

T.C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜSTBİLİŞ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Behlül ÇETİN

2218112001

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı. Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

EYLÜL 2024

T.C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜSTBİLİŞ FARKINDALIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Behlül ÇETİN

2218112001

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı. Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

EYLÜL 2024

ONAY METNİ

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 2218112001 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Behlül ÇETİN ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı: Unvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Jüri Üyeleri: Unvan Adı SOYADI

Üniversitesi Adı

Unvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Unvan Adı SOYADI

Üniversite Adı

Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi: 09.09.2024

Enstitü Müdürü:

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla beyan ederim.

01.08.2024

Behlül ÇETİN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazımının tüm sürecinde görüş ve önerileriyle her zaman desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. İlke Evin Gencel hocama teşekkür ederim.

Tez çalışmamın veri toplama sürecinde destek olan değerli hocalarımlın sınıflarını bana açıp ölçekleri uygulamam için gereken özveriyi sağladıklarından dolayı her birine teşekkürü borç bilirim.

Veri toplama sürecine katılan öğretmen adaylarına ve bana araştırma sürecinde destek olan kıymetli sınıf arkadaşım Salih Altın'a şükranlarımı sunarım.

Tez yazım sürecindeki psikolojik desteği ile bir yıllık tez yazım sürecini sabırla ve keyifle geçirmeme vesile olsan hayat arkadaşım İrem Çetin'e sevgilerimi sunarım.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂ VE ÜSTBİLİŞ FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üstbiliş farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyoekonomik durumlarına göre incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tekil ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve formasyon eğitimi alan toplam 280 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri, Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın duygusal zekâ verileri, Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlaması 2016 yılında Kayıhan ve Arslan tarafından gerçekleştirilmiş olan Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Üstbiliş farkındalık verileri ise Shraw ve Dennison tarafından 1994 yılında geliştirilen ve 2007 yılında Abacı, Çetin ve Akın tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üstbiliş farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzey ve pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Üstbiliş Farkındalık, Öğretmen Adayları.

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS OF TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

In this research, the relationship between between teacher candidates' emotional intelligence and metacognitive awareness, as well as the effects of their academic department, gender, participation in social activities, and socioeconomic status, was examined. The research employed a cross-sectional survey design, including both descriptive and correlational methods. The sample consisted of 280 students in total, including those from various departments in the education faculty and those enrolled in pedagogical formation programs at the state university where the research was conducted during the 2023-2024 academic year. Demographic information of the participants was obtained through a Personal Information Form designed by the researcher. Data were collected with the Emotional Intelligence Scale, developed by Hyuneung Lee and Yungjung Kwak and adapted to Turkish by Kayıhan and Arslan in 2016, and the Metacognitive Awareness Inventory, developed by Schraw and Dennison in 1994 and adapted to Turkish by Abacı, Çetin, and Akın in 2007.

The data of the study were analyzed using a statistical package program. The research findings showed that there was a statistically significant, moderate and positive relationship between the emotional intelligence levels of teacher candidates and their metacognitive awareness levels.

Keywords: *Emotional Intelligence, Metacognition Awareness, Teacher Candidates.*

İÇİNDEKİLER

ONAY METNİ	iii
YEMİN METNİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	13
GİRİŞ.....	13
1.1 Problem Durumu.....	13
1.2. Araştırmanın Önemi	16
1.3. Araştırma Soruları	17
1.4. Sınırlılıklar	18
1.5. Sayıtlı	18
1.6. Tanım	18
İKİNCİ BÖLÜM	19
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	19
2.1. Öğretmen Adaylarında 21. Yüzyıl Becerileri.....	19
2.2 Öğretmen Adaylarında Öğretmen Kimliği	22
2.2. Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ.....	24
2.4. Öğretmen Adaylarında Üstbiliş Farkındalık	28
2.5. İlgili Araştırmalar.....	34
2.5.1. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Üstbiliş Farkındalığın Birlikte İncelendiği Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	34

2.5.2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâsı Üzerine Yapılan Yurtiçi Araştırmaları	35
2.5.3. Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları Üzerine Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	38
2.5.4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Üstbiliş Farkındalık İle ilgili Yurtdışı Araştırmaları	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Bilişüstü Farkındalık Envanteri	45
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği	47
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	48
3.4. Verilerin Analizi	48
3.5. Etik Kurul Kararı	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR	50
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	56
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	57
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	63
BEŞİNCİ BÖLÜM	66
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	66
5.1. Tartışma ve Sonuç	66
KAYNAKLAR	74

EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ.....	89



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilişsel, Bilişüstü ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler	32
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerine Göre Sonuçları	50
Tablo 3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları.....	51
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları	52
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları	53
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Onların Sosyal ve Gönüllü Çalışmalara Katılma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	55
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerine Göre Sonuçları	56
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları.....	58
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları	60
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Düzeyi Puanlarının Onların Sosyal ve Gönüllü Çalışmalara Katılma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 12. Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutları ile Üstbilis Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları	64

KISALTMALAR

BFE	: Üstbiliş Farkındalık Envanteri
DZ	: Duygusal Zekâ
EI	: Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
TDK	: Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojik ve bilimsel yenilikler, küreselleşme, yeni ekonomik talepler doğrultusunda bireylerin kendi dönemini yakalayabilmesi için içinde bulunulan zamanın becerileri tanımlanması gerekir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri günümüzde ihtiyaç duyulan ve bireylere kazandırılması öncelikli olan çeşitli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Griffin, McGraw ve Care, 2012). İş dünyasında katı rekabetçi piyasa ve eğitim şartlarında başarılı bir kariyer inşa edebilmek için bireylerin bu becerilere sahip olması gerektiği kabul görmektedir. İş dünyası, ezber bilgiyle değil, etkili iletişim becerileriyle donatılmış, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, yenilikçi yaklaşımlara uyum sağlayabilen ve ekip çalışmasına yatkın bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Bu yüzyıl becerileri, sadece öğrenenler için değil, öğrenme-öğretme ortamındaki tüm kişilerde bulunması gereken beceriler olarak tanımlanmaktadır. Alanyazındaki birçok araştırma, öğretmenlerin de bu becerileri edinmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019). Canono (2018), öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerinde yetkin olmalarının isteniyorsa her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar üstbilişin, yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul etmektedir (Griffin, McGraw ve Care, 2012). Üstbiliş, kişinin kendi düşünce süreçlerini fark etmesi ve bu düşünce süreçleri üzerinde kontrol sağlamasıdır (Flavell, 1979). Bu kontrolün sağlanabilmesinde eğitimin rolünün oldukça büyük olduğu varsayılmaktadır.

Eğitimin niteliğini artırmada etkili olduğu kabul edilen öğrenmeyi öğrenme, öğrenmede esneklik, sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramların yirmi birinci yüzyıl becerileri ve üstbiliş ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004). Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının üstbiliş hakkında yeterince bilgi, beceri ve algıya sahip olmadıklarını ortaya koyan bazı bulgulara ulaşılmıştır (Öztürk, 2016). Veenman ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada da çeşitli kademedeki öğrencilerin aile, arkadaş veya öğretmenlerinden, yakın çevrelerinden üstbilişsel bilgi ve becerileri edinme

olanağı bulsalar da çoğunlukla bu bilgileri öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanamadıkları ifade edilmiştir.

Üstbilis sadece bilişsel süreçlerle sınırlı olmayıp duygu ve motivasyon farkındalığı ve kontrolünü de içermektedir. Bu nedenle üstbilis hem bilişsel hem de bazı duygusal özellikleri kapsamaktadır (Papaleontiou-Louca, 2003). Zekânın ise sadece akademik ve bilişsel yetiye indirgenemeyeceği; sosyal ilişki, yaşama uyum ve yaşamda başarı gibi birçok duygusal yeteneğe ihtiyacı olduğu açıktır (Kayserili ve Gündoğdu, 2010). Birçok araştırmada, üstbilis farkındalığının, bireyde öz saygı geliştirdiği, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasında etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. (Baltacı ve Akpınar, 2011; Özen, 2017). Bundan dolayıdır ki bilişin ve üstbilis farkındalığının duygusal zekâdan ayrı bir süreç olmadığı birbirleriyle ilişkili olduğu bir çok araştırmada belirtilmiştir (Balaban Dağal, Hamamcı ve Yayla, 2020; Demirsöz,2010; Goleman, 2010).

Duygusal zekâ, yalnızca duygusal farkındalık değil, aynı zamanda empati, sosyal beceriler ve öz-düzenleme gibi çok yönlü bir yetenektir. Bu yeteneğin gelişimindeki eksiklikler, bireyin genel yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Okulda ve aile içinde duygusal zekânın geliştirilmesi çocukların hayattaki engellerini aşmasında, duygusal yıkımlarında daha hızlı başa çıkmasına hatta çocukların kavga gibi olumsuz tutumları az sergileyip kendine zarar verebilecek davranışlardan kaçınmasını sağlayacaktır (Erdoğdu, 2008).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik zekâ puanlarının yükselmesine karşın duygusal zekâ puanlarının düştüğü görülmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bu durum, eğitimde birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Geleneksel eğitim sistemleri, bilgiye erişimin kolaylaştığı ve sürekli değişen bir dünyada, bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bireylerin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Yeni yaklaşımla insanların duygusal zekâlarının geliştirilmesi, pek çok sorunun çözülmesini sağlayabilir (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekânın 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili olduğu ve bu becerileri anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Canpolat, 2021). Yapılan alan yazın taramasında, duygusal zekâ konusunda birçok çalışma bulunmasına rağmen, üstbilis becerileri ile duygusal zekânın birlikte ele alındığı az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ulaşılan araştırmalarda, bu iki kavramın ayrı ayrı ele alındığı dikkat

çekmektedir. Duygusal zekâ ve üstbiliş konulu araştırmalarda bu iki kavramın eğitim programlarında yer almasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâlarının gelişimleri ile üstbiliş becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin payının büyük olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal zekâ ve üstbiliş becerilerinin incelenmesi, eğitim süreçlerinde bu becerilerin daha etkili bir şekilde kazandırılmasına katkı sağlayabilir. Üstbilişsel beceriler ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek, bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine dair daha kapsamlı bir anlayış sunarak, eğitim ve psikoloji alanlarında daha etkili müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinin başındaki öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecek imkân ve program sağlanmalıdır. Alan yazında, eğitim ve öğretimin niteliğinin öğretmenlerin nitelikleri ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Okul başarısında da öğretmen kimlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen kimliğini anlamak için hem kendisi hem çevresi tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğinin ortaya konulması gerekmektedir (Uçar-Çelebi, 2018). Öğretmenin yetiştirdiği genç nesiller öğretmenlerinin birçok niteliğini taşımaktadır (Küçük Ahmet vd., 2006). Bu bağlamda öğretmenin duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalığa sahip bir kimlik oluşturması, yetiştirdiği kuşaklarda da bu becerilerin bulunma ihtimalini artırmaktadır.

Üstbiliş becerilerine ve duygusal zekâyâ sahip öğretmenler, başarılı bir öğretmen kimliğine ulaşabilmektedir." Öğretmenlik kimliğini geliştiremeyen öğretmenlerin meslek hayatlarında başarılı olmaları güçtür (Feiman-Nemser, 2001). Bu nedenle, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık düzeylerinin incelenmesinin öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilme sürecine katkı sağlaması beklenmektedir. Üniversite eğitiminde başarılı bir öğretmen kimliği geliştiren öğretmen adayları, kariyerlerinin ilerleyen yıllarında olumlu sonuçlar elde etmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini konu eden çalışmalar, etkili öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğrencilerin, 21. yüzyıl becerilerine, üstbiliş farkındalığa ve duygusal zekâyâ sahip bireyler olarak yetiştirilebilmesi için eğitimcilerin de bu becerilerle donatılmış olması ve öğrencilerine model olarak bu becerileri sergilemeleri beklenir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının başarılı bir kimlik geliştirmesinde duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık düzeylerinin önemi vurgulanmıştır. Bu nedenle, araştırma öğretmen adayları ile yürütülmüş ve onların duygusal zekâsı ile üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişki

incelenmiştir. Öğretmen adaylarının hem duygusal zekâ hem de üstbilis farkındalığı gibi kritik becerilere sahip olmasının önemi vurgulanmakla birlikte, bu iki becerinin birlikte incelendiğı Türkçe çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın, bu konudaki alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı öngörülebilir. Ayrıca mevcut araştırmalarda yer verilen örneklem belirli öğretim branşlarıyla sınırlı kaldığından, sadece o branş özelinde yorum yapılabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamındaki yeniliklere uyum sağlaması ve çok değişkenli öğrenme ortamında yaşanabilecek çatışmalarla başa çıkabilmesi gereklidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde duygusal zekâ ve üstbilis farkındalık düzeylerinin incelenmesinde yarar olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, bu araştırmanın öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim süreçlerine ve program geliştirme çalışmalarına da işlevsel öneriler sunabileceğı söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl becerilerinin, üstbilis farkındalığın ve duygusal zekânın çağımıza uygun öğretmen yetiştirmek açısından büyük öneme sahiptir. Birbirini destekleyen bu kavramlar öğretmenlere kazandırılmalıdır. 21. yüzyıl becerileri, üstbilis farkındalık ve duygusal zekâ konusunda eğitim kurumlarına, eğitim programlarına ve özellikle de öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretim ortamlarında üstbilis farkındalığı ve duygusal zekânın öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin bu becerilere sahip olarak rehber olmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan gelişmelerle eş zamanlı olarak, odak noktasının 21. yüzyıl becerilerini destekleyici, üstbilis farkındalık ve duygusal zekânın gelişimi olmalıdır. Öğrencilerin duygusal zekâ ve üstbilis becerilerinde önemli bir rol oynayan öğretmenler, bu alanlardaki bilgilerini güçlendirerek daha etkili eğitim ortamları oluşturabilirler.

Öğretmenlerin üstbilis ve duygusal zekâ alanında eğitim almaları, etkili bir eğitim verebilmeleri için gereklidir. Öğrencilerin üstbilis farkındalıklarını ve duygusal zekâlarını geliştirmek öğretmenlerin görevlerinden biridir. Bu nedenle öncelikle öğretmen adaylarının bu becerilere hangi düzeyde sahip olduklarının incelenmesine ve bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya konmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırma söz konusu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayıcı olması bakımından önemlidir. Araştırma, öğretmen eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasını destekleme ve üstbilis farkındalık ile duygusal zekâ kavramları arasındaki ilişkileri ortaya koyma açısından da

önemlidir. Üstbiliş farkındalık ve duygusal zekâ, eğitim ve model olma yoluyla kazandırılabilir.

Çocukların yetiştiği ortam onların üstbiliş farkındalık ve duygusal zekâlarının gelişimde büyük rol oynamaktadır. Eğitimin önemli ayağı olan öğretmenlerin üstbiliş becerilere ve duygusal zekâyâ sahip olmaları ve bu becerileri öğrencilerine aktarabilmeleri gerekmektedir. Okulda duygusal zekânın kazandırılması çocukların hayattaki engelleri aşmasında, duygusal yıkımlarla daha hızlı başa çıkmasında ve daha az olumsuz tutumlar sergileyip kendilerine zarar verebilecek davranışlardan kaçınmalarında önemli bir rol oynayacaktır.

Duygusal zekâsı yüksek kişiler; içgörü kazanmış, kendini tanımış, sağlıklı karar alabilen, bağımsız davranabilen, kişisel sınırlarını bilen, hayata olumlu bakan, endişe ve kaygılarıyla başa çıkabilen, duygularını bir hedef etrafında toplayabilen, doyumunu erteleyen, üretken ve liderliğe yatkın yetilere sahip kişilerdir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında geleneksel eğitim, günümüz ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve birçok sorunu çözemediği için, duygusal zekâ ve üstbilişsel farkındalık uygulamaları alternatif bir yönelim olarak önem kazanmaktadır.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, mevcut hizmet öncesi eğitim programlarının bu becerileri ne ölçüde geliştirdiği konusunda önemli ipuçları sunacaktır. Ayrıca, bu iki beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi için yol gösterici olacaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Sosyo ekonomik durum,
 - c) Öğrenim gördükleri program,

- d) Sosyal ve gönüllü etkinliklere katılım değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Sosyo ekonomik durum,
 - c) Öğrenim gördükleri program,
 - d) Sosyal ve gönüllü etkinliklere katılım değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbilis farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinde eğitim alan öğretmen adayları ile 2023-2024 öğretim yılında formasyon öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıltı

Katılımcılar ölçeklere içtenlikle cevap vermiştir.

1.6. Tanım

Öğretmen Adayı: Bu araştırmada eğitim fakültesinin çeşitli programlarında öğrenim gören öğrenciler ile eğitim fakültesinde pedagojik formasyon programına devam eden öğrenciler öğretmen adayı olarak kabul edilmiştir.

Duygusal Zekâ: Öğretmen adaylarının kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği olarak kabul edilmiştir.

Üstbilis Farkındalık: Öğretmen adaylarının kendi düşünce süreçlerini fark etmesi ve bu düşünce süreçleri üzerinde kontrol sağlaması olarak kabul edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Adaylarında 21. Yüzyıl Becerileri

Yeni yüzyılda teknolojik ve bilimsel değişimler, yeni ekonomik talepleri beraberinde getirmektedir. Bu taleplerin karşılanabilmesi için bireyleri kendi yüzyılının gereksinimlerine hazırlamak amacıyla 21. yüzyıl becerilerini tanımlanması gereği duyulmuştur (Griffin, McGaw ve Care, 2012). Hızla değişen ve gelişen bir dünyada bireylerin, teknolojik yenilikleri takip edebilmeleri, bilgiye erişim ve değerlendirme becerilerini kullanarak karar verebilmeleri, elde ettikleri bilgileri uygulayabilmeleri ve üretken olabilmeleri için gerekli olan becerilere 21. yüzyıl becerileri denmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. yüzyıl becerileri; okuma, yazma ve hesap yapabilme becerilerinin ötesinde bilgiyi edinme, anlama ve uygulamayı içermektedir. Bu sentez bilgi ve becerilerin birlikte kullanımını gerekli kılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, çağdaş eğitim anlayışının yansıması niteliğindedir. Bilgi ve teknolojik değişimler eğitim anlayışının değişmesine sebep olmaktadır. Bu değişimi eğitim programlarının güncellenmesi şeklinde görmekteyiz. Yeni programlarda salt bilgi vermenin ötesinde beceri kazandıracak uygulamalar içermektedir. Öğrenmeyi öğrenme, bilginin yapılandırılması ve kullanılması gibi güncel yeterlikler yeni programlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciden beklenen sadece bilgiyi öğrenmek değil; bu bilgiyi kendi hayatlarında pratik edebilmesidir. Kazanılan yeni bilgilerin 21. yüzyıl becerilerinin uzantısı olarak yaratıcılık, girişimcilik, eleştirel düşünme, liderlik ve yenilikçilik gibi becerileri kapsamaktadır.

Eğitim ve öğretim yoluyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilceği fikri eğitimcilerin ortak savunduğu görüş olmaktadır. Öğrenciler günümüz piyasasında üretken bireyler olarak hayata devam edebilmeleri için gerekli olan bu becerilere temel hedefleri arasında yer vermektedir (Akcan, C., Doğan, M. ve Ablak, S. (2023). OECD üyesi ülkeler başta olmak üzere, birçok gelişmiş ülke, eğitim programlarına 21. yüzyıl becerilerini entegre ederek öğrencilerin bilgi ekonomisinde başarılı olmalarını hedeflemektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Tüm bu gelişmelerin sonucu olarak; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2008 yılında, 21. yüzyıl becerilerini belirten “Millî Eğitim Kalite Çerçevesi” ve “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” hazırlamıştır (Özyurt, 2020). Avrupa Birliği, yetişkin eğitimi için belirlediği sekiz anahtar yetkinlik, Millî Eğitim Bakanlığı

tarafından da Türk eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu yetkinlikler arasında ana dili, yabancı dil, matematik, bilim ve teknoloji, dijital beceriler, öğrenme yöntemleri, sosyal ve vatandaşlık becerileri ile girişimcilik bulunmaktadır. MEB'in 2023 vizyon belgesinde de eğitimde asıl amacının bugünün ve geleceğin becerilerine sahip, bu becerileri insanlık yararına kullanabilen, bilim seven, kültürlü, duyarlı, nitelikli birey yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir. Eğitimde asgari standartların şartı olarak 21. yüzyıl becerileri eğitim hayatımızda önemli yer tutmaktadır.

Alan yazında 21. yüzyıl becerileri genellikle üç kategori altında ele alınmaktadır (Akcan, Doğan ve Ablak, 2023; Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri: Değişen ve gelişen bir dünyada başarılı olmak için bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında; eleştirel düşünerek sorunlara çözüm üretme, etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma, yaratıcı fikirler üretme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme sayılabilir.
2. Dijital Okuryazarlık Becerileri: Bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişim, değerlendirme ve kullanma becerileri; yani bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknolojik araçları etkin kullanma yetkinliği büyük önem taşımaktadır.
3. Kariyer ve Hayat Becerileri: Değişen iş dünyasında ayakta kalabilmek için bireylerin uyum sağlama yeteneği, girişimcilik ruhu, öz yönetim becerisi, farklı kültürlerle etkileşim kurma yeteneği ve sorumluluk bilinci gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.

Öğrenme ve yenilenme becerilerine sahip öğretmen adayları ve öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralanmaktadır: Yaratıcı fikirler üretebilme, sahip olduğu düşünceleri analiz edip değerlendirebilme, düşündüklerini gerçek hayatta uygulayabilme, karşılaştığı sorunlara çözüm bulmak için alternatif farklı yollar deneyebilme, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edip savunabilme. Böylelikle kendi öğrenme motivasyonlarını sağlayarak öğrenmelerini yaşam boyu sürdürebilirler.

Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip öğretmen adayları ve öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır: Bilgi, medya ve teknolojiyi günlük hayatta aktif kullanma, bilgi iletişimine ve teknoloji okur yazarlığına sahip olma, teknoloji sayesinde bilgiye daha hızlı ulaşabilme, bilgiyi daha hızlı karşılaştırarak eleştirebilme ve

değerlendirebilmesidir. 21. yüzyıl becerilerine sahip kişiler hızlı ulaştığı bilgiyle hızlı problem çözebilmektedirler. Bu kişiler bilişim ortamında çok yönlü kaynaklardan eş zamanlı faydalanıp doğruluklarını hızlı bir şekilde test edebilmektedirler.

Yaşam ve kariyer becerilerine sahip öğretmen adayları ve öğrencilerin özelliklerini daha üst düzeyde şu şekilde sıralanmaktadır: Bu kişiler kaotik sosyal ve ekonomik yaşama hazırlardır. Yaşamlarında amaçlarını kendileri belirleyebilmektedirler. Sosyal ve kültürel uyum sağlayabilmektedirler. Hem kişisel hem de sosyal yaşamlarında üstlendikleri sorumlulukları yerine getirebilirler. Yaşam için esneklik, özdenetim ve uyum geliştirilmektedirler. Kariyer için girişimcilik, liderlik, iş birliği ve uyum içinde çalışabilir, sorumluluklarını grup üyeleri ile paylaşabilmektedirler. Çalışma ortamındaki belirsizliklerin üstesinden gelerek zamanlarını etkili bir biçimde kullanabilirler ve özgün projeler üretebilirler.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerektiği alanyazın da kabul görmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Canpolat, 2021; Canono, 2018). Bu beceriden yoksun öğretmenler öğrencilerini siber zorbalıktan koruyamaz, kendisi de buna maruz kalabilir (Canpolat, 2021). Ayrıca iş dünyasının beklentisine uygun insan yetiştiremez, ihtiyaç duyulan mesleklere rehberlik etmeyerek gençler arasında iş bulamama sorunlarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu birçok nitelik ve beceri öğrencisi tarafından model alınmaktadır. Bireylerin erken yaşlarda çok farklı uyaranla karşılaşmaması ve yakın çevresindeki bilgi kaynağı figürü olan öğretmenin etkisini önemli hale getirmektedir (Öztürk, N., Aktaş, F., Altın, S.ve Çetin, B. (2024). Bundan dolayı öğretmenin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması; öğrencisinin de bu becerilere sahip olma ihtimalini artırabilmektedir.

21. yüzyılda bilgiyi üreten bireyler yetiştirmek hem düşünme becerileri hem de duygusal zekânın gelişimi ile mümkündür. Canpolat (2021) tarafından yapılan araştırmada; aday öğretmenlerin duygusal zekâları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki ortaya konmuş, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve 21. yüzyıl becerilerinin onların başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Canpolat, 2021).

21. yüzyıl becerilerinde üstbiliş farkındalığına yer verilmiştir (Griffin, McGaw ve Care, 2012). Alan yazındaki birçok araştırma bulgusunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde yetkin olmaları

isteniyorsa her şeyden evvel öğretmenler bu becerilere sahip olmalıdır (Canono, 2018). Bu noktada, 21. yüzyıl becerilerine sahip olan öğretmenlerin sadece öğrencilere bu becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda güçlü bir öğretmen kimliği oluşturmaları da önemlidir.

2.2 Öğretmen Adaylarında Öğretmen Kimliği

Kimlik içinde yaşanan kültür, sosyal hayata göre sahip olunan tutum ve algıların bütünüdür (Uçar Çelebi, 2018). Öğretmen kimliği mesleğin gerektirdiği rolleri yerine getirirken bireylerin kendilerini bir öğretmen olarak nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir. Öğretmenlik kimliği, bireyin hem kişisel özelliklerinin hem de mesleki rolünün bir sentezi olarak ortaya çıkar ve sosyal etkileşimler aracılığıyla sürekli şekillenir. Çocukluk döneminden başlayarak taklit yoluyla roller benimsenmektedir. Buna mesleki roller de dahil edilmektedir. Öğretmenliğe yönelik kimlik bilinci; tutum ve inançlar ile erken çocukluk döneminde başlayıp okul öncesi ve sonrası eğitim yaşantısı ile devam ederek sosyal çevre içinde şekillenen bir süreçtir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Öğretmenler hem kendileri hem de diğer öğretmenlere dair bir imge oluştururlar (Esen, 2005). Bu da onların öğretmen kimliğini yansıtmaktadır. Öğretmen kimliğini anlamının yolu “Bir öğretmen olarak ben kimim?” sorusuna yanıt aramaktan geçmektedir (Thomas ve Beauchamp, 2011, s. 765).

Öğretmenlik kimliğini tanımlamanın iki yolu vardır (White, 2009). Birincisi, öğretmenlerin bireysel süreç olarak öğretmenlik mesleğinde kendilerini nasıl gördüğü ve nasıl uyguladığı ile ilgilidir. İkincisi, öğretmenin toplum içindeki diğerleri ile ilişkisi üzerinden tanımlanmaktadır. Sosyal ortam içerisinde öğretmenler; mesleğinin gerektirdiği profesyonel özellikleri öğrenerek bu özellikleri özgün biçimde içselleştirmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmenlik kimliği, sosyal etkileşimler, kültürel normlar ve toplumsal beklentiler içinde şekillenen, sürekli değişen ve dönüşen bir yapıdır (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenler kimliği gereği okul dışı ortamda öğretmenlik rollerine devam etme ihtiyacı duymaktadırlar. Öğretmenliğin mesleki kimliği tarihsel ve toplumsal dönüşümlerle birlikte değişmektedir. Günümüzde ekonomik nedenlerden dolayı birçok öğretmen bu kimliği oluşturmakta güçlük yaşamaktadır. Bu da öğretmen kimliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmede kimlik gelişimi, öğrenilen bir süreç olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmen kimliğine sahip olmak bir sonuç değil öğrenmeyi

gerektiren aktif bir süreçtir. Öğretmen kimliği eğitimde karşılaşılan birçok sorun ile nasıl başa çıkılabileceğini gözleme imkanı da sunmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmenin kimlik gelişimini etkileyen faktörler üç grupta sıralanabilir (Uçar Çelebi, 2018). Bunlar; lisans öncesi deneyimler, öğretmenlik eğitim süreci ve çalışma deneyimidir. Bu unsurların sonucu öğretmen kimliği oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim kademeleri ilerledikçe kimlikleri değişime uğrar ve zorlayıcı okul yaşantısı sonucu en uygun öğretmen rolünü üstlenirler (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik kimliğini geliştirici derslerin mevcut olması öğretmenlik programının sonucu değil yan ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Lamote ve Engels, 2010).

Alan yazında yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olan faktörler sırasıyla; öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, öğretmen adayının öğretmeye istekli oluşu, öğretmen adayının üniversite eğitimi olarak belirtilmektedir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Bu araştırmaların diğer bir sonucu ise aday öğretmenlerin öğretmen kimlikleri için en etkili olduğunu düşündükleri dersin staj olduğu ve staj yaptıktan sonra kendilerini öğretmen olarak hissettikleridir. Öğretmen adayları staj döneminde farklı durumlarla karşılaşarak kendileri hakkında geri bildirim almaktadırlar (Cattley, 2007).

Eğitim ve öğretimin verimliliğinde öğretmen kimliğinin katkısı büyüktür. Akademik başarı da yine öğretmen kimliğinin gelişiminde etkili olmaktadır (Uçar Çelebi, 2018). Öğretmen kendinden sonraki kuşağı etkileme gücüne sahiptir. Bu sebeple öğretmen kimliğinin izleri yetiştirdiği kuşaklarda görülmektedir (Küçükahmet vd., 2006). Öğretmenlerin meslek hayatında yaşadığı olumsuzlukların nedenlerinden biri başarılı kimlik inşa etmemeleridir (Feiman-Nemser, 2001). Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde iyi bir öğretmen kimliği oluşturmaları onların ileri yıllardaki kariyerlerini olumlu yönde etkilemektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Üstbiliş ve duygusal zekâyâ sahip öğretmen kimliği, başarılı bir kimliği beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmenlik mesleğine atılacak ilk adım gibidir. Bu adımın sağlam atılması, başarılı bir öğretmenlik kariyeri için önemlidir. Verimli bir öğretmen eğitimi için, öğretmen adaylarının kendi kimliklerini keşfetmelerine ve bu kimlikleri mesleki yaşamlarıyla bütünleştirmelerine destek olmak gerekmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının dersleri ve yaptığı uygulamalar, öğretmen adayının kimlik inşası için önemli yer

tutmaktadır. Bu dersler öğretmen adaylarının geçmiş yaşantısı ve inançlarıyla bütünleştirilerek öğretmen kimliği oluşturulmasına katkı sağlanmalıdır. Aksi halde bilgiyle donatılmış ama mesleki duygusallığı düşük ve yeniliklere kapalı öğretmenler yetişebilmektedir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Öğretmen adaylarının mesleki tutumları onların mesleki kimliklerini etkilemektedir. Kayserili ve Gündoğdu (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile duygusal zekâları arasında anlamlı ilişki bulgusuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ ve üstbilişsel farkındalık, öğretmen kimliğinin ayrılmaz parçalarıdır ve öğretmenlerin hem kendi gelişimlerinde hem de öğrencilerine rehberlik etmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi, eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak açısından önemlidir.

2.2. Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ

Duygu bir histir. Belirli düşünce kalıpları, fizyolojik değişimler ve psikolojik süreçlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir deneyimdir (Goleman, 2010). Psikolojik araştırmalar, insan duygularının temelde öfke, korku, mutluluk, sevgi, üzüntü, iğrenme, şaşkınlık ve utanç gibi bir dizi evrensel duygu üzerine inşa edildiğini göstermektedir (Dökmen, 1987). Duyguların iki amacı vardır; bireyin içsel motivasyonunu harekete geçirme ve ihtiyaçları karşılamak üzere eyleme geçme (Passons 1975 akt. Tuğrul, 1999). Zekâ ise soyut düşünme, transfer etme, anlama, kavrama, problem çözme, akıl yürütme, tecrübe etme gibi zihinsel yeteneklerin bütünüdür. (Budak, 2003). Duygusal zekâ; bireyin kendi ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi, duygularının sebeplerini bilmesi, karar almada duygularını kullanması ve duyguları arasında transfer yapabilmesine vesile olan zekâ türüdür (Salovey ve Mayer, 1990). En basit tanımıyla duygusal zekâ duyguların akılcı kullanılmasıdır (Goleman, 2010). Duygusal zekâ bireylerin iş ve özel yaşamlarında, çatışma, verim düşüklüğü, yaşamdan doyum alamama gibi negatif durumlarla başa çıkmalarında, hedeflere ulaşma, yaşam doyumu, verimli iletişim, performans takibi, problem çözme becerisi, bilinçli seçim ve vizyon oluşturm gibi konularda ihtiyaç duydukları zekâ alanıdır (Erdoğdu, 2008). Salovey ve Mayer (1990)'e göre, bireyin duygusal dünyasını yönetebilme, başkalarının duygularına duyarlı olabilme ve bu sayede kişisel ve sosyal ilişkilerinde başarılı olabilme yeteneğidir. Bu

yetenek, bireyin duygularının farkında olması, duygularını yönetmesi, kendini motive etmesi, başkalarının duygularını anlamasına ve etkili iletişim kurmasına dayanır.

Duygusal zekâyı barındıran duygusal zihin özellikleri ise Goleman (2010)'ın görüşleri doğrultusunda şöyle özetlenebilir: Duygusal zihin acil durum karşısında akılcı zihinden daha hızlı harekete geçmektedir. Hatta bazı durumlarda akılcı zihni devre dışı bırakmaktadır. Duygusal zihin çağrışımsal çalışır. Bu nedenle mevcut durumlardan çok, bu durumların çağrıştırdıkları önemlidir. Ayrıca duygusal zihin, inançları ile zıtlaşan kanıtları görmezden gelme eğilimindedir bu nedenle akılcı zihne göre daha öznel bilince sahiptir. Duygusal zihnin her duygu durumuna karşı hazır repertuarı vardır ve bunu otomatik olarak gerçekleştirmektedir. Çevresel ve içsel duygu durumlarına göre yükselip alçalarak bu repertuarı birçok durumda kullanabilmektedir.

Bazı insanlar okulda akademik başarı sahibi olurken, gerçek hayatta bunu başaramamaktadır. Bu sorunun cevabı, başarının sadece bilişsel zekâ ve onun ürünü olan akademik zekâdan ibaret olmadığı gerçeğinde yatmaktadır. Başarıyı anlamadaki en önemli adım, duyguları anlama ve çözümüleme faaliyetidir ki tüm bunlar duygusal zekâyı gündeme getirmiştir (Goleman, 2010; Mayer, Salovey, 1993). Salovey ve Mayer (1993, s.432)'e göre duygusal zekâ; "kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasında, bu duyguları yönetmesinde ve günlük yaşamdaki kararlarına yön vermesinde kullanılan zekâ türü" olarak tanımlanmaktadır. Daniel Goleman, duygusal zekâyı ayrıntılı inceleyen ve popülerleşmesini sağlayan en önemli isimlerin başında gelmektedir. Kendisi akademisyen psikolog ve gazetecidir. Gazetecilik döneminde Amerika'daki birçok suçun temelinde duygusal zekâ eksikliğinin olduğunu uzun süreler test etme imkânı bulmuştur. Tüm bu deneyimlerin neticesinde ilk basımını 1995 yılında yapılan "Duygusal Zekâ" adlı eserini yayımlamıştır. Kitabı sayesinde geniş kitlelere duygusal zekâyı tanıtmaya imkânı bulmuştur. Bu eserde duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına değer vermesi ve bu duyguları yaşamına olumlu katkı sağlayacak şekilde kullanabilmesi biçiminde ele alınmıştır.

Beynin bilişsel bölümünün duygusal bölümüyle birlikte çalıştığını vurgulayan yazar, iş ve özel yaşamda başarılı ve mutlu olmanın yolunun duygusal zekânın gelişmesine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Goleman, Gardner'in 1983 yılında "Çoklu Zekâ" kuramında ortaya koyduğu "kişiler arası zekâ" ve "içsel zekâ" ayrımının, duygusal zekâ kuramlarının gelişmesine temel olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekâ, akıllı olmanın başka bir yoludur; çünkü duygusal zekâ, duyguları kullanarak iyi kararlar almayı ve

olumsuz ruh halinin üstesinden gelmeyi içermektedir (LeDoux,1992,1993, akt. Goleman, 2010).

Beyin araştırmalarına göre, duygusal zihnin önemli bir parçası olan amigdala, tehlike durumlarında akılcı zihin (neokorteks) dahil beynin birçok bölümünü kontrol etmektedir. Amigdalanın bu rolünü kanıtlayan bir bulgu, kulaktan gelen sinyallerin neokorteksten önce tek bir sinapsla amigdala ulaşmasıdır. Bu da amigdalanın akılcı zihinden (neokorteksten) nce tepki verebildiğini göstermektedir (Goleman, 2010). Beyin araştırmaları duygusal zihin ve duygusal zekânın hayatta kalma ve çeşitli tehlikeli durumlarla başa çıkmadaki önemini defalarca ortaya koymuştur (Canan, 2022). Duygusal zekânın akılcı zekâ ile uyumlu olmalıdır. Nitekim, IQ'nun duygusal zekânın rakibi değil aksine onun tamamlayıcısı olduğu belirtilmektedir (Goleman,2010). Akılcı ve duygusal zihinler farklı kavramlar olsalar da zihinsel yaşantıda birliktelik içindedirler ve birlikte çalışarak kişinin hayatını yönlendirirler (Tuğrul, 1999). Duygusal zekâ, kişisel ve sosyal becerilerin birleşimidir ve bu beceriler kendi duygularını anlama, duygularını yönetebilme, diğerlerinin duygularını anlama olarak sıralanabilir (Erdoğdu, 2008).

Duygusal zekânın gelişimi ise bebeklikten döneminde başlar (Tuğrul, 1999). Crawford ve arkadaşları (1992), 2 yaşındaki bebeklerin, kızgınlıklarını ve olumlu duygularını ifade edebildiklerini ayrıca 10 haftalık bebeklerin ise annelerinin yüz ifadelerinden ve ses tonundan onların duygu durumlarını anlayabildiklerini belirtmişlerdir (Campos ve arkadaşları, 1983 akt. Tuğrul, 1999).

Eğitimdeki önemli kavramların başında başarı gelmektedir. Başarı hem akademik zekâ hem de duygusal zekânın ürünüdür (Acar, 2002; Doğan, S., ve Demiral, ., 2007; Yelkikalan, 2006). Başarıyı etkileyen faktörlerin başında istek ve motivasyon gelmektedir. Bunlar da yine duygusal zekânın bileşenleridir. Heyecan, merak ve gurur gibi olumlu duygular, kişiyi hedeflerine daha hızlı ulaştırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Duygusal zekânın eğitim yoluyla geliştirilebilmesi mümkündür (Aktan, 2002; Kocayörük, 2004; Nemli, 2001). Çocukların yetiştiği ortam onların duygusal zekâlarının gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Çocukların duygularının göz ardı edilmesi veya aşırı serbest bırakılması, aşırı katı disiplin uygulanması, duygusal gelişimi engelleyebilir (Tuğrul, 1999). Çocuğun yaptıklarının onaylanmaması sert bir şekilde eleştirilip cezalandırılması da duygusal gelişimi olumsuz etkilemektedir (Goleman, 2010). Anne ve babalar çocuklarının duygusal öğretmenleridir (Tuğrul, 1999). Bu yüzden eğitimin iki

önemli ayağı olan aile ve öğretmenlerin duygusal zekâyâ sahip olmaları ve bunu öğrencilerine aktarabilmesi gerekmektedir.

Duygusal zekânın, ailede ve okullarda kazandırılması , bireylerin bir çok problemle başa çıkmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Erdoğdu, 2008). Fakat okullarda genellikle bilişsel ağırlıklı dersler işlenmekte olup öğretmen adaylarının bilişsel testlerle seçilmesi eğitim anlayışında bilişsel becerilerinin daha fazla önemsendiğini göstermektedir (Kayserili ve Gündoğdu, 2010). Bu durum duygusal problemleri ortaya çıkartmaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin yanlış tutumları, ilgisizlikleri ve sertlikleri, öğrencilerin duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyip korku ve gerginlik duymalarına sebep olmaktadır (Küçükahmet, 2001). Duygusal zekânın gelişim sürecinde karşılaşılan engeller, iletişim ve psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasında önemli bir etken olabilir (Tuğrul, 1999). Bunun aksine okul ortamında drama eğitimi gibi duygusal zekâyı geliştirici öğretim teknikleri uygulanması alan uzmanları tarafından önerilmektedir. Derslerde dramının uygulanması öğrencilerin, duygusal yetisini geliştirerek kendisine ve karşısındakine güven duymasına, empati geliştirmesine ve iletişim sorunlarını çözmesine yardımcı olduğu araştırma bulgusu olarak paylaşılmaktadır (Başcı ve Gündoğdu, 2011).

Duygular, yaşamdaki sonsuz sayıda denebilecek seçenekler arasında verilen kararlarda önemli bir yol göstericidir (Goleman, 2010). Hangi mesleğin seçileceği, nerede ikamet edilip kiminle evlenileceği gibi birçok karar pür akılcı zihin ve mantıkla alınmamaktadır. Bu kararlarda geçmiş yaşantılar ve güdüler ile duygusal bilgi birikimiyle yönlendirilir; aksi halde isabetli kararlar vermek zorlaşacaktır (Passons 1975 akt. Tuğrul, 1999).

Duygusal zekânın gelişimi, sadece ev ve özel yaşamda değil hayatın birçok alanında etkisini göstermektedir. En önemlisi, psikolojik sorunların ortaya çıkmasında önleyici görevi vardır. Duygusal zekâsı yüksek kişiler, içgörü kazanmış, kendini tanımış, sağlıklı karar alabilen, bağımsız davranabilen, kişisel sınırlarını bilen, hayata olumlu bakan, endişe kaygılarıyla başa çıkabilen, duygularını bir hedef etrafında toplayabilen, doyumunu erteleyen, üretken ve liderliğe yatkın yetilere sahip kişilerdir (Tuğrul, 1999).

Bilgi çağında geleneksel eğitimin günümüz ihtiyaçlarını karşılamadığı ve birçok sorunu çözemediği bilinmektedir. Tüm bu problemlere alternatif bir yönelim olan duygusal zekâ ile eğitimde ve öğretmen yetiştirmede birçok sorunun üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir (Somuncuoğlu, 2005). Duygusal alan eğitimi, insan olma eğitimini

kapsamasının yanı sıra diğer alanlar üzerinde destekleyici olması önemini göstermektedir (Kayserili, Gündoğdu,2010; Öztürk, N., Aktaş, F., Altın, S.ve Çetin, B., 2024). Duygusal zekâ sadece duygularla sınırlı olmayıp bilişsel süreçleri de kapsayıcıdır (Goleman, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının duygusal zekânı gelişimi için üstbiliş farkındalığının gelişmesi önem arz etmektedir.

2.4. Öğretmen Adaylarında Üstbiliş Farkındalık

Eğitim, öğrencileri pasif durumdan çıkararak, zihinsel becerilerini üst seviyede kullanabilen ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir faaliyet olarak görülmektedir. Eğitim almış bilinçli bireyin, toplumda varlık gösterebilmesi için bilme yeteneğini kullanması gerekmektedir (Morin, 2003). Bilme yeteneği sonucunda bireyin nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi ise bilişi ortaya çıkarmaktadır (TDK). İnsan zihninin çevresini anlamlandırmaya dair yaptığı işlemlerin bütünü bilişi göstermektedir (Fidan, 1996; Evin Gencil, 2016). Bilme yeteneğine sahip bilinçli kişi, kendini tanıma, yeteneklerinin farkında olma ve bunları bir üst aşamaya taşıma için üstbilişe ihtiyaç duymaktadır (Özsoy, 2008).

Üstbiliş, kişinin kendi düşünce süreçlerini fark etmesi ve bu düşünce süreçleri üzerinde kontrol sağlamasıdır (Flavell, 1979). Bu kavram, öğrenme sürecinde bilişsel bilgi ve düzenlemeleri içerir ve bireyin düşünme, anlama ve özümseme biçimlerine dikkat çeker (Jones, 2007). Üstbiliş, bilişten farklı olarak kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması anlamına gelir. Dolayısıyla, biliş ve üstbiliş, birbirini tamamlayan kavramlar olarak değerlendirilir (Brown, 1980).

Metacognition terimini ilk kez 1976'da kullanan Flavell, bu kavramı 1979'da geliştirerek literatüre kazandırmıştır (Flavell, 1979). İngilizce "metacognition" kavramının Türkçedeki karşılıkları arasında, yürütücü biliş (Senemoğlu, 2010), bilişüstü (Çetinkaya, 2000), üstbiliş (Yurdakul, 2004), bilişbilgisi (Selçuk, 2000) yer almaktadır. En yaygın kullanılanlarıdır "Üstbiliş", "metabiliş" ve "üstbiliş" dir (Aydın, 2022). Ancak Akyol ve diğerleri (2016) tarafından belgelendiği üzere, Türk Dil Kurumu Başkanlığı ile yapılan yazışmalar sonucuda en doğru kullanımı birleşik şekilde yazılan "üstbiliş" olarak belirlenmiştir.

Üstbiliş farkındalığı, bireyin bilişsel ve duygusal özellikleri hakkındaki bilgisinin farkındalığı, kontrolü ve düzenlenmesi şeklinde duygusal zekâyı da kapsayan tanımlamalarla ele alınmaktadır (Papaleontiou-Louca, 2003). Üstbilişin bireylerin

kendilerini yargılamasına engel olup öz saygıyı geliştirdiği (Özen, 2017) ayrıca kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına yardımcı olduğu araştırma bulgularında paylaşılmaktadır (Baltacı ve Akpınar, 2011). Bu durum, üstbiliş farkındalık ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Üstbiliş kavramı, iki bileşenli bir yapıya sahiptir. Bunlar ‘‘Üstbiliş Bilgi’’ ve ‘‘Üstbiliş farkındalıktır’’. Üstbiliş bilgi; bireyin bilişsel becerileri, üstbiliş stratejileri ve belirli durumlarda ne yapılabileceği hakkında sahip olduğu bilgidir (Özsoy ve Günindi, 2011). Üstbiliş farkındalık ise; bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğidir (Karaman, Şahin ve Durukan, 2014). Bu farkındalık sayesinde bireyler, konuya odaklanabilir, bilgi gelişimini takip edebilir, hedeflerini belirleyebilir ve düşünme becerilerini yaşam tarzı haline getirebilir (Gelen, 2004). Üstbiliş farkındalığının gelişmesi, hayat boyu öğrenme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, sorumluluk alma, hızlı isabetli karar alma ve kendine güven duyma gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (Kuiper, 2002).

Üstbiliş bilgi ve üstbiliş farkındalık arasındaki etkileşim, üstbiliş deneyimlerinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu deneyimler, bireyin bilgisini artırma, değiştirme veya düzenleme yeteneğini geliştirmektedir (Aktürk ve Şahin, 2011).

Brown (1987) üstbiliş bilgiyi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılandırarak destekleyici bir bakış açısı sunmaktadır. Bilginin kapsamını anlamak için "ne", "nasıl", "neden-ne zaman" sorularını sormak süreci kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede, "Ne biliyorum?" sorusu bildirimsel bilgiyi, "Nasıl biliyorum?" sorusu yordam bilgisini, "Neden ve ne zaman bu bilgiye ihtiyacım var?" sorusu ise durum bilgisini ortaya çıkarır (Akt: Özsoy, 2008:719). Bu sorular bireyin sürekli kendi bilişini kontrol etmesine yardımcı olmaktadır.

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif olarak yönetebilmesi için gerekli olan bir zihinsel süreçtir. Üstbilişsel bilgi, bireyin hangi öğrenme stratejilerini kullanacağı, hangi bilgileri ne zaman kullanacağı hakkında farkındalık oluşturur. Bu bilgi, yordam bilgisi (bir görevi nasıl tamamlayacağım), bilimsel bilgi (konu hakkında ne biliyorum) ve duruma dayalı bilgi (bu durumda hangi bilgiyi kullanmalıyım) olmak üzere üç alt bileşene ayrılabilir. Üstbilişsel kontrol ise, bireyin öğrenme sürecinde hedef belirleme, plan yapma, ilerlemeyi takip etme ve sonuçları değerlendirme gibi becerileri kullanarak düşünme süreçlerini yönetmesini sağlar (Özsoy, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Brown, 1980).

Üstbiliş zihinsel işlem prosedürü, biliş kuramcılarına göre şu şekilde ilerlemektedir. Çevreden alınan sayısız duyuşsal bilgiyi işlerken, dikkat ve seçici algı sayesinde önemli bulunan bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Bu bilgi daha sonra kullanılmak istenirse uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Bilgiye gereksinim duyulduğunda uzun süreli bellekten geri çağrılmaktadır. Bireyin tüm bilişsel faaliyetleri, üstbilişsel süreçler tarafından denetlenir ve yönlendirilir (Senemoğlu, 2010).

Bilişsel davranışlar yaş ile birlikte gelişmektedir (Çakıroğlu, 2007a). Bilişsel kuramcılara göre üstbiliş becerileri genellikle 11 yaşında kazanılmaktadır (Şahin ve Durukan, 2014; Veenman ve Spaans, 2005; Karaman).

Piaget'e göre birey, soyut işlemler döneminde soyut ve analitik düşünce becerilerine ulaşmaktadır. Bu dönemde birey, problemi çözmek için farklı yollar deneyebilir ve bunları test ederek problemin çözümüne ulaşabilir. Çocukların soyut işlem döneminde mantık ve düşünme yetisi yetişkin ile aynı seviyelerdedir (Aydın, 2001; Ataman, 2004).

Üstbiliş becerilerinin gelişimi sadece olgunlaşma ve gelişimle açıklanamaz; öğretim de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Üstbiliş becerileri, eğitim kademesi ile eşzamanlı ve uygun öğretimle gelişebilmektedir (Veenman vd., 2006). Üstbiliş becerilerinin kazanılmasında öğretim faaliyetlerinin, fizyolojik olgunlaşmadan daha etkili olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Akt: Subaşı, 1999; Gage ve Berliner, 1988).

Araştırmalar, başarı ve üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yüksek üstbiliş farkındalığının yüksek performansla sonuçlandığı ve üstbiliş farkındalığına sahip olanların akademik başarılarının olumlu etkilendiği belirtilmektedir (Ayaz, 2019). Öğretim süreçlerinde üstbilişin kullanımı, öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu ve anlamlı bir artış sağlamakta (Çakıroğlu, 2007b; Özsoy, 2007), üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının, okuma performansının ve öğrenme bağımsızlığının arttığı (Öztürk, 2016) bir çok akademik araştırma bulgusuyla desteklenmektedir. Bu nedenle, çok yönlü gelişime imkan sağlayan üstbiliş farkındalığının eğitim ortamına aktarılması ve üstbiliş becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Gelen, 2003). Nitelikli bir öğrenme ortamı için kişinin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl çalıştığını anlayıp bunları yeniden düzenleyerek daha etkili kullanması beklenmektedir (Ülgen, 2004).

Üstbiliş becerilerinin öğrencilere yerleşmesi ve üstbiliş farkındalığın gelişimi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin süreçte aktif rol oynamaları, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini ve üretken bireyler olmalarını teşvik etmelidir (Williamson, 1996). Öğrencilerin üstbiliş gelişiminde kilit rol alan öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulamak için üstbiliş hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin üstbiliş eğitimi almaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkin yönetmelerine katkı sağlayacaktır (Flavell, 1979). Ancak Öztürk (2016) tarafından yakın dönemde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının üstbiliş hakkında yeterince bilgi ve beceriye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu problemin aşılması için üstbiliş stratejileri, öğrenme ve öğretim yöntemi olarak öğretmen yetiştiren fakültelerde uygulanmalıdır. Öğretim İlke ve Yöntemleri veya Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde üstbiliş konusunun işlenmesi, alan uzmanları tarafından önerilmektedir. Üstbiliş stratejilerinden, günlük tutma ve soru sorma uygulamalarının, öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalığını ve mesleki yeterlilik algılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca akademisyenlerin üstbiliş ve üstbiliş stratejilerinin önemi üzerine eğitim seminerleri ve konferanslar düzenlemelerinin önemi ifade edilmektedir (Yıldız, 2012).

Eğitim sürecinde üstbiliş farkındalığı kazandıracak yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin daha stratejik düşünme ve hareket etme yetisi kazanmalarını sağlamaktadır (Jacobs, 2003). Üstbiliş, öğrencilerin entelektüel derinlik ve olgunluğa erişmelerine yardımcı olmaktadır (Joseph, 2010). Üstbiliş farkındalığını geliştirmek için öğretmenler, öğrencilerine nasıl ve neden soruları sorarak onların süreçte aktif düşünmesini teşvik etmelidir (Jones, 2007).

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıyan ölçme yöntemleri, dolaylı olarak üstbiliş farkındalığının gelişimine de yardımcı olmaktadır (Jones, 2007). Öğrenciler, öğrenme sürecinin kontrolü için “Planlama sırasında hangi bilgiler beni destekleyebilir ve nereden başlamalıyım, uygulama aşamasında bir sonraki adım ne olmalı ve neleri değiştirmeliyim, değerlendirme sırasında her şeyi doğru mu yaptım, bu süreçten neler öğrendim?” sorularını kendine sorabilir (Akt: Özsoy, 2008:721).

Öğrencilerde kazanılmış üstbiliş becerilerini ölçmek için: anket, görüşme, düşünme analizleri, gözlem gibi birçok yöntem kullanılmaktadır. Tüm bu yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu vardır. (Veenman vd., 2006). Üstbiliş becerilerinin, yapılandırmacı öğretim ortamında daha iyi uygulandığı ifade edilmektedir (Gelen, 2003). Bu ortamın en

önemli kazanımlarından biri, öğrenilmiş bilginin ve deneyimin eş zamanlı olarak nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına becerisinin edinilmesidir (Yurdakul, 2004). Yapılandırmacı sınıfın önemli kazanımı olan problem çözme becerisi edinilmesi, üstbiliş ile bağlantılıdır.

Blakey ve Spence (1990) ise üstbiliş stratejilerini geliştirmek için belirli düşünme stratejileri önermektedir. İlk olarak öğrencilerin kendileri hakkında ne bilip bilmediğini tanımlaması gerekmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini ajandalarına kaydetmeleri ve ajanda üzerinden öğrenme sürecini planlayarak kendilerini izlemeleri önerilmektedir. Son aşamada, öğrenci tüm düşünce sürecini baştan sona sorgulaması gerekmektedir (Akt: Özsoy, 2008:725-726).

Üstbiliş farkındalığın göstergesi, bireyin üstbiliş bilgisini stratejik olarak kullanabilmesi yeteneğindedir. Bu stratejiler sayesinde kişi başarılı olup olamayacağını değerlendirebilmektedir (Özsoy, 2008). Bilişüstü stratejiler öğrenme sürecindeki düşünme, planlama, kavrama ve anlamlandırma ve bireysel öğrenmeleri kontrol etme işlemlerinin tamamını kapsamaktadır (Açıkgöz, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin bu stratejileri bilip sınıfta uygulamaları önemlidir. O'Malley ve arkadaşları (1985), öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bunlar bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir (akt. Esit, 2016).

Tablo 1.

Bilişsel, Bilişüstü ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler

Bilişsel Stratejiler	Bilişüstü Stratejiler	Sosyo-Duyuşsal Stratejiler
Tekrar	İleri organizasyon	Kubaşık çalışma
Gruplama	Doğrusal dikkat	Çıkarımda bulunmak için soru sorma
Not alma	Seçici dikkat	Zihinsel kontrol sürecini kullanma

Tablo 1.

Bilişsel, Bilişüstü ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler (Devamı)

Çıkarımda bulunma	Öğrenme görevini planlama
Özetleme	Kendini izleme
İmaj oluşturma	Kendini değerlendirme
Anlamlandırma	
Yorumlama	

Tablo 1’de görüldüğü gibi O’Malley ve arkadaşları (1985), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejileri üç ana başlık altında toplamışlardır: Bilişsel, bilişüstü ve sosyo-duyuşsal stratejiler. Bilişsel stratejiler, tekrar, gruplama gibi bilgiyi işleme ve hatırlama yöntemlerini içerirken; bilişüstü stratejiler, öğrenme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi gibi üst düzey düşünme becerilerini kapsar. Sosyo-duyuşsal stratejiler ise, öğrenme sürecinde sosyal etkileşim ve duygusal faktörlerin yönetimiyle ilgili becerileri ifade eder. Bu üç tür stratejinin birlikte kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin ve verimli hale getirmesini sağlar.

Bu kategoriler arasındaki etkileşimler ve her bir stratejinin eğitim sürecindeki rolü, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin nasıl geliştirilebileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Stratejik düşünme ve etkili öğrenme yöntemlerinin entegrasyonu, öğretim süreçlerinde öğrencilerin başarılarını artırabilir ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, bu stratejilerin öğretmen adaylarının eğitiminde nasıl uygulandığı ve bu stratejilerin etkileri, eğitim araştırmaları ve uygulamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Her iki kavram da eğitim ortamında bireylerin başarılarını ve kişisel gelişimlerini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Duygusal zekâ, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri gibi mesleki becerilerini geliştirirken, bilişötesi farkındalık, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanır.

Bu bağlamda, duygusal zekâ ve bilişötesi farkındalık arasındaki etkileşim, eğitimcilerin öğretim stratejilerini ve öğrenme ortamlarını nasıl şekillendirebileceği konusunda önemli ipuçları sunar. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve bilişötesi

farkındalık düzeylerinin artırılması, onların hem öğretmenlik becerilerini hem de öğrencilerle etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu ilişkiden yararlanmak, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek için kritik bir adım olacaktır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin birlikte değerlendirilmesi, onların eğitimdeki rollerini ve kişisel gelişimlerini iyileştirmek adına değerli bilgiler sunar. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili Türkçe literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ yeterliliklerini ve üstbiliş farkındalık düzeylerini birlikte inceleyen az sayıda çalışma olduğu bununla birlikte bu değişkenleri ayrı ayrı inceleyen araştırmaların da mevcut olduğu görülmüştür.

2.5.1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalığın birlikte incelendiği yurtiçinde yapılan araştırmalar

Dağal, Hamamcı ve Yayla (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ve duygusal zekâ özellikleri incelenmiştir. Tarama modelindeki çalışmada incelenen değişkenlerin (üniversite türü, sınıf düzeyi, lise mezuniyet alanı) üstbilişsel farkındalık ve duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir değişim oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, bu özelliklerin daha çok bireysel çabalara ve deneyimlere bağlı olarak geliştiğini göstermektedir. Ancak üniversiteye yerleşilen puan türüne göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma, üstbiliş farkındalıkları ve duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, üstbiliş farkındalığının duygusal zekâ özellikleri ile uyumlu bir şekilde geliştiğini ve bu iki faktörün birbirini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Demirsöz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaratıcı drama eğitimi ve geleneksel öğretim yönteminin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterlilikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmış olup, 120 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üstbiliş farkındalık ve duygusal zekâ bakımından,

deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında, son test puanlarını destekleyici anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal Zekâ yeterlilikleri alt ölçekleri bakımından yine deney grubunda Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçeklerinde son test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise sadece bir deney grubunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Görüldüğü gibi duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalığı birlikte ele alan çalışma sayısı son derece azdır. Türkiye’de yapılmış sadece 2 çalışmaya ulaşılmıştır.

2.5.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâsı üzerine yapılan yurtiçi araştırmaları

2.5.2.1. Tezler

Atik (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, aile yönetimi, ailenin eğitim durumu, ailenin büyüklüğü) değişkenleri, başarı motivasyonları ve öz yeterlilik puanlarının duygusal zekâ puanlarını ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırma Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerindeki 325 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, demografik değişkenlerin öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak başarı motivasyonu ile duygusal zekâ puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öz yeterlilik ile duygusal zekâ arasında yüksek oranda pozitif ilişki bulunmuş ve öz yeterliliğin duygusal zekâyı %63 oranında etkilediği görülmüştür. Farklı sınıf ve bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının başarı motivasyonu, öz yeterlilik ile duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

İşçi (2019), mesleki tutum ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 280 öğretmen adayının verileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları da güçlenmektedir. Ayrıca, katılımcıların duygusal zekâ düzeyi ve mesleki tutumları, eğitim fakültesindeki bölüm farklılıkları, devam edilen sınıf düzeyi, lise mezuniyet alanları, aile bireylerinin eğitim seviyeleri ve meslekleri gibi faktörlerden bağımsız olarak değişiklik göstermemiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise, duygusal zekâ düzeylerinde farklılık olmamakla birlikte, kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha olumlu bir şekilde gözlemlenmiştir.

Güler (2015), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 1265 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların hem öz düzenleme becerilerinin hem duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu bulunurken, epistemolojik inanç düzeyleri düşük seviyede tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öz düzenleme ve duygusal zekâ becerilerinin yüksek olduğunu, ancak epistemolojik inançlarının gelişiminde eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

İnci'nin (2014) çalışmasında, aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bireysel, sosyal ve demografik etkenler alt değişkenler olarak ele alınmış ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın aday öğretmenlerin genel olarak duygusal zekâ düzeylerinin erkek adaya göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve istedikleri bölümde okuyan aday öğretmenlerin lehine bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Diğer değişkenler açısından ise duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmaların genel bulguları, öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin çeşitli bireysel, sosyal ve akademik değişkenlerle ilişkili olduğunu ve bu değişkenlerin duygusal zekâ üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için eğitim programlarında bireysel ve sosyal faktörlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

2.5.2.2. Makaleler

Kıroğulu, Aslan ve Elma (2019), bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 1258 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri puanları ile dinleme becerileri puanları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının dinleme becerilerine ilişkin ortalama puanların yüksek, duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanların ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sarısoy ve Erişen (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı tasarlanmış ve gönüllü olarak programa katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Programın öğretmenlerin duygusal zekâ

becerileri ve bu becerilere ilişkin farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiş, öğretmenlerin görüşleri alınarak program değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin sonucunda, katılımcıların duygusal zekâ becerileriyle ilgili olarak önemli düzeyde farkındalık kazandıkları, duygusal zekâ özelliklerinde anlamlı bir artış olduğu ve programın etkili bir şekilde hedefine ulaştığı belirtilmiştir.

Ünlü, Çevik ve Kurnaz (2018), sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. 416 öğretmen adayıyla yapılan araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının, duygusal zekâ puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca duygusal zekâ toplam puan ortalaması ile öğrenme yaklaşımı toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dutoğlu ve Tuncel (2008) tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelim eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 374 aday öğretmenin katılımcı olduğu çalışmada, eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük ve orta derecede bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Somuncuoğlu'nun (2005) literatür taramasına dayalı olarak yürüttüğü çalışmada duygusal zekâ kavramı, duygusal zekâ yeterlilikleri ve duygusal zekâ modelleri ortaya konmuş, duygusal zekânın eğitimdeki rolü tartışılmıştır. Araştırma, geleneksel eğitim anlayışının, bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamayacağını, bilgi çağı insanının yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu ve bu yeni yaklaşımın duygusal zekâ olduğunu savunmaktadır. Ayrıca insanların duygusal zekâlarının geliştirilmesi ile birçok sorunun çözebileceği belirtilmiştir.

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekânın eğitim açısından önemini tartıştığı çalışmada, bu alandaki çalışmalara göre, çocukların akademik zekâ puanlarının yükseldiği buna karşın duygusal zekâ puanlarının düşüş gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durumun toplumsal gelişme açısından da olumsuz sinyaller verdiğini ve eğitimcilerle önemli görev ve sorumluluklar yüklediğini savunmuştur.

Özellikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, çeşitli becerilerle ve eğitim programlarıyla ilişkili olarak incelenmiş, bu çalışmaların genel sonuçları, duygusal zekânın eğitim süreçleri ve öğretmen gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Araştırmalar, duygusal zekânın sadece bireysel becerileri değil, aynı zamanda öğrenme

yaklaşımları ve eğitim programları ile de yakından bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, duygusal zekânın öğretmenlerin genel başarısını ve eğitim süreçlerini iyileştirme potansiyeli, gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

2.5.3. Öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları üzerine yapılan yurtçi araştırmalar

2.5.3.1. Tezler

Tuncer (2019), öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri ile bilimsel araştırma öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, bölümleri, sınıfları ve bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumları gibi değişkenler ele alınmıştır. 440 öğretmen adayının katılımcı olduğu çalışmada, bilimsel araştırma özyeterliği ile üstbilis düşünme becerilerinin belli düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf, bölüm ve bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma durumu da üstbilisel düşünme açasından önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

Gökçek (2019) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine dair önemli bir bakış açası sunmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının "model ve modelleme" kavramlarına ve "yaşam becerilerine ilişkin düşüncelerinin, üst düzey düşünme becerisi olarak kabul edilen "üstbilis farkındalıkları" ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğu incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ilginç bir bulguyu ortaya koymuştur: Sınıf öğretmenliği adaylarının, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği adaylarına kıyasla üstbilis farkındalıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki üstbilis becerilerinin farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Öte yandan, araştırma, öğretmen adaylarının "model ve modelleme" ile "yaşam becerileri" hakkındaki düşüncelerinin, üstbilis farkındalıklarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Yani, öğretmen adaylarının bu konulardaki görüşleri ne kadar gelişmişse, üstbilis farkındalıkları da o kadar yüksek olmuştur. Özellikle, "empati kurma ve öz farkındalık", "yaratıcı ve eleştirel düşünce", "karar verme ve problem çözmeye" gibi yaşam becerilerinin alt boyutları ile üstbilis farkındalıklarının alt boyutları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarını geliştirmek için "model ve modelleme" ile "yaşam becerilerini içeren eğitim uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmen

adaylarının kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Esit (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri incelenmiştir. Çalışmada, 242 öğretmen adayının cinsiyet, sınıf ve bölüm gibi değişkenlere göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında, tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon ve eleştirel düşünme stratejileri detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgiyi pekiştirmek için sıkça başvurdukları tekrarlama stratejisi ve bilgileri sorgulayarak değerlendirmelerine olanak tanıyan eleştirel düşünme stratejisi açısından cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, her iki cinsiyetin de bu stratejileri benzer sıklıkta kullandığını düşündürmektedir. Öte yandan, öğrenilen bilgileri daha ayrıntılı bir şekilde zihinlerinde canlandırmayı sağlayan ayrıntılandırma stratejisinde ise kadın öğretmen adayları erkeklerden göre daha başarılı olmuşlardır. Sınıf düzeyi açısından yapılan incelemelerde, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken eğitim görülen bölüm değişkenine göre bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine farklı yaklaşımlar sergileyebileceğini göstermektedir. Çalışmada, eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının, kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebildikleri saptanmıştır.

Yıldız (2012) tarafından yapılan deneysel çalışmada, deney grubuna üstbilis stratejileri uygulanarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık seviyesi, fen öğretimine ilişkin öz yeterlik ve mesleki öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Deney grubunda üstbilis stratejileri arasında yer alan günlük tutma ve yansıtma soruları sorma kullanılmıştır. 87 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen Çalışmanın bulguları, üstbilis stratejilerinin öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine olan etkisini açıkça ortaya koymuştur. Özellikle, günlük tutma ve soru sorma gibi üstbilis stratejilerinin sistematik olarak kullanılması, öğretmen adaylarının kendi düşünce ve öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olmuş ve dolayısıyla mesleki yeterliliğe duydukları güven olan öğretmenlik öz yeterlik inançlarını güçlendirmiştir.

Kışkır (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının problem çözme becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları,

üstbilişsel farkındalık düzeyinin artmasının, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının problemin yapısını anlama (açıklayıcı bilgi), çözüm adımlarını belirleme (prosedürel bilgi), farklı durumlar için farklı çözümler üretme (durumsal bilgi), çözüm sürecini planlama, uygulama sırasındaki performansı izleme ve hataları düzeltme (hata ayıklama) gibi üstbilişsel becerileri ile problem çözme başarıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Ancak, çözümün etkinliğini değerlendirme alt boyutu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin ise üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban'ın (2010) çalışmasında, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini ve bu süreçleri yönetme becerileri incelenerek önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma, farklı disiplinlerden 348 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup, üstbilişsel öğrenme stratejileri ile matematiksel muhakeme becerileri arasında doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğrenmelerini aktif olarak yönetme becerilerinin, matematiksel problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışma cinsiyet, bölüm ve üniversite giriş sınavı puan türü gibi değişkenlerin üstbilişsel öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı üzerindeki etkilerini de incelemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet ve bölüm gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği, ancak üniversite giriş sınavı puan türü ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmaların genel bulguları, öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerinin ve öz düzenleme stratejilerinin, çeşitli demografik ve akademik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, üstbilişsel farkındalık, problem çözme becerileri, bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve matematiksel muhakeme becerileri gibi birçok eğitimsel çıktı arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel ve üstbilişsel stratejileri geliştirmek için çeşitli pedagojik yaklaşımlar ve stratejilerin etkili olduğu görülmüş, bu stratejilerin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, eğitimde üstbiliş stratejilerinin ve öz düzenleme becerilerinin önemini vurgulamakta ve bu alanlarda yapılacak çalışmaların eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirebileceğini göstermektedir.

2.5.3.2. Makaleler

Karakuyu ve Uyar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerinin, demografik ve akademik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan 246 öğretmen adayının üstbiliş düzeyleri, cinsiyet, bölüm, akademik ortalama ve program tercih sırası gibi değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, üstbiliş düzeyleri ile program tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğrenim görülen programı ilk beş sırada tercih eden öğretmen adaylarının, diğer adaylara göre daha yüksek üstbiliş düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet ve akademik ortalama gibi değişkenlerin üstbiliş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Alkan ve Açıkyıldız (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının çeşitli demografik ve akademik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmacılar, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bireysel özelliklerin üstbiliş farkındalığı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığını tespit etmişlerdir. Ancak, eğitim alınan program ve akademik başarı gibi değişkenlerin üstbiliş farkındalığı üzerinde önemli etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle, fen bilgisi öğretmenliği programındaki adayların, diğer programlardaki adaylara göre daha düşük üstbiliş farkındalık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Tuncer ve Yılmaz'ın (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının üst bilişsel gelişim süreçleri ve bilimsel araştırma becerileri arasındaki ilişki yaş değişkeni üzerinden incelemiştir. Araştırma sonuçları, yaşın hem üstbilişsel düşünme becerileri hem de bilimsel araştırma öz-yeterliği üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu bulgu, yaşla birlikte bireylerin; kendi öğrenme süreçlerini daha iyi analiz etme ve buna göre stratejiler geliştirme becerilerinin arttığını, bilgiyi daha etkin bir şekilde değerlendirme ve sentezleme yeteneklerinin geliştiğini, bilimsel yöntemlere olan güvenlerinin artmasıyla birlikte daha bağımsız ve eleştirel düşünebildiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde yaş faktörünün önemini vurgulamakta ve yaşa uygun öğretim programı geliştirme ve öğretim yöntemleri uygulamanın önemini vurgulamaktadır.

Öztürk (2016) sınıf öğretmeni adaylarının üstbiliş öğretimi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarını incelemiştir. Vaka araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniklerinden

yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstbilişe alışkın olmadıkları ve öğretmenlik algılarının üstbilis becerilerini desteklemediği belirlenmiştir.

Tunca ve Alkın (2014) öğretmen adaylarının üstbilis öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca bu özelliklerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının üstbilis öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğu, üstbilis öğrenme stratejilerinin cinsiyete, akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Tuncer ve Kaysi'nin (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri bölüm, cinsiyet, yaş, bilgisayarı olma durumu ve öğrenim gördükleri eğitim fakültesine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 482 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırma, üstbilis düşünme becerilerinin eğitim fakültesi ve bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Ancak, cinsiyet açısından incelendiğinde, üstbilis düşünme becerileri ölçeğinin alt faktörlerinden olan "Düşünme becerileri" kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrenim görülen bölüm açısından yapılan karşılaştırmalarda ise, ölçeğin tamamı ve tüm alt faktörlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, yaş değişkeni açısından yapılan analizlerde "Alternatif değerlendirme becerisi" alt faktöründeki farklılığın da önemli olduğu belirtilmiştir.

Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmada, 183 öğretmen adayının üstbilis farkındalık durumları incelenmiştir. Araştırmada, üstbilis farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin orta-üst seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, üstbilis farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre, özellikle dördüncü sınıf öğrencileri lehine farklılık gösterdiği; ancak cinsiyet ve mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının üstbilis becerileri ve farkındalıkları üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ve bu değişkenlerin farklı açılardan nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının üstbilis gelişimlerine yönelik eğitim programlarının ve stratejilerin geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

2.5.4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık ile ilgili yurtdışı araştırmaları

Venukapalli (2023) öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 103 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretmenleri eğiten akademisyenlerin ve program geliştirme uzmanlarının, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ve öz-yeterliklerini artırabilecek yönlere odaklanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Elsayary ve Mohebi (2023) yansıtıcı uygulama modelini kullanarak çevrimiçi öğrenmede öğretmen adaylarının üstbilişsel bilgileri ve öz düzenlemelerinin gelişimini incelemiştir. Katılımcıları Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki okul öncesi programındaki öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı modeli kullanarak üstbilişsel bilgilerini ve öz düzenlemelerini geliştirdiğini göstermiştir

Valente (2022) öğretmenlerin duygusal zekânın öğretmenlerin refahındaki rolüne odaklanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki refahını artırmak için öğretmen adaylarının duygusal becerilerini geliştirmenin önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmen adaylarına yönelik duygusal zekâ becerilerini geliştirebilecek yeni bir modele ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Wei ve arkadaşları (2022) öğretmen adaylarının üstbiliş ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen Eğitim Enstitüsü'nden 238 öğretmen adayına, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Duygu Düzenleme Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre üstbiliş ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki ($r=0,328$) bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen eğitiminin, duygusal zekâyı geliştirmek için öğretmen adaylarının üstbilişsel gelişimine odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır

Matsumoto-Royo ve arkadaşları (2022) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve üstbiliş becerilerini geliştiren değerlendirme süreçlerini incelemiştir. Uygulamaya dayalı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen eğitimcileri tarafından planlanan ve uygulanan eylemlerin, öğretmen adaylarında üstbilişi ve yaşam boyu öğrenmeyi nasıl desteklediği analiz edilmiştir. Nicel ve nitel araçlar birlikte

kullanıldığı bu araştırmada, öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde üst bilişi geliştirmek için sırasıyla yapılması gerekenler sıralanmıştır. Bunlar; öğretmen adaylarına özgün değerlendirme görevleri verilmesi, değerlendirme kriterlerinin önceden bildirilmesi, ödevler sırasında ve sonunda sınıf arkadaşlarından ve öğretmen eğitimcilerinden sık sık performans odaklı geri bildirim alınmasıdır. Araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirme programlarında değerlendirme süreçlerini güçlendirmek, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini teşvik etmek ve eğitimde öğretmenler arasında üstbilişsel becerileri geliştirmek açısından değerli olduğu ifade edilmiştir.

Corcoran ve Tormey (2012) araştırmasında, öğretmen adaylarının duygusal zekâsının, öğrencilerin duygusal taleplerini yönetme konusunda önemli olduğuna dair kanıtlar olmasına rağmen, öğretmen adaylarının duygusal beceri düzeyleri hakkında çok az şey bilindiği ifade edilmiştir. Mayer ve Salovey'nin duygusal zekâ modelini ve MSCEIT EI testi kullanılarak öğretmen adaylarının duygusal açıdan ne kadar yetenekli oldukları araştırılmıştır (N = 352). Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâsının ortalamasının altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular hizmet öncesi öğretmen eğitimine önem verilmesini gerektiği yönünde yorumlanmıştır.

Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının üstbiliş becerileri ve farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının üstbilişsel kapasitelerini artırmaya yönelik eğitim programlarının ve stratejilerinin daha etkin bir şekilde tasarlanmasına yönelik değerli bilgiler sunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık düzeyleri tekil tarama desenine uygun olarak incelenmiştir. İlişkisel taramada ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim incelenmektedir. İlişkisel taramalarda açıklayıcı ve tahmini desen kullanılabilir. Açıklayıcı desen, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve ilişkinin gücünü açıklamaya odaklanır. Katılımcıların söz konusu özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile bu özelliklerin öğrenim görülen program, cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyo ekonomik düzeyleri açısından incelenmesi, açıklayıcı desene uygundur. (Karasar, 2000; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2010; Wellington, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma Evreni eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim alan 280 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, zaman ve kaynak etkinliğini ön planda tutan kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar en yakın çevrelerinden veya kolayca erişebildikleri gruplardan katılımcı seçmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bilişüstü farkındalık envanteri

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık seviyelerini ölçmek amacıyla Shraw ve Dennison tarafından 1994 yılında geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın tarafından 2007 yılında Türkçe 'ye uyarlanan Bilişüstü Farkındalık Envanteri (BFE) kullanılmıştır. İlk olarak 120 sorudan oluşan ve bilişüstü düşüncenin sekiz alt sürecini kapsayan bu envanter, pilot çalışma sonrasında 52 madde indirgenmiştir. Envanter, beş dereceli Likert ölçeği kullanılarak yanıtlanmaktadır. Bu envantere ters puanlama içeren bir

madde bulunmamaktadır. BFE ortalama puanı 2.5 altında olması düşük, bu puanın üzerinde olması yüksek bilişüstü farkındalık olarak yorumlanmaktadır. Abacı, Çetin ve Akın'ın yaptığı geçerlik çalışmaları, yapısal, kapsam, çeviri ve uyum geçerliği üzerine odaklanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının dil eşdeğerliği, 86 İngilizce öğretmenine bir hafta aralıklarla uygulanarak, alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişki, dil eşdeğerliği için bir ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Envanterin yapısal geçerliğini incelemek için açılımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm maddelerin korelasyon matrisi üzerinde yapılan inceleme sonucunda, anlamlı korelasyonların varlığı tespit edilmiş ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. İlk faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek bir faktör etrafında toplandığı ve sekiz faktöre indirgendiği görülmüştür. Her bir faktörün açıkladığı varyans miktarı değerlendirilerek, yapısal geçerlik bulguları elde edilmiştir.

Birinci faktör olarak belirlenen “Açıklayıcı bilgi” boyutunu oluşturan 8 madde, bireylerin öğrenme süreçleri hakkındaki düşüncelerini, yani öğrenme görevlerini nasıl algıladıklarını, öğrenme hedeflerine nasıl yaklaştıklarını ve kendi öğrenme yeteneklerine olan inançlarını yansıtmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .49 ile .72 aralığındaki 8 maddeden oluşur ve toplam varyansın %4,4'ünü açıklar.

İkinci faktör olan “Prosedürel bilgi”, stratejilerin uygulanmasına yönelik bilgi ve becerileri kapsayan dört maddeden oluşur. Bu faktörün madde yükleri .36 ile .63 aralığında değişkenlik göstererek, genel varyansın %5'ini açıklar. Bu bulgu, katılımcıların stratejileri ne dereceye kadar etkin bir şekilde kullanabildikleri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır.

Üçüncü faktör olan “Durumsal bilgi”, bireyin öğrenme sürecinde edindiği açıklayıcı ve işlemsel bilgileri ne zaman ve hangi durumlarda kullanacağına dair karar verme yeteneğini ifade eder. Bu faktörü oluşturan beş maddenin faktör yükleri, 0.35 ile 0.74 arasında bir aralıkta yer alarak, faktörün iç tutarlılığını ve öğrenme süreçlerindeki uygulanabilirliğini destekler. Bu faktör, toplam varyansın %7.1'ini açıklayarak, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Dördüncü faktör olan “Planlama”, öğrenme hedeflerine ulaşmak için adımlar belirleme ve bu adımları takip etme becerisi olarak ele alınır. Bu faktör, yedi maddeden oluşur ve faktör yükleri, .38 ile .65 aralığında değişir; toplam varyansın %5,7'lik bir kısmını açıklar.

Beşinci faktör olan “İzleme”, sekiz maddeden oluşur ve bireyin performansını analiz etme, stratejileri değerlendirme, hataları saptama ve gelecekteki performansı hakkında çıkarımlarda bulunma becerisini yansıtır. Faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişir ve toplam varyansın %7,5’ini açıklar.

Altıncı faktör “Değerlendirme”, öğrenme süreçlerinin sonuçlarını ve etkinliğini değerlendirme becerisini ölçen altı maddeden oluşur. Faktör yükleri .35 ile .70 arasında değişkenlik göstererek, toplam varyansın %6,1’ini açıklar. Bu bulgu, katılımcıların öğrenme çıktıları hakkında ne kadar farkında olduklarını ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için bu bilgileri nasıl kullandıklarını gösterir.

Yedinci faktör olan “Hata ayıklama”, beş maddeden oluşur ve bireyin performansındaki ve eksikliklerini gidermesini içerir. Faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişir ve toplam varyansın %4,9’unu açıklar.

Sekizinci faktör “Bilgiyi yönetme”, bilgiyi etkin bir şekilde işleyebilmek için düzenleme, ayrıntılandırma ve çıkarımda bulunma gibi becerileri içeren 9 maddeden oluşur. Faktör yükleri .32 ile .75 arasında değişir ve toplam varyansın %6,1’ini açıklar (Abacı, Çetin ve Akın, 2007).

Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen Üstbiliş Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formu ile yapılan korelasyon hesaplamasında sonuç .95 olarak bulunmuştur (Akın, 2006).

Bilişüstü Farkındalık Envanteri, katılımcıların belirli bir durumun kendileri için ne sıklıkta geçerli olduğunu 5 farklı seviyede değerlendirmelerini sağlar. Bu seviyeler, 1.00-1.80 arasında 'hiçbir zaman', 1.81-2.60 arasında 'ender olarak', 2.61-3.40 arasında 'sık sık', 3.41-4.20 arasında 'genellikle' ve 4.21-5.00 arasında 'her zaman' olarak tanımlanır.

3.3.2. Duygusal zekâ ölçeği

Kayıhan ve Arslan (2016), 2011 yılında Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu lise öğrencileri oluşturmuştur. Ölçek, duygusal tanıma, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal Zekâ Ölçeği 20 maddeden oluşan, (1) Hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum biçiminde 5’li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100; en düşük puan ise 20 dir. Ölçek;20-36 ya kadar Çok düşük,37-53 e kadar Düşük ,54-70 e kadar Orta,71-87 e kadar Yüksek ,88 - ve üzeri Çok yüksek olarak sıralanmaktadır. Duygusal Zekâ Ölçeğinin madde-toplam

korelasyonları .08 ile .57 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu, üç boyutlu modelin iyi uyduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları tüm ölçek için .83 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda Cronbach alfa katsayısı duygusal tanıma alt ölçeği için .72, duygusal kolaylaştırma alt ölçeği için .71 ve duygusal düzenleme alt ölçeği için .76 bulunarak araştırma için güvenilir bir araç olarak kabul edilmiştir (241). Bu çalışmada, Cronbach's Alpha katsayısı tüm ölçek için .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach alfa katsayısı duygusal tanıma boyutunda .71, duygusal kolaylaştırma boyutunda .63 ve duygusal düzenleme boyutunda .82 olarak bulunmuştur. Ölçek EK 2'de sunulmuştur.

Araştırmadaki veriler, yedeklenmesindeki güvenlik ve işlenmesindeki pratiklik amacıyla Google Form aracılığı ile elektronik ortamda toplanmıştır.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Öğrenim görülen program, cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyoekonomik düzeyleri hakkında sorular yer almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistikler olan frekans dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma gibi ölçüler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına ek olarak, mod, medyan ve tepe değerler incelenmiş, ayrıca Q-Q grafiği çizilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olması normal dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Can (2018) ise normallik varsayımının sağlanması için mod, medyan ve tepe değerlerin birbirine yakın olması ve Q-Q grafiğinde verilerin yaklaşık olarak 45 derecelik bir doğru üzerinde yer almasını belirtmektedir. Homojenlik testi sonucunda Bilişüstü Farkındalık Envanterinin 0.20 olduğu, Öğretmen Adayları İçin Duygusal Zekâ ölçeğinin anlamlılık değerinin 0.07 olduğu tespit edilmiştir. Dağılım, Öğretmen Adayları Bilişüstü Farkındalık Envanterinin ve Duygusal Zekâ Ölçeği için homojenlik varsayımını karşılamaktadır.

Bilişüstü Farkındalık Envanterinin uygulanan normallik testi sonucunda Çarpıklık katsayısı -0.353 ve basıklık katsayısı 0.184 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, verilerin hafif negatif bir çarpıklığa sahip olduğunu ve hafif pozitif bir basıklık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, Q-Q grafiği incelendiğinde verilerin genel olarak normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Öğretmen Adayları İçin Duygusal Zekâ ölçeğine uygulanan

normallik testi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değeri-,196 ve Basıklık (Kurtosis) katsayısının değeri-,083 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri, mod, medyan ve tepe değerler, Q – Q grafiğinin yatayla yaptığı açı incelendiğinde, Öğretmen Adayları İçin Bilişüstü Farkındalık Envanteri ve Duygusal Zekâ ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda ölçeklerden alınan ortalama puanların cinsiyet ile sosyal ve gönüllü etkinliklere katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi incelenmiştir. Ortalama puanların program ve sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar F testi (ANOVA-Tek Yönlü Varyans Analizi) ile incelenmiştir. Katılımcıların duygusal zekâ puanları ile üstbiliş farkındalık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

3.5. Etik Kurul Kararı

Bu çalışma İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş, 07/12/2023 tarih ve 2023/14-15 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur. (Ek. 3)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın soruları doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu; Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ne düzeydedir? olarak belirlenmiştir. Bu soruyu cevaplamak için alınan ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden alınan en yüksek ve en düşük puanlar ile aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerine Göre Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Duygusal Tanımlama	280	16,00	30,00	25,00	3,28
Duygusal Kolaylaştırma	280	8,00	30,00	21,72	4,43
Duygusal Düzenleme	280	13,00	40,00	29,21	6,20
DZ Toplam	280	42,00	100,00	75,94	11,03

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçek puanı ile duygusal tanımlama, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme alt boyutunda elde ettikleri toplam puanların aritmetik ortalaması 75,94 olarak hesaplanmıştır. Bu puan yüksek aralığına denk gelmektedir. Alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların da alınan yüksek puanlara yakın olması, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının diğer göstergesidir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin onların; cinsiyetlerine, sosyo ekonomik durumlarına, öğrenim gördükleri programa, sosyal ve gönüllü etkinliklere katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? biçiminde belirlenmiştir. Bu soruyu cevaplamak için yapılan bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Duygusal Tanımlama	Kadın	158	25,17	3,28	278	-0,96	0.33
	Erkek	122	24,78	3,29			
Duygusal Kolaylaştırma	Kadın	158	20,91	4,28		3,53	0.00**
	Erkek	122	22,77	4,41			
Duygusal Düzenleme	Kadın	158	28,56	6,26		1,98	0.40
	Erkek	122	30,04	6,05			
DZ	Kadın	158	74,65	10,56		2,23	0.02*
Toplam	Erkek	122	77,60	11,42			

*p < 0.05

**p < 0.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi duygusal tanımlama ($t=-0,96$; $p=0.33$) ve duygusal düzenleme ($t=1,98$; $p=0.40$) alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Duyusal kolaylaştırma boyutu ve ölçeğin genelinden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Belirlenen farklılıkların Cohen's D etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Buna göre duygusal kolaylaştırma boyutu etki büyüklüğü 0,43 ölçeğin genelinde ise 0,26 olarak belirlenmiştir. Cohen's D sonuçları 0,20 küçük, 0,50 orta ve 0,80 büyük olarak yorumlanmaktadır (Cohen,1988).

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Duygusal Tanımlama	Düşük	42	25,02	3,45	2-277	0,02	0.97
	Orta	198	25,02	3,21			
	Yüksek	40	24,90	3,57			
Duygusal Kolaylaştırma	Düşük	42	21,69	3,80	2-277	2,58	0.07
	Orta	198	21,43	4,58			
	Yüksek	40	23,17	4,05			
Duygusal Düzenleme	Düşük	42	29,45	6,14	2-277	0,51	0.59
	Orta	198	28,99	6,16			
	Yüksek	40	30,05	6,55			
Duygusal Zekâ	Düşük	42	76,16	10,55	2-277	0,98	0.37
	Orta	198	75,45	11,00			
	Yüksek	40	78,12	11,60			

Tablo 4’de öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları sosyo ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve sosyoekonomik düzey değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının Duygusal tanımlama [F(2-277)=0,02; p>0.05)], Duygusal kolaylaştırma [F(2-277)=,2,58; p>0.05)], Duygusal düzenleme[F(2-277)=0,51; p>0.05)], alt boyutlarındaki puanları ve Duygusal zekâ puanları [F(2-277)=0,98; p>0.05)] sosyo ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Program	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Duygusal Tanımlama	Formasyon	95	24,95	3,28	6-273	1,12	0.34
	PDR	37	25,24	3,62			
	Müzik Öğretmenliği	14	25,50	3,69			
	İngilizce Öğretmenliği	62	25,46	3,39			
	Matematik Öğretmenliği	34	23,94	3,44			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	24,30	1,65			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	25,55	2,83			
Duygusal Kolaylaştırma	Formasyon	95	20,90	4,74	6-273	2,93	0.009*
	PDR	37	23,56	3,84			
	Müzik Öğretmenliği	14	22,78	5,13			
	İngilizce Öğretmenliği	62	21,48	3,88			
	Matematik Öğretmenliği	34	21,61	4,27			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	23,75	4,02			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	20,22	4,37			

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre F Testi Sonuçları (Devamı)

Duygusal Düzenleme	Formasyon	95	29,08	6,42	6-273	1,39	0.21
	PDR	37	30,97	4,58			
	Müzik Öğretmenliği	14	30,42	5,84			
	İngilizce Öğretmenliği	62	29,77	6,39			
	Matematik Öğretmenliği	34	27,61	6,47			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	27,40	5,62			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	28,44	7,13			
Duygusal Zekâ	Formasyon	95	74,94	11,89	6-273	1,53	0.16
	PDR	37	79,78	9,57			
	Müzik Öğretmenliği	14	78,71	12,92			
	İngilizce Öğretmenliği	62	76,72	9,42			
	Matematik Öğretmenliği	34	73,17	11,55			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	75,45	9,75			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	74,22	11,84			

Tablo 5’te öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanı ve program değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının Duygusal tanımlama [F(6-273)=1,12; p>0.05)], Duygusal düzenleme [F(6-273)=2,93; p>0.05)], alt boyutlarındaki puanları ve Duygusal zekâ düzeyleri [F(6-273)=1,53; p>0.05)] program değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sadece Duygusal kolaylaştırma [F(6-273)=2,93; p=0.00< 0.05)], alt boyutunda Post Doc test sonucu Özel Eğitim Öğretmenliği ve PDR lehine farklılaşma görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyi Puanlarının Onların Sosyal ve Gönüllü Çalışmalara Katılma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sosyal Etkinliklere	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																
Duygusal Tanımlama	Katılırim	173	25,15	3,46	278	0,98	0.32																																
	Katılmam	107	24,75	2,98				Duygusal Kolaylaştırma	Katılırim	173	22,21	3,99		2,36	0.01*	Katılmam	107	20,93	4,97	Duygusal Düzenleme	Katılırim	173	29,22	6,31		0,03	0.97	Katılmam	107	29,19	6,05	DZ Toplam	Katılırim	173	76,59	10,96		1,26	0.20
Duygusal Kolaylaştırma	Katılırim	173	22,21	3,99		2,36	0.01*																																
	Katılmam	107	20,93	4,97				Duygusal Düzenleme	Katılırim	173	29,22	6,31		0,03	0.97	Katılmam	107	29,19	6,05	DZ Toplam	Katılırim	173	76,59	10,96		1,26	0.20	Katılmam	107	74,88	11,08								
Duygusal Düzenleme	Katılırim	173	29,22	6,31		0,03	0.97																																
	Katılmam	107	29,19	6,05				DZ Toplam	Katılırim	173	76,59	10,96		1,26	0.20	Katılmam	107	74,88	11,08																				
DZ Toplam	Katılırim	173	76,59	10,96		1,26	0.20																																
	Katılmam	107	74,88	11,08																																			

Tablo 6’da görüldüğü gibi Duygusal Tanımlama (t=0,98 ;p=>0.01), Duygusal Düzenleme (t=0,03 ;p=>0.01) ve Duygusal Zekâ (t=1,26 ;p=>0.01) toplam puanı arasında gönüllü etkinliklere katılma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Sadece Duygusal Kolaylaştırma puanlarında (t=2,36; p=<0.01) bakıldığında farklılığın katılanların lehine farklılık olduğu görülmüştür.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu; Öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları ne düzeydedir? Olarak belirlenmiştir. Bu soruyu cevaplamak için alınan ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden alınan en yüksek ve en düşük puanlar ile aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Üstbilgi Farkındalık Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerine Göre Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ortalama	SS
Açıklayıcı bilgi	280	18,00	40,00	31,0357	4,49597
Prosedürel bilgi	280	8,00	20,00	15,4250	2,80835
Durumsal bilgi	280	9,00	25,00	19,5786	3,24190
Planlama	280	7,00	35,00	26,6679	4,86819
İzleme	280	10,00	40,00	31,6321	5,39185
Değerlendirme	280	8,00	30,00	22,1571	4,31098
Hata ayıklama	280	10,00	25,00	19,9250	3,10014
Bilgi yönetme	280	16,00	45,00	35,7821	4,76761
BFE Toplam	280	94	260	202,20	27,66

Tablo 7'ye göre, BFE'den alınan puanlar 94 ile 260 arasında değişmekte olup, ortalama puan 202,20'dir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

BFE puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının sırasıyla, "Açıklayıcı bilgi", "Bilgi yönetme", "İzleme", "Planlama", "Değerlendirme", "Durumsal bilgi", "Hata ayıklama" ve "Prosedürel bilgi" kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda katılımcıların zihinsel yeteneklerine dair farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeyleri onların; cinsiyetlerine, sosyo ekonomik durumlarına, öğrenim gördükleri programa, sosyal ve gönüllü etkinliklere katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Biçiminde belirlenmiştir. Bu soruyu cevaplamak için yapılan analizler tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Üstbilis Farkındalık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Açıklayıcı bilgi	Erkek	122	31,58	4,10	1,79	278	.074
	Kadın	158	30,61	4,74			
Prosedürel bilgi	Erkek	122	15,74	3,07	1,68	278	.093
	Kadın	158	15,17	2,56			
Durumsal bilgi	Erkek	122	19,45	3,65	-,57	278	.563
	Kadın	158	19,67	2,89			
Planlama	Erkek	122	27,33	5,12	2,02	278	.043*
	Kadın	158	26,15	4,60			
İzleme	Erkek	122	32,13	5,62	1,36	278	.174
	Kadın	158	31,24	5,18			

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (Devamı)

Değerlendirme	Erkek	122	22,55	4,40	1,36	278	.173
	Kadın	158	21,84	4,22			
Hata ayıklama	Erkek	122	20,00	3,42	,394	278	.694
	Kadın	158	19,86	2,83			
Bilgi yönetme	Erkek	122	35,56	5,24	-,66	278	.505
	Kadın	158	35,94	4,36			
Üstbilişsel Farkındalık	Erkek	122	204,37	29,52	1,15	278	.249
	Kadın	158	200,52	26,09			

Tablo 8’de öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve cinsiyet değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının Planlama [(t(278)=2,02; p<05)] alt boyutundaki puanları ile farklılaşmaktadır. Açıklayıcı Bilgi [(t(278)=1,79; p>05)], Prosedürel Bilgi [(t(278)=1,68; p<05)], Durumsal Bilgi [(t(278)=-,57; p<05)], İzleme [(t(278)=1,36; p>05)], Değerlendirme [(t(278)=1,36; p>05)], Hata Ayıklama [(t(278)= ,394; p>05)], Bilgi Yönetme [(t(278)=-,66; p>05)], alt boyutlarındaki puanları ve Üstbilişsel Farkındalıkları [(t(278)=1,15; p>05)] farklılaşmamaktadır.

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Açıklayıcı bilgi	Düşük	42	30,42	5,12	2-277	1,004	.368
	Orta	198	31,00	4,36			
	Yüksek	40	31,82	4,41			

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları (Devamı)

Prosedürel bilgi	Düşük	42	15,30	3,02	2-277	,129	.879
	Orta	198	15,47	2,65			
	Yüksek	40	15,27	3,33			
Durumsal bilgi	Düşük	42	19,14	3,93	2-277	,678	.508
	Orta	198	19,59	2,93			
	Yüksek	40	19,97	3,87			
Planlama	Düşük	42	26,00	5,70	2-277	,682	.506
	Orta	198	26,69	4,66			
	Yüksek	40	27,25	4,97			
İzleme	Düşük	42	30,85	6,22	2-277	,922	.399
	Orta	198	31,62	5,26			
	Yüksek	40	32,47	5,07			
Değerlendirme	Düşük	42	22,50	3,82	2-277	1,335	.265
	Orta	198	21,90	4,27			
	Yüksek	40	23,05	4,88			
Hata ayıklama	Düşük	42	19,07	3,65	2-277	2,293	.103
	Orta	198	19,99	2,90			
	Yüksek	40	20,47	3,32			
Bilgi yönetme	Düşük	42	35,59	4,63	2-277	,865	.422
	Orta	198	35,63	4,67			
	Yüksek	40	36,70	5,34			

Tablo 9.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları (Devamı)

Üstbilişsel Farkındalık	Düşük	42	198,90	31,80	2-277	,916	.402
	Orta	198	201,92	26,20			
	Yüksek	40	207,02	30,07			

Tablo 9’da Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve sosyoekonomik düzey değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının Açıklayıcı bilgi [F(2-277)=1,004; p>0.05)], Prosedürel bilgi [F(2,277)=,129; p>0.05)], Durumsal bilgi [F(2-277)=,678; p>0.05)], Planlama bilgisi [F(2-277)=,682; p>0.05)], İzleme bilgisi [F(2-277)=,922; p>0.05)], Değerlendirme bilgisi [F(2-277)=1,33; p>0.05)], Hata Ayıklama [F(2-277)=2,29; p>0.05)], Bilgi Yönetimi [F(2-277)=,865; p>0.05)] alt boyutlarındaki puanları ve Üstbilişsel Farkındalık düzeyleri [F(2-277)=,916; p>0.05)] sosyo ekonomik değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Program	N	\bar{X}	s.s	sd	F	p
Açıklayıcı bilgi	Formasyon	95	30,96	5,11	6-273	0,48	.823
	PDR	37	31,27	4,89			
	Müzik Öğretmenliği	14	31,00	4,45			
	İngilizce Öğretmenliği	62	30,98	3,48			
	Matematik Öğretmenliği	34	30,14	4,59			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	31,60	3,18			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	32,16	4,64			
Prosedürel bilgi	Formasyon	95	14,97	2,74	6-273	2,01	.065
	PDR	37	15,81	3,13			
	Müzik Öğretmenliği	14	15,07	3,09			
	İngilizce Öğretmenliği	62	15,69	2,77			
	Matematik Öğretmenliği	34	14,73	2,33			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	16,80	3,20			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	16,11	2,11			

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları (Devamı)

Durumsal bilgi	Formasvon	95	19,96	3,19	6-273	2,13	.050
	PDR	37	20,02	2,96			
	Müzik Öğretmenliği	14	20,57	3,54			
	İngilizce Öğretmenliği	62	18,90	3,39			
	Matematik Öğretmenliği	34	18,76	3,69			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	18,60	2,41			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	20,77	2,39			
Planlama	Formasvon	95	26,32	5,29	6-273	1,00	.422
	PDR	37	27,18	4,60			
	Müzik Öğretmenliği	14	27,21	4,90			
	İngilizce Öğretmenliği	62	26,29	4,31			
	Matematik Öğretmenliği	34	25,91	4,25			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	27,60	6,66			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	28,66	3,30			
İzleme	Formasvon	95	31,20	5,54	6-273	0,74	.611
	PDR	37	32,35	4,69			
	Müzik Öğretmenliği	14	33,00	5,36			
	İngilizce Öğretmenliği	62	31,50	5,46			
	Matematik Öğretmenliği	34	30,73	4,78			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	33,00	6,56			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	32,00	5,55			
Değerlendirme	Formasvon	95	22,20	4,32	6-273	0,86	.520
	PDR	37	21,75	4,41			
	Müzik Öğretmenliği	14	22,57	5,65			
	İngilizce Öğretmenliği	62	21,56	3,72			
	Matematik Öğretmenliği	34	21,94	4,13			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	23,65	4,91			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	23,22	4,51			
Hata ayıklama	Formasvon	95	19,70	3,23	6-273	1,22	.295
	PDR	37	20,40	3,11			
	Müzik Öğretmenliği	14	20,42	3,95			
	İngilizce Öğretmenliği	62	19,50	2,83			
	Matematik Öğretmenliği	34	19,50	3,11			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	20,80	3,03			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	21,00	2,32			

Tablo 10.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Düzey Değişkenine Göre f Testi Sonuçları (Devamı)

Bilgi yönetme	Formasyon	95	35,82	5,00	6-273	1,04	.397
	PDR	37	37,08	3,88			
	Müzik Öğretmenliği	14	36,21	6,43			
	İngilizce Öğretmenliği	62	35,43	4,71			
	Matematik Öğretmenliği	34	34,67	4,44			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	35,00	5,16			
	Okul Öncesi Öğretmenliği		36,720	3,86			
Üstbilişsel Farkındalık	Formasyon	95	201,16	29,03	6-273	,88	.510
	PDR	37	205,89	27,09			
	Müzik Öğretmenliği	14	206,07	31,44			
	İngilizce Öğretmenliği	62	199,87	24,43			
	Matematik Öğretmenliği	34	196,41	27,19			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	20	207,05	32,67			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	210,66	23,94			

Tablo 10’da öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve program değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının Açıklayıcı bilgi [F(6-273)=0,48; p>0.05)], Prosedürel bilgi [F(6-273)=2,01; p>0.05)], Durumsal bilgi [F(6-273)=2,13; p>0.05)], Planlama bilgisi [F(6-273)=1,00; p>0.05)], İzleme bilgisi [F(6-273)=0,74; p>0.05)], Değerlendirme bilgisi [F(6-273)=0,86; p>0.05)], Hata Ayıklama [F(6-273)=1,22; p>0.05)], Bilgi Yönetimi [F(6-273)=1,04; p>0.05)] alt boyutlarındaki puanları ve Üstbilişsel Farkındalık düzeyleri [F(6-273)=0,88; p>0.05)] program değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyi Puanlarının Onların Sosyal ve Gönüllü Çalışmalara Katılma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Açıklayıcı bilgi	Katılırim	173	31,13	4,56	-,460	278	.646
	Katılmam	107	30,87	4,39			
Prosedürel bilgi	Katılırim	173	15,34	2,57	,592	278	.555
	Katılmam	107	15,55	3,16			

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyi Puanlarının Onların Sosyal ve Gönüllü Çalışmalara Katılma Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (Devamı)

Durumsal bilgi	Katılırim	173	19,75	3,07	-1,135	278	.257
	Katılmam	107	19,29	2,49			
Planlama	Katılırim	173	26,92	4,44	-1,124	278	.262
	Katılmam	107	26,25	5,48			
İzleme	Katılırim	173	31,94	5,02	-1,248	278	.213
	Katılmam	107	31,12	5,92			
Değerlendirme	Katılırim	173	22,27	3,99	-,565	278	.573
	Katılmam	107	21,97	4,79			
Hata ayıklama	Katılırim	173	19,98	2,95	-,435	278	.664
	Katılmam	107	19,82	3,33			
Bilgi yönetme	Katılırim	173	35,24	4,41	-1,491	278	.137
	Katılmam	107	36,11	5,25			
Üstbilişsel Farkındalık	Katılırim	173	200,14	25,79	-,982	278	.327
	Katılmam	107	203,47	30,45			

Tablo 11’ de öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve sosyal etkinliklere katılma durumu değişkeni incelendiğinde, öğretmen adaylarının alt boyutundaki puanları ile farklılaşmamaktadır. Açıklayıcı Bilgi [(t(278)=-,460; p>05], Prosedürel Bilgi [(t(278)=,592; p<05], Durumsal Bilgi [(t(278)=-1,135; p>05], Planlama [(t(278)=-1,124; p>05], İzleme [(t(278)=-1,3248; p>05],Değerlendirme[(t(278)=-,565;p>05],Hata Ayıklama [(t(278)= -,435; p>05], Bilgi Yönetme [(t(278)=-1,491; p>05], alt boyutlarındaki puanları ve Üstbilişsel Farkındalıkları [(t(278)=-,982; p>05] farklılaşmamaktadır.

4.5 Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile üstbiliş farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu, Pearson korelasyon analiziyle cevaplanmıştır.

Tablo 12.

Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutları ile Üstbiliş Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

	Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam	Duygusal tanımlama	Duygusal kolaylaştırma	Duygusal düzenleme
Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Toplam	,645**	,402**	,535**	,550**
Açıklayıcı Bilgi	,489**	,339**	,398**	,404**
Prosedürel Bilgi	,432**	,332**	,333**	,354**
Durumsal Bilgi	,513**	,358**	,346**	,475**
Planlama Bilgisi	,578**	,325**	,499**	,499**
İzleme Bilgisi	,629**	,325**	,542**	,559**
Değerlendirme Bilgisi	,510**	,260**	,429**	,462**
Hata Ayıklama	,500**	,340**	,419**	,409**
Bilgi Yönetimi	,588**	,422**	,516**	,451**

*p<0.05,

** p<0.01

Tablo 12’de görüldüğü gibi Duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ile üstbiliş farkındalık ölçeği ve alt boyutları arasında $r=,64$ bulunmuştur. Bu değer orta düzeyde pozitif yönde ilişkiyi göstermektedir (Köklü N., Büyükoztürk Ş. ve Çokluk Ö., 2023).

Duygusal zekâ ölçek puanı ile Üstbiliş farkındalık alt boyutları Açıklayıcı bilgi ($r=,48$; $p<0.01$) Prosedürel bilgi ($r=,43$; $p<0.01$), Durumsal bilgi ($r=,51$; $p<0.01$) Planlama bilgisi ($r=,57$; $p<0.01$), İzleme bilgisi ($r=,62$; $p<0.01$) Değerlendirme bilgisi ($r=,51$; $p<0.01$) Hata Ayıklama ($r=,50$; $p<0.01$), Bilgi Yönetimi ($r=,58$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ alt boyutu ‘‘Duygusal tanımlama’’ ölçek puanı ile Üstbiliş farkındalık alt boyutları Açıklayıcı bilgi ($r=,33$; $p<0.01$) Prosedürel bilgi ($r=,33$; $p<0.01$), Durumsal bilgi ($r=,35$; $p<0.01$) Planlama bilgisi ($r=,32$; $p<0.01$), İzleme bilgisi ($r=,32$;

$p<0.01$) Hata Ayıklama ($r=,34$; $p<0.01$), Bilgi Yönetimi ($r=,42$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak duygusal tanımlama ölçek puanı ile Üstbiliş farkındalık alt boyutu değerlendirme bilgisi ($r=,26$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır.

Duygusal zekâ alt boyutu ‘‘Duygusal kolaylaştırma’’ ölçek puanı ile Üstbiliş farkındalık alt boyutları Açıklayıcı bilgi ($r=,39$; $p<0.01$) Prosedürel bilgi ($r=,33$; $p<0.01$), Durumsal bilgi ($r=,34$; $p<0.01$) Planlama bilgisi ($r=,49$; $p<0.01$), İzleme bilgisi ($r=,54$; $p<0.01$) Değerlendirme bilgisi ($r=,42$; $p<0.01$) Hata Ayıklama ($r=,41$; $p<0.01$), Bilgi Yönetimi ($r=,51$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ alt boyutu ‘‘Duygusal düzenleme’’ ölçek puanı ile Üstbiliş farkındalık alt boyutları Açıklayıcı bilgi ($r=,40$; $p<0.01$) Prosedürel bilgi ($r=,35$; $p<0.01$), Durumsal bilgi ($r=,47$; $p<0.01$) Planlama bilgisi ($r=,49$; $p<0.01$), İzleme bilgisi ($r=,55$; $p<0.01$) Değerlendirme bilgisi ($r=,46$; $p<0.01$) Hata Ayıklama ($r=,40$; $p<0.01$), Bilgi Yönetimi ($r=,45$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin üstbiliş farkındalık düzeylerine ve bazı alt değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular, alanyazınla karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar tartışılmış ve sonuçlar sıralanmıştır.

5.1.1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ilişkin tartışma ve yorum

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçek puanı ile duygusal tanımlama, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların da alınan yüksek ortalama puanlar, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, İnci (2014) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmiştir; İnci'nin araştırmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Kiroğlu ve meslektaşlarının (2019) araştırmasında aday öğretmenlerin duygusal zekâ puanları pozitif orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Ancak, Corcoran ve Tormey (2012) tarafından yapılan alternatif bir çalışmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, Corcoran ve Tormey (2012) tarafından yapılan çalışmanın yurt dışında gerçekleştirilmiş olması gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Kültürel ve eğitimsel farklılıklar, duygusal zekâ algısı ve ölçüm sonuçlarında anlamlı farklılıklar yaratabilir. Bu bağlamda, çeşitli coğrafi ve kültürel bağlamların, öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarına etkisini göz önünde bulundurmamak önemlidir.

Alanyazında, duygusal zekâ ile çeşitli değişkenler arasında ilişki bulunduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Duygusal zekânın başarı ve motivasyon ile orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu, özyeterlik ile ise yüksek pozitif bir ilişki gösterdiği bildirilmiştir (Atik, 2021; Venikapalli, 2023). Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011) ile İşçi (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının meslek tutumları ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler üzerinde yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygularını tanıyan ve kontrol edebilen bireylerin, problemlere daha pozitif bir yaklaşım sergileyerek çözüm bulmada daha başarılı olabileceği vurgulanmıştır (Güler, 2006; İnci, 2014). Ayrıca, öğretmenler ve öğretmen adaylarının öz düzenleme (Güler, 2015) ve eleştirel düşünme (Dutoğlu, 2008) becerileri arasında da ilişkiler bulunmuştur.

Sınıf içi ve sınıf dışı birçok problemin aşılmasında duygusal zekâ önemli bir rol oynamaktadır. Alanyazında duygusal zekâ ile sınıf içi ve sınıf dışı faktörler arasındaki ilişkinin çeşitli araştırma bulguları ile desteklendiği görülmektedir. Duygusal zekânın sınıf içi davranışları olumlu etkilediği (Coetzee ve Jansen, 2008), sınıf içi çatışmaları çözme becerileri ile ilişkili olduğu (Buğa, 2010) bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekânın öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını ve iyimser özelliklerini olumlu yönde etkilediği Ünlü (2018) tarafından ortaya konmuştur. Bununla birlikte duygusal zekâ ile dinleme becerisi arasındaki ilişkide öğretmen adaylarının puanları arasında çok düşük düzeyde negatif yönden anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Kıroğlu ve ark., 2019). Sarısoy (2018) tarafından geliştirilen yeni programın, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının gelişmesine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, yeni programların duygusal zekâ gelişimini destekleme potansiyelini ortaya koymakta ve araştırma bulgularımız bu yöndeki görüşlerimizi güçlendirmektedir.

5.1.2. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin çalışmanın bağımsız değişkenleri açısından durumuna ilişkin bulguların tartışma ve yorum

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, duygusal tanımlama ve duygusal düzenleme alt boyutlarından alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak duygusal kolaylaştırma boyutunda ve ölçeğin genelinden alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde, araştırmamızın bulgularıyla uyumlu olarak cinsiyet değişkenine göre farklılıklar saptandığı görülmektedir (Demirsöz, 2010; Ünlü, 2018). Bununla birlikte, alanyazında elde edilen bulguların tersi yönünde sonuçlar veren araştırmalar da mevcuttur. Cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine farklılaştığını belirten araştırmalar (İnci, 2014; Kayserili ve Gündoğdu, 2010) ve cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık tespit etmeyen araştırmalar (Atik, 2021; İşçi, 2019)

da bulunmaktadır. Bu kadar farklı sonucun bulunması, cinsiyet değişkeninin birçok alt değişkenle birlikte ele alınarak ayrı bir araştırma konusu olarak incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının sosyo ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının duygusal tanımlama, duygusal kolaylaştırma, duygusal düzenleme alt boyutlarındaki puanları da sosyo ekonomik düzey değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçları da bulgumuzu destekler niteliktedir. Ailenin gelir düzeyinin öğretmen adaylarının duygusal zekâ algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Göçet, 2006; İnci, 2014).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Atik, 2021; Balaban ve ark., 2020; İşçi, 2019). Sadece duygusal kolaylaştırma alt boyutunda Özel Eğitim Öğretmenliği ve PDR bölümleri lehine farklılaşma görülmektedir. Bu durum, bu bölümlerin psikoloji alanıyla yakından ilgili olmasının duygusal zekâyâ pozitif etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, istedikleri programlarda okuyanların ve güzel sanatlar öğrencilerinin duygusal zekâlarının daha yüksek çıktığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (İnci, 2014). Güzel sanatlara ilgi duyan bireylerin duygusal alanlarının yüksek olması beklendik bir sonuçtur. Çünkü güzel sanatlardaki tüm üretim ve yaratıcılık faaliyetlerinin duygusal zekâyâ yüksek derecede ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının duygusal tanımlama, duygusal kolaylaştırma, duygusal düzenleme alt boyutlarındaki puanları da sosyal etkinlik katılım değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek veya karşı tezini sunacak bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bulgu, sosyal etkinlik katılımının öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir. Ancak, sosyal etkinliklerin duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisinin anlaşılması için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Sosyal etkinliklerin duygusal zekâ üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla geniş kapsamlı araştırmaların yapılması, bu ilişkiyi daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını artırmaya yönelik programların, bireysel farkındalık ve öz değerlendirme gibi kişisel gelişim odaklı yaklaşımları içermesi önemlidir.

5.1.3.Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları düzeyine ilişkin tartışma ve yorum

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüksek düzey, bilişüstü farkındalığın alt boyutlarının, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme gibi alt boyutlarda değerlendirildiğinde belirgin bir farkındalık ortaya koymaktadır. Özellikle, hata ayıklama alt boyutuna yönelik sonuçlar, bireylerin bilgiyi kavrayamadıkları durumlarda stratejilerini değiştirme yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Bu, öğretmen adaylarının genel olarak bilişsel yeteneklerine dair yüksek bir farkındalığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak, alanyazında Öztürk (2016) gibi bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının üstbilişe aşına olmadığını belirtmektedir. Bu durum, örneklem grubuna bağlı olarak farklı sonuçların ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, üstbiliş farkındalığının yaşla birlikte değiştiği ve eğitimle gelişebileceği de alanyazında yer almaktadır (Tunca ve Alkın, 2014).

Üstbiliş farkındalığının eğitimdeki birçok kavramla ilişkili olduğu diğer araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Örneğin, öğretmen adaylarında üstbilişin özyeterlilik inançlarıyla ilişkili olduğu (Tuncer, 2019; Tunca ve Alkın, 2014) belirtilmiştir. Ayrıca, bilişötesi stratejilerin öz-yeterlilik inançlarını artırdığı (Yıldız, 2012) bulunmuştur. Bilimsel araştırma dersi almanın üstbilişi geliştirdiği (Tuncer, 2019) bir başka araştırma bulgusudur. Sistemik bir ders yapısının, yöntem üzerine akıl yürütme ve denetleme sağlayarak üstbilişi geliştirdiği düşünülmektedir. Üstbilişin, eleştirel düşünme ve bilişötesi düzenleme stratejileri (Esit, 2016), problem çözme stratejileri (Kıskır, 2011) ve matematiksel muhakeme becerileri (Çoban, 2010) ile anlamlı ilişkiler içerdiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, sınıf içi etkileşimlerde üstbiliş stratejilerine yer verilmesinin faydalı olabileceğini göstermektedir (Tuncer, 2019).

5.1.4. Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeylerinin çalışmanın bağımsız değişkenleri açısından durumuna ilişkin tartışma ve yorum

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, sadece Planlama alt boyutunda erkekler lehine bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Erkekler lehine gözlenen farklılaşma, erkeklerin eğitim ve deneyim farklılıklarından, toplumsal cinsiyet rollerinden veya bilişsel faktörlerden kaynaklanabilir. Bu durum, cinsiyete bağlı

üstbilişsel farkların nedenlerini anlamak için daha detaylı araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir. Diğer alt boyutlar olan Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama ve Bilgi Yönetme alt boyutlarındaki puanlar ile genel Üstbilişsel Farkındalık düzeylerinde cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alanyazındaki diğer araştırmalar, bu sonuçları destekler niteliktedir. Cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten araştırmalar (Alkın ve Açıkyıldız, 2019; Karakuyu, 2020; Kışkır, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011) mevcuttur. Ancak, cinsiyete göre farklılaşma bulgularına ulaşan bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Çoban, 2010; Esit, 2016; Tuncer, 2019; Tunca ve Alkın, 2014; Tuncer ve Kaysi, 2013).

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sosyoekonomik düzey değişkeni açısından incelendiğinde, Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama ve Bilgi Yönetimi alt boyutlarındaki puanlarının ve Üstbilişsel Farkındalık düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, alanyazında sosyoekonomik düzeyin yürütücü biliş işlevleri üzerinde etkili olabileceği öne sürülmüştür. Özellikle, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin yürütücü biliş işlevlerinin, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Demir, 2019). Bu bağlamda, sosyoekonomik düzeyin üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkilerinin daha detaylı incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları öğrenim görülen program değişkeni açısından incelendiğinde, Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama ve Bilgi Yönetimi alt boyutlarındaki puanlar ve Üstbilişsel Farkındalık düzeylerinin program değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklılaştığı yönündeki araştırma sayısının fazla olduğu görülmüştür (Alkın ve Açıkyıldız, 2019; Çoban, 2010; Göçek, 2019; Esit, 2016; Tuncer ve Kaysi, 2013). Araştırma bulgusunun alan yazındaki diğer araştırmalardan farklı yönde olması, örneklem verilerimizin tek bir üniversite ve belirli bir grup öğretmen adayı ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sosyal etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama ve Bilgi Yönetme puanlarının da söz konusu değişken açısından farklılaşmadığı tespit

edilmiştir. Alanyazında, bu bulguları destekleyen ya da karşıt görüş bildiren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, sosyal etkinliklerin üstbilişsel gelişim üzerindeki rolünün daha kapsamlı bir şekilde araştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

5.1.5. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalık düzeyleri ilişkisine yönelik tartışma ve yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça duygusal zekâ puanlarının da arttığını veya duygusal zekâ seviyeleri yükseldikçe bilişötesi farkındalıklarının da artabileceğini göstermektedir. Alan yazınında bu iki kavramın ilişkisini inceleyen çalışmalar da benzer bulgular sunmaktadır. Örneğin, okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, üstbiliş farkındalıkları ile duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dağal, Hamamcı ve Yayla, 2020). Wei ve arkadaşları (2022) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, üstbiliş ile duygusal düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Perikova ve Byzova, 2019). Duygusal zekânın öz düzenleme becerilerini kapsayan süreçler içermesi, üstbiliş ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Goleman, 2010). Ayrıca, Brinol, Petty ve Rucker (2006) üstbilişin duygusal deneyimlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, duygusal zekâ ve bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiyel birlikteliğin mevcut olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının yüksek duygusal zekâ düzeyleri, bu yeteneklerini yeni kuşaklara aktarabilmeleri için uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğretmenlerin duygusal zekâlarını kullanabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

Öğretmen adaylarının Duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, kadınların daha duygusal olduğu yönündeki uzun yıllardır

süregelen inancın sorgulanmasını sağlamaktadır. Cinsiyet farklarının azalması, eşit ve olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Sosyo ekonomik durumun öğretmen adaylarının duygusal zekâsı ile üstbilişsel farkındalıkları üzerinde istatistiksel anlamda fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu durum, örneklemin tek bir devlet üniversitesinden ve genellikle alt ve orta gelir grubunu temsil etmesinden kaynaklanabilir. Bu alt problemin detaylı incelenmesi ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yer aldığı özel üniversiteler ile maddi imkânları kısıtlı olan üniversitelerdeki öğrencilerin katılımcı olduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâsı ile bilişötesi farkındalıklarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, çeşitli öğretmenlik programlarında eğitim gören adayların ortak öğretim stratejileri ve deneyimleriyle benzer gelişimsel profillere sahip olabileceğini düşündürmekle birlikte daha geniş kapsamlı veya nitel araştırma yöntemiyle derinlemesine araştırmalar yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca, bölümler arası farklılıkları belirlemek adına, öğretmen adaylarının eğitim aldığı programların içeriği, uygulama fırsatları ve öğretim metodolojileri gibi faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıkları sosyal ve gönüllü etkinliklere katılım durumuna göre farklılık göstermemiştir. Sosyal ve gönüllü etkinliklerin duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalığı üzerindeki etkisini anlamak için bu etkinliklerin içeriği ve yapısının daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, sosyal etkinliklerin eğitim programlarına entegre edilmesi ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının kişisel gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Bu, sosyal ve gönüllü etkinliklerin etkisini artırarak, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalıklarını daha anlamlı bir şekilde geliştirebilir.

Öğretmen adaylarının yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyleri, bu yeteneklerinin sınıf ortamına aktarılmasının önünü açmaktadır. Öğretmenlerin, öğretim ortamında günlük tutma ve soru sorma gibi üstbiliş stratejilerini aktif olarak kullanabilecekleri fırsatlar sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin üstbiliş stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu yönde mesleki gelişim programları geliştirilmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde desteklemelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi ve yalnızca planlama alt boyutunda erkekler lehine bir farklılık gözlemlenmesi, bu sonuçların verilerin toplandığı tek bir üniversiteye özgü olabileceğini düşündürmektedir. Farklı üniversitelerden ve çeşitli örneklemelerden elde edilecek verilerle, bu bulguların genellenebilirliğini incelenmesi ve daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine analizler yapılması, cinsiyetin üstbiliş farkındalıkları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için yararlı olabilir. Bu nedenle, farklı üniversitelerde ve daha geniş örneklemelerle yapılacak araştırmaların yanı sıra, nitel verilerle desteklenen çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Duygusal zekâ ve üstbiliş farkındalıkları arasındaki orta düzeyde pozitif ilişki göz önüne alındığında, eğitim programlarına duygusal zekâyı ve üstbiliş stratejilerini destekleyici aktiviteler entegre edilmelidir. Bu bağlamda hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde bu becerileri geliştirmeye yönelik fırsatlar sunulması ve öğretmenler için bu konularda mesleki gelişim programları düzenlenmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akcan, C., Doğan, M. ve Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 331-362.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Aktan, E. (2002). *Duygusal zekâ*. Nobel Yayıncılık.
- Aktürk, A.O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 383-407.
- Akyol, H., Tertemiz, N., Pilten, G., ve Pilten, P. (2016). *İlkokulda üstbiliş stratejileri öğretimi: kavramsal yapı ve örnek uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alkan, S. ve Açıkyıldız, G. (2019). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 43-63.
- Altunay, E., Yalçınkaya M. ve Arlı, D. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-23.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers "early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim, kuramlar ve kavramlar*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atik, Ü. (2021). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, başarı motivasyonu ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. 7 Aralık Üniversitesi.

- Ayaz, E. ve Gönen, Ö. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısı ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayınları.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1), 121-131.
- Balaban Dağal, A., Hamamcı, B. ve Yayla, K. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 583-608.
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği, *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467, 2011.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Brinol, P., Petty, R.E. ve Rucker, D.D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18(1), 26-33.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce, ve W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buğa, A. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canan, S. (2022). *Değişen beynim*. Tutukitap.

- Canono, F. K. (2018). Emotional intelligence and 21st century skills among the english language learners in the tertiary schools in davao city. *Graduate School Book of Abstracts*, 24(2), 91-15.
- Canpolat, M. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535.
- Cattley G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher, *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Coetzee, M., Jansen, C. ve Muller, H. (2008). Stress, coping resources and personality types: an exploratory study of teachers. *Acta Academica*, 41(3), 168-200.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. LEA.
- Corcoran, R.P. ve Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.
- Çakıroğlu, A. (2007a). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, A. (2007b). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama erişimini artırma etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetinkaya, P. (2000). *Metacognition: its assessment and relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude for sixth grade student* [Yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakame becerileri ile biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi] Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Demir, K. (2019). *Sosyoekonomik düzeyin yürütücü işlevler ve çalışma belleği ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal yeterliliklerine etkisi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın önemi ve rolü. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209-230.

- Dökmen, Ü. (1987). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini tehhis Becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerine etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 75-79.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- El Sayary A. ve Mohebi L. (2023). The development of preservice teachers' metacognitive knowledge and selfregulation in online learning. *The Journal of Educators Online*, 20(3), 149-164.
- Erdoğdu, Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Esit, M. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Evin Gencil, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), s.232-239.
- Feiman Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Kadıoğlu Matbaası.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir*. Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Gökçek, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının model ve modelleme ile yaşam becerilerine ait görüşlerinin biliş ötesi farkındalıklarıyla arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (Ed.). (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 35(4), 780-798.
- İnci, S. (2014). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile yaşam düzeyi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniveritesi.
- İşçi, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Jacobs, L. (2003). Stacking the deck for literacy learning. *Principals Leadership*, 4(3), 57–60.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579.
- Joseph, N. (2010). Metacognition needed: teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure*, 54(2), 99-103.
- Lilly, K.V. ve Venukapalli, S. (2023). Emotional intelligence and self-efficacy of pre-service teachers. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(11), 63-70.
- Karakuyu, A. ve Uyar, A. (2020). Öğretmen adaylarının üst-bilişleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Dergisi*, 7(9), 334-343.

- Karaman, P., Şahin, Ç. ve Durukan, H. (2014). Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-201.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kayhan, Ş.N. ve Arslan, S. (2016). Duygusal zekâ ölçeği: bir ölçek uyarlama çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7,137-145.
- Kayserili Akar, T., ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 104-121.
- Kıroğlu, K., Aslan, H. ve Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 391- 406.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü N., Büyüköztürk Ş. ve Çokluk Ö. (2023). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Topses, G., Öksüzoğlu, A. F. ve Korkmaz, A. (2006). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayınları.
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Lodico ,M., Spaulding D. ve Voegtler K. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice*. Jossey-Bass.
- Matsumoto-Royo K., Ramírez-Montoya, M.S. ve Glasserman-Morales, L.D. (2022). Lifelong learning and metacognition in the assessment of pre-service teachers in practice-based teacher education. *Frontiers in Education*, 7,1-13.

- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2000)
- Nemli, E. (2001). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Milli Prodüktive.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun icrelleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. (2011). An investigation of relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 227-235.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen Adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbiliş ve üstbiliş eğitimi anlayışlarının incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 47-68.
- Öztürk, N., Aktaş, F., Altın, S. ve Çetin, B. (2024). Eğitime insan felsefesi ile bakmak. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 49-78.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: geçerlilik güvenirlik çalışması. *OPUS*(30), 16(30), 2568-2594.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Perikova Ekaterina, I., Byzova Valentina, M. (2019). Identifying emotional intelligence and metacognitive awareness among university students. *International Conference on Research in Psychology*. 7-9 Mart, 1-12.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.

- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269- 293.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 12-20.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 47-56.
- Tuncer, A. (2019). *Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri ile bilimsel araştırma öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 2(4), 44-54.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma özyeterliliği ve üstbiliş düşünme becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2243-2260.
- Uçar Çelebi, N. (2018). *Öğretmenlerin kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: kuramlar ve uygulamalar* (4 b.). Nobel Yayıncılık.
- Ünlü, B., Ezberci Çevik, E. ve Kurnaz, M.A. (2018). Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2(66), 77-89.
- Valente, S. N. (2022). Development of emotional intelligence in pre-service teachers' to increase professional well-being. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 18(2), 001-003.

- Veenman, M. V. J. ve Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159–176.
- Veenman, M.V.C., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, (1), 3–14.
- Wei, Y.S., Hutagalung, F.D. ve Peng C.F. (2022). Correlation between metacognition and emotion regulation among pre-service teachers. *IJEPC*, 7(45), 343-355.
- Wellington, J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical approach*. Continuum.
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: the unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857–866.
- Williamson, R.A. (1996). Self-questioning: an aid to metacognition. *Reading Horizons*, 37(1), 30-47.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: duygusal zekâ. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 1(2), 39- 50.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve övenüvenükapalz yeterliliklerine etkisi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

EKLER

EK 1. Üstbiliş Farkındalık Ölçeği Maddeleri

1. Amaçlarımı yerime getirip getirmediğimi düzenli olarak kendime sorarım.
2. Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.
3. Geçmişte kullandığım stratejileri kullanmayı denerim
4. Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.
5. Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.
6. Bir göreve başlamadan önce öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.
7. Bir testi tamamladığımda ne kadar iyi yaptığımı bilirim.
8. Bir göreve başlamadan önce özel amaçlar oluştururum.
9. Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışmamın temposunu düşürürüm.
10. Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu bilirim.
11. Bir problem çözerken bütün seçenekleri göz önüne alıp almadığımı kendime sorarım.
12. Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.
13. Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklarım.
14. Kullandığım her strateji için özel bir amacım vardır.
15. Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.
16. Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.
17. Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.
18. Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.
19. Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.
20. Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.
21. Önemli ilişkileri anlamama yardımcı olması için yeniden inceleme yaparım.
22. Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.
23. Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.
24. Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.
25. Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.
26. İhtiyacım olan şeyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.
27. Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.
28. Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri analiz ederim.
29. Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.
30. Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.

31. Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.
32. Bir şeyi ne kadar iyi anladığımı hakkında iyi karar veririm.
33. Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.
34. Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.
35. Hangi stratejiyi kullandığımda daha yararlı olacağını bilirim.
36. Çalışmamı tamamlamadan önce amaçlarıma nasıl daha başarılı olarak ulaşacağımı kendime sorarım.
37. Öğrenme sürecinde anlamama yardımcı olması için resim veya diyagramlar çizerim.
38. Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.
39. Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.
40. Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.
41. Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.
42. Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.
43. Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.
44. Kafam karşılaştığımda varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.
45. Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.
46. Konuya ilgi duyduğumda daha iyi öğrenirim.
47. Ders çalışırken yapacağım şeyleri daha küçük adımlara bölerim.
48. Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.
49. Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi yapabileceğim hakkında kendime sorular sorarım.
50. Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.
51. Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı durdurup başa dönerim.
52. Kafam karşılaştığımda geri dönerek tekrar okurum.

EK 2. Duygusal Zekâ Ölçeği Maddeleri

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

EK 3.



EK 4.



EK 5.



ÖZGEÇMİŞ

