



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE DİL ÖĞRENME STRATEJİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

MERVE SERCANOĞLU ÖDEN

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

MARDİN-2023

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ
DÜZEYLERİ İLE DİL ÖĞRENME STRATEJİSİ
ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

MERVE SERCANOĞLU ÖDEN

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

MARDİN-2023

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ		
Dok. No: MAU-FRM-04-ENSTİTÜ/07	TEZ ONAY SAYFASI FORMU	
İlk Düz. Tar.:02/01/2020		
Rev. No/Tar.: 00/...		
Sayfa: 1/1		

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi 18762010 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve SERCANOĞLU ÖDEN'in hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkisinin Değerlendirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 05/12/2022 Pazartesi günü saat 09:30'da yapılmış, tezin onayına oy çokluğu/oybirliğiyle karar verilmiştir.

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Üye
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Baki MİNAZ
Üye
Dr. Öğretim Üyesi Halil KARADAŞ

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../20.... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

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

Dr. Öğretim Üyesi Ömer Murat ÖTER
Enstitü Müdürü

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisanüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi
- Tez çalışmasının, hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmasında kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan ‘bilimsel intihal tespit program’ ile tarandığını ve hiç bir şekilde ‘intihal içermediğini’ beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Merve SERCANOĞLU ÖDEN

2023

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Merve SERCANOĞLU ÖDEN

Mardin Artuklu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2023: 97 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini ve dil öğrenme stratejilerini belirlemek; öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin değerlendirmektir. Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “Bilgi Formu” duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemek için “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Ümraniye ilçesi sınırları içindeki ortaokulda bulunan 408 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay örnekleme yoluyla rastgele belirlenen 408 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma betimsel ve ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alınan verilere göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ortalama bir seviyededir ($X=92,49$). Dil öğrenme stratejileri ölçeğinden alınan verilere göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım seviyesi orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($X=3,10$). En çok tercih edilen dil öğrenme stratejisi ise üst bilişsel stratejilerdir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve dil öğrenme stratejileri durumu arasındaki ilişki değerlendirildiğinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Duygusal zekâ düzeyleri ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarının demografik bilgilere göre farklılık durumu incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür konularıyla tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Ortaokul, Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

ABSTRACT

Master Thesis

Evaluation of the Relationship Between Secondary School Students' Emotional Intelligence Levels and Language Learning Strategies

Merve SERCANOĞLU ÖDEN

Mardin Artuklu University

The Institute for Graduate Educational Studies

Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

2023: 97 Pages

The aim of this research is to determine the emotional intelligence levels and language learning strategies of secondary school students; To evaluate the relationship between students' emotional intelligence levels and foreign language learning strategies. In the research, the "Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants, the "Emotional Intelligence Scale" to determine the emotional intelligence levels, and the "Language Learning Strategies Inventory" to determine the foreign language learning strategies. The universe of the research consists of 408 students in the secondary school within the borders of Ümraniye district of Istanbul. The sample of the study consists of 408 students randomly determined by easy sampling. This research was designed as a descriptive and relational research. SPSS program was used for data analysis. According to the data obtained as a result of the research, the emotional intelligence levels of the students are at an average level ($X=92.49$). According to the data obtained from the language learning strategies scale, the level of use of language learning strategies by the students was moderate ($X=3.10$). The most preferred language learning strategy is metacognitive strategies. When the relationship between students' emotional intelligence levels and language learning strategies status was evaluated, it was found that there was a positive and statistically significant relationship. Emotional intelligence levels and the use of language learning strategies according to demographic information were examined. The results of the research were discussed with the relevant literature topics.

Keywords: Emotional Intelligence, Language Learning Strategies, Secondary School

ÖN SÖZ

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleriyle ve dil öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için yapılmıştır. Araştırmanın öğrencilerin yabancı dil stratejilerinin farkında olmasını sağlamak, duygusal zekâ düzeylerini belirleyerek eğitime katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmam boyunca tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteğini hiç esirgemeyen, zorlandığım anlarda bana destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik alanda gelişmeye katkısı olan çok değerli hocalarım, Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ, Doç. Dr. Öğrt. Üyesi İdris GÖKSU, Doç. Dr. Öğrt. Üyesi Nurettin BELTEKİN ve Dr. Öğrt. Üyesi Mürşet ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan anneme, babama, kız kardeşlerim Sema, Ayşen, Nisa ve Elif'e, abim Abdurrezzak AKSÖZ'e, yeğenlerim Mehmet Akif, Elif Feyza'ya ile eşim Fırat ÖDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve SERCANOĞLU ÖDEN

MARDİN - 2023

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	vii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Sınırlılıklar.....	3
Sayıtlılar.....	3
Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Kavramsal Çerçeve.....	5
2.1.1. Duygu.....	5
2.1.1.1. Duygunun tanımı	6
2.1.2. Zekâ.....	6
2.1.2.1. Zekânın tanımı.....	8
2.1.3. Duygusal zekâ	8
2.1.3.1. Duygusal zekânın tanımı	9
2.1.3.2. Duygusal zekânın tarihi ve gelişimi	11
2.1.3.3. Duygusal zekâ modelleri	18
2.1.3.3.1. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modeli	19
2.1.3.3.2. Goleman'ın duygusal zekâ modeli.....	20
2.1.3.3.3. Bar-on'un karma duygusal zekâ modeli.....	21
2.1.3.3.4. Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli	24
2.1.4. Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.....	25
2.1.4.1. Duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar	25

2.2.	Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Kavramsal Çerçeve	26
2.2.1.	Dil öğrenme stratejileri.....	26
2.2.1.1.	Dil öğrenme stratejileri tanımı.....	27
2.2.1.2.	Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması.....	29
2.2.1.2.1.	O'malley ve Chamot sınıflandırması	29
2.2.1.2.2.	Stern'in dil öğrenme stratejileri	31
2.2.1.2.3.	Oxford dil öğrenme stratejileri.....	32
2.2.2.	İlgili araştırmalar	43
2.2.2.1.	Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar	43
2.3.	Duygusal Zekâ ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	44
2.4.	İlgili Araştırmalar	45
2.4.1.	Duygusal zekâ ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan araştırmalar.....	45
3.	MATERYAL ve YÖNTEM.....	46
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	46
3.2.	Evren ve Örneklem.....	46
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1.	Schutte duygusal zekâ ölçeği	48
3.3.2.	Yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeği	50
3.3.3.	Demografik bilgi formu	51
3.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi	51
4.	BULGULAR ve YORUM.....	52
4.1.	Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Nasıldır? Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	52
4.2.	Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasında Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Kardeş Sayısı, Ana-Babanın Eğitim Durumu Ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Anlamlı Fark Var mıdır? İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.2.1.	Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular	53
4.2.2.	Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular	54
4.2.3.	Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin sınıfa göre incelenmesine ilişkin bulgular	55
4.2.4.	Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	56

4.2.5. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	57
4.2.6. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular	58
4.2.7. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	59
4.2.8. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin babanın çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	60
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Nelerdir? Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasında Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Kardeş Sayısı, Ana-Babanın Eğitim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Anlamlı Fark Var mıdır? Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.4.1. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular	62
4.4.2. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	63
4.4.3. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	64
4.4.4. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	66
4.4.5. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	67
4.4.6. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	69
4.4.7. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	70
4.4.8. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin babanın çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular	71
4.5. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	74
5.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar	74
5.2. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Tartışma ve Sonuç.....	76
5.3. Duygusal Zekâ ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiyle İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	79
5.4. Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Dönük Öneriler.....	80
5.4.1. Araştırmacıya dönük öneriler.....	80
5.4.2. Uygulayıcıya dönük öneriler.....	81

KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	91
EK-1: Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	91
EK-2: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği.....	92
EK-3: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği	93
EK-4: Etik Kurul Kararı	95
EK-5: Araştırma İzni	96
EK-6: Benzerlik Raporu	97
ÖZGEÇMİŞ.....	98

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1: Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi -----	12
Tablo 2.2: Çoklu Zekâ Kuramı -----	15
Tablo 2.3: Duygusal Zekânın Alt Boyutları-----	23
Tablo 2.4: Duygusal Zekâ Modelleri-----	24
Tablo 2.5: Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Sınıflandırılması -----	42
Tablo 3.1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım -----	46
Tablo 3.2: Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlilik Analizi -----	49
Tablo 3.3: Dil Öğrenme Stratejileri Güvenirlilik Analizi-----	51
Tablo 4.1: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeyleri-----	52
Tablo 4.2: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi ---	53
Tablo 4.3: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi -----	54
Tablo 4.4: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıfa Göre İncelenmesi-----	55
Tablo 4.5: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi -----	56
Tablo 4.6: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi -----	57
Tablo 4.7: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi -----	58
Tablo 4.8: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi -----	59
Tablo 4.9: Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Babanın Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi -----	60
Tablo 4.10: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin İncelenmesi -----	61
Tablo 4.11: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi -----	62
Tablo 4.12: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi -----	63
Tablo 4.13: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Sınıfa Göre İncelenmesi -----	65
Tablo 4.14: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi-----	66

Tablo 4.15: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi-----	67
Tablo 4.16: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi -----	69
Tablo 4.17: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi-----	70
Tablo 4.18: Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Babanın Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi-----	71
Tablo 4.19: Katılımcıların Dil Öğrenme Strateji Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki-----	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1: Duygusal Zekânın Kavramsallaşması.....	16
Şekil 2.2: Duygusal Zekâ Modelleri	19
Şekil 2.3: Öğrenme Stratejileri Sınıflandırma Sistemi.....	33
Şekil 2.4: Bellek Stratejileri Diyagramı	34
Şekil 2.5: Bilişsel Stratejiler Diyagramı.....	35
Şekil 2.6: Telafi Stratejileri Diyagramı	36
Şekil 2.7: Dolaylı Stratejiler Diyagramı.....	37
Şekil 2.8: Üstbilişsel Stratejileri Diyagramı	38
Şekil 2.9: Duyuşsal Stratejiler Diyagramı.....	39
Şekil 2.10: Sosyal Stratejiler Diyagramı	40
Şekil 2.11: Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Taksonomisi	41

1. GİRİŞ

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi inceleyen araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklar açıklanmış olup konu ile ilgili tanımlara ve yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi bireylerin eğitimleri ile alakalı iki temel kavram olan duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileri arasındaki olası ilişkinin ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubunda değerlendirilmesidir. Duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileri sıklıkla birbirinden ayrı olarak bireylerin eğitimsel süreçlerini anlamak amacıyla oluşturulan kuramsal çerçeve boyutlarıdır.

İnsan davranışlarını açıklamak için zekâ ile birlikte duygu kavramı önemli bir etken haline gelmeye başladı (Abacı, 2013). Goleman (1995), aklın duygusal zekâ olmadan tam anlamıyla etkili olamayacağını belirtmiştir. İnsanların olduğu yerde duyguları da vardır. Her alanda olduğu gibi duygularımız eğitim alanında da önemli bir konumdadır. Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods (2007) eğitimde başarıya ulaşmanın duyguların ve düşünmenin dâhilinde olduğunu belirtirler. Kırtıl (2009) erken yaşla birlikte başlayan eğitim ve öğretim sürecindeki çocukların gelişen teknoloji ve değişen hayat durumları ile birlikte ihtiyaçlarının ve davranışlarının da etkileneceğini açıklamıştır. Akademik eğitimle birlikte, yaşam becerileri ve duygular da önem kazanmıştır.

John Mayer ve Peter Salovey'in 1990 yılında yaptıkları bir çalışmayla duygularımızla ilgili olan duygusal zekâ kavramının öneminin her alanda olduğu gibi dil öğrenme alanında da artmaktadır. Akademik zekâ ve psikolojik durumlarla birlikte duygusal zekânın dil öğrenme sürecine katkısı vardır. Birçok araştırma duygusal zekânın ve dil öğrenmenin arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Mohammadi (2012) 191 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin duygusal zekâlarının ve dil öğrenmelerinin

arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Etkili bir dil öğrenme süreci, gerekli metot ve yöntemleri kullandıkları kadar duygusal zekâlarının gelişimleri de önemlidir. Garcia-Fernandez, Ingles, Suria, Lagos-San Martin, Gonzalves-Macia, Aparisi ve Martinez-Monteagudo (2015) yaptıkları bir çalışmada duyguların akademik başarıda önemli bir rol oynadığını, dil öğrenme stratejilerinin ise başarıya ulaşmak için duygularının kontrolünü içeren bir mekanizma olduğunu belirtir.

Kişilerin dil öğrenme süreci birbirinden farklıdır. Bazıları hızlı öğrenirken bazıları bu süreçte daha yavaştır. Kişinin motivasyonu, ihtiyaçları, olanakları, cinsiyet ve sosyal çevresi gibi etkenler dil öğrenme sürecini etkileyebilir. Bu süreçte kişiler kendilerine uygun yöntem ve teknikler kullanırlar. Dil öğrenme stratejilerinin süreç içinde kullanımının önemli bir faktör olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Birçok tanıma sahip olan bu kavram için Oxford, öğrencilerin ikinci dili geliştirmeye yönelik genellikle bilinçli olarak kullandıkları belirli davranış ve teknikler dil öğrenme stratejileridir (Oxford, Rebecca, 1990b). Chamot ve Kupper (1989), farklı tarzdaki dil öğrenenleri farklı boyutlarda ve ayrı türlerde dil öğrenme stratejileri kullandıklarını belirtir. Kişilerin dil öğrenme sürecinde başarılı olmalarının uygun dil stratejileri ile mümkün olduğu belirtilmiştir (Oxford, 1992).

Yerli çalışmalarda bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ilişkisinin analiz edildiği araştırmalara rastlanmamıştır. Sonuç olarak dil alanında önemli iki konu olan duygusal zekânın ve dil öğrenme stratejilerinin ilişkisel olarak yapılacak çalışmayla eğitim alanına katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejilerinin eğitim alanındaki temel faktörlerden oluşları her ikisi arasındaki ilişki birçok araştırma için önemli bir konu haline gelmiştir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmaların birçoğu yabancı literatürde yer almaktadır. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin dil öğrenme stratejileri ile ilişkisinin incelenerek eğitim alanında önemli bir katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini yapmaktır. Bu kapsamda araştırmanın ana problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır? şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, ana-babanın eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri nelerdir?
4. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri arasında cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları olarak en önemlisi katılımcıların sayısıdır. Bu araştırma İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan 408 ortaokul öğrencisine uygulandı.

1. Araştırma sadece bir okulda yapıldığı için, sonuçlar Türkiye’deki bütün okullar için genellenemez.
2. Araştırma, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, duygusal zekâ düzeyi ölçeği ve yabancı dil öğrenme stratejisi envanteriyle elde edilen verilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

Öğrencilerin cevaplarının gerçekçi ve mevcut durumu yansıtır biçimde olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Strateji: Bir hedefe ulaşmak için izlenen yol ya da bir planın uygulamaya konulmasıdır (Açıkgöz, 2005)

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenciler tarafından kullanılan ikinci dili geliştirmeye yönelik genellikle bilinçli olarak kullandıkları belirli davranış ve teknikler dil öğrenme stratejileridir (Oxford, Rebecca, 1990b)

Duygusal Zekâ: Duyguları anlama, ayırt etme, bireye faydalı olacak şekilde kullanabilme, olumsuz duygularla baş etme, duyguları kullanarak davranışları yönlendirme ve motive olmaktır (Goleman, 1998).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde duygusal zekâ ve yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik kuramsal temeller ve bu konular üzerine yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Duygu

Duygularımız eski çağlardan beri birçok araştırmaya konu olmuş ve şu an geldiği konuma kadar birçok süreçten geçmiştir. Akla dayalı yaşamlarda, buz gibi soğuk dijital beyinler, kontrol altındaki robotlar ortaya çıkarken, duygular ihmal edildi ve insanlar duygusuz yaşam sürdürdü (Sartorius, 2008).

İnsanlar binlerce yıl boyunca aklı incelemeye çalıştı, aklın nasıl işlediğini keşfetmek, aklın üstünlüğünü sağlamak önem kazandı (Atabek, 2000). Antik yunan stoacıları duyguların hayatı yönlendirme konusunda yetersiz olduğunu ve düşüncelerin mantıklı olduğunu savunmuşlardır. Bu fikir zamanla stoacılarla başarısız olmuş ve bu fikrin daha esnek hali Yahudi ve Hristiyanlıkta devam etmiştir. Bu düşünce bazı dinlerde devam etse de bu fikrin yeterli olmadığını savunan bir kesim insan topluluğu isyanlar çıkarmıştır ve duyguların da önemli olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Duygular insanların zayıf yanı olarak görüldüğü için yakın bir zamana kadar duyguların önemi bilinmedi (Atabek, 2000). Avrupalı romantik akımı, felsefeciler, sanatçılar duyguların önemi üzerinde durmuşlardır. 1960 yıllarına geldiğimizde siyasi isyanların birçoğu duygulara verilen önemle ilgiliydi. Ve bugüne baktığımızda duygularımız her alanda bizi yönetmekte ve duygularımızın öneminden kesin olduğumuz bir kavrama dönüşmektedir (Mayer, Ciarrochi, & Forgas, Emotional Intelligence In Everyday Life, 2006).

Duygular insanları anlamada, düşünce ve davranışları anlamlandırma açısından önemlidir (Tuğrul, 1999). Yüzyılı aşkındır birçok araştırmacının üzerinde tartıştığı duygu teriminin Oxford İngilizce sözlüğünde “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanır.

Duygular yaşantılarımıza eşlik eden, onlardan etkilenen ve onları etkileyen önemli psikolojik bileşenlerden birisidir. Bu nedenle yaşantılarımızın kaydedilmesi sırasında duyguların ne olduğu önemlidir (Sarp & Tosun, 2011).

Duygularımız doğduğumuz andan itibaren hayatımızda önemli bir rol oynar (Lazarus, New York-Oxford). Bedenimizi eylemler için hazır hale getirir, hatırlanması gereken şeyleri vurgular ve eylemlerimizde bize kılavuzluk eder (Ebner & Fischer, 2014). Duygular hayatımızın akışı içinde alabileceğimiz kararların seçimlerinde çok önemli rol oynar (Passons, 1975).

2.1.1.1. Duygunun tanımı

Duyguların kullanımı kişilerin diğerleriyle olan ilişkileri hakkında bilgiler verir. (Jaeger & Eagan, 2007). Duygu kavramının önemli araştırmacılarından biri olan Goleman, duygunun bir his olduğunu ve bu hisse ait bazı düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumları ve birçok hareket eğilimi olduğunu belirtmiştir (Goleman, 1996).

Duygu kavramını incelediğimizde birçok tanıma ulaşmak mümkün olabiliyor. Duygusal zekâ tanımını ilk olarak ortaya koyan Mayer ve Salovey bu konuda çok kapsamlı bir tanım elde etmişlerdir. Yazarlar duyguların; fizyolojik, bilişsel, motivasyona yönelik ve deneyimsel psikolojik durumları içeren uyum sağlayıcı organize tepkiler olarak açıklamışlardır (Mayer & Salovey, The Intelligence of Emotional Intelligence, 1993).

2.1.2. Zekâ

Zekâ kavramı geçmişten günümüze kadar birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Yapılan araştırmalarla zekâ kavramına ait birçok kuramla karşılaşırız. Antik Yunan döneminden itibaren zekâ kavramına ait birçok düşünce ortaya çıkmıştır. Zekâ ile ilgili ilk çalışmaların Sir Francis Galton tarafından yapıldığı bilinmektedir.

20. yy başlarında Fransa hükümeti eğitimde yeni gelişmeler başlatmak istiyordu ve hükümet tarafından görevlendirilen Alfred Binet yaptığı çalışmalar sonucunda zihinsel yaş kavramıyla zekânın ilk temellerini attı. Günümüzde hala sıklıkla kullanılan zekâ

testlerinin kurucusu olan Alfred Binet zekâyı çok faktörlü yapısı ile ele aldı. Öğrencilerin okula kabulü için yaptığı testlerle zekânın çok boyutlu yönünü araştırmayı sağladı (Hunt, 2011). 20. yy ortalarına geldiğimiz zaman Edward Thorndike zekânın gelişimine katkıda bulunmuştur. Zihin faktörlerinin ortak olan etkinliklerine göre gruplanabileceği görüşünden hareket eden Thorndike soyut zekâyı oluşturan faktörlerin; sözcükleri anlama, sayılarla akıl yürütme, kavrama, ilişkileri görsel olarak algılama olduğunu ileri sürmüştür (Başaran, 1994). Thorndike sosyal zekâ modeli ve zekâyı bilişsel boyutlarının haricinde değerlendirmiştir (Çakar & Arbak, 2004).

Zekâ gelişimi konusundaki önemli isimlerden biri Jean Piaget. Binet laboratuvarında çalışma fırsatı bulan Jean Piaget zekâ ile ilgili önemli adımlar atmıştır. Piaget insan zekâsının incelenmesindeki ilk adımın çevre konusunda bilgi edinme sürecini, dış gerçeği anlama çabası olduğunu söyler. Yaptığı çalışmalarda çocuklardaki farklılıklar üzerinde durmak yerine tüm çocukların geçtiği zekâ evrelerini araştırmıştır (İlgar & Coşkun İlgar, 2018).

Duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanan John Mayer ve Peter Salovey, zekâ konusunda duygu yönetimini kavramsallaştırmıştır ve duygusal zekâyı; duyguları doğru bir biçimde algılama, kullanma, anlama ve yönetme olarak biçimlendirmiştir (Mayer & Salovey, 1993).

Tek tip sayılarla ifade edilen zekâ kavramının yeterli ölçütlerle test edilmediğini düşünen önemli isimlerden biri olan Hovvard Gardner, insanların sadece sayısal ya da sözel yeterliliklerinin olmadığını düşünür. Yaptığı çalışmalarla çoklu zekâ kuramını ortaya atar. Yazar bu zekâ kuramıyla müzik zekâsından, kendini tanıma ve anlama gibi birçok zekâ türüne vurgu yapmak ister. Her insanın farklı bir yeteneği olduğunu vurgulamak isteyen Gardner eğitim camiasında büyük bir ilgiyle karşılaşır (Altan, 1999). Yaptığı çalışmaların sonucunda zekânın 9 türünün olduğunu belirtir. 20. yy sonlarına doğru geldiğimizde araştırmacıların artık zekânın sadece bilişsel yönüyle ilgilenmediğini görürüz. Zekâ kavramına ilişkin araştırmacılardan biri olan Daniel Goleman duygusal zekâ kavramının popülerleşmesine ve her anlamda kullanılması gerektiğini savunur.

Zekânın kişinin kendinin farkında olma, duygularını ve doğru bir biçimde ifade edebilme yönünü ortaya çıkarır (Goleman, 2003).

2.1.2.1. Zekânın tanımı

Zekâ üzerine yapılan birçok araştırmaya rağmen zekânın tanımını yapmak güçtür. 1921’de yapılan bir sempozyumda araştırmacılardan zekânın tanımı istenmiştir.

Zekâ tanımı konusunda birçok farklı görüş sunuldu. 1921 yılında birçok uzman zekâ tanımı konusunda fikirlerini Eğitim Psikolojisi Dergisinde paylaşmışlardır. Bu araştırmacılar zekâyı şu şekillerde tanımlamışlardır.

“Terman’a göre, soyut düşünme yeteneği;

Colvin’e göre, çevreye adapte olabilmeyi öğrenme yeteneği;

Dearborn’a göre, deneyimden öğrenebilme kapasitesi;

Henmon’a göre, bilgiyi öğrenebilme ve depolayabilme kapasitesi;

Haggerty’e göre, duyu, hafıza, algı, çağrışım, hayal gücü, ayırt edebilme, muhakeme ve yargılama gücü;

Freeman’a göre, duysal, algısal ayırt edicilik, algısal hız, çağrışımlar ve ilişkiler kurabilme, hayal gücü, dikkat süresi, tepkide hız ve teyakkuz kapasiteleridir.”

2.1.3. Duygusal zekâ

Duyguların öneminin farkına varıldıktan sonra insanlar hakkında verilen kararlarda akıl yerine yeni bir ölçüt kullanılmaya başlandı. Eğitim düzeyi, parlak zekâ, ya da sadece uzmanlık yeterli olmayıp, başkalarını idare etmede ne denli başarılı olduğuna bakılmaya başlandı (Goleman, 2003). Entelektüel zekâ olarak adlandırılan zekânın yerini artık duygusal zekâ almaya başladı (Sartorius, 2008).

Duygusal zekâ kavramı hem psikolojide hem de sosyal bilimlerin birçok alanında son zamanlarda üzerinde en çok araştırma yapılan kavramlardan biri olmuştur. Daha çok yeni ve gelişmeye devam eden bir alan olan duygusal zekâ, toplumda, ticaret dünyasında ve bilimsel araştırmaların önemli bir araştırma alanına dönüşmüştür (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). Shelly ve Brown (2004) duygusal zekânın geliştirilebilir olduğunu ve okulların duygusal zekâ eğitimi ve gelişiminde önemli yer tutacağını belirtmiştir.

Goleman (2000) duygusal zekânın eğitimle geliştirilebileceğini ve duygusal zekânın çocukluk yıllarındaki deneyimlerle biçimlendiğini belirtmiştir. Yeşilyaprak (2001) duygusal zekânın gelişiminin bilişsel ve biyolojik olgunlaşma gibi gelişim süreçleriyle ilişkilidir. Bu gelişimde okulların rolünün çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar yapılmadan önce aklın yeterli olduğu ve başarının sadece akli kullanarak sağlandığı düşünülüyordu. Fakat yapılan birçok araştırmayla duyguların zekâyla ilişkili olduğu ve başarıya ulaşmada önemli bir etken olduğu sonucuna varıldı (Goleman, 1996).

2.1.3.1. Duygusal zekânın tanımı

Duygu ve zekâ kavramlarının bir araya gelerek oluşturulan duygusal zekâ kavramı birçok kişi tarafından farklı tanımlarla açıklanmaya çalışıldı.

Duygusal zekâ kavramı tanımlandığı ilk zamanlardan itibaren birçok alanda ilgi çekmiştir. Birçok kitapta, çalışmalarda ve bölümde duygusal zekânın psikolojide kavram olarak ilk günden bu yana yer aldığını görebiliriz (Furnham & Petrides, 2003). Yapılan araştırmalarla duygusal zekâ kavramının birçok tanımı ortaya konmuştur. İngilizce’ de Emotional Intelligence olarak tanımlanan ve Türkçe ’ye Duygusal Zekâ (DZ) olarak çevrilen zekâ kavramı hem duygu hem de zekâ kavramları birlikte incelenmeye başlanmıştır (Doğan & Şahin, 2007).

Duygusal zekâ kavramını ilk ele alan önemli bir araştırmacı olan Goleman’a göre duygusal zekâ kendini harekete geçirebilme, problemlere rağmen yola devam etme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmek, ruh halini düzenlemek, sorunların düşünmenin önüne geçmesine izin vermemek, empati yapmak ve umut etmektir (Goleman, Daniel, 1996).

Psikolji sözlüğüne bakıldığında duygusal zekâ;

“Duyguları işleme, bunlar üzerinde akıl yürütme ve bunları diğer bilişsel etkinliklerde kullanma yeteneği. Dört genel yetenek alanını içerir: Duyguları doğru

algılama ve değerlendirme, bilişsel süreçler açısından yararlı olacağı zaman duygulara erişme, onları uyarma, duyguların dilini anlama, duygusal bilgiyi kullanma; gelişme ve esenlik için kendisinin ve başkalarının duygularını düzenleyebilme” (Karakaş, 2017).

Duygusal zekâ; beceri (Goleman,1996), yetenek (Mayer & Salovey,1993) ve her ikisinin birleşimi olarak düşünülebilir(Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004).

Mayer ve Salovey’e göre duygusal zekâ bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip kontrol edebilme, onların arasındaki farkı bilme, bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kılavuz yapabilme yeteneğidir (Salovey & Mayer, 1989-1990).

Kılıçarslan’a göre duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Kılıçarslan, 2010).

Bar-On’a göre duygusal zekâ kişinin çevreden gelen baskı ve isteklerin üstesinden gelmesinde yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik beceriler dizini olduğudur (Bar-On, 2006). Robbins ise duygusal zekâyı kişinin çevresinden gelen istek ve baskılarla baş etme halinin etkileyen zihinsel olayan bir takım yetenek ve beceriler olarak belirtmektedir (Robbins, 2001).

Duygusal zekâ konusunda önemli araştırmacılardan olan Salovey ve Mayer 1997’de yaptıkları araştırmayla duygusal zekâ kavramını güncellemiştir. Bu tanıma göre duygusal zekâ “Duyguları doğru algılama, değerlendirme ve dışa vurma, duyguları kullanarak düşünceyi kolay hale getirme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleyerek duygusal ve zihinsel gelişimi sağlama yetenekleri olarak belirtildi” (Mayer, John; Salovey, Peter, 1997).

Thorndike araştırmalarından günümüze kadar yapılan araştırmaların duygusal zekâ tanımını açısından ortak özellikleri şunlardır:

- a.) Kendini anlayabilme ve ifade edebilmek
- b.) Başkalarını anlayabilme ve ilişki kurabilmek
- c.) Duyguları düzenleme ve kontrol edebilmek

d.) Değişimlere uyum sağlayabilme ve kişisel ve kişilerarası problemleri çözebilmek
e.) Poziti düşünebilme ve motivasyon sahibi olabilmektir (Bar-On, Handley & Fund, The Impact Of Emotional Intelligence, 2006).

2.1.3.2. Duygusal zekânın tarihi ve gelişimi

Uzun yıllar yapılan araştırmalarda duygusal süreç üzerinde durulmamıştır ve bu kavram önemsenmemiştir. Düşünme ve zihinsel yönüyle kişinin başarıya ulaşmasının önemi vurgulanmıştır. Fakat yakın zamanda yapılan birçok araştırmalarla duyguların öneminin farkına varılmış ve zihinsel gelişimle birlikte duyguların da başarıya ulaşmada etkili olduğu görülmüştür. Beceren ve Çetin (2007) yaptıkları araştırmada, duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin hayatları boyunca daha mutlu olduklarını ve daha verimli bir yaşama sahip olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal zekânın öncüleri olan Goleman, Bar-On, Mayer ve Salovey duygusal zekânın hem sosyal yaşamı hem de akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ileri sürmüşlerdir (Maree & Pietersen, 2008).

Beceren ve Çetin (2007)'ya göre, empati kurmada ve duyguları kontrol altında tutmada yetenekli olan duygusal zekâsı yüksek bireyler hem hayatları boyunca bazı yetkinliklere sahip olabilmekte hem de daha mutlu ve verimli bir hayat sürebilmektedir

İlk çağlarda insanlar duyguların tehlikeli olduğunu düşündükleri için duygular ihmal edilmiştir. Sokrates ve onun izinden gelen Sokratik okullarda duygulardan bağımsız yaşamının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Duyguları; insanın dünyadaki yeriyle ilgili hatalı düşüncelere dayandırmışlardır ve bundan dolayı duygulardan bağımsız bir hayat savunmuşlardır (Cevizci, 2009). İnsanın sahip olduğu nitelikleri bilmesi ve farklılığını ortaya koyması gerekmektedir ve Sokrates bunların oluşması için aklın önemli olduğunu savunmuştur. Akli ile insan doğru bilgiye sahip olacak ve bu bilgiyi kullanarak bir insan olarak anlamını ortaya çıkaracaktır. Sokrates insan olmasının aklın ayırt edici özelliğini vurgulamıştır (Gökalp, 2019).

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1966'da "Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie" başlıklı makalede Leuner tarafından kullanılmıştır. Sonrasında 1986

yılında Payne bir tezinde kullanmıştır fakat bu tez yayımlanmamıştır. Payne tezinde dünyada duyguların bastırılmasının duygusal gelişime engel olduğunu ve insanı bilinmezliğe götürdüğünü ifade etmiştir (Matthews, Zeidner, & Robert, 2004).

Tablo 2.1. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi

1900-1969: Zekâ ve duygular farklı alanlar olarak incelenmesi	Duygu ve zekâ kavramları üzerine araştırmalar yapılmıştır. Zekâ testleri konusu üzerindeki araştırmalar arttırılmıştır.
1970-1989: Duygusal zekânın ilk belirtileri	Gardner'ın çoklu zekâ teorisiyle duygu ve biliş arasındaki bağlantılar araştırılmaya başlandı. Duygusal zekâ kavramı kullanılmıştır.
1990-1993: Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkması	Mayor ve Salovey'in duygusal zekâ üzerine araştırmaları farkındalığı arttırmış ve duygusal zekâ üzerine araştırmalar arttırılmıştır. Duygusal zekânın ölçülebilirliği araştırılmaya başlandı.
1994-1997: Duygusal zekânın ünlenmesi ve yaygınlaşması	Duygusal zekânın öncü isimlerinden Goleman duygusal zekâ kavramıyla ilgili kitap yayımlamıştır. Kitap oldukça çok satmıştır. Time dergisi "EQ" kavramını kapak sayfasında kullanmıştır.
1998- ... : Duygusal zekâ üzerine araştırmaların artması ve kurumsallaşması	Yeni araştırmalara devam edilmekte, ölçülebilirliği açısından makaleler yayımlandı ve hala araştırmalar devam etmektedir.

Kaynak: Mayer, J. D. (1999). "A Field Guide to Emotional Intelligence", *Cambridge University Press* , 1-24.

Duygusal zekânın temeline bakıldığında Thorndike'nin sosyal zekâ kuramının etkileri görülebilir. Salovey ve Mayer duygusal zekâ için varsaydığımız becerileri sosyal

zekâ kuramında da görebileceğimizi belirtmişlerdir (Mayer & Salovey, The Intelligence of Emotional Intelligence, 1993). Thorndike sosyal zekâyı bütün insanları anlama becerisi ve insan ilişkilerinde geniş algılara sahip olmak olarak tanımlamıştır. Bu tanımla insan ilişkileri ve sosyal yönüyle ilgili olan araştırmaların artmasını sağlamıştır. Bu modele göre kişilerin duygularını anlama ve algılama kabiliyeti genel zekâsından ayrı bir niteliktir (Thorndike, 1920).

1980 yıllarına geldiğimizde halen Harward Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Howard Gardner zekâ üzerine araştırmalar yaptı. Araştırmalarının sonucunda zekânın tek yönlü olamayacağını savunmuş ve çoklu zekâ kuramını ortaya çıkarmıştır. Gardner duygusal zekâ kavramını kullanmamıştır fakat kullanmış olduğu içsel zekâ ve kişilerarası zekâ kavramları duygusal zekâ incelemesinde önemli yer edinmişlerdir (Quebbeman & Rozell, 2002). Bu teoride birbiri ile ilişkili birbirine bağlı beceriler bir aradadır. Çoklu zekâ teorisi duygusal zekânın gelişimine çok büyük katkıda bulunmuştur (Fierros, 2004). Gardner 1983 yılında çoklu zekâ kuramını yedi farklı boyutta açıklamıştır. 1999'da ise Zekâ Yeniden Yapılandırıldı eseriyle yeni bir zekâ boyutunu ekleyerek bu sayıyı sekiz zekâ boyutu olarak belirlemiştir (Özkan, 2008). Çoklu zekâ kuramının sekiz farklı boyutu şu şekildedir:

1. Sözel-Dilsel Zekâ

Sözcükleri yazılı ve sözlü kullanma becerisidir. Sözcüklerle anlatılanları zihinde anlamlandırmaktır. Dilin yapısını semantiğini ve pratiğini yönlendirmek ve manipüle etmek anlamına gelir (Armstrong, 2009).

2. Matematiksel-Mantıksal Zekâ

Sayı ve kavramları kullanabilmeyi, neden ve sonuç ilişkilerinde hassas olmayı belirtir. Problemlere bilişsel çözüm bulma, hipotez üretme, test etme ve genellemeyi içerir (Armstrong, 2009).

3. Görsel-Uzaysal Zekâ

Üç boyutlu nesneleri hayal etme, doğru bir şekilde algılama bu bunları yansıtabilme yeteneğidir. Kişiler nesneleri farklı açıklardan tanımlayabilir. Bu zekâ şekillere, çizgilere, uzaya ve renklere hassasiyeti ve aralarındaki ilişkiyi içerir (Armstrong, 2009).

4. Müziksel-Ritmik Zekâ

Müzik formlarını algılama, ayırabilme, aktarma ve açıklama kapasitesidir. Bu zekâ türü, ritimlere, melodilere, ses tonlarına olan hassasiyeti içerir (Armstrong, 2009).

5. Sosyal Zekâ

Başka kişilerin duygularını, niyetlerini, duygu durumlarını ayırt etme ve algılama yeteneğidir. Yüz ifadelerine, sese ve jestlere karşı hassas olmayı içerir (Armstrong, 2009).

6. İçsel Zekâ

Kişinin kendisini analiz etmesi ve kendini değerlendirerek yaşamını kontrol edebilmesidir. İnsan kendi duygularını, ihtiyaçlarını, endişelerini ayırt edebilmeli ve yararlı bir şekilde hedeflerine ulaşmada kullanabilmeli (Gardner, 1993). Bu zekâ türü kişinin kendi resmini doğru bilmesiyle ilgilidir. Kişi içsel durumlarını, niyetlerini motivasyonunu, tutkularını, öz güveni, öz anlayışını bilir (Armstrong, 2009).

7. Doğacı Zekâ

Flora ve faunadaki sayısız türü ayırt etme ve tanıma konusunda uzman olmaktır. Diğer doğal olgulara karşı da hassasiyeti içerir (Armstrong, 2009).

8. Bedensel- kinestetik zekâ

Bu yetenek fiziksel becerileri içerir mesela koordinasyon, denge, esneklik ve hız gibi davranışları içerir (Armstrong, 2009)

Tablo 2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Sözel-dilsel zekâ	Seslere, yapılara, anlamlara ve dil ve kelimelerin fonksiyonlarına karşı duyarlılık
Matematiksel-mantıksal zekâ	Mantık, sayısal durumlara karşı duyarlılık; mantık zincirleriyle baş edebilme.
Müziksel-ritmik zekâ	Ritim üretebilme, tını ve vurgu üretebilme, müziksel ifadelerin formlarını değerlendirmeye
Görsel-uzaysal zekâ	Görsel-uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılayabilme ve kişinin algılarını transfer etme performansı sergileyebilme kapasitesi
Sosyal zekâ	Başka insanların tutkularına, motivasyonlarına, mizaçlarına ve duygu durumlarına doğru bir şekilde cevap verme ve fark etme becerisi
İçsel zekâ	Kişinin kendi duygu yaşamına ulaşması ve duygularını ayırt edebilmesi, zayıflarını ve güçlüklerini bilmesi
Doğacı zekâ	Türleri ayırt etmede uzman olma, diğer türlerin varlığını tanıma, formal veya informal olarak türler arasında ilişki kurması
Bedensel- kinestetik zekâ	Kişinin beden hareketlerini ve nesnelerle becerili bir şekilde baş etmeye karşı duyarlılık

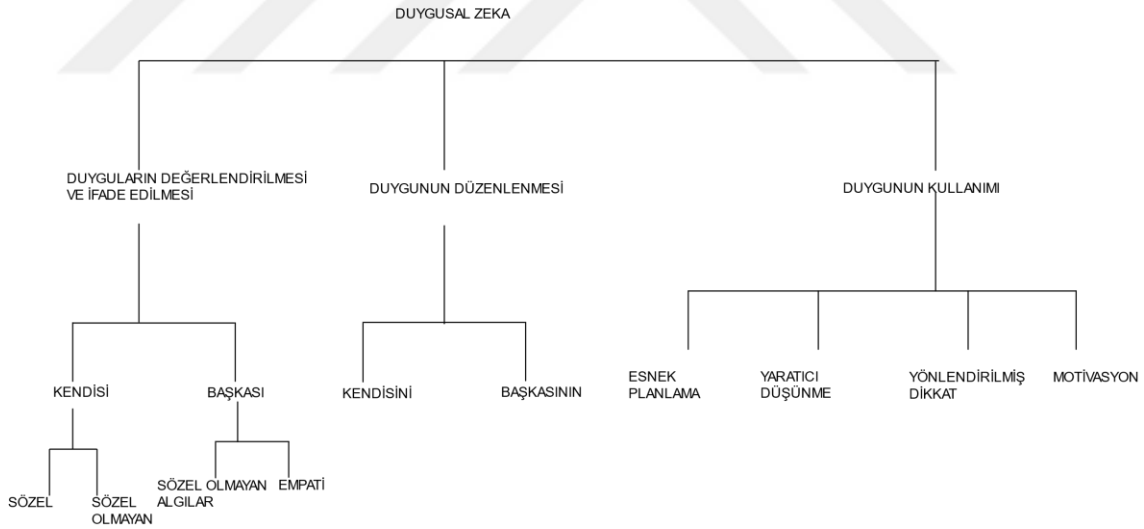
Kaynak: (Armstrong, 2009)

1990 yılına geldiğimizde duygusal zekâ kavramının öncüleri olan Salovey ve Mayer araştırmalarını görüyoruz. Duygusal zekâ kavramının kavramsallaştırılması ve devam eden araştırmaların yapılmasına öncülük etmişlerdir. Salovey ve Mayer 1990 yılında duygusal zekâ ile ilgili makaleler yayımladı. Yayınladıkları makaleyle kişilerin duygularını doğru bir biçimde ifade edebilmeyi, motivasyon için duyguları

kullanabilmeyi ve hayatta başarılı olmak gibi becerileri açıklamayı hedeflediler. Ayrıca makalede zekâ kavramını, duyguları ve geleneksel zekâ durumlarındaki duyguların yerini incelemeyi amaçladılar. Ayrıca duygusal zekâ kavramını gözden geçirip, kişilerin hayatındaki etkilerini araştırdılar ve bir sonraki araştırmalara öncülük etmeyi hedeflediler (Salovey & Mayer, 1989-1990). Yaptıkları araştırmalar duygusal zekâ kavramının yeni bir sürece girmesini ve hayatımızın her alanında araştırma konusu olmasını sağladılar.

Salovey ve Mayer’e göre duygusal zekâ “kişinin kendisinin ve başkalarının his ile duygularını inceleme, bunlar arasındaki farklılığı bilme, bu bilgiyi düşünce ve hareketlerinde kılavuz edinme becerisi olarak içeren sosyal zekânın bir alt kümesidir” (Salovey & Mayer, 1989-1990).

Şekil 2.1. Duygusal Zekânın Kavramsallaşması



Kaynak: (Salovey & Mayer, 1989-1990)

Mayer ve Salovey yaptıkları araştırmalarla duygusal zekâ kavramının boyutlarını şekillendirmeye çalışmıştır. 1990 yılında yayınladıkları ilk makalede duygusal zekâ kavramında bulunabilecek boyutları şekilde olduğu gibi açıklamaya çalıştılar (Salovey & Mayer, 1989-1990). Mayor ve Salovey sosyal zekâdan farklı olarak, duygusal zekânın duyguları manipüle etmek ve duyguların içeriğinin olması açısından genel zekâdan ayırt

edilebileceğini savunmuşlardır. Birçok insanın duygusal olarak daha çok veya daha az zeki olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Duygusal anlamda zekâ seviyeleri iyi olan insanların kendi duygularının ve başkalarının duygularının daha iyi farkında olabileceğini düşünmüşlerdir. Duygular değişen durumlara karşı tepkilerdir ve duyguların, olaylara karşı meydana gelen davranışsal tepkiler üzerinde etkileri vardır (Mayer, John; Salovey, Peter, 1995). Duygusal zekâ, kişiliğin iki farklı bileşeni arasında kavşak görevini yapar; bilişsel zekâ ve duygusal sistem. Geleneksel zekâ yapısında ise bilişsel performansla ve duygusal tepkilerle ilişkilidir (Mayer & Salovey, The Intelligence of Emotional Intelligence, 1993).

1990'lı yıllarda akademik anlamda yapılan araştırmalarla duygusal zekâ alanındaki popülarite oluşmaya başlansa da asıl gelişme Goleman'ın 1995 yılında “Duygusal Zekâ” adlı yayımladığı kitabıyla başladı (Goleman, Daniel, 1996). 1995 yılında duygular hakkında bir kitap yazmayı düşünüyordu ve sürekli bir araştırma içindeydi. Çoğunlukla Mayer ve Salovey'in yazılarını okuyordu. Yazıları okuyup inceledikten sonra 1995 yılında neredeyse bir yıl çok satanlar listesinde kalan “Duygusal Zekâ” kitabını yayımladı (Beceran, 2021). Bu kitabıyla Goleman duygusal zekânın sadece akademik yönünü değil, kişisel başarılar ve özellikle iş alanındaki başarılar katkıda bulunmuştur (Jordan, Ashkanasy, Härtel, & Hooper, 2002).

Daha sonra 1998 yılında duygusal zekâyı inceleyen “ İş Başında Duygusal Zekâ” kitabı ile büyük başarılar elde eden Goleman duygusal zekânın hayatımıza önemli bir kavram olarak girmesini sağladı (Goleman, İşbaşında Duygusal Zekâ, 1998). Bu kitabında sadece iş pazarlarına yönelik çalışmalar yapan Goleman, duygusal zekânın tanımını yapmıştır. Ayrıca duygusal zekânın 25 yeti, yetenek ve ustalıktan oluştuğunu açıklamıştır (Beceran, 2021). Goleman ve Six Second'la birlikte Antoino Damasio “Descartes'in Yanılgısı” adlı eseriyle beyinde duygularımızın nasıl çalıştığını ve mantıklı karar almada bize kılavuz olduğunu ayrıntılarıyla açıklamışlardır (Sü Ersöz, 2013).

Aynı dönemlerde duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar yapan Bar-On, Amerikan ve İsrail orduları içinde yaptığı akademik çalışmalarla duygusal zekâyı ölçmeyi

amaçlamıştır. Yaptığı çalışmayla işe doğru insan alımında duygusal zekânın öneminin var olup olmadığı ve askeri yapıda performansı tahmin edebilmektir. Yaptığı çalışmalarla duygusal zekâyı ölçmek için kullanılan ilk ölçeğin yayınlanmasını sağlamıştır. Ölçek beş milyondan fazla değerlendirme sürecinde kullanıldı ve en yaygın kullanılan ölçek haline geldi. Bilimsel olarak yaptığı çalışmalarla duygusal zekânın popülaritesini arttırmıştır (Bar-On, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1, 2006).

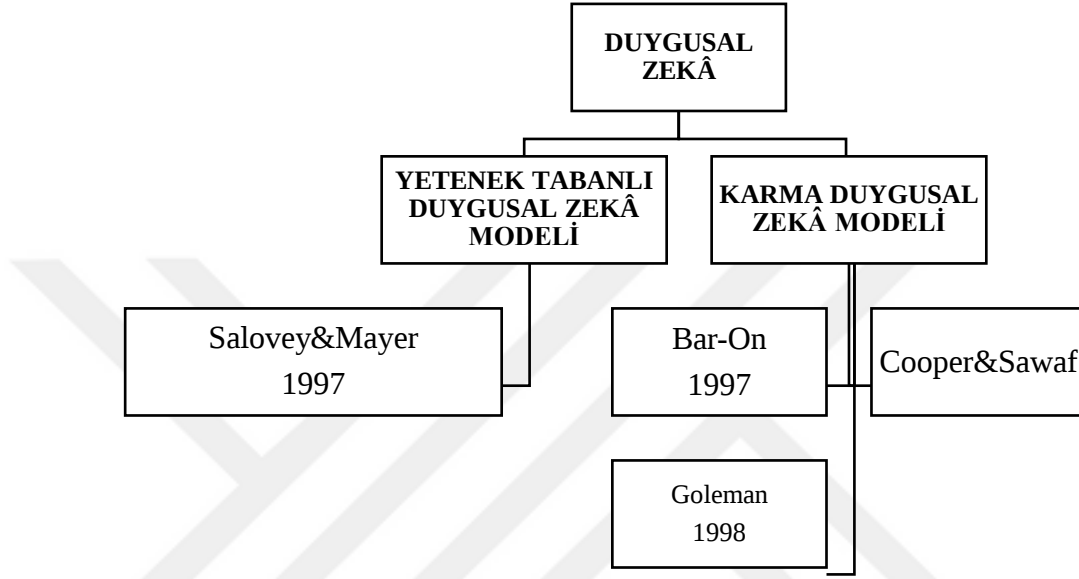
Çalışmaların sonucunda bilişsel zekânın yeterli olmadığı ve duygularımızın da başarılı olma yolunda bilişsel zekâ ile birlikte önemli bir etkene sahip olduğu anlaşıldı. Duygusal zekânın sadece psikoloji alanında değil hem eğitimde hem de iş alanındaki etkisi artmakta. Google Akademik Mart 2020 araştırmalarına göre geçen yıllarda 2,660,000 bilimsel çalışmada duygusal zekâdan bahsedildi (Bhullar & Schutte, 2020). 2007 yılında Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, ve Rooke tarafından yapılan bir araştırmada duygusal zekâ ve ruhsal, fiziksel ve psikomatik sağlığı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu buldular (Schutte, Malouf, Thorsteinsson , Bhullar & Rooke, 2007).

Duygusal zekâ hem sosyal hem de eğitim alanında önemli bir faktör haline gelmektedir. Kendilerini düzenleyen, ihtiyaçlarının farkında olanlar hayatlarında başarılı olurlar. Doğan ve Demirel (2007) yüksek zekâlı insanların genellikle yaşamlarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

2.1.3.3. Duygusal zekâ modelleri

Duygusal zekâ modelleri hakkında birçok araştırma yapılmış ve iki temel başlık altında dört temel model kabul edilmiştir (Adsız, 2016).

Şekil 2.2. Duygusal Zekâ Modelleri



2.1.3.3.1. Mayer ve Salovey’in duygusal zekâ modeli

Duygusal zekânın öncülerinden Mayer ve Salovey, duygusal zekâyı incelemekle birlikte araştırmaları sonucu duygusal zekâ modeli oluşturdular. Mayer ve Salovey’e göre duygusal zekâ kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmasını, duyguları tanıması ve düşünmeyi daha kolay hale getirmeyi ve kişisel gelişmeyi sağlamak için duyguları yönetmek olarak açıklarlar (Salovey & Mayer, 1989-1990). Düşünmeyi ve motivasyonu arttırmak için algılama, duyguları ifade etme, duyguları düzenleme, duygusal zekânın içerdiği zihinsel süreçler olarak kabul edilir. Daha sonra oluşturulan modeller Mayer ve Salovey’in temel varsayımlardan elde edilerek oluşturuldu.

Yetenek tabanlı en yaygın model olan Mayer&Salovey modeli, yeteneğe bağlı dört boyuttan oluşur (Rivers, Handley-Miner, Mayer & Caruso, 2019).

Duyguları Algılama: Duyguları algılama boyutu kişinin kendi duygularının farkında olması, başka insanların duygularını anlaması, farklı duyguların farkında olması, duygularını ifade edebilmesi, duyguları ayırt etme ve tanıma gibi becerileri içerir (Rivers, Handley-Miner, Mayer, & Caruso, 2019).

Duyguları Özümseme: Mayer & Salovey modelinin bir diğ er boyutu olan duyguları özümseme, duyguların düşünceleri rahatlatmasını, duygusal durumların ifade edilmesini içerir. Duygusal zekânın bu boyutunda temel duygusal tecrübelerimizi hayata uydurmaya çalışırız. Zihnimizin kar ıla acağı durumlarda bağılantıyı kurabilmek için yapar. Bu sayede neden-sonuç ilişkisini kurar ve durumlar hızlıca çözülür (Rivers, Handley-Miner, Mayer, & Caruso, 2019).

Duyguları Anlama: Duygusal zekânın üçüncü boyutu duygular arasındaki ilişkiyi ve sebeplerini anlamayı içerir. Buradaki beceriler, duyguları isimlendirmeyi ve karışık duyguları anlamayı belirtir. Duygular arasındaki geçişleri anlamayı sağılar. Duygusal zekâ duygularımızın nasıl çöktüğünü ve bunlara bağılı nasıl bir sonuca ula acağıımızı içerir (Rivers, Handley-Miner, Mayer & Caruso, 2019).

Duyguları Yönetebilme: Duyguları yönetebilme boyutu, belli hedeflere yönelik duygu durumlarını düzenlemeyi ifade eder. Bu boyut hem pozitif hem de negatif duygu durumlarına açık olmayı içerir. Olumsuz duygu durumları azaltılır ve olumlu duygu durumlarının etkisi arttırılır (Mayer, John; Salovey, Peter, 1997).

2.1.3.3.2. Goleman'ın duygusal zekâ modeli

Goleman göre duygusal zekâyı, eğıtim, i  ve hayatta başarıya ulaşmak için bir performans olarak belirtmiştir. (Goleman, İ ba ında Duygusal Zekâ, 1998). Goleman, sadece akademik zekânın yaşamın getirebileceğı değı iklikler ve ya imkanlara hazırlıklı olmayı sağılamadığını belirtir. Yüksek IQ zenginliğı, saygının ya da mutluluğun bir garantisi olmadığı halde, bizler bu becerilere takıldık. Fakat hayatımızda duygusal zekânın belirttiğimiz bu önemli rolünü göz ardı ettiğimizi belirtir. Goleman duygusal zekânın da matematik veya okuma gibi becerilerle kendine özgü bir yetenek olduğunu belirtir. Duygusal zek ımız meta yeteneğimizdir; yani hem ham zekânın olduğı hem de diğ er yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanacağımızın belirleyicisidir (Goleman, Duygusal Zekâ - Neden IQ'dan Daha  nemlidir?, 2003). Goleman duygusal zekânın be  boyutundan bahseder:

1. Öz-bilinç: Kişinin kendi iç dünyasında oluşanın farkında olmasıdır. Ruh hallerinin farkında olan insanlar, duygusal hayatlarına ait bir anlayışları olur ve bu onların kişiliklerini destekler (Goleman, Daniel, 1996).

2. Öz-denetim: Kişinin hayatını özenle ve akıllıca yaşaması; ahenkli bir denge ve bilgelik anlamına gelir. Amacımız duyguları bastırmak değil, dengelemektir (Goleman, Daniel, 1996).

3. Motivasyon: Kişinin hedeflerine yönelmesi, gelişmek için emek vermesi ve başarısız olduğunda sabırlı bir şekilde davranmasıdır. Bu işte, keyifle motive olduğumuz kadar bizi başarıya ulaştırır (Goleman, Daniel, 1996).

4. Empati: Empati yetisi başka birinin ne hissettiğini bilebilmektir ve pek çok alanda karşımıza çıkar. Empati, birçok açıdan ahlaki karar ve davranışların da temelidir (Goleman, Duygusal Zekâ - Neden IQ'dan Daha Önemlidir?, 2003). Hissettiğini sezebilme ve onlar gibi düşünebilme ayrıca bu durumları değerlendirerek pozitif ilişkiler kurma ve uyum sağlamadır (Goleman, Daniel, 1996).

5. Sosyal Beceriler: insan ilişkilerinde duyguların anlaşılması ve bu duyguları yönlendirmek amacıyla harekete geçebilmektir. Kişilerin duygularını yönetebilmek ve insanlarla ilişki yürütme sosyal becerilerinin özünü oluşturur (Goleman, 2003).

Goleman, duygusal zekâ modeliyle performans ve başarı ilişkisini incelemiştir. Kişisel yetilerle birlikte sosyal becerilerin de başarıda önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu uyum hem çalışma hayatında hem de sosyal hayatta uyum becerisidir (Yazıcı, 2019). Goleman yazdığı kitaplarla duygusal zekânın hayatımızda ne kadar önemli bir konuma sahip olduğunu belirten ilk kişidir.

2.1.3.3.3. Bar-on'un karma duygusal zekâ modeli

Duygusal zekâ modellerinin öncülerinden Bar-On araştırmalarını yaptığı süreçte Darwin'in duygulara yönelik çalışmalarından ve Thorndike sosyal zekâ tanımından etkilendiğini belirtir. Darwin'den günümüze kadar devam eden çalışmaların hepsinin duygusal zekâ tanımı açısından ortak bir özelliği vardır:

1. Duyguları tanıyabilmek, anlayabilmek ve ifade edebilmek.
2. Başkalarının nasıl hissettiğini anlayabilmek ve ilişki kurabilmek.
3. Duyguları düzenleyebilmek ve kontrol edebilmek.
4. Kişisel veya kişiler arası problemleri çözebilmek, uyum sağlayabilmek ve değişimi kontrol edebilmek
5. Kişinin kendini motive edebilmesi ve pozitif etkiyi oluşturabilmesidir (Bar-On, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1, 2006).

Bu modele göre, duygusal ve sosyal zekâ: Kendimizi etkili bir şekilde anlayabilmeyi ve ifade edebilmeyi, başkalarını anlayabilmeyi, ilişki kurabilmeyi ayrıca arzuların üstesinden gelebilmemize destek olan becerilerin, kolaylaştırıcıların, birbiriyle ilişkisi olan duyguların ve sosyal yeterliliklerin kesitidir. Bar-On genel zekânın tanımın şöyle belirtir: IQ ile hesaplanan bilişsel zekâ ve EQ ile hesaplanan ise duygusal zekâdır. Duygusal zekâsı iyi olanlar başarılı ve duygusal anlamda sağlıklı kişilerdir. Duygusal zekâ zaman içinde gelişebilir, değişebilir ve bu gösteriyor ki bu model süreç odaklı bir modeldir (BarOn & Parker, Toronto, 2000). Bar-on duygusal zekânın alt boyutlarının kişisel, kişilerarası, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh olarak belirlemiştir. Bar-On duygusal zekâ modelinin çok faktörlü olduğunu ve anlaşılabilir olduğunu açıklar. Ayrıca bu modele göre başarının kendisinden çok başarıma potansiyeliyle ilişkili olduğunu belirtir (Bar-On, 1997).

Bar-On'un duygusal zekâ modeli, kendisi tarafından bir envanter geliştirdiği aracı olan duygusal zekâ modeli için büyük bir öneme sahip olan Duygusal Zekâ Envanteri ile doğmuştur. 5 temel faktör ve 133 sorudan oluşur. Ölçek sonrasında Türkçe 'ye Köksal (2007) tarafından çevrilmiştir ve uyarlanan bu ölçek 7-18 yaş aralığındaki gençlere uygulanmaktadır (Köksal & Davaslıgil, 2007).

Bar-On geliştirdiği bu model ile ebeveyn ve eğitimcilerin duygusal zekâ farkındalığının oluşmasıyla daha fazla verimli ve üretken olunabileceğini belirtir (Bar-On, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1, 2006).

Tablo 2.3. Duygusal Zekânın Alt Boyutları

Kişisel	Kişinin kendi güçlüklerinin ve zayıflıklarının farkında olması, duygularını ve düşüncelerini kırııcı bir şekilde olmadan ifade edebilmesidir.
Özsaygı	
Duygusal öz farkındalık	
Özgüven	
Kendini gerçekleştirme	
Kişilerarası	Kişilerarası boyutunda, duygusal ve sosyal zekâlı olma, başkalarının duygularının, hislerinin, ihtiyaçlarının farkında olmayı, işbirliğini kurmayı ve sürdürmeyi, yapıcı ve karşılıklı olarak mutlu eden bir ilişki kurmayı kapsar.
Empati	
Sosyal sorumluluk	
Bireylerarası ilişkiler	
Uyumluluk	Kişinin duygularını ve düşüncelerini yorum katmadan değerlendirmesi ve yeni ortamlara adapte olabilmesini kapsar.
Gerçekliğin test edilmesi	
Esneklik	
Problem çözme	
Stres yönetimi	Bireylerin stres anında umutsuz olmamaları ve kontrollü bir şekilde stresin üstesinden gelebilmelerini kapsar.
Stres tolerasyonu	
Dürtü kontrolü	
Genel ruh	Kişilerin yaşamı pozitif görmesi ve genel bir memnuniyet halinde olmasını kapsar.
Optimistlik	
Mutluluk	

Kaynak: (Bar-On, 2006)

2.1.3.3.4. Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli

Cooper ve Sawaf duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı liderlik açısından incelemektedir. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâyı dört temel faktör oluşturur. Dört önemli faktör şudur:

1. Bireyin kendi duygularının farkında olmasını içeren duygusal okuryazarlık
 2. Esnekliğini içine alan duygusal zindelik
 3. Duygusal anlamda gelişmesini içeren duygusal derinlik
 4. Üretken süreçlerini fark etmede duyguların kullanımını içeren duygusal simya
- (Rozell, Pettijohn, & Parker, 2004).

Cooper ve Sawaf duygusal zekâ modeli zihinsel beceriler dışında, bilişsel olmayan kavramları da içeren bir modeldir (Çakar & Arbak, 2004).

Tablo 2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer&Salovey Modeli	Duyguları Algılama Ve İfade Etmek Duyguyu Düşüncede Kaynaştırma Duyguyu Anlamak Ve Analiz Etmek Duyguyu Kontrol Etmek
Bar-On	Kişisel Beceriler Kişilerarası Beceriler Uyumluluk Boyutu Stresle Baş Etme Boyutu Genel Ruh Durumu
Goleman Modeli	Kişisel Yeterlilik • Öz bilinç • Kendine Yön Verme • Motivasyon Sosyal Yeterlilik

	• Empati • Sosyal Beceriler
Cooper & Sawaf Modeli	Duyguları Öğrenmek Duygusal Zindelik Duygusal Derinlik Duygusal Simya

Kaynak: (Acar, 2001)

2.1.4. Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar

2.1.4.1. Duygusal zekâ ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

Walker (2001) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1205 öğrenciden toplanan verilere göre başarı ve duygusal zekâ arasındaki önemli bir korelasyon bulunmuştur.

Eren-Yavuz (2002) yaptığı çalışmayla bir öğrenim yılı boyunca çocukların duygusal zekâlarını etkinliklerle desteklemiştir. Program sonunda öğrenciler, kendilerini kontrol edebilme, birbirlerine kendilerini ifade edebilme gibi becerilerde gelişme kaydettiklerini belirtmiştir.

Reker (2002) çocukların duygusal zekâları, güvenli bağlanma durumları ve içsel-dışsal davranış problemleri arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Anne ve çocuklar uygulamaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile güvenli bağlanma durumları ve içsel-dışsal davranış problemleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Barchard (2003), kolej öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini test etmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleriyle tahmin edilen yılsonu notlarıyla desteklenmiştir.

Duygusal zekâ hem sosyal hayatta hem de eğitim alanında önemli bir etkiye sahiptir. Doğan ve Demiral (2007) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ düzeyleri yüksek insanların, duygusal zekâ düzeyleri düşük insanlara göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Ghanizadeh ve Moafian (2009) yabancı dil öğretmenleri arasında duygusal zekânın pedagojik başarısı açısından etkisini açıklayan bir araştırma yaparlar. Çalışma sonucunda öğrencilerin duygusal zekâlarının pedagojik başarılarını etkilediği açıklanmıştır.

Pishghadam (2009), yabancı dil eğitiminde duygusal zekâ becerileri üzerine çalışma yapmıştır. 508 üniversite öğrencisinden Bar-on duygusal zekâ ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlara göre duygusal zekâ ve alt boyutları dil öğreniminde güçlü bir belirleyici değildir.

Şahin ve Ayık (2020) yapmış oldukları çalışmada, yöneticilerin duygusal zekâ becerileri ile örgütsek vatandaşlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu açıklamıştır.

2.2. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dil öğrenme stratejiler ile ilgili kavramsal çerçeveye yer verilecektir.

2.2.1. Dil öğrenme stratejileri

Dil eğitimlerini öğrenen merkezli ve konuşma odaklı dil öğretimi süreci dâhil olduğu için, öğrenenlerin nasıl öğrendiği, öğrenmeyi neyin etkilediği kadar, neyin öğrenildiği de büyük önem taşımaya başladı. Dil eğitimiyle birlikte zihinsel ve davranışsal faaliyetlerle iyi öğrenen ve daha az iyi öğrenen arasındaki fark ortaya konmaya başlandı. Mesela başarılı bir şekilde dil öğrenenler üzerine yapılan çalışmalarda zihinsel aktivitelere, hareketlere, motivasyona ve kişiliğe yönelmeye başlandı (Naiman, Frohlich, & Stern, 1978). Değişen dil öğretimi algısıyla, 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra dil eğitimi farklı bir boyutta ele alınmaya başlandı. Öğretmen odaklı bakış açısı öğrenci odaklı düşünceye dönüşmeye başladı. Son dönemlerde yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri ve stratejileri önem kazandı (Bardakçı & Kılıç, 2016). 1970’li yıllardan sonra yapılan çalışmaların birçoğunun amacı dili etkili öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde temel aldıkları davranışları ve süreç içinde kullandıkları teknikleri araştırıp başka öğrencilere bu davranışların ve tekniklerin öğretilmesi olmuştur (Gözüm, 2018).

Yabancı dil öğrenme alanında yaptığı çalışmalarla bilinen Rubin dil öğrenme stratejilerinin iyi öğrenen açısından önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. Akademik anlamda başarısız öğrencilerin öğrenme stratejileri ile başarıya ulaşabileceğini açıklar. Dil öğrenme trajiklerin kullanılmasıyla başarısız ve başarılı öğrenciler arasındaki farkın azalacağını belirtir. Yabancı dil öğrenmede başarılı olmanın nedenlerinden biri bireylerin kendilerine ait özelliklerinin bulunması ve bu anlamda strateji kavramını öğrenenin bilgiyi elde etme sürecinde kullanabileceği teknikler ve araçlar olarak belirtmiştir (Rubin , 1975).

2.2.1.1. Dil öğrenme stratejileri tanımı

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra dil öğrenme stratejileri ile ilgili hızla artan araştırmalar sonucunda pek çok araştırmacı dil öğrenme stratejileri için farklı tanımlar yapmıştır. Özellikle son zamanlarda yabancı dil bilmenin öneminin artmasıyla bu konuya olan ilgi de arttı.

Bu alanda yetkin biri olan Oxford'a (1999) göre dil öğrenme stratejileri “Öğrenenlerin dil öğrenme yeteneklerini geliştirmek için kullandıkları temel davranış, teknik veya etkinliklerdir”. Chamot ise dil öğrenme stratejilerini bireylerin öğrenme hedeflerine varmak için bilinçli düşünce ve eylemleri olarak tanımlamıştır (Chamot, 2004).

Stevich (1990) ortaya konan tanımların birçoğunun temel iki özelliğe sahip olduğunu savunur. Bunlar, öğrenenin karakteristik özellikleri ve eğitim tekniklerinin temel özellikleridir.

Aksoy (2012, s.70) dil öğrenme stratejilerinin bireylerin dil öğrenmede daha iyi öğrenen olmasını, güdülenmesini sağlayan, bilginin saklanması, geri getirilmesi ve kullanılmasına yardımcı olduğunu ve sürece olumlu katkıların olmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlar.

Dil öğrenme stratejisi genel olarak araştırmacılar tarafından, dil öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak, bilgiyi edinme, saklama ve hatırlama için

kullandıkları işlemler veya teknikler olarak tanımlanır (Chamot ve Kupper, 1989; Nyikos ve Oxford, 1993).

Oxford üniversitesi 2004 yılında yaptığı bir projeye dil öğrenme stratejileri tanımını ortaya koymak istedi ve yirmi üç araştırmacı bu projeye dâhil oldu. Bu projede dil öğrenme stratejileri tanımı, dil öğrenme stratejileri öğrenenlerinin kısa ve uzun dönem hedef ilişkileri, bireylerin strateji kullanımında bireysel ve durumsal ilişkileri, sınıf içinde uygulamaları ve teorik strateji bilgisi arasındaki boşluğu doldurmak için öğrenme stratejilerin önemi nasıl gösterilir üzerine tartışmalar yapıldı. Araştırma bittiğinde ortak bir tanıma ulaşamadığı sonucuna varıldı, fakat bu durumu stratejinin doğası olarak kabul ettiler. Strateji kavramının esnek bir durum olduğu sonucuna vardılar. Araştırma sonucunda ortak alınan bir diğer karar ise, stratejilerin dil öğrenme sürecini daha kolay, hızlı ve eğlenceli bir hale getirdiği görüşüdür (Cohen, 2014).

Dil öğrenme stratejileri ilgili kabul görmüş genel tanımı Oxford yapmıştır. Oxford'a göre dil stratejileri öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirirken ilerlemelerini arttırmak için kullandıkları davranışları, fiilleri, adımları ve teknikleri olarak belirtir (Oxford, 1992).

Oxford dil öğrenme stratejilerinin temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Konuşma becerilerine katkıda bulunur.
2. Öğrenen bireylerin daha fazla öz yönetimli olmasını sağlar.
3. Öğretmenlerin rolünü genişletir.
4. Problem merkezlidir ve problemlerin çözülmesini sağlar.
5. Öğrenen bireyler tarafından yapılan özel hareketlerdir.
6. Öğrenenin zihinsel, duygusal ve sosyal gibi birçok yönünü içerir.
7. Hem dolaylı hem de doğrudan öğrenmeyi destekler.
8. Daima gözlemlenemez.
9. Sıklıkla bilinçlidir.
10. Öğretilebilir.
11. Esnektir.

12. Birçok durumdan etkilenebilir.

Bu özellikleri Oxford 1990 yılında yaptığı araştırmayla ortaya koymuştur. 2011 yılında yaptığı çalışmalarla bu özelliklerle birlikte aşağıdakileri de eklemiştir (Oxford, 2017)

1. Bilinçli bir şekilde işlenmektedir.
2. Öğrenmeyi daha hızlı, kolay, eğlenceli ve etkili yapar.
3. Belir amaçlar doğrultusunda belli kontekstlerde işlenir.
4. Öğrenenler açısından bütün boyutları kapsar.
5. Birlikte çalışan strateji zinciri gibi birleşir
6. Verilen durumda uygulanan ama ilgili durumda transfer edilebilir.

Oxford birçok araştırmacının dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak yukarıda belirtilen özellikleri sıralamıştır. Yaptığı araştırmalarda dil stratejilerine ait yetmiş farklı temanın olduğunu belirtmiştir. Bunlardan örnek olarak teknikler, araçlar, cihazlar, inançlar, duygular, metotlar, aktiviteler, düzenleyiciler, başarı ve başarıları, amaç, hedef, kullanım gibi birçok tema verilebilir (Oxford, 2017).

2.2.1.2. Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejileri pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır, fakat yaygın olarak O'Malley vd. (1985), Rubin (1987), Oxford (1990) ve Stern (1992) tarafından yapılan sınıflandırmalar önemsenmiştir.

2.2.1.2.1. O'malley ve Chamot sınıflandırması

O'Malley dil öğrenme stratejilerini üç başlık altında sınıflandırmıştır.

Üst bilişsel Stratejiler:

Üst bilişsel stratejiler öğrenmeyi bilme ve düzenleme ile alakalı süreçleri içerir. Öğrenmeyi planlama, öğrenme sürecine yönelik düşünme ve süreç sonunda değerlendirme gibi süreçlerle ilgilidir (Hismanoglu, 2000).

Bilişsel Stratejiler:

Doğrudan öğrenmeye yönelik stratejileri içerir. Tekrarlama, çeviri yapma, gruplandırma, not etme, çıkarım yapma, detay verme, somutlaştırma, aktarım yapma ve anahtar kelime oluşturmak gibi bu tür stratejiler örnek olarak verilebilir (Bardakçı & Kılıç, 2016).

Sosyo-Duyuşsal Stratejiler

Bu stratejiler sosyal yardım etkinlikleri ve diğer kişilerle anlaşmayla alakalıdır. Partner çalışması, grup çalışması, sormacalar, proje görevleri, açıklama gibi temel stratejilerdir. Toplumsallaşma ile ilgili stratejileri içerir (Can, 2012). Başkalarıyla iletişim kurarken ve sosyal iletişimi yönetirken kullandığımız işbirliği ve açıklama isteği gibi stratejilerdir (Bardakçı & Kılıç, 2016).

Rubin Dil Öğrenme Stratejileri

Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olarak iki gruba ayırır ve bu grupta toplamda altı kategori vardır. Bunlar doğrudan-dolaysız öğrenme stratejileri olan Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileridir. Diğer grup ise dolaylı stratejilerdir ve Üst bilişsel Stratejiler, Duyuşsal Stratejiler ve Toplumsal Stratejilerdir (Can, 2012).

Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Öğrenme veya problem çözmede kullanılan ve doğrudan analiz, dönüştürme veya sentez gerektiren işlem ya da adımlar olarak belirtmiştir. Rubin öğrenmeye katkıda bulunan 6 ana bilişsel strateji belirlemiştir. Bunlar netleştirme, tahmin etme, tümdengelimsel sorgulama, uygulama, ezberleme ve gözlemlerdir (Wenden & Rubin, 1987; Can, 2012).

Üstbilişsel Stratejiler

Dil öğrenimini düzenlemek ve özyönetimli hale getirmek için kullanılır. İkinci grup olan iletişim stratejileri dil öğrenimiyle dolaylı olarak ilişkilidir. Bu stratejiler iletişimde zorluk olunca kullanılır ve iletişim kesilmeden devam eder (Wenden & Rubin, 1987; Can, 2012).

Sosyal Stratejiler

Bireyin bilgiye maruz kalıp onu edinebilmesini sağlayacak ortamlara girebilmek için kullandığı stratejilerdir (Wenden & Rubin, 1987; Can, 2012).

2.2.1.2.2. Stern'in dil öğrenme stratejileri

Stern (1992) dil öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmaktadır.

Yönetim ve Planlama Stratejileri

Kişinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi ile ilgilidir. Öğrenen rehber olarak bir kaynağa başvurur ve kendi dil gelişiminin sorumluluğunu alabilir. Hedeflerini kendisi uygun olacak şekilde koymalı, uygun yöntemle karar vermeli, uygun kaynakları seçebilmeli ve gelişimini gözlemlemeli (Stern, 1992; Akbaş, 2019).

Bilişsel Stratejiler

Bu stratejiler doğrudan analiz, transfer etme veya öğrenme materyallerinin sentezi gibi adımları gerektiren problem çözme ya da öğrenmede kullanılan işlemlerdir. Bilişsel trajiklere örnek olarak doğrulama, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma verilebilir (Stern, 1992; Akbaş, 2019).

İletişim Stratejiler

Bu stratejiler öğrenenler tarafından iletişimi sürdürme amacıyla kullanılır. İletişimle ilgili sorunların önüne geçmek için kullanılır. Bu stratejiler kullanılarak öğrenen konuşmayı başlatabilir ve sürdürebilir (Stern, 1992; Akbaş, 2019).

Kişilerarası Stratejiler

Öğrenenler kendi gelişimlerini takip edebilmeli. Yabancı dili ana dil olarak kullanan kişilerle iletişim kurmalıdır (Stern, 1992). Kişi bu strateji ile kişilerarası etkileşimde kullanmalıdır. Bu durum etkili iletişimde önemli bir faktördür (Akbaş, 2019).

Duyuşsal Stratejiler

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler olumlu veya olumsuz duygulara sahip olabiliyorlar. Dil öğreniminde beceriye sahip olanlar duygusal problemlerin farkında olurlar ve bu tarz problemlerin üstesinden stratejileri kullanarak gelebilir. Motivasyonlarını etkileyen durumları ortadan kaldırabilirler (Stern, 1992).

2.2.1.2.3. Oxford dil öğrenme stratejileri

Dil öğrenme stratejileri arasında en çok kabul gören araştırmalardan biri Rebecca L. Oxford tarafından yapılan sınıflandırmadır (Bardakçı & Kılıç, 2016). Oxford'a göre sınıf içi düzen öğretmenin rolüyle değişmiştir. Öğretmenin artık otoriter bir yapıda değil, yardımcı, rehber görevlerini üstlenmiş ve öğrenme yolları ile ilgili öğrencilere kendi farkındalıklarını oluşturma sürecinde yardım etmesi gerektiğini belirtmiştir (Oxford, Rebecca, 1990b).

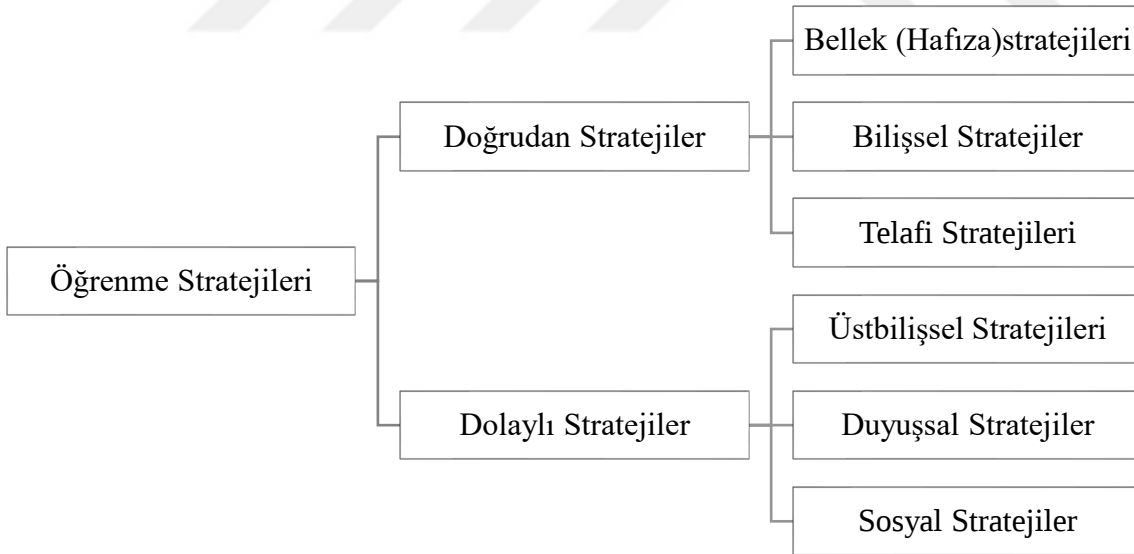
Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini özelliklerini şu şekilde açıklamıştır.

1. Dil öğrenme stratejileri temel amaç olan iletişimsel yeterliliğe destek olur.
2. Öğrenenler daha fazla öz-denetimli olurlar.
3. Öğretmene daha fazla rol biçer.
4. Dil öğrenme stratejileri problem merkezlidir.
5. Öğrenen tarafından meydana gelen özel eylemlerdir.
6. Bilişsel durum dışında pek çok boyutu ele alır.
7. Öğrenme sürecine dolaylı ve doğrudan katkıda bulunur.
8. Her zaman gözlemlenemezler.
9. Genellikle bilinçli olarak meydana gelirler.

10. Öğretilebilir bir duruma sahiptirler.
11. Dil öğrenme stratejileri esnektir.
12. Birçok durumdan etkilenirler
13. Öz-yönetimlidirler.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini 2 farklı boyutta ele almıştır. Bunlar doğrudan ve dolaylı stratejilerdir. Doğrudan öğrenme stratejilerinin sınıf içinde kullanılması gerekir. Dolaylı stratejiler ise sınıf içindeki görev, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gerektiği kadar öğrencilerin yabancı dili uygulaması ve toplumsallaşması için sınıf haricinde de kullanılabilen stratejilerdir (Oxford, Rebecca, 1990b; Akbaş, 2019).

Şekil 2.3. Öğrenme Stratejileri Sınıflandırma Sistemi



Kaynak: (Oxford,1990b)

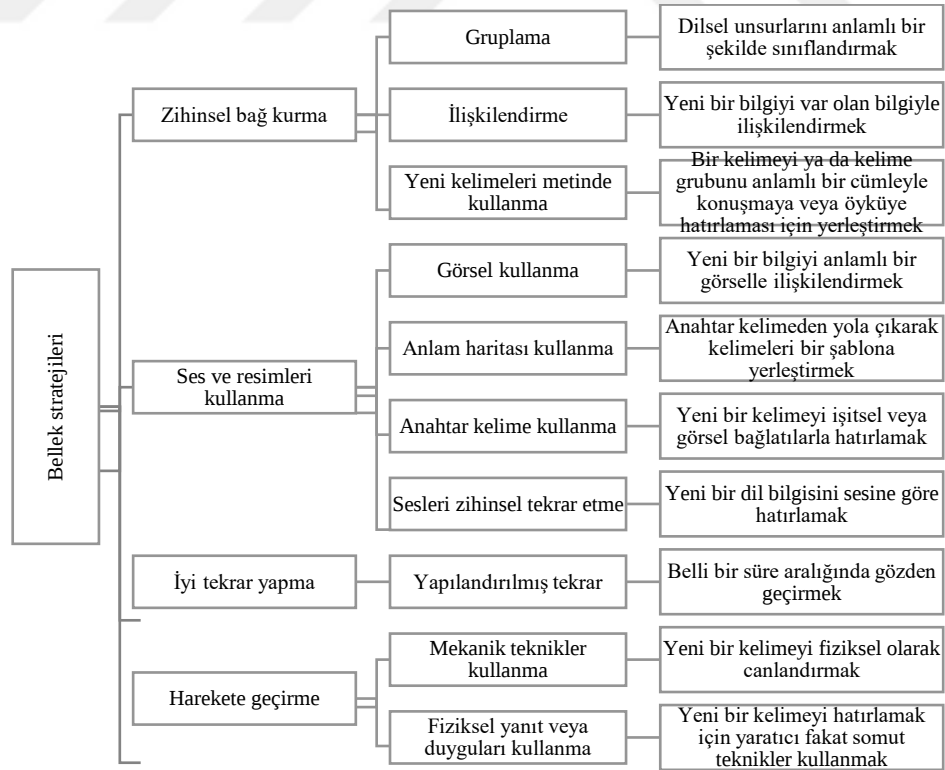
Doğrudan Stratejiler

Bu stratejiler öğrenmeye direk olarak etkiye bulunur. 3 farklı alt kategoriyi içerir. Bunlar bellek, bilişsel ve telafi stratejilerdir. Bu stratejiler dilin zihinsel işleminden geçmesi gerekmektedir. Her bir strateji türü farklı amaçlar için kullanılır.

Bellek Stratejileri

Yabancı dil maddelerini veya durumlarını başka şeylerle bağlamayı sağlar. İlişki kurma, tekrarlama gibi temel ilkeleri içerir. Bu ilkelerin tamamı anlam içerir. Birçok öğretmen kelime öğreniminin zor olduğunu belirtir fakat bellek stratejileri bu sorunun üstesinden gelmeyi amaçlar. Kelimeleri akılda tutmayı ve gerektiğinde kullanmasını sağlar. Bellek stratejilerinin alt boyutları aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 2.4. Bellek Stratejileri Diyagramı

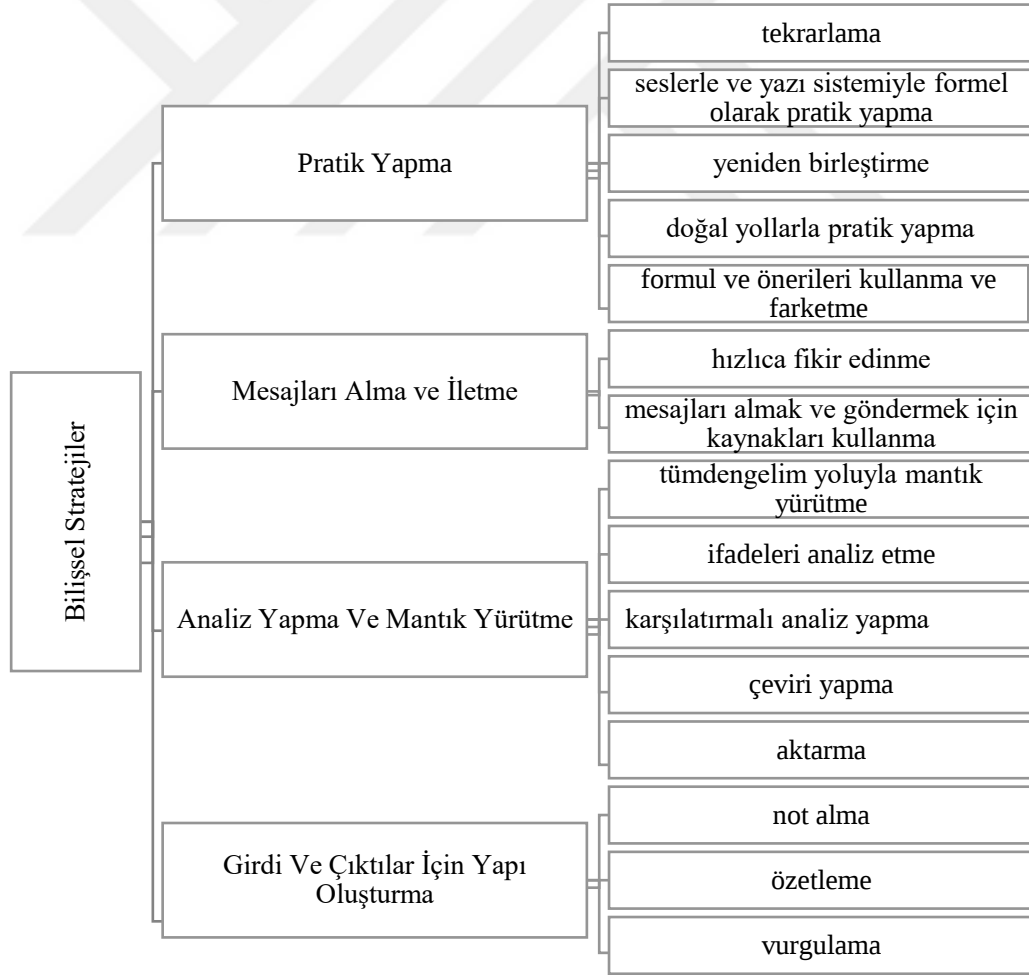


Kaynak: (Oxford,1990b)

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler yeni bir dil öğrenme sürecinde önemlidir. Bu tür stratejiler tekrarlamadan, ifadeleri analiz etmekten, özet yapmaya kadar değişkenlik gösterir. Bilişsel stratejilerin tek bir görevi vardır. Öğrenen tarafından hedef dilin iletimi ve güdülenmesidir. Öğrenenler arasında da oldukça popüler bir türdür. Bilişsel stratejilerin dört farklı alt grubu vardır. Pratik yapma, mesaj alma ve gönderme, analiz yapma, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma dört temel alt grubudur.

Şekil 2.5. Bilişsel Stratejiler Diyagramı

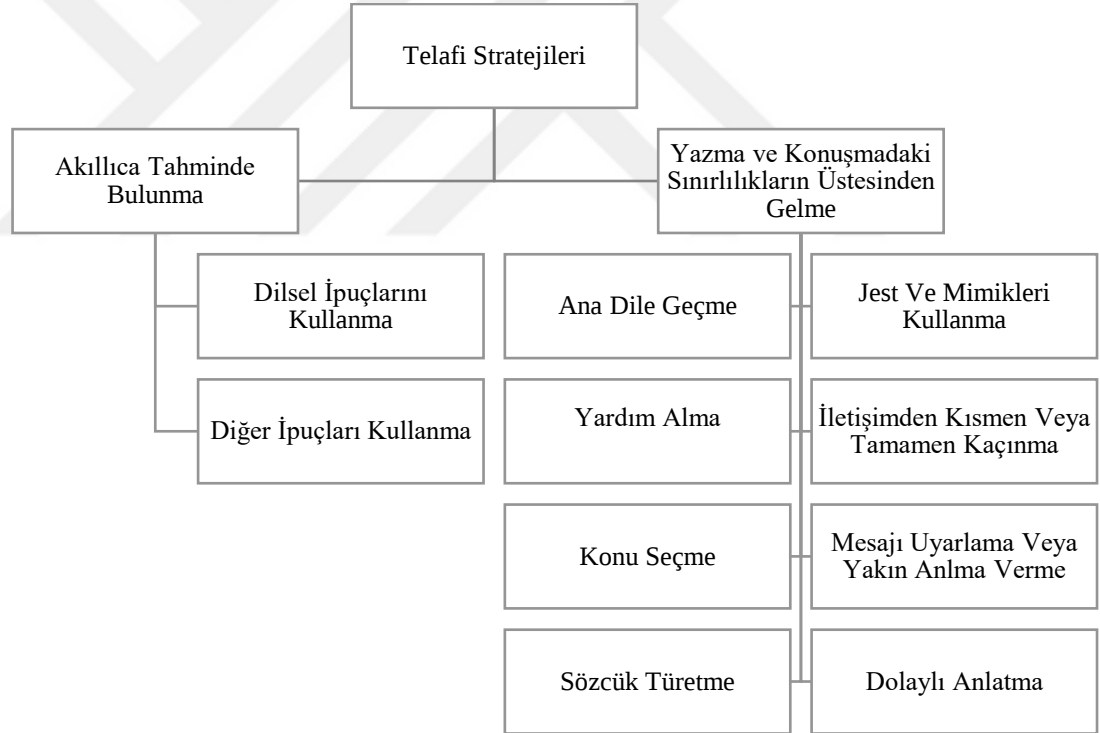


Kaynak: (Oxford,1990b)

Telafi Stratejileri

Telafi stratejileri öğrenenlerin yeni bir dili anlama ya da üretme konusundaki sınırlılıklarına rağmen yeni bir dili kullanmasına yardımcı olur. Bu stratejiler okuma dışındaki becerilerde iletişimi sürdürmek için kullanılan stratejilerdir. Tahmin yürütme, konuşma ve yazmada karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme gibi alt boyutlara ayrılmıştır. Bu stratejiler sadece hedef dilde değil ayrıca ana dil kullanımında yaygın bir şekilde kullanılır (Oxford,1990b).

Şekil 2.6. Telafi Stratejileri Diyagramı



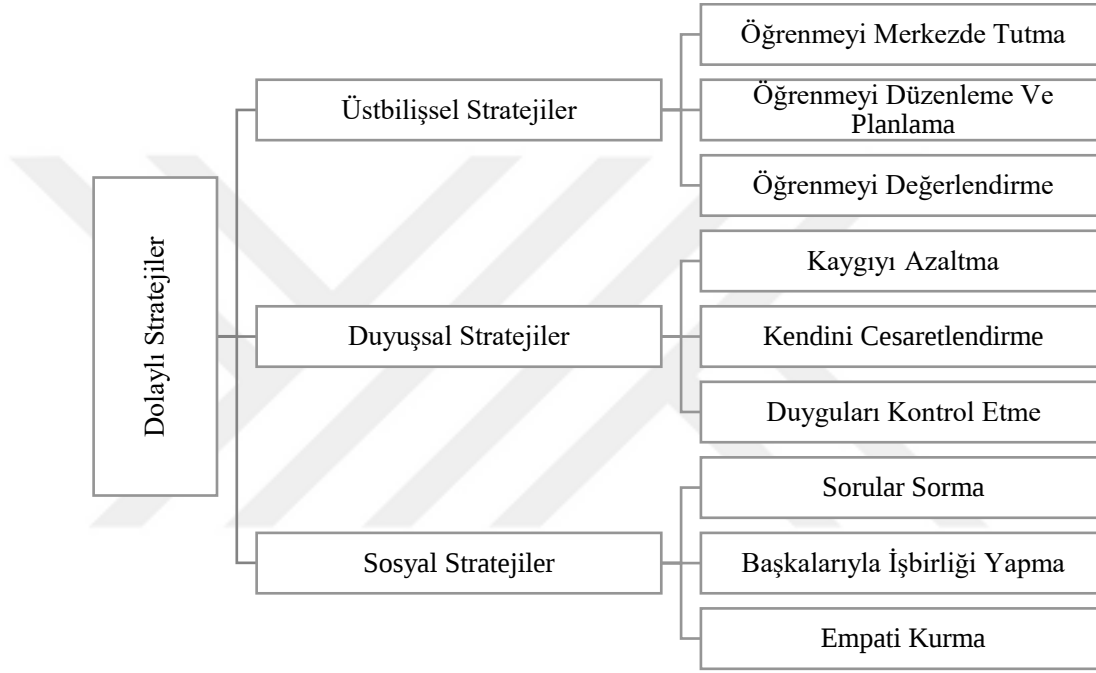
Kaynak: (Oxford,1990b)

Dolaylı Stratejiler

Oxford (1990), dolaylı stratejileri 3 alt gruba ayırmaktadır. Üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler dolaylı stratejilerin alt boyutlarıdır. Bu stratejiler hedef dili öğrenimini içermediğinden ve dil öğrenimini yönlendirmek ve destekleme durumdan dolaylı dolaylı

stratejiler olarak adlandırılır. Dolaylı stratejiler dilin her alanında ve dört becerisinde kullanımına uygundur.

Şekil 2.7. Dolaylı Stratejiler Diyagramı

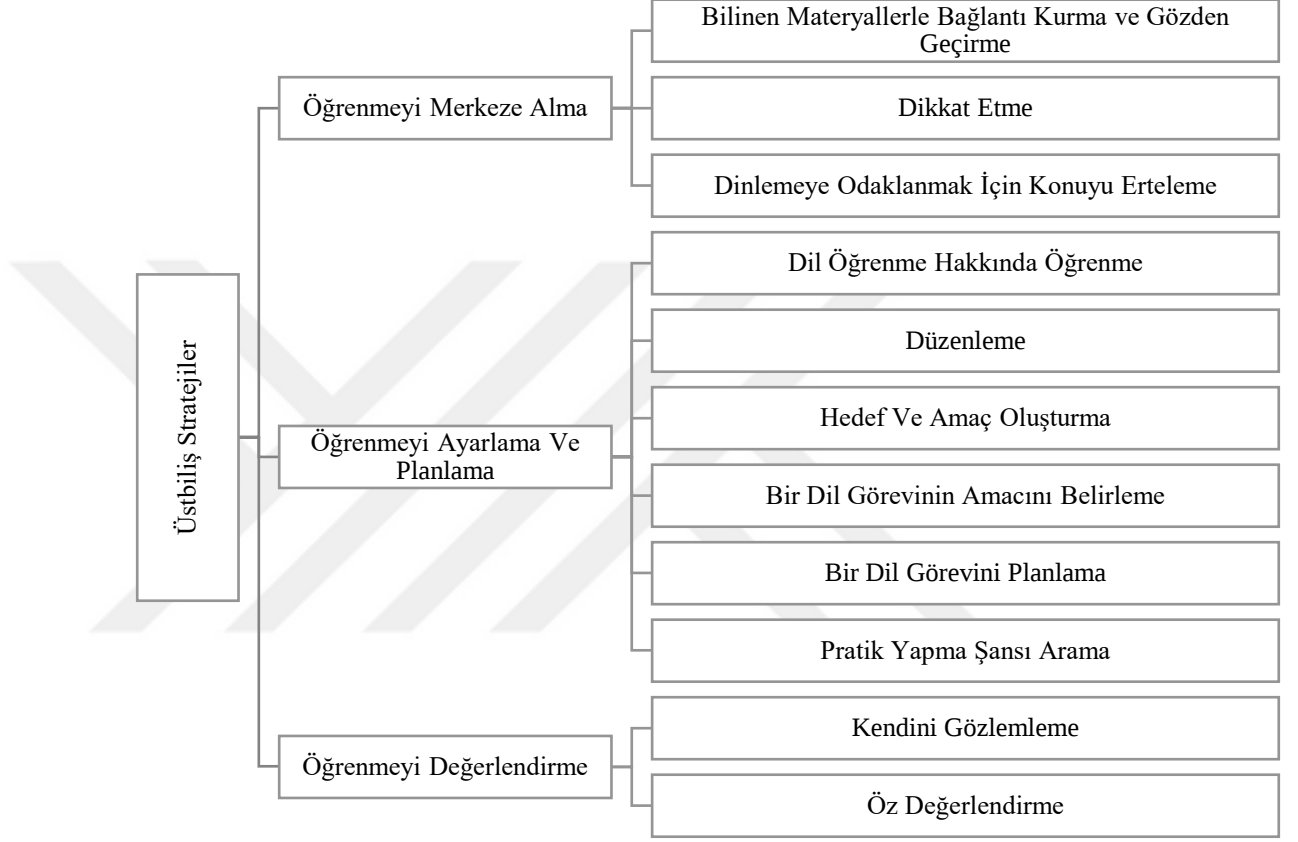


Kaynak: (Oxford,1990b)

Üst bilişsel Stratejiler

Başarılı bir dil öğrenimi açısından üst bilişsel stratejiler çok önemlidir. Öğrenciler kendilerini koordine edebilir. Dil öğrenimi sürecinde çok fazla yeniliklerle karşılaşan öğrenciler bu konuda zorluklar yaşayabilirler. Bu süreci kolaylaştırmak için dikkat etme ve tanıdık materyallerle bağlantı gibi stratejiler kullanırlar. Öğrenciler öğrenme sürecinde hatalarını veya eksikliklerini görmede sorunlar yaşayabilirler, fakat kendini gözlemleme, kontrol etme ve değerlendirme stratejileri ile bu sorunu aşabilirler(Oxford,1990b).

Şekil 2.8. Üstbilişsel Stratejileri Diyagramı



Kaynak: (Oxford,1990b)

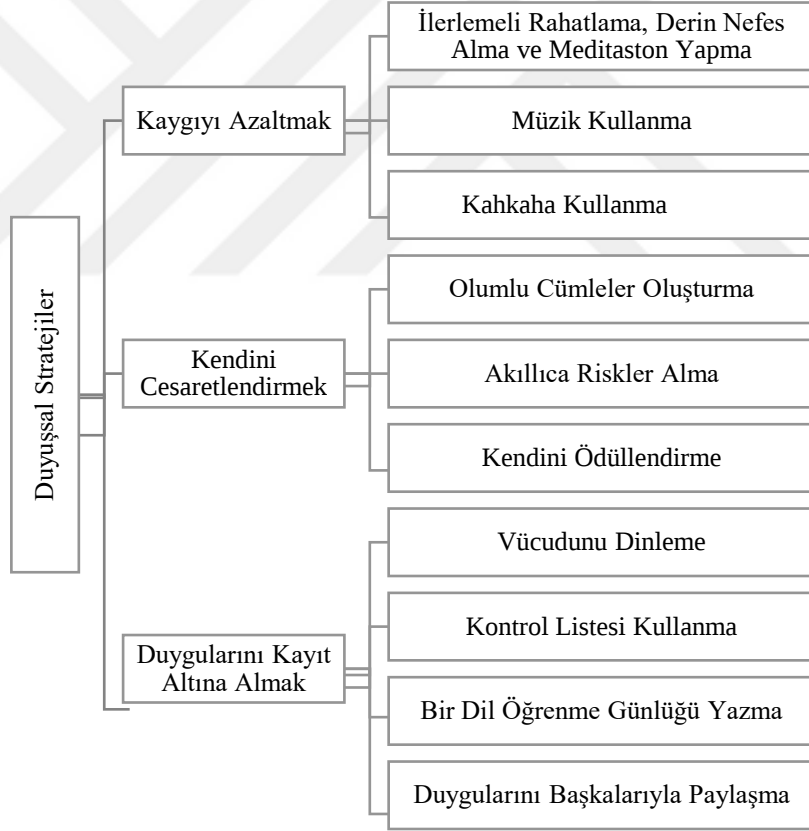
Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal stratejiler duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerleri içerir. Başarı ve başarısızlık durumu için en önemli etkenlerden biri duyusal alandır. Dil öğrenimini etkileyen duygusal faktörlerin önemini göz ardı etmemek gerekir.

Duygusal faktörler dil öğrenimini etkileyen durumlardan biridir. Duyuşsal stratejiler sayesinde bu durumlar kontrol edilebilir. Negatif duygular ilerlemeyi durdururken pozitif duygular dil öğrenmeyi daha etkili bir hale getirir. Dil öğrenme sürecini etkileyen duyusal faktörlerden bazıları kendimize olan saygımız, yeterlilik duygumuz ve kaygı gibi

durumlardır. Öğrencilere uygulanacak duyuşsal stratejiler eğitim sürecindeki problemlerin üstesinden gelmeyi sağlar. Olumsuz duygulara sahip olan öğrenciler, duyuşsal stratejilerin uygulanmasıyla yabancı dil öğrenmeye karşılık daha fazla olumlu duygular geliştirirler. Oxford (1990) duyuşsal stratejileri üç farklı alt boyutta tanımlamıştır.

Şekil 2.9. Duyuşsal Stratejiler Diyagramı



Kaynak: (Oxford,1990b)

Sosyal Stratejiler

Dil sosyal davranışın bir formudur. İletişimdir ve iletişim insanlar arasında oluşur. Dil öğrenme süreci diğer insanları da kapsar ve doğru sosyal stratejiler bu süreçte çok

önemlidir. Sosyal stratejiler üç temel alt grubu içerir. Sorular sorma, işbirliği yapma ve duygudaşlık kurma sosyal stratejilerinin alt boyutlarıdır. Alt boyutlardan en önemlilerinden soru sorma stratejisi başkalarının hedeflerini anlamada, doğru yaklaşımı gerçekleştirmede yardımcı olur. Soru sormanın dışında, işbirliği yapma öğrenenler için önemlidir. Grup ruhunu ve rekabetin eksikliğini gösterir. Karşılıklı desteğin oluşmasını sağlar. Bir diğer alt boyutu olan empati kurma başkalarının açısından bakmayı kolaylaştırır. Herhangi bir dil öğrenmede başarılı iletişim süreci için empati kurmak önemlidir. Başarması zor olmasına rağmen gereklidir. Sosyal stratejilerin kullanımı empati sürecini daha kolay hale getirebilir.

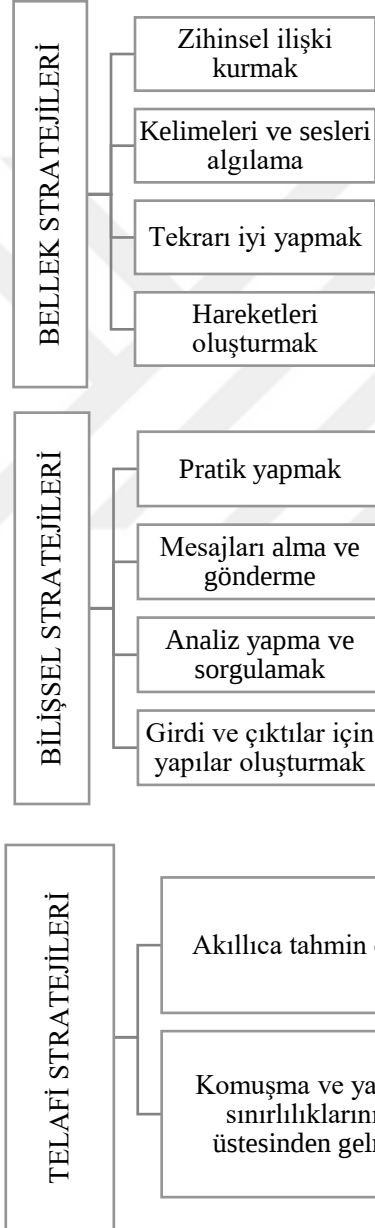
Şekil 2.10. Sosyal Stratejiler Diyagramı



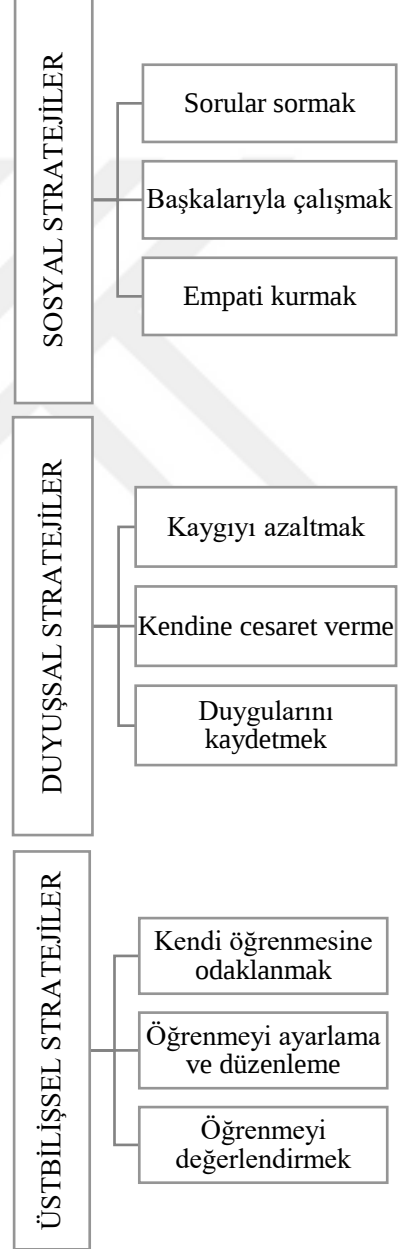
Kaynak: (Oxford,1990b)

Şekil 2.11. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Taksonomisi

DOĞRUDAN STRATEJİLER



DOLAYLI STRATEJİLER



Kaynak: (Oxford,1990b)

Oxford (2017) strateji kategorilerinin sert olmadığını, esnek ve geçirgen olduğunu belirtir. Bir stratejinin fonksiyonu ya da rolü verilen göreve fiziksel duruma gibi içsel bağlamına bağlıdır. Tüm stratejilerin ortak hedefi iletişimsel yeterliliği geliştirmektir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini yaşayacaklar ve sürecin içinde yere alacaklardır ve kendi yönlendirmelerini yapabileceklerdir. Dil öğrenme stratejileri dil öğrenme sürecinde motivasyon, yaş, cinsiyet, kültür, kariyer hedefi, inançlar ve dil öğrenme görev doğasıyla ilgilidir (Oxford,1990b)

Tablo 2.5. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Sınıflandırılması

Rubin (1987)	O'Malley ve Chamot (1990)	Oxford (1990)	Stern(1992)
Üst bilişsel Stratejiler	Üst bilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	Yönetme ve Planlama Stratejileri
Bilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	Telafi Stratejileri Bilişsel Stratejiler Bellek Stratejileri	Bilişsel Stratejiler
İletişim stratejileri	Sosyo-duyuşsal Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	İletişimsel-Deneyimsel Stratejiler
Toplumsal Stratejiler		Toplumsal Stratejiler	Kişilerarası Stratejiler Duyuşsal Stratejiler

Kaynak: (Can, 2012).

2.2.2. İlgili araştırmalar

2.2.2.1. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

Rustam vd (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kullandığı dil stratejileri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Başarılı öğrencilerin sıklıkla kullandığı strateji üst bilişsel, başarısız öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ise sosyal stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Ada (2011) 111 öğrencinin dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve başarı durumuna göre kullanımını araştırmıştır. Özel bir okulda uygulanan bir araştırmaya göre, üst bilişsel, telafi ve sosyal stratejiler ne fazla tercih edilen stratejilerdir. Ayrıca cinsiyet durumuna göre kızlar dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır.

Wong (2011) yaptığı çalışmada, dil öğrenme stratejilerini ve strateji kullanımları ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan toplanan verilere göre cinsiyetin katılımcıların dil öğrenme stratejileri kullanımına bir etkisi olmadığı açıklanmıştır.

Aslan (2009) 257 katılımcıyla yaptığı çalışmada, dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri etkililiğinin amacını, dil öğrenme stratejiler ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için araştırma yapmıştır. Topladığı verilere göre, dil öğreniminde, dil öğrenme stratejilerinin pozitif bir etkisinin olduğunu belirlemiştir

Vertaç (1995) bir ilkokulda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda bilişsel stratejilerin daha sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur. Ve ayrıca öğrencilere dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi vermenin eğitimi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

2.3. Duygusal Zekâ ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Birçok araştırma gösteriyor ki öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Macaro (2007) dil öğrenme sürecinde insan etkinliğinin ve psikolojik yönlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Fakat birçok araştırma akademik zekânın kişinin başarısını % 20 oranında etkilediğini söyler. Akademik zekâ ile birlikte 1995 yılından itibaren her alanda önemli bir konuma sahip olan duygusal zekâ kavramı da öğrenme sürecini etkilemeye başlamıştır (Goleman, Daniel, 1996). Genellikle birçok araştırma duygusal zekânın yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olduğunu gösterir (Furnham & Petrides, 2003).

Dil öğrenme zorlayıcı bir süreçtir. Son elli yıldır dil öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar artmaktadır. Diğer taraftan dil öğrenme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda dil öğreniminin önemli bir süreci olduğu açıklanmıştır (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, Rebecca, 1990b; Stern, 1992). Dil öğrenme stratejileri öğrenmelerini kolaylaştıran, hatta hızlandıran bir kavram haline gelmeye başladı (Oxford , Cho, Leung, & Kim, 2004). Birçok uzman dil öğrenme stratejilerini belirli sınıflandırmaya koymuştur (Stern, 1992; O'Malley J. , Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985; Naiman, Frohlich, & Stern, 1978; Oxford, Rebecca, 1990b). Fakat bunlardan en etkili olanı Oxford'un (1990) sunduğu altı alt kategorili dil öğrenme becerileridir.

Bazı araştırmacılar duygusal zekânın yabancı dil öğrenme sürecinde yeni bir kavram olduğunu ve daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmiştir (Mayer, John; Salovey, Peter, 1995; Ghosn, 2001). Pishghadam son zamanlarda yaptığı araştırmalarda akademik başarının dil öğrenme sürecinde duygusal zekânın birçok boyutuyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. İran'da yaptığı araştırmada sözel zekâ, duygusal zekânın yabancı dil öğrenen öğrenciler arasında büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Pishghadam R. , 2009). Çakıcı (2017) duygusal zekâ ve yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin İngilizce dersinde başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Duygusal zekâ ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan araştırmalar

Yerli araştırmalar incelendiğinde ilgili alanda yapılmış araştırmaya rastlanamamıştır. Yapılan araştırmalar genellikle dil öğrenme ve duygusal zekâ becerileri arasında yoğunlaşmaktadır.

Afshar, Tofighi & Hamazavi (2016) yaptıkları çalışmada dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu açıklamışlardır.

Shakarami ve Khajehei (2014) yaptıkları çalışmada dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkini nasıl olduğuna dair inceleme yapmışlardır. Yapılan nicel araştırmalarda duygusal zekâ ve dil becerileri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Fakat nitel araştırmalara göre iki değişken arasında derin bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir.

Fouladi (2012) yaptığı araştırmada duygusal zekâ seviyesi yüksek öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanımda önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Hasanzadeh & Shahmohamadi (2011) dil becerileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada hem erkeklerde hem de kadınlarda duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu açıklamışlardır.

Fouladi (2012) yaptığı bir araştırmada zekâ düzeyleri ve dil öğrenme stratejisi seçimi üzerinde bir ilişkinin olmadığı açıklanmıştır. Sayıca az olan araştırmalarda bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma literatürde bu boşluğu doldurmaya yöneliktir. Duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileri ilişkini daha açık bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

3. MATERİYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan tekniklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil stratejileri ve duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan devlet okulu olan Çakmak Şehit Mahmut Coşkunsu ortaokulunda öğrenim görmekte olan 5. , 6. 7., ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiş 408 öğrenciden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Seçkisizlik, örneklem seçiminde tüm birimlerin eşit seçilme şansına sahip olmasını tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018).

Bu bağlamda 2021-2022 eğitim öğretim yılında 408 öğrenciyi kapsayan öğrencilere duygusal zekâ ölçeği ve dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmış ve çalışmanın amacı, süresi ve süreci açıklanmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım

Değişkenler		Sayı	%
Cinsiyet	Kız	206	50.5
	Erkek	202	49.5
Yaş	10	12	2.9
	11	96	23.5
	12	113	27.7

		13	126	30.9
		14	51	12.5
		15	10	2.5
Sınıf		5. Sınıf	42	10.3
		6. Sınıf	166	40.7
		7. Sınıf	103	25.2
		8. Sınıf	97	23.8
Annenin Durumu	Eğitim	Okur-Yazar Değil	15	3.7
		Okur-Yazar	22	5.4
		İlkokul Mezunu	137	33.6
		Ortaokul Mezunu	89	21.8
		Lise Mezunu	109	26.7
		Üniversite Mezunu	36	8.8
Babanın Durumu	Eğitim	Okur-Yazar Değil	6	1.5
		Okur-Yazar	20	4.9
		İlkokul Mezunu	83	20.3
		Ortaokul Mezunu	104	25.5
		Lise Mezunu	132	32.4
		Üniversite Mezunu	63	15.4
Kardeş Sayısı		Tek Çocuk	45	11.0
		İki Kardeş	160	39.2
		Üç veya daha fazla	203	49.8
Annenin Durumu	Çalışma	Çalışıyor	109	26.7
		Çalışmıyor	299	73.3
Babanın Durumu	Çalışma	Çalışıyor	393	96.3
		Çalışmıyor	15	3.7

Tablo 3.1'e bakıldığında, katılımcıların 206'sının (%50,5) kız, 202'sinin (%49,5) erkek; 12'sinin (%2,9) 10 yaşında, 96'sının (%23,9) 11 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1’de öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında %50.5’inin kız, %49.5’inin erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki örneklem grubu yaş özellikleri 10 ve 15 yaşları arasında değişmektedir.

Tablo 3.1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 40’ını 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. En az katılım 408 öğrenci arasından 42 öğrenci ile 5. Sınıf kademesidir. 7. Ve 8. sınıflar ise yakın oranlarda ankete katılım sağlamışlardır.

Tablo 3.1’e göre 109 öğrencinin annesi çalışıyor durumdadır. 393 öğrencinin ise babası çalışıyor durumda. Öğrencilerin 299 tanesinin annesi çalışmıyor durumdayken sadece 15 öğrencinin babası çalışmıyor.

Tablo 3.1’e bakıldığında yaş annenin eğitim durumu % 3.7 ile en az ortalamaya okuryazar olmayanlar oluşturuyor. Annelerin üniversite mezun durumu %8.8 kapsamaktadır. Annelerin %26.7’si lise mezunudur. Babanın eğitim durumu % 32.4 ile lise mezunu en fazla orana sahiptir. Okuryazar olmayanlar ise sadece %1.5 ile en az orandır. Kardeş sayılarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden 203 tanesi (%49.8) üç veya daha fazla kardeşe sahipken sadece 45 öğrenci (% 11) tek kardeştir. 160 öğrenci ise 2 kardeştir. 299 (%73.3) öğrencinin annesi, 15 (3.7) öğrencinin babası çalışmıyor. 109 öğrencinin annesi, 393 öğrencinin ise babası farklı meslek gruplarında çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ile “Yabancı dil öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Schutte duygusal zekâ ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği İstanbul’da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 408 öğrenciye uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, Schutte, Malouff,

Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışma sonunda ölçek 41 madde ile son halini almıştır. İlk versiyonunda olan bazı maddeler tersine çevrilmiş ve bazı yeni maddeler ölçeğe eklenmiştir (Tatar, Tok & Saltukoğlu, 2011). Arkun Tatar, Serdar Tok, ve Gaye Saltukoğlu tarafından Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Sorular için Arkun Tatar'dan izin alınarak çalışmada kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin bütünü için 0,82 alt boyutları için ise 0,75, 0,39, ve 0,76 olarak tespit edilmiştir. 5' li likert tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Ölçek üç faktörlü bir yapıdadır. Bunlar; İyimserlik/Ruh Halimizin Düzenlenmesi (madde 29, 38, 18, 2, 21, 15, 30, 12, 33, 35, 7 ve 37), Duyguların Kullanımı (madde 34, 10, 26, 4, 9 ve 23) ve Duyguların Değerlendirilmesi (madde 22, 6, 17, 31, 39, 40, 8, 41, 36, 28) olarak tanımlanmıştır.

Ölçeğin, bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .709, iyimserlik/ruh halimizin düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .670, duyguların kullanımı alt boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .263, duyguların değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .643 şeklinde bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu sonuç Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	0,670
Duyguların Kullanımı	0,263
Duyguların Değerlendirilmesi	0,643
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	0,709

3.3.2. Yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeği

Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileri envanteri yabancı dil öğrenen öğrenenler için hazırlanmıştır. Envanter, kişilerin iki temel boyut altında yer alan altı boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden daha sık kullandığı stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçek 6 faktör ve 50 maddelik bir yapıya sahiptir. 5'li likert tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir.

Ölçekte yer alan 6 bölümden her biri bir strateji grubunu ölçmektedir. Ölçülen bu strateji gruplarının bağlı bulunduğu bölümler ve soru sayıları aşağıda belirtilmiştir.

Bölüm A (9 soru) = Bellek Stratejileri : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Bölüm B (14 soru) = Bilişsel Stratejiler: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Bölüm C (6 soru) = Telafi Stratejileri: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29,

Bölüm D (9 soru) = Üst bilişsel Stratejiler :30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38

Bölüm E (6 soru) Duyuşsal Stratejiler: 39, 40, 41, 42, 44

Bölüm F (6 soru) = Sosyal Stratejiler: 45, 46, 47, 48, 49, 50

Cesur ve Fer (2007) iç tutarlık güvenirlik katsayısını analizi sonucunda 0.92 tespit etmişlerdir. Ölçeğin, bu araştırma sonucunda SPSS analizinden elde edilen verilere göre hesaplanan iç tutarlık güvenirlik katsayısı .929, bellek stratejileri alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .713, bilişsel stratejiler alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .757, telafi stratejileri alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .750, üstbilişsel stratejiler alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .802, duyuşsal stratejiler alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,613, sosyal stratejiler alt boyutuna ilişkin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .687 şeklinde bulunmuştur.

Buna göre ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç Cesur ve Fer (2007) tarafından elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.3. Dil Öğrenme Stratejileri Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha
Bellek Stratejileri	0,713
Bilişsel Stratejiler	0,757
Telafi Stratejileri	0,750
Üstbilişsel Stratejiler	0,802
Duyuşsal Stratejiler	0,613
Sosyal Stratejiler	0,687
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	0,929

3.3.3. Demografik bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf derecesi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, anne ve babanın çalışma durumu gibi demografik özellikleri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde bulunan Çakmak Şehit Mahmut Coşkunsu okulundaki 2021-2022 eğitim öğretim yılında bulunan öğrenciler dâhil edilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve doldurduktan sonra toplanmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik ve usulüne uygun doldurulmayan 2 ölçek elenmiş ve analizler usulüne uygun doldurulan 408 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Elde edilen bütün veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilen normal dağılımına uygunluğu için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmış olup değişkenler ortalama ve standart sapma değerleri ile verilmiştir. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t-Testi”, üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerde “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu araştırma yabancı dil öğrenme stratejileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken, problemlerin sırası takip edilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Nasıldır? Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?” ifadesine ait bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeyleri

Duygusal Zekâ Ölçeği	N	$\bar{x}$	SS	Min	Maks
Ölçek Geneli	408	92,49	11,69	63	129
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	408	40,42	6,8	20	58
Duyguların Kullanımı	408	18,96	3,52	9	30
Duyguların Değerlendirilmesi	408	33,12	6,09	16	50

Tablo 4.1’de katılımcıların genel duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları verilmiştir. Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcı aritmetik ortalaması duygusal zekâ düzeylerinin geneli için $X=92,49$, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu için $X=40,42$, duyguların kullanımı alt boyutu için $X=18,96$ ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için $X=33,12$ değerinde olduğu görülmektedir. Yapılan analiz çalışmalarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel duygusal zekâ düzeyleri ortalamanın altındadır. Bu durumda duygusal zekâ düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutu yüksek düzeydedir. Duyguların kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutu ise ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasında Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Kardeş Sayısı, Ana-Babanın Eğitim Durumu Ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Anlamlı Fark Var Mıdır? İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, ana-babanın eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır? Problemine ilişkin bulgular her bir bağımsız değişken için ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t-değeri	p
Ölçek Genel	Kız	206	93,74	12,22	2,183	0,030
	Erkek	202	91,22	11,01		
İyimserlik	Kız	206	40,88	6,71	1,388	0,166
	Erkek	202	39,95	6,87		
Duyguların Kullanımı	Kız	206	19,23	3,39	1,609	0,108
	Erkek	202	18,67	3,63		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kız	206	33,62	6,17	1,699	0,090
	Erkek	202	32,60	5,98		

Tablo 4.2’de katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. ($p < 0,05$) Kızların ($\bar{x} = 93,74$) duygusal zekâ düzeyleri erkeklere ($\bar{x} = 91,22$) kıyasla daha yüksektir. İyimserlik, duyguların kullanımı

ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.2. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Genel	10 yaş	12	97,67	13,49	0,911	0,473
	11 yaş	96	92,22	11,59		
	12 yaş	113	91,26	11,38		
	13 yaş	126	92,64	11,94		
	14 yaş	51	93,94	11,85		
	15 yaş	10	93,60	9,73		
İyimserlik	10 yaş	12	42,83	6,98	1,729	0,127
	11 yaş	96	41,25	6,65		
	12 yaş	113	39,02	6,87		
	13 yaş	126	40,47	7,04		
	14 yaş	51	41,02	6,06		
	15 yaş	10	41,80	6,21		
Duyguların Kullanımı	10 yaş	12	19,75	3,41	0,811	0,542
	11 yaş	96	18,72	3,31		
	12 yaş	113	19,07	3,90		
	13 yaş	126	19,26	3,29		
	14 yaş	51	18,33	3,77		
	15 yaş	10	18,30	2,45		
Duyguların Değerlendirilmesi	10 yaş	12	35,08	5,82	1,276	0,273
	11 yaş	96	32,25	5,93		
	12 yaş	113	33,17	5,68		
	13 yaş	126	32,91	6,33		
	14 yaş	51	34,59	6,89		
	15 yaş	10	33,50	4,25		

Tablo 4.3'te katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının yaşlara göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.3. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin sınıfa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıfa Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p	Fark
Ölçek Genel	5. Sınıf	42	98,10	12,89	9,368	<0,001	1,4>2,3
	6. Sınıf	166	90,89	11,11			
	7. Sınıf	103	89,68	10,40			
	8. Sınıf	97	95,79	11,98			
İyimserlik	5. Sınıf	42	42,74	7,58	7,083	<0,001	1,4>3
	6. Sınıf	166	40,03	6,61			
	7. Sınıf	103	38,47	6,60			
	8. Sınıf	97	42,16	6,33			
Duyguların Kullanımı	5. Sınıf	42	19,60	3,41	0,641	0,589	
	6. Sınıf	166	18,76	3,81			
	7. Sınıf	103	19,01	3,22			
	8. Sınıf	97	18,96	3,37			
Duyguların Değerlendirilmesi	5. Sınıf	42	35,76	5,98	7,376	<0,001	1,4>2,3
	6. Sınıf	166	32,10	5,74			
	7. Sınıf	103	32,20	5,91			
	8. Sınıf	97	34,67	6,34			

Tablo 4.4'te katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri sınıflarına göre farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) 5.sınıf

($x=98,10$) veya 8.sınıf ($x=95,79$) öğrencisi olan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri 6.sınıf ($x=90,89$) veya 7.sınıfta ($x=89,68$) olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. 5.sınıf ($x=35,76$) veya 8.sınıf ($x=34,67$) öğrencisi olan katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri 6.sınıf ($x=32,10$) veya 7.sınıfta ($x=32,20$) olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. 5.sınıf ($x=42,74$) veya 8.sınıf ($x=42,16$) öğrencisi olan katılımcıların iyimserlik düzeyleri 6.sınıf ($x=40,03$) veya 7.sınıfta ($x=38,47$) olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların duyguların kullanımı düzeyleri ise sınıflarına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.4. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p	Fark
Ölçek Genel	Okur-Yazar Değil	15	92,07	11,45	2,158	0,058	
	Okur-Yazar	22	88,36	9,04			
	İlkokul Mezunu	137	92,58	10,96			
	Ortaokul Mezunu	89	91,71	11,58			
	Lise Mezunu	109	94,95	12,35			
	Üniversite Mezunu	36	89,33	13,10			
İyimserlik	Okur-Yazar Değil	15	41,40	6,87	0,683	0,637	
	Okur-Yazar	22	38,91	6,28			
	İlkokul Mezunu	137	40,66	6,75			
	Ortaokul Mezunu	89	39,98	6,59			
	Lise Mezunu	109	40,98	7,00			
	Üniversite Mezunu	36	39,44	7,28			
Duyguların Kullanımı	Okur-Yazar Değil	15	17,87	2,61	1,077	0,372	
	Okur-Yazar	22	19,14	3,27			
	İlkokul Mezunu	137	19,04	3,81			
	Ortaokul Mezunu	89	18,73	3,32			
	Lise Mezunu	109	19,40	3,26			

Duyguların Değerlendirilmesi	Üniversite Mezunu	36	18,19	3,99	2,665	0,022	5>2
	Okur-Yazar Değil	15	32,80	5,54			
	Okur-Yazar	22	30,32	5,69			
	İlkokul Mezunu	137	32,89	5,33			
	Ortaokul Mezunu	89	33,00	6,26			
	Lise Mezunu	109	34,57	6,39			
	Üniversite Mezunu	36	31,69	7,15			

Tablo 4.5'te katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Annesi lise mezunu ($x=34,57$) olan katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri annesi okuryazar ($x=30,32$) olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik ve duyguların kullanımı düzeyleri ise annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.5. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Genel	Okur-Yazar Değil	6	90,50	7,31	1,566	0,168
	Okur-Yazar	20	90,10	8,96		
	İlkokul Mezunu	83	93,45	10,80		
	Ortaokul Mezunu	104	90,75	11,51		
	Lise Mezunu	132	94,31	12,52		
	Üniversite Mezunu	63	91,25	12,04		
İyimserlik	Okur-Yazar Değil	6	40,33	5,01	1,041	0,393
	Okur-Yazar	20	38,50	6,58		

Duyguların Kullanımı	İlkokul Mezunu	83	40,83	7,20	0,723	0,606
	Ortaokul Mezunu	104	39,52	6,53		
	Lise Mezunu	132	41,14	7,19		
	Üniversite Mezunu	63	40,49	5,96		
	Okur-Yazar Değil	6	18,50	2,26		
	Okur-Yazar	20	19,40	3,39		
	İlkokul Mezunu	83	19,08	3,54		
	Ortaokul Mezunu	104	18,55	3,34		
	Lise Mezunu	132	19,30	3,53		
	Üniversite Mezunu	63	18,65	3,91		
Duyguların Değerlendirilmesi	Okur-Yazar Değil	6	31,67	2,58	1,098	0,361
	Okur-Yazar	20	32,20	4,77		
	İlkokul Mezunu	83	33,53	5,71		
	Ortaokul Mezunu	104	32,68	6,17		
	Lise Mezunu	132	33,88	6,29		
	Üniversite Mezunu	63	32,11	6,55		

Tablo 4.6’da katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.6. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Genel	Tek Çocuk	45	91,91	12,09	0,089	0,915
	İki Kardeş	160	92,73	12,04		
	Üç veya daha fazla	203	92,44	11,37		

İyimserlik	Tek Çocuk	45	40,73	7,05	0,098	0,907
	İki Kardeş	160	40,26	6,77		
	Üç veya daha fazla	203	40,48	6,79		
Duyguların Kullanımı	Tek Çocuk	45	18,31	3,67	1,073	0,343
	İki Kardeş	160	19,18	3,35		
	Üç veya daha fazla	203	18,93	3,61		
Duyguların Değerlendirilmesi	Tek Çocuk	45	32,87	6,49	0,119	0,888
	İki Kardeş	160	33,29	6,26		
	Üç veya daha fazla	203	33,03	5,89		

Tablo 4.7’de katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısına göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.7. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Annenin Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	<i>t-değeri</i>	<i>p</i>
Ölçek Genel	Çalışıyor	109	90,93	10,74	-	0,102
	Çalışmıyor	299	93,06	11,98	1,638	
İyimserlik	Çalışıyor	109	39,18	6,66	-	0,026
	Çalışmıyor	299	40,87	6,80	2,232	
Duyguların Kullanımı	Çalışıyor	109	18,73	3,32	-	0,443
	Çalışmıyor	299	19,04	3,59	-,769	
Duyguların Değerlendirilmesi	Çalışıyor	109	33,01	6,26	-	0,832
	Çalışmıyor	299	33,15	6,04	-,212	

Tablo 4.8’de katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının annenin çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların iyimserlik düzeyleri annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Anneleri çalışmayan ($\bar{x} =40,87$) katılımcıların iyimserlik düzeyleri anneleri çalışan ($\bar{x} =39,18$) katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların duygusal zekâ, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri ise annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.2.8. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin babanın çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Duygusal zekâ düzeylerinin babanın çalışma durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Babanın Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Duygusal Zekâ Ölçeği	Babanın Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t-değeri	p
Ölçek Genel	Çalışıyor	393	92,51	11,65	,189	0,850
	Çalışmıyor	15	91,93	12,99		
İyimserlik	Çalışıyor	393	40,45	6,82	,399	0,690
	Çalışmıyor	15	39,73	6,31		
Duyguların Kullanımı	Çalışıyor	393	18,96	3,48	,100	0,920
	Çalışmıyor	15	18,87	4,55		
Duyguların Değerlendirilmesi	Çalışıyor	393	33,11	6,13	-,141	0,888
	Çalışmıyor	15	33,33	5,26		

Tablo 4.9’da katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının babanın çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri babalarının çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Nelerdir? Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dil öğrenme stratejileri durumlarının incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin İncelenmesi

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	N	x	SS	Min	Maks
Ölçek Geneli	408	3,10	0,63	1	5
Bellek Stratejileri	408	3,12	0,69	1	5
Bilişsel Stratejiler	408	3,08	0,85	1	5
Telafi Stratejileri	408	3,02	0,65	1	5
Üst bilişsel Stratejiler	408	3,28	0,89	1	9,11
Duyuşsal Stratejiler	408	2,96	0,75	1	5
Sosyal Stratejiler	408	3,12	0,79	1	5

Tablo 4.10’da katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının dağılımı verilmiştir. Araştırmada temel veri toplama aracı olarak kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinde yer alan tüm ifadeler için “Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim Yok (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Oxford (1990) tarafından yapılan çalışmada verilerin çözümlenmesi aşamasında 2.4 ve altında ortalamanın düşük, 2.5 ve 3.4 arasındaki ortalamanın orta, 3.5 ve üstündeki ortalamanın ise yüksek seviyede strateji kullanımı olduğu açıklanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme strateji düzeyleri $3,10 \pm 0,63$, bellek strateji düzeyleri $3,12 \pm 0,69$, bilişsel strateji düzeyleri $3,08 \pm 0,85$, telafi strateji düzeyleri $3,02 \pm 0,65$, üst bilişsel strateji düzeyleri $3,28 \pm 0,89$, duyuşsal strateji düzeyleri $2,96 \pm 0,75$, sosyal strateji düzeyleri $3,12 \pm 0,79$ ortalama ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.10’da görüldüğü üzere öğrenciler arasında en çok tercih edilen strateji olarak 3,28 ortalama ile üst bilişsel stratejileridir. En az tercih edilen strateji türü ise 2.96 ortalama ile duyuşsal stratejilerdir. Üst biliş stratejilerinin ardından sosyal stratejiler 3,12, bellek stratejileri 3,12, dil öğrenme

stratejileri 3,10, bilişsel stratejiler 3,08 ve telafi stratejileri 3,02 ortalamaları ile tercih sırasına göre sıralama tespit edilmiştir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasında Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Kardeş Sayısı, Ana-Babanın Eğitim Durumu ve Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Anlamlı Fark Var Mıdır? Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri arasında cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, ana-babanın eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır? Problemine ilişkin bulgular her bir bağımsız değişken için ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

4.4.1. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t-değeri	p
Ölçek Geneli	Kız	206	3,23	0,55	4,22	<0,001
	Erkek	202	2,97	0,67		
Bellek Stratejileri	Kız	206	3,27	0,60	4,639	<0,001
	Erkek	202	2,96	0,73		
Bilişsel Stratejiler	Kız	206	3,22	0,76	3,34	0,001
	Erkek	202	2,94	0,92		
Telafi Stratejileri	Kız	206	3,13	0,58	3,522	<0,001
	Erkek	202	2,90	0,71		
Üst bilişsel Stratejiler	Kız	206	3,46	0,89	4,099	<0,001
	Erkek	202	3,10	0,86		
Duyuşsal Stratejiler	Kız	206	3,05	0,70	2,196	0,029
	Erkek	202	2,88	0,80		
Sosyal Stratejiler	Kız	206	3,23	0,72	2,739	0,006
	Erkek	202	3,01	0,85		

Tablo 4.11’de katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Kızların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri (sırası ile $x=3,23$, $x=3,27$, $x=3,22$, $x=3,13$, $x=3,46$, $x=3,05$, $x=3,23$) erkeklerin dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeylerine (sırası ile $x=2,97$, $x=2,96$, $x=2,94$, $x=2,90$, $x=3,10$, $x=2,88$, $x=3,01$) kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.2. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğrenme Stratejileri Envanteri	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Geneli	10 yaş	12	3,11	,26	1,726	0,127
	11 yaş	96	3,15	,57		
	12 yaş	113	2,96	,70		
	13 yaş	126	3,13	,65		
	14 yaş	51	3,22	,56		
	15 yaş	10	2,99	,39		
Bellek Stratejileri	10 yaş	12	3,27	,58	1,232	0,293
	11 yaş	96	3,20	,60		
	12 yaş	113	3,00	,74		
	13 yaş	126	3,12	,72		
	14 yaş	51	3,19	,62		
	15 yaş	10	2,97	,76		
Bilişsel Stratejiler	10 yaş	12	3,04	,53	1,174	0,321
	11 yaş	96	3,14	,79		
	12 yaş	113	2,96	,97		
	13 yaş	126	3,08	,82		
	14 yaş	51	3,29	,86		

Telafi Stratejileri	15 yaş	10	2,96	,72	2,124	0,062
	10 yaş	12	3,06	,54		
	11 yaş	96	3,11	,64		
	12 yaş	113	2,88	,69		
	13 yaş	126	3,05	,66		
	14 yaş	51	3,12	,57		
Üst bilişsel Stratejiler	15 yaş	10	2,75	,42	1,89	0,095
	10 yaş	12	3,19	,31		
	11 yaş	96	3,27	,78		
	12 yaş	113	3,14	,93		
	13 yaş	126	3,34	1,02		
	14 yaş	51	3,55	,75		
Duyuşsal Stratejiler	15 yaş	10	2,99	,33	0,944	0,453
	10 yaş	12	3,08	,68		
	11 yaş	96	2,98	,65		
	12 yaş	113	2,85	,81		
	13 yaş	126	3,04	,76		
	14 yaş	51	2,95	,83		
Sosyal Stratejiler	15 yaş	10	3,08	,50	1,61	0,156
	10 yaş	12	3,04	,52		
	11 yaş	96	3,22	,78		
	12 yaş	113	2,95	,80		
	13 yaş	126	3,17	,82		
	14 yaş	51	3,22	,81		
	15 yaş	10	3,17	,81		

Tablo 4.12’de katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.3. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Sınıfa Göre İncelenmesi

Öğrenme Stratejileri Envanteri	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Geneli	5. Sınıf	42	3,16	0,60	0,732	0,534
	6. Sınıf	166	3,06	0,65		
	7. Sınıf	103	3,08	0,63		
	8. Sınıf	97	3,16	0,61		
Bellek Stratejileri	5. Sınıf	42	3,18	0,69	1,362	0,254
	6. Sınıf	166	3,11	0,68		
	7. Sınıf	103	3,02	0,72		
	8. Sınıf	97	3,21	0,65		
Bilişsel Stratejiler	5. Sınıf	42	3,14	0,72	0,422	0,738
	6. Sınıf	166	3,03	0,90		
	7. Sınıf	103	3,08	0,84		
	8. Sınıf	97	3,15	0,84		
Telafi Stratejileri	5. Sınıf	42	3,01	0,62	0,039	0,990
	6. Sınıf	166	3,01	0,68		
	7. Sınıf	103	3,02	0,71		
	8. Sınıf	97	3,04	0,56		
Üst bilişsel Stratejiler	5. Sınıf	42	3,38	0,82	2,039	0,108
	6. Sınıf	166	3,17	0,86		
	7. Sınıf	103	3,26	0,80		
	8. Sınıf	97	3,44	1,03		
Duyuşsal Stratejiler	5. Sınıf	42	3,11	0,70	0,647	0,585
	6. Sınıf	166	2,93	0,77		
	7. Sınıf	103	2,98	0,73		
	8. Sınıf	97	2,94	0,77		
Sosyal Stratejiler	5. Sınıf	42	3,16	0,89	0,437	0,727
	6. Sınıf	166	3,08	0,75		
	7. Sınıf	103	3,12	0,81		
	8. Sınıf	97	3,19	0,81		

Tablo 4.13'te katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri sınıflarına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.4. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri annenin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğrenme Stratejileri Envanteri	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p
Ölçek Geneli	Okur-Yazar Değil	15	3,12	,71	1,596	0,160
	Okur-Yazar	22	3,02	,66		
	İlkokul Mezunu	137	3,10	,65		
	Ortaokul Mezunu	89	2,96	,61		
	Lise Mezunu	109	3,19	,58		
	Üniversite Mezunu	36	3,20	,64		
Bellek Stratejileri	Okur-Yazar Değil	15	3,07	,80	1,642	0,148
	Okur-Yazar	22	3,21	,63		
	İlkokul Mezunu	137	3,10	,69		
	Ortaokul Mezunu	89	2,97	,69		
	Lise Mezunu	109	3,23	,67		
	Üniversite Mezunu	36	3,16	,67		
Bilişsel Stratejiler	Okur-Yazar Değil	15	3,19	,97	2,405	0,036
	Okur-Yazar	22	3,05	,96		
	İlkokul Mezunu	137	3,08	,86		
	Ortaokul Mezunu	89	2,84	,78		
	Lise Mezunu	109	3,21	,81		
	Üniversite Mezunu	36	3,29	,94		
Telafi Stratejileri	Okur-Yazar Değil	15	3,07	,73	1,809	0,111
	Okur-Yazar	22	3,07	,68		
	İlkokul Mezunu	137	3,00	,68		
	Ortaokul Mezunu	89	2,87	,61		
	Lise Mezunu	109	3,14	,60		
	Üniversite Mezunu	36	3,04	,69		
Üst bilişsel Stratejiler	Okur-Yazar Değil	15	3,24	,82	1,069	0,377
	Okur-Yazar	22	3,06	,92		
	İlkokul Mezunu	137	3,33	,95		
	Ortaokul Mezunu	89	3,14	,81		
	Lise Mezunu	109	3,34	,84		
	Üniversite Mezunu	36	3,41	,97		

Duyuşsal Stratejiler	Okur-Yazar Değil	15	3,14	,77	0,823	0,533
	Okur-Yazar	22	2,73	,85		
	İlkokul Mezunu	137	2,97	,74		
	Ortaokul Mezunu	89	2,93	,80		
	Lise Mezunu	109	2,97	,71		
	Üniversite Mezunu	36	3,09	,74		
Sosyal Stratejiler	Okur-Yazar Değil	15	3,02	,79	0,948	0,451
	Okur-Yazar	22	2,99	,80		
	İlkokul Mezunu	137	3,12	,78		
	Ortaokul Mezunu	89	3,01	,78		
	Lise Mezunu	109	3,22	,81		
	Üniversite Mezunu	36	3,23	,84		

Tablo 4.14’te katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının annenin değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.5. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri babanın eğitim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğrenme Stratejileri Envanteri	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F-değeri	p	Fark
Ölçek Geneli	Okur-Yazar Değil	6	2,84	,81	2,246	0,049	$6>2$
	Okur-Yazar	20	2,71	,72			
	İlkokul Mezunu	83	3,11	,57			
	Ortaokul Mezunu	104	3,09	,65			
	Lise Mezunu	132	3,11	,62			
	Üniversite Mezunu	63	3,22	,59			
Bellek Stratejileri	Okur-Yazar Değil	6	2,87	,93	0,615	0,689	

Bilişsel Stratejiler	Okur-Yazar	20	2,94	,74	2,512	0,030	6>2
	İlkokul Mezunu	83	3,08	,66			
	Ortaokul Mezunu	104	3,12	,76			
	Lise Mezunu	132	3,14	,63			
	Üniversite Mezunu	63	3,19	,68			
	Okur-Yazar Değil	6	2,81	,82			
	Okur-Yazar	20	2,62	,90			
	İlkokul Mezunu	83	3,07	,86			
	Ortaokul Mezunu	104	2,99	,91			
	Lise Mezunu	132	3,16	,81			
	Üniversite Mezunu	63	3,28	,77			
	Okur-Yazar Değil	6	2,86	1,01			
	Okur-Yazar	20	2,66	,71			
	İlkokul Mezunu	83	3,06	,60			
Telafi Stratejileri	Ortaokul Mezunu	104	3,02	,67	1,774	0,117	
	Lise Mezunu	132	3,00	,60			
	Üniversite Mezunu	63	3,13	,71			
	Okur-Yazar Değil	6	3,06	1,00			
	Okur-Yazar	20	2,77	,94			
	İlkokul Mezunu	83	3,27	,81			
Üst bilişsel Stratejiler	Ortaokul Mezunu	104	3,24	,78	1,896	0,094	
	Lise Mezunu	132	3,36	,99			
	Üniversite Mezunu	63	3,40	,87			
	Okur-Yazar Değil	6	2,94	,75			
	Okur-Yazar	20	2,62	,85			
	İlkokul Mezunu	83	3,04	,69			
Duyuşsal Stratejiler	Ortaokul Mezunu	104	2,96	,74	1,603	0,158	
	Lise Mezunu	132	2,91	,81			
	Üniversite Mezunu	63	3,10	,69			
	Okur-Yazar Değil	6	2,50	,84			
	Okur-Yazar	20	2,66	,80			
	İlkokul Mezunu	83	3,14	,74			
Sosyal Stratejiler	Ortaokul Mezunu	104	3,19	,77	2,492	0,051	
	Lise Mezunu	132	3,11	,81			
	Üniversite Mezunu	63	3,21	,81			

Tablo 4.15’te katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil

öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. ($p<0,05$) Babası üniversite mezunu olan katılımcıların dil öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler düzeyleri (sırasıyla $x=3,22$, $x=2,71$) babası okuryazar (sırasıyla $x=3,28$, $x=2,62$) olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların bellek, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.6. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Öğrenme Stratejileri Envanteri	Kardeş Sayısı	N	x	SS	F-değeri	p
Ölçek Geneli	Tek Çocuk	45	3,12	0,66	0,108	0,898
	İki Kardeş	160	3,11	0,63		
	Üç veya daha fazla	203	3,08	0,62		
Bellek Stratejileri	Tek Çocuk	45	3,14	0,67	0,076	0,927
	İki Kardeş	160	3,10	0,69		
	Üç veya daha fazla	203	3,12	0,69		
Bilişsel Stratejiler	Tek Çocuk	45	3,11	0,84	0,387	0,679
	İki Kardeş	160	3,12	0,88		
	Üç veya daha fazla	203	3,05	0,84		
Telafi Stratejileri	Tek Çocuk	45	3,04	0,73	0,039	0,962
	İki Kardeş	160	3,01	0,66		
	Üç veya daha fazla	203	3,02	0,63		
Üst bilişsel Stratejiler	Tek Çocuk	45	3,35	0,85	0,156	0,856
	İki Kardeş	160	3,27	0,89		
	Üç veya daha fazla	203	3,27	0,90		
Duyuşsal Stratejiler	Tek Çocuk	45	2,90	0,93	0,19	0,827
	İki Kardeş	160	2,97	0,74		
	Üç veya daha fazla	203	2,98	0,72		
Sosyal Stratejiler	Tek Çocuk	45	3,21	0,84	0,979	0,377
	İki Kardeş	160	3,17	0,83		
	Üç veya daha fazla	203	3,07	0,75		

Tablo 4.16’da katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.7. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin annenin çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri annenin çalışması değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Annenin Çalışma Durumu	N	x	SS	t- değeri	p
Ölçek Geneli	Çalışıyor	109	3,07	0,62	-0,544	0,587
	Çalışmıyor	299	3,11	0,63		
Bellek Stratejileri	Çalışıyor	109	3,05	0,67	-1,166	0,244
	Çalışmıyor	299	3,14	0,69		
Bilişsel Stratejiler	Çalışıyor	109	3,06	0,92	-0,39	0,697
	Çalışmıyor	299	3,09	0,83		
Telafi Stratejileri	Çalışıyor	109	2,96	0,65	-1,17	0,243
	Çalışmıyor	299	3,04	0,65		
Üst bilişsel Stratejiler	Çalışıyor	109	3,27	0,83	-0,201	0,841
	Çalışmıyor	299	3,29	0,91		
Duyuşsal Stratejiler	Çalışıyor	109	2,98	0,74	0,179	0,858
	Çalışmıyor	299	2,96	0,76		
Sosyal Stratejiler	Çalışıyor	109	3,11	0,80	-0,138	0,890
	Çalışmıyor	299	3,13	0,79		

Tablo 4.17’de katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının annenin çalışması değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.4.8. Katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri düzeylerinin babanın çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular

Yabancı dil öğrenme stratejileri düzeyleri babanın çalışması değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Babanın Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Babanın Çalışma Durumu	N	x	SS	t- değeri	p
Ölçek Geneli	Çalışıyor	393	3,09	0,63	-0,838	0,402
	Çalışmıyor	15	3,23	0,56		
Bellek Stratejileri	Çalışıyor	393	3,11	0,69	-0,309	0,757
	Çalışmıyor	15	3,17	0,65		
Bilişsel Stratejiler	Çalışıyor	393	3,08	0,86	-0,626	0,532
	Çalışmıyor	15	3,22	0,73		
Telafi Stratejileri	Çalışıyor	393	3,01	0,65	-0,852	0,395
	Çalışmıyor	15	3,16	0,60		
Üst bilişsel Stratejiler	Çalışıyor	393	3,28	0,90	-0,495	0,621
	Çalışmıyor	15	3,39	0,77		
Duyuşsal Stratejiler	Çalışıyor	393	2,96	0,75	-1,059	0,290
	Çalışmıyor	15	3,17	0,81		
Sosyal Stratejiler	Çalışıyor	393	3,12	0,79	-,773	0,440
	Çalışmıyor	15	3,28	0,79		

Tablo 4.18’de katılımcıların yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının babanın çalışması değişkenine göre dağılımı verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri babalarının çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$)

4.5. Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen “Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır? İfadesine ait bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Katılımcıların Dil Öğrenme Strateji Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki

4		Duygusal Zekâ Ölçek Geneli	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi
Dil Öğrenme Stratejileri Ölçek Geneli	r	,291**	,508**	-,096	,046
	p	,000	,000	,052	,355
Bellek Stratejileri	r	,324**	,504**	-,071	,100*
	p	,000	,000	,154	,044
Bilişsel Stratejiler	r	,278**	,434**	-,037	,070
	p	,000	,000	,460	,159
Telafi Stratejileri	r	,143**	,341**	-,120*	-,037
	p	,004	,000	,015	,453
Üst bilişsel Stratejiler	r	,289**	,408**	-,006	,102*
	p	,000	,000	,910	,040
Duyuşsal Stratejiler	r	,157**	,370**	-,122*	-,040
	p	,001	,000	,013	,421
Sosyal Stratejiler	r	,208**	,418**	-,135**	,011
	p	,000	,000	,006	,832

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri arasında pozitif doğrusal ilişki mevcuttur. ($p < 0,05$) Katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri arttıkça dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri de artmaktadır.

Katılımcıların iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeyleri ile dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri arasında pozitif doğrusal

ilişki mevcuttur. ($p<0,05$) Katılımcıların iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeyleri arttıkça dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri de artmaktadır.

Katılımcıların duyguların kullanımı düzeyleri ile telafi, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri arasında negatif doğrusal ilişki mevcuttur. ($p<0,05$) Katılımcıların duyguların kullanımı düzeyleri arttıkça telafi, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri azalmaktadır.

Katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri ile bellek ve üst bilişsel strateji düzeyleri arasında pozitif doğrusal ilişki mevcuttur. ($p<0,05$) Katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri arttıkça bellek ve üst bilişsel strateji düzeyleri de artmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyip, duygusal zekâ düzeyinin ve dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlere göre elde edilen bulgular ışığında yordanmaya çalışılıp detaylı bir şekilde tartışılacak ve literatürde bulunan benzer çalışmalarla elde edilen bulgular karşılaştırılacaktır.

Bu çalışma duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 408 ortaokul öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi ve dil öğrenme stratejileri ile demografik değişkenler açısından farklılıklar göstermektedir. Araştırmada saptanan sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyetine, yaşa, bulundukları kademelere, anne ve babanın eğitim ve çalışma durumuna göre duygusal zekâ ve alt boyutları arasında farklılık olduğu gözlenmiştir..

5.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Yapılan çalışmaya ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin ortalama bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeylerinin $40,42 \pm 6,8$, duyguların kullanımı düzeylerinin $18,96 \pm 3,52$, duyguların değerlendirilmesi düzeylerinin $33,12 \pm 6,09$, duygusal zekâ düzeylerinin $92,49 \pm 11,69$ olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekânın genel ortalaması ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan t-testi ile tespit edilmiştir.

Duygusal zekâ düzeyini cinsiyet açısından incelediğimizde bu çalışma için anlamlı bir farklılık olmadığını analizlere bakarak görebiliriz. Kızların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. İyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışmada kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Otacıoğlu, 2009; Köksal A. , 2003; Harrod &

Scheer, 2005). Çetin (2019) yaptığı araştırmada, kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada Yalçın (2019) ve Tingaz (2013) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla aynı sonuca ulaşılmıştır. Yalçın (2019) ve Tingaz (2013) çalışmalarında duygusal zekânın alt boyutları olan iyimserlik, duyguların düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi ile cinsiyet açısından bir farklılaşmanın olmadığını ifade etmişlerdir

Araştırmada yer alan 10-15 yaşları arasındaki öğrencilerin duygusal zekanın alt boyutları olan Duygunun değerlendirilmesi ve duyguların düzenlenmesi boyutları ile anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir. Aran (2019) ve Araz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da yaş grubu değişkeninin ve katılımcıların duygusal zeka düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Mayer ve Salovey'in yaptıkları araştırmalarda duygusal zeka ve yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, duygusal zekanın yaş arttıkça artacağına ilişkin sonuçlarına ulaşmışlardır. Konuyla ilgili araştırma yapan Kızıl (2014)'te yaptığı çalışmada ise yaş ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri incelendiğinde duygusal zekanın alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. 5. sınıf veya 8. Sınıf öğrencisi olan katılımcıların duygusal zeka düzeyleri 6. Sınıf veya 7. Sınıfta bulunan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin bir sene boyunca iyi bir lise kazanmak için yaşadıkları sınav kaygısı ve geleceğe dair belirsizlik durumuyla onların iyimserlik ve ruh hallerinin düzenlenmesi durumunu etkilemiş olabilir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu 5. Sınıf veya 8. Sınıf öğrencileri arasında daha yüksektir. Katılımcıların duygularının kullanım düzeyleri ise sınıflarına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuyla duygusal zekalarının ilişkisi incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annesi lise mezunu olan katılımcıların duygularını değerlendirmeleri annesi okur yazar olan

katılımcılara göre daha yüksektir. Yapılan başka bir çalışmada annenin eğitim durumuyla duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken babanın eğitim durumunu ile duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Delikoyun, 2017). Elde ettiğimiz bulguları destekleyen bir diğer araştırma ise hemşirelik öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonucuna göre anne ve babanın eğitim durumunun önemli bir faktör olmadığını ortaya çıkarmıştır (Cerit, 2012). Bir diğer çalışmada ise annesi çalışan öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ünsar, Yıldız Fındık, Kurt Sadırlı, Erol, & Ünsar, 2008).

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre babanın eğitim durumu duygusal zekâ ve alt boyutları durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Babanın eğitim durumunun duygusal zekâ açısından önemli bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ, iyimserlik, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5.2. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak ortalama veriler elde edilmiştir.. Araştırma sonucu yapılan birçok çalışmayı desteklemektedir (Riazi & Rahimi, 2003; Hiçyılmaz, 2006). Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan birçok çalışmanın olduğunu görebiliriz (Barut, 2015; Bölükbaş, 2013). Akmençe (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin dil stratejilerinin kullanımının orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin dil kullanım stratejilerini kullanmalarının, dil öğrenme sürecinde katılımcı bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini bilmemelerinden veya İngilizceyi sadece bir ders olarak görmelerinden kaynaklıyor olabilir.

Öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji türü üst biliş stratejileri olarak tespit edilmiştir. Bu stratejiler öğrencilerin kendini merkeze alma, bu öğrenmeleri düzenleme, planlama ve değerlendirmesidir. En az tercih edilen strateji türü ise duyuşsal stratejiler

olarak tespit edilmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda, benzer sonuçlara ulaşabileceğimiz çalışmalar yer almaktadır. Eken(2017) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada dil öğrenme stratejileri kullanımında ilk sırada tercih edilen stratejinin üst bilişsel stratejiler olduğunu saptamıştır. Bazı çalışmalarda ise telafi stratejileri en sık tercih edilen alt boyut olduğu söylenebilir (Oxford ve Ehrman, 1995; Deneme, 2008; Demirel, 2012, Barut, 2015).

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine verdikleri cevaplara göre ölçeğin alt bölümlerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında, öğrenciler arasında en az tercih edilen strateji türü ise 2.96 ortalama ile duyuşsal stratejilerdir. Bu sonuç yapılan benzer çalışmaları doğrular niteliktedir (Hong-Nam ve Leavell, 2006; Padem, 2012; Eken, 2017; Kütükoğlu, 2019).

Üst biliş stratejilerinin ardından sosyal stratejiler 3,12, bellek stratejileri 3,12, dil öğrenme stratejileri 3,10, bilişsel stratejiler 3,08 ve telafi stratejileri 3,02 ortalamaları ile tercih sırasına göre tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla SPSS programı kullanılarak t-testi yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız ve erkek strateji kullanımı karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar benzer araştırmalarla aynı sonuçları içerir. (Öztürkmen, 2006; Cesur , 2008).

Kızların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeylerinin erkeklerin dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan birçok araştırmada dil stratejilerinin kullanımının kızlar arasında daha yaygın olduğu belirtilmiştir (Cesur, 2008; Ada, 20011; Aslan, 2009). Ada (2011) çalışmasında kızların üst biliş stratejilerinin daha yaygın olduğunu saptamıştır. Bu sonuç bizim yaptığımız sonuçla benzerdir. Bekleyen (2006) yaptığı çalışmada kızların bellek stratejilerinin

erkeklerin kullanımına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Rau (2006), kız öğrencilerin dil öğrenme durumunda erkeklere göre daha istekli olduklarını belirtmiştir. Buna bağlı olarak kız öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin daha fazla farkındadırlar ve daha yüksek ortalamaya sahip olmaları bundan kaynaklanabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için SPSS programı üzerinden ANOVA test analizi yapılmıştır. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda sınıf düzeyinin, ortaöğretim öğrencilerinin dil kullanma stratejilerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yaşlarıyla ilgili ilişkiye bakıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulguların yaş faktörünün dil öğrenme stratejileri için etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri sınıflarına göre farklılık göstermemektedir. Fakat benzer çalışmalar incelendiğinde, sınıf düzeyinde farklılık olan çalışmaları görebiliriz. Ercan (2013) yaptığı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin en fazla bilişsel stratejileri kullandığını, 7.sınıf öğrencilerin ise en az bilişsel stratejileri tercih ettiğini saptamıştır.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan katılımcıların dil öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler düzeyleri babası okuryazar olan katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Katılımcıların bellek, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

5.3. Duygusal Zekâ ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiyle İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi ve dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulgusuna varılmıştır. Bu sonuç duygusal zekânın dil öğrenme stratejilerini kullanma sürecinde etkili olduğu gerçeğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde (Hasanzadeh & Shahmohamadi, 2011) yaptıkları araştırmada duygusal zeka düzeylerinin ve dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönde ilişki saptamışlardır. Asghasafari (2006) yaptığı çalışmada duygusal zeka ve dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu saptamıştır. Katılımcıların duygusal zeka düzeyleri arttıkça dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri de artmaktadır. Benzer çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Buna göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça kullanılan dil öğrenme stratejileri ortalaması da artmaktadır. Zafari ve Biria (2014) dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmışlardır. Genel duygusal zekâ ortalamasına bakıldığında, üst biliş stratejileri ve genel duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunun bütün dil öğrenme stratejileri ile pozitif anlamda bir ilişki vardır. Katılımcıların iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi düzeyleri arttıkça dil öğrenme, bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri de artmaktadır. Bu durum dil öğrenme sürecinde duyguların önemli bir faktör olduğunu açıklar. Hayata daha fazla pozitif bakan insanların dil öğrenme sürecinde stratejileri etkili bir şekilde kullanabilecekleri gözlemlenmiştir.

Bellek stratejileri ve sosyal stratejilerin kullanımı diğer stratejilere göre daha yüksektir. Duygusal zekânın duyguları kullanma alt boyutu ve bütün dil öğrenme

stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulgusuna varılmıştır. Buna göre duyguları kullanmanın, dil stratejilerini kullanma açısından etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Duyguları kullanma alt boyutu, telafi stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Katılımcıların duyguların kullanımı düzeyleri ile telafi, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri arasında negatif doğrusal ilişki mevcuttur. Katılımcıların duyguların kullanımı düzeyleri arttıkça telafi, duyuşsal ve sosyal strateji düzeyleri azalmaktadır. Kişilerin kendilerinin farkına varması dil öğrenme sürecinde, kaygılarının artması, duygularını kontrole edememeleri ve empati kuramama gibi becerilerin azaldığı söylenebilir. Önceki araştırmalarda bu durumu destekleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

Katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri ile bellek ve üst bilişsel strateji düzeyleri arasında pozitif doğrusal ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların duyguların değerlendirilmesi düzeyleri arttıkça bellek ve üst bilişsel strateji düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların kendi duygularının sonuçlarını görebilmeleri, dil öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmeleri, tekrarlama, analiz yapma gibi beceriler arasında pozitif bir ilişkini olduğu tespit edilmiştir.

5.4. Araştırmacılara ve Uygulayıcılara Dönük Öneriler

5.4.1. Araştırmacıya dönük öneriler

Bu araştırmanın değişkenleri duygusal zekâ ve dil öğrenme stratejileridir. Benzer konularda yapılacak araştırmalarda daha farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.

- a. Bu araştırma, tarana modelinde yürütülmüş bir araştırmadır. Daha farklı modeller bu araştırma tekrar yapılabilir. Deneysel yöntemlerle daha somut bulgular elde edilebilir.
- b. Araştırmanın örneklem grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Daha farklı çalışmalarda farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerden veriler toplanabilir.

- c. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımını daha doğru tespit etmek, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle sağlanabilir.
- d. Bu araştırma yalnızca MEB’e bağlı ortaöğretim kurumunda yürütülmüştür. Özel okullarda da uygulanarak farklı bulguların olduğu bir alanyazına katkıda bulunulabilir.

5.4.2. Uygulayıcıya dönük öneriler

- a) Katılımcılar duygusal zekâlarının farkında olabilmeleri konusunda desteklenebilirler.
- b) Katılımcıların dil öğrenme sürecini desteklemesi açısından dil öğrenme stratejilerinin farkında olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adsız, E. (2016). Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stillerine Etkisi: Yüksek Lisans Tezi. *Hitit Üniversitesi*.
- Afshar, H., Tofghi, S., & Raouf. (2016). Iranian Efl Learners' Emotional İntelligence, Learning Styles, Strategy Use, And Their L2 Achievement. *Issues İn Educational Research*, 635-652.
- Akkaş Baysal, E. (2019). How To Teach Language Learning Strategies? *International Journal Of Science And Education*, 72-98.
- Aksoy, M. (2012). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji Ve Akademik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Altan, M. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 105-117.
- Antonakis, J. (2003). Why "Emotional Intelligence" Does Not Predict Leadership Effectiveness: A Comment On Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, And Buckley. *The International Journal Of Organizational Analysis*, 355-361.
- Aran, T. (2019). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Meslek Ercihlerinin Bazı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Araz, C. (2019). Duygusal Zekânın Koçluk Tarzı Liderlik Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligence İn The Classroom*. Virginia-Usa: Association For Supervision&Curriculum.
- Atabek, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekâmız*. Altın Kitaplar.
- Bardakçı, M., & Kılıç, M. (2016). *Dil Öğrenme Stratejileri*. Çizgi Kitabevi.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (Eq-İ): Technical Manual. *Multi-Health Systems*.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model Of Emotional-Social İntelligence (Esı)1. *Psicothema*, 13-25.
- Baron, R., & Parker, J. (Toronto). *Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. 2000: Multi-Health System, Incorporated.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). *The Impact Of Emotional Intelligence*. New York: Psychology Press.
- Başaran, İ. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beceren, E. (2021, Kasım 30). *Eray Beceren*. Eray Beceren Web Sitesi: <https://www.Eraybeceren.Com/Post/Nereden-%C3%A7%C4%B1kt%C4%B1-Bu-Duygusal-Zek%C3%A2-Adresinden-Alındı>
- Bhullar, N., & Schutte, N. (2020). Emotional Intelligence. *The Wiley Encyclopedia Of Personality And Individual Differences: Models And Theories*, 173-177.
- Brackett, M., Bertolli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). *Emotional Intelligence*. Ner York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Pegem Akademi.
- Can, T. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Cerit, E. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Cesur , M. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cesur, M. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Tekni.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi*. Bursa: Say Yayınları.

- Chamot, A. (2004). Issues İn Language Learning Strategy Research And Teaching. *Electronic Journal Of Foreign Language Teaching*, 14-26.
- Cohen, A. (2014). *Strategies İn Learning And Using A Second Language*. London: Routledge Longman.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Creswell, J., & Creswell , J. (2017). *Qualitative, Quantitative,And Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ. *Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 23-48.
- Delikoyun, D. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 231-252.
- Ebner, N., & Fischer, H. (2014). Emotion And Aging: Evidence From Brain And Behavior. *Frontiers İn Psychology*, 996.
- Ellis, R. (1994). The Study Of Second Language Acquisition. *Oxford: Oxford University Press*.
- Eren Yavuz, K. (2002). *Duygusal Zekâ Gelişimi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Feldman, R. (2014). *Understanding Psychology*. Mcgraw Hill.
- Fierros, E. (2004). How Multiple Intelligences Theory Can Guide Teachers' Practices: Ensuring Success For Students With Disabilities. *On Point Series - National Institute For Urban School Improvement*, 1-20.
- Furnham, A., & Petrides, K. (2003). Trait Emotional Intelligence. *Social Behavior And Personality*, 815-824.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory İn Practice*. Usa: Basic Books.
- Ghosn, I. (2001). *Nurturing Emotional İntelligence Through Literature*. English Teaching Forum.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2003). *Duygusal Zekâ - Neden İq'dan Daha Önemlidir?* Varlık Yayınları.
- Goleman, Daniel. (1996). Emotional Intelligence. Why İt Can Matter More The İq. *Learning*, 49-50.
- Gottfredson, L. (1997). Mainstream Science On Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History And Bibliography.
- Gökalp, N. (2019). Duygu Eğitimi Ve Felsefe. *Ahby Edebiyat Fakültesi Dergisi (Hefad)*, 77-81.
- Gözüm, E. (2018). Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ve İngilizce Akademik Başarıları. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory And Research.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 337-356.
- Harrod, N., & Scheer. (2005). An Exploration Of Adolescent Emotional Intelligence İn Relation To Demographic Characteristics. *Adolescence*, 503.
- Hasanzadeh, R., & Shahmohamadi, F. (2011). Study Of Emotional Intelligence And Learning Strategies. *International Conference On Education And Educational Psychology*, 1824 – 1829.
- Hiçyılmaz, A. (2006). Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies İn Foreign Language Learning And Teaching. *The Internet Tesl Journal*, 69-80.
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. (2022).
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>:
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> Adresinden Alındı
- Hunt, E. (2011). *Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- İlgar, M., & Coşkun İlgar, S. (2018). Sternberg'in Başarılı (Üçlü) Zekâ Kuramı. *Turkish Studies*, 781-800.
- Jaeger, A., & Eagan, M. (2007). Exploring The Value Of Emotional Intelligence: A Means To Improve Academic Performance. *Naspa*, 512-535.

- Jordan, P., Ashkanasy, N., Härtel, C., & Hooper, G. (2002). Workgroup Emotional Intelligence Scale Development And Relationship To Team Process Effectiveness And Goal Focus. *Human Resource Management Review*, 195-214.
- Karakaş, S. (2017, 3 11). *Psikoloji Sözlüğü*. Psikoloji Sözlüğü Web Sitesi: <https://www.psikolojisozlugu.com/emotional-intelligence-duygusal-zeka> Adresinden Alındı
- Kılıç, S., Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü Ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 209-230.
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 Adımda Duygusal Zekâ*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, A. (2003). Ergenlerde Duygusal Zekâ İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Köksal, A., & Davaslıgil, Ü. (2007). Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması.
- Lazarus, R. (New York-Oxford). *Emotion And Adaptation* . 1991: Oxford University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Robert, R. (2004). *Emotional Intelligence: Science And Myth*. Cambridge: The Mit Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The Intelligence Of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 433-442.
- Mayer, J., Ciarrochi, J., & Forgas, J. (2006). *Emotional Intelligence In Everyday Life*. New York: Psychology Press.
- Mayer, John; Salovey, Peter. (1995). Emotional Intelligence And The Construction And Regulations Of Feeling. *Applied & Preventive Psychology*, 197-208.
- Mayer, John; Salovey, Peter. (1997). *What Is Emotional Intelligence ?* New York: Basic Books.
- Naiman, N., Frohlich, M., & Stern, H. (1978). The Good Language Learner. *Research In Education Series No. 7*.

- Neisser, U., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., . . . Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns And Unknowns. *American Psychologist*, 77-101.
- O'malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies In Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning Strategies Used By Beginning And Intermediate Esl Students. *Language Learning*, 21-46.
- Otacioğlu, S. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ İle Akademik Ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 85-96.
- Oxford. (1992). Language Learning Strategies İn Nutshell: Update And Esl Suggestions. *Tesol Journal*, 18-22.
- Oxford, R. (1999). Language Learning Strategies İn The Context Of Autonomy, Synthesis Of Findings From The International Invitational Conference On Learning Strategy Research. Teachers College.
- Oxford, R. (2017). *Teaching And Researching Language Learning Strategies*. New York And London: Routledge.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, A.-J. (2004). Effect Of The Presence And Difficulty Of Task On Strategy Use: An Exploratory Study. 1-47.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Anne Baba Tutumu Akademik Başarı Ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1655-1671.
- Özkan, H. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı Ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 332-344.
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.
- Passons, W. (1975). Gestalt Approaches İn Counseling. 183-185.

- Pishghadam, R. (2009). A Quantitative Analysis Of The Relationship Between Emotional Intelligence And Foreign Language Learning. *Electronic Journal Of Foreign Language Teaching*, 31-41.
- Pishghadam, R. (2009). Emotional And Verbal Intelligences In Language Learning. *Iranian Journal Of Language Studies*, 43-64.
- Quebbeman, A., & Rozell, E. (2002). Emotional Intelligence And Dispositional Affectivity As Moderators Of Workplace Aggression. *Human Resource Management Review*, 125-143.
- Riazi, A., & Rahimi, M. (2003). Iranian Efl Learners' Pattern Of Language Learning Strategy Use. *The Journal Of Asia Tefl*, 103-129.
- Rivers, S., Handley-Miner, I., Mayer, J., & Caruso, D. (2019). Emotional Intelligence. *The Cambridge Handbook Of Intelligence* , 709-735.
- Robbins, S. (2001). Organizational Behavior. *Prentice-Hall*.
- Rozell, E., Pettijohn, C., & Parker, R. (2004). Customer-Oriented Selling: Exploring The Roles Of Emotional Intelligence And Organizational Commitment. *Psychology & Marketing*, 405-424.
- Rubin, J. (1975). What The "Good Language Learner" Can. *Tesol, Quarterly*, 41-51.
- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies In Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice/Hall International.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History And Typology. 15-29.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 185-211.
- Sarp, N., & Tosun, A. (2011). Duygu Ve Otobiyografik Bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 446-465.
- Sartorius, M. (2008). *Kadınlarda Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Schutte, N., Malouf, J., Thorsteinsson , E., Bhullar , N., & Rooke, S. (2007). A Meta-Analytic Investigation Of Relationship Between Emotional Intelligence And Health. *Personality And Individual Differences*, 921-933.

- Shakarami, A., & Khajehei, H. (2014). How Emotional Intelligence And Language Learning Strategies Interact In An Efl Setting. *International Journal Of Applied Linguistics & English Literature*, 229-237.
- Stern, H. (1992). *Issues And Options In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, And Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Stevick, E. (1990). Research On What? Some Terminology. *The Modern Language*, 143-153.
- Sü Ersöz, S. (2013). *Örgütlerde Duygusal Zekâ*. Balıkesir: Balıkesir University The Journal Of Social Sciences Institute.
- Şahin, G., & Ayık, A. (2020). The Effect Of Emotional Intelligence Levels Of School Principals And School Culture On Organizational Citizenship Behavior According To Teachers' Perceptions*. *Journal Of Current Researches On 99 Social Sciences*, 548-567.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 325-338.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence And Its Uses. *Harper's Magazine*, 227-235.
- Tingaz, E. (2013). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği İle Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 66s (Yayımlanmamış).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 12-20.
- Türkecul, K., & Sarıkabak, M. (2019). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal Of Contemporary Educational Studies (Intjces)*, 52-69.
- Ünsar, S., Yıldız Fındık, Ü., Kurt Sadırlı, S., Erol, Ö., & Ünsar, S. (2008). *Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri*. Nevşehir: V1. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi.
- Walker, A. (2001). Emotional Intelligence Of The Classroom Teacher. Unpublished Doctoral Dissertation. *Spalding University*.

- Yalçın, E. (2019). Duygusal Zekâ İle İşe Adanmışlık Arasındaki İlişki: Kuşaklar Bağlamında Bankacılık Sektöründe Bir Çalışma. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Yalçın, M. (2006). Differences İn The Perceptions On Language Learning Strategies Of Preparatory Class Students Studying At Gazi University.
- Yazıcı, A. (2019). *Duygusal Zekâ Ve Duygusal Zekâ Modelleri.* Pegem Akademi.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Emotional Intelligence İn The Workplace. *International Association For Applied Psychology*, 371-399.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Toplama Formu

Değerli Öğrenciler, Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri yabancı dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Araştırma sonuçlarının, sizleri daha iyi tanıyıp, anlama ve geliştirme konusunda uzmanlara yardımcı olacağına inanılmaktadır. Hazırlanan bu ankette kısa ve cevaplandırılması kolay sorular vardır. Siz kendi durumunuza uygun olanı bulup, parantezin içine bir (x) işareti koyacaksınız. Ankette verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının güvenilir olabilmesi, içtenlikle cevaplandırmanıza bağlıdır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Cevaplarınız bizlere ışık tutacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim

Cinsiyetiniz:	Kız () Erkek ()
Yaşınız	
Sınıfınız	5.Sınıf (), 6.Sınıf (), 7.Sınıf (), 8.Sınıf ()
Annenizin eğitim durumu nedir? Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()	Babanızın eğitim durumu nedir? Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()
Kaç kardeşsiniz	Tek çocuğum () iki kardeşiz () 3 ve daha fazlası ()
Annenin mesleği	
Babanın mesleği	

EK-2: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamumdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusalıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeye yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

(Ters yönlü maddeler: 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41)

EK-3: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ					
Oxford (1990)					
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizce'yi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envantere İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır.	1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren doğru	3= Bazen doğru	4= Sık sık doğru	5= Her zaman doğru

BÖLÜM A:

1. İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B:

10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM C:

24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5

BÖLÜM C:

27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM D:

30. İngilizce'mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. "İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. İngilizce'mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM E:

39. İngilizce'mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. İngilizce'de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM F:

45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

EK-4: Etik Kurul Kararı

Tarih ve Sayısı: 21/01/2021-1877

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ			
Dok. No: MAU-FRM-01-KARARLAR/02	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI		
İlk Düz. Tar.: 02/01/2020			
Rev. No/Tar.: 00/...			
Sayfa: 1/1			

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2020	7	16.09.2020	14:00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Rektör Yardımcımız Prof. Dr.Sibel DERVİŞ Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

GÜNDEM 6:

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi,Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Merve SERCANOĞLU ÖDEN'in vermiş olduğu 11.08.2020 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 6 :

Kurulumuzca yapılan değerlendirme sonucu; Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Merve SERCANOĞLU ÖDEN'in vermiş olduğu 11.08.2020 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatleriyle birliği ile karar verilmiştir.



Harflerle Kontrol Edildi Onaylandı

EK-5: Araştırma İzni

23.09.2020 E-1993
21/01/2021-1877
O 27001

MARDİN ARTUKLU
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 34233153-050.06.04-
Konu : Etik Kurulu Kararı (16.09.2020 7-6)

Sayın Merve SERCANOĞLU ÖDEN
Mardin Artuklu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

İlgi : 11.08.2020 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi olduğunuzu belirterek "Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Duyusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı tanımlayıcı araştırma çalışmanızın etik açıdan değerlendirilmesi istemektesiniz.

Söz konusu çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulunca yapılan değerlendirme sonucunda; 16.09.2020 tarihli ve 2020/ 7-6 sayılı kararı alınmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr.Sibel DERVİŞ
Rektör Yardımcısı

EKLER :
Etik Kurulu Kararı (1 sayfa)

Mardin Artuklu Üniversitesi, Yenişehir Yerleşkesi Diyarbakır Yolu
Nur Mahallesi, Yenişehir Yerleşkesi
Diyarbakır Yolu, Yenişehir / Mardin
T/P : +90 482 213 40 02
F : +90 482 213 40 04
artuklu.edu.tr

Mardin Artuklu Üniversitesi, Yenişehir Yerleşkesi Diyarbakır Yolu
Nur Mahallesi, Yenişehir Yerleşkesi
Diyarbakır Yolu, Yenişehir / Mardin
T/P : +90 482 213 40 02
F : +90 482 213 40 04
artuklu.edu.tr

Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6: Benzerlik Raporu

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
DİL ÖĞRENME STRATEJİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 25	% 25	% 9	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr	% 8
2	www.researchgate.net	% 2
3	dergipark.org.tr	% 1
4	docplayer.biz.tr	% 1
5	www.artuklu.edu.tr	% 1
6	acikerisim.erbakan.edu.tr	% 1
7	openaccess.maltepe.edu.tr	% 1
8	acikerisim.aku.edu.tr	<% 1

acikerisim.deu.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad: Merve SERCANOĞLU ÖDEN

Uyruğu: T.C.

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans:	Mardin Artuklu Üniversitesi- Eğitim Yönetimi	2023
Lisans:	Marmara Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği	Haziran 2015
Lise:	Mardin Anadolu Öğretmen Lisesi	Haziran 2011

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Yer	Görev
2015-2018	Vatan Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2018-2019	Mardin Mesleki ve Teknik Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2019-Devam Ediyor	Şehit Mahmut Coşkunsu Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİLİ

İngilizce

YAYINLAR

MAKALE

1. Sercanoğlu Öden, M. , Bolat, Y. İ. & Goksu, İ. (2021). Kahoot! as a Gamification Tool in Vocational Education: More Positive Attitude, Motivation and Less Anxiety in EFL . Journal of Computer and Education Research , 9 (18) , 682-701 . DOI: 10.18009/jcer.924882