

ÖĞRENME STİLLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Serap EMİR, Ayşin KAPLAN SAYI

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

İlk Kayıt Tarihi: 14.12.2012

Yayına Kabul Tarihi: 14.02.2013

Özet

Problem durumu: Bu çalışmanın amacı İlköğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem: Çalışmada betimsel yöntemin tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini İstanbul İli İlköğretim öğrencileri, örneklemini ise İstanbul'da ilköğretime devam eden ve random olarak belirlenen 147, 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan KOLB'un öğrenme stili envanteri ve Köksal (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için ANOVA, Scheffe ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda, toplam duygusal zeka puanlarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, duygusal zeka birey içi ve olumlu etki alt boyut puanları öğrenme stillerine göre farklılaşmazken; bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh alt boyut puanları öğrenme stillerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Elde edilen bulgular ışığında, eğitim ortamında öğrencilerin öğrenme stilleri ve duygusal zekaya ilişkin durumları gözletilerek, ders etkinlikleri ve ders dışı çalışmaları bu özelliklerine göre düzenlenebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Öğrencileri, Öğrenme Stilleri, Duygusal Zekâ, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği.

EXAMINING THE STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL ACCORDING TO LEARNING STYLES

Abstract

Problem: The aim of this study is to examine the differences of emotional intelligence points according to their learning styles.

Method: In this study descriptive method is used. The sample consists of the randomly choosen 147, 7 and 8th grade students. Kolb's learning Style Inventory and Bar-on Emotional Intelligence Scale are used as instruments. Kolb's Learning Style Inventory is adapted into Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) and Bar-on Emotional Intelligence Scale is adapted into Turkish by Köksal (2005). The findings of the research are analyzed by Anova, Scheffé and Pearson Moment Corelation.

Findings: It is seen as a result of the study that emotional intelligence points differs according to learning styles in total. Assimilators have higher points than divergers. In other dimensions , it isn't found any difference between intrapersonal and positive impression .However there are differences between interpersonal, stress management, adaptability and general mood.

Conclusion: Students emotional intelligence according to their learning styles can be used when preparing students' activities and projects in educational settings.

Key Words: Secondary School Students, Learning Styles, Emotional Intelligence, Kolb Learning Style Inventory, Bar-On Emotional Intelligence Scale.

1. Giriş

İnsan zekası sıra dışı ve kendine özgü bir şekilde donatılmıştır. İnsanın davranışları ise birden çok ve farklı öğrenme ve bilgi işleme süreçlerini tek tek veya toplu bir biçimde, içinde barındırır bir halde oluşmaktadır. Öğrenme stilleri ideolojisi insanların çok çeşitli bir şekilde yanıt verdiği, düşündüğü, gördüğü, dokunduğu, anlamlandırdığı ve bilgiyi kullandığı fikrinden ortaya çıkmıştır (Dunn& Dunn, 1993). Bu sebeple de özellikle eğitimde öğrenci merkeze alındıkça ve eğitim de bireyselleşmeye gidildikçe toplumumuzda öğrenme stilleri önemli bir yer kazanmıştır. Çünkü Bloom, Dunn, Gregorc ve Kolb gibi daha birçok uzman ve eğitimci öğrenme stili ile ilgili birçok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalar kullanılarak, artık öğrencilerin ihtiyaçları karşılanabilir ve birçok strateji, teknik derslere uygulanabilir hale gelmiştir çünkü konuya ilişkin oldukça yeterli bir alanyazın oluşmuştur (Benson, 2005; Bloom, 1956; Dunn & Dunn, 1993; Gregorc, 1982a; Jung, 1971; Kolb, 1985; Leavitt, 2004; Lindsay, 2006; Miles, 2004; Schmeck, 1988; Smith, 2006; Yahr, 2005).

Bireyin öğrenme stili belirlenirse , onun öğrenme şekline ilişkin daha derin bir bilgi edinilmektedir. Vural (2005) öğrenme stilini; öğrenirken ve başkaları ile iletişim- de bulunurken insanlar arasındaki benzerliklerin yanında, insanın kendine özgü olduğu-

nü de gösteren ve bireyin öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama aşamalarında diğerlerinden farklı yollar kullanmasına yol açan bir etken olarak açıklamaktadır. Ona göre öğrenme stili, yürürken, oynarken, konuşurken, yazarken, otururken, yatarken yaşamın her anı ve boyutunda bireyin davranışlarını etkilemektedir. Hiç şüphe yok ki bireyin öğrenme stili belirlenerek, derslerin buna göre zenginleştirilmesi hem bireyin etkili bir okul yaşamı kazanmasını, hem de zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacaktır (Honigsfeld& Dunn, 2006). Öğrenme tercihlerinin farkındalığı ve bireyin öğrenme stiline bilinmesi eğitimcilerin çoklu eğitim kaynaklarını da geliştirmesini sağlayabilir. Öğrenci de öğrenme stilini bilmelidir ki; öğrenme sürecine giren herkes başarıyı yaşasın ve kendisini başarılı hissetsin (Honigsfeld& Dunn, 2006).

Öğrenme ortamında ihtiyaçları giderilen bireyler duygusal açıdan da daha olumlu bir biçimde gelişeceklerdir. Nitekim duygusal zeka son yıllarda her ortamda, özellikle okullarda önem kazanmıştır. Goleman'ın araştırmasına göre birçok insan günlük yaşamda, verimli bir insan olabilmek adına sıkıntı çekmektedir ve Goleman (1998) tüm bireylerin plan yapma, kendini motive etme, duygularını yönetme ve ilişkileri ele alma gibi becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yaşamın bu yönlerine duygusal zeka becerileri olarak yaklaşıldığında, bireyler engellerin üzerine çıkacak ve günlük zorluklara uygun bir biçimde baş edebileceklerdir (Goleman, 1998).

Öğrenme ortamında , çoğu eğitimci öğrencilerin duygusal zekalarının derste kullanılması ve derse katılması gerektiğinin farkına varmaktadır (Ashkanasy& Dasborough, 2003). Bir öğrencinin duygusal ve sosyal becerileri derse katıldığında akademik başarı artmakta ve bireyler arası ilişkiler gelişmektedir (Goleman, 1995). Öğrenme stilleri ve duygusal zekanın nasıl bir ilişki içinde olduğunu bilmek hem öğrenci hem de öğretmen için bireyin başarısı adına yeni ufuklar açmaktadır (Honigsfeld& Dunn, 2006).

Bireylerin duygusal zekalarının gelişiminde aile çok önemli bir role sahiptir (Kolb& Hanley-Mawell, 2003). Aileler doğumdan itibaren çocukları ile iletişim için dedirler. Dokunarak, hissederek ve konuşarak her dakika çocuğa mesaj gönderirler. Çocuklarının hayatları boyunca da duygusal anlarında onlara bir destek sistemi sağlarlar (Honig, 2002). Ayrıca aileler çocuktaki benlik saygısı, kontrol, ben farkındalığı ve özgüven gibi nitelikleri de inşa etmektedirler. Duygusal zekayı geliştirmek için aileler ve çocuklarla birlikte çalışıldığında, çocukların aldığı kararlar daha sağlıklı hale gelmekte, iletişim becerileri artmakta ve verimli bir yaşam sürebilmek adına çocuklar kendilerini daha donanımlı hissetmektedirler (Kolb& Hanley-Maxwell, 2003). Herkesin hayatta yaşayacağı duygusal zorluklara karşı duygusal zekaya ihtiyacı vardır. Duyguları etkili bir şekilde yönetme yeteneği okuldaki, işteki ve en önemlisi hayattaki yaşam için çok önemlidir (Goleman, 1995). Nitekim Bar-ON'da duygusal zekayı, “çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi” olarak nitelendirmektedir (Mayer ve diğerleri, 2000a).

Bu zamana kadar öğrenme stilleri ve duygusal zeka hep birbirinden ayrı olarak çalışılmış konulardır. Fakat hem öğrenme stillerini hem de duygusal zekayı birlikte ele alan bir çalışma yoktur. Bu alanlardaki çalışmaların sınırlılığı öğrenme stilleri ve duygusal zeka arasındaki ilişki anlamaya yönelik bir araştırma için ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmenlere ve bu alanda çalışanlara katkı vermesi ümit edilmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999). Araştırma konusu, içinde bulunduğu durumla tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde ilköğretim okullarında eğitim gören 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından elverişli örneklem tekniğiyle seçilen 147(58 erkek, 89 kız) öğrencidir. Bu öğrencilerin 69'u 7.sınıf, 78'i 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Elverişli örnekleme (Convenience Sampling), araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örneklem araştırmacının bazen örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda bazen de evren elemanlarının hepsini belirlemek imkansız olduğunda kullanılan örneklemedir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilebilir (Monette, SulHvan ve Dejong, 1990).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

Katılımcıların öğrenme stilini belirlemek için Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışmasının yapıldığı Kolb'un öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Öğrenme biçimlerinden elde edilen puanların katsayıları: somut yaşantı (SY) .58, yansıtıcı gözlem (YG) .70, soyut kavramsallaştırma (SK) .71, aktif yaşantı (AY) .65, soyut – somut .77, aktif – yansıtıcı .76 değerlerindedir. Sonuçlar, ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceğini göstermiştir (Aşkar& Akkoyunlu, 1993). Bu çalışmada envanterin, cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .872 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu)(EQ-i (YV))

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu, Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilecek, toplam 60 maddeden oluşan bir kağıt kalem testidir. Bar-On Modeline göre, duygusal zeka, zekanın kişisel, sosyal ve duygusal yönleriyle ilgilidir. Maddeler 4'lü likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, Bireylerarası (Interpersonel), Bireyiçi (Intrapersonel), Stres Yönetimi (Stres Management), Uyum (Adaptability), Genel Ruh Hali (General Mood), Olumlu Etki (Positive Impression), Tutarsızlık (Inconsistency Index) ve Toplam EQ'dur (Akt: Köksal, 2007). Testin Türkçe adaptasyonu Köksal tarafından (2005) yapılmış ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı .912 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise cronbach alfa güvenirlik katsayısı .897 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan form , öğrencilere ait kişisel bilgileri içermektedir.

3. Bulgular

Öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi analizleri yapılmıştır. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Öğrenme Stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın K.	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	1514,854	3	504,951	2,959	,034
	G. İçi	24403,513	143	170,654		
	Toplam	56599,320	146			

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere Duygusal zeka puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde .05 düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur ($F=2,959$; $P<.05$). Duygusal zekanın öğrenme stillerine göre nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için (Post Hoc) Sheffe testi yapılmıştır.

Tablo 2. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi

Öğrenme stilleri	Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen
Yerleştiren	X=109,42	,512	,430	,093
Değiştiren		X=107,08	,090	,005*
Ayrıştıran			X=112,23	,299
Özümseyen				X=115,15

Tabloya göre her ne kadar yerleştiren öğrenme stiline (X=109,42) sahip öğrencilerin ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin (X=112,23) toplam duygusal zeka puan ortalamaları, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin duygusal zeka ortalamasından (X=107,08) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmamıştır. Fakat değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarından .05 düzeyinde anlamlı olarak düşüktür.

Tablo 3. Duygusal Zeka Bireyiçi alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın K.	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	19,523	3	6,508	,488	,691
	G. İçi	1905,143	143	13,323		
	Toplam	1924,667	146			

Tablo 3.'ten anlaşılacağı üzere Duygusal zeka bireyiçi alt boyutu puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka bireyiçi puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (F=,488 ; $P>.05$).

Tablo 4. Duygusal Zeka Bireyler arası alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın K.	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	320,956	3	106,985	3,121	,028
	G. İçi	4901,466	143	34,276		
	Toplam	5222,422	146			

Tablo 4.'ten anlaşılacağı üzere Duygusal zeka bireyler arası alt boyutu puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek

Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka bireyler arası alt boyut puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde .05 düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur ($F=3,121$; $P<.05$). Duygusal zekanın öğrenme stillerine göre nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için (Post Hoc) Sheffe testi yapılmıştır.

Tablo 5. Duygusal Zeka Bireyler arası alt boyutu Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenme stilleri	Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen
Yerleştiren	X=37,047	,930	,427	,023*
Değiştiren		X=37,189	,406	,009*
Ayrıştıran			X=38,315	,077
Özümseyen				X=40,549

Buna göre yerleştiren ($X=37,047$) ve değiştiren ($X=37,189$) öğrenme stiline sahip öğrencilerin duygusal zeka bireyler arası alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; özümseyen ($X=40,549$) öğrenme stiline sahip öğrencilerin duygusal zeka bireyler arası alt boyut puanı, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanından .01 düzeyinde ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanlarından .05 düzeyinde farklılaşmaktadır.

Tablo 6. Duygusal Zeka Stres yönetimi alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın K.	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	88,204	3	29,401		
	G. İçi	1536,055	143	10,742	2,737	,046
	Toplam	1624,259	146			

Tablo 6.'dan anlaşılacağı üzere Duygusal zeka stres yönetimi alt boyutu puanlarının, öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka stres yönetimi alt boyut puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde .05 düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur ($F=2,737$; $P<.05$). Duygusal zekanın öğrenme stillerine göre nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için (Post Hoc) Sheffe testi yapılmıştır.

Tablo 7. Duygusal Zeka Stres yönetimi alt boyutu Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenme stilleri	Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen
Yerleştiren	X=28,666	,725	,984	,082
Değiştiren		X=28,251	,661	,012*
Ayrıştıran			X=28,684	,038*
Özümseyen				X=30,156

Buna göre; özümseyen (X=30,156) öğrenme stiline sahip öğrencilerin stres yönetimi alt boyutu puanları ile yerleştiren (X=28,666) öğrenme stiline sahip öğrencilerin alt puanları arasında bir farklılık bulunmazken;özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanları,değiştiren (X=28,251) ve ayrıştıran (X=28,684) öğreme stiline sahip bireylerin puanlarından .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8. Duygusal Zeka Uyum alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	323,784	3	107,928		
	G. İçi	4774,923	143	33,391	3,232	,024
	Toplam	5098,707	146			

Tablo 8.'den anlaşılacağı üzere Duygusal zeka uyum alt boyutu puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka uyum alt boyut puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde .05 düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur ($F=3,232$; $P<.05$). Duygusal zekanın uyum alt boyutunun hangi öğrenme stiline göre farklılaştığını ortaya koymak için yapılan Sheffe testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Duygusal Zeka uyum alt boyutu Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenme stilleri	Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen
Yerleştiren	X=27,571	,402	,146	,212
Değiştiren		X=26,243	,007*	,011*
Ayrıştıran			X=29,868	,737
Özümseyen				X=29,451

Buna göre; duygusal zeka uyum alt boyutunda ayırıştırıcı (X=29,868) ve özümseyen (X=29,451) öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanları, değiştiren (X=26,243) öğrenme stiline sahip bireylerin puanlarından .01 ve .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10. Duygusal Zeka Genel Ruh alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	331,568	3	110,523		
	G. İçi	5548,432	143	38,800	2,849	,040
	Toplam	5880,000	146			

Tablo 10.'dan anlaşılacağı üzere Duygusal zeka genel ruh alt boyutu puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, Duygusal zeka genel ruh alt boyut puanlarının öğrenme stili değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde .05 düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur (F=2,849; $P<.05$). Duygusal zekanın öğrenme stillerine göre nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için (Post Hoc) Sheffe testi yapılmıştır.

Tablo 11. Duygusal Zeka genel ruh alt boyutu Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenme stilleri	Yerleştiren	Değiştiren	Ayırıştırıcı	Özümseyen
Yerleştiren	X=43,00	,142	,577	,490
Değiştiren		X=40,486	,017*	,008*
Ayırıştırıcı			X=43,947	,899
Özümseyen				X=44,117

Buna göre; ayırıştırıcı (X=43,947) ve özümseyen (X=44,117) öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel ruh alt boyutu puanları, değiştiren (X=40,486) öğrenme stiline sahip bireylerin puanlarından .05 ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 12. Duygusal Zeka Olumlu Etki alt boyutunun Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın K.	K.T	δ	K.O	F	p
Öğrenme Stilleri	G.Arası	12,289	3	4,096		
	G. İçi	958,378	143	6,702	,611	,609
	Toplam	970,667	146			

Tablo 12.'den anlaşılacağı üzere Duygusal zeka olumlu etki alt boyutu puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda Duygusal zeka olumlu etki alt boyut puanlarının öğrenme stili değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F=, 611$; $P>.05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Alan yazında, öğrencilerin öğrenme stillerinin, duygusal zekâ üzerindeki etkisini inceleyen fazla sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, duygusal zekâ düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre, öğrenme stillerinin toplam duygusal zekâ puanları açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Kolb ve arkadaşlarının öğrenme stillerine yönelik kişilik özelliklerini ve tavsiyelerini de destekler niteliktedir. Kolb ve arkadaşları değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin değerlere ve diğer insanların duygularına daha fazla duyarlı olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Kolb; Baker ve Dixon, 1985 Akt: Aşkar& Akkoyunlu, 1993).

Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, öğrenme stilleri arasında duygusal zekâ birey içi ve olumlu etki alt boyut puanları açısından bir fark bulunmazken; bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh alt boyut puanları açısından anlamlı bir fark gözlenmektedir. Bireyler arası alt boyutta özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanı değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanından daha yüksektir. Nitekim bu bulgu da Kolb'un söylediklerini destekler niteliktedir ki ona göre; yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin de öğrenmelerini geliştirmeleri için insanlarla daha fazla ilişkiye girmeleri vurgulanmaktadır (Kolb; Baker ve Dixon, 1985 Akt: Aşkar& Akkoyunlu, 1993). Fakat diğer yandan Jonassen ve Grabowski'nin öğrenme stillerine ilişkin çizelgesiyle ters düşmektedir çünkü onlar çizelgede özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin daha az bireysel katılımda bulunduklarını söylemektedirler (Jonassen ve Grabowski, 1993; Güven, 2004).

Stres yönetimi alt boyutunda özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puan-

ları değiştiren ve ayrıştıran stiline sahip bireylerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Uyum ve genel ruh alt boyutlarında ise ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanları, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Jaeger'in 2001'de duygusal zekâ ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, duygusal zekâ ön testinde birey içi ve genel ruh hali ve öğrenme stillerinin birkaç ön test boyutunda zayıf da olsa istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem gibi öğrenme boyutları ile toplam duygusal zekâ ve birey içi alt boyutunda ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar duygularını tanıyan bireylerin, izlemektense yaparak öğrenmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme stilleri ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; öğrenme stilleri ile duygusal zekâ alt boyutlarından bireyler arası, stres yönetimi, uyum boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Eğitim ortamında öğrencilerin öğrenme stilleri ve duygusal zekâyâ ilişkin durumları gözetilerek, ders etkinlikleri ve ders dışı çalışmaları bu özelliklerine göre düzenlenebilir.

5. Kaynakça

- Aşkar P. & Akkoyunlu B (1993). “**Kolb Öğrenme Stili Envanteri** “. Eğitim ve Bilim, sayı 87. s.37-47.
- Bar-On, R. (1997). **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi-Health Systems.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). **Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12**. Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligences**. New York: Bantam Books.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2006). **Learning-style characteristics of adult learners**. Delta Kappa Gamma Buletin, 72(2), 14-19.
- Jaeger, A (2001). **Emotional Intelligence, Learning Style and Academic Performance of Graduate Students in Professional Schools of Public Administration**. Doctor of Philosophy in the school of Education, New York University.
- Johnson, K.,D. (2008) “**Learner Styles and Emotional Intelligence of the Adult Learner**. A dissertation of Auburn University, Alabama.
- Monetle, D.R., T.J. Sullivan, c.R. De Jong (1990). **Applied Social Research**. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Salovey, P.; Mayer, J. (1990). “Emotional Intelligence” **Imagination, Cognition andCPersonality**, 9, 185-211.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar,İlkeler,Teknikler**. Ankara: Nobel Yayın
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). **Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives**. Exceptional Children, 69(2), 163-179.
- Köksal (2007). **Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması**.Doktora Tezi.Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı,

İstanbul.

- Mayer, J.; DiPaolo, M.T.; Salovey, P. (1990). "Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence" **Journal of Personality Assessment**, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., P. Salovey ve D. R. Caruso (2000a), "**Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability**", Editörler: Bar-On R. ve J. D. A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence, Jossey-Bass Company, San Fransisco, s.107.
- Vural, B. (2005) **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- White, B. A., & Bridwell, C. (2004). Distance learning techniques. In Michael W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (pp. 273-288). Florida: Krieger.
- Yahr, S. W. (2005). **An investigation of the relationship between expertise and learning style**. Dissertation Abstracts International, 66 (04), 1248A. (UMI No. 3172865).

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: With the humanistic approaches, student-centered pedagogies gain importance in the educational settings. Especially individual teaching and learning becomes premise to achieve the learning and teaching process effectively. Gardner's multiple intelligence approach, differentiation approach and constructivism cause a shift in educational pedagogy. So learning styles also become one of the main area that educators study on.

Learning style is the way in which each individual learner begins to concentrate on, process, absorb and retain new and difficult material (Dunn& Dunn, 1993). When students are able to apply their strengths, they become more efficient, more productive, more successful and happier. Students are much likely to produce their best work.

As a matter of the fact that, students whose needs are cared and provided, grow more positively in terms of emotional aspect. So "the emotional intelligence" becomes one of main topics at schools and in daily communication. According to Goleman's study, many people has difficulties about being productive in their life and Goleman (1998) emphasizes that all individuals should have the skills on planning, motivating her/himself, managing emotions and handling relations. When taking these skills into the consideration as "emotional intelligence" individuals transcend the barriers and they can cope with them appropriately.

In the educational setting most of the educators realize that the students' emotional intelligence should be cared and used in the activities (Ashkanasy& Dasborough, 2003). If a student emotional intelligence used in activities, academic achievement increases and relations develop (Goleman, 1995). Having the idea about how learning styles and emotional intelligence are related, it maintains success both the teachers

and the students (Honigsfeld& Dunn, 2006).

The learning styles and emotional intelligence are studied on as separate topics so far but there isn't any study that handles them together. The limited studies on these subjects direct us to understand their relation and study on them together. So, the aim of this study is to examine the differences of emotional intelligence points according to learning styles.

It is expected to contribute the teachers and specialists who works on this field by the results of the study.

Method: The descriptive method is used at the study. "Descriptive method" is and approach to describe past or present a situation (Karasar, 1999). The topic of the study is tried to be described by its present situational aspect. Other scientific studies are incorporated to the study.

In this study descriptive method is used. The sample consists of the randomly chosen 147, 7 and 8th grade students. Kolb's learning Style Inventory and Bar-on Emotional Intelligence Scale are used as instruments. Kolb's Learning Style Inventory is adapted into Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) and Bar-on Emotional Intelligence Scale is adapted into Turkish by Köksal (2005). The findings of the research are analyzed by Anova, Scheffe and Pearson Moment Correlation.

Findings: It is seen as a result of the study that emotional intelligence points differs according to learning styles at the 0.5 level in total. However accommodators and convergers total emotional intelligence mean is higher than divergers, this difference isn't meaningful. But assimilators mean is higher than divergers at the 0.5 level.

In other dimensions, it isn't found any difference between intrapersonal and positive impression. However there are differences between interpersonal, stress management, adaptability and general mood subtest.

At the interpersonal subtest, there isn't a meaningful difference among accommodators and divergers but assimilators mean is higher than divergers at the 0.1 level and accommodators at the 0.5 level. At the stress subtest, there isn't any difference among assimilators and accommodators but assimilators mean is higher than divergers and convergers at the 0.5 level. At the adaptability subtest, convergers and assimilators means are higher than divergers at the 0.1 and 0.5 levels. At the general mood level, convergers and assimilators means are higher than divergers at the 0.5 and 0.1 level.

Discussion: According to this study, total emotional intelligence mean differs among learning styles, assimilators total emotional intelligence mean is higher than divergers. This finding supports the Kolb and his colleagues recommendations on learning styles and their characteristics. Kolb and his colleagues emphasize that divergers should be more sensitive to other people emotions (Kolb; Baker ve Dixon, 1985 Akt: Aşkar& Akkoyunlu, 1993).

When the results are analyzed according to the subtests, it isn't found any difference between intrapersonal and positive impression. However there are differences between interpersonal, stress management, adaptability and general mood subtest. At the interpersonal subtest, assimilators mean is higher than divergers and accommodators. This finding also supports Kolb that, accomadotars should get into more relations with other people to learn more (Kolb; Baker ve Dixon, 1985 Akt: Aşkar& Akkoyunlu, 1993). On the contrary, Jonassen and Grabowski's findings are different from Kolb's. They found that assimilators get into communication less (Jonassen ve Grabowski, 1993; Güven, 2004).

At the stress management subtest there isn't any difference among assimilators and accommodators but assimilators mean is higher than divergers and convergers at the 0.5 level. At the adaptability and general mood subtest, convergers and assimilators mean is higher than divergers .A study of Jeager which examines the relations between emotional intelligence and learning styles in 2001, he found that there is a meaningful relation between intrapersonal and general mood even it is weak. According to this, there is a relationship among active experiment and reflective observation and total emotional intelligence, intrapersonal. These results show us that the people who identify their emotions, prefer learning not by observing but by doing.

At the educational setting, activities and curriculums can be adapted and differentiated by taking into consideration of students' learning styles and emotional intelligence, in class and outside the class.