



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin İncelenmesi

Anıl Kadir Eranıl

Mehmet Özcan

DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.004

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:28/01/2018 Düzeltme:07/08/2018 Kabul:02/01/2019

Özet

Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyini saptamayı ve bu düzeyin; cinsiyet, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, yaşantının çoğunlukla geçtiği yer ve anne-baba eğitim düzeyinin ortak etkisine (etkileşimsel) göre incelemektedir. Bu araştırma nicel bir araştırma olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitesinde eğitim gören 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri paket programlar ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, bağımsız örneklem için t testinden, tek faktörlü (yönlü) ve iki faktörlü (yönlü) varyans analizlerinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasında da uyum iyiliği indeks (X^2/sd , SRMR, NNFI, CFI, GFI ve AGFI) düzeylerine bakılmıştır ve yol şemasındaki RMSEA değeri incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi 5 üzerinden 3.70 bulunmuştur. Ayrıca kadın öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyinin ortak etkisi (etkileşimsel) de eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sahiptir. Anne eğitim düzeyi lise baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin duygusal zekâ ortalama düzeyi diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:Duygusal zekâ, Eğitim fakültesi öğrencileri, Aile eğitim düzeyi

Sorumlu Yazar:Mehmet Özcan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
mehmetozcan79@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5451-0773

Anıl Kadir Eranıl, Nevşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme Merkezi, Türkiye
eranilanilkadir@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7804-735X

Atf için: Eranıl, A. K.. ve Özcan, M. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin incelenmesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 100-118.

Giriş

İnsanın en temel özelliğinin zekâsı olduğu söylenebilir çünkü insanın doğadaki diğer varlıklar içinde ayırt edici özelliği zekâ düzeyi ve sahip olduğu zekâ düzeyini yaşantısına aktarabilmesidir. Zekâ tanımları incelendiğinde; Locke, (2005) zekâyı kişinin özellikle yüksek düzeyde ve soyut kavramları oluşturma ve kavrama becerisi olarak tanımlamaktadır. Lam ve Kirby'e (2002) göre, zekâ yeni bilgileri edinme ve bu bilgileri yeni durumlarda kullanabilme becerisidir. Wechsler (1950) ise, zekânın yalnızca öğrenme, soyutlama, tecrübelerden edinme değil aynı zamanda uyum sağlama ve başarıma becerisi olduğunu ifade etmektedir. Mayer, Caruso ve Salovey (1999) ise, zekânın zihinsel becerilerle ilişkili onlarca kavramı kapsayan bir şemsiye olarak görev yaptığını belirtmektedir. Ancak insanın değişen, gelişen ve karmaşık yapısı düşünüldüğünde zekâ tanımının yapılmasının çok güç olduğu söylenebilir.

Son dönemlerde zekâ ve zekâ türleri üzerine araştırmaların yoğunlaştığı söylenebilir. Bunun nedeni ise insanda yalnızca bilişsel zekânın değil aynı zamanda birçok farklı zekâ türünün de bulunduğu keşfedilmesidir. Gardner'a göre (1993), zekânın sekiz türü vardır. Bunlar; sözel/ dilsel zekâ, mantıksal/ matematiksel zekâ, görsel/ mekânsal/ uzamsal zekâ, bedensel/ kinestetik zekâ, müziksel/ ritmik zekâ, sosyal/ kişilerarası zekâ, kişisel/ öze dönük zekâ ve doğacı/ varoluşçu zekâ grupları olarak sıralanmaktadır. Bu tanımlara ve sınıflandırmalara göre insanın doğası düşünüldüğünde günümüzde ve gelecek dönemlerde bu sınıflandırmaların da yetersiz olacağı düşünülebilir.

Zekâ ve duygu kavramlarının bir biri ile bağlantılı olduğu söylenebilir. İnsanı yönlendiren ve davranışlarına şekil vermesi konusunda duyguların da önemli yerinin olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, insan duygularının var olan tüm zekâ türleri ile yakından ilişkili olduğu görülebilir. Başka bir ifade ile duygu ve zekâ arasındaki ilişkinin saptanması üzerine duygusal zekâ kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak, duygusal zekâ nispeten yeni ve gelişen bir davranışsal alan araştırmasıdır ve uluslararası araştırma merkezlerinin de dikkatini çekmektedir (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2002).

Salovey ve Mayer'in (1990) duygusal zekâ tanımını incelendiğinde, duygusal zekâ bireyin kendinin ve diğerlerinin duygularını izleme, bu duyguları ayırt edebilme ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanabilme becerisidir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi duygusal zekânın başta bilişsel zekâ olmak üzere Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile de yakından ilgili olduğu söylenebilir. Bar-On'a (2006) göre ise duygusal zekâ kendimizi ve diğerlerini ne kadar etkili anladığımızı ve anlattığımızı, günlük sorunlarla nasıl başa çıkabildiğimizi belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterliklerin becerilerin ve kolaylaştırıcıların bir kesişmesi-tipik örneği olarak tanımlamaktadır.

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Golden ve Dornheim (1998), duygusal zekâ ölçeği puanlarından ölçeğin duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu ve bu ölçek ile duyguların farkında olma, hayata bakış, kötümser duygular, duyguları ve dürtüleri düzenleme becerisinin ölçüldüğünü belirtmişlerdir. Davies, Stankov ve Robert (1998) ise, duygusal zekânın olayları açıklama, düzenleme ve duyguları kullanma becerilerini geliştirebileceğini belirtmiştir. Reiff, Hatzes, Bramel, ve Gibbon'e (2001) göre de, duygusal zekâ kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını düzenleyebilmesi ve yönlendirebilmesidir. Law, Wong ve Song'a (2004) göre de duygusal zekâ; bireyin anlamak, düzenlemek ve kendi duygularından faydalanmak için kullandığı becerilerinden oluşmaktadır ve bireyin duygularını yönetme becerisini yansıtmaktadır. Brackett ve Salovey (2006) de, duygusal zekâyı bireyin duyguları hakkında akıl yürütme ve bilişsel becerilerini geliştirmek için duygusal bilgileri yönetme becerisi olarak ifade etmektedir. Mayer, Roberts ve Barsade (2008) duygusal zekânın duygular hakkında doğru akıl yürütmeyi ve düşünme becerisini geliştirmek için duyguları ve düşünme becerisini kullanmayı kapsadığını belirtmektedirler. Brackett, Rivers ve Salovey (2011) duygusal zekâyı düşünmeye öncelik vermesi ve bireyin duygularını yönetebilmesi olarak ifade etmiştir. Brackett, Mayer ve Warner'e (2004) göre, duygusal zekâ, duygular hakkında doğru akıl yürütmeyi ve düşünme becerisini geliştirmek için duyguları ve düşünme becerisini kullanmayı kapsamaktadır. Duygusal zekâ üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, duygusal zekânın insan yaşantısının hemen hemen her noktasında önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Özellikle yirmi birinci yüzyıl insanında bulunması gereken bir zekâ türü olarak önemi vurgulanabilir.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Law, Wong ve Song (2004) duygusal zekânın ilk kez Thorndike'nin 1920 de ortaya attığı sosyal zekâ kuramına dayandığını belirtmektedir. Thorndike ve Stein (1937), sosyal zekâyı insanları anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, duygusal zekânın insan yaşantısının birçok noktasında önemli bir etken olarak yer aldığı sonucunu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca duygusal zekânın yüksek olmasının da yaşamı kolaylaştırdığı söylenebilir. Adeyemo'a (2007) göre, duygusal anlamda daha zeki olan ve duygularını anlayan ve düzenleyen bireyler stresle daha iyi başa çıkabilir ve olumsuz duygularını daha iyi yönetebilir. Mohzan, Hassan ve Halil'e (2013) göre, duygusal zekâ bireylere okul hayatı ile başlayan ve üniversite ile devam eden iş yaşamını da kapsayan tüm hayatı boyunca yardımcı olmaktadır. Adeyemo (2007) duygusal zekânın akademik başarıya olan olumlu katkısının araştırma sonuçları ile ortaya çıktığını söylemektedir. Brackett, Mayer ve Warner'e (2004) göre, duygusal zekânın düşük olması ve duyguları yönetebilme becerisindeki zayıflık uyuşturucu madde ve alkol kullanımı, sapkın davranışlar ve arkadaşlar ile zayıf ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Fayombo'a (2012) göre, günümüzde üniversiteye ve oradan iş hayatına geçebilmek oldukça güç bir süreçtir ve duygusal zekâ bu geçiş sürecinde öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Romanelli, Cain ve Smith (2006),

yüksek duygusal zekâya sahip öğrencilerin derin düşünme ve değerlendirme becerilerini içselleştirmiş, sosyal ve içsel becerilere sahip ve örgütlenme ve zaman yönetme becerisine sahip olduğunu vurgulamıştır. Düşük duygusal zekâya sahip öğrenciler ise erteleme, yalnızlaşma ve zararlı alışkanlık davranışları göstermeye daha yatkındır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi duygusal zekânın bireyin sosyal yaşantısından akademik başarısına, duygularını kontrol etmekten problem çözme becerilerine kadar oldukça kapsamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ üzerine üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok araştırma olmasına rağmen öğretmen adayları üzerine sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, Özdemir ve Dilemken (2016), araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinde duygusallık ile sosyallik alt boyutları hariç, iyi oluş ve öz kontrol alt boyutları ile duygusal zekâ toplam boyutunda ve yaşam doyumunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılaşma görüldüğünü ifade etmişlerdir. Reisoğlu, Gedik ve Göktaş (2013), tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile problemlerini internet kullanımı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Drew (2007), araştırma sonucunda duygusal zekânın aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini öngörmede bir gösterge olduğunu, öğretmen seçiminde ve geleceğin öğretmenlerinin hazırlanmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Justice ve Espinoza (2007), duygusal zekâ ölçeği araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin haklarını arama, rahat davranma, empati kurma, karar verme, güçlü durma, zaman yönetimi, etik davranma, özsaygı ve stres yönetimi becerilerini geliştirmesi gerektiğini; liderlik ve değişim yönetimi becerilerinde güçlü olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı sınıflarla karşılaşabileceğinden dolayı öğretmenlik mesleğini uzun süre yapmayı düşünüyorsa bu becerilerini geliştirmeleri, güçlendirmeleri ve artırmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Dutoğlu ve Tuncel (2008), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönlü ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Avşar ve Kaşıkçı (2010) araştırmasında yüksekokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin diğer sınıflardan daha yüksek olduğu belirtmişlerdir. Deniz ve Avşaroğlu (2014) yaptıkları araştırmada duygusal zekâ yetenekleri ile karar vermede öz-saygı ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Ayrıca duygusal zekâ yetenekleri ile kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özer ve Deniz (2014) yaptıkları araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyi ile duygusal zekâ alt boyutları düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuşlardır.

Deniz ve Yılmaz (2004), yaşam doyumunun duygusal zekânın önemli bir özelliği olduğunu ifade etmektedir. Bender (2006)'in yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Önen (2008) de, öğretmen

adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile okudukları bölümleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Konakay (2010) da, tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde ve düşük seviyede bir ilişki tespit etmiştir. Eröz (2011) araştırmasında, duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin işletmeler açısından son derece önemli olduğu belirtmiştir. Çetinkaya ve Alparslan'ın (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutları ile iletişim becerileri alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kavcar (2011), öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının, annelerinin mesleki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmektedir. Arslan, Pınarcık, Ergin ve Kaynak'ın (2013) araştırmasına göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının sosyalleşme düzeyinin ve yaşamdan aldığı hazzın yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaların haricinde de Türkiye'de duygusal zekâ üzerine çok sayıda lisansüstü çalışma yapılmıştır ancak öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi üzerine sınırlı sayıda lisansüstü çalışma vardır (Diken, 2007; Özdemir-Tunalı, 2008; Tingaz, 2014). Duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve iletişim düzeyi gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler duygusal zekâ ile ilişki olduğu düşünülen likert tipi sorulardan oluşmuştur.

Aile faktörünün çocuk üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülerek araştırmanın bağımsız değişkenleri seçilmiştir. Ailenin çocuk üzerine etkileri incelendiğinde, Dubow, Boxer ve Huesmann (2009), aile eğitimi ve gelir düzeyi gibi ailenin yapısal değişkenlerinin aile içi etkileşimi ve eş zamanlı olarak çocuğun davranışlarını etkilediğini söylemektedirler. Alberts, Mbalo ve Ackermann'a (2003) göre, ailenin seçtiği yaşam biçimi genç yetişkinler üzerinde ve onların karakter ve kişilik kazanmasında önemli etkiye sahiptir. Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998), iyi düzeyde ilişkiler kuran ailelerin olumlu duygular oluşturduğu, yüksek düzeyde sosyal ilişkiler kurabildiği ve çocuklar için diğer bireylerin duygularını daha iyi anlayabildiğini belirtmişlerdir. Green ve Baker'e (2011) göre de, ailelerin gelişim döneminde olan çocuklara yönelik olumlu duygusal yaklaşımı, daha iyi sosyal gelişim sağlayabilme ile ilişkilidir. Ayrıca Fang, Chen, Chen, Jia, Li, Hou (2015), düşük düzeyde aile eğitimi ve şehirleşmenin az olması çocukların ölüm oranında bağımsız ve ortak etkilere neden olabileceğini ifade etmektedirler. Bu etkinin yansımaları çocukların duygusal zekâ düzeylerinde de görülebilir. Bu doğrultuda, çalışmada anne ve baba eğitim düzeyinin ayrı ayrı değil birlikte alınmasının çocuk üzerinde ortak bir etki oluşturmasında önemli olduğu düşünülmüştür.

Sonuç olarak yukarıda bahsedilenler genel çerçevede değerlendirildiğinde yirmi birinci yüzyıl insanında bulunması gereken becerilerin başında duygusal zekâ becerisi gelmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler diğerlerine göre hem akademik hem sosyal anlamda daha başarılıdır ve duygusal zekâ becerisinin bireylere kazandırılacağı yerlerin başında ise okullar gelmektedir. Erken yaşta öğrencilere kazandırılacak olan duygusal zekâ becerisi onların yeniçağın nitelikli bireyleri

olmasında oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ kavramına olan ilgileri ve yüksek düzeyde duygusal zekâ düzeyine sahip olması nitelikli öğrenci yetiştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile yaşantılarının şekillenmesine neden olan değişkenlerin yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin seçilmesinde öğretmen adaylarının duygusal zekâsının gelişimine etkisinin olduğu düşünülen değişkenler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının; ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu, yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer, anne ve baba eğitim düzeylerinin ne olduğu gibi yaşantılarını etkileyen değişkenlere yönelik bir araştırmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Özetle, bu araştırma öğretmen adaylarının;

1. Duygusal zekâ düzeyini saptamayı ve
2. Cinsiyet,
3. Ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu,
4. Yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer değişkenlerine ve
5. Anne ve baba eğitim düzeylerinin ortak etkisine göre duygusal zekâ düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelenmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyini var olan biçimiyle betimlemesi ve bu betimlenen durumun çeşitli bağımsız değişkenlerle ilişkisini incelemesinden dolayı tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitesinde Sınıf, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören 356 öğrenci oluşturmaktadır.

Aşağıda Tablo 1’de çalışma grubunun kişisel özellikleri ile araştırmanın amaçları ile ilişkili bağımsız değişkenlerin dağılımları frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlere ilişkin her soru öğrenciler tarafından cevaplandırılmadığı ve bağımsız değişkenlere kayıp değer atanamamasından dolayı bağımsız değişkenlere yönelik grupların toplamları değişiklik göstermiştir.

Tablo 1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu, yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer ve anne baba eğitim düzeylerine ilişkin değişkenler

Değişkenler		f	%			
Cinsiyet	Kadın	275	77.2			
	Erkek	81	22.8			
Ailesinin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Sıralaması	1. Çocuk	137	38.5			
	2. Çocuk	99	27.8			
	3. Çocuk	58	16.3			
	4. Çocuk	26	7.3			
	5+	35	9.8			
Yaşantısının Çoğunlukla Geçtiği Yer	İl	198	55.6			
	İlçe	102	28.7			
	Köy	55	15.5			
Anne ve Baba Eğitim Düzeyi	Anne	f	%	Baba	f	%
	İlkokul Değil	23	6.5	İlkokul Değil	5	1.4
	İlkokul	214	60.1	İlkokul	134	37.6
	Ortaokul	67	18.8	Ortaokul	90	25.3
	Lise	35	9.8	Lise	76	21.3
	Üniversite	17	4.8	Üniversite	50	14

Tablo 1’de eğitim fakültesi öğrencilerinin %77.2’si kadın % 22.8’i erkektir. Öğrencilerin %38.5’i ailesinin ilk çocuğu; %27.8’i ikinci çocuğu, %16.3’ü üçüncü çocuğu, %7.3’ü dördüncü çocuğudur ve %9.8’i ise ailesinin beşinci ya da sonraki çocuğudur. Öğrencilerin %55.6’sının yaşantısı ilde, %28.7’si ilçede, %15.5’i köyde geçirmiştir. Öğrencilerinin %6.5’inin annesi ilkokul mezunu olmayan; %60.1’inin annesi ilkokul mezunu; %18.8’inin annesi ortaokul mezunu; %9.8’inin annesi lise mezunu ve %4.8’inin annesi ise üniversite mezunudur. Son olarak öğrencilerin %1.4’ünün babası ilkokul mezunu değildir; %37.6’sının babası ilkokul mezunudur; %25.3’ünün babası ortaokul mezunudur; %21.3’ünün babası lise mezunudur ve %14’ünün babası üniversite mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 41 maddelik 5’li likert tipinde olan *Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği* ile toplanmıştır. Ölçek formunda yer alan diğer değişkenler ise; öğrencinin cinsiyeti, ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu, yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer ve anne ile babasının eğitim düzeyidir. Araştırmanın verileri iki haftalık süre içerisinde toplanmıştır. Verilerin analizi 356 ölçek formu üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofese, Huang ve McKenney (2004) tarafından yeniden düzenlenen Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği’nin, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış hâli kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 2’de Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği’nin KMO, Barlett’s ve Cronbach- Alpha sonuçlarını sunulmuştur.

Tablo 2. Schutte duygusal zekâ ölçek bilgileri

	Uyarlanmış Ölçekte	Bu Araştırmada
Kişi Sayısı	1743	356
KMO	.92	.85
Bartlett's sonuçları	16705.78	3693.880
Cronbach- Alpha Değerleri Ölçek Genelinde	.82	.86

Tablo 2'de bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular incelendiğinde yapı geçerliğine ilişkin (KMO) değeri .86 Bartlett's sonuçları 3693.880 ($p < .000$) bulunmuştur.

Faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörlü yapıya sahip olduğu, toplam varyansın % 56,87'sini açıkladığı görülmüştür. Cronbach alfa katsayı değerinin ise ($\alpha = .86$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde bütün maddelerin t değerlerinin .05 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. P değeri ise 0.00000 bulunmuştur ve p değeri .01 düzeyinde manidardır. DFA'da p değeri beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur. Ancak örneklemin büyük olmasından dolayı p değerinin manidar olması normaldir ve bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin aşağıda yer alan uyum indekslerinin incelenmesinde yarar vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Uyum iyiliği indeksleri ise aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Duygusal zekâ ölçeğinin uyum iyiliği indeksleri ve değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değerleri
X^2	2453.47
df	773
SRMR	.08
NNFI	.88
CFI	.88
GFI	.75
AGFI	.72
RMSEA	.078

Tablo 3'e göre uyum iyiliği indeksi ($X^2=2453.47$) ve serbestlik derecesi ($sd=773$) incelendiğinde; (X^2/sd) $2453.47/773=3.17$ olarak bulunmuştur. Bu değer 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Bu çerçevede, bu araştırmada X^2/sd oranının orta düzeyde uyum iyiliği değeri verdiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum iyiliği indeksinin .08 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'ın .10'un altında olması zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu çerçevede, standardize edilmiş RMR'ın zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. NNFI ve CFI uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI'nin .88 ve CFI'nin .88 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'in üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir

(Sümer, 2000; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada NNFI ve CFI uyum iyiliği indekslerinin zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. GFI'nın .75 ve AGFI'nın .72 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada hem GFI hem de AGFI'nın zayıf uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak, yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde .078 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın .08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede bu araştırmada uyum iyiliği indeksinin iyi olduğu söylenebilir. Özetle, bu sonuçlar ölçeğin kabul edilebilir düzeyde kullanılabilir bir ölçek olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri paket programlar ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde parametrik istatistik tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testi ve varyansların homojenliği testi olan levene istatistiği uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda; bağımsız örneklem için t testi, tek faktörlü (yönlü) varyans analizi (Anova) ve iki faktörlü (yönlü) varyans analizi (Anova) testleri kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır ve araştırmanın anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasında da uyum iyiliği indeks(X^2/sd , SRMR, NNFI, CFI, GFI ve AGFI) düzeylerine bakılmıştır ve yol şemasındaki RMSEA değeri incelenmiştir.

Bulgular

Aşağıda Tablo 4'de eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ortalama düzeyinin levene ve normallik dağılım testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ortalama düzeylerine ilişkin levene ve normallik testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Levene İstatistiği	df1	df2	p	Analiz Türü
Duygusal Zekâ puanı	Cinsiyet	.761	1	354	.384	Bağımsız örneklem için t testi
	Ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu	1.400	4	350	.233	Tek yönlü (ANOVA)
	Yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer	1.719	2	352	.181	Tek yönlü (ANOVA)
	Anne-Baba eğitim	1.385	19	335	.131	İki yönlü (ANOVA)

düzeyinin ortak etkisi	
N	356
Kolmogorov-Smirnov Z	1.294
p> .05	.070

Tablo 4'e göre varyanslar homojen dağılım sergilemektedir ve eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi istatistiksel olarak normal bir dağılım sergilemektedir ($p>.05$). Analiz türünün seçilmesinde varyansların homojenliği, kolmogrov simirnov sonucu ve bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerin tüm alt gruplarındaki dağılımları dikkate alınarak analiz türleri seçilmiştir. Aşağıda Tablo 5'de eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ortalama düzeyine ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	Ranj	Med	Mod	Ss
Duygusal Zekâ	356	152.74 (3.70)	2.20	3.73	3.83	.411

Tablo 5'e göre öğrencilerin duygusal zekâ toplam düzeyinin ortalaması 152.74'tür. Toplam düzeyi üzerinden ortalama puan alınarak ortalamanın 5 üzerinden $X=3.70$ olarak bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 5'e göre mod, medyan ve ortalama puan dağılımın bir birine yakın olduğu görülmektedir. Bu veriler de dağılımın bağımlı değişkenin homojen olması şeklinde yorumlanabilir ve Tablo 4'teki sonuç ile paralellik göstermektedir.

Aşağıda Tablo 6'da cinsiyet değişkenine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ ortalama düzeyinin karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	275	3.74	.39	354	3.46	.001*
Erkek	81	3.56	.42			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farka göre kadın öğrencilerin ($X=3.74$) duygusal zekâ düzeyi erkeklere ($X=3.56$) göre daha yüksektir.

Aşağıda Tablo 7'de ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu bağımsız değişkenine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 7. Tek yönlü (ANOVA) varyans analizi tablosu

ANOVA Sonuçları									
Ortalama Puan	Ailesinin Kaçınıcı Çocuğu	N	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
3.71	1. Çocuk	137	.40	G. Arası	.891	4	.223	1.320	.262
3.74	2. Çocuk	99	.41						
3.71	3. Çocuk	58	.41	G. İçi	59.069	350	.169		
3.55	4. Çocuk	26	.32	Toplam	59.960	354	.392		
3.65	5. Çocuk	35	.48						

Tablo 7'ye göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin ailede kaçınıcı çocuk olduğu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip değildir ($p = .262$, $p > .05$). Bu sonuca göre duygusal zekâ açısından, ailenin çocuklarına yaklaşımında çocuk sırasının istatistiksel olarak etkili bir faktör olduğu söylenemez.

Aşağıda Tablo 8'de öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin yaşantısının çoğunlukla geçtiği yer bağımsız değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 8. Tek yönlü (ANOVA) varyans analizi tablosu

Yaşantısının Çoğunlukla Geçtiği Yer	Ortalama Puan	N	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İl	3.69	198	.42	G. Arası	.121	2	.061		
İlçe	3.73	102	.43	G. İçi	59.906	352	.170	.356	.701
Köy	3.69	55	.31	Toplam	60.027	354	.231		

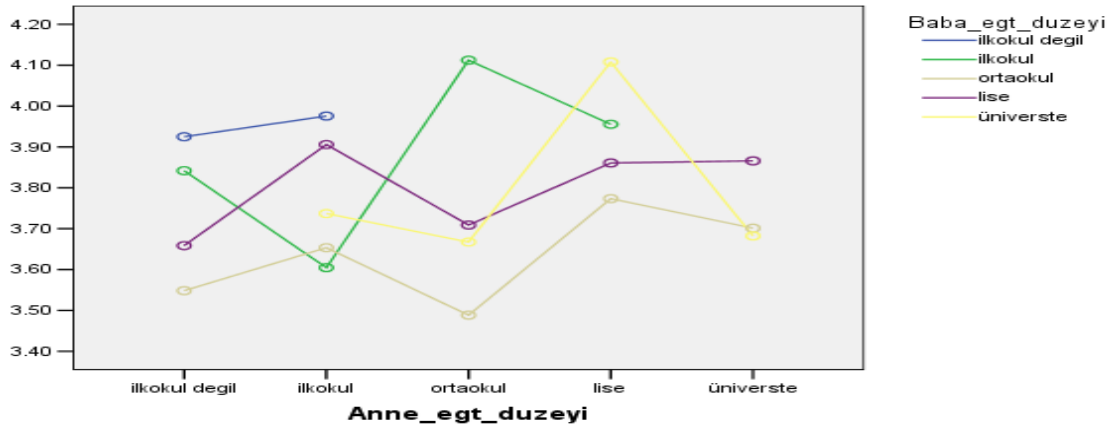
Tablo 8'e göre öğrencilerin yaşantısını çoğunlukla geçirdiği yer ile duygusal zekâ düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p = .701$, $p > .05$). Bu sonuca göre, istatistiksel olarak öğrencilerin yaşantılarının geçtiği yerin duygusal zekâ düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Aşağıda Tablo 9'da öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerinin ortak etkisine (etkileşimsel) göre duygusal zekâ düzeyi anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 9. İki yönlü (ANOVA) varyans analizi tablosu

İki Yönlü ANOVA Sonuçları						
Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	
Kesişim (<i>Intercept</i>)	988.157	1	988.157	6396.976	.000	
Anne Eğitim Düzeyi	.993	4	.248	1.607	.172	
Baba Eğitim Düzeyi	1.287	4	.322	2.083	.083	
Anne*Baba Eğitim Düzeyi (Etkileşimsel)	3.198	11	.291	1.882	.041*	
Hata	51.748	335	.154			
Toplam	4930.435	355				

Tablo 9'daki anlamlılık (p) değerlerine bakıldığında, anne eğitim düzeyine göre eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1.607$; $p=.172$, $p>.05$). Baba eğitim düzeyine göre de eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı fark yoktur ($F=2.083$; $p=.083$, $p>.05$). Ancak anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin ortak etkisi eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sahiptir ($F=1.882$; $p<.05$). Bu sonucun yorumlanması için etkileşim hipotezleri incelenirken yapılan çalışmanın verilerinin bir grafik üzerinde gösterilmesi gerekir (Güler, 2016, s.457). Grafikte bağımlı değişkenin (*duygusal zekâ ortalama düzeyi*) y ekseninde, iki bağımsız değişkenden (*anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi*) birisi x ekseninde (*anne eğitim düzeyi*) diğeri ise (*baba eğitim düzeyi*) iki ya da daha fazla çizgiyle grafikte temsil edilmektedir (Güler, 2016, s.457). Buna göre bu ortak etkinin ne şekilde ortaya çıktığını gösteren duygusal zekânın tahmini aralık anlamlılık grafiği sonucu aşağıda Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Duygusal zekâ ortalama düzeyi üzerine anne ve baba eğitim düzeyinin ortak etki durumunu gösteren "Duygusal Zekânın tahmini aralık anlamlılık" grafiği

Grafik 1'e göre anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ortaokul olan eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ortalama düzeyi en düşük seviyededir. Anne eğitim düzeyi lise baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin duygusal zekâ ortalama düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencileri iyi ($X=3.70$) düzeyde duygusal zekâ becerisine sahiptir. Bu sonuca göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir ve Adeyemo ve Chukwudi (2014) çalışmasında öğretmen adayları için duygusal zekânın temel gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Yüksek duygusal zekâyı sahip olmanın da

öğretmen adaylarına da bir takım faydalar sağladığı görülmektedir (Corcoran ve Tormey, 2012). Buna göre Onen ve Ulusoy (2015) düşük düzeyde duygusal zekâya sahip öğretmen adaylarının düşük düzeyde özsaygıya da sahip olduğunu belirtmektedir. Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011) çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını belirlemiştir. Mohzan, Hassan ve Halil (2013) çalışmasında duygusal zekânın özellikle öğretmen adaylarının akademik başarısında önemli etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Razia (2016) öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Deniz (2013) öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olduğunu ve duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerileri düzeylerinin de yükseldiğini söylemektedir. Mahasneh (2016), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler hem kendilerinin hem de çevresindekilerin duygularını iyi düzeyde anlayabilen, anlamlandırabilen, değerlendirebilen ve bu duyguları etkileyebilen bireyler olarak düşünülebilir.

Araştırmada kadın öğrencilerin ($X=3.74$) duygusal zekâ düzeyi erkeklere ($X=3.56$) göre daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre alanyazın incelendiğinde, Erdoğan'a (2008) göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal zekâya sahiptirler. Göçer'in (2006) araştırmasında da duygusal zekânın alt boyutlarından iyimserlik, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma düzeylerinde cinsiyete göre farklar kadınlar lehine anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlar, duygusal zekânın kadınlar lehine yüksek olmasında kültürel değerlerin belirleyici etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, Sarker, Karim ve Suffiun'a (2017) göre de, geleneksel cinsiyet rolleri kültürel etkilere bağlı olarak kız ve erkek çocukların sosyalleşmesinde farklı etkilere sahiptir. Bu sonucun muhtemel nedenleri ise ailelerin sosyal ve kültürel açıdan farklı düzeylerde olması ve yaşanılan bölgenin farklılığından kaynaklanabilir. Bu bulgular kız ve erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin de farklılaşmasının nedenleri olarak söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, duygusal zekâ düzeyi bireyin ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka bulguya göre ise, öğrencilerin yaşantısını çoğunlukla geçirdiği yer ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın son bulgusunda ise anne ve baba eğitim düzeyi (*bir birinden ayrı düşünüldüğünde*) ile eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur. Aileyi oluşturan temel yapı taşlarından birisinin anne diğerinin baba olduğu düşünüldüğünde her ikisinin çocuğun duygusal zekâsına olan etkisinin ortak (etkileşimsel) bir şekilde incelenmesi önemli görülmektedir. Bu inceleme sonucunda anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin ortak

etkisi, eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin lise ve üzerinde olmasının çocuğun duygusal zekâ gelişiminde olumlu katkıya sahip olduğu söylenebilir. Ancak aile eğitim durumu ilkokul olanların ortaokul olanlardan daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olması (sonuçların doğrusal bir yol izlememesi) ailedeki bireylerin baskınlık düzeyi ve ailenin içerisinde bulunduğu kültürel durumlardan etkilenmiş olabilir. Bu bağlamda, Davis-Kean (2005), aile eğitimi aile beklentileri ve inançları bağlamında çocuğun başarısı ile dolaylı yoldan ilişkili olduğunu söylemektedir. Dearing, McCartney ve Taylor'a (2001) göre, anne eğitim düzeyi olumlu sosyal davranışla ile olumlu ilişki içindeyken davranış sorunlarıyla olumsuz ilişki içindedir. Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov'a (1994) göre, aile yapısı ve düşük ve yüksek gelirli ailelerde anne eğitim düzeyi hesaplandıktan sonra aile gelir düzeyi ve yoksulluk durumu çocuğun bilişsel gelişimi ve davranışı ile güçlü ilişkidir. Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (1998), ailelerin sosyalleşme uygulamaları çocukların duygusal ve sosyal yeterliklerine olan katkısı öncelikli olarak yer almaktadır ve sosyalleşme sürecinin iki yönlü olduğunu ifade etmektedirler.

Öneriler

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının aile eğitim düzeylerinin saptanması ve saptanan gruplara yönelik duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin ders kapsamında yapılması,
- Küçük yaştan itibaren çocukların duygusal zekâlarının geliştirilmesine yönelik, Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programına kazanımların ve etkinliklerin konulması,
- Son olarak bilimsel araştırma bulgularının eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlarda paylaşılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adeyemo, D. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>.
- Adeyemo D. ve Chukwudi, A. R. (2014). Emotional intelligence and teacher efficacy as predictors of teacher effectiveness among pre-service teachers in some Nigerian universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 3(2), 85-90.
- Alberts, C., Mballo, N. F. ve Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: A South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 169-184. <https://doi.org/10.1023/A:1022591302909>.

- Arslan, E., Pınarcık, Ö., Ergin, B. ve Kaynak, K.B. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 35-42.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. ve McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4).
- Avşar, G. ve Kaşıkçı, M. (2010). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 13(1), 1-6.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brackett, M. A. ve Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. ve Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Corcoran, R. P. ve Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Davies, M., Stankov, L. ve Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294–304. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>.
- Dearing, E., McCartney, K. ve Taylor, B. A. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child Development*, 72(6), 1779-1793. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00378>.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Deniz, M. ve Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(1), 121-138. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.95251>.
- Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2339-2345.
- Diken, E. H. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dubow, E. F., Boxer, P. ve Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0030>.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. ve Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296–318. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00752.x>.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Drew, T. L. (2007). *The relationship between emotional intelligence and student teacher performance*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska, USA.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Erdoğan, M.Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62–76.
- Eröz, S. S. (2011). Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama. Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bursa.

- Fang, H. S., Chen, W. L., Chen, C. Y., Jia, C. H., Li, C. Y. ve Hou, W. H. (2015). Levels of urbanization and parental education in relation to the mortality risk of young children. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 12(7), 7682-7696. <https://doi.org/10.3390/ijerph120707682>.
- Fayombo, G. A. (2012). Relating emotional intelligence to academic achievement among university students in Barbados. *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 43-54.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Green, S. ve Baker, B. (2011) Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: Children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (3), 324-338. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01363.x>.
- Güler, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayın evi, Ankara.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6 (1), 53-60
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Justice, M. ve Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, 127(4), 456-462.
- Kavcar, B. (2011) *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S. ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed.)*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Konakay, G. (2010) *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Lam, L. T. ve Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.

- Law, K. S., Wong, C. S. ve Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483-496. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Mahasneh, A. M. (2016). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Sense of Self-efficacy among Student Teachers in Jordan. *North American Journal of Psychology*, 18(1), 165-176.
- Matthews, G., Zeidner, M. ve Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N. ve Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.095>.
- Onen, A. S. ve Ulusoy, F. M. (2015). The relationship between pre-service teachers' self-esteem and emotional intelligence levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1163-1168.
- Kılıç, E. D. & Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Özdemir-Tunalı, A. (2008). *Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.66890>.
- Özer E. ve Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.74855>.
- Razia, B. (2016). Emotional Intelligence of Pupil Teachers in Relation to their Well Being. *International Research Journal of Social Science*, 5(1), 20-23.

- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. ve Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78. <https://doi.org/10.1177/002221940103400106>.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsayı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-165.
- Romanelli, F., Cain, J. ve Smith, K. M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 1-10. <https://doi.org/10.5688/aj700369>.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sarker, S. I., Karim, A. Z. ve Suffiun, S. M. A. (2017). Parental educational aspiration and gender inequality of rural children in bangladesh: The role of parental attitudes of traditional gender role, gender biased capability, and gender1. *Journal of International Women's Studies*, 18(2), 134-142.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4).
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Field, L. S. (2001). *Using multivariate statistics. (Fourth Edition)*. MA: AllynveBacon, Inc
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338. <https://doi.org/10.5455/bcp.20110624015920>.
- Tingaz, E. O. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. ve Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. *American Psychologist*, 5(3), 78-83.