



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/1 2023 s. 392-413, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **İNSAN HAKLARI DUYARLILIĞI VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ: ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Sevda YILMAZ\***

*Geliş Tarihi: Aralık, 2022*

*Kabul Tarihi: Şubat, 2023*

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyetleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyetleri ile duygusal zekâyâ sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 515 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İnsan Hakları Hassasiyet Ölçeği ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda insan hakları hassasiyeti ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve insan hakları hassasiyet düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kadınların duygusal zekâ ve insan hakları hassasiyet düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Duygusal zekâ, insan hakları duyarlılığı, öğretmen adayı.

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS SENSITIVITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: A RESEARCH ON TEACHER CANDIDATES**

#### **Abstract**

The aim of this study is to examine the relationship between teacher candidates' human rights sensitivities and their emotional intelligence. In addition, it was examined whether the human rights sensitivities and emotional intelligence levels of teacher candidates differ significantly according to various variables. The research was carried out in relational screening model. The sample of the study consists of 515 teacher candidates studying at the faculty of education of a state university. Human Rights Sensitivity Scale and Schutte Emotional Intelligence Scale were used as data collection tools in the research. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between human rights sensitivity and emotional intelligence. In the study, it was concluded that teacher candidates' emotional intelligence and human rights sensitivity levels were high. In addition, it was concluded that women's emotional intelligence and human rights sensitivity levels were higher than men's.

**Keywords:** Emotional intelligence, human rights sensitivity, teacher candidate.

\* Dr. Öğr. Üyesi; Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sevdayilmaz@bayburt.edu.tr

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Bayburt Üniversitesi, Etik Kurulu, 23.05.2022 tarih ve 2022/124 sayılı karar.

## Giriş

Bireylerin kişi içi ve kişiler arası ilişkilerinde biliş ile ilgili süreçlerle birlikte duyguya ait süreçler de uzun süredir üzerinde durulan bir araştırma alanıdır. Bu durum, insanların duygularının kendilerine ait farkındalıklarında ve başkaları ile ilişkilerindeki rolüne ve önemine yapılan vurguyu beraberinde getirmiştir. Duygularla ilgili çalışmalarda duygunun zihinle birlikte bir bütün olarak değerlendirilmesine yönelik eğilim, duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Duygusal zekâ literatürde; bireyin kendine ve diğer insanlara ait duygusal durumları fark etme (Mattingly ve Kraiger, 2019; Bar-On, 2006), duyguları tanıma (Boyatzis, 2006), anlama (Chan, 2006), duygular arasında ayırım yapma (Salovey ve Mayer, 1990; Mayer ve Salovey, 1995), duygusal durumu yönetme (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Goleman, 2000) ve kullanma (Boyatzis, 2006) yeteneği olarak yer bulmaktadır. Duyguların tanınması, anlaşılması ve aralarında ayırım yapılması ise kişilerin düşüncelerini ve davranışlarını yönlendirmektedir (Salovey ve Mayer, 1990; Mayer ve Salovey, 1995; Mayer ve Salovey, 1997; Mishar ve Bangun, 2014). Bu noktada duygusal zekâ kişinin kendisine ve diğer insanlara ait duyguların bilincinde olma ve bu bilgi ile davranışta bulunma kapasitesi olarak değerlendirilebilir.

Davis (2004) duygusal zekânın; duyguların diğer insanlarca anlaşılması, başkalarının da bu durumun farkına varması ayrıca bireyin kendi duygularını karşıya iletebilmesi sonucuyla bireyin performansının artırılması için kullanılması gibi boyutlarının olduğunu belirterek duygusal zekânın kişilerarası ilişkilerdeki rolüne işaret etmektedir. Burada dikkat çeken nokta, duyguların anlaşılması ve diğer insanlara aktarılması sonucunda kişinin performansının artması olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim söz konusu performans, araştırmalarda karşımıza çeşitli şekillerde çıkmaktadır. Örneğin; duygusal zekâsı yüksek bireylerin diğer bireylerle daha etkili iletişim kurabildikleri (Erdoğan, 2008; İkiz ve Kırtıl Görmez, 2010; Miners ve Hideg, 2015), empati becerilerinin daha yüksek olduğu (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000; Petrides, Furnham ve Martin, 2004; Schutte, vd. 2001; Fitness ve Curtis, 2005; Hajibabae vd. 2018; Di Lorenzo, Venturelli, Spiga ve Ferri, 2019; Gómez-Leal, Costa, Megías-Robles, Fernández-Berrocal ve Faria, 2021) ve nitelikli sosyal becerilere sahip olduğu (Doğan ve Demiral, 2007) araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Nitekim Schutte, vd. (2001) daha başarılı ilişkileri kolaylaştırması beklenen empatik perspektif alma, kendini izleme, iyi sosyal beceriler gibi niteliklerin duygusal zekâ ile ilişkili beceriler olduğuna ve duygusal zekâsı yüksek kişilerin sosyal olarak daha usta olmaları ve daha iyi sosyal beceriler sergilemeleri beklentisine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Goleman (2005) empati ve sosyal becerileri, birer duygusal zekâ yeterliliği olarak izah etmektedir.

Bireyin kendine ve başkalarına ait duygulara ilişkin gözlem yapabilme, bu duyguları ayırt edebilme ve bu duygulardan edindiği bilgiler çerçevesinde kendi düşünce ve davranışlarını yönlendirmesi (Mayer ve Salovey, 1995) olarak tanımlanan duygusal zekâ insan haklarına duyarlılığı sağlayacak olan başkalarının duygu ve düşüncelerine empati ile yaklaşma, diğerlerinin haklarına saygı duyma, insanlarla nitelikli ilişkiler kurma ve bu vesileyle onları anlama gibi değer ve tutumları da beraberinde getirecektir.

İnsanın doğuştan getirdiği ve sadece insan olduğu için vazgeçilmez kabul edilen yaşama, ikamet, eziyet ve işkenceye maruz kalmama, mülk sahibi olma, inanç hürriyeti gibi en temel haklar insan hakları kavramının içeriğini kapsar (Konan, 2011). İnsan hakları duyarlılığı ise, belirli bir durumun bir insan hakları durumu olarak algılanması ve yorumlanması, bu durumda olası eylemlerin ilgili diğer tarafları nasıl etkileyeceğini hayal edebilme ve durumu çözme

sorumluluğunun kişinin kendisine ait olduğunun farkına varmak olarak tanımlanmaktadır (Ahn ve Lee, 2022).

İnsan hakları eğitimi yalnızca biliş ile ilgili durumları değil aynı zamanda tutum, eylem ve bazı becerileri de içerir (Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş, 2012) ve büyük ölçüde duyuşsal yönü bulunan ve saygı, sorumluluk, sevgi, aidiyet, empati, iş birliği gibi bazı yaşam becerilerinin kazanılması ile ilgili bir süreçtir (Gündoğdu, 2011). Eğitimciler için insan haklarına duyarlılık ve farkındalık, sahip olunması gereken temel bir tutumdur ve öğretmenler, eğitim ortamlarında insan hakları savunucuları rolünü oynamalıdır. İnsan hakları duyarlılığının insan haklarını koruma eylemleri için önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. Bu noktada geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının insan haklarına duyarlı bireyler olmaları ve insan haklarına duyarlı eğitim öğretim ortamları oluşturmaya hazır ve istekli olmaları beklenmektedir. Nitekim Kepenekci ve Nayır (2014) öğrencinin öğrenimine devam ettiği okulun ikliminin, insan hakları duyarlılığının sağlanmasında önem taşıdığına işaret ederek okul ikliminin insan haklarına saygı gösterilen bir kuruma dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde (Min ve Sung, 2016) okulun ve sosyalleşmenin insan haklarına algıya etkisine işaret ederek okul yaşamı algısının çocukların insan hakları duyarlılıkları ve insan haklarına ilişkin farkındalıkları üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar, arkadaş edinmenin kolay olduğu, öğrencilerin birbirlerine, öğretmenlerin öğrencilere karşı duyarlı olduğu insan hakları dostu bir okul ortamının, çocukların insan hakları durumlarına karşı tutumları ve insan hakları algıları üzerinde çok olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Min ve Sung, 2016). Zira uygun bir okul iklimi okulda bulunan bütün bireylerin bu ortamda insan haklarını muhafaza etmesini özendirir (Bassey, Arop, Akpama ve Ayung, 2012). Okul iklimini oluşturan temel öğelerden birinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde Hareket (2021)'in de belirttiği üzere insan haklarına duyarlılık gösteren bir eğitim sürecinin ve toplumsal yapının meydana getirilmesinde, eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin belli bir bilinç düzeyine erişmiş olmaları gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017) belgesinde tutum ve değerler başlığı altında öğretmenlerin “çocukların ve insanların haklarını gözetmeleri, bireyler ve kültürler arasındaki farkları tanımaları ve öğrencilerin kültürel değerlere saygı gösteren, küresel değerleri tanıyan kişiler olarak yetiştirilmelerine katkı sunmaları” yeterlilik göstergeleri olarak yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında insan haklarını gözetmek doğrudan; bireyler ve kültürler arasındaki farklılıkları tanımak, milli ve manevi değerlere saygı gösteren bireyler yetiştirilmesine katkı sunmak ise dolaylı şekilde insan haklarına duyarlı bir öğretmenin yeterliliği olarak göze çarpmaktadır. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının öncelikle kendine ve başkalarına saygı göstermesi, farklı düşünce, değer ve inanca sahip insanlara empati ile yaklaşabilmesi, bir rol model olarak kendi haklarına ve diğer insanların haklarına duyarlılık göstermesi gerekir. Ancak bu değer ve becerilere sahip bir öğretmen adayının insan hakları temelinde model olması beklenebilir. Söz konusu bu yeterliliklerin ise duygusal zekâ ile ilişkili olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek öğretmen adaylarının insan haklarına duyarlılık göstermekte daha başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde öğretmen adaylarının insan haklarına duyarlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti çalışmamızın amacını oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacını ortaya koymak için şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının insan hakları duyarlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının insan hakları duyarlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının insan hakları duyarlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, anabilim dalı, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, yaşanan yer, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama, genel anlamda iki ya da daha fazla değişken arasında bulunan mevcut durumu ilişkisel olarak belirlemek ya da bu mevcut durumlarından kaynaklı ortaya çıkması muhtemel sonuçları yordamak için kullanılan (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) yöntemdir. Çalışmada öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyeti ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ve çalışma için seçilen örnekleme herhangi bir müdahalede bulunulmayarak var olan durum ortaya konulmaya çalışıldığı için araştırmanın ilişkisel tarama modeline uygun olduğunu belirtmek mümkündür.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu ve öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyetinin belirlenebilmesi İnsan Hakları Hassasiyet Ölçeği ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin belirlenebilmesi için ise Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form öğrencilerin cinsiyeti, anabilim dalı, sınıfı, anne ve baba eğitim durumu, yaşanan yer, ailedeki çocuk sayısı ve gelir düzeyini belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği: Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin revize çalışması Austin, Saklofske, Huang ve McKenney tarafınca 2004 yılında yapılmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Üç boyuttan oluşan ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamı 41 sorudan oluşmaktadır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin iyimserlik boyutu 12 sorudan oluşmaktadır (2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38). Duyguların değerlendirilmesi boyutu ise 10 (6, 8, 17, 22, 28, 33, 36, 39, 40, 41) sorudan ve duyguların kullanımı boyutu ise 6 (4, 9, 10, 23, 26, 34) sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin 13 madde herhangi bir boyutta değerlendirilmemekte ve toplam puan hesaplamasında kullanılmaktadır. Ölçeğin genel toplamı puanı duygusal zekâ seviyesini ölçmektedir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011).

İnsan Hakları Hassasiyet Ölçeği: Shiman (1999) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Dünder Coecke (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte 25 madde bulunmakta ve 1=hayır/asla ve 4=evet/her zaman olmak üzere dördümlü Likert skala ile derecelendirilmektedir. Ölçek lisans öğrencilerinin insan haklarına duyarlılığını ölçmektedir (Dünder Coecke 2021).

### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme 2021-2022 yılı bahar dönemi içinde, bir devlet üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden 515 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Örnekleme belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme seçimine eşit seçilme ihtimali verilerek seçilen birimlerin örnekleme dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmanın örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	291	56.5
	Erkek	224	43.5
Anabilim Dalı	Sosyal Bilgiler	78	15.1
	Türkçe	72	14.0
	Rehberlik Psikolojik Danışmanlık	74	14.4
	Sınıf	70	13.6
	Okul Öncesi	72	14.0
	Matematik	73	14.2
Sınıf Düzeyi	İngiliz Dili	76	14.8
	1.Sınıf	136	26.4
	2.Sınıf	132	25.6
	3.Sınıf	115	22.3
Anne Eğitim Durumu	4.Sınıf	132	25.6
	Okuma Yazma Bilmiyor	72	14.0
	İlkokul Mezunu	224	43.5
	Ortaokul Mezunu	95	18.4
	Lise Mezunu	103	20.0
Baba Eğitim Durumu	Lisans ve Üzeri Mezun	21	4.1
	Okuma Yazma Bilmiyor	15	2.9
	İlkokul Mezunu	179	34.8
	Ortaokul Mezunu	113	21.9
	Lise Mezunu	121	23.5
En Uzun Süre Yaşanılan Yer	Lisans ve Üzeri Mezun	87	16.9
	Köy	106	20.6
	İlçe	140	27.2
	Küçük şehir	72	14.0
Ailedeki Çocuk Sayısı	Büyük şehir	197	38.3
	1 Çocuk	6	1.2
	2 Çocuk	118	22.9
	3 Çocuk	156	30.3
	4 Çocuk	104	20.2
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	5 Çocuk ve üzeri	131	25.4
	0-1000 TL arası	19	3.7
	1000-3000 TL arası	94	18.3
	3000-5000 TL arası	172	33.4
	5000-7000 TL arası	110	21.4
Toplam	7000 TL ve Üzeri	120	23.3
		<b>515</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1’e göre araştırmaya dahil olan katılımcıların %56,5’i kadın ve %43,5’i erkektir. Çalışma grubunun öğrenimlerinin devam ettiği anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde; %15,1’inin sosyal bilgiler eğitimi, %14’ünün Türkçe, %14,4’ünün rehberlik psikolojik danışmanlık, %13,6’sının sınıf eğitimi, %14’nün okul öncesi eğitimi, %14,2’sinin matematik eğitimi ve %14,8’nin ise İngiliz dili eğitimi anabilim dalında öğrenim gördükleri görülmektedir. Katılımcıların %26,4’ü 1.sınıf, %25,6’sı 2. sınıf, 22,3’ü 3. sınıf ve %25,6’sı ise 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Anne eğitim durumunda %14’ünün okuma yazma bilmediği, %43,5’inin ilkokul, %18,4’ünün ortaokul, %20’sinin lise, %4,1’inin lisans ve üzeri mezun olduğu

görülmektedir. Baba eğitim durumunda %2,9'unun okuma yazma bilmediği, %34,8'inin ilkokul, %21,9'unun ortaokul, %23,5'inin lise, %16,9'unun lisans ve üzeri mezun olduğu görülmektedir. En uzun süre yaşanan yer durumunda %20,6'sının köy, %27,2'sinin ilçe, %14'nün küçük şehir ve %38,3'ünün ise büyük şehirde yaşadığı görülmektedir. Aile içindeki çocuk sayısı incelendiğinde; katılımcıların %1,2'sinin 1, %22,9'nun 2, %30,3'nün 3, %20,2'sinin 4 ve %25,4'nün ise 5 çocuk ve üzeri olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeyi durumu ise %3,7'sinin 0-1000 TL arası, %18,3'ünün 1000-3000 TL arası, %33,4'ünün 3000-5000 TL arası, %21,4'ünün 5000-7000 TL arası ve %23,3'ünün 7000 TL ve üzeridir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Veriler araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçları öğretmen adaylarına dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen ölçekler içinde eksik ya da yanlış işaretleme olduğu belirlenen ölçekler araştırma dışında bırakılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, katılımcıların "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ile "İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeği"nden elde edilen değerleri SPSS 26.0 paket programı ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik analizleri basıklık çarpıklık değerlerine göre yapılmış ve dağılım değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olduğu ve bu açıdan normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Tabachnik ve Fidell (2007) ile George ve Mallery (2010)'nin belirtmiş olduğu sınırlar içinde (-1 ile +1; -1.5 ile +1.5; -2.0 ile +2.0) yer alıyor oluşu normal dağılım için kabul edilir olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak ikil gruplarda Independent Student T-Testi, çoklu gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile posthoc testlerinden TUKEY testi ve iki ölçek arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemeye yönelik "Bivariate-Pearson Korelasyon" testleri kullanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bu çalışmada Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur.

Etik inceleme kurulu adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik inceleme karar tarihi: 23.05.2022

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası: 2022/124

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve insan hakları hassasiyetlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Toplam Puan Arasındaki İlişki (Korelasyon Tablosu)

Boyutlar	İnsan Hakları	
	Pearson Kor.	,257**
Duygusal Zekâ	P	,000
	N	515

Tablo 2 incelendiğinde “Duygusal Zekâ ile İnsan Hakları Hassasiyeti” arasında ( $r = ,257$ ) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe insan hakları hassasiyet durumlarının da pozitif yönde yükseldiği anlamına gelmektedir.

Öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti ölçeğine ait tanımlayıcı istatistik, normallik ve güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik, Normallik ve Güvenirlik Analiz Sonuçları

Boyut / Ölçek	n	x	sd	skewness	kurtosis	cronbach's alpha
İyimserlik	515	46.62	6.171	-.645	1.147	.721
Duyguların kullanımı	515	22.24	3.332	-.676	.580	.351
Duyguların değerlendirilmesi	515	37.25	5.811	-.408	.121	.692
Duygusal zekâ toplam	515	154.36	16.47	-.173	-.039	.841
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	515	74.40	12.64	-.343	.153	.902

Tablo 3 incelendiğinde ölçek verilerinin normal bir dağılım gösterdiği ve güvenilirlik değerlerinin tüm boyutlar ve toplam puanda yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	x	ss	t	p
İyimserlik alt boyut	Kadın	291	47.11	6.35	2.067	.039*
	Erkek	224	45.99	5.87		
Duyguların kullanımı	Kadın	291	22.51	3.35	2.087	.037*
	Erkek	224	21.89	3.28		
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	291	37.41	5.91	.713	.476
	Erkek	224	37.04	5.67		
Duygusal zekâ toplam	Kadın	291	156.09	17.33	2.777	.006*
	Erkek	224	152.12	15.03		
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	Kadın	291	75.64	12.73	2.579	.010*
	Erkek	224	72.77	12.37		

\* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre duygusal zekâ ölçeği incelendiğinde duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı, iyimserlik ve duyguların kullanımı alt boyutları ile duygusal zekâ toplam puanda ve ayrıca İnsan hakları hassasiyeti ölçeği toplam puanında da anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Anabilim Dalına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Anabilim Dalı	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	Sosyal Bilgiler	78	45.83	6.72	1.994	.065	
	Türkçe	72	47.06	5.56			
	Rehberlik	74	46.83	6.27			
	Psikolojik Danışmanlık						
	Sınıf	70	48.04	4.99			
	Okul Öncesi	72	45.44	6.50			
	Matematik	73	47.61	6.50			
	İngiliz Dili	76	45.65	6.08			
Duyguların kullanımı	Sosyal Bilgiler	78	21.76	3.47	1.533	.165	
	Türkçe	72	22.25	3.43			

	Rehberlik	74	21.95	3.44			
	Psikolojik Danışmanlık						
	Sınıf	70	23.14	3.02			
	Okul Öncesi	72	22.41	2.78			
	Matematik	73	21.78	3.89			
	İngiliz Dili	76	22.46	3.05			
	Sosyal Bilgiler (a)	78	35.88	6.51			
	Türkçe (b)	72	36.41	5.45			
	Rehberlik	74	38.12	5.58			
	Psikolojik Danışmanlık (c)				2.237	.039*	a<c,d,f b<d e<d
	Sınıf (d)	70	38.44	5.59			
	Okul Öncesi (e)	72	36.47	4.25			
	Matematik (f)	73	38.05	6.78			
	İngiliz Dili (g)	76	37.50	5.78			
	Sosyal Bilgiler (a)	78	151.61	18.43			
	Türkçe (b)	72	153.69	16.03			
	Rehberlik	74	154.55	16.81			
	Psikolojik Danışmanlık (c)				2.144	.047*	a<d b<d d>e,g
	Sınıf (d)	70	159.75	14.43			
	Okul Öncesi (e)	72	152.08	13.46			
	Matematik (f)	73	156.28	19.12			
	İngiliz Dili (g)	76	153.00	15.24			
	Sosyal bilgiler	78	74.83	11.81			
	Türkçe	72	74.30	12.67			
	Rehberlik	74	73.95	13.33			
	Psikolojik Danışmanlık				.642	.696	
	Sınıf	70	74.65	10.21			
	Okul Öncesi	72	72.66	12.10			
	Matematik	73	76.56	13.88			
	İngiliz Dili	76	73.80	14.12			

\*p&lt;.05

Tablo 5'e göre; katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalına göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılık incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf eğitimi ve matematik eğitimi öğrencilerinden anlamlı derecede düşük değerlere sahip olduğu, Türkçe eğitimi ve Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin değerlerinin Sınıf eğitimi öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğu ve bu fark incelendiğinde Sosyal bilgiler ve Türkçe eğitimi öğrencilerinin değerlerinin sınıf eğitimi öğrencilerinin değerlerinden anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf eğitimi öğrencilerinin değerleri, okul öncesi ve İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin değerlerinden anlamlı derecede yüksektir. İyimserlik ve duyguların kullanımı alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.



Tablo 6: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Sınıf Düzeyi	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	1.Sınıf (a)	136	44.82	7.37	5.587	.001*	a<b,c,d
	2.Sınıf (b)	132	47.43	4.92			
	3.Sınıf (c)	115	46.89	5.28			
	4.Sınıf (d)	132	47.42	6.33			
Duyguların kullanımı	1.Sınıf (a)	136	21.69	3.37	2.999	.030*	a<b
	2.Sınıf (b)	132	22.89	3.19			
	3.Sınıf (c)	115	22.29	3.36			
	4.Sınıf (d)	132	22.11	3.32			
Duyguların değerlendirilmesi	1.Sınıf (a)	136	35.70	6.10	6.066	.000*	a<b,d b>c
	2.Sınıf (b)	132	38.59	4.94			
	3.Sınıf (c)	115	37.03	5.77			
	4.Sınıf (d)	132	37.70	6.00			
Duygusal zekâ toplam	1.Sınıf (a)	136	149.47	18.02	5.938	.001*	a<b,c,d
	2.Sınıf (b)	132	157.09	13.66			
	3.Sınıf (c)	115	154.94	15.75			
	4.Sınıf (d)	132	156.17	17.08			
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	1.Sınıf	136	73.41	13.80	1.980	.116	
	2.Sınıf	132	73.72	12.36			
	3.Sınıf	115	73.70	11.58			
	4.Sınıf	132	76.69	12.41			

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyine göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında iyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılık incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin değerlerinin 2, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı alt boyutu değerleri incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu incelendiğinde ise 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden daha düşük değerlere sahip olduğu, 2. sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerinin değerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ve bu fark incelendiğinde 1.Sınıf öğrencilerinin değerlerinin 2, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Anne eğitim düzeyi	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	Okuma yazma bilmiyor (a)	72	44.37	8.00	3.318	.011*	a<b,c,d,e
	İlkokul Mezunu (b)	224	46.70	6.04			
	Ortaokul Mezunu (c)	95	47.03	5.86			
	Lise Mezunu (d)	103	47.27	5.20			
	Lisans ve Üzeri Mezun (e)	21	48.47	4.38			
Duyguların kullanımı	Okuma yazma bilmiyor	72	21.41	3.43	1.485	.205	
	İlkokul Mezunu	224	22.45	3.22			
	Ortaokul Mezunu	95	22.12	3.47			
	Lise Mezunu	103	22.46	3.19			
	Lisans ve Üzeri Mezun	21	22.28	3.92			
Duyguların değerlendirilmesi	Okuma yazma bilmiyor	72	35.72	5.45	1.936	.103	
	İlkokul Mezunu	224	37.23	5.79			
	Ortaokul Mezunu	95	37.75	6.10			
	Lise Mezunu	103	38.01	5.56			
	Lisans ve Üzeri Mezun	21	36.71	6.48			
Duygusal zekâ	Okuma yazma bilmiyor (a)	72	148.29	17.26	3.158	.014*	a<b,c,d

toplam	İlkokul Mezunu (b)	224	154.57	16.35		
	Ortaokul Mezunu (c)	95	156.33	16.37		
	Lise Mezunu (d)	103	156.03	15.66		
	Lisans ve Üzeri Mezun (e)	21	155.90	16.00		
	Okuma yazma bilmiyor (a)	72	72.13	12.59		
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	İlkokul Mezunu (b)	224	74.40	12.24	.915	.455
	Ortaokul Mezunu (c)	95	75.73	14.06		
	Lise Mezunu (d)	103	74.42	12.53		
	Lisans ve Üzeri Mezun (e)	21	75.90	10.72		

\*p&lt;.05

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyine göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında; iyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılık incelendiğinde annesi okuma yazma bilmeyenlerin diğer mezun durumlarına göre anlamlı derecede daha düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ve bu fark incelendiğinde; annesi okuma yazma bilmeyenlerin ilkökul, ortaokul ve lise mezun durumlarına göre anlamlı derecede daha düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Baba eğitim düzeyi	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	Okuma yazma bilmiyor	15	47.40	6.89	.098	.983	
	İlkokul Mezunu	179	46.46	7.25			
	Ortaokul Mezunu	113	46.68	5.94			
	Lise Mezunu	121	46.72	5.04			
	Lisans ve Üzeri Mezun	87	46.58	5.41			
Duyguların kullanımı	Okuma yazma bilmiyor	15	20.33	4.53	1.315	.263	
	İlkokul Mezunu	179	22.35	3.17			
	Ortaokul Mezunu	113	22.32	3.03			
	Lise Mezunu	121	22.19	3.66			
	Lisans ve Üzeri Mezun	87	22.31	3.27			
Duyguların değerlendirilmesi	Okuma yazma bilmiyor	15	36.66	4.76	1.948	.101	
	İlkokul Mezunu	179	36.58	5.86			
	Ortaokul Mezunu	113	37.84	5.64			
	Lise Mezunu	121	38.19	5.97			
	Lisans ve Üzeri Mezun	87	36.67	5.70			
Duygusal zekâ toplam	Okuma yazma bilmiyor	15	153.40	16.59	.601	.662	
	İlkokul Mezunu	179	153.37	17.61			
	Ortaokul Mezunu	113	155.46	15.79			
	Lise Mezunu	121	155.71	16.10			
	Lisans ve Üzeri Mezun	87	153.25	15.51			
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	Okuma yazma bilmiyor	15	72.80	10.831	.758	.553	
	İlkokul Mezunu	179	73.56	13.374			
	Ortaokul Mezunu	113	75.28	11.280			
	Lise Mezunu	121	75.60	12.937			
	Lisans ve Üzeri Mezun	87	73.56	12.710			

\*p&lt;.05

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyine göre duygusal zekâ ölçeği alt boyutları, duygusal zekâ toplam puanları ve insan hakları hassasiyetleri ölçeğinde herhangi bir anlam olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin En Uzun Süre Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	En uzun yaşanılan yer	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	Köy (a)	106	45.89	6.72	5.222	.001*	a<c,d b<c,d
	İlçe (b)	140	45.27	6.85			
	Küçük şehir (c)	72	47.87	4.93			
	Büyük şehir (d)	197	47.51	5.52			
Duyguların kullanımı	Köy (a)	106	22.90	2.62	3.315	.020*	a>b
	İlçe (b)	140	21.60	3.76			
	Küçük şehir (c)	72	22.52	3.48			
	Büyük şehir (d)	197	22.23	3.22			
Duyguların değerlendirilmesi	Köy (a)	106	36.61	5.37	4.224	.006*	a<d
	İlçe (b)	140	36.11	6.38			
	Küçük şehir (c)	72	38.05	5.57			
	Büyük şehir (d)	197	38.12	5.54			
Duygusal zekâ toplam	Köy (a)	106	153.47	16.26	5.099	.002*	b<c,d
	İlçe (b)	140	150.30	18.17			
	Küçük şehir (c)	72	157.22	15.12			
	Büyük şehir (d)	197	156.69	15.24			
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	Köy (a)	106	74.65	12.14	.113	.952	
	İlçe (b)	140	74.79	13.00			
	Küçük şehir (c)	72	73.97	12.32			
	Büyük şehir (d)	197	74.14	12.85			

\*p&lt;.05

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların en uzun yaşanılan yer değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında; iyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılık incelendiğinde köy ve ilçe de daha fazla yaşayan öğrencilerin değerlerinin küçük şehir ve büyük şehirde yaşayanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı alt boyutu değerleri incelendiğinde köyde daha fazla yaşayan öğrencilerin ilçede yaşayan öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu incelendiğinde köyde daha fazla yaşayan öğrencilerin büyük şehirde yaşayan öğrencilerden daha düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunduğu ve bu fark incelendiğinde ilçede daha fazla yaşayan öğrencilerin değerlerinin küçük şehir ve büyük şehirde yaşayan öğrencilerden anlamlı derece düşük olduğu görülmektedir.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Ailedeki çocuk sayısı	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	1 Çocuk	6	48.16	10.18	.640	.634	
	2 Çocuk	118	47.09	5.21			
	3 Çocuk	156	46.58	6.05			
	4 Çocuk	104	46.84	6.08			
	5 Çocuk ve üzeri	131	45.99	6.95			
Duyguların kullanımı	1 Çocuk (a)	6	23.00	2.60	2.521	.040*	b<c c>e
	2 Çocuk (b)	118	21.88	3.59			
	3 Çocuk (c)	156	22.89	2.83			
	4 Çocuk (d)	104	22.18	3.49			
	5 Çocuk ve üzeri (e)	131	21.80	3.45			
Duyguların değerlendirilmesi	1 Çocuk	6	38.00	10.01	1.808	.126	
	2 Çocuk	118	37.77	6.02			
	3 Çocuk	156	37.62	5.33			
	4 Çocuk	104	37.52	6.06			

	5 Çocuk ve üzeri	131	36.09	5.65		
Duygusal zekâ toplam	1 Çocuk	6	158.66	26.68	1.870	.114
	2 Çocuk	118	155.02	16.06		
	3 Çocuk	156	156.25	15.70		
	4 Çocuk	104	154.50	15.99		
	5 Çocuk ve üzeri	131	151.22	17.36		
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	1 Çocuk	6	70.00	20.33	.348	.845
	2 Çocuk	118	74.94	12.68		
	3 Çocuk	156	73.89	13.58		
	4 Çocuk	104	74.94	10.64		
	5 Çocuk ve üzeri	131	74.27	12.64		

\*p&lt;.05

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların ailedeki çocuk sayısı durumlarına göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında duyguların kullanımı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılık incelendiğinde ailesinde 2 çocuk olan öğrencilerin değerlerinin 3 çocuk olan öğrencilerden daha düşük olduğu, ailesinde 3 çocuk olan öğrencilerin değerlerinin 5 çocuk olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. İyimserlik, duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ve duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Duygusal Zekâ ve İnsan Hakları Hassasiyeti Ölçeğine Ait Değerlerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Aile gelir düzeyi	n	x	ss	f	p	tukey
İyimserlik alt boyut	0-1000 TL arası	19	48.63	8.67	1.552	.186	
	1000-3000 TL arası	94	45.46	7.05			
	3000-5000 TL arası	172	46.84	5.92			
	5000-7000 TL arası	110	46.45	5.83			
	7000 TL ve Üzeri	120	47.05	5.52			
Duyguların kullanımı	0-1000 TL arası (a)	19	19.42	4.83	4.002	.003*	a<b,c,d,e
	1000-3000 TL arası (b)	94	22.53	3.09			
	3000-5000 TL arası (c)	172	22.48	3.32			
	5000-7000 TL arası (d)	110	22.31	3.24			
	7000 TL ve Üzeri (e)	120	22.05	3.16			
Duyguların değerlendirilmesi	0-1000 TL arası (a)	19	33.00	7.76	4.261	.002*	a<b,c,d,e b<c
	1000-3000 TL arası (b)	94	36.24	5.84			
	3000-5000 TL arası (c)	172	38.01	5.97			
	5000-7000 TL arası (d)	110	37.20	5.13			
	7000 TL ve Üzeri (e)	120	37.67	5.45			
Duygusal zekâ toplam	0-1000 TL arası	19	150.05	22.78	1.867	.115	
	1000-3000 TL arası	94	150.98	17.81			
	3000-5000 TL arası	172	156.05	16.39			
	5000-7000 TL arası	110	154.37	15.43			
	7000 TL ve Üzeri	120	155.27	14.98			
İnsan hakları hassasiyetleri ölçek toplam	0-1000 TL arası	19	76.84	12.14	1.345	.252	
	1000-3000 TL arası	94	75.32	13.26			
	3000-5000 TL arası	172	75.43	12.46			
	5000-7000 TL arası	110	73.58	12.07			
	7000 TL ve Üzeri	120	72.55	12.91			

\*p&lt;.05

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların aile gelir düzeyine göre duygusal zekâ ölçeği test sonuçlarına bakıldığında; duyguların kullanımı alt boyutu değerleri incelendiğinde 0-1000 TL arası aile geliri olan öğrencilerin diğer gelir düzeylerine göre anlamlı derecede düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutu incelendiğinde 0-1000 TL

arası aile geliri olan öğrencilerin diğer gelir düzeylerine göre anlamlı derecede düşük değerlere sahip olduğu, 1000-3000 TL arası aile geliri olan öğrencilerin 3000-5000 TL arası geliri olanlara göre anlamlı derecede düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. İyimserlik alt boyutu ve duygusal zekâ ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

İnsan hakları hassasiyetleri ölçeği toplam puanlarında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam tespit edilmemiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Duygusal zekâ ile insan hakları hassasiyeti arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe insan hakları hassasiyet durumlarının da yükseldiği anlamına gelmektedir. İnsan hakları duyarlılığı; belirli bir durumun bir insan hakları durumu olarak algılanması ve yorumlanması, bu durumda olası eylemlerin ilgili diğer tarafları nasıl etkileyeceğini hayal edebilme ve durumu çözüme sorumluluğunun kişinin kendisine ait olduğunun farkına varmak olarak tanımlanmaktadır (Ahn ve Lee, 2022). Bireyde diğer insanların bir duruma ilişkin hak sahibi olabilmelerinin anlaşılması ve bu durumu etkileyecek eylemlere ya da sonuçlarına ilişkin bir algının ve insan haklarına ilişkin sorumluluk almaya yönelik bir farkındalığın oluşabilmesi için öncelikle kendisi dışındaki insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir eğilimin olması beklenir. Duyguları algılama, bu duygularla ilgili bilgileri anlama ve onları yönetme kapasitesi olarak tanımlanan (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999) duygusal zekâyâ sahip insanların, diğer insanları özellikle duygu boyutuyla anlayarak onların haklarına ilişkin hassasiyet göstermeleri olasıdır. Nitekim duygusal zekâ; duyguların doğru biçimde algılanması, düşünceye rehberlik etmek için duygulara ulaşılması ve bunların üretilmesi, duyguları ve duygulara ait bilginin anlaşılabilmesi ve duygusal ve entelektüel büyümenin sağlanması için duyguların düzenlenmesi becerilerini kapsar (Mayer ve Salovey, 1997). Araştırmalar duygusal zekânın benlik saygısı, empati, dışadönüklük ve duygulara açıklık gibi bir dizi kişilik ölçütüyle ilişkili (Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000) olduğunu; ayrıca iletişim yetenekleri ile duygusal zekâ arasında anlamlı ilişki olduğunu (Schutte ve diğerleri, 2001; Gül ve Güney, 2019; Koç, 2020; Arslanhan ve Onuray Eğilmez, 2022) göstermektedir. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin, duyguları tanımlama ve onlara yanıt verme konusunda yetenekli oldukları için grup içi iletişimde başkasına yardıma daha fazla eğilim gösterdikleri (Day ve Carroll, 2004) belirtilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek bireylerin bahsi geçen bu becerilere sahip oldukları düşünüldüğünde bu bireylerin; diğer insanların sahip oldukları haklar noktasında ne hissettiklerini ve bu duygulara dair bilgiyi anlayabilmeleri ve bu konuda gelişim göstermeleri beklenir.

Çelebi (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk alma, diğer insanlara saygı gösterme, sevgi ve merhamet hissetme, empati gibi kişisel sorumluluklar alarak insan hakları ihlallerinin önüne geçilebileceğini ve insan hakları ile ilgili sorunların giderilmesine katkı sunulacağını düşündüklerine işaret etmektedir. Söz konusu becerilerin duygusal zekâ ile ilgili beceriler olduğu belirtilmelidir. Ayrıca duygusal zekânın duyguların anlamlarını ve duygular arasındaki ilişkileri anlama ve bunları ölçü olarak akıl yürütme ve problem çözüme yeteneklerini (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999) kapsadığı

düşünülürse duygusal zekâsı yüksek insanların insan hakları ile ilgili sorunlara yönelik de duyarlılık göstermeleri olasıdır.

Araştırmada katılımcıların duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Uyar (2021) öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olduğunu ve Yıldızbaş (2017) ise öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyutlarından biri olan iyimserlik boyutunun puan ortalamalarının yüksek bulunduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçta öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde aldıkları dersler, barınmalarını sağladıkları ev ve yurtlarda karşılaştıkları insanlarla olan etkileşimleri, uzun süre yaşadıkları yerleşim merkezi dışındaki hayatlarında etkileşimde buldukları sosyal ortamlar ve farklı gelenek ve göreneklere sahip, farklı etnik yapılara mensup akranlarıyla olan etkileşimlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim bu iletişim ve etkileşimlere başarılı uyum sağlayabilmek için gösterdikleri çabanın duygusal zekânın gelişimine olumlu etki ettiği düşünülmektedir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyet düzeylerinin yüksek olduğudur. Öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik hassasiyetlerinin yüksek olmasında, eğitim fakültesinde almış oldukları insan hakları eğitimi içeriğine yakın derslerin etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim eğitim fakültesi lisans programları içinde seçmeli ders olarak, İnsan hakları ve demokrasi eğitimi dersi ayrıca Kapsayıcı eğitim, İnsan ilişkileri ve iletişim gibi insan hakları ile dolaylı ilişkisi bulunan dersler yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim öğretim ortamı içinde, okul ve okul dışında buldukları sosyal ortamlar, farklı etnik yapıya sahip bireylerle etkileşimleri ve edindikleri kültürün de insan haklarına duyarlılıklarını etkilediği düşünülebilir. Çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde araştırmalar öğretmen adaylarında insan haklarına ilişkin tutumun olumlu olduğunu (Çarıkçı ve Er, 2010); insan hakları ihlallerinin bilincinde olduklarını ve tarihi süreç içinde insan hakları ihlallerini engellemek amacıyla düzenlenen sözleşme ve belgelere ilişkin bilgilere sahip olduklarını (Çelebi, 2021; Hareket, 2021) göstermektedir. Çalışma grubu farklı olmakla birlikte, ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ve ülke ve dünya çapında insan hakları sorunlarına ilişkin çeşitli bilgilere sahip oldukları (Bağlı, 2013) da görülmektedir.

Araştırmamızda kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin erkek adaylara oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kadınların duyguları tanıma ve anlamlarını bilme konusunda (Cabello ve Fernández-Berrocal, 2015; Fernández-Berrocal ve Extremera, 2008) duygulara dikkat etme ve duyguları hakkında derin düşünmede (Thayer, Rossy, Ruiz-Padial ve Johnsen, 2003), duyguları ifade etmekte (Gross ve John, 1995) ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama (Klein ve Hodges, 2001; Kafetsios, 2004) noktasında erkeklere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla kadınların duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olması beklenebilir bir sonuç olarak karşımıza çıkmakta ve bu durumun kadın öğretmen adaylarının lehine bulunan araştırma sonucunu açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca duygusal zekâ ile doğrudan ilişkili bir beceri olan empatik becerinin ise kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Schieman ve Van Gundy, 2000; Akbulut ve Sağlam, 2010; Allemand, Steiger ve Fend, 2015; Koç, 2016; Arslan, Ünver ve Yılmaz, 2022; Ekici, 2022). Bireyin karşısındaki insanı duygu ve düşünce boyutuyla anlama ve kendini onun yerine koyma becerisine işaret eden empatinin bireyde yüksek olmasının duygusal zekânın da yüksekliğine işaret ettiği düşünülebilir. Araştırma sonucumuz ile benzer şekilde literatürdeki farklı çalışmalar da kadınların erkeklere göre duygusal zekâlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Schutte

vd., 1998; Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Day ve Carroll, 2004; Harrod ve Scheer, 2005; Gómez-Leal, Costa, Megías-Robles, Fernández-Berrocal ve Faria, 2021). Buna karşın literatürde cinsiyetin duygusal zekâ açısından farklılık oluşturmadığına dair çalışmalar da bulunmaktadır (Meshkat ve Nejati, 2017; Diken ve Aydoğdu, 2018; Yılmaz ve Zembat, 2019; Uyar, 2021).

Araştırmamızda kadınların insan hakları duyarlılık düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu ise ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırma sonuçlarımıza benzer olarak, farklı yaş grubunda çalışılmakla birlikte Min ve Sung (2016) ilkökul çağındaki çocukların insan hakları duyarlılığını inceledikleri araştırmalarında kız çocuklarının erkek çocuklara göre insan haklarına karşı daha yüksek duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda öğretmen adaylarının insan haklarına duyarlılığı incelenmiştir. İnsan haklarına yönelik tutumların incelendiği bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının ve üniversite öğrencilerinin tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları (Gündoğdu, 2011) ve üniversite öğrencilerinde (Kwon ve diğ., 2020) kadınların insan haklarına ilişkin tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları incelendiğinde ise kadınların çocuk haklarına yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Karaman Kepenekçi, 2006; Yaşar Ekici, 2014). Çocuk haklarının insan hakları kapsamında değerlendirildiği düşünüldüğünde bu çalışmalar da tutum açısından benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Dündar Coecke (2021) üniversite öğrencileri arasında cinsiyetin insan hakları hassasiyetinde anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Payaslıoğlu ve İçduygu (1999) ise üniversite öğrencilerinin insan haklarına ilişkin farkındalığının cinsiyete göre değişmediğini belirtmektedirler. Ayrıca başka bir araştırmada öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı belirtilmektedir (Çarıkçı ve Er, 2010).

Çalışmamızda sosyal bilgiler ve Türkçe eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf eğitimi öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, okul öncesi ve İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak öğretmen adayları ile yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılık göstermediği görülmektedir (Özdemir ve Dilekmen, 2016; Aykutlu, Bezen, Bayrak ve Seçken, 2019). İnsan hakları hassasiyetleri düzeyinde ise anabilim dalına göre bir farklılık yoktur. Çarıkçı ve Er (2010) ise öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını etkilemediği belirtilmektedir.

Araştırmada ayrıca 1. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta öğretmen adaylarının aldığı üniversite eğitiminin, içinde buldukları farklı sosyal durumların ve farklı insanlarla etkileşimlerinin yıllara göre artarak devamının etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim Day ve Carroll (2004) üniversitede daha fazla yıl tamamlamış öğrencilerin; duyguları daha iyi algılama, yönetme ve bütünleştirme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca 19-66 yaş arası bireylerin duygusal zekâlarının incelendiği bir araştırmada, yaş arttıkça katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir (Kafetsios, 2004).

Öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyeti düzeyinde ise sınıf düzeyine göre bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde öğretmen adaylarının

çocuk haklarına ilişkin tutumlarının (Yaşar Ekici, 2014) ve üniversite öğrencilerinin insan haklarına ilişkin farkındalığının (Payaslıoğlu ve İçduygu, 1999) yaşa göre değişmediği belirtilmektedir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Dünder Coecke (2021) üniversite yılı arttıkça insan hakları hassasiyetinin azalma eğilimi gösterdiğini belirtmektedir. Min ve Sung (2016) ise ilkököl çağındaki çocuklarda 4. sınıfta insan hakları duyarlılığının 5. ve 6. sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç annesi okuma yazma bilmeyen öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin ilkököl, ortaokul ve lise mezun durumlarına göre düşük olduğudur. Harrod ve Scheer (2005) aile eğitim durumu yükseldikçe duygusal zekâ düzeyinin yükseldiğini belirtmektedir. Ebeveyn davranışlarının, çocuğun duygusal yaşantısında etkiler yaratacağı açıktır. Çocukların duygularının önemsendiği ve duygusal ihtiyaçlarının karşılık bulduğu aile ortamını sağlayan anne babaların çocukların duygusal zekâ gelişimlerine olumlu katkıda bulunacakları düşünülmektedir. Ebeveynler için bu farkındalığın da eğitim yoluyla edinileceği öngörülürse annenin eğitim seviyesinin düşüklüğünün çocuğun duygusal zekâ seviyesindeki etkisi açıklanabilir. Baba eğitimine göre ise duygusal zekâ düzeyi farklılaşmamaktadır. Yılmaz ve Özkan (2011) ise ebeveyn eğitim durumuyla duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının insan hakları hassasiyetlerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucumuzdan farklı olarak Min ve Sung (2016) anne ve babası üniversite mezunu olan ilkököl öğrencilerinin insan haklarına duyarlılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

En uzun süre ilçede yaşayan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri, küçük şehir ve büyük şehirde yaşayan katılımcılardan anlamlı derece düşüktür. Bu sonucun, ilçelerde duygusal zekâ gelişimine olumlu katkıda bulunabilecek sosyal imkanların, insanlar arası ilişkilerin, farklı insanlarla etkileşime girmek için gerekli olanakların küçük ve büyük şehirlere oranla kısıtlı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan araştırmada ikamet yeri ile duygusal zekâ arasında bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. İnsan hakları hassasiyetleri ölçüğü toplam puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve insan hakları hassasiyet düzeyleri ailedeki çocuk sayısı ve aile gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Yılmaz ve Özkan (2011) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada duygusal zekâ ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedirler. Yine araştırma sonucumuza benzer şekilde Harrod ve Scheer (2005) ve Uyar (2021) aile geliriyle duygusal zekâ seviyesi arasında ilişki tespit etmemişlerdir.

### Öneriler

Bu çalışmada duygusal zekâ ve insan haklarına duyarlılık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu duygusal zekâ seviyesinin yükselmesi durumunda insan haklarına duyarlılığın yükseldiğini göstermektedir. Duygusal zekâ geliştirilebilir becerileri kapsayan bir kavramdır. Dolayısıyla duygusal zekâ yeterliliği geliştirilebildiği ölçüde öğretmen adaylarının insan haklarına duyarlılığı da geliştirilebilecektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının lisans eğitim süreci; duygularını tanıma, düzenleme, yönetme ve bu bilgiyi davranışa yansıtma becerilerinin kazandırılmasını destekleyecek faaliyet imkanları ile desteklenmelidir. Meslekleri boyunca insan haklarına duyarlı bir toplumsal yapının inşasını



gerçekleştirecek olan geleceğin öğretmenlerinin insan haklarına duyarlı bireyler olarak yetiştirmeleri yetiştirecekleri öğrencilere model olmaları açısından son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmen eğitimi gerçekleştiren eğitim fakültelerinde bölüm farkı gözetilmeksizin insan hakları eğitimi dersi programlara zorunlu ders olarak konulmalıdır. Öğretmen adaylarının insan hakları ile ilgili konulara bakış açıları etkili şekilde değerlendirilip konuya ilişkin gelişimlerini sağlayacak seminer, konferans ve etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Ahn, E. Y., & Lee, H. K. (2022). Effect of nurse's perception of people with disabilities, experience of contact with persons with disabilities, and human rights sensitivity on attitudes toward persons with disabilities. *Journal of the Korean Applied Science and Technology*, 39(2), 205-219.
- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Allemand, M., Steiger, A. E. & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Arslan, H., Ünver, Ş., ve Yılmaz, M. (2022). Investigation of empathic tendency and lateral thinking tendency skills of faculty of sport sciences students. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 499-509.
- Arslanhan, E., ve Onuray Eğilmez, H. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalı ve diğer eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim becerileri ile duygusal zekâlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 908-933. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-831526>
- Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C. ve Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.
- Bağlı, M. T. (2013). Ara disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 296-310.
- Bar-On R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI), *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bassey, S. W., Arop, F. O., Akpama, E. G. & Ayang, E. E. (2012). School location and human rights violation in secondary school students' personnel administration in cross river state, nigeria, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(2), 199-210.
- Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabello R & Fernández-Berrocal P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. DOI 10.3389/fpsyg.2015.00700.
- Çarıkcı, S., ve Er, K. O. (2010). Balıkesir üniversitesi Necatibey eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 54-69.
- Çelebi, C. (2021). Öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin algıları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-15.

- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching And Teacher Education*, 22(8), 1042-1054.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün* (Çev. Solina Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- Di Lorenzo, R., Venturelli, G., Spiga, G. & Ferri, P., (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: a cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta Biomed*, 90(4-s), 32–43.
- Diken, E. H. ve Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Dündar Coecke, S. (2021). Lisans öğrencilerinin insan hakları duyarlılığına ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 363-378.
- Ekici, B. (2022). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Fernández-Berrocal P & Extremera N. (2008). A review of trait meta-mood research. In: Columbus AM, ed. *Advances in Psychology Research*., 55, 17–55.
- Fitness J. & Curtis M. (2005). Emotional intelligence and the trait meta-mood scale: relationships with empathy, attributional complexity, self-control and response to interpersonal conflict. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 50-62. DOI 10.7790/ejap.v1i1.9
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B.S.Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gómez-Leal, R., Costa, A., Megías-Robles, A., Fernández-Berrocal, P., & Faria, L. (2021). Relationship between emotional intelligence and empathy towards humans and animals. *PeerJ*, 9, DOI 10.7717/peerj.11274
- Gross, J., & John, O. (1995). Facets of emotional expressivity. Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Gül, E. ve Güney, A. (2019). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.
- Gündoğdu, K. (2011). Türkiye’de öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 182-195.

- Hajibabae, F., Farahani, M. A., Ameri, Z., Salehi, T., & Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education*, 9, 239-243.
- Hareket, E. (2021). İnsan haklarının ve temel özgürlüklerin ihlaline yönelik sınıf öğretmeni adaylarının farkındalık durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 602-619.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- İkiz, F. E., ve Kırtıl Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14, 307-319.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Karatekin, K., Meray, Z., Sönmez, Ö. Faruk ve Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*. 7(4), 2193-2207.
- Klein J. K. K. & Hodges, S. D. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: when it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730. DOI 10.1177/0146167201276007.
- Koç, M. (2016). Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 25-47.
- Koç, Ş. Ö. (2020). Ebelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Life Sciences*, 15(2), 1-8.
- Konan, B. (2011). İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından Osmanlı Devletine bakış. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(4), 253-288.
- Kwon, I., Lee, J., Cummings, C. E., Shamrova, D. P., Macomber, C. A., Milanović, E., Woodward, A. T. & Hughes, A. K. (2020). Human rights attitude and civic engagement behavior among university students. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5(3), 174-184.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Mayer J. D. & Salovey P. (1997). *What is emotional intelligence?* (p.3-31). In: Salovey P, Sluyter D, eds. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer J. D., Caruso D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. DOI 10.1016/S0160-2896(99)00016-1.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and construction and regulation of feelings. *Applied and Preventing Psychology*, 4, 197-208.

- Meshkati, M. & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? a study on undergraduate english majors of three iranian universities. *Sage Journals*, 7(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Ankara: *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 15.11.2022 tarihinde alınmıştır.
- Min, M. H., & Sung, M. Y. (2016). Research on the variables predicting children's human rights sensitivity and the perception of human rights. *Korean Journal of Childcare and Education*, 12(2), 1-17.
- Miners, C., & Hideg, I. (2015). Emotional intelligence and competencies. *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences: Second Edition* (Second Edi, Vol. 5). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25053-8>
- Mishar, R., & Bangun, Y. R. (2014). Create the EQ modelling instrument based on Goleman and Bar-on models and psychological defense mechanisms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 115, 394-406.
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Payaslıoğlu, A., ve İçduygu, A. (1999). Awareness of and support for human rights among Turkish university students. *Human Rights Quarterly*, 21(2), 513-534.
- Petrides, K. V., Furnham A. & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-162 DOI 10.3200/SOCP.144.2.149-162.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Schieman S. & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152-174 DOI 10.2307/2695889.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf., G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. DOI 10.1080/00224540109600569.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, E., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, D., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011) Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338. DOI: 10.5455/bcp.20110624015920
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., & Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Uyar, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1-12.

- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Yıldızbaş, F. (2017). The relationship between teacher candidates' emotional intelligence level, leadership styles and their academic success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 215-231.
- Yılmaz, E., ve Özkan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 39-52.
- Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 118-136.

### Extended Abstract

As the teachers of the future, teacher candidates must first show respect for themselves and others, approach people with different thoughts, values and beliefs with empathy, and show sensitivity to their own rights and the rights of other people as a role model. Only a teacher candidate with these values and skills can be expected to be a model on the basis of human rights. It can be said that these competencies are related to emotional intelligence. Therefore, it is thought that teacher candidates with high emotional intelligence will be more successful in showing sensitivity to human rights. Within the framework of this thought, the purpose of this research is to determine the relationship between the sensitivity levels of teacher candidates to human rights and their emotional intelligence levels.

This research was carried out in relational screening model. Relational screening is generally used to determine the current situation between two or more variables as correlations or to predict possible outcomes due to these current situations (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). It is possible to state that the research is suitable for the relational screening model since the aim of the study is to examine the relationship between human rights sensitivity and emotional intelligence levels of teacher candidates and the existing situation is tried to be revealed without any intervention in the sample selected for the study.

As a data collection tool in the research; A Personal Information Form developed by the researcher and the Human Rights Sensitivity Scale developed by Shiman (1999) and whose Turkish adaptation and validity and reliability studies were carried out by Dündar Coecke (2021) were used to determine the human rights sensitivity of teacher candidates. In order to determine the emotional intelligence levels of teacher candidates, the Schutte Emotional Intelligence Scale was used, which was adapted into Turkish, validity and reliability studies were carried out by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011).

The sample of the research consists of 515 teacher candidates studying at a state university Education faculty in the spring semester of 2021-2022. Simple random sampling method was used to determine the sample. In the study, the values obtained from the "Schutte Emotional Intelligence Scale" and the "Human Rights Sensitivity Scale" of the participants were examined with the SPSS 26.0 package program. It was determined that the scale data showed a normal distribution and the reliability values were quite high in all dimensions and in the total score.

As a result of the research, a positive and significant relationship was found between emotional intelligence and human rights sensitivity. This result means that as the emotional intelligence levels of the participants increase, their human rights sensitivity also increases. In the study, it was concluded that the emotional intelligence levels of the teacher candidates were high. Another conclusion reached in the study is that the human rights sensitivity level of teacher candidates is high. In our study, it was concluded that women's emotional intelligence levels were higher than men's. Another result reached in our research is that women's human rights sensitivity levels are higher than men's. It was determined that the emotional intelligence levels of the Social studies and Turkish education students were significantly lower than the Classroom education students. Emotional intelligence levels of classroom education students are significantly higher than those of preschool and English language education students. In the level of human rights sensitivities, there is no difference according to the department. In the study, it was also concluded

that the emotional intelligence levels of the 1st grade students were significantly lower than the 2nd, 3rd and 4th grade students. There was no difference in the human rights sensitivity level of teacher candidates according to the grade level. Another conclusion reached in the study is that the emotional intelligence levels of teacher candidates whose mothers are illiterate are lower than those of primary, secondary and high school graduates. The level of emotional intelligence differs according to the education level of the father. In our study, it was concluded that the human rights sensitivities of teacher candidates do not differ according to the education level of their parents. The emotional intelligence levels of the participants living in the district for the longest time are significantly lower than the participants living in small cities and big cities. No statistically significant difference was found in the total scores of the human rights sensitivities scale. Emotional intelligence and human rights sensitivity levels of teacher candidates do not differ according to the number of children in the family and family income level.