

**Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik
Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi* ****

**An Examination of Pre-Service Teachers' Emotional
Intelligence and Profession-Related Anxiety Levels
According to Various Variables**

Işıl AYKUTLU¹, Sevim BEZEN², Celal BAYRAK³, Nilgün SEÇKEN⁴

¹Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. aykutlu@hacettepe.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. sevimbezen@hacettepe.edu.tr

³Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana
Bilim Dalı. cbayrak@hacettepe.edu.tr

⁴Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi
Ana Bilim Dalı. nsecken@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 03.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 21.11.2019

ÖZ

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve korelasyon analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının orta düzeyde olduğu ve birbirleri ile ilişkili oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alındığında, istatistiksel

* **Alıntılama:** 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 Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.

** Bu araştırmanın kısa özeti Vth International Eurasian Educational Research Congress, 2-5 Mayıs 2018, Antalya'da sunulmuştur.

sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ise sadece okumakta oldukları ana bilim dallarına ve yaşadıkları yere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Mesleği, Kaygı, Duygusal Zekâ.

ABSTRACT

In this study, the aim is to examine pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels according to various variables. Correlational survey method which is part of the descriptive survey model was used in the study. Sample of the study consists of 80 pre-service teachers enrolled at the Department of Mathematics and Science Education at a state university in Ankara during the Spring semester of 2017-2018 academic year. "Personal Information Form," Emotional Intelligence Scale," and "Anxiety Scale for Teaching as a Profession" were used as data gathering tools. Data of the study were analyzed through descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey HSD test, and correlation analysis. At the end of the study, it was obtained that pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels were at an intermediate level, and that they are correlated to each other. When emotional levels of pre-service teachers were examined through various variables, no statistically meaningful difference was observed. It was also revealed that their anxiety levels were related only to the departments they enrolled at and the place they live in.

Keywords: Pre-service Teachers, Teaching as a Profession, Anxiety, Emotional intelligence.

GİRİŞ

Günümüzde her bir bireyin farklı yetenek ve zekâ düzeyine sahip olduğu bilinmektedir. Bireylerin yetilerini kullanırken insan ilişkilerini ve duygularını işin içine katmaları gerektiği ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bunun da kişilerin bilgi ve becerilerle donatılması sonucu diğer bir ifadeyle eğitim ile olabileceği savunulmaktadır. Çünkü küreselleşen yapıya uyum sağlayabilecek insanların günümüzde varlığı gereklilik arz etmektedir. Ayrıca son yıllarda bireylerdeki bu oluşumun teknoloji gelişimi kadar önemli olduğu düşünülmektedir (Şişman, 2007). Burada eğitim sisteminin niteliği ve kalitesine yol gösterebilecek en önemli unsurun öğretmenler ve öğretmenlerin niteliği olduğu ortaya çıkmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler doğrusunda insanların duygusal yetkinlikler ile birlikte başarıya ulaşabilecekleri savunulmaktadır (Salovey & Mayer, 1990). O halde insan ilişkileri söz konusu olduğunda bireylerin yetiştirilmesinde en önemli rolün öğretmenlere düştüğü ve bunun profesyonel bir meslek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitimcilerden öğrencilerini bu farkındalıkları

göz önünde bulundurarak yetiştirmeleri ve bireysel özelliklerin ortaya çıkarılabileceği ortamları sağlamaları beklenmektedir (Lopes vd., 2004). Çağdaş bir dünya görüşü ile eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi yanında duygusal zekâ düzeyinin yüksek ve kaygı düzeyinin az olması önemlidir (Aydın ve Tekneci, 2013). Çünkü öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerinin de aynı niteliğe sahip olacakları ve öğrenme kavramının öğretmen ve öğrenci ilişkisine bağlı olarak gerçekleşebileceği bilinmektedir (Goleman, 1998). Sonuç olarak öğretmen adaylarına da önemli görevler düştüğünü söylemek yanlış olmaz. Çünkü öğretmenlik mesleğinde mesleğe karşı duyulan sevgi, istek ya da kaygı önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarından bu kapsamda meslekte duygularını kontrol edebilme, sorunlara çözüm üretebilme gibi yetilere sahip olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda motivasyonlarının yüksek olarak duygusal zekâ düzeylerinin olumlu seviyede olması istenmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Araştırmada bu noktalar göz önüne alınarak öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çünkü duygusal zekâ kavramı açıklanırken sadece bilişsel zekâ (IQ) kavramının yeterli olmadığı ve duyguların farkındalığının ortaya konulması gerektiği belirlenmiştir. Duygusal zekânın aslında bilişsel zekâ kadar üzerinde durulması gereken bir değişken olduğu son yıllarda gündeme gelmektedir (Drigas ve Papoutsis, 2018). Bu bağlamda duygusal zekânın önemi her geçen gün artarken birçok alanda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekâ, duyguları fark etme, yönetebilme, motivasyon, empati ve ilişkileri yönetebilmeyi içerisinde barındırmaktadır (Köprülü, Turhan ve Helvacı, 2018). Bu şekilde bireylerin iş yaşamı ile birlikte sosyal yaşamlarında da mutlulukları amaçlanarak eğitim alanında önemli bir yer edinilmiştir. Goleman (2011)'a göre duygusal zekâ beş kategoride 'motivasyon, empati, öz farkındalık, kendini ayarlama ve sosyal beceriler' olarak ele alınmaktadır. Duygusal zekânın alanyazında duygusallık anlamına gelmediği ve geliştirilebilir bir nitelikte çevredeki dinamiklere uyum sağlayabildiği vurgulanmaktadır (Lombardi, 2012; Baltaş, 2013). Aynı zamanda duygusal zekânın öğretmen adaylarının davranışlarının anlaşılmasında ve performanslarının değerlendirilmesinde etkili bir faktör olduğu ifade

edilmektedir (Clarke, 2006). Çünkü bu sayede öğretmen adaylarının duygu ve düşünceleri ile kendi içerisinde denge sağlayıp sağlayamadığı, işine motive olup olmadığı, öğrencilerin duygularını yönetip yönetemediği ortaya konulabilmektedir (Cherniss ve Goleman, 2001). Alanyazında olumlu duygusal zekâya sahip kişilerin daha doğru kararlar verebildiği, yüksek başarı elde ettikleri ve kişisel ilişkilerinin güçlü olduğu yer almaktadır (Cooper, 1997). Duygusal zekâda duygular, ilişkileri izlemekte ve anlamları taşımaktayken; zekâ boyutunda anlama, kavrama, yordama gibi durumlar gerçekleşmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Kısacası duygusal zekâ öğretmen adaylarının kendisinin ve öğrencilerin duygularını izlemesini, gözlemlemesini, düşünce ve davranışlara yön verebilme yetisini sağlamaktadır (Zeidner, Matthews ve Roberts, 2004). Bu yönüyle duygusal zekâ kullanımı ile bazı problem çözümlerinin daha kolay çözümlenebileceği ve rahatlıkla empati kurabileceği akla gelmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008; Mencik, 2017). Ayrıca duygusal zekâsı olumlu düzeyde olan öğretmen adaylarının güçlü liderlik becerilerine sahip olabilmeleri ile akademik başarılarının, akademik yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, problem çözme ve sorunlarla başa çıkabilme yetilerinin geliştiği sonuçlarına varılmıştır (Robertson, 2016; Mozhan vd., 2013; Chen ve Lai, 2015; Preeti, 2013; Mishra, 2014). Bu bakımdan duygusal zekânın öğretmenlik mesleği üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada ele alınan diğer bir durum olan kaygı düzeyi ise, öğretmen adaylarının iç ya da dış etkilere kaynaklı bir tehlike hissetme, algılama ya da yorumlama duygusu olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları kendilerini kötü bir şey olacak hissiyatı içerisinde sokmaktadırlar (Taşgın, Tekin & Altınok, 2007). Aynı zamanda bu duygu kişinin kendini yetersiz hissettiği noktada da ortaya çıkmaktadır (Kutucu & Ekiz, 2011). Başka bir deyişle öğretmen adaylarının burada belirli duruma yüklediği anlamlar söz konusu olmaktadır (Karataş, Arslan & Karataş, 2014). Kaygının diğer bir boyutta strese de bağlı olduğu ve stres sona erdiğinde kaygı düzeyinin düştüğü yapılan çalışmalarla saptanmıştır (Öztürk, 2008). Aslında öğretmen adaylarından mesleğe başlamadan önce kaygılarından arınarak sağlam bir şekilde meslek hayatına adım atmaları istenmektedir (Taşgın, 2006). Çünkü öğretmenlik mesleği içerisinde kaygıyı barındırmadan gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenmektedir (Kuran, 2002). Bu

kapsamda öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin belirlendiği araştırmaların eğitimin kalitesinin artmasına destek sağlayacağı düşünülmektedir (Singh, 2011; Atmaca, 2013; Tektaş, 2014). Günümüzde öğretmen adaylarının en büyük kaygısının atanamama olduğu bilinmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmaları yeterli olmamakta ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan da başarılı olmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adayları mesleklerine yönelik kaygı yaşarken bazı engelleri aşmadan mesleğe başlama çabası içerisine girmektedirler. Bu durum mesleğini yapmak isteyen öğretmen adaylarının karşısına bir problem olarak çıkmaktadır (Tümerdem, 2007; Bozdam, 2008). Sonuç olarak duygusal zekâ ve kaygının öğretmenlik mesleği ile ilintili kavramlar olduğu ve öğretmenlik mesleğinde önem arz ettikleri düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada da bu iki kavram ele alınarak öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, okumakta oldukları ana bilim dalı, akademik başarı, meslek tercih nedeni ve yaşadıkları yer açısından duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına atılmadan önce duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin bu değişkenler açısından belirlenmesi ile öğretmenlik mesleğine yönelik olan araştırmalara ve öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Harris, 2004). Ayrıca ilgili alanyazın taramasında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin ilişkilendirilerek incelendiği çalışmaya rastlanılmadığından, bu araştırma ile alana yarar sağlanacağı düşünüldüğü söylenebilir. Araştırmada “Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri demografik özelliklere göre nasıl değişiklik göstermektedir?” problem cümlesinin yanıtı aranacaktır. Aynı zamanda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt bulunması istenmiştir:

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile geçmişte ve bugün var olan bir durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Ayrıca genel tarama ve örnek taraması olarak betimsel tarama modelinin ikiye ayrıldığı düşünüldüğünde, araştırmada ele alınan ilişkisel tarama modelinin genel tarama yöntemi içerisinde bulunan bir yöntem olduğu söylenebilir. O halde genel tarama modeli; bir evrende çok sayıda elemanın bulunması ile birlikte evrenle ilgili genel yargıya varmada evrenden alınacak örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama olarak tanımlanabilir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken olduğunda bu değişkenler arasındaki değişimi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada betimsel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama yönteminin kullanılması uygun görülmüştür (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006).

Örneklem

Araştırma örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören seksen öğretmen adayı

oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örneklemeğe uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın ölçütü, öğretmen adaylarının son sınıf öğrencileri olmaları olarak ele alınmış ve son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının teorik ve uygulamalı olacak şekilde alan ve alan eğitimi ders yükümlülüklerini tamamlamış olmaları istenmiştir. Bu kapsamda örnekleme oluşturulan öğretmen adayları ile çalışılmış ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve öğretmenlik mesleğine yönelik ilk kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen demografik özelliklerine ise Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

| Demografik Özellikler | | f | % |
|-----------------------------------|-------------------------|----|-------|
| Mezun Oldukları Lise Türü | Anadolu Lisesi | 50 | 62.50 |
| | Fen Lisesi | 1 | 1.30 |
| | Anadolu Öğretmen Lisesi | 18 | 22.50 |
| | Meslek Lisesi | 11 | 13.80 |
| Okumakta Oldukları Ana Bilim Dalı | Biyoloji | 25 | 31.30 |
| | Fizik | 15 | 18.80 |
| | Kimya | 15 | 18.80 |
| | Matematik | 25 | 31.30 |
| Akademik Başarı | 0-1.80 | 3 | 3.80 |
| | 1.80-3.00 | 49 | 61.30 |
| | 3.00-4.00 | 28 | 35 |
| Meslek Tercih Nedenleri | Mecburiyetten | 20 | 25 |
| | Sevdiğim için | 49 | 61.30 |
| | Ailemin isteği | 11 | 13.80 |
| Yaşadıkları Yer | Köy | 10 | 12.50 |
| | Kasaba | 7 | 8.80 |
| | Şehir | 63 | 78.80 |

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla Anadolu lisesi mezunu oldukları (%62.50), en çok katılımın biyoloji ve matematik eğitimi ana bilim dalında okuyan öğretmen adaylarından olduğu (%31.30), öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının çoğunlukla 1,80-3.00 arasında bulunduğu (%61.30), mesleklerini kendileri sevdiği için tercih ettikleri (%61.30) ve çoğunlukla şehirde yaşayan öğretmen adayları ile çalışıldığı (%78.80) söylenebilir.

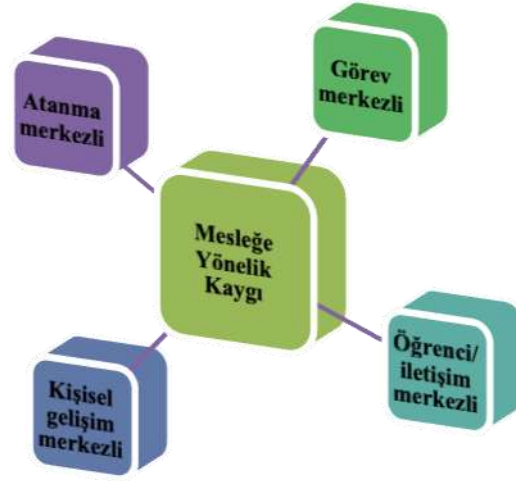
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcılarla ilgili demografik verileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu"ndan, duygusal zekâ belirlemek için "Duygusal Zekâ Ölçeği"nden ve mesleğe yönelik kaygı düzeyinin belirlenebilmesi için "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", katılımcılara ait demografik verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur. "Kişisel Bilgi Formu"nda öğretmen adaylarına okumakta oldukları ana bilim dalları, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, mesleği neden tercih ettikleri ve yaşadıkları yer ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından "Duygusal Zekâ Ölçeği" 17-78 yaşları arasında bulunan toplamda 1743 kişiye uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştı. Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâları üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Üç faktörün varyansı açıklama yüzdesi %32.14'tür. Ölçek "1=Kesinlikle katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Kararsızım", "4=Katılıyorum" ve "5=Kesinlikle katılıyorum" olmak üzere 5'li likert tipi uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayanlar ölçekten en fazla 205 puan alabilirken en düşük 41 puan almışlardır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık sayısı 0.82, alt boyutlarda da 0.75, 0.39 ve 0.76 olarak tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise $r=0.49$ ve iki hafta aralıkla $r=0.56$ bulunmuştur.



Şekil 1. Duygusal zekâ ölçeği boyutları (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011)

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği”, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kaygıları ise dört boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar görev merkezli, öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli kaygı olarak ifade edilmiştir. Dört faktörün varyansı açıklama yüzdesi %40.346’dır. Ölçek “1=Kaygılanmıyorum”, “2=Çok az kaygılanıyorum”, “3=Kısmen kaygılanıyorum”, “4=Oldukça kaygılanıyorum” ve “5=Çok kaygılanıyorum” olmak üzere 5’li likert tipi uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayanlar, ölçekten en fazla 135 puan alabilirken en düşük 27 puan almışlardır. Ayrıca ölçekte 27 madde yer alırken ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık sayısı 0.95, alt boyutlarında 0.94, 0.90, 0.85 ve 0.82’dir. Spearman Brown İki yarı test korelasyonu ise 0.85, alt boyutlarda da 0.92, 0.90, 0.80, 0.71 olarak belirlenmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği boyutları (Cabı ve Yalçınalp, 2013)

Uygulamanın Yapılması ve Verilerin Analizi

Araştırmacılar çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen adayları ile uygulama iki aylık bir süreç içerisinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda veriler, betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi aracılığıyla çözümlenmiştir. Tukey HSD testi ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacı ile kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygının alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaç ve alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dalları, mezun oldukları lise türü, akademik başarıları, mesleği neden tercih ettikleri ve yaşadıkları yer olan bu beş değişken kapsamında duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelemesine yer verilmiş daha sonra mesleğe yönelik kaygı düzeylerine yönelik bulgular ifade edilmiş ve en son duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygının alt boyutları arasındaki ilişki belirtilmiştir.

Duygusal Zekâ Düzeyleri

Araştırmaya katılan seksen öğretmen adayının duygusal zekâ düzeyleri Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda duygusal zekâ düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3.62, standart sapmasının 0.54 olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı boyutunda aritmetik ortalamasının 3.52 ve standart sapmasının 0.54 olduğu bilinmektedir. Son olarak duyguların değerlendirilmesi boyutunda aritmetik ortalama 3.48 ve standart sapma da 0.54’tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 5’tir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri

| Duygusal Zekâ | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart sapma |
|-------------------------------------|----|---------|----------|----------|----------------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | 80 | 1.83 | 4.67 | 3.62 | 0.54 |
| Duyguların kullanımı | 80 | 2.33 | 4.67 | 3.52 | 0.54 |
| Duyguların değerlendirilmesi | 80 | 2.20 | 4.70 | 3.48 | 0.54 |

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana bilim Dallarına Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | Gruplar Arası | 0.237 | 3 | 0.079 | 0.258 | 0.855 |
| | Gruplar İçi | 23.262 | 76 | 0.306 | | |
| Duyguların kullanımı | Gruplar Arası | 0.19 | 3 | 0.006 | 0.21 | 0.996 |
| | Gruplar İçi | 23.450 | 76 | 0.309 | | |
| Duyguların değerlendirilmesi | Gruplar Arası | 0.693 | 3 | 0.231 | 0.766 | 0.516 |
| | Gruplar İçi | 22.895 | 76 | 0.301 | | |

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâlarının arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir fark

olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---|--------------------|--------------------|----|-----------------------|-------|-------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | Gruplar Arası | 0.548 | 3 | 0.183 | 0.605 | 0.614 |
| | Gruplar İçi | 22.951 | 76 | 0.302 | | |
| Duyguların kullanımı | Gruplar Arası | 0.546 | 3 | 0.182 | 0.603 | 0.615 |
| | Gruplar İçi | 22.924 | 76 | 0.302 | | |
| Duyguların değerlendirilmesi | Gruplar Arası | 0.681 | 3 | 0.227 | 0.753 | 0.524 |
| | Gruplar İçi | 22.907 | 76 | 0.301 | | |

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | Gruplar Arası | 0.050 | 2 | 0.025 | 0.083 | 0.921 |
| | Gruplar İçi | 23.449 | 77 | 0.305 | | |
| Duyguların kullanımı | Gruplar Arası | 0.212 | 2 | 0.106 | 0.351 | 0.705 |
| | Gruplar İçi | 23.257 | 77 | 0.302 | | |
| Duyguların değerlendirilmesi | Gruplar Arası | 1.446 | 2 | 0.723 | 2.51 | 0.088 |
| | Gruplar İçi | 22.142 | 77 | 0.288 | | |

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ort. | F | p |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | Gruplar Arası | 0.268 | 2 | 0.134 | 0.443 | 0.644 |
| | Gruplar İçi | 23.232 | 77 | 0.302 | | |
| Duyguların kullanımı | Gruplar Arası | 0.316 | 2 | 0.158 | 0.525 | 0.594 |
| | Gruplar İçi | 23.153 | 77 | 0.301 | | |
| Duyguların değerlendirilmesi | Gruplar Arası | 0.085 | 2 | 0.043 | 0.139 | 0.870 |
| | Gruplar İçi | 23.502 | 77 | 0.305 | | |

p<.05

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleriyle duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre duygusal zekâlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------|
| İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi | Gruplar Arası | 0.006 | 2 | 0.003 | 0.010 | 0.990 |
| | Gruplar İçi | 23.493 | 77 | 0.305 | | |
| Duyguların kullanımı | Gruplar Arası | 0.023 | 2 | 0.012 | 0.039 | 0.962 |
| | Gruplar İçi | 23.446 | 77 | 0.304 | | |
| Duyguların değerlendirilmesi | Gruplar Arası | 1.226 | 2 | 0.613 | 2.111 | 0.128 |
| | Gruplar İçi | 22.361 | 77 | 0.290 | | |

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan seksen öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görev merkezli boyutunda kaygı düzeylerinin aritmetik ortalamasının 2.40, standart sapmasının 0.85 olduğu görülmektedir. Öğrenci/iletişim merkezli boyutunda aritmetik ortalamasının 2.66 ve standart sapmasının 0.96; kişisel gelişim merkezli boyutunda aritmetik ortalamasının 2.85 ve standart sapmasının 1.22 olduğu bilinmektedir. Son olarak atanma merkezli kaygı boyutunda aritmetik ortalama 2.65 ve standart sapma da 1.14'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan ise 5'tir. Elde edilen bulgulara

göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları

| Kaygı | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart sapma |
|---------------------------|----|---------|----------|----------|----------------|
| Görev merkezli | 80 | 1.00 | 4.71 | 2.40 | 0.85 |
| Öğrenci/iletişim merkezli | 80 | 1.00 | 5.00 | 2.66 | 0.96 |
| Kişisel gelişim merkezli | 80 | 1.00 | 5.00 | 2.85 | 1.22 |
| Atanma merkezli | 80 | 1.00 | 5.00 | 2.65 | 1.14 |

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|---------------|
| Görev merkezli | Gruplar Arası | 8.565 | 3 | 2.855 | 4.426 | *0.006 |
| | Gruplar İçi | 49.024 | 76 | 0.645 | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | Gruplar Arası | 2.372 | 3 | 0.791 | 0.839 | 0.477 |
| | Gruplar İçi | 71.628 | 76 | 0.942 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | Gruplar Arası | 1.630 | 3 | 0.543 | 0.355 | 0.785 |
| | Gruplar İçi | 116.217 | 76 | 1.529 | | |
| Atanma merkezli | Gruplar Arası | 6.081 | 3 | 2.027 | 1.588 | 0.199 |
| | Gruplar İçi | 97.007 | 76 | 1.276 | | |

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında sadece görev merkezli boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F(3,76)=4.426; p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amaçlı Tukey HSD testi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görev Merkezli Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

| Gruplar | Ortalama Fark | Standart Hata | p |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|
| Biyoloji-Fizik | 0.58 | 0.26 | 0.124 |
| Biyoloji-Kimya | 0.79 | 0.26 | *0.017 |
| Biyoloji-Matematik | 0.69 | 0.22 | *0.016 |
| Fizik-Kimya | 0.20 | 0.29 | 0.891 |
| Fizik-Matematik | 0.10 | 0.26 | 0.976 |
| Kimya-Matematik | -0.10 | 0.26 | 0.980 |

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde, bu anlamlı farkın biyoloji-kimya öğretmen adayları ve biyoloji-matematik öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 11'de öğretmen adaylarının okumakta oldukları ana bilim dallarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği puanlarının betimsel istatistik sonuçları saptanmıştır. Bu noktada anlamlı farkın; biyoloji-kimya arasında biyoloji, biyoloji-matematik arasında da biyoloji grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Ana Bilim Dallarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Ana Bilim Dalları | N | Ort | Standart Sapma |
|-------------------|----|--------------|----------------|
| Biyoloji | 25 | *2.88 | 0.89 |
| Fizik | 15 | 2.30 | 0.96 |
| Kimya | 15 | 2.09 | 0.67 |
| Matematik | 25 | 2.19 | 0.66 |

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|-------|
| Görev merkezli | Gruplar Arası | 2.113 | 3 | 0.704 | 0.965 | 0.414 |
| | Gruplar İçi | 55.476 | 76 | 0.730 | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | Gruplar Arası | 0.438 | 3 | 0.146 | 0.151 | 0.929 |
| | Gruplar İçi | 73.562 | 76 | 0.968 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | Gruplar Arası | 2.372 | 3 | 0.791 | 0.520 | 0.669 |
| | Gruplar İçi | 115.474 | 76 | 1.519 | | |
| Atanma merkezli | Gruplar Arası | 2.604 | 3 | 0.868 | 0.657 | 0.581 |
| | Gruplar İçi | 100.485 | 76 | 1.322 | | |

$p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Görev merkezli | Gruplar Arası | 0.278 | 2 | 0.139 | 0.187 | 0.830 |
| | Gruplar İçi | 57.312 | 77 | 0.744 | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | Gruplar Arası | 0.041 | 2 | 0.021 | 0.021 | 0.979 |
| | Gruplar İçi | 73.959 | 77 | 0.961 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | Gruplar Arası | 0.653 | 2 | 0.327 | 0.215 | 0.807 |
| | Gruplar İçi | 117.193 | 77 | 1.522 | | |
| Atanma merkezli | Gruplar Arası | 2.146 | 2 | 1.073 | 0.818 | 0.445 |
| | Gruplar İçi | 100.943 | 77 | 1.311 | | |

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Görev merkezli | Gruplar Arası | 0.669 | 2 | 0.335 | 0.453 | 0.638 |
| | Gruplar İçi | 56.920 | 77 | 0.739 | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | Gruplar Arası | 0.119 | 2 | 0.060 | 0.062 | 0.940 |
| | Gruplar İçi | 73.881 | 77 | 0.959 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | Gruplar Arası | 1.863 | 2 | 0.932 | 0.618 | 0.541 |
| | Gruplar İçi | 115.984 | 77 | 1.506 | | |
| Atanma merkezli | Gruplar Arası | 0.217 | 2 | 0.108 | 0.081 | 0.922 |
| | Gruplar İçi | 102.872 | 77 | 1.336 | | |

p<.05

Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te bulunmaktadır. Tablo 14 incelendiğinde de, öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | P |
|---------------------------|-----------------|-----------------|----|--------------------|-------|---------------|
| Görev merkezli | Gruplar Arası | 5.246 | 2 | 2.623 | 3.859 | *0.025 |
| | Gruplar İçi | 52.343 | 77 | 0.680 | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | Gruplar Arası | 1.638 | 2 | 0.819 | 0.872 | 0.422 |
| | Gruplar İçi | 72.362 | 77 | 0.940 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | Gruplar Arası | 1.043 | 2 | 0.522 | 0.344 | 0.710 |
| | Gruplar İçi | 116.804 | 77 | 1.517 | | |
| Atanma merkezli | Gruplar Arası | 3.543 | 2 | 1.771 | 1.370 | 0.260 |
| | Gruplar İçi | 99.546 | 77 | 1.293 | | |

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasında sadece görev merkezli boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (F (2,77)=3.859; p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amaçlı yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının öğrenci/iletişim merkezli, kişisel gelişim merkezli ve atanma merkezli boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görev Merkezli Kaygı Ölçeği Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

| Gruplar | Ortalama Fark | Standart Hata | p |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Köy-Kasaba | 0.247 | 0.406 | 0.815 |
| Köy-Şehir | 0.712 | 0.280 | *0.035 |
| Kasaba-Şehir | 0.464 | 0.328 | 0.338 |

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, bu anlamlı farkın köy-şehir arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 17’de öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği puanlarının betimsel istatistik sonuçları saptanmıştır.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Sosyo-Kültürel Durum | N | Ort | Standart Sapma |
|----------------------|----|--------------|----------------|
| Köy | 10 | *2.99 | 0.80 |
| Kasaba | 7 | 2.74 | 1.09 |
| Şehir | 63 | 2.28 | 0.79 |

Tablo 17 incelendiğinde, bu anlamlı farkın; köy-şehir arasında köy grubunun lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Duygusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının alt boyutları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla belirlenmiş ve Tablo 18’de elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Duyusal Zekâ ve Mesleğe Yönelik Kaygılarının Alt Boyutları Arasındaki İlişki

| | İyimsirlik/ruh halinin düzenlenmesi | Duyuların kullanımı | Duyuların değerlendirilmesi | Görev merkezli | Öğrenci/iletişim merkezli | Kişisel gelişim merkezli | Atanma merkezli |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|-----------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|
| İyimsirlik/ruh halinin düzenlenmesi | 1.0 | | | | | | |
| Duyuların kullanımı | ,10 | 1.0 | | | | | |
| Duyuların değerlendirilmesi | -,10 | ,43* | 1.0 | | | | |
| Görev merkezli | -,48* | -,46* | ,45* | 1.0 | | | |
| Öğrenci/iletişim merkezli | -,47* | -,41* | ,38* | ,14 | 1.0 | | |
| Kişisel gelişim merkezli | -,45* | -,44* | ,28* | ,12 | ,16 | 1.0 | |
| Atanma merkezli | -,39* | -,35* | ,31* | ,10 | ,17 | ,18 | 1.0 |

*p<.01

Tablo 18 incelendiğinde, duygusal zekâ boyutunda yer alan duyuların değerlendirilmesi ile duyuların kullanımı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,43$; $p<.01$). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygının görev merkezli boyutunun duygusal zekâ boyutları ile orta düzeyde pozitif ve negatif ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir ($r=-,48$, $r=-,46$, $r=,45$; $p<.01$). Kaygının öğrenci/iletişim merkezli boyutunun aynı şekilde duygusal zekâ boyutları ile orta düzeyde negatif ve zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır ($r=-,47$, $r=-,41$, $r=,38$; $p<.01$). Kaygı ölçeğinin kişisel gelişim merkezli boyutunun duygusal zekâ boyutlarının ikisiyle negatif yönlü orta düzey, birisi ile zayıf düzey ancak pozitif yönlü ilişkisi olduğu elde edilmiştir ($r=-,45$, $r=-,44$, $r=,28$; $p<.01$). Son olarak atanma merkezli

kaygı ölçeği boyutunun duygusal zekâ ölçeği ile zayıf düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir ($r=-,39$, $r=-,35$, $r=,31$; $p<.01$). Bu bulgulara göre duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygıları arasında bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygılarının orta düzeyde olduğu elde edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri kendi arasında karşılaştırıldığında da aralarında bir ilişki olduğu ve betimsel olarak duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve kaygı düzeylerinin olumlu bir düzeyde olduğu yönündeki ifadelerin ise araştırmayı desteklediği ortaya çıkmaktadır (Trumper, 2006; Prokop, Tuncer ve Chuda, 2007). Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerine göre yüksek olması ile öğretmenlik mesleği bakımından aslında olumlu bir durum elde edildiği ifade edilebilir. Çünkü duygusal zekâ kişilerin istek ve çabaları sonucunda artabilmekte ve çevredeki kişileri model alma yoluyla gerçekleştirmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008). Öğretmen adaylarının son sınıfta okullarda öğretmenler ile iletişim halinde oldukları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin isteklerine, deneyimlerine ve öğretmenlerle olan ilişkisine bağlı olarak değişim gösterebileceği söylenebilir. Böylece bu öğretmen adaylarının kişisel becerilerinin ve bireylerle olan ilişkilerinin daha iyi olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının problem çözmede ve stresle başa çıkma konularında daha az sorun yaşayacaklarına inanılmaktadır. Umutsuzluk olmadan ve kontrollerini kaybetmeden motivasyon kazanarak sorunları çözümlenebileceklerdir (Acar, 2001). Ayrıca duygusal zekâ düzeyi olumlu olan adayların sosyallik boyutunda

yaratıcı bireyler olduğu bilinmektedir (Şahin, Özer ve Deniz, 2016). Bu noktada genel ruh durumları olumlu olan öğretmen adaylarının sosyal yönleriyle birlikte yeni karşılaşacakları ortama kısa bir süre içerisinde uyum sağlayabilecekleri ve kaygılarının süreç içerisinde azalabileceği düşünülmektedir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından ele alındığında, duygusal zekâ düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dallarına, mezun oldukları lise türüne, akademik başarılarına, mesleği neden tercih ettiklerine ve yaşadıkları yere bağlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle araştırmada istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Burada en çarpıcı noktanın, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarından farklılaşmaması olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha bilinçli oldukları ve motivasyonları daha yüksek olarak eğitim-öğretim hayatlarına başladıkları bilinmektedir (Çeliköz, 2004). Ancak öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlerden bağımsız olduğu ve adayların genel olarak duygusal zekâ düzeylerinin olumlu bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile birlikte öğretmenlik mesleğini ilerleyen yıllarda katı kurallardan ziyade iletişim becerilerini kullanarak sağlıklı bir ortamda gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Çünkü bireylerin kendilerini tanıyarak, duygularının farkında olarak, eğlenerek, empati kurarak, hedeflerine ulaşma yolunda sağlıklı kararlar vererek duygusal zekâlarından yararlanabilecekleri akla gelmektedir (Avcı, 2018). Aynı zamanda öğrencilerle birlikte ortak kararlar alarak kendi iç denetimlerini öğrencilerle birlikte sağlayabilecekleri, böylece öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurarak, daha az tükenmişlik duygusu hissederek ve performanslarını arttırarak meslek hayatlarını sürdüreceklerine inanılmaktadır (Tümekaya, 2005). Kısacası, iletişimin duygusal zekânın önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ bireylerin kendilerini yeterlilikleri ile birlikte anlamasını, duygularının farkına varabilmesi ve onunla başa çıkabilmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2004). Daha açık bir ifadeyle, kendilerini rahatça ifade edebilen, güçlü ve kendine güvenen bireylerin

duygusal zekâ düzeylerinin olumlu bir düzeyde olduğu söylenebilir (Stein ve Book, 2003). Bunların yanında öğretmen adayının kendisinden ve çevresinden memnun olması ile birlikte eğlenerek, yaşamdan keyif alarak öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir (Vara, 1999; Bradberry ve Greaves, 2017). Constantine ve Gainor (2001) duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin empati ve yaratıcılık yeteneğinin de arttığını savunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde bunların önemli bir role sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yüksek motivasyona ve enerjiye sahip olmalarının eğitimciler tarafından desteklenmesi gerektiğine inanılmaktadır (Büyüksalvarcı ve Gündoğan, 2018). Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi birçok alanda duygusal zekânın mükemmelliğin anahtarı olarak ifade edilebildiği söylenebilir (Sarıkabak, 2018).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin ise öğrenim gördükleri liseye, akademik başarılarına ve mesleği neden tercih ettiklerine bağlı olmadığı belirlenmiş ve istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dallarına ve yaşadıkları yere bağlı olduğu ortaya çıkmış, istatistiksel sonuçlarda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, kaygı düzeyindeki anlamlı farkın görev merkezli alt boyutunda biyoloji-kimya ve biyoloji-matematik ana bilim dalları arasında olduğu ve bunun her iki karşılaştırmada da biyoloji ana bilim dalı öğretmen adayları lehine sonuçların elde edildiği yani kaygılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Burada etkili olan faktörün, biyoloji ana bilim dalı öğrencilerinin atanma durumlarının matematik ve kimya adaylarına göre düşük olma ihtimali olduğu söylenebilir. Biyoloji öğretmen adaylarının görev merkezli en büyük kaygılarının mezuniyet sonrası işsizlik ya da atanamama olduğu düşüncesi Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu (2013), Dursun ve Aytaç (2012) ve Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca meslek seçimleri için öğrencilere küçük yaşlardan itibaren rehberlik eğitimi verilmesi gerektiği ve meslek seçimlerini kendilerinin yapmalarına fırsat sunulması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü biyoloji öğretmen adaylarının görev merkezli olan

kaygılarının öğrenim gördükleri bölümü tercih etmek istedikleri ya da istemedikleri ile ilgili olduğu öne sürülebilir. Bölümlerini isteyerek seçen öğretmen adaylarının kaygılarının düşük olması ile birlikte akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009). Bunların yanında öğretmenlik uygulamaları dersleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerini arttırmaları ve kendi yeteneklerini keşfetmeleri ile de görev merkezli kaygıların azalabileceği ifade edilebilir (Saban vd, 2004; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Kaygı düzeyi öğretmen adaylarının yaşadıkları yer bakımından irdelendiğinde, öğretmen adayları arasında anlamlı farkın görev merkezli alt boyutunda Köy-Şehir grubu arasında olduğu ve bu durumun da köy grubunun lehine olduğu yani kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Türkmen, 2002; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Küçük yerleşim birimlerinden gelen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olması, farklı yerleşim birimlerinde yer alan liselerin niteliklerinin birbirinden farklı olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarının azaltılmasına yönelik seminerler, konferanslar gibi etkili bir şekilde gerçekleşen etkinliklerin düzenlenmesi ve adayların etkinliklere katılımının sağlanması gerektiği önerilebilir (Gerçek, 2018). Bu şekilde öğretmen adaylarının kendi kaygılarının farkına varmaları ve kaygıları ile başa çıkabilme yetisine sahip olmaları sağlanabilir (Çelen ve Eskicioğlu, 2015). Öğretmen adaylarının bu şekilde kaygıları azalursa, kendi enerjilerini daha verimli kullanabilecekleri ve mesleklerini daha dikkatli yapabileceklerine inanılmaktadır (Ünalı ve Alaz, 2008).

Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının sadece kaygı düzeylerinin okumakta oldukları ana bilim dalları ve yaşadıkları yer açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak Baykul (1990)'un ifade ettiği üzere, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri süreç içerisinde birçok nedenden etkilenerek değişim gösterebilmektedir. Çünkü duygusal zekâ ve kaygı düzeyi kişisel beceri, iletişim ve ilişkilerde rol oynamaktadır. Bu nedenle farklı değişkenler kullanılarak süreç içerisinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinin alana ve mesleğe yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır

(Osborne, Simon ve Collins, 2003). Aynı zamanda bu araştırmanın öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyması, farklı gruplar üzerinde bu iki değişkenin bir arada kullanılarak incelenmesine olanak sağlayacağına inanılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında eğitim sistemimizin temel amacının nitelikli bireyler yetiştirmek olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimin en temel öğeleri olduğu söylenebilir. Bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında, huzur ve barışın sağlanmasında, sosyalleşmenin gerçekleşmesinde, ülkenin kalkınmasında ve kültürel değerlerin aktarımının yapılmasında etkilidirler. Bu şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının niteliği yeni nesillere aktarılabilir (Fielding ve Gali, 1982). Araştırma kapsamında da öğretmen adaylarının yeni nesilleri yetiştireceği düşünüldüğünden, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Bu araştırma farklı araştırmacılar tarafından geliştirilebileceği gibi öğretmen adaylarında olması beklenen farklı yetilerinde tespitinin yapılması önerilebilir. Çünkü çağımızın zorlayıcı koşulları göz önüne alındığında, araştırmacıların ortak hedefi olarak öğretmen adaylarının toplumun beklentilerine yanıt verebilecek kendini iyi tanıyan bilinçli öğrenciler yetiştirmeleri istenmektedir (Önen, 2012). Kısacası; mesleğe yönelik kaygı düzeyi düşük, duygusal zekâ düzeyi yüksek, olgun bir kimlik yapısına sahip olan, zorluklarla başa çıkabilen, öğrencilere kendilerini keşfetmelerinde, becerilerini geliştirmelerinde ve değerlerini oluşturmalarında yol gösterici olacak olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-220.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & 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.
- Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Baltaş, Z. (2013). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2017). *Duygusal zekâ 2.0* (Çev. Ed.: Azmi Ulaş). İstanbul: Sola Yayınları.
- Büyüksalvarcı, A., & Gündoğan, H. (2018). Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencilerin üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 782-792.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.

- Chen, Y. T., & Lai, C. S. (2015). Personality traits emotional intelligence and academic achievements of university students. *American Journal of Applied Psychology*, 4, 39-44.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, N. (2006). Emotional intelligence training: A case of caveat emptor. *Human Resource Development Review*, 5(4), 422-441.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London New York: Routledge Falmer.
- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5, 131-137.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(2), 31-39.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelen, A., & Eskicioğlu, Y. (2015). Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan Öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 1-18.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve Öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin iş gücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Fielding, M., & Gali, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Lideri lider yapan nedir?*, *Duygusal zekâ*. İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management*, 24(4), 391-404.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z., Arslan, D., & Karataş, M. E. (2014). Examining teachers' trait, state cursive handwriting anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 241-248.
- Köprülü, O., Turhan, M., & Helvacı, İ. (2018). Öğretim elemanları ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 419-426.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ed. A. Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Kutucu, E. S., & Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(1), 736-743.
- Lombardi, K. S. (2012). *The mama's boy myth: Why keeping our sons close makes them stronger*. London: Penguin Group.
- Lopes, P. N., Bracket, M. A., & Nezlek, J. B. et al. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mishra, S. (2014). Creative thinking of high school students in relation to their emotional intelligence. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2, 197-204.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.

- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Önen, S. A. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öztürk, A., & Deniz, E. M. (2008). Analysis of emotional intelligence job satisfaction and burnout levels of preschool teachers according to some variables. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. *Research Journal of Educational Sciences*, 1, 8-12.
- Prokop, P., Tuncer, G., & Chuda, J. (2007). Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 287-295.
- Robertson, M. (2016). *Working with millennials: Using emotional intelligence and strategic motivate the next generation of leaders*. California: Praeger Publishing.
- Saban, A., Korkmaz, i., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Salovey, P., & Mayer, P. (1990). *Emotional intelligence, imagination, cognition and personality*. Baywood Publishing Co. Inc., 185-205.
- Saracaloğlu, S. A., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2001). Öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 50-59.
- Sarıkabak, M. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal fizik kaygı durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(SI1), 74-85.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Singh, S. (2011). Level of anxiety among prospective teachers. *SPIJE*, 7(7), 17-21.

- Stein, J. S., & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şahin, F., Özer, E., & Deniz, E. M. (2016). Duygusal zekânın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: Üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 181-197.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Taşgın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9(4), 12-20.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Dr. Mehmet Yıldız Özel Sayısı*, 243-253.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.
- Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.
- Trumper, R. (2006). Factors affecting, junior high school students' interest in biology. *Science Education International*, 17(1), 31-48.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 549-568.
- Ünaldı, Ü., & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyum ve genel Yaşam doyum arasındaki ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, E. (2004). *Duygusal zekâ ve öğretmenlik mesleği eğitime ilişkin çeşitlemeler* (133-148). Konya: Eğitim Kitapevi.

- Yokuş, T., Yokuş, H., & Kalaycıoğlu, S. G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının sürekli durumluk kaygı düzeyleri ve müzik özel yetenek sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 153-163.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.

ORCID

- Işıl AYKUTLU  <https://orcid.org/0000-0003-4068-0453>
- Sevim BEZEN  <https://orcid.org/0000-0002-0304-5314>
- Celal BAYRAK  <https://orcid.org/0000-0002-9269-2029>
- Nilgün SEÇKEN  <https://orcid.org/0000-0002-8678-8024>

SUMMARY

It is known today that each individual has different skills and intellect levels. It is said that people should take into the fold human relations and their emotions when they use their abilities (Yesilyaprak, 2001). It is thus claimed that this is possible only when people endow themselves with knowledge and skills, in other words, it is possible with education. It is evident that the most important factor that would guide the quality of education is the teachers and the quality of teachers (Celikten, Sanal & Yeni, 2005). In addition to their professional know-how and general knowledge, teachers who realize their profession with a modern outlook need to have high emotional intelligence and low anxiety levels (Aydın & Tekneci, 2013) because in teaching, love of the profession, willingness and anxiety are important components. In this study, too, the aim was to examine pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels according to various variables.

Relations survey method was used in the study, which is part of the descriptive survey method. Sample of the study consists of 80 pre-service teachers enrolled at the departments of chemistry, biology, and mathematics education at a state university in Ankara during the Spring semester of 2017-2018 academic year. Data gathering tools in the study were "Personal Information Form," "Emotional intelligence Scale," and "Anxiety Scale for Teaching as a Profession." Schutte Emotional intelligence Scale used in this study was designed by Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden and Dornheim (1998), revised by Austin, Saklofske, Huang and McKenny (2004) as 41 items, and was adapted to Turkish by Tatar, Tok and Saltukoglu (2011) as "Emotional intelligence Scale." In the study, emotional intelligence of pre-service teachers were examined in three dimensions; variance explanation percent of the three factors was determined to be 32,1%, Cronbach-Alpha internal consistency was 0,82, and it was determined to be 0,75, 0,39, and 0,76 in the sub-dimensions. Finally, anxiety scale for teaching as a profession was designed by Cabi and Yalcinalp (2013) and was used in this study. Anxiety of the pre-service teachers in this study was examined in four dimensions; variance explanation percent of the four factors was determined to be 40,346%; Cronbach-Alpha internal consistency was found to be 0,95; and it was 0,94, 0,90, 0,85, and 0,82 in the sub-dimensions. Researchers realized the application in two months. Data analysis of the study was done by descriptive statistics, one-way variance analysis (ANOVA), Tukey HSD test, and correlation analysis.

As a result of the study, it was revealed that pre-service teachers have an intermediate level of profession-related anxiety and emotional intelligence, and these were related expressions. When their emotional intelligence and anxiety levels were compared among themselves, it was seen that emotional intelligence level was higher. When their emotional intelligence levels were taken into consideration according to various variables, it was determined that their emotional intelligence levels were not dependent on their departments, the type of high school from which they graduated, their academic success, why they chose this profession, and the place they live. It was revealed that pre-service teachers' anxiety levels were dependent only on the department at which they are enrolled and the place in which they live; a meaningful difference was observed in the statistical results.

In conclusion, this study investigated that pre-service teachers' anxiety levels show a difference only in terms of the department at which they are enrolled and where they live. However, as Baykul (1990) indicates, pre-service teachers' emotional intelligence and profession-related anxiety levels may show differences being affected by various things in the process, because emotional intelligence and anxiety level plays a role in personal skills, communication and relations. In this respect, it is believed that determining pre-service teachers' emotional intelligence and anxiety levels would contribute to studies to be conducted concerning the profession (Osborn, Simon & Collins, 2003).

