Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Eylül 2017 21(4):1655-1671

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Anne-Baba Tutumu Akademik Başarı ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi (*)

Meryem ÖZDEMİR (**)
Mücahit DİLEKMEN (***)

Öz: *Bu çalışmada, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin; anne-baba tutumları, akademik başarı ve cinsiyet gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmaya toplamda 550 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile anne-baba tutumu, not ortalaması ve katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, kestirimsel olarak tek faktörlü ANOVA ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı olarak daha yüksek olduğu, baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin iyi oluş, öz kontrol alt boyutlarında ve duygusal zekâ toplamında anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Not ortalamaları "2.51" üzeri olan öğrencilerin, "2.51" altında olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek iyi oluş puanına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca duygusal zekâ öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür.*

Anahtar Kelimeler: *Duygusal Zekâ, Anne Tutumu, Baba Tutumu, Akademik Başarı*

An Investigation of Education Faculty Students' Emotional Intelligence in terms of Parental Attitude, Academic Success, and Gender

Abstract: *This study aims to investigate emotional intelligence levels of education faculty students with regard to the variables of parental attitude, academic success, and gender. 550 students participated in this survey-design based study. Data collection tools of this research were Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form and personal information form developed by the researchers to get information about demographic informatin, GPAs of students, and parental attitude. For the analysis of data, mean and standard deviation were used among descriptive statistics; One- way Anova and Independent Samples T-Tests were used among inferential statistics. The results show that the emotional intelligence levels of students who perceive the attitude of mother as democratic are significantly high for all sub-*

---

*) Bu çalışma YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Studies Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur

**) Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (e-posta: meryem.ozdemir@atauni.edu.tr)

***) Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (e-posta: dilekmen@atauni.edu.tr)

dimensions and total sum; the emotional intelligence levels of students who perceive the attitude of father as democratic are significantly higher for the sub-dimensions of well-being and self-check and total sum of emotional intelligence. It is also observed that the well-being scores of students whose GPAs are above 2.51 are significantly higher than those whose GPAs are below 2.51. Besides, the results also reveal that the for self-control and socialness sub-dimensions of emotional intelligence, the scores of male students are significantly higher than those of female students.

Keywords: *Emotional Intelligence, Mother Attitude, Father Attitude, Academic Success*

Makale Geliş Tarihi: 20.09.2017
Makale Kabul Tarihi: 13.11.2017

I. Giriş

Duygusal zeka bir kavram olarak Salovey ve Mayer tarafından 1990'da yayımlanan etkili bir makaleye ("Duygusal zeka" ile ilgili ilk bilimsel makale) ve Goleman'ın 1995 tarihli popüler kitabı Emotional Intelligence'a (Duygusal Zeka) dayandırılır. Bu kavram özellikle iş yaşamında başarı elde etmek isteyenler için kayda değer bir alan oluşturmuştur. Birçok kitapta, geleneksel akademik zekanın ya da bilişsel yeteneğin, genel yaşam başarısının (akademik, kişisel ve iş) yüzde 20'sine katkı sağladığı, kalan yüzde 80'inin tümüyle duygusal zekaya atfedilebileceği gibi oldukça çarpıcı iddialara yer verilmiştir (akt. Furnham, 2015).

Duygusal zekayı oluşturan bileşenlerin ne olduğu konusu hala daha yeterince çözülememiştir. Kuramlar ve sistemlerin çoğunda duygusal farkındalık ve düzenlemeden bahsedildiği dikkat çekmektedir (Furnham, 2015). Duygusal zeka ile ilgili birçok model ortaya konulmuştur. Bu modeller "yetenek" ve "karma" modelleridir. Yetenek modelini geliştiren Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı "kişinin kendisinin ve başkalarının his ve duygularını fark etme ve bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi davranışlarına yansıtabilme becerisi" olarak tanımlamıştır. Karma modelde ise zihinsel yetenek ile sosyal yetenek, davranışlar ve kişilik özelliklerinin birleşimi söz konusudur. Bu modeli geliştiren Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawaf ise duygusal zekayı "kişinin kendini tanıması, bilmesi ve karşısındaki kişinin duygularını tanıyıp anlayabilmesi" olarak tanımlamışlardır (Cooper & Sawaf, 2003; Goleman, 1995; Martinez, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 2002).

2000'li yıllardan sonra duygusal zeka ile ilgili öne çıkan kavram ise "duygusal zeka özelliği"dir. Petrides ve Furnham (2001) duygusal zekayı "özellik" ve "bilgi işlem süreci" olarak ayırmıştır. Zekayı "yetenek", duygusal zekayı ise "özellik-kişisel karakter özelliği" olarak değerlendirmişlerdir. Duygusal zeka özelliği, kişinin kendini duygusal yeterlikleriyle algılayıp tanıması olarak tanımlanmakta ve kişilik değişkenlerine (empati, iyimserlik, dürtüsellik, motivasyon, farkındalık, mutluluk) bağlı olarak, kişilik çerçevesinde tipik davranışı temsil etmektedir (Deniz, Özer & Işık, 2013).

Yaşamın başlarından itibaren gelişmeye başlayan duygusal zeka anne, baba ve yakın aile tutumları gibi ilk çocukluk yaşantılarını doğrudan etkileyen yapılarla ilişkili

görülmektedir (Baltaş, 2006; Keleşoğlu, 2008; Şimşek, 2006). Çocuğun doğup büyüdüğü aile ortamı çocukta, duygularını kontrol ve ifade etme, empati kurma gibi becerileri kazanmasında en önemli faktörlerdendir. Her ailenin kendine özel birtakım davranış ve tutumları olabilmektedir. Bu tutumlar evrensel nitelikte değerlendirildiğinde genel olarak; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, tutarsız ve mükemmeliyetçi şeklinde gruplandırılabilir (Sargın, 2012; Seven, 2015).

Demokratik anne-babalar çocuklarının her türlü gelişiminden sorumludurlar. Onların gelişimleri ile ilgili standartları açık bir şekilde sunarlar. Kendilerini çocuğa hissettirirler ancak sınır koymaz ve zorlamazlar. Ortamdaki disiplini sağlamada cezalandırıcılıktan çok destekleyici tutum sergilerler. Otoriter tutuma sahip anne-babalar, çocuklarıyla ilgili olmalarının yanı sıra aşırı oranda direktifler yağdırarak açıklamasız itaat beklerler. Boyun eğdirme ve yönlendirme davranışları gösterirler. (Seven, 2015). Bu tutum altında yetişen çocukların kişiliği hiçe sayıldığından dolayı kendine güven duygusu ortadan kalkar. Baskı altında yetişmeleri, kolayca ağlama ve isyankar davranışlar sergileme gibi durumların yanı sıra aşağılık duygusunun gelişmesine de neden olabilir (Salk, 1993; Yavuzer, 1994). Aşırı koruyucu anne-baba tutumu, çocuğa gerektiğinden çok kontrol ve özen gösterme şeklinde nitelendirilmektedir. Bu tutumda davranışlar kısıtlandığı ve hareket serbestliği ortadan kalktığı için çocukta anneye bağımlı olma, kendi başına hareket edememe, kaygılı ve güvensiz yetişme gibi durumlar oluşabilmektedir (Sargın, 2012). Aşırı hoşgörülü anne-baba tutumu çocuğa hiçbir konuda engelleme getirmeyen, sınırsız özgürlük tanıyan ve gevşek davranılan bir tutumdur. Bu tutumla yetişen çocuklar şımarık, bencil, sonu gelmeyen isteklere sahip ve başkalarına hak tanımayan bireyler olurlar (Goleman, 1995; Sargın, 2012). Tutarsız anne-baba tutumu, aşırı hoşgörülü ile sert tutumun bir arada gösterilip, çocuğun neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilemediği bir tutumdur (Sargın, 2012). Mükemmeliyetçi tutumda ise anne-babalar kendi ulaşamadıkları ideallere çocuklarının ulaşması için onları zorlarlar. Çocuktan her alanda başarılı olmasını beklerler. Çocuk çocukluğunu yaşayamaz ve sevgi ile nefret duyguları arasında gelgitler yaşar (Yavuzer, 1997).

Başarı; istenilen hedefe varma yönünde ilerleme olarak nitelendirilirken (Wolman, 1973) akademik başarı; öğrencinin sınav, ödev vb. sınanma durumları sonrasında elde ettikleri sonuçlar olarak görülmektedir (Özdemir, 2008). Akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de duygusal zekadır. Bu bağlamda öncelikli olarak eğitim hayatının temelini oluşturan ilkokul döneminde öğrencilere ışık tutan ve yaşamlarına yön veren öğretmenlerin duygusal zeka bağlamında yetenek ve yeterliliğe sahip olmaları önemli görülmektedir.

Her birey farklı yetiştirilme tarzına ve kişilik özelliğine sahiptir. Özellikle bireyin yetişmesinde rol oynayan anne-baba tutumları, onun bir takım karakteristik özellikler kazanmasında, duygusal ve sosyal bir takım beceri ve davranışlar geliştirmesinde önemli faktör olabilmektedir. Eğitim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, her öğrencinin sahip olduğu bireysel özelliklerine uygun ortam ve koşulların oluşturulması, öğrenme aktivitelerinin gerçekleştirmesine artı bir değer katabilir. Bundan dolayı öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler her anlamda daha nitelikli hale gelebilecektir. Duygusal zeka

özelliğinin, öğretmen adaylarında seçici bir unsur olarak görülmesi ve gelecek nesillerin niteliğini artıracak donanımlarla öğretmenler yetiştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Duygusal zeka değişkeniyle dünya ölçeğinde çok sayıda çalışma yapılmış olup, bu çalışmalarda özellikle duygusal zekanın "yetenek" yönüne odaklanılmıştır. Kişiliğin temel boyutlarıyla çok güçlü bağı olan duygusal zekanın "özellik" yönüyle eğitim fakültesi kapsamında söz konusu olan değişkenler açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı, bu çalışmanın özgün olduğu ve elde edilecek sonuçlar doğrultusunda, ortaya çıkabilecek ihtiyaçların giderilebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada "Eğitim fakültesi sınıf eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi anabilim dallarında okuyan öğrencilerin 'duygusal zeka özelliği' açısından duygusal zeka düzeylerinin; algılanan anne-baba tutumları, akademik başarı, cinsiyet gibi değişkenler açısından incelenmesi" amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplandırılmıştır.

A.Alt Problemler:

Eğitim fakültesi sınıf eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin;

1. Duygusal zekaları ne düzeydedir?

2. Duygusal zeka düzeyleri algılanan anne tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Duygusal zeka düzeyleri algılanan baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Duygusal zeka düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Duygusal zeka düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

II. Yöntem

A. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerine, araştırmanın genel amacına ve alt problemlerin özelliğine uygun olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların yapısını ve özelliklerini tanımlamayı amaçlayan betimleyici bir araştırma yöntemidir (Metin, 2014; s.95).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Matematik Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dallarında okuyan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden "seçkisiz örnekleme" yöntemine göre seçilerek oluşturulmuştur. Seçkisiz örnekleme yönteminde evrende bulunan her birey veya nesne eşit seçilme şansına sahiptir (Metin, 2014; s.34). Araştırmaya toplamda 550 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait kişisel verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Verilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	377	69
	Erkek	173	31
Anabilim Dalı	Sınıf Eğitimi	148	27
	Matematik Eğitimi	142	26
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	128	23
	Fen Bilgisi Eğitimi	132	24
Toplam		**550**	**100**

C. Veri Toplama Araçları

1. Duygusal zeka özelliği ölçeği–kısa formu (DZÖÖ-KF)

Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) duygusal zekayı "kişisel karakter özelliği" olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam duygusal zeka özelliğini ölçmek üzere dizayn edilmiş 7'li (1: kesinlikle katılmıyorumdan, 7: kesinlikle katılıyorum'a yönelen) likert tipi bir ölçme aracıdır. "İyi oluş", "Öz kontrol" "Duygusallık" ve "Sosyallik" olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ayrıca ölçekten toplam duygusal zeka puanı olarak isimlendirilen başka bir puan daha hesaplanabilmektedir. Ölçeğin toplamında yüksek puan alan bireylerin, duygusal zeka özelliği yeterliklerini yüksek algıladıklarını, düşük puan alanların duygusal zeka özelliği yeterliklerini az algıladıklarını göstermektedir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nun Türkçe formunun geçerli ve

2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda 4 maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Anket şeklinde düzenlenen bu form ile katılımcıların cinsiyetleri, bölümleri ve algıladıkları anne-baba tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Algılanan anne-baba tutumları, araştırmacı ve alan uzmanı bir öğretim üyesi ile evrensel boyutta ilgili literatür ve çalışmalar incelenerek; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, tutarsız ve mükemmeliyetçi olmak üzere altı kategoride hazırlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, genel ağırlıklı not ortalamaları dikkate alınarak; "0-2.00", "2.01-2.50", "2.51-3.00", "3.01-3.50", "3.51-4.00" şeklinde beş kategoride hazırlanmıştır.

D.Araştırma Süreci ve Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikle Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formunda ters yönde değerlendirilen ifadeler re-code yapılarak ölçek kapsamına alınmış ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak

bulunmuştur. Sürekli değişkenin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testine, Skewness-Kurtosis değerlerine (-1 +1 arasında) ve Q-Q ile P-P grafiklerine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülmüştür (p>.05). Varyansların homojenliğine Levene F testi ile bakılmış ve varyansların homojenliği koşulunun tüm gruplarda karşılandığı görülmüştür (p>.05). Farklılıkların kaynağını saptamak amacıyla Post-hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracının Türkiye ölçeğinde üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve aracın geçerli ve güvenilir olduğunun tespit edilmiş olması bu çalışmanın geçerliğini sağlamakta ve ortaya koymaktadır. Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 23 (PASW Statistics 23) programı ile analiz edilmiştir. Algılanan anne-baba tutumu verilerindeki eksikliklerden dolayı 2. ve 3. alt problem analizlerinde algılanan anne tutumu için 545, baba tutumu için 528 ölçek kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemler kullanılmıştır. Betimsel olarak, değişkenlerden elde edilen puanların n sayıları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları değerlerinden yararlanılmıştır. Kestirimsel olarak, öğrencilerin duygusal zekalarının, algılanan anne-baba tutumları ve akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi değerlerinden yararlanılmıştır.

III. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutlardan elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max	$\overline{X}$	Ss	Düzey
İyi oluş	550	1.25	7.00	5.01	1.08	Kısmen Katılıyorum
Öz kontrol	550	1.00	7.00	4.36	1.23	Kararsızım
Duygusallık	550	1.00	7.00	4.78	1.03	Kısmen Katılıyorum
Sosyallik	550	1.75	7.00	4.94	1.07	Kısmen Katılıyorum
Toplam DZ*	550	2.20	7.00	4.77	0.79	Kısmen Katılıyorum

DZ*= Duygusal Zeka

Öncelikle ölçek maddeleri yedi cevaplı olduğu için 1-7 arasındaki aralık genişliği belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.85 aralığı 1'e (Kesinlikle Katılmıyorum), 1.86-2.71 aralığı 2'ye (Katılmıyorum), 2.72-3.57 aralığı 3'e (Kısmen Katılmıyorum), 3.58-4.43 aralığı 4'e (Kararsızım), 4.44-5.29 aralığı 5'e (Kısmen Katılıyorum), 5.30-6.15 aralığı 6'ya (Katılıyorum), 6.16-7.00 aralığı 7'ye (Kesinlikle Katılıyorum) denk gelmektedir.

Tablo 2'ye göre öğrencilerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek puan ortalamasının iyi oluş alt boyutunda, en düşük puan ortalamasının öz kontrol alt boyutunda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duygusal zekalarının, öz kontrol alt boyutunda "ortalama" düzeyde, iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ile duygusal zeka toplamında "ortalama üzeri" düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutlarının, algılanan anne tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Algılanan Anne Tutumlarına Göre Duygusal Zeka Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Anne Tutumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**F**	**sd**	**p**	**Anlamlı Fark**
İyi Oluş	Demokratik	313	5.14	1.08	3.253	539	0.007*	1-2 3-2
	Otoriter	36	4.45	0.92				
	Aşırı Koruyucu	78	5.10	1.04				
	Aşırı Hoşgörülü	72	4.85	0.99				
	Tutarsız	22	4.83	1.26				
	Mükemmeliyetçi	24	5.13	1.01				
Öz Kontrol	Demokratik	313	4.54	1.22	3.588	539	0.003*	1-3
	Otoriter	36	3.93	1.30				
	Aşırı Koruyucu	78	4.07	1.05				
	Aşırı Hoşgörülü	72	4.22	1.28				
	Tutarsız	22	4.04	1.33				
	Mükemmeliyetçi	24	4.41	1.16				
Duygusallık	Demokratik	313	4.90	0.98	2.832	539	0.016*	1-3
	Otoriter	36	4.69	1.01				
	Aşırı Koruyucu	78	4.54	1.08				
	Aşırı Hoşgörülü	72	4.71	1.16				
	Tutarsız	22	4.71	0.99				
	Mükemmeliyetçi	24	4.35	0.82				
Sosyallik	Demokratik	313	5.08	1.05	3.156	539	0.008*	1-2 1-3
	Otoriter	36	4.56	1.27				
	Aşırı Koruyucu	78	4.77	1.06				
	Aşırı Hoşgörülü	72	4.72	1.03				
	Tutarsız	22	4.76	1.13				
	Mükemmeliyetçi	24	4.89	1.03				
Toplam DZ	Demokratik	313	4.91	0.79	6.013	539	0.000*	1-2 1-3
	Otoriter	36	4.33	0.83				
	Aşırı Koruyucu	78	4.61	0.75				
	Aşırı Hoşgörülü	72	4.63	0.70				
	Tutarsız	22	4.52	0.90				
	Mükemmeliyetçi	24	4.72	0.70				

$p<.05^*$, 1=Demokratik, 2=Otoriter, 3=Aşırı Koruyucu, 4=Aşırı Hoşgörülü, 5=Tutarsız, 6= Mükemmeliyetçi

Tablo 3'te, öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutları algılanan anne tutumlarına göre incelendiğinde, tüm boyutlarda gruplar arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc Tukey analizi sonucunda:

İyi oluş alt boyutunda; demokratik ve otoriter tutumlar arasında demokratik tutum lehine, aşırı koruyucu ve otoriter tutumlar arasında aşırı koruyucu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(539)}$= 3.253; p<.05]. Öz kontrol alt boyutunda; demokratik ve aşırı koruyucu tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(539)}$= 3.588; p<.05]. Duygusallık alt boyutunda; demokratik ve aşırı koruyucu tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(539)}$= 2.832; p<.05]. Sosyallik alt boyutunda; demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(539)}$= 3.156; p<.05]. Duygusal zeka toplamında; demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(539)}$= 6.013; p<.05].

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutlarının, algılanan baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Algılanan Baba Tutumlarına Göre Duygusal Zeka Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Baba Tutumu	N	$\overline{X}$	Ss	F	sd	p	Anlamlı Fark
İyi Oluş	Demokratik	298	5.17	1.07	2.697	522	0.020*	1-2 1-3 1-4
	Otoriter	54	4.77	1.14				
	Aşırı Koruyucu	44	4.78	1.14				
	Aşırı Hoşgörülü	81	4.85	1.00				
	Tutarsız	20	5.01	0.95				
	Mükemmeliyetçi	31	4.88	1.06				
Öz Kontrol	Demokratik	298	4.51	1.24	2.789	522	0.017*	1-3 1-4
	Otoriter	54	4.16	1.20				
	Aşırı Koruyucu	44	4.07	1.35				
	Aşırı Hoşgörülü	81	4.20	1.07				
	Tutarsız	20	3.81	1.07				
	Mükemmeliyetçi	31	4.33	1.21				
Duygusallık	Demokratik	298	4.89	1.04	1.993	522	0.078	---
	Otoriter	54	4.76	1.07				
	Aşırı Koruyucu	44	4.50	0.95				
	Aşırı Hoşgörülü	81	4.60	1.00				
	Tutarsız	20	4.59	1.19				
	Mükemmeliyetçi	31	4.87	1.03				
Sosyallik	Demokratik	298	5.04	1.05	1.586	522	0.162	---
	Otoriter	54	5.03	1.05				
	Aşırı Koruyucu	44	4.83	1.08				
	Aşırı Hoşgörülü	81	4.69	0.98				
	Tutarsız	20	4.77	1.11				
	Mükemmeliyetçi	31	4.94	1.18				
Toplam DZ	Demokratik	298	4.90	0.78	3.970	522	0.002*	1-4
	Otoriter	54	4.67	0.75				
	Aşırı Koruyucu	44	4.55	0.87				
	Aşırı Hoşgörülü	81	4.58	0.68				
	Tutarsız	20	4.51	0.77				
	Mükemmeliyetçi	31	4.76	0.89				

p<.05*, 1=Demokratik, 2=Otoriter, 3=Aşırı Koruyucu, 4=Aşırı Hoşgörülü, 5=Tutarsız, 6= Mükemmeliyetçi

Tablo 4'te, öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutları, algılanan baba tutumlarına göre incelendiğinde; duygusallık ve sosyallik alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı, iyi oluş ve öz kontrol alt boyutları ile duygusal zeka toplamında gruplar arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc Tukey analizi sonucunda:

İyi oluş alt boyutunda; demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(522)}$= 2.697; p<.05]. Öz kontrol alt boyutunda; demokratik, aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(522)}$= 2.789; p<.05]. Duygusal zeka toplamında; demokratik ve aşırı hoşgörülü tutumlar arasında demokratik tutum lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(522)}$= 3.970; p<.05].

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutlarının, akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Duygusal Zeka Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Not Ortalama	N	$\overline{X}$	Ss	F	sd	p	Anlamlı Fark
İyi Oluş	0-2.00	39	4.61	0.96	5.291	545	0.000*	E-A E-B C-B
	2.01-2.50	156	4.78	1.12				
	2.51-3.00	187	5.13	1.11				
	3.01-3.50	127	5.12	0.99				
	3.51-4.00	41	5.39	0.98				
Öz Kontrol	0-2.00	39	4.34	1.39	2.199	545	0.068	---
	2.01-2.50	156	4.33	1.17				
	2.51-3.00	187	4.22	1.30				
	3.01-3.50	127	4.45	1.14				
	3.51-4.00	41	4.82	1.15				
Duygusallık	0-2.00	39	4.49	1.10	1.030	545	0.391	---
	2.01-2.50	156	4.79	1.07				
	2.51-3.00	187	4.85	1.07				
	3.01-3.50	127	4.75	0.83				
	3.51-4.00	41	4.85	1.14				
Sosyallik	0-2.00	39	4.93	1.08	0.071	545	0.991	---
	2.01-2.50	156	4.91	1.04				
	2.51-3.00	187	4.97	1.13				
	3.01-3.50	127	4.92	0.94				
	3.51-4.00	41	4.93	1.29				
Toplam DZ	0-2.00	39	4.58	0.83	2.265	545	0.061	---
	2.01-2.50	156	4.69	0.75				
	2.51-3.00	187	4.79	0.84				
	3.01-3.50	127	4.80	0.72				
	3.51-4.00	41	5.04	0.84				

p<.05* A=0-2.00, B=2.01-2.50, C=2.51-3.00, D=3.01-3.50, E=3.51-4.00

Tablo 5'te, öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutları, akademik başarılarına göre incelendiğinde; öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları ile duygusal zeka toplamında anlamlı fark olmadığı, sadece iyi oluş alt boyutunda gruplar arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. İyi oluş alt boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc Tukey analizi sonucunda; "3.51-4.00", "0-2.00" ve "2.01-2.50" not ortalamaları arasında "3.51-4.00" arası not ortalaması lehine, "2.51-3.00" ve "2.01-2.50" not ortalamaları arasında "2.51-3.00" arası not ortalaması lehine anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(545)}$= 5.291; p<.05].

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutlarının, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zeka Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
İyi Oluş	Kız	377	5.06	1.06	-1.716	548	0.087
	Erkek	173	4.89	1.12			
Öz Kontrol	Kız	377	4.25	1.29	3.338	548	0.001*
	Erkek	173	4.60	1.05			
Duygusallık	Kız	377	4.80	1.01	-0.614	548	0.539
	Erkek	173	4.74	1.07			
Sosyallik	Kız	377	4.86	1.09	2.331	548	0.020*
	Erkek	173	5.09	1.02			
Toplam DZ	Kız	377	4.73	0.81	1.523	548	0.128
	Erkek	173	4.84	0.76			

p<.05*

Tablo 6'da öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutları cinsiyetlerine göre incelendiğinde; iyi oluş ve duygusallık alt boyutları ile duygusal zeka toplamında cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında ise cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (t_{548}=3.338, p<.05); (t_{548}=2.331, p<.05). Öz kontrol alt boyutunda erkeklerin puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($\bar{X}_{Erkek}$=4.60, Ss=1.05), sosyallik alt boyutunda yine erkeklerin puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{X}_{Erkek}$ =5.09, Ss=1.02).

IV. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu ve en yüksek puanı iyi oluş alt boyutundan elde ettikleri görülmüştür. Bu sonuca göre, öğrencilerin ortalama düzeyde birtakım iyi özelliklere sahip oldukları, genel anlamda yaşamdan memnun oldukları, öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu, kişisel donanım ve güçlü yönlerinin farkında oldukları ve hayata pozitif bakabildikleri söylenebilir. Hayata olumlu bakan bireyler duygusal zekalarını geliştirip, mutlulukla huzuru bir arada yaşamayı başarabilirler. Araştırmalara göre duygusal zekası yüksek olan bireyler stresle daha iyi baş edebilmekte, daha sosyal olabilmekte ve olumsuz durumları tehdit unsuru olarak görme yerine fırsat ortamı ve gelişim olarak görebilmektedir (Mikolajczak & Limunet, 2008).

Öğrencilerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutları algılanan anne tutumlarına göre incelendiğinde, duygusal zeka toplamında ve alt boyutların tamamında anne tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin, diğer anne tutumlarını algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Algılanan anne tutumlarına göre, duygusal zeka toplamında ve alt boyutların tamamında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Anne tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin iyi oluş, sosyallik ve toplam duygusal zekalarının, anne tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Anne tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve toplam duygusal zekalarının, anne tutumunu aşırı koruyucu olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Aynı zamanda anne tutumunu aşırı koruyucu olarak algılayan öğrencilerin öz kontrollerinin, anne tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Benzer şekilde öğrencilerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutları algılanan baba tutumlarına göre incelendiğinde, duygusal zeka toplamında ve alt boyutların hepsinde baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin, diğer baba tutumlarını algılayan öğrencilerden daha yüksek duygusal zeka puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ancak algılanan baba tutumlarına göre sadece, iyi oluş ve öz kontrol alt boyutları ile duygusal zeka toplamında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin iyi oluş, öz kontrol ve toplam duygusal zekalarının, baba tutumunu aşırı hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin iyi oluş ve öz kontrollerinin, baba tutumunu aşırı koruyucu olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Baba tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin iyi oluş durumlarının, baba tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerden de anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre demokratik tutum sergileyen anne-babaların çocuklarının duygusal zekası üzerinde olumlu etki yarattığı; aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü ve özellikle de otoriter tutum sergileyen anne-babaların ise çocuklarının duygusal zekası üzerinde olumsuz etki yarattığı ve gelişmesini engellediği söylenebilir.

Demokratik anne-baba tutumu, çocukların kişilik gelişimlerinde önemli rol oynar. Maslow'a göre anne babalar çocuklarının fizyolojik ihtiyaçları kadar, sevilme ve saygı

görme ihtiyaçlarını da asla ihmal etmemelidirler. Dolayısıyla demokratik tutuma sahip anne babalar, hem bu ihtiyaçların karşılanmasına hem de psikolojik, duygusal ve sosyal yönden çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunurlar. Demokratik anne babalar çocuklarına koşulsuz sevgi ve saygı gösterirler. Çocuklarının özgürce gelişmesine, yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve kendini gerçekleştirmesine imkan sağlarlar. Otoriter ve aşırı koruyucu tutumlar ise çocuklarda bağımsız kişiliğin gelişmesine engel olur (Baumrind, 1966). Diğer taraftan tüm davranışları aşırı hoşgörüyle karşılanan çocukların, genellikle iç kontrol mekanizmalarını geliştiremedikleri ve davranışlarında yıkıcılığın baskın olduğu görülür. Böyle bir çocuk "canavar" olmaya adaydır (Salk,1993).

İlgili literatürde çeşitli kesimlerle yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde (Erdoğdu, 2008; İkiz & Görmez, 2010; Kırtıl, 2009; Lopes, Salovey & Straus, 2003; Odabaşı, 2013; Topuksal, 2011; Yılmazer, 2007) duygusal zeka düzeyleri yüksek olan bireylerin, demokratik tutuma sahip anne babaların desteğine sahip oldukları görülmüştür. Otoriter, sert disiplinli, koruyucu gibi tutumlara sahip anne babaların çocuklarında ise duygusal zeka puanlarının düştüğü tespit edilmiştir (Keleşoğlu, 2008; Kırtıl, 2009; Şimşek, 2006; Uyaroğlu, 2011). Elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Anne-baba tutumlarının ruh sağlığına etkisiyle ilgili yapılan çalışmalarda, çoğunlukla otoriter ebeveynlikle ruhsal problemler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Leinoen, Solantus & Punamaki, 2003; Marwan, 2004; Marwan & Kariman, 2006). Buna karşılık demokratik tutum sergileyen anne babaların çocuklarının daha yüksek akademik başarı elde ettikleri, iyi oluşlarının daha uzun sürdüğü ve yaşama karşın olumlu bakış açısı geliştirebildikleri tespit edilmiştir (Grusec & Hastings, 2006). Diğer taraftan aşırı hoşgörü gösteren anne babaların çocuklarında düşük öz kontrol ve yüksek saldırganlık gözlenmiştir (Moeller, 2001).

Öğrencilerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutları akademik başarıya göre incelendiğinde, sadece iyi oluş alt boyutunda ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Not ortalaması "3.51-4.00" arasında olan öğrencilerin iyi oluş durumlarının, not ortalaması "0-2.00" ve "2.01-2.50" arasında olan öğrencilerden; not ortalaması "2.51-3.00" arasında olan öğrencilerin iyi oluş durumlarının, "2.01-2.50" arasında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre not ortalaması yükseldikçe, öğrencilerin başarma duygusunu tatmaları ve kendi potansiyelini gerçekleştirmeleri sonucu psikolojik yönden iyi oluş sağladıkları söylenebilir.

Duygusal zeka gelişimi eğitimin her kademesinde önemli olmakla birlikte akademik başarının artmasında, okul ortamında meydana gelen sorunların azalmasında, sosyal ve psikolojik problemlerin azalmasında etkilidir. Tasalanmaya yatkın ve umut besleyemeyen öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarısız olduğu görülmüştür (Goleman, 1996). Bundan dolayı öğretmenler derslerini duygusal zeka kapsamında yer alan; duyguları yönetme, empati, motivasyon, öz bilinç ve sosyal ilişkiler gibi boyutlar açısından planlamalı ve duygusal zekayı öğretime katabilmelidir. Böylece öğrenciler hem diğer insanlarla iyi ilişkilere sahip olabilir, hem de topluma faydalı olabilecekleri yönde yeteneklerini geliştirip uygun meslekler seçebilirler (Shanwal & Kaur, 2008).

Duygusal zekânın geliştirilmesinde okul rehberlik uzmanlarına da büyük görev düşmektedir. Rehberlik uzmanının sahip olduğu beceri ve donanımıyla duygusal zeka ile ilgili çalışmalara öncülük etmesi ve yol göstermesi eğitimin işlevi açısından önem arz etmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

İlgili literatürde çeşitli kesimlerle yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde (Aritzeta, vd., 2016; Chiarrochi, Chan & Caputi, 2000; Colston, 2008; Fannin, 2002; Finn & Rock, 1997; Holt, 2007; Kvapil, 2007; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Szuberla, 2005; Vela, 2003) duygusal zeka ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise (Erdoğdu & Kenarlı, 2008; Fatum, 2008; Izaguirre, 2008; Newsome, Day & Catano, 2000; O'Connor, Raymond & Little 2003; Olson, 2008) duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin duygusal zeka toplamı ve alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde, sadece öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu iki alt boyutta da erkeklerin puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, erkek öğrencilerin duygusal zekalarının öz kontrol sağlayabilme ve sosyalleşebilme yönüyle kız öğrencilerin duygusal zekalarından daha çok geliştiği söylenebilir.

Duygusal zekanın bazı boyutlarında kadınlar, bazı boyutlarında da erkekler daha iyi olabilmektedir. Ancak Goleman'a (2011) göre, herhangi bir erkek empati konusunda kadınlar kadar iyi olabilirken, herhangi bir kadın da stresle baş etme konusunda erkekler kadar yetenekli olabilir.

İlgili literatürde çeşitli kesimlerle yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, (Alkış, 2014; Atalay, 2014; Ahmad, Bangash & Khan, 2009; Chu, 2002; Nadeem & Ahmad, 2016; Yıldırım, 2015) erkeklerin duygusal zeka düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise (Constantine & Gainor, 2001; Harrod & Scheer, 2005; Izaguirre, 2008; Petrides, Furnham & Martin, 2004; Yüksel 2006) kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel sonuç itibariyle, duygusal zeka gelişimi açısından bireyin yetiştiği aile ortamı oldukça önemlidir. Aile yaşamı duygusal derslerin verildiği ilk okuldur. Araştırma bulgularına göre demokratik aile ortamının çocuğun duygusal zeka düzeyi açısından en elverişli ortam olduğu görülmektedir. Anne babaların, çocuklarının tüm hayatı boyunca yetenek ve performansını geliştirip kullanabilmesi ve güven duygusunu pekiştirebilmesi için yapıcı ve faal olabilecekleri uygun ortamlar yaratmaları, tutumlarını buna göre geliştirici yönde belirlemeleri çok önemlidir. Böyle ilgi ve sevgi ortamında yetişen bireylerin, yaşamsal ve akademik başarıları ile duygusal anlamda motive olmalarının kolaylaşacağı, duygusal zekalarının gelişebileceği söylenebilir. Dolayısıyla anne babaların çocuklarına, sürekli desteklerini hissettirebileceği, saygı, sevgi ve güven duygularının yoğun olarak yaşanabileceği güvenli ve özgür ortamlar oluşturulabilmesi

için aile eğitimi ve danışmanlığının okullarda daha çok etkinleştirilip, ailenin de bu etkileşimin içine entegre edilmesi ile daha etkin öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Kaynaklar

Ahmad, S., Bangash, H., & Khan, S.A. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad Journal of Agriculture, 25*(1), 127-130.

Alkış, B. (2014). *Acculturative Stress among International Students: The Role of Emotional Intelligence, Optimism, and Self-Monitoring.* (Unpublished Masters Thesis). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom Emotional Intelligence and its Relationship with School Performance. *European Journal of Education and Psychology, 9*(1), 1-8.

Atalay, B. (2014) *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekaları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907.

Chu, J. 2002. Boy's Development. *Reader's Digest,* 94-95.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Construct. *Personality and Individual Differencess, 28*(3), 539-561.

Colston, D.R. (2008). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement: Implications of Birth Order Based on Social Rank for Nontraditional Adult Learners*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Minnesota: Capella University.

Constantine, M.G., & Gainor, K.A. (2001). Emotional Intelligence and Empathy: Their Relation to Multicultural Counseling Knowledge and Awareness. *Professional School Counseling, 5*(2), 131-138.

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka, Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka*. (Çev.: Z. B. Ayman ve B. Sancar) İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin Orijinali 1997'de Yayımlandı).

Deniz, M.E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (Teıque-SF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 407-419.

Erdoğdu, M.Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(7), 62-76.

Erdoğdu, M.Y., & Kenarlı, O. (2008). Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Millî Eğitim Dergisi, 178*, 297-310.

Fannin, B.E. (2002). The Contributions of Emotional Intelligence to Academic Achievement and Production. *Dissertation Abstracts International, 62*(12-A), 4055.

Fatum, B.A. (2008). *The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Elementary-School Children.* (Unpublished Doctoral Dissertation*).* California: University of San Francisco.

Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic Success among Students at Risk among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology, 82,* 221-234.

Furnham, A. (2015). *Gerçekten Bilmeniz Gereken 50 Psikoloji Fikri.* (5. Bs.). (Çev. S. Ağıryürüyen) İstanbul: Domingo Yayınevi. (Eserin Orijinali 2008'de Yayımlandı).

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ.* London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2006). *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantom.

Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. Northampton, MA: More Than Sound.

Grusec, J.E., & Hastings, P.D. (2006). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Press.

Harrod, N.R., & Scheer, S.D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence, 40*(159), 503.

Holt, S. (2007). *Emotional Intelligence and Academic Achievement in Higher Education.* (Unpublished Doctoral Dissertation). California: Pepperdine University.

Izaguirre, R. (2008). *The Relationship among Emotional Intelligence, Academic Achievement, and Demographic Characteristics in First-Year Community College Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). San Antonio: University of the Incarnate Word.

İkiz, F.E., & Görmez, S.K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1216-1225.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (23. Bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keleşoğlu, Ö. (2008). *Bireylerin Ana Baba Tutumları ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kvapil, L. (2007). *The Impact of Emotional Intelligence on the Academic Performance of at-Risk High School Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). San Antonio: University of the Incarnate Word.

Leinonen, J.A., Solantaus, T.S., & Punamäki, R.L. (2003). Parental Mental Health and Children's Adjustment: The Quality of Marital Interaction and Parenting as Mediating Factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(2), 227-241.

Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641-658.

Martinez, M.N. (1997). The Smarts That Count. *HR Magazine, 42*(11), 72-78.

Marwan, D. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Palestinian–Arab Adolescents in Israel. *Transcultural Psychiatry, 41*(2), 233-252.

Marwan, D., & Kariman, M.E. (2006). Parenting Style, Individuation, and Mental Health of Egyptian Adolescents. *Journal of Adolescence, 29*(1), 103-117.

Metin, M. (2014*). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If You Can Regulate Sadness, You Can Probably Regulate Shame: Associations between Trait Emotional

Intelligence, Emotion Regulation and Coping Efficiency Across Discrete Emotions. *Personality and Individual Differences, 44*(6), 1356-1368.

Moeller, T.G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach.* Routledge.

Nadeem, N.A., & Ahmad, I. (2016). A Study on the Emotional Intelligence and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *International Journal of Scientific Research and Education, 4*(2), 4963-4972.

Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1005-1016.

O'Connor, R.M., & Little, I.S. (2003). Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1893-1902.

Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba tutumları Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(2), 33-51.

Olson, L.G. (2008). *An Investigation of Factors That İnfluence Academic Achievement in Christian Higher Education: Emotional Intelligence, Self-Esteem and Spiritual Well-Being.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minnesota: Capella University.

Özdemir, B. (2008). *9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences, 36,* 163-172.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.

Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277-293.

Salk, L. (1993). *Çocuğun Duygusal Sorunları.* (5. Bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Salovey, P., & Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211.

Sargın, N. (2012). *Çocuklarda Ruh Sağlığı.* Ankara: Eğitim Kitabevi.

Seven, S. (2015). *Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Pegem Akademi.

Shanwal, V.K., & Kaur, G. (2008). Emotional Intelligence in Education: Applications and Implications. In Emmerling, R.J., Shanwal, V.K., & Mandal, M.K. (Eds), *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives* (Pp. 153-170). New York: Nova Science Publishers.

Shapiro, L.E. (2002). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (Çev.: Ü. Kartal). İstanbul: Varlık.

Szuberla, A.L. (2005). *Emotional Intelligence and School Success.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minneapolis: Walden University.

Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarhan, N. (2011). *Var Mı Beni Anlamak İsteyen*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Topuksal, D. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Vela, R. (2003). *The Role of Emotional Intelligence in the Academic Achievement of First Year College Students.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Kingsville: Texas A&M University.

Wolman, B. (1973). *Dictionary of Behavioral Science.* New York: Van Nostrand Company.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi.* (10. Bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(25), 139-146.

Yıldırım, G.G.C. (2015). *Fen ve Sosyal Bilimlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Bazı Alt Boyutlar Yönünden Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum