



Investigation of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies And Emotional Intelligence Levels*

Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-9557-0828)

İlkay AŞKIN TEKKOL^a (ORCID ID - 0000-0003-0964-1528)

Melike FAİZ^a (ORCID ID - 0000-0001-8070-6086)

^aKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.595336

Article history:

Received 10.08.2019

Revised 21.11.2019

Accepted 18.03.2020

Keywords:

Primary school teacher candidate,
Lifelong learning,
Emotional intelligence.

Abstract

It is aimed to investigate primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels and determine the relation between them. The study group consists of 343 teacher candidates of a university located in Western Black Sea Region in Turkey. Schutte Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu and Lifelong Learning Tendencies Scale developed by Diker-Coşkun were used as data collection tools. In consequence, it was seen that the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies were above the average in the scale. It was also realized that the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies varied by gender and class. The primary school teacher candidates' emotional intelligence levels were above the average in the scale. While emotional intelligence levels did not vary by gender, it varied by grade. Finally, it was detected that there was a positive, medium-level relation between lifelong learning tendencies and emotional intelligence level.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.595336

Makale Geçmişi:

Geliş 10.08.2019

Düzeltilme 21.11.2019

Kabul 18.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Sınıf öğretmeni adayı,
Yaşam boyu öğrenme,
Duygusal zekâ.

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu 343 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun Türkçeye uyarladığı Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Diker Coşkun'un geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre bazı boyutlarda farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

* **Authors:** bozdemirhafife@gmail.com, ilkayaskin@hotmail.com, melikefaiz@gmail.com

This paper is an extended version of the oral presentation in International Congress of Eurasian Social Sciences, 6-8 April, 2017.

Bu çalışma 6-8 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Introduction

The fact that learning has an important place in the continuity of life underlines the concept of lifelong learning. Nowadays, lifelong learning taking an important role because of increase of knowledge. This situation takes learning out of boundaries of formal education. Due to lifelong learning, individuals can carry on their learning without any age or educational institution. According to Erdamar (2011), life and learning interact with and enrich each other. McKie (2000) defines lifelong learning as gaining and improving knowledge, skill and attitudes that an individual is required to have for the life. In lifelong learning, these mentioned knowledge, skill and attitudes can be fulfilled formally and informally (Aspin and Chapman, 2001). Demirel (2009) states that successful individuals of the future are the ones who are able to use technology effectively in reaching the information, solve problems and learn on their own. The characteristics of these individuals who are considered to be lifelong learners can be explained as follows (Candy, Crebert and O'Leary, 1994; Akkoyunlu, 2008): Love of learning, being curious and asking question, having a critical spirit, making self-evaluation, establishing connections between fields, being aware of how knowledge has existed in at least one field of study and understanding the methodological and substantive limitations of that field, having a breadth of vision, knowing about major current sources available in at least one field of study and asking the key research questions pertaining to that field, determining points relevant to a wide context, managing and evaluating this context and using the information by gathering it from various fields, being able to comprehend and decode the information in different forms (written, statistical, graph, chart, diagram and table), evaluating the information critically, having positive perceptions towards one's own capability and autonomy, having self-regulation skills (time management, goal-setting), having knowledge of one's own strengths and weaknesses and preferred learning style, choosing the appropriate one from the strategies for learning in any context for oneself, understanding the difference between surface and deep-level learning, being interested in recent developments and new issues, being information literate and having the skills of organization. Learning does not take place independently of the emotions of individuals. In addition, emotional intelligence can be carried forward with lifelong learning (Yeşilyaprak, 2001). It is stated that individuals who can manage their emotions and develop methods in this regard can achieve success in every area of life (Dutoğlu & Tuncel, 2008). It is stated that emotional intelligence plays an important role in transformative learning which is accepted as closely related with lifelong learning (Tirivanhu, 2016). In addition, the literature describes the role of emotional intelligence in lifelong learning (Goodwin and Hallam, 2006). In this context, emotional intelligence is another issue addressed in the research. Emotions constitute one of the most important features which makes human distinctive as a bio-cultural and social being. They are intrinsic circumstances that coordinate several psychological sub-systems including physiological reactions, cognition and conscious awareness. Emotions usually arise in response to one's changing relationships (Mayer, Caruso and Salovey, 2000). Emotional intelligence is defined as the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among these, and to use this information in order to guide one's thinking and actions. Emotional intelligence focuses on the appraisal of one's own and others' mood states to regulate behaviors and solve problems and on forming one's behaviors accordingly (Salovey and Mayer, 1990). Characteristics of individuals with high level of emotional intelligence can be summarized as follows (Saini, 2016):

- Capability to establish effective communication with other individuals,
- Being able to develop positive relationships with other individuals,
- Ability to empathize,
- Social integration,
- Having success in business life,
- Feeling self-confident in new surroundings,
- Feeling secure with oneself and inspiring positive behaviors,
- Being more creative,
- Learning from one's mistakes.

When analyzed, it is seen that the abovementioned ability and/or skills are among the ones which primary school teachers should have. It is necessary for a classroom teacher to be aware of his own feelings, shape his own behaviors according to the current state which he is in, and above all, monitor his students' mood states. The reason is that students' affective features play a critical role in their learning. Therefore, it is considered significant that primary school teachers' emotional intelligence have already developed. On the other hand, when the characteristics of lifelong learners are analyzed, it is seen that these skills are also among the ones which are required for the primary school teachers to have. Primary school teachers as lifelong learners are the teachers who can keep up pace with the technological advancements and perform effective teaching in the information age. Moreover, it is thought that the primary school teachers who have lifelong learning skills can contribute to their students' being lifelong learners, besides their self-development. According to the literature the primary school teachers who have lifelong learning skills can contribute to their students' being lifelong learners (Certel, Çatıkkaş and Yalçınkaya, 2011; Şahin-Baltacı and Demir, 2012; Tunca, Alkın-Şahin and Aydın, 2015; Yaman and Yazar, 2015). Aim of this study is to determine lifelong learning skills and emotional intelligence levels of teacher candidates. In this way, it is thought that feedbacks can be provided to the curricula that train teachers. In the study, it was also examined whether the teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels changed according to their gender and grade levels. The reason for the determination of these variables is that different research results (in favor of women/men) and the need to develop these skills (lifelong learning and emotional intelligence) in the primary school teacher education curriculum. Considering all of these, in this research, it has been aimed to investigate primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels, and the relation between these has been analyzed. Within this scope, answers to the following questions have been sought:

1. What is the level of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies?
2. Do the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies vary by gender and grade?
3. What is the level of primary school teacher candidates' emotional intelligence?
4. Do the primary school teacher candidates' emotional intelligence levels vary by gender and class levels?
5. Is there a relation between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels?

Method

Research Design

The research was designed by relational survey model that is one of the quantitative research methods. The existence and degree of relations between dependent and independent variables are tried to be revealed in the relational survey model (Crano and Brewer, 2002). In the correlation type of research design, it is examined whether the variables change together and how the existing change is, while in the comparative method, groups are formed at least between two variables according to the independent variable and the difference between the groups is examined according to the dependent variable (Karasar, 2005).

Study Group

Study group was determined according to convenience sampling. Convenience sampling is a specific type of quantitative sampling where the researcher selects the sampling just because it is convenient and ready for the study at the time (Creswell, 2012, 145). 274 of the participants including in the study are women, and 69 of them are men. 88 first-year, 103 second-year, 82 third-year and 70 fourth-year undergraduate students have participated in the study.

Collection of Data

Data were collected by means of Schutte Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish language by Tatar, Tok and Saltukoğlu. Schutte Emotional Intelligence Scale is in a five-point Likert-type. It consists

of 3 dimensions named as Optimism/Mood Regulation, Appraisal of Emotions and Utilization of Emotions. When the reliability coefficients of the scale were examined, optimism/mood regulation was .877; The evaluation of emotions was .812 and the use of emotions was .592. 41 items in total are available on the scale, and 21 items are in the dimension of optimism/mood regulation, 13 items in the appraisal of emotions and 7 items in the utilization of emotions. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.82 and the researchers calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for this study as 0.87. In line with literature, it was found that the internal consistency coefficients of the scale were high. Lifelong Learning Tendencies scale developed by Diker Coşkun is in a six-point Likert type. It consists of 4 dimensions as motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity. There are totally 27 items on the scale as to be 6 items in the dimension of motivation, 6 in perseverance, 6 in lack of regulating learning and 9 in lack of curiosity. The reliability coefficients of the motivation dimension .880; persistence .870; lack of regulating learning was .902 and lack of curiosity .902. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.89 and the researchers calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for this study as 0.92. With respect to the literature, it was found that the internal consistency coefficients of the scale were high.

Analysis of Data

In the study, it was investigated whether there was a statistically significant relationship between the emotional intelligence levels and lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates. The first one of the two scales used in the study is lifelong learning tendencies scale. There are 27 items in total and the minimum score to be obtained from the scale is 27 (27x1) at most, median score is 94.5 (27x3.5) and maximum score is 162 (27x6). The first two dimensions consist of the positive items that express motivation and effort related to lifelong learning and the last two dimensions consist of the negative items that include expressions indicating the states of the lack of regulating lifelong learning and the lack of curiosity for the reasons of this. The other scale is emotional intelligence scale. In the overall score for emotional intelligence, the minimum score is calculated as 41 (41x1), median score as 102.5 (41x2.5) and maximum score as 205 (41x5). There are 21 negatively worded items on the scale and these have been analyzed by reverse coding. In the study, unpaired t test, one-way ANOVA, Bonferroni test and simple correlation test were carried out. The normality of variables can be tested by statistical and graphical methods. There are two elements of normality. These are skewness and kurtosis values. The distribution is normal when these values are zero. It can be said that if the variable is between -1.0 and +1.0, it is quite close to normal (Tabachnick and Fidell, 2001). The skewness coefficient for the data obtained from the Lifelong Learning Tendency Scale is -0.697 and the kurtosis coefficient is 0.188. Since these values remain in the range of -1, +1, it can be said that the distribution is normal. When the data obtained from the Emotional Intelligence Scale were examined, the skewness coefficient was -0.272 and the kurtosis coefficient was -0.247. Since these values are in the range of -1, +1, it can be said that the distribution is normal. Therefore, parametric statistics were used in the analysis of the research data.

Findings

In this section, findings for the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence scores are presented. Answers related to these findings that were given by the primary school teacher candidates to the scales were examined. Evaluations in respect to gender and class level variables were made. In addition, total scores obtained from the scales and the relationship between the dimensions on the scale were found and presented below in tables. Descriptive statistics for the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates are in Table 1.

Table 1.

Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions

Dimensions	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	sd
Motivation (6 items)	343	6	36	31,96	4,29
Perseverance (6 items)	343	6	36	29,15	5,34
Lack of regulating learning (6 items)	343	6	36	28,44	7,31
Lack of curiosity (9 items)	343	9	54	40,70	10,45
Lifelong learning tendency	343	27	162	130,25	21,21

According to Table 1, the minimum score to be obtained from the first three dimensions of the scale was 6 (6x1), median score was 21 (6x3,5) and maximum score was 36 (6x6). As for the lack of curiosity that was the last dimension, it was calculated 9 (9x1) as the minimum score, 31,5 (9x3,5) as median score and 54 (9x6) as maximum score. In mean scale score, the minimum score to be obtained from the scale was 27 (27x1), median score was 94,5 (27x3,5) and maximum score was 162 (27x6).

Considering the findings in Table 1 on the basis of these scores, it has been found that the scores obtained by primary school teacher candidates for motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity are above median score. It has been investigated whether primary school teacher candidates' scores for motivation, perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendencies vary by gender, and the findings obtained in consequence of independent t-test made for this have been presented in Table 2.

Table 2.

t-Test Results of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Gender

Dimensions	Gender	N	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Motivation	Female	274	32,32	4,02	341	3,13	0,002
	Male	69	30,54	5,00			
Perseverance	Female	274	29,55	4,97	341	2,84	0,005
	Male	69	27,53	6,37			
Lack of regulating learning	Female	274	28,71	7,44	341	1,37	0,170
	Male	69	27,36	6,72			
Lack of curiosity	Female	274	41,33	10,20	341	2,27	0,024
	Male	69	38,16	11,11			
Lifelong learning tendency	Female	274	131,93	20,15	341	2,95	0,003
	Male	69	123,60	24,10			

When Table 2 was examined, it was seen that the averages of motivation, perseverance, lack of curiosity and general lifelong learning tendency scores obtained by primary school teacher candidates vary by gender ($p=0,002$, $p=0,005$, $p=0,024$, $p=0,003$; $p<0,05$). However, it has been seen that the average of lack of regulating learning score did not vary significantly according to gender. In terms of motivation, perseverance, lack of curiosity and general lifelong learning tendency scores, female undergraduates had a higher score average than males (Motivation female $\bar{X}=32,32$, male $\bar{X}=30,54$; Perseverance female $\bar{X}=29,55$, male $\bar{X}=27,53$; Lack of curiosity female $\bar{X}=41,33$, male $\bar{X}=38,16$ and Lifelong learning tendency female $\bar{X}=131,93$, male $\bar{X}=123,60$).

Another variable in the research was class level. Findings for motivation, perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores as related to the class level were presented in Table 3.

Table 3.

Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Class Level	N	$\bar{X}$	sd
Motivation	1st-year	88	31,69	4,11
	2nd-year	103	31,79	4,82
	3rd-year	82	31,62	4,36
	4th-year	70	32,96	3,46
Perseverance	1st-year	88	28,33	5,51
	2nd-year	103	29,14	5,13
	3rd-year	82	28,84	5,56
	4th-year	70	30,56	4,97
Lack of regulating learning	1st-year	88	25,66	7,58
	2nd-year	103	29,46	6,42
	3rd-year	82	30,11	6,91
	4th-year	70	28,49	7,80
Lack of curiosity	1st-year	88	36,19	11,40
	2nd-year	103	41,75	9,01
	3rd-year	82	42,69	9,63
	4th-year	70	42,47	10,63
Lifelong learning tendency	1st-year	88	121,87	21,72
	2nd-year	103	132,14	20,80
	3rd-year	82	133,26	19,14
	4th-year	70	134,48	20,99

When Table 3 was examined, it was seen that primary school teacher candidates' lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores were far from each other; yet, motivation and perseverance scores were close to each other. One-way analysis of variance has been made to investigate whether these scores obtained by the undergraduate students vary by class level. The results of the analysis were presented in Table 4.

Table 4.

The Results of One-Way Analysis of Variance for Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Motivation	Between-	88,69	3	29,56	1,614	0,186
	Within-groups	6208,57	339	18,31		
	Total	6297,27	342			
Perseverance	Between-	205,46	3	68,49	2,435	0,065
	Within-groups	9535,01	339	28,13		
	Total	9740,48	342			
Lack of regulating learning	Between-	1017,45	3	339,15	6,660	0,000
	Within-groups	17263,10	339	50,92		
	Total	18280,55	342			
Lack of curiosity	Between-	2446,37	3	815,46	7,921	0,000
	Within-groups	34899,00	339	102,95		
	Total	37345,37	342			
Lifelong learning tendency	Between-	8533,85	3	2844,62	6,638	0,000
	Within-groups	145264,10	339	428,51		
	Total	153797,95	342			

According to Table 4, it has been found that there is a statistically significant difference between the primary school teacher candidates' lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores on the basis of class level; however, no statistically significant difference between motivation and perseverance scores has been found ($F=2,453$, $p<,05$; $F=6,660$, $p<,05$; $F=7,921$, $p<,05$; $F=6,638$, $p<,05$).

Bonferroni test to compare primary school teacher candidates' perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores by class level variable has been applied. Relevant results were presented in Table 5.

Table 5.

Analysis Results of Bonferroni Test for Primary School Teacher Candidates' Lack of Regulating Learning, Lack of Curiosity and Lifelong Learning Tendency Scores by Class Level

Dimensions	Class Level		Mean Differences	Standard error	p
Lack of regulating learning	1st-year	2nd-year	-3,80	1,04	0,002
		3rd-year	-4,45	1,09	0,000
Lack of curiosity	1st-year	2nd-year	-5,56	1,47	0,001
		3rd-year	-6,50	1,56	0,000
		4th-year	-6,28	1,62	0,001
Lifelong learning tendency	1st-year	2nd-year	-10,26	3,00	0,004
		3rd-year	-11,39	3,18	0,002
		4th-year	-12,60	3,31	0,001

According to Table 5, the scores for lack of regulating learning have been in favor of 2nd and 3rd-year undergraduates between the 1st-year and 2nd-year and 3rd-year class levels. Also, between the 1st-year and 2nd-year and the 3rd-year and 4th-year class levels, the scores for lack of curiosity and lifelong learning tendency have been in favor of 2nd, 3rd and 4th-year undergraduates. When considering in general, it could be said that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase as long as the academic grade level advances. Descriptive statistics for the prospective classroom teachers' emotional intelligence levels were presented in Table 6.

Table 6.

Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions

Dimensions	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	sd
Optimism/mood regulation (21 items)	343	21	105	82,45	11,73
Appraisal of emotions (13 items)	343	13	65	47,38	8,59
Utilization of emotions (7 items)	343	7	35	24,05	4,58
Emotional intelligence	343	41	205	153,89	18,68

When the minimum, median and maximum scores that can be obtained from the dimensions on the scale were examined, the minimum score is 21 (21x1), median score were 52,5 (21x2,5) and maximum score were 105 (21x5) at the dimension of optimism/mood regulation; the minimum score were 13 (13x1), median score were 32,5 (13x2,5) and maximum score were 65 (13x5) at the dimension of appraisal of emotions; and the minimum score was 7 (7x1), median score was 17,5 (7x2,5) and maximum score was 35 (7x5) at the dimension of utilization of emotions. In the emotional intelligence

score, the minimum score was calculated as 41 (41x1), median score as 102,5 (41x2,5) and maximum score as 205 (41x5).

Considering the findings in Table 6 on the basis of these scores, it has been found that the primary school teacher candidates' scores for optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence are above median score. It has been investigated whether primary school teacher candidates' optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores vary by gender, and the findings obtained in consequence of independent t-test made for this have been presented in Table 7.

Table 7.

t-Test Results of Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Gender

Dimensions	Gender	N	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Optimism/mood regulation	Female	274	82,87	11,39	341	1,318	0,189
	Male	69	80,79	12,92			
Appraisal of emotions	Female	274	47,45	8,28	341	0,288	0,773
	Male	69	47,12	9,81			
Utilization of emotions	Female	274	24,16	4,58	341	0,893	0,373
	Male	69	23,61	4,60			
Emotional intelligence	Female	274	154,49	18,18	341	1,179	0,239
	Male	69	151,52	20,51			

When Table 7 was examined, the averages of optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores did not vary by gender as to be statistically significant. In other words, gender variable has not had an effect on the undergraduates' emotional intelligence at any dimension ($p=0,189$, $p=0,773$, $p=0,893$, $p=0,239$ $p<0,05$).

Another variable in the research was class level. Findings for undergraduate students' optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores as related to the class level were presented in Table 8.

Table 8.

Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Class Level	N	$\bar{X}$	sd
Optimism/mood regulation	1st-year	88	79,79	11,81
	2nd-year	103	82,30	12,45
	3rd-year	82	85,61	8,55
	4th-year	70	82,34	13,03
Appraisal of emotions	1st-year	88	45,69	7,63
	2nd-year	103	48,32	8,21
	3rd-year	82	47,77	8,34
	4th-year	70	47,67	10,31
Utilization of emotions	1st-year	88	24,44	4,63
	2nd-year	103	23,89	4,30
	3rd-year	82	24,15	4,65
	4th-year	70	23,69	4,86
Emotional intelligence	1st-year	88	149,93	15,35
	2nd-year	103	154,51	20,75
	3rd-year	82	157,53	17,35
	4th-year	70	153,69	20,14

When Table 8 was examined, it was seen that primary school teacher candidates' appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores were close to each other. However, there has been a variance in the scores at the dimension of optimism/mood regulation. One-way analysis of variance has been made in order that the variance in these scores obtained by the undergraduates can be examined by class level. Analysis results were presented in Table 9.

Table 9.

The Results of One-Way Analysis of Variance for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Optimism/mood regulation	Between-	1440,27	3	480,09	3,570	0,014
	Within-groups	45594,58	339	134,50		
	Total	47034,85	342			
Appraisal of emotions	Between-	360,47	3	120,16	1,636	0,181
	Within-groups	24902,18	339	73,46		
	Total	25262,65	342			
Utilization of emotions	Between-	26,42	3	8,81	0,418	0,740
	Within-groups	7144,42	339	21,07		
	Total	7170,84	342			
Emotional intelligence	Between-	2506,37	3	8,81	2,425	0,066
	Within-groups	116778,76	339	21,07		
	Total	119285,12	342			

According to Table 9, it has been seen that there is no statistically significant difference between the primary school teacher candidates' appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores on the basis of class level. However, statistically significant difference in primary school teacher candidates' optimism/mood regulation score by class level has been found ($F=3,570$, $p<,05$).

Bonferroni test to compare primary school teacher candidates' optimism/mood regulation score by class level variable has been applied. Relevant results were presented in Table 10.

Table 10.

Analysis Results of Bonferroni Test for Primary School Teacher Candidates' Optimism/Mood Regulation Scores by Class Level

Dimension	Class Level		Mean Differences	Standard error	p
Optimism/mood regulation	1st-year	3rd-year	-5,81	1,78	0,007

According to Table 10, the scores for optimism/mood regulation have been found different between 1st-year and 3rd-year levels. The difference found has been in favor of the 3rd-year class level.

In the research, the relationship between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels has also been dealt. Information including the findings for the relationship between these was presented in Table 11.

Table 11.

Analysis Results for the Relationship Between Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Emotional Intelligence Levels

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Motivation	1	,775**	,221**	,301**	,622**	,252**	,280**	,122**	,317**
2. Perseverance		1	,217**	,309**	,635**	,266**	,281**	,072**	,314**
3. Lack of regulating learning			1	,736	,807	,474	,330	,235	,507
4. Lack of curiosity				1	,885**	,446**	,287**	,168**	,453**
5. Lifelong learning tendency					1	,501**	,383**	,206**	,541**
6. Optimism/mood regulation						1	,355**	,155**	,829**
7. Appraisal of emotions							1	,358**	,771**
8. Utilization of emotions								1	,508**
9. Emotional intelligence									1

When the relationship for the dimensions included in Table 11 is considered, it has been found that there was a high-degree positive relation between motivation and perseverance dimensions, a low-degree positive relation between motivation and lack of regulating learning, a moderate-degree positive relation between motivation and lack of curiosity, a moderate-degree positive relation between motivation and lifelong learning tendency, a low-degree positive relation between motivation and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between motivation and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between motivation and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between motivation and emotional intelligence. It has been found that there was a low-degree positive relation between the dimensions of perseverance and lack of regulating learning, a moderate-degree positive relation between perseverance and lack of curiosity, a moderate-degree positive relation between perseverance and lifelong learning tendency, a low-degree positive relation between perseverance and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between perseverance and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between perseverance and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between perseverance and emotional intelligence. It has been found that there was a high-degree positive relation between the lack of regulating learning and lack of curiosity dimensions, a high-degree positive relation between lack of regulating learning and lifelong learning tendency, a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and optimism/mood regulation, a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lack of regulating learning and utilizations of emotions, and a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and emotional intelligence dimensions. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between lack of curiosity and lifelong learning tendency dimensions, a moderate-degree positive relation between lack of curiosity and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between lack of curiosity and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lack of curiosity and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation

between lack of curiosity and emotional intelligence. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between the dimensions of lifelong learning tendency and optimism/mood regulation, a moderate-degree positive relation between lifelong learning tendency and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lifelong learning tendency and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between lifelong learning tendency and emotional intelligence. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between optimism/mood regulation and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between optimism/mood regulation and utilization of emotions, and a high-degree positive relation between optimism/mood regulation and emotional intelligence. A moderate-degree positive relation between the dimensions of appraisal of emotions and utilizations of emotions, and a high-degree positive relation between appraisal of emotions and emotional intelligence dimensions have been found. A moderate-degree positive relation between utilization of emotions and emotional intelligence dimensions has been found. In conclusion, it has been detected that a moderate-degree positive relation between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels was available.

Discussion & Conclusion

As a consequence of the research within the scope of which primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels are investigated, it has been detected that primary school teacher candidates' scores for motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity are above the median score. Moreover, it has been realized that the average for the whole scale is also above the scale median score. As based on this result, it can be said that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies are high. When the body of literature is reviewed, it is seen that studies concluding the high level of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies are available (Çetin and Çetin, 2017; Erdoğan, 2014; Özgür, 2016; Yalız-Solmaz and Aydın, 2016; Yaman, 2014). Demirel and Akkoyunlu (2017) explain the reason why primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies have been found high as based on that the primary mission of universities is to develop skills such as curiosity, search and inquiry, and therefore, to improve individuals' abilities to access to information and generate knowledge; and lifelong learning can also be effected by such environments. According to this, it can be considered that academic environment in universities carry out practices contributing to primary school teacher candidates' lifelong learning, and so, primary school teacher candidates' lifelong learning skills have been found high.

When it is examined whether primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies vary by gender, it is seen that the general average of lifelong learning tendency scores has varied by gender. In addition to this, it has been detected that there is also a variation at the sub-dimensions for motivation, perseverance and lack of curiosity by gender. This variance has been found to be in favor of female undergraduates. This result is consistent with the studies in literature (Erdoğan, 2014; Evin-Gencel, 2013; İzci and Koç, 2012; Özgür, 2016). According to Jenkins (2004), that female undergraduate students' lifelong learning tendencies are found to be higher can be related to lifelong learning's being a feature especially needed by females. Jenkins (2004) indicates that females strive for gaining different qualifications by virtue of their changing jobs, quitting their jobs or taking long breaks based on their roles and responsibilities in family life and social life. Accordingly, lifelong learning can be regarded as a more critical skill for females.

It has been seen that there is a variation in primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and at the dimensions of lack of regulating learning and lack of curiosity, which are the sub-dimensions, by class level. This variation has been in favor of the 2nd-year and 3rd-year levels at lack of regulating learning dimension. Concerning the scores for lack of curiosity and lifelong learning tendency, it has been detected that there is a variation in favor of the 2nd, 3rd and 4th-year grades between the 1st, 2nd, 3rd and 4th-year class levels. As a result, it has been realized that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase as long as the academic grade level advances. This result is supported by the studies in literature (Demirel and Akkoyunlu, 2017, Diker-Coşkun, 2009). The reason why primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase in parallel with the

advancement in academic grade level can be related to the fact that the practices in the faculty constitute the activities contributing to lifelong learning. The cause for which the lack of curiosity dimension has been found lower for the first-year undergraduate students, according to Gökyer and Türkoğlu (2018), can be resulted from the curiosity for learning which the first-year students usually have due to the excitement of being a newly-arriving university student. This curiosity decreases in contrary to the advancement of class level. As for the reason why the lack of regulating learning dimension has been found lower for the first-year undergraduate students, it can be related to the fact that incoming students attend the university after having prepared for an entrance exam and have regular studying habits originating from this preparation process. Lack of regulating learning increases in the 2nd and 3rd-year class levels and decreases again because of the exam for which they prepare at the 4th-year class level.

Primary school teacher candidates' emotional intelligence levels and the whole of averages of scores at sub-dimensions have been found to be above the median scores. In this case, it can be stated that primary school teacher candidates' emotional intelligence levels are high. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies attaining the result which indicates that teacher candidates' emotional intelligence levels are high (Dutoğlu and Tuncel, 2008; Güvenç, 2012; İnci, 2014). It can be thought that the reason for this is based on the fact that the nature of teaching profession is to monitor students' feelings and behave accordingly, to be aware of one's own feelings and to be able to control these.

Primary school teacher candidates' emotional intelligence scores have not varied by gender at scale level in general and also sub-dimensions. Studies supporting this result are available in literature, too (Diken and Aydoğdu, 2018; Oskay, Erdem and Yılmaz, 2008).

Primary school teacher candidates' emotional intelligence scores have not varied significantly by class levels on the overall scale. When sub-dimensions are examined, it is seen that the scores for optimism/mood regulation vary by class level. This variation is in favor of the 3rd-year grade between the 1st and 3rd-year class levels. The reason for why a significant difference between class levels does not exist in general can be resulted from that emotional intelligence is a personal characteristics and practices in the university are not the activities to contribute to the prospective teachers' emotional intelligence levels.

Finally, it has been detected that there is a moderate-degree positive relation between the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels. It is also seen that low, moderate and high-degree relations between the sub-dimensions of the scales are available. As based on this, it can be stated that primary school teacher candidates' lifelong learning skills vary in conjunction with the emotional intelligence. Emotional intelligence and lifelong learning skills are the characteristics that a classroom teacher must have and are interrelated. Self-regulation, self-confidence, problem solving and effective communication skills are included in both areas. This situation can be considered as the reason for these two characteristics' being interrelated.

Considering that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies have been found high, but their curiosity levels decrease while the class level goes up, it can be suggested that the practices included in the curricula of classroom education at faculties of education are arranged so as to keep the students' curiosity to learn alive. Furthermore, to carry out supplementary studies about the shortcomings which students experience in terms of regulating learning may be appropriate. In addition to this, by including practices to develop primary school teacher candidates' emotional intelligence, it can be made a contribution to the training of teachers who are able to perceive their students' feelings and emotions better and regulate the teaching-learning process accordingly.

In relation to the studies that will be carried out on this matter, to acquire in-depth information by performing qualitative researches for primary school teacher candidates' lifelong learning and emotional intelligence can be suggested. Additionally, variables that have an effect on the primary school teacher candidates' lifelong learning and emotional intelligence can be examined. In conclusion,

the lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels of teacher candidates' who receive education at different departments of the faculties of education can be investigated.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğrenmenin yaşamın devamlılığı konusunda önemli bir yere sahip olması, yaşam boyu öğrenme kavramına vurgu yapmaktadır. Günümüzde de bilginin hızla artmasıyla birlikte yaşam boyu öğrenme daha da ağırlık kazanmıştır. Bu durum öğrenmeyi örgün eğitimin sınırlarının dışına taşımıştır. Yaşam boyu öğrenmeyle bireyler, herhangi bir yaş ve eğitim kurumu olmaksızın öğrenmelerini sürdürebilmektedir. Erdamar'a (2011), göre yaşam ve öğrenme karşılıklı bir etkileşim halindedir ve birbirini zenginleştirmektedir. McKie (2000) yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin yaşamı boyunca sahip olması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmede, sözü edilen bilgi, beceri ve tutumlar formal ve informal olarak karşılanabilir (Aspin ve Chapman, 2001). Demirel (2009), geleceğin başarılı bireylerinin, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler öğrenmeyi seven bireyler olarak kabul edilirler. Meraklıdır ve soru sorma konusunda isteklidirler. Ayrıca eleştirel bakış açısına sahiptirler ve öz-değerlendirme yaparlar. Farklı konular arasında bağlantı kurarlar. Vizyon sahibi bireylerdir ve en az bir çalışma alanındaki bilginin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farkındalık sahibidirler. Yaşam boyu öğrenen bireyler, en az bir çalışma alanındaki temel güncel kaynakları bilirler ve bu alana ilişkin temel araştırma sorularını sorabilirler. Ayrıca, geniş bir bağlama ilişkin tespitte bulunurlar ve bu bağlamı yönetme, değerlendirme ve çeşitli alanlardan bilgi elde ederek bu bilgiyi kullanma becerisine sahiptirler. Bunun yanı sıra, farklı formlardaki bilgiyi anlamlandırır ve farklı formlara dönüştürürler. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirirler. Kendi kapasiteleri ve özerklikleri hakkında olumlu algılara sahiptirler ve öz-düzenleme becerileri yüksektir. Kendi güçlü ve zayıf yanlarını ve tercih ettikleri öğrenme stillerini bilirler. Yüzeysel ve derin öğrenme arasındaki farkı bilir ve öğrenmelerini bu doğrultuda gerçekleştirirler. Bilgi okuryazarı olan yaşam boyu öğrenenler, yeni gelişmelerle ve konularla ilgilidirler ve örgütlenme becerilerine sahiptirler (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994; Akkoyunlu, 2008).

Öğrenme, bireylerin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ile birlikte duygusal zekânın daha ileri düzeye taşınabilmesi söz konusudur (Yeşilyaprak, 2001). Duygularını yönetebilen ve bu konuda yöntemler geliştirebilen bireylerin yaşamın her alanında başarıya ulaşabilecekleri belirtilmektedir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Yaşam boyu öğrenme ile yakından ilişkili olarak kabul edilen dönüştürücü öğrenmede de duygusal zekânın önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Tirivanhu, 2016). Ek olarak, alanyazında duygusal zekânın yaşam boyu öğrenme konusunda bir rolü olduğuna yer verilmektedir (Goodwin ve Hallam, 2006). Bu kapsamda, araştırmada ele alınan bir diğer konu duygusal zekâdır. Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanı oluşturan en önemli öğelerden biri duygularıdır. Duygular fizyolojik tepkiler, biliş ve bilinçli farkındalık dâhil olmak üzere birçok psikolojik alt sistemi koordine eden içsel durumlardır. Duygular genellikle bir insanın değişen ilişkilerine cevap olarak ortaya çıkmaktadır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleyebilme, bunlar arasındaki ayrımı yapabilme ve bu bilgileri düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ, problemleri çözmek ve davranışları düzenlemek için bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygusal durumlarının tanınmasına ve davranışlarını buna uygun olarak oluşturmada odaklanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Saini, 2016):

- Diğer bireylerle etkili iletişim kurabilme,
- Diğer bireylerle olumlu ilişkiler geliştirebilme,
- Empati kurabilme,
- Sosyal bütünleşme,
- İş yaşamında başarılı olabilme,

- Yeni girilen ortamlarda özgüvenli hissedebilmek,
- Kendine güven duyma ve olumlu davranışlar telkin edebilmek,
- Daha yaratıcı olma,
- Hatalarından öğrenebilmek.

Yukarıda sözü edilen beceriler incelendiğinde, bu becerilerin sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler arasında bulunduğu görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, kendi duygularının farkında olması, davranışlarını bulunduğu duruma göre şekillendirebilmesi ve belki de en önemlisi öğrencilerinin duygusal durumlarını izleyebilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin duyuşsal özellikleri öğrenmeleri konusunda kritik bir yere sahiptir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarının gelişmiş olması önemli görülmektedir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenen özellikleri incelendiğinde, bu becerilerin de sınıf öğretmenlerinin sahip olması beklenen beceriler arasında olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenen sınıf öğretmenleri teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve bilgi çağında etkili öğretimi gerçekleştirebilen öğretmenlerdir (European Commission, 1997). Ayrıca, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip sınıf öğretmenlerinin kendi gelişimlerinin yanı sıra, öğrencilerinin de yaşam boyu öğrenenler olmalarına katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ve duygusal zekâlarının yüksek olmasının öğrencilerinin de bu alanlarda gelişmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya, 2011; Şahin-Baltacı ve Demir, 2012; Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adayları ele alınmış ve yaşam boyu öğrenme becerileri ve duygusal zekâ düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmen yetiştiren programlara dönütler sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerinin değişip değişmediği de ele alınmıştır. Bu değişkenlerin belirlenmesinin sebebi, yapılan araştırmalarda ulaşılan farklı sonuçlar (kadın lehine/erkek lehine) ve sınıf eğitimi lisans programının bu becerileri (yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ) geliştirmesi konusunun tespit edilmek istenmesidir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konulmaya çalışılır (Crano ve Brewer, 2002). Korelasyon türü araştırma modellerinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde ise en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasındaki fark incelenir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 343 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmaya katılan bireylerin 274'ü kadın, 69'u erkektir. Çalışmaya 88 birinci sınıf öğrencisi, 103 ikinci sınıf öğrencisi, 82 üçüncü sınıf öğrencisi ve 70 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun Türkçeye uyarladığı Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğiyle ve Diker Coşkun'un geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğiyle toplanmıştır. Schutte Duygusal Zekâ ölçeği beşli likert tipindedir. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı adlı 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 41 madde bulunmakta ve iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 21 madde, duyguların değerlendirilmesi boyutunda 13 ve duyguların kullanımı boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi .877; duyguların değerlendirilmesi .812 ve duyguların kullanımı .592 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin CronbachAlpha iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak bulunmuş ve araştırmacılar bu çalışmanın CronbachAlpha iç tutarlık katsayısını 0,87 olarak hesaplamıştır. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde de ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği altılı likert tipindedir. Motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 27 madde bulunmakta ve motivasyon boyutunda 6 madde, sebat boyutunda 6 madde, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu boyutunda 6 madde ve merak yoksunluğu boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise motivasyon .880; sebat .870; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk .902 ve merak yoksunluğu .902 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin CronbachAlpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuş ve araştırmacılar bu çalışmanın CronbachAlpha iç tutarlık katsayısını 0,92 olarak hesaplamıştır. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde de ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Kullanılan iki ölçeğin ilki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğidir. Toplamda 27 madde vardır ve ölçekten en yüksek alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortalama puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162'dir. İlk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Diğer ölçek duygusal zekâ ölçeğidir. Duygusal zekâ genel puanında en düşük puan 41 (41x1), orta puan 102,5 (41x2,5) ve en yüksek puan 205 (41x5) olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte 21 adet olumsuz madde vardır bunlar ters kodlamayla analize tabi tutulmuştur. Çalışmada SPSS 22 kullanılarak bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü ANOVA, Bonferroni testi ve basit korelasyon testi yapılmıştır. İstatistiksel ve grafiksel yöntemlerle değişkenlerin normalliği test edilebilir. Normalliğin iki unsuru bulunmaktadır. Bunlar çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu değerler sıfır olduğu zaman dağılım normaldir. Değişkenin -1,0 ve +1,0 arasında olması durumunda normale oldukça yakın olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı -0.697, basıklık katsayısı 0,188'dir. Bu değerler -1, +1 aralığında kaldığı için dağılımın normal olduğu söylenebilir. Duygusal Zekâ Ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde çarpıklık katsayısı -0.272, basıklık katsayısı -0.247'dir. Bu değerler de -1, +1 aralığında olduğundan aynı şekilde dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ puanlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bulgulara yönelik öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkeni bakımından değerlendirme yapılmıştır. Bunun yanında ölçeklerden alınan toplam puanlar ve ölçeklerdeki boyutlar arasında ilişki bulunmuş ve tablolar halinde aşağıda yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ve boyutlarına yönelik betimsel istatistikler*

Boyutlar	N	En düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
Motivasyon (6 madde)	343	6	36	31.96	4.29
Sebat (6 madde)	343	6	36	29.15	5.34
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde)	343	6	36	28.44	7.31
Merak yoksunluğu (9 madde)	343	9	54	40.70	10.45
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	343	27	162	130.25	21.21

Tablo 1'e göre, Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3.5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3.5) 31.5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94.5 ve maksimum puan (27x6) 162'dir. Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 1'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu puanlarının orta puanın üzerine olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2.*Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ve boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Motivasyon	Kadın	274	32.32	4,02	341	3.13	0.002
	Erkek	69	30.54	5.00			
Sebat	Kadın	274	29.55	4.97	341	2.84	0.005
	Erkek	69	27.53	6.37			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	274	28.71	7.44	341	1.37	0.170
	Erkek	69	27.36	6.72			
Merak yoksunluğu	Kadın	274	41.33	10.20	341	2.27	0.024
	Erkek	69	38.16	11.11			
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Kadın	274	131.93	20.15	341	2.95	0.003
	Erkek	69	123.60	24.10			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bununla birlikte öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Motivasyon, sebat, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir (Motivasyon kız $\bar{X}=32.32$, erkek $\bar{X}=30.54$; Sebat kız $\bar{X}=29.55$, erkek $\bar{X}=27.53$; merak yoksunluğu kız $\bar{X}=41.33$, erkek $\bar{X}=38.16$ ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kız $\bar{X}=131.93$, erkek $\bar{X}=123.60$).

Araştırmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine yönelik olarak motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Motivasyon	1. Sınıf	88	31.69	4.11
	2. Sınıf	103	31.79	4.82
	3. Sınıf	82	31.62	4.36
	4. Sınıf	70	32.96	3.46
Sebat	1. Sınıf	88	28.33	5.51
	2. Sınıf	103	29.14	5.13
	3. Sınıf	82	28.84	5.56
	4. Sınıf	70	30.56	4.97
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. Sınıf	88	25.66	7.58
	2. Sınıf	103	29.46	6.42
	3. Sınıf	82	30.11	6.91
	4. Sınıf	70	28.49	7.80
Merak yoksunluğu	1. Sınıf	88	36.19	11.40
	2. Sınıf	103	41.75	9.01
	3. Sınıf	82	42.69	9.63
	4. Sınıf	70	42.47	10.63
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	1. Sınıf	88	121.87	21.72
	2. Sınıf	103	132.14	20.80
	3. Sınıf	82	133.26	19.14
	4. Sınıf	70	134.48	20.99

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının birbirine uzak, motivasyon ve sebat puanının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları bu puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Boyutlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	88.69	3	29.56	1.614	0.186
	Grup İçi	6208.57	339	18.31		
	Toplam	6297.27	342			
Sebat	Gruplar Arası	205.46	3	68.49	2.435	0.065
	Grup İçi	9535.01	339	28.13		
	Toplam	9740.48	342			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Gruplar Arası	1017.45	3	339.15	6.660	0.0001
	Grup İçi	17263.10	339	50.92		
	Toplam	18280.55	342			
Merak yoksunluğu	Gruplar Arası	2446.37	3	815.46	7.921	0.0001
	Grup İçi	34899.00	339	102.95		
	Toplam	37345.37	342			
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Gruplar Arası	8533.85	3	2844.62	6.638	0.0001
	Grup İçi	145264.10	339	428.51		
	Toplam	153797.95	342			

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F_{(3,339)}=2.453$, $p<.05$; $F=6.660$, $p<.05$; $F=7.921$, $p<.05$; $F=6.638$, $p<.05$).; motivasyon ve sebat puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından adaylarının sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının Bonferroni testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk, Merak Yoksunluğu Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi		Ortalamalar farkı	sd	p
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. sınıf	2. sınıf	-3.80	1.04	0.002
		3. sınıf	-4.45	1.09	0.0001
Merak yoksunluğu	1. sınıf	2. sınıf	-5.56	1.47	0.001
		3. sınıf	-6.50	1.56	0.0001
		4. sınıf	-6.28	1.62	0.001
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	1. sınıf	2. sınıf	-10.26	3.00	0.004
		3. sınıf	-11.39	3.18	0.002
		4. sınıf	-12.60	3.31	0.001

Tablo 5'e göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanları 1. ve 2.sınıf ile 3.sınıf arasında 2 ve 3. sınıfların lehine olmuştur. Merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları 1. ve 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf arasında da 2., 3. ve 4. sınıflar lehine olmuştur. Genel olarak bakıldığında öğretim kademesi artıkça öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	ss
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (21 madde)	343	21	105	82.45	11.73
Duyguların değerlendirilmesi (13 madde)	343	13	65	47.38	8.59
Duyguların kullanımı (7 madde)	343	7	35	24.05	4.58
Duygusal zekâ	343	41	205	153.89	18.68

Ölçekte yer alan boyutlardan alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek puanları incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda en düşük puan 21 (21x1), orta puan 52,5 (21x2.5), en yüksek puan 105 (21x5), duyguların değerlendirilmesi boyutunda en düşük puan 13 (13x1), orta puan 32.5 (13x2.5), en yüksek puan 65 (13x5), duyguların kullanımı boyutunda en düşük puan 7 (7x1), orta puan 17.5 (7x2.5), en yüksek puan 35 (7x5) 'dir. Duygusal zekâ puanında en düşük puan 41 (41x1), orta puan 102.5 (41x2.5) ve en yüksek puan 205 (41x5) olarak hesaplanmaktadır. Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanları orta düzeyin üstünde

bulunmuştur. Öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarının cinsiyete değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sınıf öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	274	82.87	11.39	341	1.318	0.189
	Erkek	69	80.79	12.92			
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	274	47.45	8.28	341	0.288	0.773
	Erkek	69	47.12	9.81			
Duyguların kullanımı	Kadın	274	24.16	4.58	341	0.893	0.373
	Erkek	69	23.61	4.60			
Duygusal zekâ	Kadın	274	154.49	18.18	341	1.179	0.239
	Erkek	69	151.52	20.51			

Tablo 7 incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yani cinsiyet değişkeni öğrencilerin duygusal zekâlarını hiçbir boyutta etkilememiştir. ($p=0.189$, $p=0.773$, $p=0.893$, $p=0.239$ $p<0.05$).

Araştırmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine yönelik öğrencilerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	1. Sınıf	88	79.79	11.81
	2. Sınıf	103	82.30	12.45
	3. Sınıf	82	85.61	8.55
	4. Sınıf	70	82.34	13.03
Duyguların değerlendirilmesi	1. Sınıf	88	45.69	7.63
	2. Sınıf	103	48.32	8.21
	3. Sınıf	82	47.77	8.34
	4. Sınıf	70	47.67	10.31
Duyguların kullanımı	1. Sınıf	88	24.44	4.63
	2. Sınıf	103	23.89	4.30
	3. Sınıf	82	24.15	4.65
	4. Sınıf	70	23.69	4.86
Duygusal zekâ	1. Sınıf	88	149.93	15.35
	2. Sınıf	103	154.51	20.75
	3. Sınıf	82	157.53	17.35
	4. Sınıf	70	153.69	20.14

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fakat iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda puanlarda bir farklılaşma olmuştur. Öğrencilerin aldıkları bu puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	1440.27	3	480.09	3.570	0.014
	Grup İçi	45594.58	339	134.50		
	Toplam	47034.85	342			
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	360.47	3	120.16	1.636	0.181
	Grup İçi	24902.18	339	73.46		
	Toplam	25262.65	342			
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	26.42	3	8.81	0.418	0.740
	Grup İçi	7144.42	339	21.07		
	Toplam	7170.84	342			
Duygusal zekâ	Gruplar Arası	2506.37	3	8.81	2.425	0.066
	Grup İçi	116778.76	339	21.07		
	Toplam	119285.12	342			

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur $F=3.570$, $p<.05$)

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanının Bonferroni testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf düzeyi		Ortalamalar farkı	Standart hata	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	1. sınıf	3. sınıf	-5.81	1.78	0.007

Tablo 10'a göre iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanları 1.sınıf ve 3.sınıf arasında bulunmuştur. Bulunan fark 3. sınıfın lehine olmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Aradaki ilişkinin verilerini içeren bilgiler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Analiz Sonuçları*

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Motivasyon	1	.775**	.221**	.301**	.622**	.252**	.280**	.122**	.317**
2. Sebat		1	.217**	.309**	.635**	.266**	.281**	.072**	.314**
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk			1	.736	.807	.474	.330	.235	.507
4. Merak yoksunluğu				1	.885**	.446**	.287**	.168**	.453**
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi					1	.501**	.383**	.206**	.541**
6. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi						1	.355**	.155**	.829**
7. Duyguların değerlendirilmesi							1	.358**	.771**
8. Duyguların kullanımı								1	.508**
9. Duygusal zekâ									1

Tablo 11’de yer olan boyutlara yönelik ilişkiye bakıldığında motivasyon boyutuyla sebat boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (>.70), motivasyon boyutuyla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (<.40), motivasyon boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (>.40), motivasyon boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, motivasyon boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sebat boyutuyla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, sebat boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, sebat boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla duyguların değerlendirilmesi pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Merak yoksunluğu boyutu ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, merak yoksunluğu iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duyguların kullanılması boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu

öğrenme eğilimi ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duyguların kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Duyguların değerlendirilmesi boyutu ile duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, duyguların değerlendirilmesi duygusal zekâ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Duyguların kullanılması ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu puanlarının orta puanın üzerine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin tamamına ilişkin ortalamanın da ölçek orta puanının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Çetin ve Çetin, 2017; Erdoğan, 2014; Özgür, 2016; Yalız-Solmaz ve Aydın, 2016; Yaman, 2014). Demirel ve Akkoyunlu (2017) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasının nedenini; üniversitelerin temel amacının merak, arama ve sorgulama gibi becerilerin geliştirilmesi ve böylece bireylerin bilgiye erişme ve bilgi üretme yeteneklerini geliştirmek olduğunu, yaşam boyu öğrenmenin de bu tür ortamlardan etkilenebilmesi olarak açıklamaktadırlar. Buna göre, üniversite ortamının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayabilecek uygulamalarda bulunması dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek çıktığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde, genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutlarında da cinsiyete göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Bu sonuç alanyazınındaki çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Erdoğan, 2014; Evin-Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012; Özgür, 2016). Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkması Jenkins'e (2004) göre, yaşam boyu öğrenmenin özellikle kadınların ihtiyaç duyduğu bir özellik olması ile ilişkilendirilebilmektedir. Jenkins (2004), kadınların işlerini değiştirmeleri, işlerini bırakmaları ya da aile hayatındaki ve sosyal yaşamdaki rolleri ve sorumlulukları nedeniyle işten uzak kalmaları nedeni ile, farklı nitelikler kazanma çabasında olduklarını belirtmektedir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmenin kadınlar için daha kritik bir beceri olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlar olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında sınıf düzeyi açısından farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda 2 ve 3. sınıfların lehine olmuştur. Merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarında ise 1., 2., 3. ve 4. sınıf arasında da 2., 3. ve 4. sınıflar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretim kademesi arttıkça öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazınındaki çalışmalar ile desteklenmektedir (Demirel ve Akkoyunlu, 2017, Diker-Coşkun, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi arttıkça artmasının nedeni, fakültedeki uygulamaların yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayabilecek etkinlikler olması ile ilişkilendirilebilir. Merak yoksunluğu boyutunun birinci sınıf öğrencilerinde daha düşük çıkmasının nedeni, Gökyer ve Türkoğlu'na (2018) göre, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye yeni gelmenin heyecanından ötürü duydukları öğrenme merakından kaynaklanabilmektedir. Bu merak sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır. Öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk boyutunun birinci sınıflarda daha düşük çıkmasının nedeni ise birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bir sınava hazırlanarak üniversiteye gelmiş olmaları ve bundan kaynaklı düzenli çalışma alışkanlıklarının olması ile ilişkilendirilebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ikinci ve üçüncü sınıfta artış göstermekte, dördüncü sınıfta ise hazırlandıkları sınavdan ötürü yeniden azalmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutlardaki puanların ortalamalarının tamamı orta puanların üzerinde bulunmuştur. Bu durumda, sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güvenç, 2012; İnci, 2014). Bu durumun nedeninin, öğretmenlik mesleğinin gereğinin öğrencilerinin duygularını izleyebilme ve buna uygun olarak davranabilme, kendi duygularının farkında olma ve bunları kontrol edebilme olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ puanları, genel olarak ölçek düzeyinde de, alt boyutlarda da cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Alanyazınında da bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Diken ve Aydoğdu, 2018; Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2008).

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ puanları, sınıf düzeyleri açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık birinci ve üçüncü sınıflar arasında, üçüncü sınıflar lehinedir. Bu bulgu Yalız'ın (2013) beden eğitimi öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Yalız'ın (2013) araştırmasında da benzer olarak bazı boyutlarda sınıf düzeyi bakımından bir farklılık olmadığı görülürken, ruh durumu boyutunda üst sınıflar lehine farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Son olarak, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında da düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin duygusal zekâ ile birlikte değişim gösterdiği söylenebilir. Duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme becerileri, bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken ve birbirleriyle ilişkili olan özelliklerdir. Her iki alanda da öz-düzenleme, özgüven, problem çözme ve etkili iletişim becerileri yer almaktadır. Bu durum, bu iki özelliğin birbirleriyle ilişkili olmasının gerekçesi olarak düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması, ancak merak düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça azalmasına ilişkin olarak, eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi programlarındaki uygulamaların öğrencilerin öğrenmeye yönelik meraklarını canlı tutacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme konusunda yaşadıkları eksiklikler konusunda da tamamlayıcı çalışmalar yapılması uygun olabilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarını geliştirecek uygulamalara yer verilmesi ile öğrencilerinin duygularını daha iyi anlayan ve öğretme-öğrenme sürecini buna göre düzenleyebilen öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.

Bu konuda yapılacak çalışmalara ilişkin olarak, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâlarına ilişkin nitel çalışmalar yürütülerek, derinlemesine bilgi edinilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâlarını etkileyen değişkenler incelenebilir. Son olarak eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri incelenebilir.

References

- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8th International *Educational Technology Conference*. [Çevrim-içi: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>], Erişim tarihi: 10.08.2018.
- Aspin, D.&Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning*, 3-33. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Candy, P. C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. *National Board of Employment, Education and Training*, Report no 28. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Certel, Z.,Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 74-81.
- Çetin, S.&Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8 (12), 1-8.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson Education.
- Crano, W.D. & Brewer, M.B. (2002). Principles and methods of social research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference*. Hacettepe Üniversitesi, 696-703.
- Diken, E. H., & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-13.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished Phd thesis. Ankara: Hacettepe University, Institute of Social Science.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* 219-237. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evin-Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Goodwin, T. & Hallam, S. (2006). Lifelong learning: the role of emotional intelligence. Sutherland, P. & Crowther, J. (Eds.). *Lifelong learning: concepts and contexts*. Oxon: Routhledge.
- Gökkyer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. London: Centre for the Economics of Education.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298

- McKie, J. (2000). Ageing with technology: adult viability in a technological world. Field, J & Leicester, M. (Eds.). *Lifelong learning, education across the lifespan*, 276-288. London: Routhledge-Falmer.
- Oskay, Ö. Ö. Erdem, E. & Yılmaz, A. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve duygusal zekâları üzerine bir çalışma. *KKEFD*, 17, 228-242.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 22-38.
- Saini, I. K. (2016). Strengthening life skills through emotional intelligence education. *Educational Quest*, 7 (1), 5-11.
- Salovey, P & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Şahin-Baltacı, H. & Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2422-2428.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tirivanhu, P. (2016). Facilitating transformative learning for community development: experiences from Zimbabwe. *African Journal of Rural Development*, 1 (3), 255-270.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Yalız, D. (2013). Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4 (2), 94-111.
- Yalız-Solmaz, D. & Aydın, G. (2016). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *Anthropologist*, 24(1), 55-63.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Unpublished master's thesis. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Institute of Social Science.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.