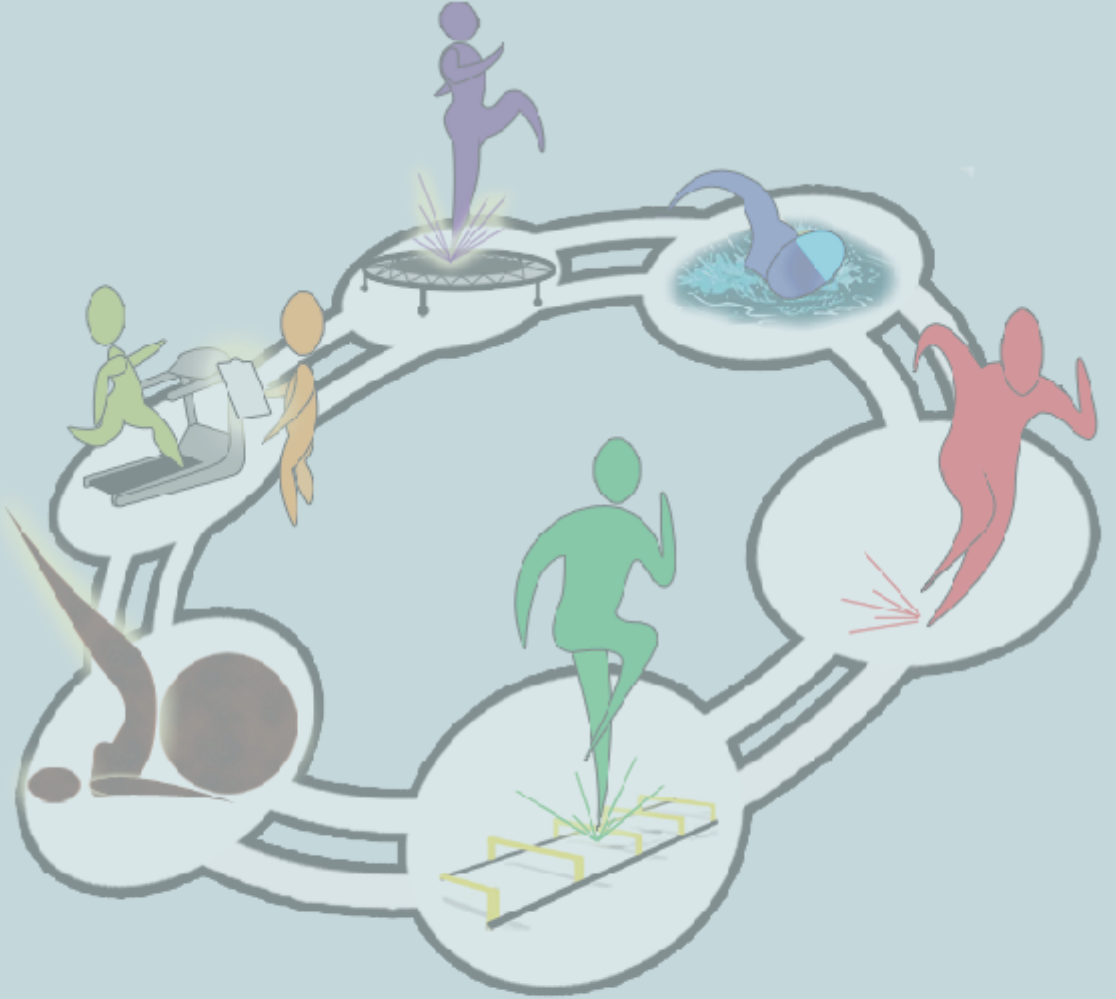


BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA, AKADEMİK ÖZ YETERLİLİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ferhat TUMUR

Editör

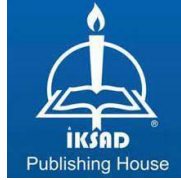
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ŞAHİN



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA, AKADEMİK ÖZ
YETERLİLİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ***

**Yazar
Ferhat TUMUR¹**

**Editör
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ŞAHİN²**



*Bu kitap çalışması yazarın, Siirt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi Erhan ŞAHİN danışmanlığında hazırladığı 2024 tarihli ‘‘Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Akademik Öz Yeterlilik ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Atatürk ortaokulu Hatay/Reyhanlı /Öğretmen tumur473@hotmail.com Orcid ID: 0009-0005-9416-8916

² Siirt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, erhansahin@siirt.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-2983-8750

Copyright © 2024 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2024©

ISBN: 978-625-378-004-3

Cover Design: İbrahim KAYA

December / 2024

Ankara / Türkiye

Size: 16x24cm

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders aşaması gerekse tez aşamasında deneyimlerini, bilgi birikimlerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Erhan ŞAHİN'e,

Verilerin toplama aşamasında ölçek sorularını samimiyetle yanıtlayan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Öğrencilerine

Eğitim hayatım boyunca beni maddi manevi olarak hep destekleyen ve bana inanan, başarılarımla övünen daima yanımda olan babam Ersan TUMUR'a, annem Arzu TUMUR'a ve beni anlayışla karşılayıp desteklerini hiç esirgemeyen canım kardeşlerime,

Teşekkür ederim.

Ferhat TUMUR

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| ÖNSÖZ..... | i |
| TABLolar LİSTESİ..... | vi |
| 1. GİRİŞ..... | 9 |
| 1.1. Duygusal Zeka..... | 11 |
| 1.1.1. Duygu..... | 11 |
| 1.1.2. Zeka..... | 13 |
| 1.1.3. Duygusal Zeka Kavramı ve Tarihsel Süreci..... | 16 |
| 1.1.4. Duygusal Zekanın Önemi..... | 19 |
| 1.1.5. Duygusal Zeka Modelleri..... | 20 |
| 1.1.6. IQ ile EQ Arasındaki İlişki..... | 26 |
| 1.1.7. Duygusal Zeka ve Spor..... | 27 |
| 1.1.8. Sporda Duygusal Zekanın Geliştirilmesi..... | 30 |
| 1.1.9. Duygusal Zekanın Ölçülmesi..... | 31 |
| 1.2. Psikolojik Sağlamlık..... | 32 |
| 1.2.1. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler..... | 35 |
| 1.2.2. Risk Faktörleri..... | 36 |
| 1.2.3. Koruyucu Faktörler..... | 39 |
| 1.2.4. Olumlu Sonuçlar..... | 42 |
| 1.2.5. Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Yüksek Olan Bireylerin Belirgin Özellikleri..... | 43 |
| 1.2.6. Psikolojik Sağlamlık ve Spor İlişkisi..... | 44 |
| 1.3. Yeterlilik..... | 46 |
| 1.4. Öz Yeterlilik..... | 46 |
| 1.4.1. Öz Yeterlilik Süreçleri..... | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 1.5. Akademik Öz Yeterlilik | 53 |
| 1.5.1. Akademik Öz Yeterlilik Boyutları | 55 |
| 1.5.2. Öz Yeterlilik ve Spor İlişkisi | 56 |
| 2. GEREÇ ve YÖNTEM..... | 58 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 58 |
| 2.2. Araştırma Grubu..... | 58 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları..... | 59 |
| 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 59 |
| 2.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Ölçeği..... | 59 |
| 2.3.3. Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği..... | 60 |
| 2.3.4. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği..... | 60 |
| 2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması | 60 |
| 3. BULGULAR..... | 62 |
| 4. TARTIŞMA | 70 |
| 4.1. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 70 |
| 4.2. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 70 |
| 4.3. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 71 |
| 4.4. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 71 |
| 4.5. Akademik Özyeterlilik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 72 |
| 4.6. Akademik Özyeterlilik Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 73 |

| | |
|--|------------|
| 4.7. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 73 |
| 4.8. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 74 |
| 4.9. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 75 |
| 4.10. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 76 |
| 4.11. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 77 |
| 4.12. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması | 78 |
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER | 79 |
| 6. KAYNAKLAR | 83 |
| 7. EKLER..... | 98 |
| 8. ÖZGEÇMİŞ..... | 103 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler | 62 |
| Tablo 2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri | 63 |
| Tablo 3. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 4. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 64 |
| Tablo.5. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 64 |
| Tablo 6. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 7. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları | 65 |
| Tablo.8. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 65 |
| Tablo.9. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 66 |
| Tablo 10. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 66 |
| Tablo 11. Psikolojik Sağamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 12. Psikolojik Sağamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 67 |

| | |
|---|----|
| Tablo 13. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları | 68 |
| Tablo 14. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 15. Araştırma Kapsamına Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları..... | 69 |

1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin akademik ve profesyonel başarılarının yanı sıra yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan psikolojik özellikler, bilimsel araştırmaların odağında yer almaktadır. Bu bağlamda, duygusal zeka, akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık kavramları, özellikle stresle başa çıkma ve bireysel başarının sürdürülebilirliği açısından kritik rol oynamaktadır. Duygusal zeka, bireylerin duygularını anlama ve yönetme yeteneğini ifade ederken, akademik öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve akademik görevlere yönelik kendilerine olan inançlarını yansıtmaktadır. Psikolojik sağlamlık ise bireylerin zorluklar karşısında direnç gösterme ve bu süreçten güçlenerek çıkma kapasitelerini belirtir.

Son dönemlerde yapılan araştırmalar, duygusal zeka, akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilerin bireylerin akademik ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Duygusal zeka, bireylerin duygularını tanıyıp yönetme yeteneği ile ilişkilendirilirken, akademik öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve akademik görevlere yönelik kendilerine olan güvenlerini ifade eder (Cassidy 2015). Öte yandan, psikolojik sağlamlık, bireylerin zorluklar karşısında gösterdikleri direnç ve bu süreçten güçlenerek çıkma kapasitelerini belirtir (Landa, López-Zafra ve Pulido 2011). Başla literatürde ise Duygusal zeka, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme yetenekleri ile ilişkilendirilir (Mayer ve Salovey 1997). Akademik öz-yeterlik ise, öğrencilerin

öğrenme süreçleri ve akademik görevlere yönelik kendilerine duydukları güveni ifade eder ve bu güven, onların zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırabilir (Bandura 1997). Psikolojik sağlamlık incelendiğinde bireylerin zorluklar karşısında gösterdikleri direnç ve bu süreçten güçlenerek çıkma yeteneklerini belirten bir kavram olarak ifade edilmektedir. (Luthar, Cicchetti ve Becker 2000).

İlgili literatürde duygusal zeka ve akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirerek psikolojik sağlamlığı artırdığı ve genel iyi oluşlarını desteklediği gözlemlenmiştir (Parra-Sandoval 2021).

Bu çalışmanın sonuçları, eğitimciler ve politika yapıcılar için, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyici stratejiler geliştirme konusunda önemli bilgiler sunmayı hedeflemektedir. Böylece, duygusal zeka, akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması, eğitim politikaları ve müfredat geliştirme süreçlerinde bu psikolojik becerilerin entegrasyonunu güçlendirebilir (Fernández-Berrocal, Extremera ve Ramos 2004). Bu bağlamda araştırma kapsamında duygusal zeka, akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitimcilerin öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyici stratejiler geliştirme konusunda önemli bilgiler sunmayı hedeflemektedir

1.1. Duygusal Zeka

Duyusal zekayı anlayabilmek için ilk olarak duygusal zekanın bileşenleri olan duyguyu ve zekayı incelemenin gerekli olduğu düşünülmüştür.

1.1.1. Duygu

Duygu kavramının ne anlama geldiği yıllardır özellikle psikologlar ve felsefeciler tarafından merak konusu olmuştur. Bunun sonucu olarak araştırmacılar duygu hakkında pek çok farklı tanım ortaya koymuştur. Sözlük tanımlarına bakıldığı zaman, Oxford İngilizce Sözlüğü duyguyu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlamıştır (Barutçugil 2004).

Duygu (emotion) kelimesinin kökü Latince ‘motere’ dir. Motere hareket etmek anlamına gelmekte ve bu fiile “e-” ön eki getirmesiyle ortaya çıkan ‘emotere’ kelimesi uzaklaşmak anlamına gelmektedir. Hareket etmek-uzaklaşmak anlam ilişkine bakıldığı zaman her bir duygunun bireyi bir harekete yönlendirdiği fikri oluşmaktadır (Goleman 2006).

İnsanoğlunun varlığının özünü oluşturan unsurlardan birisi de duygulardır. Duygular, bireyin hayatına anlam katmanın yanı sıra insanın iç ve dış dünyası arasında bir bağ oluşturur. Duygular insanların dış dünyasını davranışlar vasıtasıyla etkilerken, dış dünyada meydana gelen olaylar, karşılaşılan durumlar ise duygular vasıtasıyla bireyleri

etkilemektedir. Duyguların bir başka işlevi ise bireyin varlığının temel sorunlarıyla yüzleşmesini sağlamaktır (Cooper ve Sawaf 2010).

Duyguların ne olduğunun kesin bir tanımını yapmak her zaman zor olmuştur. Bu zorluk farklı tanımları da beraberinde getirmiştir. Mayer ve Salovey'e göre (1993) duygular, psikolojik tepkileri, bireyin algısını ve bilinçli farkındalığını içeren pek çok psikolojik sisteminin koordinasyonunu sağlayan içsel olaylardır. Duygular deneyimsel psikolojik sistemleri içeren, bireyin çevreye uyum sağlayıcı ve organize tepkileri olmanın yanı sıra bilişsel ve fizyolojik motivasyona dayalıdır. Frijda (1986) tarafından yapılan tanım ise günümüzde duygular hakkındaki modern tanımlardan biri olarak gösterilmektedir. Frijda'ya göre duygular bireyin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde olayları değerlendirmesidir (Frijda 1986).

Goleman (2006) tarafından yapılan başka bir tanımda ise duygular, bireyde var olan öğrenme potansiyelini aktive ederek öğrenmesini, bilinmeyenini aramak için soru sormasını, insanın kapasitesini geliştirmesini ve aynı zamanda öğrendiklerini uygulamaya geçirmesini sağlayan özelliklerdir.

Araştırmacılar insanlarda var olan duyguların hangilerinin birincil yani ana duygular olduğu hakkında tartışıyorlar. Bu konu hakkında herkes hemfikir olmasa da bazı kuramcılar temel duygu kümelerinin varlığından bahsetmişlerdir. Goleman' göre (2006) temel duygu kümeleri;

- **Öfke:** Hiddet, hakaret, içerleme, tükenme, kızma, sinirlenme...

- **Üzüntü:** Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli...
- **Korku:** Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret...
- **Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme...
- **Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat...
- **Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak...
- **İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme...
- **Utanç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık... şeklindedir.

Duygular insanın zihin yaşantısının merkezidir fakat psikoloji alanında zihin, algı, öğrenme, dil gibi önemli özelliklerle birlikte değil, ikincil bir özellik olarak görülmektedir. İnsanın günlük yaşantısı içinde ne yapacağı, nasıl davranışlarda bulunacağı, nasıl kararlar alacağı, başkalarıyla olan iletişimi gibi daha birçok noktada duygular yer almaktadır (Oatley ve Jenkins 1996).

1.1.2. Zeka

Geçmişten günümüze davranış bilimciler tarafından “Zeka nedir?” sorusu insanoğlunu anlamlandırabilmek için sıkça sorulan, farklı farklı cevaplar verilen, üzerine tartışmalar yapılan ve güncelliğini koruyan bir sorudur. Araştırmacılar tarafından zeka için pek çok farklı tanım yapmışlardır. Bunun yanı sıra farklı alanlara göre farklı

tanımlamalarda ortaya çıkmıştır. Örneğim eğitimciler için zekanın farklı yeteneklerden oluştuğunu düşünürken, psikologlar zekanın bir kapasite durumu olduğunu belirtmişlerdir (Köknel 1997).

Butler ve Mcmanus'a göre (1998) zeka bireyin çevresine uyumlu şekilde tepki verme becerisidir. Weschler zekayı bireyin karşı karşıya kaldığı durumları, olayları ve dünyayı anlayabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Humphreys'e göre ise zeka bireyin zihinsel becerilerinin bir oluşumdur. Zekayı ölçebilmek için Stanford-Binet testini geliştiren Terman ise zekayı soyut düşünebilme becerisi olarak ifade etmiştir (Kline 1991).

Lam ve Kirby (2002) tarafından yapılan başka bir tanıma göre ise zeka bir bilgiyi elde edip, o bilgiyi yeni durumlarda kullanabilme becerisidir. Bergson ise zekayı alet yapma becerisi olarak ifade etmiştir bunun nedeni ise alet yapmanın bireyi yaşadığı çevreye uyumlu hale getirmesidir. Alet yapabilmek bireyin çevreye uyum sağlayabilmesinin yanı sıra bireyin çevreyi kendi yararına göre şekillendirmesini de sağlar (Topçu 2017). Stenberg (2005) zekanın farklı bileşenlerden oluştuğunu söylemiştir.

Psikoloji sözlüğünde ise zeka “Soyut düşünme, kavrama, problem çözmeye, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı” olarak tanımlanmıştır (Budak 2000).

Zeka hakkında yapılan tanımları incelendiği zaman; zekanın içerisinde birden çok zihinsel işlev içeren bir kavram olduğu

söylenbilir. Bundan dolayı zeka, bireyin çevreye uyum sağlayabilmesi, soyut düşünebilmesi, yaratıcılığını ortaya koyabilmesi, karmaşık durumlarda problemleri çabuk ve sağlıklı bir şekilde çözüme kavuşturabilmesi için etken bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkan bir durumu anlayabilmek, durumun gerekliliklerine göre tepkiler vermek zekayı zorunlu kılmıştır (Gardner 2017; Hayes 2017).

Zeka kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmasının doğal bir sonucu olarak da ortaya birden çok zeka kuramı çıkmıştır. Zeka kuramlarını psikometrik kuramlar, bilişsel kuramlar, bilişsel-bağlamsal kuramlar, biyolojik kuramlar olarak sınıflandırmak mümkündür. Başlıca zeka kuramlarını şu şekilde özetleyebiliriz;

- Çift faktör kuramı
- Çok faktör kuramı
- Zihinsel yetenekler (grup faktör) kuramı
- Zeka yapısı kuramı
- Vernon'un Hiyerarşik Kuramı
- Cattell-Horn-Carroll Kuramı
- Çoklu zekâ kuramı
- Piaget'nin Zekâ Kuramı

Denizyıldızı kuramı (İnci 2021).

1.1.3. Duygusal Zeka Kavramı ve Tarihsel Süreci

Bireyin yaşamında başarılı olabilmesi için sadece zeka (IQ) düzeyinin yüksek olmasıyla mümkün olmayacağını araştırmacılar tarafından fark edilmesiyle birlikte bu gerçek araştırmacıları duygusal zeka kavramını anlamaya yönlendirmiştir. Bireyin yaşamında daha mutlu olabilmesi ve daha üretken bir birey olarak toplumda var olabilmesi için duygusal zeka önemli bir etkidir. İngiltere’deki karşılıklı olan “emotionalintelligence” kelimesinin kısaltması olan EI şeklinde anılmakla birlikte literatür incelendiği zaman genellikle EQ (emotionalquotient) şeklinde kullandığı görülmektedir.

Duygusal zeka kavramının temeli 1920’lerde ortaya çıkan Thorndike’nin zeka modelinin bileşenlerinden olan sosyal zekaya dayanmaktadır. Thorndike’e göre sosyal zeka bireyin başkalarıyla olan ilişkisinde akıllıca hareket etmesidir (Cherniss ve Goleman 2001). David Weschler ise 1940’lı yıllarda zekanın duygusal tarafına değinmiştir. Weschler’in zeka tanımında bilişsel olmayan duygusal, toplumsal, kişisel kavramlarda yer almıştır. Weschler’in ele aldığı kavramlar duygusal zeka ve sosyal zeka kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır fakat bu çalışmalar yeterince rağbet görmemiştir (Stein ve Book 2003).

1983 yılında Howard Gardner’ın geliştirmiş olduğu “Çoklu Zeka Kuramı” duygusal zeka teorilerinin gelişimini önemli derecede etkilemiştir. Çoklu zeka kuramı sayesinde geleneksel zeka yaklaşımlarına karşı olarak yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu kuram ile birlikte bireyin başarılı bir yaşam sürdürebilmesi için sadece bilişsel

zekanın yeterli olmadığı, yedi temel türü olan geniş bir zeka çerçevesinin olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır (Goleman 2007).

1986 yılında ABD’de bir doktora öğrencisi tarafından “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self Integration; Relating to Fear, Pain and Desire” başlıklı bir doktora tezinde kullanılmasıyla birlikte de akademik olarak ilk defa duygusal zeka kavramı kullanılmıştır (Karabulut 2014)

Duygusal zeka kavramının tam anlamıyla ilk defa tanımlanması ise Mayer ve Salovey tarafından yapılmıştır. Yaptıkları çalışmanın sonucunda elde ettikleri bulgularda bazı insanların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamada ve tanımada daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle duygusal zeka kavramını “Bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını tanımları, bunlar arasında ayırım yapabilmeleri ve kişinin duygularını kontrol etme ve düzenleme yoluyla düşünce ve eylemlerinde kullanma yeteneğini içeren bir sosyal zeka türü” şeklinde tanımlamışlardır. Duygusal zeka, bireyin bütün duygularını içerdiği ve bu duyguları yönettiği için diğer duygulardan farklıdır (Mayer ve Salovey 1993).

Duygusal zeka kavramının yaygınlaşmasının gelişmesinin en önemli nedenlerinden biri ise insanların başarılarını ölçmek amacıyla kullanılan üniversite sınavları, okul sınavları, klasik IQ testleri vb. standart ölçüm araçlarında başarılı olan bir çok insanın kişisel ve sosyal yaşamında başarısız olmalarının nedenlerini araştıran çalışmalardır (Cumming 2005). “Duygusal Zeka Neden IQ’dan önemlidir?” isimli

kitabında Daniel Goleman 1992 yılında yaşanmış bir olayı aktarmıştır. Sürekli tam not alan bir lise öğrencisi fizik dersinde 80 puan aldığı için okula bir et bıçağı getirerek öğretmenine saldırmıştır. Tıp fakültesini hedefleyen bu genç 80 almasıyla birlikte tıp fakültesine gidemeyeceğı düşüncesi ile kontrolünü kaybettiğini belirtmiştir. Goleman'ın verdiği bu örnekten de anlaşılacağı üzere yüksek IQ'ya sahip bireylerin davranışlarının her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmadığı, yüksek IQ'ya sahip bireylerin de duygularının kontrolünde zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu noktada duygusal zekanın önemi de ortaya çıkmıştır (Goleman 2006).

Goleman'ın “Duygusal Zeka” isimli kitabı da bu kavramın tanınırlığını ve popülaritesini yükseltmiştir. Goleman'ın tanımına göre duygusal zeka; bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, aksaklıklara karşı yoluna devam edebilmesi, kendi ruh halini düzenleyebilmesi, dürtülerini kontrol edebilmesi, kendisini başkalarının yerine koyarak empati yapabilmesi ve umut beslemesidir. Goleman'a göre duygusal zeka bireyin hem günlük yaşamındaki hem de iş yaşamındaki başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Goleman 2006).

Konrad ve Hendl (2005) tarafından yapılan başka bir tanımda ise duygusal zeka, bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi, çevresiyle sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi, mutlu bir hayat sürdürebilmesi için kazanması gereken yeteneklerin bir bütünü şeklinde ifade edilmiştir.

1.1.4. Duygusal Zekanın Önemi

Bireylerin mutlu ve başarılı bir yaşam sürebilmeleri için bilişsel zekalarının (IQ) yanı sıra duygusal zekalarının da (EQ) büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bireylerin öğrenmeye ve başarılı olmaya olan istekleri ve motivasyonları yine duygusal zekalarının bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal zeka bireyi kendisine verebilecek olduğu zararların karşısında da bir kalkan görevi görmektedir. Duygusal zekası yüksek olan bireyler hem duygusal hem de fiziksel açıdan duygusal zeka düzeyi düşük olan bireylere göre daha sağlıklı olabilirler.

Çocukluk döneminden itibaren kendini belli etmeye başlayan duygusal zekanın aile içerisinde çocuğa kazandırılması önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyin küçük yaşlardan itibaren duygusal zekasının yüksek olması çocukluktan itibaren karşılaşılan zorlukları aşmasında, beklenmeyen durumlarla baş edebilmesinde, hayal kırıklığı yaşayabilecek olaylarda sağlam durabilmesine yardımcı olmaktadır (Taşkın 2018).

Duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Duygularının yol göstermesine engel olmaz.
- Duygularını gerçeklik, mantık ve sebep ile dengede tutar.
- Hırstan uzak durur.
- Kendine güvenir ve özgürdür.

- Olumsuz duygulardan kaçınır.
- Duyguları hakkında rahatlıkla konuşur.
- Başkasının motive etmesini beklemez, kendisini motive edebilir.

Birçok duyguyu bir arada açıklayabilir vb. (Taşkın 2018)

1.1.5. Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka kavramının günümüze kadar değişik şekillerde tanımlanmasının doğal bir sonucu olarak, duygusal zeka hakkında araştırmacılar pek çok model ortaya koymuştur. Oluşturulan modellerin içeriği ise duygusal zekanın temel boyutlarını ve boyutları oluşturan yetenek ve becerilerdir. Kavramsal teorilere bakıldığında zaman zaman yetenek ve karma model olmak üzere iki farklı bakış açısıyla incelenmektedir.

Yetenek modeline göre duygusal zeka duygusal bilgiyi işleme becerisini gösteren zeka çeşididir ayrıca duygusal zekaya ait yetenekleri, sosyal becerilerden ve özelliklerden ayırarak, bireyin duygulara ait becerilerini bilişsel beceriler olarak açıklayan bir yapıya sahiptir. Karma model ise yalnızca duyguyu ve zekayı değil, bireyi geniş bir perspektifle değerlendirerek motivasyon, yaratılış ve kişilik özellikleri ile kişisel ve sosyal fonksiyonların birlikteliğini savunur (Cobb ve Mayer 2000).

Salovey ile Mayer, Bar-On, Goleman ve Cooper ile Sawaf yaptıkları çalışmalar sonucu dört temel model ortaya koymuşlardır.

Yetenek modeli olarak Salovey ve Mayer'ın modeli karşımıza çıkarken diğer modellerin karma modeller olduğu söylenebilir.

Mayer ve Salovey Modeli

Salovey ve Mayer'ın yapmış olduğu çalışmanın temel varsayımına göre insanların duyguları algılayabilme, anlayabilme ve bu duygusal bilgiyi kullanabilme becerileri farklılaşabilmektedir ayrıca bireyin duygusal zeka düzeyi bireyin başarısına ve gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Mayer ve Salovey 1993)

Mayer, Caruso ve Salovey duygusal zekayı duyguları algılama ve tanımlama, duyguyla, düşünceyi desteklemek, duyguları anlama ve muhakeme etme ve duyguları yönetmek şeklinde hiyerarşik olarak dört alana ayırmışlardır.

Duyguları algılama ve tanımlama boyutu duyguların ses, yüz ve diğer iletişim kanalları vasıtasıyla ifade edilebilmesini, algılanabilmesini içermektedir. Duyguları doğru anlayabilmek, ifade edebilmek ve tanımlayabilmek duyguların etkin kullanımı için temel oluşturmaktadır. İkinci boyut ise duyguyla, düşünmeyi desteklemektir. Bu boyutta ise birey duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı bilir ve kararlarını şekillendirebilmesinde kullanabilmesinin önemi vurgulanmıştır. Duyguyu anlayabilme, muhakeme edebilme ise üçüncü boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyut duyguyu anlayabilmenin bilişsel süreci üzerinde durur. Birey duyguları analiz edebilmeli, zaman içerisindeki eğilimlerin farkına varabilmeli ve sonuçlarını anlayabilmelidir. Duyguyu yönetme boyutu ise son boyuttur. Duyguyu

yönetme yeteneği bireyin bireysel gelişimini ve kişilerarası gelişimini sağlayabilmek için duygularını ve duygusal ilişkileri yönetebilmesidir (Mayer, Salovey ve Caruso 2004).

Mayer ve Salovey yıllar boyunca yapmış oldukları çalışmalarla duygusal zeka kavramını tanımlayıp ortaya koymalarının yanı sıra kendilerinden sonraki araştırmacılar için de bir mihenk taşı olmuşlardır. Ortaya konan diğer modeller Mayer ve Salovey'in temel çalışmalarından yola çıkılarak oluşturulmuştur (Çakar ve Arbak 2004).

Bar-On Modeli

Eotional Quotient (EQ) terimi 1988 yılında ilk defa Reuven Bar-On tarafından kullanılmıştır. Bar-On duygusal zekayı bireyin çevreden gelen isteklerle etkin bir şekilde baş edebilme becerisini etkileyen kişisel, sosyal beceri ve yeteneklerin düzenlenmesi şeklinde tanımlamıştır (Cherniss ve Goleman 2001).

Hayatta bazı bireylerin daha başarılı olduğu ve duygusal yönden diğerlerinden daha iyi oldukları bilinmektedir. Reuven Bar-On'un oluşturmuş olduğu bu modelde bu soruya cevap verebilmek için ortaya konmuştur. Bu modelin duygusal zekayı ve sosyal zekayı içermesi Bar-On'un bilişsel zeka faktörlerinden ziyade bilişsel olmayan faktörlere eğilim gösterdiğini göstermektedir. Bilişsel olmayan bu zeka faktörleri, zakanın sosyal, duygusal, bireysel ve yaşamda kalma boyutlarını kapsamaktadır. Bu faktörlerin bilişsel zeka faktörlerine göre bireyin yaşamla başa çıkmasında daha etkili olduğu bilinmektedir. Reuven Bar-On'un ortaya koymuş olduğu bu model bilişsel yetenekler ile bilişsel olmayanları bir araya getirmesi bakımında karma bir model

olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakar ve Arbak 2004; Özyer ve Alıcı 2005).

Duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler duygusal zeka düzeyi düşük olan bireylere göre çevreden gelen tehdit, baskı ve isteklerle baş edebilmede daha başarılıdır. Aynı zamanda duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre stresle başa çıkmada ve problem çözmede daha başarılıdır (Özdemir 2015).

Bar-On modelinde duygusal zeka 5 ana boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca her bir ana boyutu oluşturan yetenekler bulunmaktadır.

Bar-On Modeli'nin boyutları ve boyutların içerdiği yetenekler şu şekildedir;

1. Kişisel Boyut: Bireylerin kendi iç dünyaları ile ilgilidir.

Yetenekler; Öz Saygı, Duygusal Farkındalık, Bağımsızlık, Kendini İfade Etme, Öz Gerçekleştirme

2. Kişilerarası boyut: Bireylerin çevresiyle olan ilişkilerinin kapasitesini ve eylemlerini içermektedir.

Yetenekler; Empati, Kişiler Arası İlişkiler, Sosyal Sorumluluk

3. Stres yönetimi boyutu: Bireyin stresle başa çıkabilme becerilerini içerir.

Yetenekler; Strese tolerans, Dürtü kontrolü (stresi kontrol altında tutma)

4. Genel ruh hali boyutu: Bireyin hayatı hakkındaki genel düşüncesi

Yetenekler; Mutluluk, İyimserlik

5. Uyumluluk:

Yetenekler: Esneklik, Öznel/nesnel farkındalığı (gerçekliği test edebilme), Problem çözme (Stys ve Brown 2004)

Daniel Goleman Modeli

Goleman, Salovey ve Mayer'in çalışmalarını temel alarak oluşturduğu bu modelin Mayer ve Salovey'in modelinden karma bir model olması yönüyle ayrılmaktadır. Goleman'ın bu modelinde zihinsel beceriler ve diğer özellikler (motivasyon) bulunmaktadır. Goleman Modeli'nde; *Duygusal farkındalık, Öz-Duygu yönetimi, Öz güdülenme, Empati, Sosyal beceriler* gibi 5 boyut bulunmaktadır (Çakar ve Arbak 2004).

Duygusal Farkındalık: Bireyin içerisinde bulunduğu duygu durumu anlaması, farkında olmasıdır. Bireyin hissettiği bir duyguyu anlayabilmeli, ifade edebilmeli, sebebini bilmeli ve bu bilgileri karar verme noktasında kullanabilmelidir (Çakar ve Arbak 2004).

Öz-Duygu Yönetimi: Bireyin duygularını olabildiğince uygun bir şekilde yönetebilmesidir. Duygularını bastırmamalıdır çünkü bastırılan bir duygu gelecekte daha güçlü bir şekilde ortaya çıkabilir. Bu boyutta önemli olan bireyin kendini sakinleştirebilmeli ve bu sayede olumsuz duyguların ortaya çıkışını engellemelidir (Çakar ve Arbak 2004).

Öz Güdülenme: Bireyin kendi kendini motive edebilme becerisidir (Çakar ve Arbak 2004).

Empati: Klasik anlamda bireyin kendisini başka birisinin yerine koyabilmesidir (Çakar ve Arbak 2004).

Sosyal Beceriler: bir bireyin karşısındaki insanın duygularını tanıyabilmesi, yenebilmesi ve uyumlu, problemsiz bir şekilde ilişkilerini sürdürebilmesidir (Çinel Özer 2010).

Bahsedilen boyutlardan duygusal farkındalık, öz-duygu yönetimi ve öz güdülenme becerileri kişisel yeterlilikler, empati ve sosyal beceriler boyutları ise sosyal yeterlilikler olarak ifade edilmiştir. Goleman'ın ortaya koymuş olduğu bu duygusal zeka modelinin ölçümü Duygusal Yeterlilik Envanteri (ECI) ile ölçülmektedir (Çakar ve Arbak 2004).

Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (2010) duygusal zekayı, bireyin duyguların gücünü insanın ilişkilerinin ve enerjisinin temelinde yer alan bir kaynak olarak anlama, duyumsama ve etkili bir biçimde kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlamıştır.

Geliştirilen bu modelde bireyler için iş ve günlük yaşamında duygusal zekaları üzerine eğilmeleri ve onu geliştirmeleri için bir çalışma planı önermektedir. Cooper ve Sawaf bu modelde duygusal zekanın liderlik ile ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Liderlerin başarısını

arttıran unsurlardan birisi de duyguların etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve yönetilmesidir (Cooper ve Sawaf 2010).

Duygusal zeka bu modelde “Dört Köşe” adı verilen modelle açıklanmıştır. Karma bir bakış açısı ile oluşturulan bu modelde, zihinsel becerilen yanında farklı kavramlar da bulunmaktadır (Cooper ve Sawaf 2010).

Dört köşe modelini ve aly boyutlarını şu şekilde ifade edebiliriz:

Duygusal Öğrenme; *duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi;*

Duygusal Zindelik; *öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk ve esneklik ve yenileme;*

Duygusal Derinlik; *özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki;*

Duygusal Simya; *sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak.*

1.1.6. IQ ile EQ Arasındaki İlişki

Duygusal zeka ile bilişsel zeka birbirlerinden tamamen farklı iki yetidir. Geçmişte başarı için sadece bilişsel zekanın (IQ) yeterli olabileceği düşüncesi genel bir kanıydı. IQ ile bireyin yaşamdaki başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmekteydi yani bireyin bilişsel zeka düzeyi ne kadar yüksekse yaşamında da o denli başarılı olabileceği söylenebilir. Fakat araştırmacıların duygusal zekayı (EQ) fark etmesiyle birlikte bu kanı değişmiştir (Güler 2022)

Yapılan araştırma bulgularından hareketle zekanın doğuştan geldiği ve eğitimle geliştirilemez olduğu bilinmektedir. 19-21 yaş aralığı zeka düzeyinin en yüksek olduğu yaş olarak ifade edilmiştir. Yazabilme, hesap yapabilme, konuşabilme gibi beceriler bireyin zeka düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Duygusal zeka ise, bireyin duygularını akıllıca kullanabilme yeteneğidir. Geliştirilemez olan zekanın aksine duygusal zeka geliştirilebilir özelliktedir. Birey duygusal zekasının yaşamının her alanında kullanabilir. Duygusal zeka bireyin davranışlarını, düşüncelerini, tavırlarını, duygularını oluşturmaktadır. İnsanların kendilerini nasıl hissettikleri düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir (Taşkın 200).

Bireyin yaşanılabilir bir hayat sürebilmesi için IQ'da EQ'da önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal zeka bilişsel zekanın işleyişine katkı sağlarken, bilişsel zeka da duygusal verileri şekillendirmeye yardımcı olur. Bu sayede bu iki zeka türü birbirleriyle ilişki içerisinde aynı zamanda bireyde bir denge halindedir. Fakat bireyin yoğun duygular hissetmesi veya tutkuları, istekleri ön plana çıktığı zaman bu denge bozulabilir. Duygusal zeka, zeka kavramına bir alternatif değil hatta bir ilavedir. Bu bakımdan zeka tanımının modernleşmesiyle birlikte genişletilip duygusal zekanın da bu tanım içerisinde yer alması gerekmektedir (Tuğrul 1999).

1.1.7. Duygusal Zeka ve Spor

Bireyin duygusal zeka düzeyi yaşamın her alanı üzerinde etkilidir. Bunun bir uzantısı olarak duygusal zekanın sportif

faaliyetlerde de etkili olduğu söylenilebilir. Duygusal zeka sporcunun performansı üzerinde önemli bir rol oynamak oynamaktadır. Günümüz spor kavramının yarışmacı bir hal alması, sporcuların optimal performans sergileyip kazanma, başarı olma düşüncesi sportif faaliyetlerde stres, kaygı ve duygu gibi kavramları da ortaya çıkarmıştır. Bir sporcu kazanma arzusu içinde olduğu bir müsabakada normalde olduğundan çok daha yoğun bir şekilde stres, kaygı ve duygu hissedebilir. Bu da sporcunun performansını etkileyebilir. Böyle bir durumla karşılaşan sporcu kendi duygularının farkına varıp bu duyguları yönetebilmeyi becerirse bu durum performans açısından sporcuya olumlu bir şekilde yansımaktadır (Erbektaş ve ark. 2017).

Rekabet ortamlarında başarılı olmak isteyen bir sporcu duygusal zekası ile ön plana çıkabilir. Sporcu yeteneklerini ortaya koyup performans sergilerken beklenmedik durumlarla karşılaşabilir böyle bir durumda başa çıkabilmeli, stersini yönetebilmelidir. Sporcu motivasyonunu yüksek tutabilmeli, çevresiyle uyum içinde olabilmeli, takım sporları ile uğraşıyorsa takım arkadaşları ile işi birliği yapabilmelidir. Bu noktada duygusal zekanın sporcular için önemi de ortaya çıkmaktadır. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan bir sporcu düşük olan sporculara göre yukarıda belirtilen maddelerin üstesinden daha rahat bir şekilde gelebilir ve içerisinde bulunduğu duruma uygun çözüm yolu bulabilir (Güler 2022).

Takım sporları ile bireysel sporlarda duygusal zeka düzeyinin ne ölçüde etkili olduğu incelendiğinde, takım sporu yapan sporcular için duygusal zeka performans üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Takım

sporcuları takım arkadaşlarının ve rakip sporcuların duygularını farkına varabilmelidir. Bu durumun bireysel spor yapan sporcular içinde önemli olduğu söylenebilir. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan sporcular imgeleme, kendi kendine konuşma gibi zihinsel antrenmanlar yaparak sporcuların psikolojik becerilerini daha iyi kullanabilmesini sağlamaktadır (Erbektaş ve ark. 2017).

Sporcuların duygusal zeka düzeylerinin, spor yapmayan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkması ise sporcuların duygusal becerilerini kullanabilecek ortamlara maruz kalmasıyla açıklanabilir. Çünkü sporcular pek çok durumda sporcu olamayan bireylere göre stres, kaygı gibi duygu durumlarla daha fazla başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Seyirci baskısı, özgüven problemleri, yarışma kaygısı, motivasyon, takım içi iletişim gibi konularda daha fazla deneyim sahibi olabilirler. Böylelikle sporcuların bu şartlar altında mücadelelerine devam edebilmesi için doğal olarak duygularının farkına varıp, duygularını yönetmeleri gerekmektedir. Bu tip deneyimler sporcunun duygusal zeka gelişimi etkilemektedir. Bu yüzden sporcuların duygusal zeka düzeyleri de sedanter bireylere göre daha yüksek olabilir (Karademir ve Çoban 2011).

Duygusal zeka sadece sporcular üzerinde değil antrenörler üzerinde de etkili ve önemlidir. Bir antrenör sporcusunun duygusunun farkında olmalı ve ona göre bir davranış örüntüsü içerisinde olmalıdır. Kendi duygularının da farkına varamayıp o duyguları kontrol

edemeyen antrenörler olması gereken davranışları sergileyemezler (Özdenk 2018).

1.1.8. Sporda Duygusal Zekanın Geliştirilmesi

Duygusal zekanın gelişimi için en etkili faktörlerden birisi spordur. Günlük yaşamında duygularını ifade edemeyen, çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştiremeyen, öz güveni düşük bir çocuk spor ortamlarına katıldıktan sonra bu özelliklerini geliştirebilir, arkadaşlıklar kurabilir, çevresiyle iletişimi güçlenebilir. Bu özelliklerin gelişimi çocuğun günlük yaşamına da yansımaktadır. Ailede okulda desteklenemeyen duygusal zeka gelişimi spor ortamlarında doğası gereği daha kolay bir şekilde desteklenebilir. Spora başlayan bir çocuğun, iletişim becerileri yüksek, özgüvenli, sosyal, daha aktif ve bir problemle başa çıkma düzeyi yüksek olmaktadır (Öztürk Kuter ve Kuter 2012).

Spor ortamlarında duygusal zekanın desteklenebilmesi için bir çocuğun performans sporları yapma zorunluluğu yoktur. Yaşamının bir bölümünde spora katılım sağlaması yeterli olabilmektedir. Örneğin bir çocuğun okul sporlarına katılım göstermesi fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayacaktır. Spora katılım sonrası gelişim gösteren bir çocuk hayat boyu spor alışkanlığının da temelini bu sayede oluşturmuş olacaktır (Aksu 2018).

Spor ortamlarında duygusal zeka gelişiminde en büyük iş antrenörlere aittir. Antrenörler bir çocuğun fiziksel performansının yanı sıra duygusal yönden de gelişimi sağlamalıdır. Bu sayede çocuk

duygusal açıdan gelişim gösterebilecek, performansı yükselecek ve gerçek hayata daha hazır hale gelebilecektir.

1.1.9. Duygusal Zekanın Ölçülmesi

Bu bölümde geliştirilmiş olan ölçüm araçlarının bazıları tanıtılacak ve bu araçların temel psikometrik bilgilerine yer verilecektir.

Swinburne Üniversitesi Duygusal Zeka Testi

Palmer ve Stough (2001) tarafından geliştirilen bu testin yetişkin formu 64 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Luebers, Downey ve Stough (2007) Swinburne Üniversitesi bu testin psikometrik özelliklerini ergenler üzerinde de incelenmiş ve 64 maddelik testin 28 maddesini ergen formu için yeniden düzenlemişlerdir. Ergen formu için 4 faktörlü yapının daha kullanışlı olduğu sonucuna varmışlardır. Palmer ve Stough (2001), test puanlarının 5 ana kişilik özelliğinden sadece duygusal tutarsızlık, dışa dönüklük ve gelişime açıklıkla bir dereceye kadar ilişkili ($r = 0,09$, $r = -0,47$) olduğunu belirtmişlerdir. (Downey ve ark. 2008).

Wang-Law Duygusal Zeka Ölçeği

Endüstri-örgüt psikolojisi alanındaki kullanım için geliştirilen Wang-Law Duygusal Zeka Ölçeği 16 maddeden oluşmakta ve yedili likert tipindedir. Shi ve Wang (2007) Çince konuşan örneklem grubunda ölçeğin tamamı ve alt boyutları için 0.86 ile 0.76 arasında değişen iç tutarlılık katsayıları bildirmektedir. Ölçeğin her biri dört

maddeyle ölçülen, dört faktörden meydana gelmektedir (Shi ve Wang 2007,).

Durumluk Meta Ruh Hali Ölçeği

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai (1995) tarafından geliştirilen test 48 madde ve 3 faktörden (dikkat, açıklık, ruh halini onarabilme) oluşmaktadır. Salovey, Stroud, Woolery ve Epel (2002) ölçek alt boyutları için 0,82 ile 0,85 arasında değişen iç tutarlık katsayıları bildirmektedir.

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Schutte ve ark. (1988) yılında geliştirilen, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği en yaygın olan duygusal zeka ölçüm araçlarından biridir. 5' li likert 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır (İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi). Ölçekte yer alan bazı maddeler ters yönlü puanlanmaktadır.

1.2. Psikolojik Sağlamlık

İngilizce “resilience” kelimesinin karşılığı olarak ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda ortak bir anlayışın olmadığı ve hatta farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar “resilience” kavramının yerine “yılmazlık, dayanıklılık, kendini toparlama gücü, psikolojik sağlamlık” gibi kavramlar kullanmışlardır (Öğülmüş 2001; Özcan 2005; Gürkan 2006; Terzi 2006; Gizir 2007; Gökmen 2009;

Çataloğlu 2011). Genel olarak kullanılan kavramın ise “psikolojik sağlamlık” olduğu görülmektedir.

Psikolojik sağlamlığın ne olduğu hakkında yapılan araştırmalara bakıldığında zaman zaman birden çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Matsen’e göre (2001) psikolojik sağlamlık, bireyin zorlu hayat koşulları karşısında psikolojik olarak iyilik durumunu koruması ve bu hale tekrar geri dönebilme becerisidir. Başka bir tanımda ise bireyin olumsuz bir olay ya da durum ile karşılaşması halinde bu durumun üstesinden gelebilmesi, bu olay ya da duruma uyum sağlayabilmesi ve kontrol altına alarak başarı gösterebilmesi psikolojik sağlamlık olarak ifade edilmiştir (Luthar ve Cicchetti 2000).

Psikolojik sağlamlık kavramı kültürel bir özellik göstermesinden dolayı farklı kültürlerde, farklı coğrafyalarda değişiklik gösterebilmektedir. Buna karşın psikolojik sağlamlığın ne olduğu hakkında genel görüş ise bireyin karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilme becerisi, karşılaşılan kötü durumlara uyum sağlayabilme yeteneğidir (Özer 2013).

Psikolojik sağlamlık, bireyi yaşamındaki hayal kırıklıklarından kurtarıcı, güçlülere karşı destek verici, zor koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir (Bulthuis 2008; Kearney 2010). Ayrıca psikolojik sağlamlık bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı problemlere, stres yaratıcı durumlara karşı problemlerle başa çıkabilme, stres yaratıcı durumlara karşı koyabilme, dayanabilme ve

yaşamını sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Mandleco 2000)

Masten, Garnezy ve Best psikolojik sağlık kavramına ilişkin üç farklı yaklaşım benimseyerek tanım yapmışlardır. İlk yaklaşımda psikolojik sağlamlığı bireyin yaşamındaki zor ve riskli olaylar ya da durumlarla baş ederek olumlu sonuçlara ulaşmaları şeklinde ifade etmişlerdir. İkinci yaklaşımlarında ise psikolojik sağlamlığı bireyin stres yaratıcı durumlarda bile yetkinliklerini sürdürebilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bakış açısında psikolojik sağlık stresli durumlara karşı koyabilme üzerine temellendirilmiştir. Son yaklaşımlarında ise psikolojik sağlık bireyin yaşadığı bir travma sonrası iyileşebilme, yaşamını sürdürebilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Gizir 2007)

Richardson (2002) psikolojik sağlık kavramının üç boyutta ele almıştır. İlk boyutta psikolojik sağlık kavramının sahip olduğu nitelikler ele alınmıştır. Bu boyutta ele alınan nitelikler bireyin yaşadığı zor ve olumsuz durumlara karşı mücadele edebilmesini sağlayan koruyucu faktörlerdir. İkinci boyut ise ilk boyutta ortaya konan koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi ve artırılmasıdır. Son boyutta ise bireyin içsel psikolojik sağlık düzeylerinin farkına varıp geliştirilmesi ele alınmıştır.

Stewart, Reid ve Mangham 1997 yılında psikolojik sağlık kavramına ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak yapılan tanımların ortak özelliklerini belirlemişlerdir. Bu özellikleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Psikolojik sağlamlık, bireylerin özellikleri ve çevreleri arasındaki karşılıklı etkileşimden oluşmaktadır.
- Psikolojik sağlamlık, insanların yaşamlarında karşılaştığı zorluklarla başa çıkma becerileri ile stresli ve zor yaşam olayları arasındaki dengeden oluşmaktadır.
- Psikolojik sağlamlığı koruyucu faktörler ve risk faktörleri tamamlamaktadır. Risk faktörleri stres yaratıcı yaşam olaylarından meydana gelirken bu risk faktörlerinin etkilerinden azaltan şey ise koruyucu faktörlerdir. Yaşamda yer alan risk faktörleri daha fazla olduğunda bireyler olumsuz yaşam koşullarıyla daha sık karşılaşabilirler.
- Psikolojik sağlamlık bireyin zorlu yaşam koşullarıyla başa çıkabilme yeteneğini güçlendirir bu bakımdan dinamik bir kavramdır.

Psikolojik sağlamlık bireylerde farklı dönemlerde farklı şekillerde ortaya çıkan geliştirilebilir ve değişken bir kavramdır (Stewart, Reid ve Mangham 1997).

1.2.1. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlık dinamik ve gelişim içerisinde bir yapıdır bu özelliği sayesinde bireylerin hayatları boyunca gelişim göstererek varlığını sürdürebilir. Bu gelişim süreci olumlu yönden olabileceği gibi olumsuz şekilde de olabilmektedir (Bektaş 2018).

İlgili alan yazın incelendiği zaman psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörler risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar şeklinde ele alınmıştır. Yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde koruyucu faktörler olarak adlandırılan durumların bireylerin karşılaşabileceği risk faktörlerini azalttığı ve bu risk faktörlerine karşı daha yapıcı tepkiler verebilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Birey koruyucu faktörler vasıtasıyla riskli durumların insan üzerinde oluşturabileceği olumsuz durumlara daha fazla adaptasyon sağlayabilir. Tüm bu sebeplerden ötürü bu faktörleri ve psikolojik sağlamlık ile aralarındaki ilişkiyi anlamak, psikolojik sağlamlık kavramını daha iyi anlamak için önemlidir. Ayrıca pek çok araştırmacı psikolojik sağlamlığın varlık gösterebilmesinde ve varlığını sürdürebilmesinde bu faktörlerin önemini vurgulamıştır (Rutter 1987; Fraser, Galinsky ve Richman, 1999; Bahadır 2009).

1.2.2. Risk Faktörleri

Risk faktörleri bireyi zarar görme olasılığını arttıran durumlar olarak ifade edilmiştir ve bu risk faktörleri bireyin gerçek yaşantısında olumsuz bir deneyim yaşammasının olasılığını arttırmaktadır. Bireylerin psikolojik olarak sağlam olduğu söyleyebilmek için bireyin zorlu bir yaşam olayı ya da risk faktörü ile yüz yüze gelmesi gerekmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker 2000; Masten ve Reed 2002). Risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç başlıkta toplanabilir.

Bireysel Risk Faktörleri

Bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazandığı olumsuz özellikler şeklinde açıklanabilir. Bireysel risk faktörleri, bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyen durumları kapsamaktadır. Bu durumları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

- Erken doğumlar,
- Olumsuz yaşantılar,
- Alkol veya ilaç kullanımları,
- Kronik rahatsızlıklar,
- Olumsuz mizaç özellikleri,
- Madde kullanımları,
- Agresiflik,
- Genetik bozukluklar (Rutter 1990; Masten, Neemann ve Andenas 1994; Kararımak 2006; Gizir 2007)

Ailesel Risk Faktörleri

Bireyin kendi ailesi içerisinde maruz kaldığı risk faktörleridir.

- Çocuk sayısının fazla olduğu kalabalık bir aile ortamına sahip olma,
- Kardeşlerin yaşları farkının iki yıldan az olması,

- Psikolojik veya kronik bir rahatsızlığı olan ebeveyne sahip olma
- Ebeveynleri boşanması,
- Anne ya da babanın ölümü,
- Evlatlık edinilme durumu,
- Aile içi şiddet,
- Yoksulluk,
- Eğitim düzeyleri (Gizir 2007).

Çevresel Risk Faktörleri

Çevresel faktörler bireyin içerisinde bulunduğu ortamlarla ve kendi kontrolünden olmayan toplumsal olaylarla ilişkilidir.

- Düşük sosyoekonomik düzey
- Olumsuz akran desteği
- Cinsel ve fiziksel istismara maruz kalma
- Terör
- Salgın hastalıklar
- Savaşlar,
- Doğal afetler,
- Ekonomik krizler,

Darbeler (Gizir 2007; Terzi 2008).

1.2.3. Koruyucu Faktörler

Bireylerin risk faktörleri ile başa çıkmalarında koruyucu faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Koruyucu faktörler risk faktörlerinin etkilerini azaltabilir ya da ortadan kaldırabilir. Psikolojik olarak sağlam olan bireyler zor durumların ya da süreçlerin üstesinden gelebilmek için koruyucu faktörleri kullanmaktadır (Kararımak 2006)

Koruyucu faktörler Luthar (2006) tarafından risk faktörlerinin bireylerin üzerindeki olumsuz etkilerini olumlu yöne çeviren faktörler olarak tanımlanmıştır. Bireylerin koruyucu becerileri geliştikçe karşılaştıkları zorluklar karşısında daha fazla direnç gösterebilirler (Masten ve Gewirtz 2006).

Psikolojik sağlamlığı etkileyen bu koruyucu faktörler içsel ve dışsal olarak ayırmak mümkündür. Bir bireyin kendi kişilik özellikleri içsel koruyucu faktörler olarak adlandırılırken, çevresindeki sosyal destek ise dışsal koruyucu faktörler olarak adlandırılabilir. Bu içsel ve dışsal koruyucu faktörler bireylerin karşılaştıkları zorluklara ne derece uyum sağlayacağını da eklemektedir (Kararımak 2006).

Bu çalışmada koruyucu faktörler bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörler olmak üzere üç başlıkta incelenecektir.

Bireysel Koruyucu Faktörler

Bireyin kendi kişilik özellikleri sayesinde oluşan içsel koruyucu faktörlerdir. Yapılan çalışmalarda bireysel koruyucu faktörler, bireylerin problem çözme becerileri, sosyal yeterlikleri, öz kontrolleri

ve gelecekte bir amaca sahip olma gibi dört temel başlıkta incelenmiştir (Winders 2014).

Bireysel koruyucu faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Empati becerisi
- İyi iletişim becerileri
- İyi problem çözme becerileri
- Yüksek öz kontrol
- Gelecek için bir amacı olması
- Yüksek zeka
- Özgüven
- Öz saygı
- Öz yeterlilik
- Yüksek entelektüel kapasite
- Mizah (Garmezy 1991; Shonkoff ve Philips 2000; Luthar vd. 2000; Masten 2001; Kararımak 2006; Sapienza ve Masten 2011)

Ailesel Koruyucu Faktörler

Bireyin ailesinin iyi bir ebeveynlik sergilemesi, değişik zorluklarla karşılaşan bireyler için en güçlü ve en önemli koruyucu faktör olmaktadır (Masten ve Coatsworth 1998). Aile tarafından çocuklara verilen destekleyici ve güçlü ilişkiler psikolojik sağlamlığın

gelişmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır (Luthar 2006)

Ailesel koruyucu faktörler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Güvenli Bağlanma
- Ailenin Teşvik Edici Desteği
- Ebeveynler ile Kurulan Destek ve Şefkatin Bulunduğu İyi Bir İlişki
- Çocuğun Aile İçinde Kazandığı Üretken Rol
- Din veya Maneviyat (Rutter 1987; Werner 2000; Luthar 2006; Winders 2014).

Çevresel Koruyucu Faktörler

Psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkileyen bir diğer koruyucu faktör ise çevresel faktörlerdir (Winders 2014). Örneğin bir öğretmen öğrencileri için iyi bir rol model olabilir (Werner 2000). Yüksek risk altındaki öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu güçlü ve destekleyici ilişkilerin büyük yararları vardır (Luthar 2006).

Çevresel koruyucu faktörleri;

- Yetişkinler ile Kurulan İyi İlişkiler
- Okul Etkinlikleri
- Öğretmenler ile Kurulan Rol Model İlişkisi
- Ders İçi veya Dışı Akademik Etkinliklere Katılım

- Destekleyici Toplum
- Sağlık Sistemlerine Ulaşılabilirlik

Başarılı Acil Servisler (112) şeklinde sıralayabilmek mümkündür (Benard 1991; Werner 2000; Masten ve Reed 2002; Luthar 2006; Winders 2014).

1.2.4. Olumlu Sonuçlar

Risk ve koruyucu faktörlerin haricinde olumlu sonuçlar da belirlenmiştir. Bireysel farklılıklar koruyucu faktörlerin etkinliğini de farklılaştırmaktadır. Bu bakımdan bireylerdeki olumlu sonuçların ifade edilmesi önemlidir.

Psikolojik sağlamlık kavramına dair yapılan çalışmalarda araştırmacılar, bireylerin sosyal ve akademik alanlardaki yeterlilikleri gibi olumlu sonuçların belirlenmesini amaçlamışlardır. Yeterlik, bireyin çevresel durumlara rağmen gelişim sürecini devam ettirebilmesi ve çevreye uyum sağlama becerisi olarak ifade edilmiştir (Masten 2001).

Psikolojik sağlamlık çalışmalarında; Olumlu sosyal ilişkiler / sosyal yeterli, Akademik başarı, Düşük davranış problemleri (externalizing problems, Düşük duygusal problemler ya da belirtiler (internalizing problems), Psikososyal uyum bileşenlerinin varlığı, Psikopatoloji var olmaması, Psikososyal uyum bileşenlerinin varlığı gibi yeterlik faktörleri ele alınmıştır (Kurumeşe 2021).

Çalışmalarda ele alınan bu yeterlik faktörleri, bireylerin koruyucu faktörlerle birlikte risk faktörleri ile başa çıkıp kazandıkları yeterlilikle, olumlu sonuçlar olarak adlandırılabilir (Özen 2021).

1.2.5. Psikolojik Sağlık Düzeyi Yüksek Olan Bireylerin Belirgin Özellikleri

Haynes tarafından psikolojik olarak sağlam bireylerin özellikleri sosyal, duygusal ve bilişsel-akademik özellikler olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

Sosyal Özellikler: bireylerin kendilerini ifade edebilme becerilerini, çevresiyle olan ilişkilerini kapsamaktadır. Psikolojik olarak sağlam bireyler;

- Arkadaş edinmekte güçlük çekmezler,
- Diğer bireylerle rahatlıkla pozitif ilişkiler kurabilirler,
- İhtiyaçları olduğunda yardım bulabilirler,
- Etkili iletişim becerilerine sahiplerdir (Gürkan 2006)

Duygusal Özellikler: bireylerin kendilerini nasıl algılayıp kabul ettiklerini, nasıl kontrol sağladıklarını ve içsel olarak nasıl hissettiklerini içermektedir. Psikolojik açıdan sağlam bireylerin;

- Öz yeterlik düzeyleri yüksektir,
- Benlik saygıları ve özgüven düzeyleri yüksektir,
- Kaygıya veya engellenmelere karşı dayanıklıdır,

- Yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilirler,
- Duygularının farkına varma ve denetleme becerileri vardır (Gürgan 2006).

Bilişsel-Akademik Özellikler: bireylerin iş ve okul yaşamlarında mantıklı ve doğru karar verebilme yeteneklerini kapsamaktadır. Psikolojik açıdan sağlam bireyin bilişsel-akademik özelliklerine bakıldığı zaman;

- Geleceğe yönelik beklentileri, düşünceleri ve planları vardır,
- Başarı güdüleri yüksektir
- Çevrelerini yararlı bir şekilde yönlendirip
- Harekete geçirebilirler
- Stresli veya travmatik olaylar karşısında mantıklı kararlar alırlar (Gürgan 2006).

1.2.6. Psikolojik Sağlamlık ve Spor İlişkisi

Spor faaliyetlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte spor, toplumsal yaşamın bir parçası olmuştur. Sportif faaliyetler bireylerin fiziksel ve ruhsal iyi oluşlarına katkı sağlamanın yanı sıra bireyin sosyalleşmesine, öz güven duygusunun gelişmesine, iletişim becerilerinin güçlenmesine de katkı sağlamaktadır. Bu özelliğiyle spor bireyler için günümüzde önemli bir anlam kazanmıştır.

Brown ve Siegel (1988) tarafından yapılan araştırma bulgularına bakıldığı zaman, bireyin stresle başa çıkabilmesinde sporun önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Holmes ve Roth'un (1988) yapmış olduğu

benzer bir çalışmada ise egzersiz yapan bireylerde kardiyovasküler aktivitenin azaldığı ve bu sayede stresli bireylerin stres yönetiminde egzersizin önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman sporun bireylerin sağlığı ve psikolojik iyi oluşları üzerine olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Yaşamlarında spora yer veren bireylerin sportif faaliyetlere katılım sağlamayan bireylere göre daha düşük seviyede depresif belirtiler sergiledikleri ortaya konulmuştur (Hall 2011).

Yeltepe ve Yargıç (2011) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, egzersizin stres düzeyini azaltmaya yardımcı olduğu ve stres nedeniyle ortaya çıkan hastalıkların önlenmede de destekleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin sahip olduğu teknik bir beceri, bir sanat becerisi ve el becerilerinin yanı sıra sportif faaliyetlerin de psikolojik sağlamlık için koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmiştir (Hall 2011). Gilligan (1999) da sportif etkinliklerin gençlerin psikolojik açıdan sağlamlıklarının gelişmesindeki önemini ifade etmiştir. Sporun psikolojik sağlamlık için önemini vurgulayan başka bir görüş ise Martinek ve Hellison tarafından belirtilmiştir. Martinek ve Hellison'a göre (1997) spor ve egzersiz, bireyin psikolojik sağlamlığını geliştirebilmesi için uygun bir araç olmanın yanı sıra bireyin sosyalleşmesini ve özerklik gelişimini desteklemektedir. Spor ve egzersiz doğrudan bir bireyin psikolojik sağlamlığını geliştirmesinde etkili bir rol almasının yanı sıra koruyucu faktörlerinde gelişimine katkı sağlamaktadır (Coleman ve Hagell 2007).

1.3. Yeterlilik

Yeterlik kavramı birçok araştırmacı tarafından birden farklı şekilde ifade edilmiştir. Yeterlilik bireyin bir görevi ya da sorumluluğu yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yetenekleri ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin bir görevi ya da bir rolü belirli bir seviyede yapabilmek için olması gereken kapasiteyi vurgulamaktadır (Akar 2007).

Türk Dil Kurumu'na göre yeterlik kavramı, bireyin herhangi bir meslekte o işi yapabilmesi için yeteneklerinin istenilen seviyede olması şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005). Yeterlilik kavramı bireyin bir işi yerine getirebilmesi için gerekli olan tüm olguları içermektedir, bu yüzden beceri, yetenek ve yetkinlik gibi kavramlar yeterlilik kavramını tanımlayan göstergeler olarak kabul edilmektedir (Turan 2015)

Başaran'a göre (1978) yeterlilik bireyin bir problemle baş edebilmesi, ortaya çıkan bir problemin çözüme kavuşması için gerekli donanım ve deneyime sahip olmasıdır. Buna göre bireyin yeterliliğini ortaya koyan bilgi ve yeteneklerin istenilen düzeyde kazanılması halinde bireyin kendini o alanda yeterli olarak görebileceğini savunur.

1.4. Öz Yeterlilik

İngilizce bir terim olan “Self-efficacy” kavramı psikolog Albert Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Türk alan yazını incelendiğinde self-efficacy kavramının karşılığı olarak “öz yeterlilik” kavramı kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım ve İlhan 2010). Bandura (1994) yeterlik kavramını “Bireyin belli bir performansı göstermek için

gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade etmiştir. Bandura öz yeterlilik kavramını bilişsel kuram içerisinde sunmuştur. Bireylerin kendi hayatlarını kontrol edebilmeleri için gereken bilişsel becerileri, motivasyon ve hareketlerin, eyleme geçirebilmesi için gerekli olan becerilere olan inançları ile ilgilidir. Bireyin verilen bir görevde başarı elde edebilmesi için gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu amaca ulaşmadaki durumların kontrolünü sağlayabilmesi için bireyin gerekli becerileri aktarabilecek bir inancı da olması gerekmektedir (Wood ve Bandura 1989).

Bandura sosyal öğrenme kuramında “kişisel öz yeterlilik” ve “sonuç beklentisi” olmak üzere öz yeterliliği ikiye ayırmıştır. Kişisel öz yeterlilik bireyin öz saygısına verdiği değerin bir sonucudur. Örneğin bir sporcu müsabaka sonucunda galip veya mağlup olma durumunu kendi performans inançlarına göre değerlendirir. Müsabaka sonucunda galibiyete uzanacağını düşünene bir sporcunun müsabaka ile ilgili olan öz yeterlilik düzeyi üs seviyededir. Sonuç beklentisi ise bireyin bir mücadele esnasında önüne çıkması olası olmayan durumlara karşı göstereceği efor olarak adlandırılabilir. Bireyin kendi inisiyatifinde olmadan karşılaşabileceği bir engel karşısında bu engele karşı bir duruş gösterip gösteremeyeceği, yeterli bir tutum sergileyip sergilemeyeceğine olan inancıdır.

Bireyin kazanmış olduğu bili, beceri, donanım, deneyim ve kabiliyetleri nasıl kullandığını, neler yapabildiğini değerlendirme

yapma noktasında öz yeterlilik bilinci önemlidir. Öz yeterlilik bilinci bireylerin aynı olgulara ve kabiliyetlere sahip olsalar da davranışlarındaki farklılıkları açıklamaktadır (Flammer 2001). Bireyler çevreleri ile etkileşimdeyken genellikle sahip oldukları inançlar tarafından yönlendirilmektedir (Pajares 2002). Bandura'ya göre (1989) bireyler neleri yapabileceklerine olan inançları ve bu yaptıklarının olası sonuçları hakkındaki inançlarına göre hareket etmektedir. Bu açıdan bireylerin sahip olduğu öz yeterlilik inançları bireyin beklentilerini belirlemeye yardımcı olur. Yani sosyal iletişim becerilerine güvenen bir birey başarılı bir sosyal etkileşim içerisinde olmayı beklerken, akademik yeterliliklerine inan bir birey ise akademik seviyesini ölçen sınavlardan yüksek not beklerler. Öz yeterliliklerine güvenmeyen bireyler açısından ise bu durum tam tersi şekilde olabilir (Pajares 2002).

Bireylerin öz yeterlilik düzeyleri önceki başarı ve başarısızlıklarına, deneyimlerine, bilgi veya becerilerine göre şekillenebilir. Bir bireyin doyumunu ve başarısını sahip olduğu öz yeterlilik düzeyi sayısız şekilde etkileyebilir. İnsanlar kendilerini yeterli hissettikleri bir görev karşısında sorumluluk almaktan kaçınmazlar, başarabilecekleri görevleri seçme eğilimindedirler. Ancak kendilerini yeterli hissetmedikleri, başarılı olabileceklerini düşünmedikleri görevlerden ise kaçınma eğilimindedirler. Bireyler kendileri açısından istenilen sonuçlar ortaya çıkacağına inanmadıkları eylemler içerisinde bulunmaya çok istekli olmazlar. Fakat öz yeterlilik düzeyi yüksek olduğunda bu eylemler içerisinde olmak için daha istekli olabilirler. Öz yeterlilik düzeyi bir bireyin bir görev için nasıl uğraşacağını, problemler karşısında ne denli dayanabileceğini, düşünce

yapısını ve duygusal durumuna kadar birçok durumu belirlemektedir (Taştan 2020). Yüksek öz yeterlilik düzeyi, bireyin karşılaştığı zor görevler karşısında bile olumlu duygular deneyimlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Tam tersi bir durumda ise bireyler stres ve endişe gibi olumsuz deneyimler yaşayabilir (Bandura 1994, 1997).

Bireyin sahip olduğu öz yeterlilik inancı kişiyi nasıl düşündüğünü, nasıl motive olduğunu, nasıl hissettiğini belirlemektedir (Üredi ve Üredi 2005). Bireylerin öz yeterlilik inancı onların duygularını, düşüncelerini, hayata geçirdikleri eylemlerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini belirler. Güçlü bir öz yeterlilik inancı insanların mutluluklarını ve başarılarını önemli düzeyde etkilemektedir (Kiremit 2006).

Bandura (1977) bir bireyin öz yeterlilik düzeyinin oluşmasında; hayatta edinilen başarılı tecrübeler, bir başkasının yerine yaptığımız işler, sözel zeka, duygusal zeka ve fizyolojik yeterlilik düzeylerinin etkili olduğunun ifade etmiştir.

1.4.1. Öz Yeterlilik Süreçleri

Bireylerin kendi becerilerine bağlı olan inançları ve güvenleri şeklinde ifade edilen öz yeterlilik kavramı bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçler genellikle birlikte hareket etmektedir (Bandura 1994).

Bilişsel Süreç

Sahip olunan öz yeterlilik bireyin üzerindeki etkilerini farklı biçimlerde ortaya çıkarabilir. Bilişsel bir şekilde bireyin amaçları için gerçekleştirmiş olduğu davranışlar, bireyin hedeflerini önceden belirlemesi ile meydana gelmektedir. Bir birey hedeflerini ortaya koyarken kendi beceri ve kabiliyetlerini bir süzgeçten geçirip o şekilde bir hedef belirler. Bireylerin öz yeterlilik düzeyleri ne kadar yüksek olursa, kişinin kendisi için belirlemiş olduğu hedefler o kadar büyük olur ayrıca bireyin belirlemiş olduğu hedeflere olan inançları da o denli artmış olacaktır (Bandura 1994)

Davranışlar eyleme dönüşmeden önce bireyde düşünce biçimde yer almaktadır. Düşüncelerin insanlar için en önemli işlevi ise herhangi bir olayın sürecini tahmin etmelerini sağlamak ve bireyin günlük yaşantısını etkileyebilecek durumları kontrol edebilmesine yardımcı yöntemler oluşturmaktır (Bandura 1994).

Öz yeterlilik bilişsel süreçler üzerinde dört farklı şekilde etkili olmaktadır. İlk olarak bireyin kendileri için belirlediği amaçlar/hedefler üzerinde etkilidir. Yüksek öz yeterlilik düzeyi bireylerin daha yüksek hedefler belirlemesine yardımcı olurken, kendi yeteneklerine inan daha az olan düşük öz yeterlilik sahibi bireyler daha düşük derece hedefler belirlemektedir. İkinci olarak ise, bireyin öz yeterlilik inançları amaçlarına ulaşmak için kişinin yapmış olduğu yöntemler ve planlar üzerinde etkilidir. Üçüncü olarak, eylemlerinin etkilenmesi ve tahmin edilebilmesi için kuralların gelişimine etki eder. Son olarak ise bireyin

problem çözme noktasında yetki ve becerilerini arttırmada ve kişinin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Çınar 2018).

Motivasyonel Süreç

Bireyin kendi motivasyonun sağlayabilmesi üzerinde öz yeterlilik önemli bir rol oynamaktadır. Motivasyon bireylerin bilişsel olarak ürettiği bir süreçtir ve bu bilişsel motivasyon sürecinde kişi kendi kendini motive eder. Bu şekilde birey planlamış olduğu eylemleri netleştirerek amaçlarını buna göre şekillendirir. Yeni neleri başarıp neleri başaramayacaklarına olan düşünceleriyle, kendileri için oluşabilecek olumlu ya da olumsuz sonuçlara göre davranışlarını tasarlarlar. Bunun yanı sıra geleceğe yönelik hedefleri başarabilmek için eylem planı ortaya koyarlar. Ortaya konan teoriler incelendiği zaman bilişsel güdüler, nedensel nitelikleri, beklenen sonuçları ve bilişsel hedefleri kapsamaktadır. Nedensel nitelikler bireyin öz yeterlilik inancı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler başarısız olduğu durumlarda başarısızlıklarını yeterli çaba göstermemeye, öz yeterlilik düzeyi düşük olan kişiler ise başarısızlıklarını yetersizliklerine bağlamaktadır. Bu sebep-sonuç durumları bireyin güdülenmesi, performansları ve etkinlikleri hakkındaki inançları arasındaki iletişimi de şekillendirmektedir (Bandura 1997).

Duyuşsal Süreç

Sosyal, kültürel, bilimsel, spor gibi çeşitli alanlarda başarılı olan, yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip bireylerin pek çok kişiye rol model

oldukları söylenebilir. Bir liderin ya da yöneticinin çalışanlarına olumlu geri bildirim vererek onların olumlu şekilde güdülenmelerini sağlaması, çalışanların öz yeterliliklerine olan inançları arttırmasına yardımcı olabilmektedir. Tam tersi olduğu zaman ise bireylerin öz yeterlilik davranışlarının olumsuz şekilde etkilendiği görülmektedir (Bandura 2010).

Duyuşsal bağlılık bireyin hissi bağlılığını oluşturmaktadır ve bireyin nanelere bir anlam yükleyip onunla birlikte anlamlı bir bütün olduğunu ifade etmektedir Bir çalışanın içerisinde bulunduğu kurumuna olan aidiyet hissi duyuşsal bağlılık şeklinde değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyin çalıştığı kurumun kimliğini benimsemesi, kurumuna aidiyet hissedip kendisini oranın bir parçası olarak görmesidir (Meyer and Allen 1997).

Bireyin öz yeterlilik düzeyi olumsuz durumlar karşısında ortaya çıkan üzüntü, endişe kaygı gibi duygularında düzeylerini etkilemektedir. Bu tip duygular üzerinde denetim sağlayabileceğini düşünen öz yeterlilik düzeyi yüksek bireyler, olumsuz durumlar karşısında negatif duygular hissetmeyebilirler. Öte yandan kendini yeterli hissetmeyen öz yeterlilik düzeyi düşük bireyler ise bu tip olaylar karşısında yüksek seviyede kaygı, endişe ve stres hissedebilirler (Çelik 2020).

Seçimsel Süreç

Birey kendi yapmış olduğu tercihler sonucunda içerisinde bulunduğu çevrenin bir ürünü konumundadır. Bireyler bu içerisinde buldukları ortamı kendi seçtikleri için, içerisinde buldukları

ortamlar bireylerin sosyal yaşamları üzerinde de etkili olmaktadır. Öz yeterlilik ise bu durumda bireylere bir rehber olmaktadır. Bireylerin yapmış olduğu seçimler kendi çevrelerini, kendi hayatlarını, kendi yaşam standartlarını oluşturmaktadır. Bireyin yaşamış olduğu çevre kendi gelişimleri için de önemli bir rol almaktadır. Bireylerin yeteneklerini aşan bir durum karşısında kaçınma eğilimi içerisinde oldukları görülmektedir. Sonuç olarak bireyin yapmış olduğu seçimler ile öz yeterlilik düzeyleri arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Bandura 1994).

Bireylerin geçmiş deneyimleri, kazandıkları bilgi, beceri donanımlar farklı alanlarda ve farklı durumlardan bireyin öz yeterlilik inançlarını geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu öz yeterlilik kaynaklarından birisi de akademik öz yeterlilihtir.

1.5. Akademik Öz Yeterlilik

Sosyal bilişsel kuramı savunan araştırmacılara göre öz yeterlilik bireyin bir işi yapabilmesi için kendine olan inançtır. Akademik öz yeterlilik ise bireyin akademik bir görevi beklenen düzeyde gerçekleştirebileceğine olan güven olarak tanımlanmıştır (Gore 2006). Kişinin akademik işlevlerinin istenilmeyen seviyeye ulaşabilme inancı olarak da ifade edilmiştir (Millburg 2009).

Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri, onların başarılı ve başarısız oldukları durumlarda gösterdikleri tepkilerde önemli bir rol oynamaktadır (Bong 2004). Akademik öz yeterliliklerinin inancı

kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çabalara, çabalarken karşılaştıkları olumsuz durumlarla ne kadar baş edebildiklerini etkilemektedir (Yılmaz ve Bökoğlu 2008). Akademik öz yeterliliği düşük olan öğrenciler zorlanabileceklerinin düşündükleri, kendi akademik becerilerini aşan görevleri almak konusunda istekli davranmazlar. Ayrıca bu görevlere başlamış olsalar bile kendi yetenek ve kabiliyetlerinden şüphe duyarak bitirmeye istekli olmayabilirler ve işi yarım bırakabilirler (Eisenberger, Conti-D'Antonio ve Bertrando 2005).

Üniversite öğrencileri ile yürütülmüş bir çalışmada akademik öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin sınav performanslarının da yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek öz yeterliliğin sınav performansına anlamlı bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Vrugt, Langereis ve Hoogstraten 1997). Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrenciler düşünüm olanlara göre daha ısrarcı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee 1991).

Ekinci (2011) tarafından akademik öz yeterlilik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara ters olarak Bacchini ve Magliulo'nun (2003) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. 623 ilkökul öğrencisi ile yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin akademik öz yeterlilik

düzeylerinin sınıf, okul başarısı, ailenin ekonomik durumu, sağlık durumu gibi değişkenlerden etkilendiği bulunmuştur (Yardımcı ve Başbakkal 2011).

1.5.1. Akademik Öz Yeterlik Boyutları

Akademik öz yeterlilik teknik, sosyal ve bilişsel boyut olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Teknik Boyut

Kişinin bir görevi gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, yetenek ve teknikleri uygulayabilme becerisine sahip olmasıdır. Akademik öz yeterliliğin bu boyutu bireyin öğrenmiş olduğu bir bilgiyi yapmış olduğu işte kullanabilme yeteneğini ifade eder (Biricik 2015).

Bilişsel Boyut

Biliş bireyin içsel durumları ile ait olduğu toplumsal çevresi hakkındaki düşünce, inanç ve bilgi sistemi olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımda ise bilincin bireyin algılayabildiği veya bildiği her şey olduğu söylenmektedir. Bilişsel kuram bireyin çevresini nasıl algıladığı ve kişinin çevresine olan etkisi üzerinde çalışır (Schunk 1991).

Sosyal Boyut

Sosyal statü bireyin içerisinde bulunduğu toplumdaki yerini, konumunu belirtmektedir. Sosyal statü sahip olunan ve başarılı statü olmak üzere iki şekilde oluşmaktadır. Bireyin kendi çabaları sonucu kazanmış olduğu değerler sonucu başarılı statü oluşurken, doğuşuyla

birlikte sahip olmaya başladığı statü ise sahip olunan statüdür (Sirios 2004).

1.5.2. Öz Yeterlilik ve Spor İlişkisi

Öz yeterlilik sosyal bilişsel kuram çevresinde geliştirilmiş ve bireylerin davranışlarında ve motivasyonlarında aracı bir rol oynayan bilişsel bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır. Önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere öz yeterlilik, bireyin bir sonuca ulaşabilmesi için bir dizi eylemi yapabilme, yürütebilme inancı olarak tanımlanmıştır. Yapılan bu tanım dikkate alındığında öz yeterlilik duruma bağlı bir özgüven olarak algılanabilmektedir. Öz yeterliliğin bireyler için birçok alanda etkili olduğu göz önüne alındığında, sporcular ve sportif performans açısından da öz yeterliliğin önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Sporcuların istenilen düzeyde öz yeterliliğe sahip olunamaması sportif faaliyetlerde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarla yakından ilişkili olabilmektedir. Bu bakımdan sporcuların öz yeterlilik düzeyleri başarılı sporcuları performans ve zihinsel durumları bakımından başarısız sporculardan ayıran önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Feltz 1988).

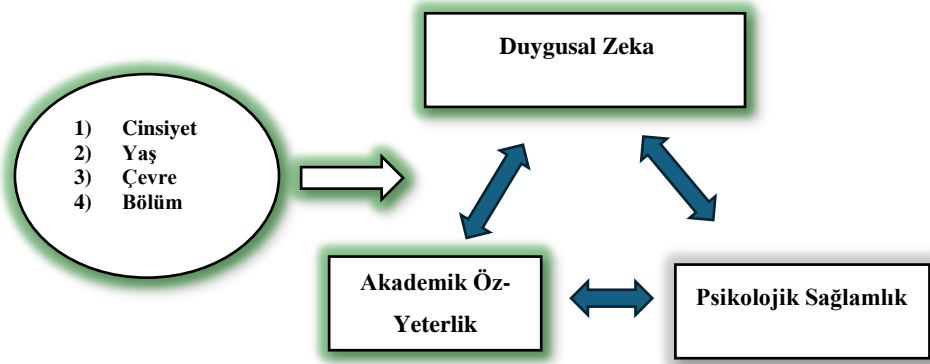
Performans, basketbolda başarılı bir serbest atış sonrası alınan bir sayı, futbolda atılan bir gol ya da teniste başarılı bir servis atışı gibi işaretlerle belirtilmesi gereken bir durumdur. Performans ve öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuş ve öz yeterliliğin performansı etkilediğini ifade etmiştir. Performans durumunun ise bir sonraki aşamada öz yeterliliği etkilediği ifade edilmiştir. Öz yeterliliğin sportif performans üzerindeki etkisine bakıldığı zaman, sporcunun

başarılı bir performans ve rekabet kaygısının azalmasında sporcuların öz yeterlilik düzeyinin önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir (Parajes 1997). Eysenck (1978) tarafından ise sporcuların öz yeterlilik düzeyinin belirlenmesine azalan kaygı durumunun bir etkisi olduğu ve sporcunun bu azalmış kaygı düzeyinin başarılı bir performans ve öz yeterliliğin belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. “Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır” (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012; Creswell ve Creswell 2017). Araştırma kapsamında oluşturulan model Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın Modeli

2.2. Araştırma Grubu

Katılımcılar kolay ulaşılabilirlik ve ekonomiklik göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Gravetter ve

Forzano, 2012). Bu kapsamda araştırmaya farklı illerde çalışma hayatına devam eden 127'si erkek (%52,5) ($\square_{yaş}=33,28\pm6,98$) 115'i kadın (%47,5) ($\square_{yaş}=34,83\pm7,77$) olmak üzere toplam 242 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin kıdem yılı ortalaması ($\square_{yıl}=7,93\pm6,44$), kadın katılımcıların ise ($\square_{yıl}=9,93\pm7,48$) olarak tespit edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 3.1'de sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, yaşanılan çevre ve okunan bölüm ile ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

2.3.2. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Ölçeği

Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği 5' lili kert 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır (İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi). Ölçeğin 2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38 maddeleri İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunu; 4, 9, 10, 23, 26, 34 maddeleri Duyguların Kullanımı alt boyutunu; 6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40, 41 maddeleri Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41 no'lu maddeler ters yönlü puanlanmaktadır. Bu araştırma

kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ($\alpha=.88$) olarak tespit edilmiştir.

2.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Akademik Öz-yeterlik Ölçeği 5' likert 7 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 7. madde ters yönlü puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ($\alpha=.73$) olarak tespit edilmiştir.

2.3.4. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiş olan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği 5'li likert tipinde, 6 maddelik, öz-bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin 2,4,6 maddeleri tersten kodlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ($\alpha=.71$) olarak tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizi için Microsoft Excel ve SPSS 22.0 bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak analizlerin uygunluğu ve varsayımların kontrolü için boş verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda hatalı ve eksik dolduran 7 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. Mahalanobis uzaklıkları dikkate alınarak yapılan uç değer analizlerinde

ise 9 kişinin verileri daha analiz dışı bırakılarak kalan 242 veri üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra ilk olarak normallik varsayımları için öne çıkan çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda Tabachnick ve Fidell (2013) önerdiği -1,5+1,5 çarpıklık basıklık değerleri dikkate alınmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3.2). Bu doğrultuda cinsiyet değişkenine göre, bireylerin duygusal zeka akademik öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki farkları belirlemek için T-Testi kullanılmıştır. T-Testi için Cohen'in d analizi sonucunda elde edilen anlamlı farkın ortalamaları arasındaki farklardan etkilenme düzeyi ile ilgili değerler hesaplanmıştır. Bu değerler .20 ise, “küçük”.50 ise “orta” ve .80 ise “büyük” olarak kabul edilmektedir (Cohen,1988). Bununla birlikte yaş, çevre ve bölüm değişkenlerine göre farkları belirlemek için ise One-Way Anova analizi kullanılmıştır. Bu analiz neticesinde farkın kaynağını belirlemek adına Post-Hoc Tukey testinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde korelasyon katsayı değerleri Schober vd., (2018)'e göre değerlendirilmiştir (.00-.10: önemsiz, .10-.39: zayıf, .40-.69: orta, .70-.89: güçlü, .90-1: çok güçlü).

3. BULGULAR

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

| Değişkenler | Gruplar | Frekans(n) | Yüzde(%) |
|-------------------|-------------|------------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 127 | 52,5 |
| | Kadın | 115 | 47,5 |
| Yaş | 18-22 | 105 | 43,4 |
| | 23-27 | 82 | 33,9 |
| | 28-32 | 36 | 14,9 |
| | 33+ | 19 | 7,9 |
| | | | |
| Yaşadığınız Çevre | Köy | 29 | 12,0 |
| | İlçe | 101 | 41,7 |
| | Şehir | 79 | 32,6 |
| | Büyükşehir | 33 | 13,6 |
| Okuduğunuz Bölüm | Öğretmenlik | 78 | 32,2 |
| | Antrenörlük | 40 | 16,5 |
| | Yöneticilik | 95 | 39,3 |
| | Rekreasyon | 29 | 12,0 |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 127'si (%52,5) erkek ve 115'i (%47,5) kadın olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların yaş değişkenine göre 105'i (%43,4) 18-22, 82'si (%33,9) 23-27, 36'sı (%14,9) 28-32 ve 19'u (%7,9) 33 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır. Katılımcıların yaşadığımız çevre değişkenine göre 29'u (%12,0) köy, 101'i (%41,7) ilçe ve 79'u (%32,6) şehir olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkenine göre 78'i (%32,2) öğretmenlik, 40'ı (%16,5) antrenörlük, 95'i (%39,3) yöneticilik ve 29'u (%12,0) rekreasyon bölümü olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Ölçekler | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------|-----------|----------|
| Duygusal Zeka | ,449 | -,494 |
| Akademik Özyeterlik | -,138 | ,250 |
| Psikolojik Sağlamlık | ,184 | ,564 |

Araştırma kapsamında alınan ölçeklere ilişkin çarpıklık basıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2013) önerdiği -1,5+1,5 arasında olduğu ve dağılımın normal olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|-------------------------|----------|-----|---------------|-------|--------|------|
| Duygusal Zeka Toplam | Erkek | 127 | 140,46 | 19,02 | -2,558 | ,011 |
| | Kadın | 115 | 146,48 | 17,39 | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile duygusal zeka (\bar{X} =146,48, p<0,05) toplam puan arasında kadın katılımcıların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo 3.4. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|---------------------------------|-------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Duygusal Zeka Toplam | 18-22 | 105 | 141,06 | 16,68 | 238 | 1,240 | ,296 |
| | 23-27 | 82 | 143,84 | 19,92 | | | |
| | 28-32 | 36 | 146,53 | 20,58 | | | |
| | 33+ | 19 | 147,53 | 16,81 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların yaş değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3.5. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaşadığınız Çevre | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|---------------------------------|-------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Duygusal Zeka Toplam | Köy | 29 | 137,72 | 17,10 | 238 | 1,434 | ,233 |
| | İlçe | 101 | 145,39 | 19,34 | | | |
| | Şehir | 79 | 142,29 | 17,44 | | | |
| | Büyükşehir | 33 | 144,39 | 18,94 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların yaşadığınız çevre değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3.6. Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okuduğunuz Bölüm | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|-----------------------------|------------------|----|-----------|-------|----|-----|------|
| Duygusal Zeka Toplam | Öğretmenlik | 78 | 142,46 | 18,20 | 3 | 238 | ,254 |
| | Antrenörlük | 40 | 142,35 | 17,85 | | | |
| | Yöneticilik | 95 | 144,61 | 18,38 | | | |
| | Rekreasyon | 29 | 142,76 | 20,97 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 3.7. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Akademik Özyeterlik Toplam | Erkek | 127 | 19,86 | 3,75 | 1,534 | ,126 |
| | Kadın | 115 | 19,13 | 3,61 | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 3.8. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|-----------------------------------|-------|-----|-----------|------|----|-----|-------|
| Akademik Özyeterlik Toplam | 18-22 | 105 | 19,82 | 3,53 | 3 | 238 | 1,003 |
| | 23-27 | 82 | 19,60 | 3,93 | | | |
| | 28-32 | 36 | 18,64 | 4,11 | | | |
| | 33+ | 19 | 19,11 | 2,49 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların yaş değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.9. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaşadığınız Çevre | N | \bar{X} | Ss | df | F | p | LSD* |
|---------------------|-------------------|-----|-----------|------|-----|-----|-------|------------|
| Akademik Özyeterlik | Köy | 29 | 19,66 | 3,58 | 3 | 238 | 3,141 | ,026* |
| | İlçe | 101 | 18,71 | 3,63 | | | | |
| | Şehir | 79 | 20,03 | 3,70 | | | | |
| Toplam | Büyükşehir | 33 | 20,61 | 3,65 | 241 | | | 3>2 4>2 |

* $P<0,05$; N (242)

Katılımcıların yaşadığınız çevre ile akademik özyeterlik ($F_{(241-3)}=3.141$; $p<0,05$) toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden ‘LSD’ testi sonucunda şehirde ve büyükşehirde yaşayan katılımcıların ilçede yaşayan katılımcılara göre akademik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10. Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okuduğunuz Bölüm | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|---------------------|------------------|----|-----------|------|-----|-----|------|
| Akademik Özyeterlik | Öğretmenlik | 78 | 19,85 | 3,82 | 3 | 238 | ,493 |
| | Antrenörlük | 40 | 19,50 | 4,18 | | | |
| | Yöneticilik | 95 | 19,43 | 3,06 | | | |
| Toplam | Rekreasyon | 29 | 18,90 | 4,57 | 241 | | ,688 |

* $P<0,05$; N (242)

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.11. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Psikolojik | Erkek | 127 | 19,60 | 4,06 | 1,843 | ,067 |
| | Kadın | 115 | 18,58 | 4,52 | | |

* $P<0,05$; N (242)

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile psikolojik sağlamlık toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.12. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} | Ss | df | F | p |
|--------------|-------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Psikolojik | 18-22 | 105 | 18,70 | 4,11 | 238 | ,653 | ,582 |
| | 23-27 | 82 | 19,52 | 4,59 | | | |
| | 28-32 | 36 | 19,17 | 4,49 | | | |
| | 33+ | 19 | 19,58 | 3,75 | | | |

* $P<0,05$; N (242)

Katılımcıların yaş değişkeni ile psikolojik sağlamlık ($F_{(241-3)}=,653$; $p<0,05$) toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.13. Psikolojik Sağlık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşadığımız Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaşadığımız Çevre | N | \bar{X} | Ss | df | F | p | |
|--------------------------|-------------------|-----|-----------|------|-----|-----|------|------|
| Psikolojik Sağlık Toplam | Köy | 29 | 18,62 | 4,51 | 3 | 238 | ,844 | ,471 |
| | İlçe | 101 | 19,00 | 4,35 | | | | |
| | Şehir | 79 | 19,70 | 4,39 | | | | |
| | Büyükşehir | 33 | 18,52 | 3,77 | 241 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların yaşadığımız çevre değişkeni ile psikolojik sağlık ($F_{(241-3)}=,844$; $p<0,05$) toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.14. Psikolojik Sağlık Ölçeği Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okuduğunuz Bölüm | N | \bar{X} | Ss | df | F | p | |
|--------------------------|------------------|----|-----------|------|-----|-----|------|------|
| Psikolojik Sağlık Toplam | Öğretmenlik | 78 | 18,86 | 4,43 | 3 | 238 | ,909 | ,437 |
| | Antrenörlük | 40 | 18,88 | 4,32 | | | | |
| | Yöneticilik | 95 | 19,65 | 4,08 | | | | |
| | Rekreasyon | 29 | 18,38 | 4,66 | 241 | | | |

*P<0,05; N (242)

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık ($F_{(241-3)}=,437$; $p<0,05$) toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3.15. Araştırma Kapsamına Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

| Değişkenler | | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|---|----------|----------|----------|
| 1. Duygusal Zeka Toplam | r | 1 | | |
| 2. Akademik Öz-Yeterlik | r | ,254** | 1 | |
| Toplam | | | | |
| 3. Psikolojik Sağlamlık | r | ,461** | ,356** | 1 |
| Toplam | | | | |

Tablo 3.15’te araştırma kapsamına alınan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, duygusal zeka ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde ($r=,254$) zayıf düzeyde, psikolojik sağlamlık arasında ($r=,461$) pozitif yönde orta düzeyde ve son olarak akademik öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlık arasında ise ($r=,356$) pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilgili değişkenlerin doğrusal yönde artacağı ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA

4.1. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında kadın katılımcıların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde kadınların duygusal zeka veya duygusal zekanın farklı alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur (Reiff, Hatzes, Bramel ve Gibbon 2001; Eraslan 2016; Ciarrochi, Chan, ve Caputi 2000; Mayer ve Geher 1996; Mayer, David ve Salovey 1999; Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001; Sevindik, Uncu ve Dağ 2012).

Çalışmamızdan farklı şekilde ise cinsiyet değişkeni duygusal zeka düzeyini etkilemeyen bir değişken olarak belirlenmiştir (Dawda ve Hart 2000).

4.2. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaş değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde, yaş değişkeni ile toplam duygusal zeka puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit

edilmemiştir (İşmen 2013; Eraslan 2016; Karademir vd. 2010; Özyer 2004; Adiloğulları ve Gencay 2016; Mencik 2017).

4.3. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Yaşadığımız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaşadığımız çevre değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde;

Akkan (2010), yaptığı araştırmada farklı ikamet yerlerindeki öğrenciler ile duygusal zeka alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, tespit etmiştir.

Kavcar (2011), yaptığı araştırmada işletme öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları çevreye göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Bender (2006), yaptığı araştırmada öğrencilerin genel duygusal zeka düzeylerinin en uzun yaşadıkları yere göre önemli ölçüde farklılık gösterdiğini, şehirde en uzun süre yaşayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ilçede yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır..

4.4. Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile duygusal zeka toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, katılımcıların okudukları bölüm ile duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde, ilgili literatür incelendiğinde de çalışmanın sonuçlarına benzer veya farklı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu bulgular, belirli bir bölümün duygusal zeka üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını düşündürebilir ve duygusal zekanın farklı alanlarda eşit derecede önemli olduğunu gösterebilir. Araştırmanın sonuçları, ilgili alanda daha fazla araştırmanın yapılmasını teşvik etmektedir.

4.5. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızdan farklı şekilde literatürde yer alan bazı araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Çapri ve Çelikkaleli 2008; Demirtaş vd. 2011; Durdukoca 2010; Özdemir 2008).

Çalışmamızla benzer şekilde literatürden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde bazı araştırmalar öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Akbaş ve Çelikkaleli 2006; Yaman, Koray, ve Altunçekiç 2004; Çuhadar, Gündüz, ve Tanyeri 2013).

Bu sonuçlar, özyeterlik algısının cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği konusunda kesin bir sonuca ulaşmak için daha fazla araştırmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, farklı alanlarda yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının da dikkate alınması, bu konudaki genel geçerliğin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

4.6. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaş değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızdan farklı şekilde yaş değişkeni ile akademik özyeterlik arasında anlamlı farklılık bulan çalışmalar (Oğuz 2012; Alemdağ 2015; Eroğlu ve Yıldırım 2018; Koçer 2014) mevcuttur.

Bu farklılıkların sebepleri arasında katılımcıların yaş aralıkları, ölçülen özyeterlik alanları, ölçüm araçları ve örneklem büyüklükleri gibi faktörler önemli olabilir.

4.7. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Yaşadığınız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaşadığınız çevre ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Şehirde ve büyükşehirde yaşayan katılımcıların ilçede yaşayan katılımcılara göre

akademik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde Tekeli (2017), katılımcıların hayatlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri türüne göre genel akademik öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Genel akademik öz yeterlik düzeylerindeki farklılık, çoğunlukla büyük şehirlerde yaşayan katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin çoğunlukla kırsal alanda yaşayanlara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Uzun (2016), yaptığı araştırmada zamanlarının çoğunu büyük şehirlerde geçiren üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin, zamanlarının çoğunu küçük şehirlerde geçiren üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir..

4.8. Akademik Özyeterlik Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile akademik özyeterlik toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde İslam (2016), beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz yeterliklerini karşılaştırdığı çalışmasında, katılımcıların akademik öz yeterliklerinde öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, çalışmamızda da benzer şekilde katılımcıların okuduğu bölüm ile akademik öz-yeterlik toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur ve belirli bir öğretmenlik programı veya alanıyla ilgili eğitim alan katılımcılar arasında akademik öz-yeterlik algısında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.9. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile psikolojik sağlamlık toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde Özer (2013), tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin psikolojik sağlamlık puanlarının değerleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Aydoğdu (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çelik (2018), yaptığı araştırmada erkek ve kadın sporcular arasında genel psikolojik sağlamlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Literatürde üniversite öğrencilerine yönelik yapılan benzer çalışmalar da psikolojik sağlamlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görüşünü desteklemektedir (Deniz, 2018; Açıköz 2016).

Bu bulguların nedenlerinin, psikolojik sağlamlığın cinsiyetle doğrudan ilişkili olmaması veya cinsiyetin bu özellik üzerinde belirleyici olmadığı düşünülebilir. Psikolojik sağlamlık, bireyin stresle başa çıkma becerisi, zorluklarla baş etme yeteneği ve olumsuz durumlar karşısında dayanıklılığı gibi genel özellikleri içerir. Bu özelliklerin gelişimi, bireyin kişisel deneyimleri, yaşam koşulları, sosyal destek sistemleri ve kişisel özellikleri gibi çeşitli faktörlere bağlı olabilir. Cinsiyet, bu faktörlerin yanı sıra kültürel normlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre gibi etmenlerle etkileşim içinde olabilir. Ancak, çalışmamızdaki bulgular ve literatürdeki diğer araştırmalar, cinsiyetin psikolojik sağlamlık düzeyini belirleyen tek başına bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.10. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaş değişkeni ile psikolojik sağlamlık toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde Şahinler ve Ulukan (2021) tarafından boks branşıyla uğraşan sporcular üzerinde yapılan araştırma sonucunda bireylerin yaşının psikolojik sağlamlık düzeylerini

etkilemediği tespit edilmiştir. Toçoğlu'nun (2020) öğrencilerin yaşı ile psikolojik sağlamlık puanı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmasının analiz sonuçlarında, öğrencilerin yaşı ile psikolojik sağlamlık puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmamızdan farklı şekilde Atik (2013), tarafından yapılan araştırmada psikolojik sağlamlık ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak, çalışmamızda katılımcıların yaş değişkeni ile psikolojik sağlamlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlıdır ve genel olarak yaşın psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, literatürde bazı farklı bulgular da mevcuttur ve yaş ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir.

4.11. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puanlarının Yaşadığımız Çevre Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların yaşadığımız çevre değişkeni ile psikolojik sağlamlık toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızdan farklı şekilde yaptıkları çalışmada büyük şehirde yaşayan bireylerin Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği puan ortalamalarının il, ilçe ve köylerde yaşayan katılımcılara göre daha

yüksek olduğunu ve gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmuşlardır (Gökmen, Fırat ve Cengiz 2022)

4.12. Psikolojik Sağlık Toplam Puanlarının Okuduğunuz Bölüm Değişkenine Göre Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların okuduğunuz bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık toplam puan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde;

Çalışmamızla benzer şekilde okuduğunuz bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık arasında anlamlı farklılık tespit edilmeyen çalışmalar (Oktan, Odacı ve Çelik 2014; Atarbay 2017; Toçoğlu, 2020; Sezgin 2016) yer almaktadır.

Çalışmamızdan farklı şekilde Aydın ve Egemberdiyeva (2018), yaptıkları çalışmada bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, literatürdeki bazı araştırmalar, kadınların duygusal zeka ya da duygusal zekanın farklı alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı veya cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri net olarak belirlenememiş olsa da, toplumsal normlar, biyolojik faktörler, eğitim ve deneyim ile ölçüm araçları gibi çeşitli etkenlerin rol oynadığı öne sürülmektedir. Ancak, bu konudaki kesin açıklamalar için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmada yaş değişkeni ile duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, literatürdeki bazı diğer çalışmalarla uyumlu bir şekilde, yaşın duygusal zeka üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Potansiyel olarak, yaş ile duygusal zeka arasındaki ilişkide diğer değişkenlerin (örneğin, eğitim düzeyi, deneyimler, kültürel faktörler vb.) etkisi olabilir ve bu değişkenlerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekebilir.

Çalışmamızda, katılımcıların yaşadıkları çevre ile duygusal zeka arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, literatürde yapılan bazı çalışmalar, özellikle öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşadıkları yer arasında ilişkiler olduğunu öne sürmektedir. Bu sonuçlar, yaşadığı çevrenin duygusal zeka üzerindeki potansiyel etkilerini göstermektedir. Sonuçların sebepleri arasında sosyal çevre ve

deneyimler, eğitim ve fırsatlar, kültürel farklılıklar ve stres ve yaşam kalitesi olabilir.

Bu bulgular, yaşadıkları çevrenin bireylerin akademik özyeterlik algıları üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programları ve politikaları geliştirilirken, bireylerin yaşadıkları çevrenin etkisinin dikkate alınması önemlidir. Bu çalışma sonuçları, yaşadıkları çevrelerdeki destek ve kaynakların artırılmasının akademik özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir

Sonuç olarak, çalışmamızda katılımcıların okuduğu bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlıdır ve genel olarak okunan bölümün psikolojik sağlık üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, literatürdeki bazı çalışmalar bölüm değişkeni ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bunların sebepleri arasında okunan bölümün psikolojik sağlık üzerindeki etkisini belirleyen temel faktörlerden biri olan bölümün içeriği ve doğası yer alabilir. Öğrencilerin okudukları alana ilgi duyması ve bu alanda yetenekli olmaları, psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum, öğrencilerin bölümde karşılaştıkları akademik zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bölümde sunulan destekleyici öğretim yöntemleri ve ortamı da psikolojik sağlık düzeylerini etkileyebilir. Öğrencilere yönelik sağlanan akademik destek, mentorluk

programları ve bölüm içi etkileşimler, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırabilir.

Çalışmamızda yaşanan çevre ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemesi, genel olarak çevrenin psikolojik sağlamlık üzerinde doğrudan ve belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, literatürdeki diğer çalışmaların farklı sonuçlar elde etmesi, yaşanan çevrenin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin değişebilecek olduğunu ve belki de bireyden bireye farklılaştığını düşündürebilir. Bu durumda, yaşadığı çevrenin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için çeşitli faktörlerin bir arada değerlendirilmesi gerekebilir. Örneğin, kişinin yaşadığı çevrenin sosyal desteği, stres seviyeleri, yaşam koşulları ve diğer etkenler de bu ilişkide rol oynayabilir.

1. Beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinin duygusal zekâ akademik öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin farklı sosyodemografik(not ortalaması, aile gelir düzeyi, devlet okulu ya da özel okulda okuma durumu, anne-baba eğitim düzeyi vb.) unsurlara göre incelendiği çalışmalar yürütülebilir. Böylece demografik faktörlerin duygusal zekâ, akademik öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerine yönelik olarak daha ayrıntılı ele alınabilir.
2. Benzer özelliklere sahip araştırma grubu üzerinde nitel, karma ve/veya deneysel çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları

çeşitlendirilebilir. Bu bağlamda, literatüre katkı sağlayacak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

3. Analiz sonuçları, araştırma grubu göz önünde bulundurularak sınırlı sayıdaki katılımcı verisini içermektedir. Bu nedenle tüm yaş ve cinsiyet gruplarını kapsayacak şekilde oluşturulmuş geniş bir veri setiyle benzer çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırma farklı bir coğrafi bölge, yüksekokul ve değişik araştırma yöntemleriyle çok boyutlu olarak ele alınabilir.
5. Kullanılan araştırma aracının sadece yüksekokul öğrencilerin duygusal zekâ, akademik öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin bu durumdaki paydalarının anlaşılabilmesi adına öğretmenlere yönelik ölçek gelişiminde bulunulabilir.

6. KAYNAKLAR

- Açıkgöz M, 2016. Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master'sthesis).
- Adiloğulları E G ve Gencay S, 2016. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Uluslararası Spor. Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi, 2, 8–21.
- Akar E, 2007. İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaş A ve Çelikkaleli Ö, 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ÖzYeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 98–110.
- Akkan E, 2010. Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü.
- Aksu O, 2018. Karate sporcularının sürekli kaygı düzeyleri, duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Alemdağ C, 2015. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları. Yayımlanmamış doktora tezi (K. T. Üniversitesi ve E. B. Enstitüsü, Eds.). Trabzon.
- Atarbay S, 2017. Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atik E L, 2013. Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü.
- Aydın M ve Egemberdiyeva A, 2018. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. Türkiye Eğitim Dergisi, 3(1), 37-53.

- Aydoğdu T, 2013. Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Aytunga O, 2012. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15–28.
- Bacchini D, Magliulo, F, 2003. Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bahadır E, 2009. Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bandura A, 2010. Self-Efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley ve Sons, Inc. Retrieved
- Bandura A, 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura A, 1994. Self-efficacy. In VS Ramachandran. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(4), 71-81.
- Bandura A, 1997. Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barutçugil İ, 2004. Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi, Kariyer Yayıncılık İstanbul
- Başaran Eİ, 1978. Eğitime Giriş. Ankara: Bimaş Matbaacılık
- Bektaş M, 2018. Evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması. doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bender M T, 2006. Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Biricik YS, 2015. Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yönetimi Anabilim Dalı, Erzurum,
- Bong M, 2004. “Academic Motivation in Self Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Belief”. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.

- Bouffard-Bouchard T, Parent S, Larivee S, 1991. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior -schoolage students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Brown J D and Siegel J M, 1988. Exercise As a Buffer of Life Stress: A Prospective Study of Adolescent Health. *Health Psychology*, 7 (4), 341-353.
- Budak S, 2000 *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Bulthuis T J, 2008. Resilience Factors of University and College Students with Learning Disabilities as Revealed Through Retrospective Interviews, A Thesis of Master of Education, Brock University, Ontario
- Butler Gillian; Mc Manus Freda, 1998. “Psikolojinin ABC’si”, (Çev: Zeliha _yidogan Babayigit), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Cassidy S, 2015. Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cherniss C ve Goleman D, 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cherniss C ve Goleman D, 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ciarrochi J V, Chan A Y C ve Caputi P, 2000. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. doi:10.1016/s0191-8869(99)00119-1
- Ciarrochi J, Chan A Y C, Bajgar J, 2001. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119. doi:10.1016/s0191-8869(00)00207-5
- Cobb CD ve Mayer JD, 2000. Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Cohen J, 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum;
- Coleman J and Hagell A, 2007. The nature of risk and resilience. In Coleman J. And Hagell A. (eds.), *Adolescence, risk and resilience: against the odds* (ss. 1-17), West Sussex: John Wiley ve Sons
- Cooper R K ve Sawaf A, 2010. *Liderlikte Duygusal Zeka*. Çev. B. Ayman ve B. Sancar. (2. Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Cooper R K ve Sawaf A, 2010. Liderlikte Duygusal Zeka. Çev. B. Ayman ve B. Sancar. (2. Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Creswell J W ve Creswell J D, 2017. Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sagepublications.
- Cumming E A 2005. An Investigationinto the Relationship Between Emotional Intelligence and Workplace Performance: An Exploratory Study. Lincoln University.
- Çakar U ve Arbak Y, 2004. Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (3), 23-48.
- Çapri B ve Çelikkaleli Ö, 2008. Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çataloğlu B, 2011. Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Çelik A, 2020. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon kullanım düzeylerinin akademik öz yeterliliğine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun
- Çelik O B, 2018. Elit sporcuların ve sedanter bireylerin psikolojik dayanıklılık profilleri.
- Çınar B, 2018. Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencilerinde Genel Öz Yeterlilik Algısı, Mesleki Kaygı ve Mesleği Yapma Niyeti İlişkisi Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çuhadar C, Gündüz Ş ve Tanyeri T, 2013. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 251-259.
- Demir Gökmen B, Firat M ve Cengiz M, 2022. Investigation of community psychologi calresilienceandnomophobiaaccordingtosomevariables in theCovid 19 outbreak. Sağlık Akademisi Kastamonu, 7(Covid-19 Ek Sayısı), 1-14. doi:10.25279/sak.867602.

- Demirtaş H, Cömert M ve Özer N, 2011. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96111.
- Deniz R, 2018. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile psikolojik sağlamlıklarının karşılaştırılması (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Downey LA, Mountstephen J, Lloyd J, Hansen K, Stough C, 2008. Emotional Intelligence and Scholastic Achievement in Australian Adolescents, Australian Journal of Psychology; Vol. 60, Issue 1, pp.10-17.
- Durdukoca Ş F, 2010. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 69–77.
- Eisenberger J, Conti-D'Antonio M, Bertrando R, 2005. Self-Efficacy: Raisingthe Bar forAllStudents. Oxon: Eye On Education.
- Ekinci E, 2011. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü,Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Eraslan M, 2016. Theanalysis of emotional intelligence and emphatictendencylevels of youthaccordingtovariables of age, genderanddoingsports. Kastamonu EducationJournal, 24(4), 1839–1852.
- Erbektaş E, Üzüm H, Özen G, Arslan T, Ertan G, Elveren A, 2017. Amatör ve profesyonel sporcuların duygusal zekâlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 263-274
- Eroğlu O ve Yildirim Y, 2018. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 2(2), 67–73. doi:10.32706/tusbid.419468
- Eysenck HJ, 1978. Expectations As CausalElementsInBehavioralChange. In S. Rachman (Ed.). Advances in BehaviorResearchandTherapy. Oxford: PergamonPress, ss. 171-175.
- Feltz DL, 1988. Self-confidenceandsportperformance, ExerciseandSportScienceReviews, 16: 423-457.

- Fernández-Berrocal P, Extremera N ve Ramos N, 2004. Emotional Intelligence and Self-Efficacy: Effects on Psychological Well-Being in College Students. *The Spanish Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Flammer A, 2001. Self-efficacy. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13812-13815.
- Fraenkel J R, Wallen N E ve Hyun H H, 2012. *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Fraser M W, Galinsky M J ve Richman J M, 1999. Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131–143.
- Frijda N H, 1986. *The Emotions*. London: Cambridge University Press.
- Gardner H, 2017. *Zihnin Çerçevesi* (Ebru Kılıç ve Güneş Tunçgenç, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim Yayınları
- Garnezy N, 1991. Resilience and vulnerability to adverse development outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Gilligan R, 1999. Enhancing the Silence of Children and Young People in Public Care by Mentoring Their Talents and Interests. *Child and Family Social Work*, 4, 187-196.
- Gizir C A, 2007. Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-138
- Goleman D, 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman D, 2006. *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çev. B. Seçkin. (35. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman D, 2007. *Duygusal Zeka*. Çev. B. S. Yüksek. (31. Baskı) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gore PA, 2006. "Academic self-efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies". *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Gökmen D, 2009. Kadın Sığınma Evi'nde Yaşayan Şiddet Görmüş Kadınlar ile Eşiyle Birlikte Yaşayan Şiddet Görmüş Kadınlar Arasındaki Psikolojik Dayanıklılık ve Bağlanma Durumlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Psikoloji İnsan Bilimleri ve Felsefe, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
İstanbul

- Gravetter F J ve Forzano L A B, 2012. Research methods for the behavioral sciences: Cengage Learning.
- Gürhan U, 2006. Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürhan U, 2006. Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall N, 2011. "Give it everythingyougot": Resilliencefor Young Males Through Sport. International Journal of Men'sHealth, 10(1), 65.
- Hayes N. (2017). Psikolojiyi Anlamak. İstanbul: Optimist
- Holmes D S and Roth D L, 1988. Effects of AerobicExercise Training andRelaxation Training on Cardiovascular Activity During Psychological Stress. Journal of Psychosomatic Research, 32 (4-5), 469-474.
- İnci G, 2021. Galton'dan Günümüze Zekâ ve Zekâ Kuramları. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi , 11 (3) , 1053-1068 .
- İslam, A, 2016. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması (Ordu ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- İşmen A E, 2013. Duygusal Zeka ve Problem Çözme. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111–124.
- Karademir T, Çoban B, 2011. Spor alanında örgütsel adalet ve duygusal zekâ. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 25-41
- Karademir T, Döşyılmaz E, Çoban B ve Kafkas M E, 2010. Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 653–674.
- Kararımkar Ö, 2006. Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 129-138.

- Kavcar B, 2011. Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği. (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kearney L J, 2010. Differences in Self-Concept, Racial Identity, Self-Efficacy, Resilience, and Achievement among African – American Gifted and Non – Gifted Students: Implications for Retention and Persistence of African Americans in Gifted Non-Gifted Students: Implications for Retention and Persistence of African Americans in Gifted Programs. Howard University, A Thesis of Doctor of Philosophy.
- Kirby Susan L; Lam, Laura Thi, 2002. “Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance” , The Journal of Social Psychology, Vol. 142, No. 1, pp.134-142.
- Kiremit H Ö, 2006. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması (Doctoral Dissertation). DEÜ EBS. İzmir.
- Kline JP, 1991. Intelligence: The Psychometric View, Routledge, NY.
- Koçer M, 2014. Ortaokul Öğrencilerini Benlik Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). In Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Köknel Ö, 1997. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın
- Kurumeşe M, 2021. Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin umutsuzluk düzeylerinin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi- Manavgat ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Landa J M, López- Zafra E ve Pulido M, 2011. Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/Pessimism Predict Psychological Well-Being? Journal of Happiness Studies. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9209-7>
- Luthar S S, 2006. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.). Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation içinde (s. 739-795). John Wiley ve Sons, Inc.
- Luthar S S and Cicchetti D, 2000. The Construct of Resilience: Implications For Interventions ve Social Policies. Development ve Psychopathology, 12, 857-885.

- Luthar S S, Cicchetti D and Becker B, 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines For Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar S S, Cicchetti D ve Becker B, 2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. Link
- Mandleco B L, 2000. An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-112.
- Martinek T J and Hellison D R, 1997. Fostering Resiliency in Undeserved Youth through Physical Activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Masten AS, 2001. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten A S ve Coatsworth J D, 1998. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten A S ve Gewirtz A H, 2006. Resilience in development: The importance of early childhood. R. E. Tremblay, R. G. Barr ve R. D. Peters (Ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] içinde (s. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Erişim tarihi 29.11.2022. Erişim adresi <http://www.childencyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten A S, ve Reed M G, 2002. Resilience in development. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford University Press.
- Masten A S, Neemann J and Andenas S, 1994. Life Events and Adjustment in Adolescents: The Significance of Event Independence, Desirability and Chronicity. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 71-97.
- Masten AS ve Reed M GJ, 2002. Geliştirmede esneklik. CR Snyder and SJ Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (s. 74-88). Oxford University Press.
- Mayer J D ve Salovey P, 1993. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.

- Mayer J D ve Salovey P, 1997. What is emotionalintelligence? In P. Saloveyve D. J. Sluyter (Eds.), Emotionaldevelopmentandemotionalintelligence: Educationalimplications (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer J D, Salovey P ve Caruso D R, 2004. Emotionalintelligence: Theory, findings, andimplications. PsychologicalInquiry, 15, 197-215
- Mayer J D ve Geher G, 1996. Emotionalintelligenceandtheidentification of emotion. Intelligence, 22(2), 89-113.
- Mayer J, David ve Salovey P, 1999. EmotionalIntelligenceMeetsTraditionalStandartsfor an Intelligence”. Intelligence, 27(4), 267–298.
- Meyer JP, ve Allen NJ, 1997. A Three-Component Conceptualization of OrganizationalCommitment. Human Resources Management Review, 1, 11.
- Millburg SN, 2009. TheEffects of Environmental Risk Factors On At-Risk Urban High School Students’ Academic Self-Efficacy. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Ohio: University of Cincinnati.
- Oatley K, Jenkins, J M, 1996. Understanding Emotions. Cambridge, Blackwell Pub.
- Oktan V, Odacı H, ve Çelik Ç B, 2014. Investigating the role of psychologicalbirthorder in predictingresilience. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 140-152.
- Öğülmüş S, 2001. Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu. Ankara.
- Özcan B, 2005. Anne-Babaları Boşanmış ve Anne-Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir M, 2015. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir S M, 2008. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 277-306.
- Özdenk S, 2018. Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. Electronic TurkishStudies, 13(18).

- Özen Ş, 2021. Sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özer E, 2013. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Duygusal Zeka ve Beş Faktörlük Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özer E, 2013. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Öztürk Kuter F, Kuter M, 2012. Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 3, 75-94
- Özyer K, 2004. Hacettepe Üniversitesi-duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi.
- Özyer K, Alicı İ, 215. Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. Zeitschriftfürdie Welt der Türken, 7, 69-85
- Pajares A F, 2002. Overview of socialcognitivetheoryand of self efficacy. Erişim tarihi 20.11.2022. Erişim adresi <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>.
- Pajares F, 1997. Currentdirections in self-efficacyresearch. Advances in motivationandachievement, 10(149), 1-49.
- Parra-Sandoval C, 2021. Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relationto the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. Frontiers in Psychology. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.00001>.
- Reiff H B, Hatzes N M, Bramel M H, ve Gibbon T, 2001. Therelation of LD andgenderwithemotionalintelligence in collegestudents. Journal of Learning Disabilities, 34(1), 66-78. doi:10.1177/002221940103400106
- Richardson GE, 2002. TheMetatheory of ResilienceandResiliency. Journal of ClinicalPsychology, 58, 307-321.

- Rutter M, 1987. Psychosocialresilienceandprotectivemechanisms. AmericanJournal of Orthopsychiatry, 57(3), 316-331.
- Rutter M, 1990. PsychosocialResilienceandProtectiveMechanisms. J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cichetti, K. Nuechterleinand, S. Weintraub. (Eds) Risk andProtectiveFactors in The Development of Psychopathology. New York: Cambridge UniversityPress.
- Salovey P, Mayer J D, Goldman S L, Turvey C ve Palfai T P, 1995. EmotionalAttention, clarity, andrepair: exploringemotionalintelligenceusingthetrait meta-moodscale.
- Salovey P, Stroud L R, Woolery A ve Epel E S, 2002. Perceivedemotionalintelligence, stressreactivity, andsymptomreports: Furtherexplorationsusingthetrait meta-moodscale. Psychologyandhealth, 17(5), 611-627.
- Sapienza J K ve Masten A S, 2011. Understandingandpromotingresilience in childrenandyouth. CurrentOpinion in Psychiatry, 24(4), 267-273.
- Schober P, Boer C, ve Schwarte L A, 2018. Correlationcoefficients: appropriateuseandinterpretation. AnesthesiaveAnalgesia, 126(5), 1763-1768.
- Schunk DH, 1991. Self-efficacyandacademicmotivation. EducationalPsychologists, 26, 207-232.
- Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotionalin telligence. Pers IndividDiffer 1998; 25(2): 167-77
- Schutte Nicola; Malouff John M; Hall Lena E, 1998. "Development and Validation Of A Measure Of Emotional Intelligence", Personality and Individual Differences, Vol. 25, Issue 2, pp.167-177.
- Sevindik F, Uncu F ve Dağ D G, 2012. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi, 26(1), 21-26.
- Sezgin K, 2016. Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği) (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Shi, Junqi; Wang Lei, 2007. "Validation of Emotional Intelligence Scale In Chinese University Students", Personality and Individual Differences, Vol. 43, pp.377-387.
- Shonkoff, J P ve Philips D A, 2000. Fromneuronstoneighborhoods: Thescience of earlychildhooddevelopment. National Academy Press.

- Sirois FM, 2004. Procrastination and intention to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128
- Stein J S, Book H E, 2003. EQ Duygusal Zekâ ve Başarımın Sırrı. İstanbul: Özgür Yayınlar
- Stenberg M J, 2005. The impact of emotional intelligence training and coaching on student attrition in private post secondary education, Master dissertation. Leadership and Training Program, Royal Roads University.
- Stewart M, Reid G And Mangham C, 1997. Fostering Children's Resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (1), 21-31.
- Stys Y ve Brown S L, 2004. A review of the emotion intelligence literature and implications for corrections. Ottawa, ON, Canada: Research Branch, Correctional Service of Canada.
- Şahinler Y Ve Ulukan M, 2021. Investigation of psychological resilience levels of boxing sports. *International Journal of Sport Culture and Science*, 9(1), 79-90.
- Tabachnick L ve Fidell L S, 2013. *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Taşkın, A, 2008. Beden eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tatar A, Tok S, ve Saltukoğlu G, 2011. Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve Psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- TDK, 2005. Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Tekeli Ş C, 2017. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Terzi Ş, 2008. Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 297-306

- Toçoğlu S, 2020. Spor bilimleri öğrencilerinin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarının yaşam doyumları üzerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.
- Topçu N, 2017. Psikoloji. İstanbul: Dergah.
- Tuğrul C, 1999. Duygusal zekâ. Klinik Psikiyatri, 1, 12-20
- Turan N, 2015. Çalışma yaşamında yetenek, beceri, yetkinlik, yeterlilik. Ankara: Nobel.
- Uzun K, 2016. Akademik öz yeterliğin yordayıcıları: belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı. T.C. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Üredi I ve Üredi L, 2005. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt7(2), 1-8
- Vrugt AJ, Langereis MP, Hoogstraten J, 1997. Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. The Journal of Experimental Education, 66(1), 61-72.
- Werner E E, 2000. Protective factors and individual resilience. J. P. Shonkoff, ve S. J. Meisels içinde, Handbook of early childhood intervention (s. 115-132). Cambridge University Press.
- Winders S J, 2014. From extraordinary vulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. Journal of European Psychology Students, 5(1), 3-9.
- Wood R ve Bandura A, 1989. Social cognitive theory of organizational management. Academy of management Review, 14(3), 361-384.
- Yaman S, Koray Ö C ve Altunçekiç A, 2004. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 355-366.
- Yardımcı F, Başbakkal Z, 2011. İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 27(2), 19-33
- Yeltepe H ve Yargıç L, 2011. Egzersiz ve Stres. Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel Dergisi, 4(3), 51-58

- Yıldırım F ve İlhan İ Ö, 2010. Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz K, Çokluk-Bökeoğlu Ö, 2008. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKA, AKADEMİK ÖZ YETERLİLİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ | 98**

7. EKLER

EK-1 ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.12.2022-3785



T.C.
SİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
02.12.2022

Oturum Saati
13:00

Oturum Sayısı
493

Üniversitemiz Etik Kurulu 02.12.2022 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

Sırt üniversitesi Etik Kurulunun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.

ETİK İNCELEME KONUSU

Araştırmacının Adı Soyadı: Ferhat TİMUR

Değerlendirilecek Araştırmanın Adı : "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Akademik Öz Yeterlilik ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu.

Söz konusu araştırmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus, araştırma etiğiyle ilgilidir.

Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, rıza unsurunun gözetildiğine dair bilgi olmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Sosyal Bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik gereklerle uygun olması gerekmektedir. Katılımcıların zarara uğratılmaması temel ilkedir. Rızalarının olması halinde toplanan verilerin isim verilmeden raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

| | | |
|--|---|--|
| Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi | Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI Kurul Başkanı | Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi |
| Doç. Dr. Varol TUTAL Kurul Üyesi | | Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi |
| Dr. Öğr. Üyesi Sımla ADAGİDE YILMAZ Kurul Üyesi | | |

99 | *BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA, AKADEMİK ÖZ YETERLİLİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

EK-2 GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

| Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz. | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. | Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim. | | | | | |
| 2. | Bir sorunu karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim. | | | | | |
| 3. | Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm. | | | | | |
| 4. | Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem. | | | | | |
| 5. | Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlir. | | | | | |
| 6. | Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamaktazorlanırım. | | | | | |
| 7. | Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yolaçtı. | | | | | |
| 8. | Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam. | | | | | |
| 9. | Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm. | | | | | |
| 10. | Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur. | | | | | |
| 11. | Hissettiğim duyguların farkında olurum. | | | | | |
| 12. | Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem. | | | | | |
| 13. | Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım. | | | | | |
| 14. | Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim. | | | | | |
| 15. | Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim. | | | | | |
| 16. | Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim. | | | | | |
| 17. | Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım. | | | | | |
| 18. | Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım. | | | | | |
| 19. | Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım. | | | | | |
| 20. | Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem. | | | | | |
| 21. | Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır. | | | | | |
| 22. | İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam. | | | | | |
| 23. | Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz. | | | | | |
| 24. | Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem. | | | | | |
| 25. | Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz. | | | | | |

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKA, AKADEMİK ÖZ YETERLİLİK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ | 100**

| | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| 26. | Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım. | | | | | | |
| 27. | Hissettiğim duyguların farkındayım. | | | | | | |
| 28. | İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler. | | | | | | |
| 29. | Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim. | | | | | | |
| 30. | İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim. | | | | | | |
| 31. | Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım. | | | | | | |
| 32. | Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynıını yaşamış gibi olurum. | | | | | | |
| 33. | Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir. | | | | | | |
| 34. | Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur. | | | | | | |
| 35. | Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım. | | | | | | |
| 36. | Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim. | | | | | | |
| 37. | İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım. | | | | | | |
| 38. | İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor. | | | | | | |
| 39. | Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım. | | | | | | |
| 40. | İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur. | | | | | | |
| 41. | Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım. | | | | | | |

EK-3 AKADEMİKÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

| | | Bana Hiç Uymuyor | Bana Çok Az Uyuyor | Bana Uyuyor | Bana Tamamen Uyuyor |
|---|---|------------------|--------------------|-------------|---------------------|
| | Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun size nederece uygun olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız. | | | | |
| 1 | Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım | | | | |
| 2 | Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim | | | | |
| 3 | İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum | | | | |
| 4 | Bir yazılısın av çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum | | | | |
| 5 | Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum | | | | |
| 6 | Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum | | | | |
| 7 | Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem | | | | |

EK-4 KISA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ

| | | Hiç uygun değil | Uygun değil | Biraz uygun | Uygun | Tamamen uygun |
|---|--|--------------------|-------------|-------------|-------|---------------|
| 1 | Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim. | | | | | |
| 2 | Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim.* | | | | | |
| 3 | Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz. | | | | | |
| 4 | Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur.* | | | | | |
| 5 | . Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım | | | | | |
| 6 | Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.* | | | | | |

8. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ferhat TUMUR

Yabancı Dil: İngilizce

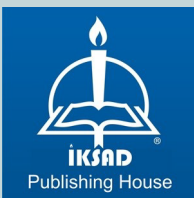
E-posta Adresi: Tumur473@hotmail.com

Lise: Cahit Sıtkı Tarancı Lisesi (Diyarbakır Bismil)
-2016

Lisans: Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor
YöneticiliĐi Bölümü-2021

İŐ Tecrübesi

Milli Eğitim Bakanlığı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni -2022,



ISBN: 978-625-378-004-3