



**T.C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN  
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DESTEK ALGILARI, GENEL ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ENDER ŞENEL**

**DANIŞMAN**  
**YRD. DOÇ. DR. KUBİLAY ÖCAL**

**MUĞLA – 2015**



**T.C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN  
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DESTEK ALGILARI, GENEL ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ENDER ŞENEL**

**DANIŞMAN**  
**YRD. DOÇ. DR. KUBİLAY ÖCAL**

**MUĞLA – 2015**

**T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**

**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN  
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DESTEK ALGILARI, GENEL ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ENDER ŞENEL**

**Sağlık Bilimleri Enstitüsünce  
“Yüksek Lisans”  
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :  
Tezin Sözlü Savunma Tarihi :12/02/2015**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kubilay ÖCAL  
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Özcan SAYGIN  
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI**

**Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Nilgün TURHAN**

**ŞUBAT, 2015  
MUĞLA**

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 10/02/2015 tarih ve 30/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Ender ŞENEL'in "**Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Destek Alguları, Genel Öz Yeterlik İnançları Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi**" adlı tezini incelemiş ve aday 12/02/2015 tarihinde saat 09.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Kubilay ÖCAL

Üye

Doç. Dr. Özcan SAYGIN

Üye

Yrd. Doç. Dr. İlhan ADILOĞULLARI

## YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Destek Algıları, Genel Öz Yeterlik İnançları Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/02/2015

ADI SOYADI

İMZASI

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

**YAZARIN**

Soyadı : ŞENEL

Adı : Ender

Kayıt No:

**TEZİN ADI**

**Türkçe** : Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Destek Algıları, Genel Öz Yeterlik İnançları Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi

**Y. Dil** : The Evaluation Of Social Support Perception, General Self-Efficacy Beliefs And Emotional Intelligence Levels Of Students In School Of Physical Education And Sport

**TEZİN TÜRÜ:** Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

**TEZİN KABUL EDİLDİĞİ**

**Üniversite** : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

**Fakülte** : Spor Bilimleri Fakültesi

**Enstitü** : Sağlık Bilimleri Enstitüsü

**Diğer Kuruluşlar** :

**Tarih** : 12.02.2015

**TEZ YAYINLANMIŞSA**

**Yayınlayan** :

**Basım Yeri** :

**Basım Tarihi** :

**ISBN** :

**TEZ YÖNETİCİSİNİN**

**Soyadı, Adı** : Kubilay ÖCAL

**Ünvanı** : Yrd. Doç. Dr.

**TEZİN KONUSU (KONULARI) :**

1. Beden Eğitimi ve Spor
2. Duygusal Zeka
3. Genel Öz Yeterlik, Sosyal Destek Algısı

**TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:**

1. Beden eğitimi
2. Duygusal zeka
3. Sosyal destek
4. Öz yeterlik

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

**İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:**

1. Physical education
2. Emotional intelligence,
3. Social support
4. Self-efficacy

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum                            | <input type="radio"/>               |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir      | <input type="radio"/>               |

Yazarın İmzası :

Tarih : 12/02/2015

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	i
TABLolar LİSTESİ.....	ii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	iii
1. GİRİŞ .....	1
2. GENEL BİLGİLER .....	3
2.1. SOSYAL DESTEK ALGISI .....	3
2.2. DUYGUSAL ZEKA.....	9
2.3. ÖZ YETERLİK KAVRAMI .....	12
3. YÖNTEM .....	17
3.1. Araştırma Modeli.....	17
3.2. Evren ve Örneklem .....	17
3.3. Varsayımlar.....	18
3.4. Sınırlılıklar .....	18
3.5. Veri Toplama Araçları .....	18
3.5.1. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	18
3.5.2. Genel Öz Yeterlik Ölçeği.....	18
3.5.3. Algılanan Elde Edilebilir Sosyal Destek Ölçeği.....	18
3.5.4. İstatistiksel Analiz .....	19
3.5.4.1. AMOS hakkında genel bilgi .....	19
4. BULGULAR.....	20
4.1. Hipotez edilen gizil modele ilişkin sonuçlar.....	20
4.2. Demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar .....	24
5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....	31
5.1. Duygusal Zeka ve Genel Öz Yeterlik .....	32
5.2. Genel Öz Yeterlik ve Sosyal Destek Algısı.....	33
5.3. Genel Öz Yeterlik İnancının Gizil Model İçerisinde Duygusal Zeka ve Sosyal Destek Arasındaki Aracı Rolü .....	34
5.4. Demografik özelliklere göre elde edilen sonuçlar .....	35
5.5. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	35
5.6. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler .....	36



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri.....	17
Tablo 2. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler.....	20
Tablo 3. Model içerisindeki doğrudan yolların standartlaştırılmamış regresyon yükleri .....	21
Tablo 4. Model içerisinde standartlaştırılmış dolaylı etki.....	21
Tablo 5. Modele ait uyum indeksleri istatistiklerinin özeti.....	22
Tablo 6. Duygusal Zeka, Genel Öz Yeterlik ve Sosyal Destek boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması .....	24
Tablo 7. Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek yaş değişkenine göre ANOVA ve Post Hoc analizleri.....	25
Tablo 8. Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Ve Post Hoc Analizleri.....	27
Tablo 9. Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Ve Post Hoc Analizleri .....	29
Tablo 10. Duygusal Zeka, Sosyal Destek Algısı Alt boyutları ve Genel Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişki.....	31

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Destek Algısı, Genel Öz Yeterlik İnancı ve Duygusal Zeka Faktörlerinden Oluşturularak Hipotez Edilen Model.....	3
Şekil 2. Sosyal Destek Algısı, Genel Öz Yeterlik İnancı ve Duygusal Zeka Faktörlerinden Oluşturularak Hipotez Edilen Model.....	23

## KISALTMALAR LİSTESİ

**NFI:** Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)

**NNFI (TLI):** Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)

**IFI:** Incremental Fit Index (Artırmalı Uyum İndeksi)

**CFI:** Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

**RMSEA:** Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

**GFI:** Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)

**AGFI:** Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)

## ÖNSÖZ

Beden eğitimi ve spor iletişimin, sosyalleşmenin, birlik ve beraberliğin iç içe olduğu bir alandır. Beden eğitimi ve spor içerisinde birçok meslek alanını barındırmaktadır ve bu meslek alanları bir kişi ya da grup ile yakından iletişim kurmayı gerektirmektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon uzmanlığı gibi meslek alanlarında yer alacaklar. Bu meslek alanlarında başarılı olmak yalnızca iyi bir eğitim almaya bağlı değil aynı zamanda etkili iletişim kurma, hitap edilen kişi ya da grubun ihtiyaçlarına karşılık verebilme, onların duygularını anlama, zor durumlarda kendini duygularını kontrol edebilme, daima olumlu bir yaklaşım sergileme, kendinden emin olma gibi becerilerin de gelişmiş olmasına bağlıdır. Bu durum göz önüne alındığında, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zeka düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmamda değerli yorum ve danışmanlığı ile bana yardımcı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Kubilay ÖCAL'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma sürecinde ve tüm akademik hayatımda çeşitli konularda verdikleri tüm desteklerden dolayı Prof. Dr. Kemal TAMER, Yrd. Doç. Dr. İlhan ADILOĞULLARI, Doç. Dr. Filiz ÇOLAKOĞLU, Doç. Dr. Özcan SAYGIN'a, Arş. Gör. Mehmet ULAŞ, Arş. Gör. Kemal GÖRAL, Arş. Gör. Mevlüt YILDIZ, Okt. Erkan BİNGÖL'e teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca her şekilde yanımda olan, bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan aileme sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 291 kişi oluşturmaktadır.

Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında Pearson Product Correlation testi, Independet t-testi ve one-way ANOVA testinde analiz edilmiştir. Ayrıca bir model hipotez edilmiştir. Hipotez edilen modelin uygunluğunun belirlenmesi için AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Duygusal değerlendirme alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.297$ ). Pozitif duygusal yönetim ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.319$ ). Empatik duyarlılık alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.272$ ). Duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.274$ ). Duygusal değerlendirme alt boyutu ile duygusal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.123$ ). Duygusal değerlendirme alt boyutu ile araçsal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ,  $r=0.219$ ). Genel öz yeterlik inancı ile duygusal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ( $p<0.05$ ,  $r=0.270$ ). Genel öz yeterlik inancı ile araçsal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ( $p<0.05$ ,  $r=0.274$ ). Araştırmada hipotez edilen modelin iyi uyuma sahip olduğu bulunmuştur ve model kabul edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, duygusal zeka, sosyal destek, öz yeterlik

## ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate social support perception, general self-efficacy beliefs and emotional intelligence levels of students studying in school of physical education and sport. 291 of first, second, third and fourth grade students in the departments of physical education and sport teacher education, coaching education, sport management, and recreation in school of physical education and sport at Mugla University constituted the sample group.

Collected data was analyzed in SPSS 22.0 by using Pearson Product Correlation test, Independent t-test and one-way ANOVA. Furthermore, a model was hypothesized. Confirmatory Factor Analysis was used to determine the fit indices of the hypothesized model in AMOS (Analysis of Moment Structure).

Positive correlations were found between general self-efficacy and emotional appraisal ( $p<0.05$ ,  $r=0.297$ ), positive regulation ( $p<0.05$ ,  $r=0.319$ ), emphatic sensitivity ( $p<0.05$ ,  $r=0.272$ ), and positive utilization ( $p<0.05$ ,  $r=0.274$ ). Positive correlations were found between emotional support and emotional appraisal ( $p<0.05$ ,  $r=0.123$ ). Positive correlations were found between instrumental support and emotional appraisal ( $p<0.05$ ,  $r=0.219$ ). Positive correlations were found between general self-efficacy and emotional support ( $p<0.05$ ,  $r=0.270$ ), instrumental support ( $p<0.05$ ,  $r=0.274$ ). Hypothesized model was found to be have good fit indices and accepted.

**Keywords:** Physical education, emotional intelligence, social support, self-efficacy

## 1. GİRİŞ

Gelişim, olgunlaşmayı da içerisinde barındıran kişinin hayat boyu geçirdiği değişiklikleri anlatır (Bacanlı, 2007). Gelişim söz konusu olduğunda, beden eğitimi ve sporun kişinin gelişimine yaptığı katkı göz ardı edilemez. Tamer ve Pulur (2001), beden eğitiminde eğitimin diğer alanlarından farklı olarak hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenmenin esas alındığını belirtmiştir.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılarak davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçları doğrultusunda değişim meydana getirme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001). Beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel, ruhsal, duygusal, sosyal, zihinsel gelişimi için günümüz eğitim sisteminde önemli yer tutmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersleri bireylerin fiziksel aktiviteler içerisinde yer alarak hem sosyal yönlerini geliştirebildikleri hem de zihinsel olarak gelişim gösterdikleri derslerdir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları beden eğitimi ve spora katkı yapacak bireylerin gelişimini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli alanlarda bireylerin gelişimine önem vermektedir. Bu bireylerin gelişiminde çeşitli sosyal ve zihinsel faktörlerin incelenmesi faydalı olacağı düşünülebilir. Duygusal zeka, genel öz yeterlik inancı ve sosyal destek algısı beden eğitimi ve spora katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde önemli faktörler olabilir.

İnsan beyni kültürler arasında aynı temel yapıya sahiptir. Tüm insanlar, çevreleri aracılığıyla yönlenmek ve hareket etmek için duyuşsal ve kas-iskelet sistemlerden faydalanırlar. Benzer şekilde, karşılaştıkları çeşitli tecrübeleri anlamak ve onlara anlam vermek için düşünce ve duyuşların bir karışımını kullanırlar. Tüm insanlar sosyal sistemler içerisinde çalışır ve yaşarlar, nasıl daha etkili şekilde yönlendireceklerini, takip edeceklerini ve birlikte işleri nasıl yoluna koyacaklarını anlama ihtiyacı duyarlar (McKee, Johnston, Mwelwa ve Rotondo, 2009).

Duygusal zekâ faktörünü bakıldığında Mayer ve Salovey'e (1997) duygusal zekânın, doğru bir şekilde kavrama, duyuşlara değer biçme ve duyuşları ifade etme yeteneği, düşünceleri rahatlattığında hislere erişme ve/veya onları oluşturma yeteneği, duyuşu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği, zekâ ve duyuş gelişimini teşvik etmek için duyuşları düzenleme yeteneğini içerdiğini belirtmektedir. Salovey ve Mayer'e göre (1990), duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini

ve duygularını izlemek, bunlar arasında fark gözetmek, başkalarının düşünce ve etkinliklerine rehberlik etmek için bu bilgiyi kullanmaktır.

EQ kavramı, zekanın geleneksel ölçüm olan IQ'nun çok dar olduğunu, ne kadar başarılı olduğumuzu dikte etmeye yardım eden davranışsal ve karakter elementler gibi daha geniş duygusal zeka alanları olduğunu tartışmaktadır. Yetenek testlerine ek olarak, duygusal zeka bu nedenle işe alma görüşmelerinde ve seçim işlemlerinde önemli bir bölümdür (Carter, 2009).

Duygusal zekâ kavramının yanı sıra öz yeterlik kavramı da eğitim alanında üzerinde çok durulan bir faktördür. Öz yeterlik, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel diğer adı ile sosyal öğrenme kuramı ile ortaya çıkan bir kavramdır. Albert Bandura, insanın uyum sağlamada ve değişiminde bilişsel, başkası ile yapılan, öz düzenleyici ve öz düşüncelerle ilgili süreçlere uyan insan işlevselliği ile ilgili bir görüş ileri sürmüştür (Bandura, 1986 akt. Schunk ve Pajares, 2010). Bu bakış açısına göre, insan düşünce ve eylemi, kişisel, davranışsal ve çevresel etkiler arasındaki dinamik etkileşimlerin bir ürünü olarak görülmektedir (Schunk ve Pajares, 2010). Mulholland ve Wallace (2001) öz yeterlik kavramının kişinin verilen kazanımları üretmesi için gerekli olan etkinlikleri uygulama ve organize etme becerilerine olan inancı ifade ettiğini belirtmiştir.

Algılanan öz yeterlik davranışsal ortamların seçimini etkilemektedir. Zorlayıcı olabilecek durumlarla başa çıkma yeteneklerini muhakeme ettiklerinde aktivitelere katılırken, insanlar tehditkâr durumlardan korkar ve onlardan sakınma eğilimi gösterirler (Bandura, 1977). Öz yeterliği yüksek olan bireyler zorlayıcı durumlardan sakınmazlar.

Öz-yeterlik inançları insan başarılarını artırır. İnsanların yaptığı seçimlerin ve peşinde oldukları etkinliklerin üzerinde etkisi vardır. Bireyler rahat ve yeterli hissettikleri aktiviteleri ve görevleri seçme eğilimindedirler, fakat bunun tersi olduğu durumlardan sakınırlar. İnsanlar, etkinliklerinin arzu edilen sonuçlara ulaşacağına inanmazsa, bu etkinliklerle meşgul olmak için çok az isteğe sahip olmaktadır (Schunk, Pajares, 2010).

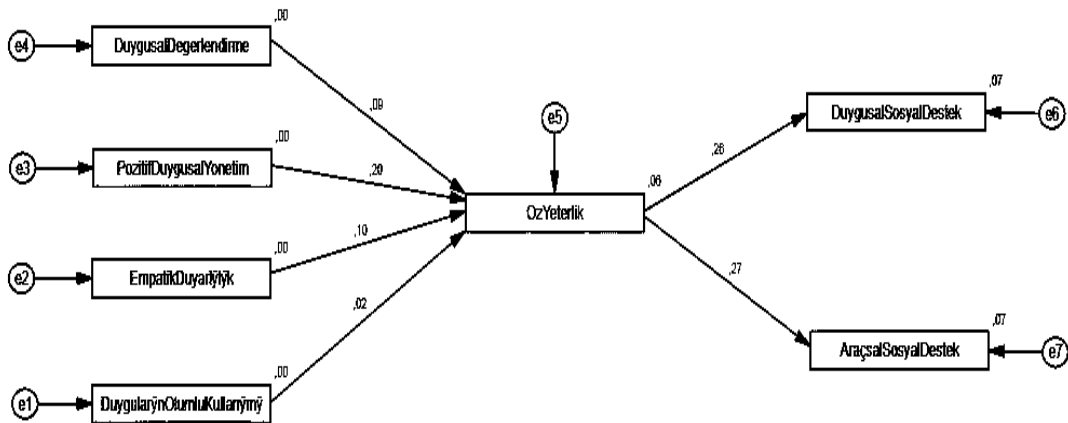
Sosyal destek kavramı, ilişkisel ortamın bir şeklidir (House, Umberson ve Landis, 1998). Sosyal destek, bireylerin kendilerine değer verildiği, saygı duyulduğuna ve sevildiğine dair bilgiler veren, bireylere hayatın stres oluşturan



etkenleri ve zorlukları ile başa çıkmaları için yardım eden bilgidir (Schwarzer ve Buchwald, 2004). Sosyal destek, bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığına olumlu etkileri yanında, akademik yaşantılar üzerindeki etkilerinden dolayı da önemli bir araştırma konusudur (Kapkıran ve Özgüngör, 2009).

Duygusal zeka, öz yeterlik ve sosyal destek algısı kavramların sosyal ve psikolojik yapılar olması, beden eğitimi ve sporun sosyal yapısı göze alındığında bireylerin eğitim ve iş hayatlarında başarılı olmaları için bu özelliklerin kazanılmasının önemli olacağı, duygusal zekanın öz yeterlik ve sosyal destek algısı üzerindeki yordama gücünün araştırılmasının beden eğitimi ve sporda yeni programlar geliştirilirken bu faktörlerin göz önüne alınarak eğitimde etkin sonuçların doğacağı düşünülerek bir model öne sürülmüştür. Bu modele göre duygusal zeka sosyal destek algısının yordayıcısıdır ve genel öz yeterlik bu modelde aracı değişkendir. Beden eğitimi ve spor alanında görev alacak bireylerin yetiştirilmesinde duygusal zekâ, genel öz yeterlik inancı ve sosyal destek algısının önemli rol oynadığı varsayılarak bu çalışmanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada şekil 1’de hipotez edilen model test edilecektir.

**Şekil 1.** Sosyal Destek Algısı, Genel Öz Yeterlik İnancı ve Duygusal Zeka Faktörlerinden Oluşturularak Hipotez Edilen Model



## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. SOSYAL DESTEK ALGISI

Sosyal destek, bireyleri değerli, saygı duyulacak ve sevilen kişiler olduğuna inanmalarını sağlayan ve hayatın stresli etkenleri ve günlük yaşamın mücadeleleri ile başa çıkmalarında onlara yardım eden bilgilerdir. Sosyal destek, farklı şekillerde

ortaya çıkan ve arkadaşlar, aile üyeleri ve/veya meslektaşlar gibi sosyal bir ağ ile sağlanan hem psikolojik hem de somut bir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004). Sosyal Destek, hem resmi destek grupları hem de resmi olmayan yardım ilişkileri içeriğinde profesyonel olmayan kişiler tarafından kişilere sağlanan ya da kişinin uygun olarak algıladığı sosyal kaynaklardır (Gottlieb ve Bergen, 2010).

Sosyal destek, insanların hem fiziksel hem de zihinsel olarak sağlıklı kalmaları, uygun yardım ve rahatlığı elde etmeleri ve ahlaki ve davranışsal olarak bir grup ya da topluma entegre olması için ihtiyaç duyduğu temel tecrübeleri ifade eder. Sosyal temasların olumlu etkileri, insanlığın başlangıcından beri çok iyi bilinmektedir. Sosyal desteğin olumlu etkileri sağlıklı bir yaşamın bütün bir parçası olmasına rağmen, bu yapının temelleri, kavramsallaşması ve uygulaması hakkında öğrenilecek çok şey bulunmaktadır kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004).

Sosyal destek, insanların etkileşimleriyle oluştuğu için, bu yapının etkilerini neyin oluşturduğu ile ilgili tespitlerde bulunmak uygulamalı psikologların merkez konularından biridir. Sosyal destek resmi ya da resmi olmayan kaynaklardan sağlanabilir. Resmi olmayan ve en önemli destek kaynağı ailedir (örneğin; ebeveynler, eşler ve diğer akrabalar). Diğer resmi olmayan destek kaynakları arkadaşları, partnerleri, iş arkadaşlarını, akran gruplarını ve komşuları içerebilir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004).

Resmi sosyal destek, yardımlaşma grupları, bilgi için açık merkezler ve resmi toplum hizmetlerinden elde edilebilir. Örneğin, okullar, ki çocuklar için genellikle stres kaynağı gibi görünür, ebeveynlerle sorun yaşayan çocuklar için resmi bir sosyal destek kaynağı olabilir. Üstelik bu resmi destek kaynakları, soyutlanmış bir şekilde yaşayan çocuklar ve yaşlı insanlar gibi risk altındaki özel bireylere odaklanabilir, ya da genel olarak tüm insanlara açık olabilir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004).

Bazen sosyal destek sadece minnetle karşılanmaz aynı zamanda bir stres kaynağı olarak da görülebilir. Özel bir durumdaki kişi bu durumla ilgili başkalarından yardım istemiyorsa buradaki destek stres kaynağı olabilir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004). Sosyal destek, bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığına olumlu etkileri yanında, akademik yaşantılar üzerindeki etkilerinden dolayı da önemli bir araştırma konusudur (Kapkıran ve Özgüngör, 2009).

Tonik ya da bazal kalp-damar aktivite seviyeleri bireyin tonik fizyolojik durumu hakkında bilgi verir. Sosyal destek ve kal-damar işlevi arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkiyel çalışmalar özellikle tonik ölçümlere odaklanmıştır. Mevcut laboratuvar çalışmaları sosyal desteğin kal-damar reaktivitesini düşürme olasılığı üzerine odaklanmıştır (Uchino, Cacioppo ve Kiecolt-Glaser, 1996).

Sosyal destekteki eksiklik ve değişimlerin sağlığı etkilediği bilinmektedir. Sosyal destek sistemlerinin belirlenmesi, desteklenmesi ve gerektiğinde rehberlik yapılması bu nedenle önemlidir (Yardımcı ve Başbakkal, 2009). Sosyal destek kavramı açıklanırken, yaşam olayları ve kriz durumlarında sağlığı koruyucu rolü üzerinde durulmuştur. Ergenlik dönemi de yaşam döngüsünün en zorlu dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, özellikle bu dönemde sosyal desteğin çok daha önemli olduğu düşünölmektedir (Yardımcı ve Başbakkal, 2009).

Stresli olayların ve destek için belli ihtiyaçların olmadığı durumlarda, geniş bir aę bireyin toplumla iç içe olmasıyla zihinsel sağlığı artırabilir (Doğrudan etki). Kronik bir sağlık sorunu gibi stresli durumlarda, işlevsel destek değişimi önemli olabilir (tampon etkisi) (Penninx ve ark., 1997). Tekrar kabullendirilenleri farklılaştıran tek özellik sosyal bir desteğin eksikliği olmuştur, bu yalnız yaşamak, güvенеcek kimsenin olmaması ya da aile dışında ayda bir kez ikiden daha az kişiye sahip olmak olarak tanımlanmıştır. Sosyal destek yoksunluğu aynı zamanda zayıf sosyal uyuma sahip olan kişileri karakterize eden tek etkendir (Goering, Lancee ve Freeman, 1992).

Malecki ve Demaray (2002), sosyal desteği, kişilerin işlevlerini artıran ve/veya ters sonuçlardan koruyan, kendi sosyal ağlarındaki insanlardan elde ettikleri genel destek ya da belli destekleyici davranışlar (mevcut ya da yasallaşmış) hakkındaki algıları olarak gördüklerini belirtmiştir. Genel destek ya da belli destekleyici davranışlar geniş bir şekilde tanımlanmakta ve duygusal, araçsal, bilgisel ve değerlendirme desteğini içermektedir. Sosyal destek kavramı, toplum hissi, komşuluk ya da sosyal bütünleşme gibi toplum psikolojisi içerisinde yer alan birçok temel kavramla bağlantılıdır (Herrero ve Garcia, 2007).

Sosyal ağın ve kişisel özelliklerin yapısal karakterleri bir kimsenin aldığı ya da verdiği desteği etkilemektedir (Hall ve Nelson, 1996). Doğal bir çevrede, sosyal destek kişisel ilişkilerin yürütölmesinde kaynaklanmaktadır. Aslında, ilişkinin

kendisi davranışa destekleyici anlamını vermektedir ve bunun aksine, destekleyici davranışlar ilişkiyi etkileşim haline getirebilmektedir. Duygusal destek yakın ilişkilerin kötüye gitmesiyle aşınmakta ve beklenmeyen bir destek gerçekleştiğinde sosyal bağlar oluşur ve güçlenir. Sosyal destek, destek sağlayan içerisinde bulunan bir hammadde değildir ve alıcıya geçmez, ancak taraflar arasındaki ilişkinin ortak ve duygusal özellikleri ile ilgili ifadedir. Takım ilişkiler, genel olarak tanışık olunanlara göre daha geniş bir destek tipi geliştirme eğilimindedir. Kuralcı rol tanımları ile daha açık bir şekilde tanımlanan sosyal bağlar daha özelleşmiş destek sağlama eğilimindedir. Bunu kabul ederek, potansiyel olarak desteğin tüm ilgili kaynaklarının hesaba katıldığından emin olmak için, sosyal destek ile ilgili herhangi bir hassas ve kapsamlı araştırma katılımcıların daha geniş sosyal alanlarını öncelikle planlamalıdır. Bireyin bağları ve bireyler arasındaki bağlardan oluştuğu için, sosyal ağ böyle bir hesap için önemli bir gözlem noktası sağlayan sosyal yapının bir ögesidir (Gottlieb ve Bergen, 2010).

Gottlieb ve Bergen (2010), destekle ilgili bazı tanımlar ortaya koymuştur;

**Sosyal Ağ:** bireylerin sosyal bağları ve aralarındaki bağlardan oluşan sosyal yapının bir ögesidir.

**Sosyal Bütünleşme:** Bir bireyin özel ya da halka açık sosyal etkileşimlere katıldığı ölçüdür.

**İşlevsel Destek:** Ağın sosyal bağları aracılığı ile akan kaynakların çeşitli tarzlarıdır.

**Destek Tipleri:** Duygusal, enstrümantal, bilgilendirici, arkadaş, ve saygı desteği.

**Yapısal Destek:** Bireyi çevreleyen doğrudan ya da ve dolaylı sosyal bağların sayısı ve modeli.

**Algılanan Destek:** Ağ bağlantılarından elde edilen çeşitli desteklerin mevcudiyeti hakkındaki kişi inançlarıdır.

**Elde Edilen Destek:** Elde edilen destek tipleri hakkındaki raporlardır.

**Destek Yeterliliği:** Elde edilen desteğin miktarı ve/veya kalitesinin değerlendirilmesi

**Desteğin Yönü:** Desteğin doğrudan ya da dolaylı olup olmadığına karar verme.

Sosyal destek, bir başa çıkma kaynağı olarak değerlendirilir, bu durumda stres teşkil eden etkenlerle başa çıkarken insanların çektiği sosyal bir kaynaktır. Yapısal destek insanların bağlarının başkaları ile organize olma durumunu ifade eder. Özellikle bir kimsenin sahip olduğu sosyal roller ya da ilişkilerin sayısını, çeşitli ağların üyeleri ile kurduğu temas sayısını, şebeke üyeleri arasındaki ilişkilerin yoğunluğunu ve çok yönlülüğünü ifade eder. Ağ ölçümleri genellikle sosyal izolasyon/bütünleşme ya da sosyal bir gruba dahil olmanın bireysel derecesini ya da seviyesini kaydetmektedir (Thoits, 1995).

Kaplan, Cassesl ve Gore (1997)'a göre,

1. Destek, sosyal desteğin çevresel kaynakları aracılığıyla kişinin temel sosyal ihtiyaçlarının (Kabul görme, saygı, ilgi görme vb.) hazzıdır.

2. Destek, önemli diğerlerinden elde edilen psikolojik destek kaynaklarının göreceli varlığı ya da yokluğu ile tanımlanmaktadır.

Bu durumda şu tampon hipotezler ortaya çıkabilir: Güçlü bir sosyal destek sistemine sahip bireyler başlıca yaşam değişiklikleri ile daha iyi başa çıkabilir; yetersiz olan ya da hiç sosyal desteğe sahip olmayanlar ise yaşam değişikliklerine karşı daha kırılgan olabilir. Açık bir şekilde, bu hipotezler bir etkileşim etkisi ile ilgilidir: Sosyal desteğin varlığında ortaya çıkan olaylar, yokluğunda ortaya çıkanlara göre daha az stres oluşturmaktadır. Sosyal desteğin, olayların psikolojik ve fiziksel etkisinden koruduğuna dair fikir verici deliller bulunmasına rağmen, deliller çok dikkatli incelenmelidir (Thoits, 1982).

Kaplan ve ark. (1977) tarafından yapılan tanımlamaya göre sosyal destek, kişinin temel sosyal ihtiyaçlarının başkaları ile etkileşim aracılığı ile tatmin etme derecesi olarak açıklanabilir. Temel sosyal ihtiyaçlar sevgi, saygı veya kabullenilme, aidiyet, kimlik ve güvenlik gibi kavramları içerir. Bu ihtiyaçlar ya sosyo-duygusal yardımın sağlanması (örn, önemli diğerlerinden sevgi, sempati ve anlayış, kabul ve saygı) ya da araçsal desteğin sağlanması (örn, tavsiye, bilgi, aile veya iş sorumluluklarında yardım, mali yardım) ile karşılanabilir. Araçsal yardımda sosyo-duygusal imalar bulunmaktadır. Başlarından alınan pratik yardı, kişiyi kendisi ile ilgilenildiğine dair ikna etmektedir. Sosyal destek sistemleri, kişinin sosyo-duygusal, araçsal yardım ya da her ikisini de beklediği tüm bireysel sosyal destek şebekelerindeki kişilerin alt kümesi olarak tanımlanacaktır. Bu tanım, destekleyici

ilişkilerin karşılıklı ya da simetrik olmasını gerektirmez. Dolayısıyla, bakanlar, öğretmenler, danışmanlar ve sosyal hizmet uzmanları, kişinin eşi, iş arkadaşları, akrabaları ve arkadaşlarına ek olarak bireyin sosyal destek sisteminin bir üyesi olabilir (Thoits, 1982).

Sosyal destek eğitim içerisinde incelenecek olursa, Walter ve Mueller (2011) öğrencilerin sınıf içerisinde mevcut olan rehberlik ya da sosyal destek olmaksızın zor, önemsiz ya da sıkıcı olarak algıladıkları ödevleri yapmak zorunda olabileceklerini belirtmiştir. Bu durum öğretmenin sosyal destek konusundaki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Thoits (1982)'in belirttiği üzere öğretmenler kişinin sosyal destek sisteminin bir üyesi olabilir. Yine Walters ve Mueller (2011) yaşanacak problemlere rağmen, birçok öğrencinin hem sınıf içerisinde hem de dışarısında akademik görevler için yüksek seviyede motivasyon sergileyebileceğini belirtmiştir.

Mevcut tanımlamalar kişinin sosyal desteği algılama, elde etme ve yorumlamadaki rolünü açıklamaktadır. Bu tanımlar her iki değişkenin ruh içi olgu olarak tanımlar ve üstelik her ikisi arasındaki ilişki psikolojik bakış açısından anlaşılabilir, ve ruh içi süreçlerin bir sonucu olarak yorumlanabilir (McColl, Lef ve Skinner, 1995). Genel bir seviyede, olumlu sosyal ilişkilerin yoksunluğunun kaygı ve depresyon gibi olumsuz psikolojik durumlara yol açacağı belirtilebilir. Sosyal desteğin genelleştirilmiş yararlı etkisi, geniş sosyal şebekeler kişiye toplum içerisinde olumlu tecrübeler ve sabit sosyal olarak ödüllendirilmiş roller sağladığı için ortaya çıkabilir. Kişinin yaşam şartlarında ve öz değerinin tanımlanmasında olumlu etki, öngörülebilirlik ve sabitlik hissi sağladığı için bu tarz destek genel refah ile ilgilidir (Cohen ve Wills, 1985).

Psikolojik stres esnasında sosyal desteğin koruyucu etkisi tampon hipotezler olarak belirtilen terimlerde açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Hipotezler, zararlı etkilerin güçlü sosyal destek sistemleri ile azaltırken ya da tamamen ortadan kaldırılırken, psikolojik stresin sosyal destek seviyesi düşük olan ya da hiç desteği olmayanların sağlığı ve refahı zerinde olumsuz etkiler olduğunu vurgulamaktadır (Cohen ve McKay, 1984).

## 2.2. DUYGUSAL ZEKA

Hisler nadiren boşlukta meydana gelir. Aksine, insanların hissettiği duygular, onları şekillendiren ve uyaran birçok uyarının varlığında ortaya çıkar. Duygusal uyarıların güçleri, kendilerine anlamları veren bireysel bir tecrübe aracılığı ile elde edilir. Yani uyarının duygusal gücü genellikle öğrenilir (Nelson ve Bouton, 2002).

Dikkat tüm yüksek bilişsel ve duygusal yeteneklerin temelidir. Üstelik duygusal zekâyı eğitmek için herhangi bir müfredat dikkat eğitimi ile başlamalıdır. Aklın kalitesi duygusal zekanın temellerini şekillendirir (Tan, 2012).

Salovey ve Mayer (1990), duyguları, birçok psikolojik alt sistemlerin sınırlarını aşarak, fizyolojik, bilişsel, motivasyonel ve deneysel sistemleri içeren, organize edilmiş tepkiler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Duygular genellikle birey için olumlu ya da olumsuz şekilde yüklü anlamı olan bir olaya karşı, hem içsel hem dışsal, tepki içerisinde yükselir. Duygular, içerisinde duyguların daha kısa ve genellikle daha yoğun olduğu daha yakın ilişkili ruh hali kavramından ayrılabilir.

Duygusal zeka “kişisel olarak etkili ve profesyonel olarak üretken olmak için yeteneklerimizi etkileyen duygusal kişisel ve sosyal yeterliliklerin gerekli karışımı” olarak tanımlanmaktadır (Bharwaney, 2007, s.184). İş çevresinde üç önemli beceri setini harekete geçirir: mükemmel iş performansı, olağanüstü liderlik ve mutluluk için şartlar oluşturma yeteneği (Tan, 2012).

Tüm duygusal zeka yetenekleri, her bir yetenekte hangi bilişsel elemanlar yer alıyorsa onlarla birlikte, duygusal etki alanı içerisinde bir derece beceriyi kapsamaktadır (Goleman, 2001).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı, duygusal ve zekâsal gelişimi artırmak için, düşünceye yardım etme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve yansıtıcı bir şekilde duyguları düzenlemek için duyguları algılama, duygulara ulaşma ve onları düzenleme olarak tanımlamıştır. Duygusal muhakeme, ilişkiler hakkındaki sorulara kadar uzanmaktadır. Örneğin, küçük düşürülmüş bir insan kızgın hissedebilir ya da kişi güvensiz ve iddiasız ise, utanç duyabilir, küçük düşürülmüş hissedebilir ya da bastırılmış öfke duyabilir. Bu tepkilerin tanımlanması zekânın bazı formlarını gerektirmektedir. Duygusal zekâ, duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; düşünceyi kolaylaştırdığında hislere ulaşma

ve/veya onları meydana getirme yeteneği; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve zekâsal gelişimi artırmak için duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kişinin duygusal zekâsı, o kişinin duygusal kazanımını belirtir. Yetişilen aile, kişiye öğretilen duygular hakkındaki dersler, kişinin karşılaştığı olaylar tüm bunlar duygular hakkında öğrenmede kişinin ne kadar kazandığını etkilemektedir.

Duygusal zekâ, zekânın yeni bir etki alanı ile paralel bir model göstermektedir. Duygusal zekâ, yetenekler dizisi olarak faaliyete geçirilebilir. Duygusal zeka, diğerleri ile farklı olmayarak, başka zekalarla ilişkili olduğunu belirterek sözel zeka ölçümleri ile korelasyon oluşturmaktadır. Duygusal zeka, empati, (geriye yönelik) ebeveynlik tarzı ve yaşam aktiviteleri gibi diğer özelliklerin tahmin edicisi olarak ümit vaat etmektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).

Yüz ifadelerini okuma yeteneği duygusal zekanın önemli bir bileşenidir. Çok boyutlu bir beceri olması ile birlikte – izole ya da basit bir yetenek değil – birbirleri ile karmaşık ilişkili birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu gibi bir karmaşıklık, uygulama alanında duygusal zekayı vurgulamanın popüler trendinin istenmeyen olumsuz sonuçlara neden olma potansiyele sahip olabileceğini ortaya koymaktadır (Elfenbein, Marsh ve Ambady, 2002). Caruso ve Salovey (2004)'e göre, duygular kişileri gerçek insan yapmakta ve akılsallığı desteklemektedir, böylelikle duygular hoş karşılanmalı, kucaklanmalı, anlaşılmalı ve iyi şekilde kullanılmadır.

Standart bir zeka için ana kriter, zihinsel yetenekleri içermesi, bu yeteneklerin belli ilişkisel kriterleri karşılması ve yeteneklerin yaşla gelişmesidir. Duygusal zekâ yapılan testlerde tüm bu kriterleri karşılamıştır. İlk olarak, duygusal zekâ yetenekler dizisi olarak faaliyete geçirilebilir. İkincisi, bu yetenek testleri üzerindeki performans korelasyon oluşturmuş ve kısmen sözel zekadan ayrılmıştır. Üçüncüsü, duygusal zekânın erken ergenlik döneminden genç yetişkinliğe kadar geliştiği ortaya konulmuştur (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Tüm duygusal zeka modelleri temel bir kavramın ortak noktasını paylaşmaktadır. Duygusal zeka, en genel seviyede, kendi duygularımızı ve başkalarınınkileri tanımlama ve düzenleme yeteneğini ifade etmektedir. Bu tanım duygusal zekanın dört boyutunu ortaya koymaktadır: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi (Cherniss, 2001).



Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duygusal zekayı içeren bir genel zekanın önemli yaşam sonuçlarını tahmin etmede daha güçlü bir etken olacağını belirtmiştir. Bradberry ve Greaves (2009), duygusal zekanın kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanımlama ve anlama yeteneği ve davranış ve ilişkileri yönetmek için bu farkındalığı kullanma yeteneği olduğunu belirterek, duygusal zekanın her birimizde mevcut soyut bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Davranışları nasıl yönettiğimizi, sosyal karmaşıklıkların üstesinden nasıl geldiğimizi ve olumlu sonuçlar elde etmek için nasıl kişisel kararlar verdiğimizi etkilemektedir.

Duygusal zekâ bakış açısına göre, bu yeteneklere sahip kişi, iyi ayarlanmış, duygusal olarak becerikli biri olarak değerlendirilir; bu yeteneklere sahip olmayanlar, duygusal ve sosyal işlevsellikte bozuk olabilir. Duygusal zekanın bir çekirdek yönü de sağlıklı insanlarda, duyguları değerlendirme ve ifade etme, karar verme ve motivasyonel amaçlar için bunları kullanma gibi beceriler bağlantılıdır. Daha önce öngörüldüğü üzere, yüzlerden, renklerden ve hatta özet tasarımlardan duygusal bilgileri çıkarma yeteneği empati ile ilişkilidir (Mayer, Dipaolo ve Slaovey, 1990).

Duygusal zekamızı keşfetmek ve geliştirmek bize sadece mutluluk vermez aynı zamanda kendimizi motive etmemizi, hayatımızdaki stresi yönetmemizi ve başkaları ile çatışmaları çözmemizi sağlar. Farklı durumlarda farklı tarza insanları cesaretlendirme, rahatlatma, disipline etme ve onlarla yüzleşme becerisi verir. Aile, iş ve toplumun kültürel çevresinde duygularımızı ne kadar etkili ifade edebileceğimizi belirler. İnsanları bizi ne kadar iyi dinlediğini ve duyduğunu belirler (Hughes, Patterson ve Terrell, 2005).

Çalışma sonuçları, duygusal zeka yönlerinin, geleneksel anlamda, görevlerin kullanımı ile ölçülebilen yetenekler olarak görüldüğünü belirtmektedir. Empati gibi özelliklerin, sadece tutum ve duyarlılık yerine iyi tanımlanmış becerileri içeriğinin kabulü, kişiler arası zorluklara sahip bireylerin, tutum problemlerinden değil, ölçülebilen ve iyileştirilebilen beceri eksikliklerinden muzdarip olabileceğini belirtmektedir (Mayer, Dipaolo ve Slaovey, 1990).

Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekânın bir yetenek olmasında genel zekâ ile muhtemelen ilişkili olduğunu, fakat duygusal zekânın mekanizmalar ve dışavurum açısından kendi farklılıkları olduğunu belirtmiştir. Mekanizmaları vurgulama, duygusallığı, duygusal yönetimi ve nörolojik alt katmanları içermektedir.

Duyguların ve ifade şekillerinin evrensel kuralları olduğu için, duygusal zeka bir dereceye kadar işe yaramaktadır. Bu kuralların birçoğu sosyal davranışlar içerisinde iyi bir nedenle kültürel farklılıklardan oluşur. (Caruso ve Salovey, 2004).

Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekânın kapsamının, duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesini, başkalarında ve kendinde duyguların düzenlenmesini ve problem çözümede duygulardan faydalanılmasını içerdiğini belirtmiştir. Duygusal zeka geleneksel zeka ile benzerlik göstermektedir, ancak duygusal zeka ruh durumlarını ya da duyguları, veri ya da bilgi olarak kullanmaktadır. Duygusal zeka basit bir şekilde “duygusal” olmaktan ayrılmalıdır. Duygusal bir insan başkalarından daha yoğun davranabilir ya da hissedebilir. Duygusal olarak zeki kişi ise duyguları tanımlayabilen ve üretken bir şekilde kullanabilen kişidir (Ameriks, Wranik and Salovey, 2009).

Mayer ve Salovey (1993) duygusal olarak zeki bireylerin kendisinin ve başkalarının duygularının daha çok farkında olabileceğini vurgulayarak "Duygusal olarak zeki bireyler içsel tecrübelerin olumlu ve olumsuz yönlerine daha açık, bunları sınıflandırmada daha iyi olabilirler ve uygun olduğunda onlarla iletişim kurabilirler" ifadesini kullanmışlardır.

Duygusal zekâ, kişiliğin iki ana bileşeni arasındaki kesiti işaret eder: bilişsel ve duygusal sistemler. Zekânın standartları en yaygın olarak bilişsel performansı kapsar ve uyum standartları da duygusal tepkileri kapsar (Mayer ve Salovey, 1995). Bireyler kendilerindeki ve başkalarındaki duyguları doğru şekilde algılamalıdır (örneğin, mevcut duyguların tanımlanması ve kullanılması), duygusal anlamları anlamalı ve duyguları yönetmelidirler (Mayer ve Beltz, 1998).

Sonuç olarak, duygusal olarak zeki insanlar, bir kişiler arası gerçekçi ve esnek bir şekilde ani durumlarla başa çıkma ve problem çözme doğası ile kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri etkili bir şekilde yönetebilirler (Bar-On, 2007).

### **2.3. ÖZ YETERLİK KAVRAMI**

Performanslarını ölçmeye karşı standartlar olmadan, insanlar nasıl yaptıklarını değerlendirmede ya da yeteneklerini ayarlama çok az temele sahiptirler. Alt amaç kazanımları, öz yeterliği artırmak için ustalığın göstergelerini sağlamaktadır. Buna zıt olarak, uzak amaçlar, bir öz-yeterlik hissinin geliştiğini

garanti etme yolundaki sürecin yeterince açık işaret sağlamak için zaman içerisinde ortadan kaldırılması çok zordur (Bandura ve Schunk, 1981).

Öz yeterlik inancını daha geniş bir sosyal bilişsel kuram içerisine dahil ederek, zıt bulgular işlevselliğine etki alanına entegre edilebilir. Bir kuramın değeri sonuç olarak yöntemlerin gücü ile değerlendirilir. Bu arzulanan değişikliklerin üretilmesini sağlar. Öz yeterlik kuramı, insan yeterliliğinin nasıl geliştirilip artırılacağına dair açık bir rehberlik sağlamaktadır (Bandura, 1997). Yeterliğin öz algısı, davranışın verilen bir basamağını üretmek için bir kimsenin yeteneği ile ilgili yargıları ile ilgilidir (Schunk, 1981).

Schunk (1981) yaptığı çalışmada problem çözme ilkeleri, bu ilkeleri uygulamadaki pratiği, doğrulayıcı geri bildirim ve kişisel olarak yönlendirilen uzmanlaşmayı sağlayan davranış süreçlerinin matematikte büyük başarısızlık yaşayan öğrencilerdeki öz yeterlik hissini artırmada ve beceri gelişiminde etkilendiğini tespit etmiştir. Zıt olarak, öğretimsel işlem faydasını almayan kontrol grubundaki çocuklar öz yeterlikte anlamlı bir değişiklik göstermemiş, çözüm görevlerinde beceriksiz kalmış ve çalışma sorunlarına karşı daha az dayanıklı hale gelmiştir.

Öne sürüldüğü üzere, bilişsel model alma beceri gelişimini artırmada didaktik komuttan daha etkili olmuştur. İki işlem arasında birçok benzerliğe rağmen bu farklılık bulunmuştur. Her ikisi de ayırım ilkeleri üstündeki komutlara sahip olan çocuklara, ilkeleri probleme, doğrulayıcı geri bildirim ve kişisel olarak yönlendirilen hâkimiyete uygulama fırsatı sağlamıştır. Bu iki işlem arasındaki ana fark, ders ve geribildirim süresinde, modelleme durumundaki çocukların, farklı örneklerle modellenen ayırım stratejilerini gözlemlemesi olmuştur (Schunk, 1981).

Çocuklar problem çözdükçe, ilerleyişlerini gözlemler ve bir yeterlik hissi geliştirmeye başlarlar. Çabanın onların ilerleyişlerinin nedeni olduğunu söylemek ilerleme algılarını desteklemeli ve çabaları sayesinde yeteneklerini hayata geçirebilecekleri fikrini iletmelidir. Bu yaklaşım yeterlik algısını, görev ilerleyişini ve beceri gelişimini teşvik etmektedir. Diğer bir yandan, daha çok çalışmalar gerektiği söylendiğinde, iyi gitmediklerine inanabilirler - özellikle diğer çocukların ne kadar iyi iş ortaya koydukları ile ilgili örnek oluşturan bilgiler verilmediğinde ki bu mevcut çalışmanın konusudur. İlerleyişlerine rağmen görevde yeterli olmadıkları

sonucuna varabilirler ve daha fazla çabanın ileride daha iyi sonuçlar üreteceğine inanmak için çok az sebepleri olabilir (Schunk, 1982). Kişiler bireysel olduğu kadar ortak bir şekilde de hareket ettiği için öz yeterlik hem kişisel hem de sosyal bir yapıdır (Schunk ve Pajares, 2005).

Schunk (1982), çaba ile elde edilen geçmiş kazanımlarla bağlantılı niteleyici geribildirimün göreve katılımı, beceri gelişimini ve öz yeterlik algısını artırdığına dair delil sağlayan bir çalışma yapmıştır. Zıt olarak, çocuklara gelecek çabaların değerini vurgulamak, sadece eğitim sağlama sayesinde beklenebilecek kazanım davranışlarını teşvik etmemektedir. Aynı çalışma içerisinde, çocukların yetenekleri ile ilgili algılarının daha sonraki kazanımları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu fikrini desteklemektedir. Schunk (1982) tarafından yapılan bu çalışma aynı zamanda uygulamalı öneme sahiptir. Öğretmenler ve ebeveynler ortak olarak öğrenme ve performanslarını teşvik etmek için çocukların niteleyici geribildirimlerini sözle ifade etmektedirler.

Performans kazanımlarını temel alan ödülleri elde edebilecekleri söylenen çocuklar özenle çalışmaya daha motive olma eğilimindedirler. İlerleme için bir ödülün sunulması, çocuğu çaba ile gerçekleştirebilecek bir öz yeterlik hissine yöneltir. Öz yeterlik algısı akabinde, çocuklar asıl ilerlemelerini gözlemlediğinde geçerli olmaktadır. Bunun aksine, çocuklara bir göreve basit bir şekilde katılım için bir ödül sunmak sürecin önemli olmadığını iletir ve hatta çocuklar hiçbir performans başarısı sağlanmadığı için yetenekte düşük seviyede oldukları çıkarımına varırlarsa yeterlik algıları sekteye uğrayabilir (Schunk, 1983).

Geniş kapsamlı özellik ya da küresel bir öz kavramdan ziyade, öz yeterlik insanların performansa yönelik yetenekleri hakkındaki öz yargılarını belli işlevsel etki alanları içerisine dahil etmektedir (Zimmerman and Schunk, 2002).

Öğrenciler, fizyolojik indeksler sayesinde bazı yeterlik bilgilerini elde edebilirler. Örneğin, bir sınavdan önce titreme ya da terleme gibi duygusal belirtiler öğrenciler tarafından iyi performans sergileme kabiliyetine sahip olmadıklarına yorumlanabilir (Schunk, 1984a).

Yeterlilik gelişimi içeriğinde, öğrenciler bir görev üzerinde çalıştıkça ve bazı başarıları yaşadıkça bir yeterlik hissi geliştirmeye başlamalıdır. Bazı eğitimsel uygulamalar, öğrencilerin daha kabiliyetli hala geldiğini açık bir şekilde bildirerek

bu yeterlik hissini geçerli kılabilir ki bu görev motivasyonu muhafaza etmeli ve daha ileride meydana gelecek öz yeterlik ve becerideki artışlara öncülük etmelidir. Diğer uygulamalar öğrencilerin kabiliyetleri hakkında belirsiz bilgiler sunabilir ve hatta öğrencilerin özellikle beceriye sahip olmadığını bilgisini iletebilir. Bu daha sonraki durumlarda, öz yeterlik ve becerilerdeki artışlar, yeterlik doğrulayan uygulamalardan kaynaklananlardan daha az olması gerekmektedir. Kısacası, eğitim uygulamaları, öğrencilerin yeterlik algıları üzerinde önemli bir bağlamsal etki teşkil etmektedir (Schunk, 1984a).

Bu çalışma, performans şartlı ödüller ile yakın amaçların her iki işlemin kendi başlarına bulunmasına göre, birleştirilmesinin daha yüksek öz yeterlik ve ayrı performansa neden olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, düzenli olarak ödül hazırlayıp uygulayan öğretmenlerin kazanım davranışlarını en üst seviyeye çıkarmak için çocukların amaç kazanımlarına doğru ilerlemesiyle açık bir şekilde bağlantı oluşturmalarını sağlamaya yönelik tavsiyeler almaları gerekir. Ödül kullanımından sakınmak isteyen öğretmenler, özellikle çocukların amaçların zor olduğunu düşündüğü zamanlarda, amaçların kazanılabilir olduğunu belirten belirgin bilgileri çocuklara sağlayabilir (Schunk, 1984b).

Schunk ve Hanson (1985) modellemenin bilişsel beceri kazanımı esnasında çocukların öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu fikrini desteklemişlerdir. Schunk ve Gunn (1985) görev strateji önemini bilişsel modelleme içerisine dâhil etmenin problem çözme, beceri ve öz yeterlik oranını artırdığını ortaya koymuştur.

Benzer bir akranın bir görevde başarılı olduğunu gözlemlemek, öğrencilerin aynı görevi başarabileceklerine dair dolaylı bir yeterlik hissi iletebilir, ancak yeterlikteki dolaylı bir artış daha sonraki kişisel başarısızlık nedeniyle boşa çıkabilir. Öğrenciler bazen öğretmenler gibi faktörlerden iyi bir performans sergileyebilme yeteneğine sahip olduğuna dair ikna edici bilgiler alabilirler (örn; bunu yapabilirsin). (Schunk, 1985).

Schunk ve Gunn (1986) görev başarısı için etkili görev stratejilerinin ve özelliklerinin, kazanım sonuçları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Görev stratejilerinin öz yeterlikteki değişiklikler üzerinde doğrudan büyük bir etkisi olmamasına rağmen, strateji kullanımındaki çeşitlilik beceri gelişimi

üzerindeki doğrudan en güçlü etkiyi kullanmıştır. Öz yeterlik görev performansı tarafından etkilenmesine rağmen, bu görev performanslarının salt bir yansıması değildir (Schunk, 1984, 1985, 1986)

Genç çocuklar modellenmiş etkinliklere uzun zaman dilimlerinde katılmakta zorluk yaşarlar ve uygun ipucu ile uygun olmayan ipucunu ayırt etmekte zorlanırlar. Bilgiyi etkili bir şekilde sürdürme yeteneği aynı zamanda gelişim ile birlikte artar. Çocuklar, yeni bilgileri kavramak için kendilerine yardım edecek daha yaygın bilgi tabanı geliştirirler ve hafıza stratejilerini kullanmak için daha yetenekli hale gelirler. Daha büyük çocuklar genellikle bilgiyi sembolik olarak (örn; dil) sunarken, genç çocuklar modellenen etkinliği fiziksel özellikler açısından kodlayabilir. Gözlem yolu ile elde edilen bilgiler çocuklar fiziksel olarak gerekli kabiliyetlere sahip değilse sergilenemez. Üretim aynı zamanda hafızada depolanan etkinlik bilgileri içerisinde tercüme edilmeyi, hafıza temsili ile performansı karşılaştırmayı ve gerekli olduğunda performansı düzeltmeyi gerektirir. Bir kimsenin eylemlerini içsel düzenleme yeteneği gelişimle artar. Eylem için motivasyonel teşvike göre, genç çocuklar eylemlerinin ani sonuçlarıyla yüksek derecede motive olmaktadır. Çocuklar olgunlaştıkça, kişisel olarak tatmin edici buldukları modellenmiş eylemleri sergilemeye daha eğilimli olmaktadır (Schunk, 1987).

Dolaylı sonuçlar, gözlemcilerle davranışların işlevsel değeri hakkında bilgi iletir. Başarıyla sonuçlanan eylemleri sergileyen yeterli modelleri gözlemlemek, gözlemcilerle bir kimsenin başarılı olmak için kullanacağı eylemler dizisi hakkındaki bilgileri iletir. Birçok sosyal durum, davranışların uygunluğu yaş, cinsiyet ya da statü gibi faktörlere bağlı olsun diye yapılandırılmıştır. Modellenmiş davranışları ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek insanlar sonuç beklentilerini ya da bir kimsenin eylemlerinin sonuçları hakkındaki inançlarını şekillendirmektedir. Dolaylı sonuçlar, ödüllendirilme ihtimali olan ya da cezalandırılabilir davranışlarla ilgili sonuç beklentilerini oluşturmaktadır (Schunk, 1987).

Akranlarına göre yeterlilikte daha önde olduğuna inanan çocuklar öğrenme konusunda oldukça yetenekli olduklarını hissedebilirler, fakat algılanan yeterlikteki bu artış çocukların daha sonraki performansları ile daha önemli hale gelebilir. Akranlarına göre kendilerini daha geride gören çocuklar öğrenme konusunda kabiliyetlerinden şüphe edebilirler ve bu tarz şüphe görev performansını olumsuz

şekilde etkiler. Öğrenme ortamlarında çocukların kendilerini modellerle karşılaştırılabilir olarak görmelerinden emin olmak için öğretmenler sınıf modellerini için akranları mantıklı bir şekilde seçmelidirler (Schunk ve Hanson, 1989).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Gruplandırma ile belirlenen örneklem grubuna belirlenen anketler uygulanarak tarama yapılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden kolay erişilebilir örnekleme ile ulaşılan 291 kişi oluşturmaktadır.

Anketler bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara dağıtılıp dikkatli bir şekilde yönergeyi okumaları ve doldurmaları istenmiştir. Toplam 350 anketten analiz için uygun olmayanlar çıkarıldıktan sonra toplamda 291 anket analiz için uygun görülmüştür.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgileri

Yaş	Sayı	Yüzde
17 - 19 arası	88	30.2
20 - 22 arası	146	50.2
23 ve üzeri	57	19.06
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	116	39.9
Erkek	175	60.1
<b>Sınıf</b>		
1. sınıf	105	36.1
2. sınıf	64	22.0
3. sınıf	70	24.1
4. sınıf	52	17.9
<b>Bölüm</b>		
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	66	22.7
Antrenörlük Eğitimi	63	21.6
Spor Yöneticiliği	94	32.3
Rekreasyon	68	23.4
<b>Toplam</b>		<b>291</b>

### 3.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan deneklerin duygusal zekâ, öz yeterlik ve sosyal destek ölçeklerini gönüllü olarak doğru bir şekilde hiçbir etki altında kalmadan doldurdukları varsayılmıştır.

### 3.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın gücü duygusal zekâ, öz yeterlik ve sosyal destek algısı ölçeklerinin ölçüm gücü ile sınırlıdır.

Araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümünde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden seçilen 291 öğrenci ile sınırlıdır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Duygusal Zekâ Ölçeği

Öğrencilerin duygusal zekâ boyutlarının değerlendirilmesinde, Chan'in (2004 ve 2006) tükenmişlikle duygusal zekâ arasındaki ilişki ve duygusal zekâ ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemede kullandığı ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin orijinali, Schutte ve arkadaşlarının (1998) 33 maddelik çalışmasından Chan (2004) tarafından geliştirilen 12 maddelik ölçektir. Aynı ölçek Aslan ve Özata (2008) tarafından da kullanılmıştır. Cevaplar 5'li likert tarzında (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir. Chan'in araştırmasında bu ölçeğin güvenilirliği (Cronbach Alpha=0.82-0.86) yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarını Duygusal Değerlendirme, Empatik Duyarlılık, Pozitif Duygusal Yönetim, Duyguların Olumlu Kullanımı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

#### 3.5.1. Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Öz yeterlik ölçeği olarak Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Yeşilay, Schwarzer ve Jerusalem (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan General Self Efficacy Scale kullanılmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.74 olarak bulunmuştur.

#### 3.5.2. Algılanan Elde Edilebilir Sosyal Destek Ölçeği



Sosyal Destek Algısı için Szulz ve Schwarzer (2003) tarafından geliştirilen Kapıkıran ve Acun-Kapıkıran (2010) tarafından geliştirilen Algılanan Elde Edilebilir Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin araçsal ve duygusal sosyal destek olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

### **3.5.3. İstatistiksel Analiz**

Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında Pearson Product Correlation testi, Independent t-testi ve one-way ANOVA testinde analiz edilmiştir. Ayrıca AMOS yapısal eşitlik programında bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Elde edilen modelin uygunluğunun belirlenmesi için AMOS programında yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır

#### **3.5.3.1. AMOS hakkında genel bilgi**

Yapısal eşitlik modellemesi terimi sadece tek bir istatistik tekniği olarak tasarlanmamış, bunun yerine ilişki süreçlerin bir takımını ifade etmektedir. kovaryans yapı analizi, kovaryans yapı modelleme ya da kovaryans yapılarının analizi gibi terimler tek bir etiket altında bu tekniklerin sınıflandırılması için literatürde kullanılmaktadır (Klibe, 2010). Yapısal eşitlik modellemesi bazı olgularda oluşan yapısal bir teoriye doğrulayıcı bir yaklaşım alan istatistiksel bir yöntemdir. Özellikle, bu teori çoklu değişkenler üzerinde gözlemler oluşturan nedensel süreçleri temsil eder (Bentler, 1988).

Yapısal eşitlik kavramı iki önemli özelliğe dikkat çekmektedir: Çalışılan süreç bir seri yapısal eşitlik (örneğin regresyon eşitlikleri) içermektedir ve oluşturulan bu yapısal eşitlikler, hipotezlerin daha kolay anlaşılabilmesi için görsel olarak çizimle gösterilebilmektedir. Bu iki temel özelliği gösteren yapısal eşitlik modellemesinin analizi, oluşturulan modelin görünen ve/veya görünmeyen tüm değişkenlerin birlikte test edilmesi ile elde edilen sonucun, eldeki verilerle ne derece uyumlu olduğunun ortaya konulmasıdır (Byrne, 2009; Meydan ve Şeşen, 2011).

Davranış, eğitim, sağlık ve sosyal bilimlerde, sabit teori iki çeşit değişkeni içermektedir, isim olarak gözlenen ve gizil değişken. Gözlenen değişkenler, gelir, test sonuçları, sistolik kan basıncı, ağırlık ya da kalp atım hızı gibi doğrudan

ölçülebilir değişkenlerdir. Tüm veriler gözlenen verilerin ölçülmesiyle elde edilen kayıtlardır. Genellikle, tek bir gözlenen değişken ile doğrudan ölçülemeyen gizil değişkenlerle uğraşmak gerekir. Zeka, kişilik, sayısal yetenek, kaygı, satın alma davranışları, kan basıncı ve sağlık durumu örnek olarak gösterilebilir. Uygulamada, gizil değişkenlerin özellikleri bazı gözlenen değişkenlerin doğrusal bir kombinasyonu ile kısmen ölçülebilir. Örneğin, ortaöğretim öğrencilerinin sayısal yetenekleri matematik, fizik ve kimya derslerindeki sınav notları ile yansıtılabilir; hastanın sistolik ve diastolik kan basıncı cihazla ölçülebilir (Lee, 2007).

**Tablo 2.** Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
<i>Genel Model Uyumu</i>		
$\chi^2$ uyum testi ( $\chi^2/sd$ )	Anlamlı olmaması $\leq 3$	- $\leq 4-5$
<i>Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri</i>		
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
NNFI (TLI)	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
RMSA	$\leq 0,05$	$\leq 0,06-0,08$
<i>Mutlak Uyum İndeksleri</i>		
GFI	$\geq 0,90$	$\geq$
AGFI	$\geq 0,90$	$\geq$

(Klein, 1998; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumaker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001'den yararlanarak hazırlanmıştır, akt. Meydan ve Şeşen, 2011).

Modelin test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri model ile veri arasında uyum olduğunu gösteriyorsa, yapısal olarak oluşturulan hipotezler kabul edilmekte; uyum indeksleri böyle bir uyum var olmadığını ortaya koyuyorsa hipotezler reddedilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

#### 4. BULGULAR

##### 4.1. Hipotez edilen gizil modele ilişkin sonuçlar

Model uyumu için bazı kriter ve standartlar, hipotez edilen modelin verilere uyup uymadığını görmek için hesaba katılmıştır. Özellikle, ki kare, serbestlik derecesiyle ki kare oranı, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Bentler-Bonnet normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI). Aynı uyum indeksleri Öcal (2011) tarafından da kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Model içerisindeki doğrudan yolların standartlaştırılmamış regresyon yükleri

Yol	Yük	Standart Hata	p
Genel Öz Yeterlik değişkenine			
Duygusal Değerlendirmeden	,066	,066	,315
Pozitif Duygusal Yönetimden	,146	,062	,019*
Empatik Duyarlılıktan	,064	,057	,259
Duyguların Olumlu Kullanımından	,014	,065	,830
Genel Öz Yeterlik değişkenden			
Araçsal Sosyal Destek	,350	,072	***
Duygusal Sosyal Destek	,310	,065	***

\*\*\*p<.01, \*p<0.05

Tablo 3'e göre duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık ve duyguların olumlu kullanımından genel öz yeterlik inancına hipotez edilen yol istatistiksel olarak anlamlı değildir. Pozitif duygusal yönetim boyutundan genel öz yeterlik inancına hipotez edilen yol istatistiksel olarak anlamlıdır. Genel öz yeterlik inancından araçsal sosyal desteğe ve duygusal sosyal desteğe hipotez edilen yol istatistiksel olarak anlamlıdır.

**Tablo 4.** Model içerisinde standartlaştırılmış dolaylı etki

	DD	PDY	ED	DOK	ÖY
ÖY	0,00	,000	,000	,000	,000
ASD	,024	,053	,026	,005	,000
DSY	,024	,052	,025	,005	,000

Duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık ve duyguların olumlu kullanımından genel öz yeterlik inancına hipotez edilen yol istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen ( $p>0.05$ ), pozitif duygusal yönetim boyutundan genel öz yeterlik inancına hipotez edilen yol ve genel öz yeterlik inancından araçsal sosyal desteğe ve duygusal sosyal desteğe hipotez edilen yol istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

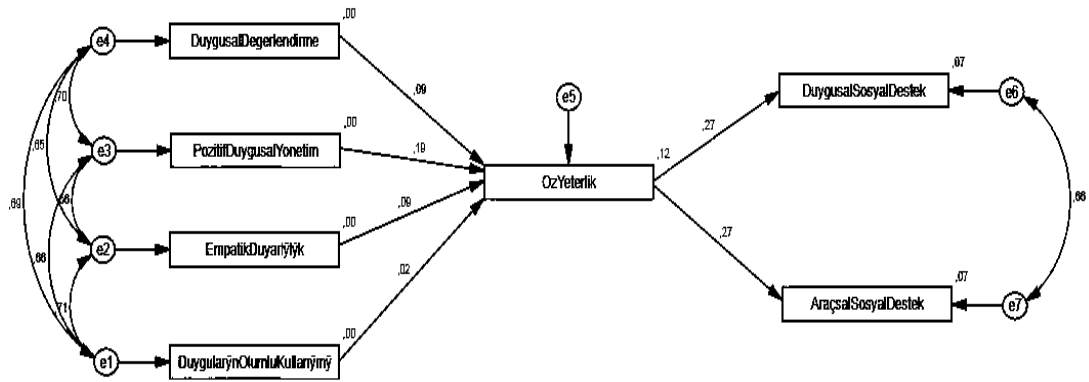
Aşağıdaki tablo modelin uyum indekslerini özetlemektedir.

**Tablo 5.** Modele ait uyum indeksleri istatistiklerinin özeti

Model	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Modifikasyondan Önce	828,3	15	55,22	0,115	0,085	0,085	- 0,282	0,085	0,432
Modifikasyondan Sonra	12,6	8	1,57	0,958	0,988	0,986	0,986	0,995	0,04

Yapılan ilk analizde duygusal zekanın ve sosyal destek algısının alt boyutları yüksek hata kovaryanslarına sahiptir ve RMSEA değeri 0.432 olarak bulunmuştur. Yüksek hata kovaryanslarına sahip boyutlar birbirleri ile bağlantı oluşturarak düzenlenmiştir. Tablo 45'te modele ait uyum indeksleri verilmiştir. Düzenleme sonrasında yapılan uygulama sonucunda RMSEA değeri 0.04 olarak bulunmuştur. Bu değer modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2$  değeri ilk uygulamada 828.3 serbestlik derecesi (df) 15,  $\chi^2/df$  55.22, AGFI 0.115, GFI 0.085, NFI 0.085, TLI 0.282, CFI 0.085 olarak bulunmuştur ve değerler çok düşük çıkmıştır (Jaccard ve Wan, 1996). Modifikasyon indeksleri kontrol edilip yüksek hata kovaryanslarına sahip boyutlar birbirleri ile bağlantı oluşturarak düzenlendikten sonra (Arbuckle, 1999),  $\chi^2$  değeri 12.6 serbestlik derecesi (df) 8,  $\chi^2/df$  1.57, AGFI 0.958, GFI 0.988, NFI 0.986, TLI 0.986, CFI 0.995 olarak bulunmuştur ve değerler modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir (Jaccard ve Wan, 1996).

**Şekil 2.** Sosyal Destek Algısı, Genel Öz Yeterlik İnancı ve Duygusal Zeka Faktörlerinden Oluşturularak Hipotez Edilen Model



Şekil 2’de sosyal destek algısı, genel öz yeterlik inancı ve duygusal zeka faktörlerinden oluşturularak hipotez edilen ve hata kovaryansları düzenlenmiş model verilmiştir. Şekil 2’de göre tüm parametre tahminleri anlamlıdır ve .02 ile .71 arasındadır.

**Yol 1:** Duygusal değerlendirme ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitifdir ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.09$ ).

**Yol 2:** Pozitif duygusal yönetim ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitifdir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.19$ ), bu yol pozitif duygusal yönetim düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel öz yeterlik inancının da yükselebileceğini göstermektedir.

**Yol 3:** Empatik duyarlılık ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitifdir ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.09$ ).

**Yol 4:** Duyguların olumlu kullanımı ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitifdir ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.02$ ).

**Yol 5:** Genel öz yeterlik inancı ile duygusal sosyal destek arasında pozitif ilişki vardır ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.27$ ), bu yol genel öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin duygusal sosyal destek algılarının da yükselebileceğini göstermektedir.

**Yol 6:** Genel öz yeterlik inancı ile araçsal sosyal destek arasında pozitif ilişki vardır ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.27$ ), bu yol genel öz yeterlik inançları

yüksek olan öğrencilerin araçsal sosyal destek algılarının da yükselebileceğini göstermektedir.

#### 4.2. Demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar

**Tablo 6.** Duygusal Zeka, Genel Öz Yeterlik ve Sosyal Destek boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	t	p
Duygusal Değerlendirme	Kadın	116	4.09	.017	0.98
	Erkek	175	4.09		
Pozitif Duygusal Yönetim	Kadın	116	3.91	-1.351	0.17
	Erkek	175	4.02		
Empatik Duyarlılık	Kadın	116	4.11	.859	0.39
	Erkek	175	4.03		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Kadın	116	4.21	-.437	0.66
	Erkek	175	4.25		
Öz Yeterlik	Kadın	116	3.05	-.453	0.65
	Erkek	175	3.08		
Duygusal Sosyal Destek	Kadın	116	3.18	2.536	<b>0.01*</b>
	Erkek	175	3.00		
Araçsal Sosyal Destek	Kadın	116	3.20	.532	0.59
	Erkek	175	3.15		

\*p<0.05

Tablo 1’de duygusal zeka, genel öz yeterlik ve sosyal destek algısı boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre kadın öğrencilerin duygusal sosyal destek algıları erkeklerinkinden daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05). Diğer boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>0.05).

**Tablo 7.** Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek yaş değişkenine göre ANOVA ve Post Hoc analizleri

Değişkenler	Grup	$\bar{X} \pm \sigma$	F	p	Post hoc
Duygusal Değerlendirme	17 – 19 yaş	4.02±.72	2.684	.070	-
	20 – 22 yaş	4.05±.76			
	23 ve üzeri	4.28±.50			
Pozitif Duygusal Yönetim	17 – 19 yaş	3.82±.79	3.506	.031*	17 - 19 < 20 - 22
	20 – 22 yaş	4.01±.66			
	23 ve üzeri	4.12±.58			
Empatik Duyarlılık	17 – 19 yaş	3.83±.89	7.110	.001*	17 - 19 < 20 – 22 17 - 19 < 23 ve üzeri
	20 – 22 yaş	4.12±.74			
	23 ve üzeri	4.29±.55			
Duyguların Olumlu Kullanımı	17 – 19 yaş	4.13±.83	1.960	.143	-
	20 – 22 yaş	4.24±.75			
	23 ve üzeri	4.38±.50			
Genel Öz Yeterlik	17 – 19 yaş	2.98±.44	2.778	.064	-
	20 – 22 yaş	3.08±.58			
	23 ve üzeri	3.19±.47			
Duygusal Sosyal Destek	17 – 19 yaş	3.17±.59	1.940	.146	-
	20 – 22 yaş	3.01±.62			
	23 ve üzeri	3.07±.59			
Araçsal Sosyal Destek	17 – 19 yaş	3.24±.65	2.536	.081	-
	20 – 22 yaş	3.08±.68			
	23 ve üzeri	3.29±.67			

Tablo 3'te duygusal zekanın alt boyutlarının yaş değişkenine göre ANOVA ve Post Hoc analizleri verilmiştir. Buna göre öğrencilerin duygusal değerlendirme ortalamaları 17 – 19 yaş arası 4.02±0.72, 20 – 22 yaş arası 4.05±0.76, 23 ve üzeri 4.28±0.50 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre, duygusal değerlendirme alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Buna göre öğrencilerin pozitif duygusal yönetim ortalamaları 17 – 19 yaş arası 3.82±0.79, 20 – 22 yaş arası 4.01±0.66, 23 yaş ve üzeri 4.12±0.58 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre, pozitif duygusal yönetim alt boyutunda 17 – 19 yaş arası ile 20 – 22 yaş arası öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0.05$ ), diğer yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ( $p > 0.05$ ).

Tabloya göre, öğrencilerin empatik duyarlılık ortalamaları 17 – 19 yaş arası 3.83±0.89, 20 – 22 yaş arası 4.12±0.74, 23 ve üzeri 4.29±0.55 olarak bulunmuştur. Analizlere göre, 17 – 19 yaş arası ile 20 – 22 yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre, 20 – 22 yaş arasındaki öğrencilerin empatik duyarlılık puanları daha yüksektir. Ayrıca, 17 – 19 yaş ile 23 – ve üzeri yaş arasındaki öğrenciler arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna göre, 23 – 25 yaş arası öğrencilerin empatik duyarlılık puanları daha yüksektir.

Tabloya göre, öğrencilerin duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ortalamaları 17 – 19 yaş arası  $4.13\pm 0.83$ , 20 – 22 yaş arası  $4.24\pm 0.75$ , 23 ve üzeri  $4.38\pm 0.50$  olarak bulunmuştur. Analizlere göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin genel öz yeterlik inancı ortalamaları 17 – 19 yaş arası  $2.98\pm 0.44$ , 20 – 22 yaş arası  $3.08\pm 0.58$ , 23 ve üzeri  $3.19\pm 0.47$  olarak bulunmuştur. Genel öz yeterlik boyutunda değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tabloya göre, öğrencilerin duygusal sosyal destek alt boyutu puan ortalamaları 17 – 19 yaş arası  $3.17\pm 0.59$ , 20 – 22 yaş arası  $3.01\pm 0.62$ , 23 ve üzeri  $3.07\pm 0.59$  olarak bulunmuştur. Tabloya göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin araçsal sosyal destek alt boyutu puan ortalamaları 17 – 19 yaş arası  $3.24\pm 0.65$ , 20 – 22 yaş arası  $3.08\pm 0.68$ , 23 ve üzeri  $3.29\pm 0.67$  olarak bulunmuştur. Araçsal Sosyal Destek boyutunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.



**Tablo 8.** Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Ve Post Hoc Analizleri

Değişkenler	Grup	$\bar{X} \pm \sigma$	F	p	Post hoc
Duygusal Değerlendirme	1. sınıf	4.06±.71	4.651	.003	2<3, 2<4, 3<4
	2. sınıf	3.92±.74			
	3. sınıf	4.06±.76			
	4. sınıf	4.39±.50			
Pozitif Duygusal Yönetim	1. sınıf	3.93±.73	3.251	.022	2<4
	2. sınıf	3.81±.73			
	3. sınıf	4.02±.67			
	4. sınıf	4.20±.54			
Empatik Duyarlılık	1. sınıf	3.89±.86	5.883	.001	1<4, 2<4
	2. sınıf	4.00±.80			
	3. sınıf	4.13±.70			
	4. sınıf	4.41±.46			
Duyguların Olumlu Kullanımı	1. sınıf	4.18±.78	2.148	.094	1<4, 2<4
	2. sınıf	4.14±.83			
	3. sınıf	4.23±.73			
	4. sınıf	4.46±.44			
Genel Öz Yeterlik	1. sınıf	3.04±.57	3.440	.017	
	2. sınıf	2.97±.53			
	3. sınıf	3.05±.51			
	4. sınıf	3.27±.41			
Duygusal Sosyal Destek	1. sınıf	3.10±.59	.907	.438	
	2. sınıf	3.02±.61			
	3. sınıf	3.00±.62			
	4. sınıf	3.16±.60			
Araçsal Sosyal Destek	1. sınıf	3.14±.68	1.947	.122	
	2. sınıf	3.15±.70			
	3. sınıf	3.09±.68			
	4. sınıf	3.37±.59			

Tablo 4’te duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim, empatik duyarlılık, duyguların olumlu kullanımı, genel öz yeterlik, duygusal sosyal destek, araçsal sosyal destek sınıf değişkenine göre ANOVA ve post hoc analizleri verilmiştir. Sınıfların duygusal değerlendirme ortalamaları 1. sınıf 4.06±0.71, 2. sınıf 3.92±0.74, 3. sınıf 4.06±0.76, 4. sınıf 4.39±0.50 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre, 2. sınıftaki öğrencilerle ile 3. Sınıftaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre, 3. Sınıf öğrencilerinin duygusal değerlendirme puanları 2. sınıftakilere göre daha yüksektir. 2. sınıftaki ile 4. sınıftaki öğrenciler arasında yapılan analizlere göre 4. sınıfların duygusal değerlendirme puanları daha yüksek bulunmuştur ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). Ayrıca 3. sınıflar ile 4. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Buna göre 4. sınıfların duygusal

değerlendirme puanları 3. sınıflara göre daha yüksektir. Diğer değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tabloya göre sınıfların duygusal değerlendirme ortalamaları 1. sınıf  $3.93\pm 0.73$ , 2. sınıf  $3.81\pm 0.73$ , 3. sınıf  $4.02\pm 0.67$ , 4. sınıf  $4.20\pm 0.54$  olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre, 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna göre, 4. Sınıf öğrencileri pozitif duygusal yönetim alt boyutunda 2. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek puana sahiptir.

Tabloya göre, sınıfların empatik duyarlılık ortalamaları 1. sınıf  $3.89\pm 0.86$ , 2. sınıf  $4.00\pm 0.80$ , 3. sınıf  $4.13\pm 0.70$ , 4. sınıf  $4.41\pm 0.46$  olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre, 1. sınıftaki öğrencilerle ile 4. Sınıftaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu sonuca göre, 4. Sınıf öğrencilerinin empatik duyarlılık puanları 1. sınıftakilere göre daha yüksektir. 2. sınıftaki ile 4. sınıftaki öğrenciler arasında yapılan analizlere göre 4. sınıfların duygusal değerlendirme puanları daha yüksek bulunmuştur ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

Tabloya göre, sınıfların duygularının olumlu kullanımı alt boyutu ortalamaları 1. sınıf  $4.18\pm 0.78$ , 2. sınıf  $4.14\pm 0.83$ , 3. sınıf  $4.23\pm 0.73$ , 4. sınıf  $4.46\pm 0.44$  olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Sınıfların genel öz yeterlik inancı ortalamaları 1. sınıf  $3.04\pm 0.57$ , 2. sınıf  $2.97\pm 0.53$ , 3. sınıf  $3.05\pm 0.51$ , 4. sınıf  $3.27\pm 0.41$  olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, 1. sınıftaki öğrenciler ile 4. sınıftakiler, 2. sınıftaki öğrenciler ile 4. sınıftakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna göre 4. sınıftaki öğrencilerin genel öz yeterlik inancı hem 1. sınıftakilerden hem de 2. sınıftakilerden daha yüksek çıkmıştır. Analizlere göre, sınıfların duygusal sosyal destek alt boyutu ortalamaları 1. sınıf  $4.18\pm 0.78$ , 2. sınıf  $4.14\pm 0.83$ , 3. sınıf  $4.23\pm 0.73$ , 4. sınıf  $4.46\pm 0.44$  olarak bulunmuştur. Duygusal sosyal destek algısı boyutunda değişkenler arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p>0.05$ ). Tabloya göre, sınıfların duygusal sosyal destek alt boyutu ortalamaları 1. sınıf  $3.14\pm 0.68$ , 2. sınıf  $3.15\pm 0.70$ , 3. sınıf  $3.09\pm 0.68$ , 4. sınıf  $3.37\pm 0.59$  olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 9.** Duygusal Değerlendirme, Pozitif Duygusal Yönetim, Empatik Duyarlılık, Duyguların Olumlu Kullanımı, Genel Öz Yeterlik, Duygusal Sosyal Destek, Araçsal Sosyal Destek Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Ve Post Hoc Analizleri

Değişkenler	Grup	$\bar{X} \pm \sigma$	F	p	Post hoc
Duygusal Değerlendirme	Öğretmenlik	3.93±.76	1.894	.131	-
	Antrenörlük	4.05±.82			
	Yöneticilik	4.17±.69			
	Rekreasyon	4.18±.52			
Pozitif Duygusal Yönetim	Öğretmenlik	3.94±.76	.471	.703	-
	Antrenörlük	3.91±.84			
	Yöneticilik	4.00±.62			
	Rekreasyon	4.04±.57			
Empatik Duyarlılık	Öğretmenlik	3.85±.90	2.200	.088	-
	Antrenörlük	4.16±.73			
	Yöneticilik	4.12±.73			
	Rekreasyon	4.10±.70			
Duyguların Olumlu Kullanımı	Öğretmenlik	4.12±.80	.766	.514	-
	Antrenörlük	4.30±.77			
	Yöneticilik	4.23±.71			
	Rekreasyon	4.28±.67			
Genel Öz Yeterlik	Öğretmenlik	2.93±.47	2.392	.069	Öğretmenlik<Yöneticilik
	Antrenörlük	3.09±.53			
	Yöneticilik	3.16±.59			
	Rekreasyon	3.06±.46			
Duygusal Sosyal Destek	Öğretmenlik	3.02±.59	1.481	.220	-
	Antrenörlük	3.10±.63			
	Yöneticilik	3.00±.62			
	Rekreasyon	3.19±.56			
Araçsal Sosyal Destek	Öğretmenlik	3.13±.63	.403	.751	-
	Antrenörlük	3.23±.70			
	Yöneticilik	3.13±.71			
	Rekreasyon	3.20±.66			

Tablo 5’te duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim, empatik duyarlılık, duyguların olumlu kullanımı, genel öz yeterlik, duygusal sosyal destek, araçsal sosyal destek bölüm değişkenine göre ANOVA ve post hoc analizleri verilmiştir. Buna göre, bölümlerin duygusal değerlendirme ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği 3.93±0.76, antrenörlük eğitimi 4.05±0.82, spor yöneticiliği 4.17±0.69, rekreasyon 4.18±0.52 olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bölümlerin pozitif duygusal yönetim ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği 3.94±0.76, antrenörlük eğitimi 3.91±0.84, spor yöneticiliği 4.00±0.62, rekreasyon 4.04±0.57 olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Bölümlerin empatik duyarlılık ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği  $3.85 \pm 0.90$ , antrenörlük eğitimi  $4.16 \pm 0.73$ , spor yöneticiliği  $4.12 \pm 0.73$ , rekreasyon  $4.10 \pm 0.70$  olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bölümlerin duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği  $4.12 \pm 0.80$ , antrenörlük eğitimi  $4.30 \pm 0.77$ , spor yöneticiliği  $4.23 \pm 0.71$ , rekreasyon  $4.28 \pm 0.67$  olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Bölümlerin genel öz yeterlik inancı ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği  $2.93 \pm 0.47$ , antrenörlük eğitimi  $3.09 \pm 0.53$ , spor yöneticiliği  $3.16 \pm 0.59$ , rekreasyon  $3.06 \pm 0.46$  olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile spor yöneticiliği bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre spor yöneticiliği bölümünün genel öz yeterlik puanları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden daha yüksektir.

Tabloya göre, bölümlerin duygusal sosyal destek algı alt boyutu ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği  $3.02 \pm 0.59$ , antrenörlük eğitimi  $3.10 \pm 0.63$ , spor yöneticiliği  $3.00 \pm 0.62$ , rekreasyon  $3.19 \pm 0.56$  olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Tabloya göre, bölümlerin araçsal sosyal destek algı alt boyutu ortalamaları beden eğitimi ve spor öğretmenliği  $3.13 \pm 0.63$ , antrenörlük eğitimi  $3.23 \pm 0.70$ , spor yöneticiliği  $3.13 \pm 0.71$ , rekreasyon  $3.20 \pm 0.66$  olarak bulunmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 10.** Duygusal Zeka, Sosyal Destek Algısı Alt boyutları ve Genel Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişki

	1-Duygusal Değerlendirme	2-Pozitif Duygusal Yönetim	3-Empatik Duyarlılık	4-Duyguların Olumlu Kullanımı	5-Genel Öz Yeterlik	6-Duygusal Sosyal Destek	7-Araçsal Sosyal Destek
	4.09±0.71	3.98±0.69	4.06±0.77	4.23±0.73	3.07±0.53	3.07±0.60	3.17±0.67
1							
2	.697**						
3	.650**	.557**					
4	.690**	.658**	.712**				
5	.297**	.319**	.272**	.274**			
6	.123*	.160**	.132*	.136*	.270**		
7	.219**	.227**	.149*	.208**	.274**	.683**	

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ ,  $n = 291$ ,  $\bar{X} \pm \sigma$

Tablo 44'te duygusal zeka, sosyal destek algısı alt boyutları ve genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki analizleri verilmiştir. Duygusal zekanın alt boyutları arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Duygusal değerlendirme alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.297$ ). Pozitif duygusal yönetim ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.319$ ). Empatik duyarlılık alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.272$ ). Duyguların olumlu kullanımı alt boyutu ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.274$ ). Duygusal değerlendirme alt boyutu ile duygusal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.123$ ). Duygusal değerlendirme alt boyutu ile araçsal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.219$ ). Genel öz yeterlik inancı ile duygusal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.270$ ). Genel öz yeterlik inancı ile araçsal sosyal destek alt boyutu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $r = 0.274$ ).

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada hipotez edilen gizil model üç ana değişkenden oluşmaktadır. Bu değişkenlerden birincisi olan ve duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim,

empatik duyarlılık ve duyguların olumlu kullanımı olmak üzere dört al boyuttan oluşan duygusal zeka yordayıcı olarak hipotez edilmiştir. Genel öz yeterlik inancı ise aracı değişken olarak hipotez edilmiştir. Son olarak, duygusal ve araçsal destek olmak üzere iki alt boyuttan oluşan sosyal destek algısı yordanan değişken olarak hipotez edilmiştir. Tüm değişkenler model içerisine literatür desteği ile yerleştirilmiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde hipotez edilen model kabul edilmiştir.

### 5.1. Duygusal Zeka ve Genel Öz Yeterlik

Araştırmada hipotez edilen gizil modelde duygusal zekanın genel öz yeterliği yordadığı hipotez edilmiş ve duygusal zekanın dört al boyutundan genel öz yeterliğe dört farklı yol öne sürülmüştür.

Yol 1’de duygusal değerlendirme ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitif ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.09$ ). Yol 2’de pozitif duygusal yönetim ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.19$ ), bu yol pozitif duygusal yönetim düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel öz yeterlik inancının da yükselebileceğini göstermektedir. Yol 3’te empatik duyarlılık ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitif ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.09$ ). Yol 4’te duyguların olumlu kullanımı ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişki pozitif ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $\beta=.02$ ).

Literatüre baktığımızda, Şenel (2013) duygusal zeka boyutları ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Villanueva and Sánchez (2007) yetenek duygusal zeka ile kolektif öz yeterlik ( $r=0.25$ ), liderlik öz yeterliği ( $r=.56$ ) arasında pozitif ilişki bulmuştur. Tabatabaei et al. (2013) duygusal zeka ve öz yeterlik arasında pozitif ilişki tespit etmiştir ( $r=0.78$ ). Gurol et al. (2010) duygusal zeka ve öz yeterlik arasında pozitif ilişki tespit etmiştir ( $r= 0.74$ ). Adilogullari ve Senel (2014) genel öz yeterlik ile duygusal değerlendirme ( $r= .50$ ), pozitif duygusal yönetim ( $r=.46$ ), empatik duyarlılık ( $r=0.38$ ), duyguların olumlu kullanımı ( $r=.49$ ) arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Rathi ve Rastogi (2009) duygusal zekanın mesleki öz yeterliği yordadığını tespit etmiştir. Sarkhosh ve Rezaee (2014) duygusal zekanın bazı boyutlarının öz yeterliği yordadığını tespit etmiştir.

Bu sonuçlara göre duygusal zeka seviyesi yüksek olan öğrencilerin genel öz yeterlik inançlarının da yüksek olacağı söylenebilir. Beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin birçoğunun meslek hayatları boyunca uygulama içerisinde yer alacakları ve sürekli iletişim halinde olacakları düşünüldüğünde, duygusal zekayı geliştirici programların beden eğitimi ve spor müfredatlarına dahil edilmesi, bu yönde uygulamaların geliştirilmesi alanda daha başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Çünkü bu araştırma duygusal zekan seviyesi yüksek olan beden eğitimi ve spor alanı öğrencilerinin genel öz yeterlik inançlarının da artabileceğini göstermektedir.

## 5.2. Genel Öz Yeterlik ve Sosyal Destek Algısı

Araştırmada hipotez edilen gizil modelde genel öz yeterliğin sosyal destek algısını yordadığı hipotez edilmiş ve genel öz yeterlikten sosyal destek algısının iki alt boyutu olan duygusal destek ve sosyal destek değişkenlerine iki farklı yol öne sürülmüştür.

Yol 5'te genel öz yeterlik inancı ile duygusal sosyal destek arasında pozitif ilişki vardır ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.27$ ), bu yol genel öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin duygusal sosyal destek algılarının da yükselebileceğini göstermektedir. Yol 6'da genel öz yeterlik inancı ile araçsal sosyal destek arasında pozitif ilişki vardır ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=.27$ ), bu yol genel öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin araçsal sosyal destek algılarının da yükselebileceğini göstermektedir.

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001) başkalarında olumlu bir ruh durumunda çıkarımda olan bireylerin sosyal destek için daha büyük düzeyde erişime sahip olduklarını belirtirken, Ciarrochi ve Deane (2001) çaresiz hissettiklerinde daha fazla yardım aradıklarını söylemiştir. Kong, Zhao ve You (2012) sosyal destek algısı ile duygusal zeka arasında pozitif ilişki bulmuştur. Araştırmada duygusal zeka ile sosyal destek algısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Literatürdeki bazı çalışmalar bu sonuçla paralellik göstermektedir (Gallagher ve Vella-Brodrick, 2008; Mikolajczak ve ark., 2007; Montes-Berges & Augusto, 2007). Dottan, Triwitz ve Golubchik (2011) yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile sosyal destek arasında pozitif ilişki bulmuştur ( $r=0.42$ ). Di Fabio ve ark. (2013) sosyal destek unsurları ile Bar-on

duygusal zeka modeline dayalı duygusal zeka arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Buna göre, sosyal destek algısının boyutlarından önemli diğerleri ( $r=.32$ ), aile ( $r=.36$ ), arkadaşlar ( $r=.33$ ) ile duygusal zeka arasında pozitif korelasyon tespit etmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Öyle ki bu çalışmada, duygusal zeka boyutları ile sosyal destek algısı boyutları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre duygusal zeka düzeyleri ve genel öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin sosyal destek algılarının da yükseleceği söylenebilir. Duygusal zeka ve genel öz yeterlik gelişiminin bireyin toplumsallaşmasında önemli bir rol oynayacağı çıkarımına varılabilir.

Öz yeterlik inançları, öğrencinin davranışlarını birçok yönden etkilemektedir. Birincisi, öğrencilerin seçimlerini etkilemektedir: öğrenciler kendilerine güvendikleri göreve katılır, güvenmediklerinden kaçınırlar. Okullaşmanın daha alt seviyelerinde, öğrenciler genellikle katılmak zorunda oldukları aktiviteler üzerinde çok az seçime sahip oldukları için bu konu tartışılabilir. Ancak, öğrenciler büyüdükçe, ders ve aktivite seçimi üzerinde daha büyük kontrole sahip olurlar ve güvenleri kararlarını etkiler. Güçlü bir yeterlik hissi, insan başarılarını ve kişisel iyi olma halini artırır. Kendine güvenen öğrenciler, zor görevlere sakınılması gereken tehditler yerine üstesinden gelinmesi gereken mücadeleler olarak yaklaşır (Pajares ve Schunk, 2002). Öğrencilerin davranışları ve sınıf ortamları da ilişkilidir. "Şuna bakın" diyerek öğrencilerin dikkatlerini yönlendiren bir öğretmeni göz önüne getirin. Davranış üzerindeki çevresel etki bilinçli tanışma olmadan öğrenciler dikkatlerini yönlendirdiklerinde oluşur. Öğrencilerin davranışları çevrelerini de değiştirebilir. Öğrenciler sorulara yanlış cevap verdiklerinde öğretmen dersi orijinal materyalle öğretmekten çok farklı bir şekilde tekrar öğretebilir (Schunk, 2003).

### **5.3. Genel Öz Yeterlik İnancının Gizil Model İçerisinde Duygusal Zeka ve Sosyal Destek Arasındaki Aracı Rolü**

Araştırmada yol 1, 2, 3 ve 4 ile yol 5 ve 6 arasında genel öz yeterlik inancı aracı değişken olarak hipotez edilmiştir. Bu modele göre duygusal zeka sosyal destek algısını genel öz yeterlik aracılığı ile artırmaktadır hipotezi öne sürülmüştür. Model



uyum indekslerine bakıldığında modelin kabul edildiği görülmektedir. Bu analizlere göre, duygusal zeka genel öz yeterlik aracılığı ile sosyal destek algısını yordamaktadır hipotezi de kabul edilmiştir.

#### **5.4. Demografik özelliklere göre elde edilen sonuçlar**

Araştırmada cinsiyetler arasında öz yeterlik açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öz yeterlik inançları cinsiyet rollerinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Bussey ve Bandura, 1999) ancak ergenler arasında, öğrenciler öğrenmedeki kabiliyetleri ve ilerlemeleri hakkında performans bilgileri aldığında öz yeterlikte cinsiyet farklılıkları beklenmemelidir (Schunk ve Pajares, 2002).

Araştırmada cinsiyetler arasında duygusal zeka açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Chan, 2004; Hopkins ve Bilimoria, 2008; Rastegar and Memarpour, 2009; Gürol, Özercan, ve Yalçın, 2010; Şenel, 2013; Şenel, Adiloğulları, Ulucan, 2014; Adilogullari, Ulucan, Senel, 2014; Adilogullari ve Senel, 2014). Ancak literatürde bazı çalışmalarda (Harrod and Scheer, 2005; Çolakoğlu F, Çolakoğlu T, Adiloğulları, Şenel, Yazgan, 2014) cinsiyetler arasında duygusal zekanın bazı boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatürde, kızlara daha fazla sosyal destek verildiğine dair çalışmalara rastlanmıştır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Lopez, Ehly, ve Vazquez-Garcia 2002; Malecki ve Demaray, 2003).

#### **5.5. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Bu çalışmanın sonuçları temel alınarak beden eğitimi ve spor alanında çeşitli uygulamalar yapılabilir. Duygusal zeka, genel öz yeterlik ve sosyal destek algısı kavramlarının psikososyal kavramlar olduğu göz önüne alındığında, beden eğitimi ve spor yüksekokulları, spor bilimleri fakülteleri öğrencilerinin daha fazla sosyal etkileşim kurabileceği uygulamalı derslerin müfredatlar içerisine dahil edilmesi öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin, genel öz yeterlik inançlarının ve sosyal destek algılarının artmasının sağlanacağı söylenebilir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekanın bir yetenek olduğunu, Schunk ve Pajares (2010).Başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz yeterliği artırıp başarısızlık olarak yorumlananların

azalttığını belirtmiştir. Bu ifadeler yola çıkarak bu iki özelliğinde geliştirilebildiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmanın, beden eğitimi ve spor müfredatlarına duygusal zeka temelli öğrenme modeli, sosyal bilişsel kuram temelli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının dahil edilmesi konusunda önemli olduğu söylenebilir.

### **5.6. Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler**

Mevcut çalışma beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka, sosyal destek algıları ve genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, branş farklılıkları göz önüne alınarak yeni faktörlerden oluşan modeller ortaya atılabilir. Çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim öğren öğrencilerle yapılmıştır. Farklı bölümler, farklı branşlar çalışmalara dahil edilerek yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada örneklem grubu 291 kişiden oluşmaktadır, gelecekteki çalışmalar daha geniş örneklem gruplarında yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Adilogullari, I., Senel, E. (2014). Examination of the Relationship between General Self-efficacy Beliefs, Emotional Intelligence Levels and Emotional Self-efficacy Levels of Students in School of Physical Education and Sport. *Anthropologist*, 18(3): 893-902.
- Adilogullari, I., Ulucan, H., Senel, E. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. . *Educational Research and Reviews*, 9(1), 1 – 8.
- Ameriks, J., Wranik, T., and Salovey, P. (2009) *Emotional intelligence and investor behavior*. Research Foundation of CFA Institute. ISBN 978-1-934667-22-4.
- Arbuckle, J. L. (1999). Amos 4.0 [Computer software]. Chicago, IL: Small Waters.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press: UK.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bar-On, R. (2007). How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? In Bar-On, R., Maree, J. G. & Elias, M. J. *Educating People To Be Emotionally Intelligent*. Praeger Publishers: London.
- Bentler, P. M. (1988). Causal modeling via structural equation systems. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (2nd ed., pp. 317–335). New York: Plenum.
- Bert, N., Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The Relationship Between Social Support and Physiological Processes: A Review With Emphasis on Underlying Mechanisms and Implications for Health. *Psychological Bulletin*, 119(3), 488 – 531.
- Bharwaney , G. (2007). Coaching executives to enhance emotional intelligence and increase productivity. In R. Bar - On , J.G. Maree , & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Johannesburg, SA: Heinemann Educational Publishers.
- Bradberry, T., Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. Talent Smart: San Diego.

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge: New York and London
- Carter, P. (2009). *Test Your EQ Assess Your Emotional Intelligence With 22 Personality Questionnaires*. Kogan Page: London and Philadelphia.
- Caruso, D. R., & Salovey P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Cherniss, C. (2001). Emotional Intelligence and Organizational Effectiveness. In Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, (pp. 3 – 12), Jossey-Bass, San Fransisco.
- Ciarrochi, J., & Deane, F. P. (2001). Emotional competence and willingness to seek help from professional and nonprofessional sources. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(2), 233–246.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, J. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561.
- Cohen, S., McKay, G. (1984). Social Support, Stress and the Buffering Hypothesis: A Theoretical Analysis (p.p. 253 – 267), In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health*, Hillsdale: NJ.
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310- 357.
- Çolakoğlu, T., Çolakoğlu, F., Adiloğulları, İ., Şenel, E., Yazgan, S. A. (2014). Examining General-Self Efficacy Beliefs, Self-Confidence And Emotional Intelligence Levels Of Elite Athletes Doing Racket Sports. In Mortan, K., Hristov, İ., Strelova, O., Kostova, Z. (Chief Eds), Atasoy, E. (Managing Ed.), *The Science And Education At The Beginning Of The 21 St Century In Turkey* (pp.511-523), St. Kliment Ohridski University Press: Sofia.

- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: associations with personality traits, career decision-making self-efficacy, perceived social support, and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42 – 56.
- Dottan, R. F., Triwitz, Y. S., Golubchik, P. (2011). Predictors of stress-related growth in parents of children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 510-519.
- Elfenbein, H. A., Marsh, A. A., Ambady, N. (2002). Emotional Intelligence and the Recognition of Emotion from Facial Expressions. In Barrett, L. F., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2002). *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. The Guilford Press, New York.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551–1561.
- Goering, P. N., W. J. Lancee, W. J., Freeman, S. J. J. (1992). Marital Support and Recovery from Depression. *British Journal of Psychiatry*, 160, 76 – 82.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in paradigm building. In Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, (pp. 13 – 26), Jossey-Bass, San Fransisco.
- Gürol, A., Özerca, M. G., Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of selfefficacy and emotional intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246–3251.
- Gürol, A., Özerca, M. G., Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3246–32.
- Hall, G. B., Nelson, G. (1996). Social networks, social support, personal empowerment, and the adaptation of psychiatric consumers/survivors: path analytic models. *Soc. Sci. Med*, 43(12), 1743-1754.
- Harrod NS, Scheer SD (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. From [http://www.findarticles.com/p/articles/mi-m2248/is\\_159\\_40/ai\\_n15950403/pg\\_9](http://www.findarticles.com/p/articles/mi-m2248/is_159_40/ai_n15950403/pg_9) (Kasım , 2014).

- Herrero, J., Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (perceived community support questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197–217.
- Hopkins, M.M., Bilimoria, D., 2008. Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development* 27 (1), 13–35.
- Hughes, M., Patterson, L. B. ve Terrell, J. B. (2005). *Emotional Intelligence in Action: Training and Coaching Activities for Leaders and Managers*. Pfeiffer: San Francisco.
- Jaccard, J. ve Wan, C. K. (1996). *LISREL approach to interaction effects in multiple regressions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Kapıkıran, Ş. ve Acun-Kapıkıran, N. (2010). Algılanan Elde Edilebilir Destek Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 51 – 73.
- Kapıkıran, Ş., Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21 – 30.
- Kapıkıran, Ş., Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21 – 30.
- Kaplan, B. H., Cassesl, J. C., Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical Care*, 15(5), 47 – 58.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press: New York and London.
- Kong,F., Zhao, J., ve You, X. (2012). Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences*, 53, 513 – 517.
- Lee, S. Y. (2007). *Structural Equation Modeling: A Bayesian Approach*. John Wiley & Sons Ltd: Chichester.

- Lopez, E. J., Ehly, S., ve Vazquez-Garcia, E. (2002). Acculturation, Social Support and Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: An Exploratory Study. *Psychology in the Schools*, 39(3), 245-257.
- Malecki, C. K, Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1 – 18.
- Malecki, C. K, Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1 – 18.
- Mayer, J. D., Beltz, C. M. (1998). Socialization, Society's "Emotional Contract," and Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 9, 300 - 303.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267 - 298.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4), 772 - 781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997): What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Develeopment and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and The Construction and Regulation of Feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mccoll, M. A., Lef, H., Skinner, H. (1995). Structural relationships between social support and coping. *Soc. Sci. Med.*, 41(3), 395 – 407.
- McKee, A., Johnston, F., Mwelwa, E. ve Rotondo, S. (2009). Resonant Leadership for Results: An Emotional and Social Intelligence Program for Change in South Africa and Cambodia. In Hughes, M., Thompson, H. L., & Terrell, B. J. (Eds), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies*. Pfeiffer: San Francisco.
- Meydan, C. H., Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık: Ankara.

- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338–353.
- Montes-Berges, B., & Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 163–171.
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Nelson, J. B., ve Bouton, M. E. (2002). Extinction, Inhibition, and Emotional Intelligence. In Barrett, L. F., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2002). *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. The Guilford Press, New York.
- Öcal, K. (2011). *Predicting Employee Performance In Non-Profit Sport Organizations: The Role Of Managerial And Financial Performance And The Mediating Role Of Support For Innovation And Individual Creativity*. Middle East Technical University, School Of Social Sciences, Ankara.
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective*. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*: New York: Academic Press.
- Penninx, B. W. J. H., Tilburg, T., Deeg, D. J. H., Kriegsman, D. M. W., Boeke, A. J. P., and Eijk, J. T. M. (1997). Direct and buffer effects of social support and personal coping resources in individuals with arthritis. *Soc. Sci. Med.*, 44(3), 393 – 402.
- Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700-707.
- Rathi, N. ve Rastogi, R. (2009). *Assessing the Relationship between Emotional Intelligence, Occupational Self-Efficacy and Organizational Commitment*.



- Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 35(Special Issue), 93 – 102.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
- Sarkhosh, M. ve Rezaee, A. A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self-Efficacy Beliefs? *Porta Linguarum*. 21, 85 – 100.
- Schulz, U. and Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49, 73-82.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- Schunk, D. H. (1984a). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1984b). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (2003): Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172. DOI: 10.1080/10573560308219

- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 431-434.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. In Elliot, A. J. & Dweck C. S. (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Press: New York & London.
- Schwarzer, C., Buchwald, P. (2004). Social support. In Charles Speilberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (p.p 434 – 441), Elsevier Academic Press: USA.
- Şenel, E. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile bazı alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ., ve Ulucan, H. (2014). Examination Of Emotional Intelligence Level, Teacher's Self-Efficacy Beliefs And General Self-Efficacy Beliefs Of Teachers. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 8(2), 225 – 232.
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M., Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(9), 1666-1672.

- Tan, C. (2012). *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. Harper Collins Publishers. [http://live-up.co/wp-content/uploads/2014/04/search\\_inside.pdf](http://live-up.co/wp-content/uploads/2014/04/search_inside.pdf) 13.08.2014 tarihinde erişim sağlandı.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23(2), 145-159.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53 – 79.
- Villanueva, J. J., Sánchez, J. C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 249-357.
- Walters, C. A., Mueller, S. A. (2011). Motivation Regulation. In Jarvela, S. (Ed.) *Social And Emotional Aspects Of Learning*. Elsevier: UK.
- Yardımcı, F., Başbakkal, Z. (2009). Çocuk-Ergen sosyal destek ölçeği'nin Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 41 – 50.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2002). *Educational Psychology: A Century Of Contributions*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.