

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DURUMLARI VE  
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Ramazan DURAN

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK

BARTIN-2020

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DURUMLARI VE  
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Ramazan DURAN**

**DANIŞMAN**

**Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK**

**BARTIN-2020**

## KABUL VE ONAY

Ramazan DURAN tarafından hazırlanan “İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DURUMLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma 29.06.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KIR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇELEBİ

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../20.. tarih ve .....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. H. Selma ÇELİKAY  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DURUMLARI VE DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

29.06.2020

Ramazan DURAN

## ÖN SÖZ

İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi başlıklı çalışmanın hazırlanmasında çok büyük katkıları, bilgi birikimi ve engin tecrübeleriyle çalışmamın hazırlanmasına vesile olan değerli büyüğüm ve ailem olarak gördüğüm kıymetli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK hocama sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez Savunmamda araştırmama sağladığı katkılar için sayın Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KIR, sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇELEBİ, sayın Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU ve sayın Doç. Dr. Ersin ESKİLER hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Tez yazma sürecimde ve eğitim hayatımda her daim desteklerini esirgemeyen ve bana bu süreçte yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KIR hocama ve Mert AYRANCI kardeşime teşekkür ediyorum. Eğitim- öğretim hayatım boyunca yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyerek bu günlere gelmeme katkısı olan olmayan bütün hocalarıma sonsuz teşekkür ediyorum. Hayatıma gözlerimi açtığım ilk günden itibaren üzerimde emeği olan ve her daim desteklerini esirgemeyip bu günlere ulaşmamı sağlayan sevgili Aileme sonsuz teşekkürler ediyorum.

Ramazan DURAN

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

## İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Durumları ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi

**Ramazan DURAN**

**Bartın Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı**

**Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK**

**Bartın-2020, Sayfa: XIX + 127**

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, Kayseri il milli eğitim müdürlüğüne bağlı okullarda okuyan ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar arasından kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen, Sümer Ortaokulu, Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Ortaokulu, Hacı Ali Karamercan İmamhatip Ortaokulu, Hunat Hatun İmamhatip Ortaokulu, Besime Özdereci Ortaokulu ve Merve Koleji'nde eğitim gören, 309'u kız, 286'sı erkek olmak üzere toplam 595 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama araçları; Kowaksi ve ark., (1997) tarafından geliştirilen Sert ve Temel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fiziksel Aktivite Soru Formu" (FAS) kullanılırken, ilköğretim öğrencilerinin, duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen toplam da 18 maddeden oluşan "Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 paket

programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite puanlarının; cinsiyet yaş ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanım süresi, algılanan aile aylık gelir, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve son 1 yıl içerisinde okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ).

İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ paunlarının ise; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet kullanma süresi, baba eğitim düzeyi ve son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Anne eğitim düzeyine ve algılanan aile aylık gelir düzeyine göre ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ).

Sonuç olarak; ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri arttıkça duygusal zekâ düzeylerinde artacağı tespit edilmiştir. Bu durum ilköğretim öğrencileri için fiziksel aktivite düzeylerinin duygusal zekâ için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yapılacak olan yeni araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel aktivite, Duygusal zekâ, İlköğretim öğrencileri.

## **ABSTRACT**

**M. Sc. Thesis**

### **Physical Activity Status of Primary School Students and Investigation of Emotional Intelligence Levels**

**Ramazan DURAN**

**Bartın University**

**Graudate School**

**Physical Education and Sports Teaching**

**Department of Physical Education and Sports Teaching**

**Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Murat SARIKABAK**

**Bartın-2020, Pp: XIX + 127**

The purpose of this research; It is the study of physical activity levels and emotional intelligence levels of primary school students. The population of the study consists of elementary school students studying in schools affiliated to Kayseri Provincial Directorate of National Education. The sample of the study was chosen from among these schools with easy sampling method, 309 of which were educated in Sümer Secondary School, Fatma-Mustafa Hasçalık Secondary School, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Secondary School, Hacı Ali Karamercan İmamhatip Secondary School, Hunat Hatun İmamhatip Secondary School, Besime Özdereci Secondary School and Merve College. girl constitute 595 primary school students, 286 of whom are men.

Data collection tools of the research; While "Physical Activity Questionnaire" (FAS) developed by Kowaksi et al. (1997) adapted to Turkish by Sert ve Temel (2014), a total of 18 items developed by Küçükkaragöz and Kocabaş (2012) to determine the level of emotional intelligence of elementary school students. "Emotional Intelligence Scale for Children" and Personal Information Form prepared by the researcher were used. Descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA)



and pearson correlation analysis were used for statistical analysis of the data. SPSS 25 package program was used to evaluate the data.

According to the research findings, the physical activity scores of primary school students; There was a significant difference in comparison with gender age and grade level ( $p < 0.05$ ). It was observed that there was no statistically significant difference in the comparison of daily television viewing time, daily internet usage time, perceived family monthly income, mother education level, father education level and the number of books they read in the last year ( $p > 0.05$ ).

The emotional intelligence of the elementary school students; A statistically significant difference was found in comparison with gender, age, class level, daily television viewing time, daily internet usage time, perceived family monthly income level, father education level and the number of books read in the last year ( $p < 0.05$ ). It was observed that there was no significant difference according to the mother's education level and perceived family monthly income level ( $p > 0.05$ ).

As a result; It has been determined that as the physical activity levels of elementary school students increase, their emotional intelligence levels will increase. This shows that physical activity levels are an important variable for emotional intelligence for primary school students. The results are discussed within the framework of the related literature and suggestions are made for new researches to be conducted.

**Keywords:** Physical activity, Emotional intelligence, Primary school students.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	XIV
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XVI
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ .....	XVIII
EKLER DİZİNİ .....	XIX
BÖLÜM I .....	1
Giriş .....	1
1.1. Problemin Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	8
Literatür İle İlgili Araştırmalar .....	8
2.1. Fiziksel Aktivite .....	8
2.1.1. Fiziksel Hareketsizlik .....	9
2.1.2. Hareketsiz Davranış.....	10
2.1.3. Düzenli Fiziksel Aktivite.....	10
2.1.4. Fiziksel Aktivitenin Belirleyicileri .....	13
2.1.5. Fiziksel Aktivite Olarak Kabul Görülen Aktiviteler .....	13
2.1.6. Fiziksel Aktivite Yerine Kullanılan Terimler.....	14

2.1.7. Fiziksel Aktivite ve Sağlık .....	14
2.1.7.1. Fiziksel Aktivite ve Sağlıkın Etkileşimindeki Kavramlar .....	16
2.1.8. Halk Sağlığı ve Fiziksel Aktivite .....	17
2.1.9. Fiziksel Aktivite ve Çocuklar .....	17
2.1.9.1. Fiziksel Aktivitenin Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri .....	18
2.1.9.2. Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Akademik Başarı .....	20
2.2. Duygusal Zekâ.....	22
2.2.1. Zekâ .....	22
2.2.2. Duygu .....	23
2.3.3. Duygusal Zekâ Kavramı.....	25
2.2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımları .....	26
2.2.3.2. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi.....	27
2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri .....	29
2.2.4.1. Karma Model.....	30
2.2.4.1.1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli .....	30
2.2.4.1.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli .....	31
2.2.4.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli .....	32
2.2.4.2. Yetenek Tabanlı Model .....	33
2.2.4.2.1. Mayer ve Saloyev'in Yetenek Modeli.....	33
2.2.4.3. Dört Temel Duygusal Zekâ Modellerinin Farklılıkları .....	34
2.2.5. Duygusal Zekâ ve Öğrenme .....	36
2.2.6. Duygusal Zekânın Çocuklar Üzerindeki Etkisi .....	37
2.3. İlgili Araştırmalar .....	39
2.3.1. Fiziksel Aktivite ve Duygusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar .....	39
BÖLÜM III.....	43
Yöntem .....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	44
3.4. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....	44

3.4.2. Fiziksel Aktivite Soru Formu .....	44
3.4.3 Duygusal Zekâ Ölçeği .....	45
3.5. Verilerin Analizi .....	45
BÖLÜM IV .....	47
Bulgular .....	47
4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	47
4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları .....	47
4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	48
4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları .....	48
4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
4.6. İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	49
4.8. İlköğretim Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları .....	50
4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları .....	50
4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	51
4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	51
4.12. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	52
4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	52
4.14. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	53
4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	53

4.16.İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	54
4.17.İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	54
4.18.İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	55
4.19.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	55
4.20.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	56
4.21.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	57
4.22.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Karşılaştırılması.....	58
4.23.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	59
4.24.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	60
4.25. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	61
4.26. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	62
4.27.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Son 1 Yıl İçerisindeki Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	64
4.28.İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Fiziksel Aktivite Toplam Puanları Arasındaki İlişki.....	65
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	66
5.1. Tartışma.....	66
5.2. Sonuç .....	84
5.3. Öneriler.....	88

KAYNAKLAR.....	90
EKLER .....	115
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	115
Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	116
Ek 3. Veli İzin Formu.....	117
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu.....	118
Ek 5. Duygusal Zeka Ölçeği.....	119
Ek 6. Fiziksel Aktivite Soru Formu.....	121
Ek 7. Ölçek İzinleri.....	125
ÖZ GEÇMİŞ.....	126

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 2.1.</b> Farklı Hedef Grupları İçin Düzenli Fiziksel Aktivite Önerileri.....	<b>11</b>
<b>Tablo 2.2.</b> Fiziksel Aktivitenin Belirleyicileri.....	<b>13</b>
<b>Tablo 2.3.</b> Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	<b>31</b>
<b>Tablo 2.4.</b> Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli.....	<b>31</b>
<b>Tablo 2.5.</b> Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	<b>33</b>
<b>Tablo 2.6.</b> Duygusal Zekâ Modelleri.....	<b>35</b>
<b>Tablo 4.1.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>47</b>
<b>Tablo 4.2.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>47</b>
<b>Tablo 4.3.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>48</b>
<b>Tablo 4.4.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>48</b>
<b>Tablo 4.5.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>49</b>
<b>Tablo 4.6.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>49</b>
<b>Tablo 4.7.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>49</b>
<b>Tablo 4.8.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.9.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları.....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.10.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.11.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.12.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	<b>52</b>

<b>Tablo 4.13.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.14.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması .....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.15.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.16.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.17.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.18.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	<b>55</b>
<b>Tablo 4.19.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	<b>55</b>
<b>Tablo 4.20.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	<b>56</b>
<b>Tablo 4.21.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması .....	<b>57</b>
<b>Tablo 4.22.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Karşılaştırılması.....	<b>58</b>
<b>Tablo 4.23.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	<b>59</b>
<b>Tablo 4.24.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	<b>60</b>
<b>Tablo 4.25.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması .....	<b>61</b>
<b>Tablo 4.26.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	<b>62</b>
<b>Tablo 4.27.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Son 1 Yıl İçerisindeki Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	<b>64</b>
<b>Tablo 4.28.</b> İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Fiziksel Aktivite Toplam Puanları Arasındaki İlişki .....	<b>65</b>



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 2.1.Mayer ve Saloyev'in Yetenek Modeli .....	33



## SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

<b>FA:</b>	Fiziksel Aktivite
<b>EI:</b>	Duygusal Zekâ
<b>EQ:</b>	Duygusal Zekâ
<b>ACSM:</b>	Amerikan Spor Hekimliği Koleji
<b>WHO:</b>	Dünya Sağlık Örgütü
<b>DSÖ:</b>	Dünya Sağlık Örgütü
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>OECD:</b>	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>PISA:</b>	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>TSBA:</b>	Türkiye Sağlık ve Beslenme Araştırması
<b>FAS:</b>	Fiziksel Aktivite Soru Formu
<b>ÇDZÖ:</b>	Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

## EKLER DİZİNİ

<b>Ek</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
<b>Ek 1.</b> Etik Kurul Onayı .....	<b>115</b>
<b>Ek 2.</b> İzin Yazısı .....	<b>116</b>
<b>Ek 3.</b> Veli İzin Formu .....	<b>117</b>
<b>Ek 4.</b> Kişisel Bilgi Formu .....	<b>118</b>
<b>Ek 5.</b> Duygusal Zekâ Ölçeği .....	<b>119</b>
<b>Ek 6.</b> Fiziksel Aktivite Soru Formu .....	<b>121</b>
<b>Ek 7.</b> Ölçek İzinleri .....	<b>125</b>

# BÖLÜM I

## Giriş

Fiziksel aktivitenin insan sağlığı ve psikolojisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu genel kabul görmüş bir gerçektir. Fiziksel aktivite düzeyindeki yetersizliklerin, en temel sağlık problemlerinin gerekçesi olarak görüldüğü söylenebilir (Blair, 2009). İnsan organizmasının aktivite için tasarlandığını ve geçmişten günümüze kadar incelendiğinde, hayatta kalmak için fiziksel aktiviteye katılımın, insan hayatında önemli bir belirleyici olduğu bilinmektedir. Teknolojik gelişmelerin, insanların fiziksel olarak ihtiyaç duydukları gereksinimleri azalttığı ve insanların fiziksel aktivite düzeyleri düştükçe, sağlık problemlerinin arttığı tespit edilmiştir (Bouchard ve ark., 2012).

Fiziksel aktivite düzeyleri yüksek olan insanların, kalp hastalıkları, tip 2 diyabet, hipertansiyon, osteoporoz, kronik hastalıklar ve obezite gibi hastalıklara yakalanma oranını azaltmakta olduğu görülürken, fiziksel aktivite düzeyinin düşmesinin ise erken ölümlere neden olduğu anlaşılmıştır. Bu durumu göz önüne aldığımızda, fiziksel aktivite katılımına erken yaşlarda başlanmasının gerekliliği, alanda yapılan araştırmalar ile gün yüzüne çıkmıştır (Hallal ve ark., 2006). Fiziksel aktivite ve egzersiz terimleri genellikle aynı anlamda kullanılsa da tanımları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Enerji harcanmasını arttıran ve kas hareketliliğinden kaynaklanan vücut hareketleri fiziksel aktivite olarak kabul görürken, egzersiz terimi planlanlı, amaca yönelik ve yapılandırılmış hareketler olarak tanımlanmaktadır (McArdle ve ark., 2014; Rogers ve ark., 2018).

Hastalıkların önlenmesinde, fiziksel aktiviteye katılım önleyici bir neden olarak gösterilmiş ve yapılan bilimsel çalışmalarla desteklenmiştir (Sallis ve ark., 2001). Birçok ülke, çocukların günde 60 dakika süren fiziksel aktiviteye katılmaları gerektiğini tavsiye ederken, Almanya hükümeti ise 90 dakika veya daha uzun sürelerin fiziksel aktiviteyle geçirilmesi gerektiğini savunmuştur (Rütten ve Pfeifer, 2016). Bu önerilerin gelişmiş ülkelerde uygulanmasının nedeni, Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO), çocuklarda obeziteye yakalanma risk faktörünün arttığını ve önlemler alınması gerekliliğini duyurması ve aşırı kilolu veya obez olan çocukların astım, bilişsel bozukluk, diyabet, kalp hastalıkları, bazı kanser türleri, solunum, ruh hastalıkları gibi hastalıklarının oluştuğunu ve daha sonraki yaşamlarında ise üreme bozukluklarını obezitenin tetiklediğini göstermesidir. Obezite

artışlarının sadece sağlıkla ilişkili olmadığı obezitenin eğitime katılım üzerindeki olumsuz etkileri ile ailevi ve toplumsal sorunlar gibi sosyo-ekonomik yapıları da olumsuz etkilediği sonucuna da varılmaktadır(WHO, 2016).

Çocuklarda sağlıklı bir yaşam tarzının benimsenmesi için fiziksel aktivite düzeylerinin optimal seviye düzeyine ulaşması gerekmektedir (Sallis ve ark., 1993). Günümüz çocuklarının fiziksel aktivite önerilerine uymamaları, ergenlik dönemlerinde belirgin bir şekilde fiziksel aktivite düzeylerinin azalmasına neden olmuştur. Oysa 10 yaş ve üzeri yaşlar, çocuklar için önemli değişim dönemleri olarak görülmektedir (Goran ve ark., 1998;Kimm ve ark., 2002; Jago ve ark., 2010).

Gençlerin ve çocukların gelişiminde ve büyümesinde, istemsiz kötü alışkanlıklardan kurtulmalarında, sosyalleşmede, çeşitli kronik hastalıklarından korunmada ve bazı hastalıkların tedavisi gibi bireyin tüm yaşamı boyunca yaşam standartlarının artırılmasında, fiziksel aktiviteönleyici farklar yaratmaktadır (Özer ve ark., 2008). Hareketli yaşam tarzı için çocukların yönlendirilmesi, uzun vadede hem çocukların hem de toplumun sağlığı için büyük bir önem ifade etmektedir. Fiziksel aktivitenin, bireylerde benlik saygısının ve akademik başarının arttırılması, kendine olan güvenin ve depresyon belirtilerin azaltılması gibi önemli psiko-sosyal faydalarının olduğu dabelirilmektedir (Meydanlıoğlu, 2015).

Fiziksel aktivite ile ilgili bir etkileşim aracı olan spor psikolojisi alanında, duygular ve duyguların kullanımının da önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Duygu, bireyler arası veya kişisel geribildirim noktasında, birey ve toplum yaşamında etkili bir rol oynamaktadır. Mayer ve ark., (2000) duygu kavramını bireyin kendisi ve çevresine verdiği fizyolojik tepkiler, tecrübe ve zihinsel süreçler olarak tanımlamışlardır. Dolayısı ile duygular ve öğrenme arasında çok yakın bir ilişkinin olabileceği söylenebilir. Duygusal zekâ kavramının gelişimi 1980'lerin sonlarında, araştırmacı Mayer ve Salovey (1990)'in birlikte yayımladıkları bilimsel makale ile tanınmış ve uyguladıkları modelin de Goleman (1995) tarafından yayımlanmasıyla uluslararası düzeyde farklı bir boyut kazanmıştır. Bu uygulanan model, insanların sosyal yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan duygusal zekânın, dört yönünü de içine alan bir teoriye dayanmaktadır. Duygusal zekâ modeli, *“benliğe ait hissi algılama ve anlamlandırma, bunu düşünceye evirme, duyguyu anlama ve*

*analiz etme ile duyguyu yansıtma*” olarak açıklanmaktadır (Caruso ve Salovey, 2004; Mayer ve Salovey, 2007; Caruso, 2008; Sarıkabak ve ark. 2018).

Duygusal zekâ tanımı, duyguları algılayabilme, kullanabilme, anlayabilme ve yönetebilme gibi duygusal bilgilerin kişiye işlenmesiyle alakalı yeteneklerin, bireysel farklılıklarını inceleyebilmesi için faydalı bir çerçeve sunmaktadır (Salovey ve Grewal, 2005).

İnsanların sağlıklı ve kaliteli yaşam arayışları geçmişten günümüze kadar önem teşkil eden bir konu başlığı olmuştur. Bu önemin en dikkat çekici tarafı, geleceğimiz olarak görülen çocuklardır. Çocukların sağlıklı ve kaliteli yaşamı için aile, okul ve hatta ülke politikaları gibi önlemler alınarak, toplumlar bilinçlendirilmelidir. Yapılan araştırmalar, fiziksel aktiviteyi önleyici bir sağlık tedbiri olarak görürken, çocukların bilinçli yaşamalarından daha sağlıklı ve kaliteli bir yaşama sürüklediğini göstermektedir. Fiziksel aktivite sadece, sağlıklı olmakla ilişkilendirilmemelidir. Bireylerin psiko-sosyal, ruhsal ve duygusal gelişimleri ile de ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Günümüz çağında çocukların üstüne binen yüklerin artması ve teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte çocukları hareketsiz bir yaşama doğru itmektedir. Bu durumlar çocuklarda bazı psikolojik tepkileri ortaya çıkarmış ve çocukların duygularının yönetimi zorunlu bir hale gelmiştir. Çocuklara bütünsel yaklaşım bakış açısıyla bakılıp incelendiğinde duyguların çocukları etkilediği ve üzerlerinde sağlık problemleri oluşturduğu fark edilmiştir. Bu durumu anlaşılması ve problemlerin çözüme kavuşturulmasına yardımcı olabilecek olgunun da kendini ve karşısındaki kişileri anlama, bu anlamlara karşı doğru ve basit karşılık verebilme ve bu süreçleri daha akıllı yönetebilme gibi yetilerini içeren günümüzde popüler olarak da bilinen duygusal zekâ kavramı olmaktadır. Duygusal zekâ da fiziksel aktivite gibi çocuklar için azımsanamaz bir düzeyde önleyici bir özelliktir. Dolayısıyla çocuklarla da yakından ilişki olduğu düşünülen fiziksel aktivite ve duygusal zekâ kavramının incelenmesi ve yapılan araştırmanın da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Problemin Durumu**

Bu çalışmanın problem cümlesi:

İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesidir.

Çalışmanın alt problemleri ise şöyledir:

- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri günlük televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri aile aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri yıllık kitap okuma sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, “İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesidir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Sürekli olarak değişen ve gelişmekte olan dünyada insanların, bedensel ve ruhsal gereksinimleri kaliteli bir yaşam için önem arz etmektedir. İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için fiziksel aktivite kavramının anlaşılması ve gereken değer gösterilmesi gereklidir. İnsanların tarih boyunca gereksinimlerini karşılamaları için hareket etmeleri ve bedeninin tüm bölümlerini harekete geçirmesi gerektiğinden fiziksel aktivite, insanın sağlıklı yaşam sürdürebilmesi için vazgeçilemez bir önlemdir. Fiziksel aktivitenin aynı zamanda bir psikolojik tedavi olarak da görülmesi ve birçok bilim dalı ilişkilendirilmesi, fiziksel aktivitenin sürekli olarak ön planda tutulması gereken bir kavram olduğu göstergesidir. Çocuklukta kazanılan alışkanlıklar ile bu faydaları kazanabilmek için fiziksel aktiviteye katılımın erken yaşlarda belirlenip ve doğru katılım ile ilerleyen yaşlarda bireylerin, yaşam kalitesine faydası olacaktır. Çocuklar sadece beden gelişimi veya fiziksel uygunlukları ile sınırlanmamalıdır. Çünkü çocuklar aile, öğretmen ve arkadaş gibi ilişkilerinden, toplumsal sorunlardan ve duygusal olgular gibi birçok nedenler etkisinde kalabilir. Bu yüzden çocukların yaşamlarını sürdürmek için sadece fiziksel aktiviteye katılım yeterli olmayabilir. Dolayısıyla çocukların karşılaştıkları pozitif ve negatif duygu durumlarını yönetebilmesi gerekmektedir. Çocukların duygularına hâkim olmaları günümüzde en önemli başlıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygular, insanın iç ve dış davranışlarını yansıtan önemli bir olgudur. Zamanlarını genellikle okullarda geçiren çocuklar, zihinsel ve bedensel kavramları anlamada etkisiz kalabilmekte ve bu kavramlardan etkilendikleri için üzerlerindeki oluşan baskıdan ötürü yalnızlık, mutsuzluk ve anlamlandırılmadıkları duygular içerisinde kendilerini bulmaya çalışmaktadır. Çocukların farkındalık kazanmaları ve akademik başarıları için eğitim içerisindeki kalitenin artırılması gerekmektedir. Bu kaliteye fayda sağlayacak bir diğer olgunun da duygusal zekâ kavramı olduğu düşünülür. Duygusal zekâ, duygularımız üzerindeki hakimiyet etkisini anlayabilmemiz ve bu duygularla ilişki kurabilmemiz, duyguları izleyip karşılık verebilmemiz ve süreci daha soğukkanlı ve etkili yönetebilmemiz gibi süreçleri içermektedir. Duygusal zekâ seviyeleri artan insanların, daha etkili yaşam sürdürdüğünü birçok çalışmada araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren duygusal zekâ eğitimleri almak ileriki yaşamlarda daha aktif ve kaliteli yaşamı sağlayabilir. Bu yüzden de çocuklar için duygusal zekâ kavramı önem arz etmektedir.



Gelişen ve ilerleyen hayat içerisindeki değişimler çocuklarda, fiziksel aktivite durumlarını ve duygusal zekâ düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu kavramları anlamak ve benimsemek çocukların gelecekteki yaşamlarında oldukça önemlidir.

Bu önemden dolayı ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenip ve araştırılarak ilgili alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

- Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, duygusal zekâ ve fiziksel aktivite durum formuna içtenlikle yanıt verebilecekleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu araştırma için yeterli olacağı varsayılmıştır.
- Araştırmada ulaşılan kaynakların konuyu ortaya koymada yeterli olacağı varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak istatistiksel tekniklerin araştırma için uygun olacağı varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Araştırmanın çalışma takvimi 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Kayseri ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 tane ortaokullarda ilköğretim eğitimi gören 12-14 yaş grubu öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, kullanılacak ölçme araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Duygusal Zekâ:** Duygusal zekâ “Bireyin çevresindeki uyarıcılara karşı başarılı

şekilde baş edebilmesinde, bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yetenekler dizini olarak tanımlamaktadır” (Bar-On, 1997).

**Fiziksel aktivite:** “Bir çeşit fiziksel efor ve kalori yakılması gerektiren gönüllü hareketlerle gerçekleşen aktivitelerdir”(Zourikian ve ark., 2012).



## BÖLÜM II

### Literatür İle İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında kuramsal çerçeve yer almaktadır. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konudaki; dergiler, kitaplar, tezler, makaleler ve diğer yayınlar araştırılarak “literatür” ve “ilgili araştırmalar” başlığı kısmında sunulmuştur. Kavramsal olarak fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ile ilgili bilgilere ve ilgili araştırmalar başlığı altında fiziksel aktivite ve duygusal zekâ hakkında yapılan araştırmalar ile bu kavramların arasındaki ilişkiyi içeren çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Fiziksel Aktivite

Caspersen ve ark., (1985) fiziksel aktiviteyi, insan iskeletini harekete geçiren veya hareket ettirmeye neden olan tüm vücut hareketleri olarak açıklamışlardır. Bir diğer tanımda ise, enerji harcamasına neden olan herhangi bir bedensel hareket olarak belirtilmiştir (Sirard ve Pate, 2001). Sağlam ve ark., (2008) ise “günlük yaşamın akışında, kas ve eklemleri kullanarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlamışlardır”. Başka bir tanımında ise fiziksel aktiviteyi, bir çeşit fiziksel efor ve kalori yakılması gerektiren gönüllü hareketlerle gerçekleşen herhangi bir aktivitelerdir diye açıklamışlardır (Zourikian ve ark., 2012).Kısa bir tanım olarak da, Tobiasson (2015) ise fiziksel aktiviteyi, enerjiyi harcayan hareket yoluyla gerçekleştirilen bir aktivite olarak belirtmişlerdir.

Hayatın akışında gerçekleşen spor faaliyetlerinin, egzersiz, oyun ve gün içerisinde yapılan diğer faaliyetlerin fiziksel aktivite olduğu ifade edilmektedir (Tunay ve Tedavi, 2008). Fiziksel aktivite, bireylerin varoluşlarından itibaren yaşamın devamlılığını sağlayan bir olgudur. Bireyin, yapabileceği her bir hareket, iş ve eylem fiziksel aktivite kavramını içerisinde değerlendirilebilir. İskelet ve kas sistemi tarafından üretilen ve enerji tüketerek ortaya çıkan tüm hareketler fiziksel aktivitenin ürünüdür diye de belirtilmektedir (Aykın, 2018).

Yürüme, bisiklete binme veya dans etme gibi düzenli fiziksel aktiviteler sadece bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sağlık için önemli

faydalara sahiptir. Kardiyovasküler hastalık, diyabet ve bazı kanser riskini azaltır, kilo kontrolüne yardımcı olur ve zihinsel refaha katkıda bulunur. Fiziksel aktiviteye katılım arkadaş edinme ve topluluğun bir parçası olma fırsatını artırır. Aktif yaşam her yaştaki bireylerde sağlığa fayda sağlar ancak özellikle çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişimi için önemlidir (WHO, 2007).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) 2004 yılı Raporu'nda hareketsiz yaşam biçim, dünyada bulaşıcı olmayan hastalıklardan meydana gelen ölümlerin temel risk faktörleri arasında yer almakta ve yaklaşık yılda 3.2 milyon insanın ölümüne yol açtığı bilinmektedir. Yine DSÖ'nün 2008 yılı Raporu'nda, dünya da 15 yaş ve üzeri insanların %31'inin yeterince hareket etmediğisaptanmıştır. Ülkemizde Sağlık Bakanlığı tarafından 2011 yılında yapılan "Kronik Hastalıklar Risk Faktörleri Araştırması'nda"Ülkemiz genelinde kadınların %87'si, erkeklerin %77'sinin yeterli düzeyde fiziksel aktivite gerçekleştirmediği belirtilmiştir. Bu durum, hareketsiz yaşam şeklinin ülkemizde ciddi düzeylerde olduğunu göstermektedir. Düzenli fiziksel aktivite seviyelerinin artırılması, yalnızca kişisel değil, toplumla birlikte, birden fazla sektörlü, çok alanlı ve kültürel bir yaklaşım tarzı benimsenmesi gerektiği öngörülmektedir (Demirel ve ark., 2014).

İnsan bedeninin fiziksel aktivite için tasarlandığını ve bu yüzden hareketsiz yaşamın insanları zor durumda bıraktığı ve birçok sorunla yüzleşmesine neden olduğu belirtilmekle birlikte yüzyıllar evvelinde söylenen fiziksel aktivite için sözlerin de günümüze baktığımızda doğruluğu herkes tarafından kabul görmektedir. Sağlık alanındaki faydaları gibi birçok alan ile ilişkisi olduğunu da yapılan araştırmalar ve yapılmaya çalışan araştırmalarla birlikte bilim insanları tarafından fiziksel aktivitenin etkilerine ulaşılmaya çalışılmaktadır (Satman, 2018).

### **2.1.1. Fiziksel Hareketsizlik**

Fiziksel hareketsizlik, birçok sanayileşmiş ülkede giderek artan bir halk sağlığı sorunu haline gelmektedir. Teknolojik ilerlemenin ve yaşamda fiziksel eforun düşük talebinin getirdiği modern toplumlarda, gençlerde ve yetişkinlerde daha hareketsiz yaşam tarzlarını benimsemekten kaynaklanmıştır (Bauman ve ark., 2017).

Dünya sağlık örgütüne göre fiziksel hareketsizlik, diyabet, kardiyovasküler hastalıklar ve bazı kanserler dahil olmak üzere birçok kronik hastalığı gibi hastalıklara

katkıda bulunan önemli bir risk faktörü olarak tanımlamıştır. Hiçbir fiziksel aktivite yapmamak veya çok az fiziksel aktivite yapılması ile sağlık için yeterli fiziksel aktivite düzeyine ulaşamama durumu da denilebilir (Amarasinghe, 2010) ve bu durum ne yazık ki birçok erken ve önlenebilir ölümleri oluşturmaktadır (WHO, 2009). Fiziksel hareketsizlik yaygın, kalıcı ve üstesinden gelinmesi gereken bir zorluktur (Rowe ve ark., 2012).

### **2.1.2. Hareketsiz Davranış**

Sosyal bilimciler tarafından fiziksel aktivitenin tanımı, minimalden maksimuma doğru bir devamlılıkta kavramsallaştırılabilen davranış olduğu ifade edilmektedir. Fiziksel aktivite'ye ek olarak, çocuklar ve ergenler için referans standartlar veya kriterler belirlenirken genellikle iki terim daha tanımlanmaktadır. Bunlar fiziksel hareketsizlik ve hareketsiz davranıştır. Çocuklarda fiziksel hareketsizlik, benzer yaş, cinsiyet, kültürel ve sosyoekonomik geçmişi olan sağlıklı bireylerden daha düşük fiziksel aktivite düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Hareketsiz bir yaşam tarzı ACSM tarafından düzenli bir egzersiz programına katılmamak veya asgari fiziksel aktivite önerilerini karşılamamak olarak tanımlanmaktadır. Marshall ve Welk (2008) yetersiz fiziksel aktivite düzeyinin fiziksel hareketsizlik değil, hareketsiz davranış olduğunu savunmuşlardır (Smith ve Biddle, 2008).

1,5 metabolik eşdeğer enerji harcaması ile uzanma ve oturma durumu ile karakterize edilen herhangi bir uyanma aktivitelerini ifade eder. Genel olarak bu durum, insanın otururken veya uzanış halinde hareketsiz davranışlarda bulunduğu anlamına gelmektedir. Fiziksel hareketsiz davranışları içerisinde ise tv izleme, video oyunu oynatma, bilgisayar kullanımı, otomobil kullanma ve okuma yer alır (González ve ark., 2017).

### **2.1.3. Düzenli Fiziksel Aktivite**

Düzenli fiziksel aktivite, kardiyovasküler hastalık riski, diyabet, obezite, bazı kanserler ve kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları gibi sayısız sağlık yararıyla ilişkilidir (Ismail ve ark., 2018). Düzenli fiziksel aktivite erken ölüm sebebini önleyebilmekte ve bireylere yaşamlarını devam ettirirken kaliteli yaşam sürdürebilmesine destek olmaktadır. Egzersiz, düzenli ve tekrarlanan fiziksel aktivite manasına gelmektedir (Kayıran, 2016).

Günde 150 kcal ya da hafta da 1000 kcal enerji tüketmesini sağlayan orta düzeyde egzersiz yapmasının birçok faydalar sağladığı belirtilmektedir (Özer, 2003: Aksoy, 2015).

Düzenli egzersizin kanser olasılığını da önemli ölçüde azalttığı görülmektedir. Tümörler kesinlikle çok faktörlü bir süreçle ortaya çıksa da fiziksel hareketsizlik artık kesinlikle ana risk faktörleri arasında kabul edilmektedir (Halle ve ark., 2009).

Düzenli fiziksel aktivite yapan erkekler ve kadınlar, ölüm nedeni olan koroner kalp hastalığından ölme riskinde istatistiksel olarak önemli ve klinik olarak önemli azalmalar yaşamaktadır. Fiziksel aktivite ayrıca diyabet, hipertansiyon ve kolon kanseri gelişme riskini azaltır; zihinsel sağlığı geliştirir, kas, kemik ve eklem sağlığını iyileştirir ve yaşlı erişkinlerde fonksiyonun korunmasına ve bağımsızlığın korunmasına yardımcı olur (Lewis ve Hennekens, 2016).

Sağlıklı olmak ile fiziksel aktivite arasında olan doğrusal ilişkileri göz önüne aldığımızda optimal bir seviyede sağlık durumu için egzersizin gerekli olduğu açıktır. Fiziksel aktivite kılavuzlarındaki önerilen seviyelerdeki egzersizlerin uygulanması ile sağlık faydalarından yararlanmak mümkündür. Haftanın günlerine yayılarak, düzenli şekilde ve orta şiddetlerde uygulanan egzersizler sağlığın devamlılığı ve geliştirilmesi için yeterli olabileceği söylenebilir. Hem sağlık durumlarını hem de hayatlarını olumlu yönde etkileyebilmek için insanların toplumsal bilinci artırılarak, düzenli bir şekilde fiziksel aktiviteye katılım teşviklenmelidir (Alpözgen ve Özdiñler, 2016).

Aşağıda farklı hedef grupları için düzenli fiziksel aktivite önerileri yaş gruplarına göre Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1. Farklı Hedef Grupları İçin Düzenli Fiziksel Aktivite Önerileri**

<i>Çocuklar ve Gençler 6-17 yaş</i>
<p style="text-align: center;"><b>Öneriler</b></p> <p>Tüm çocuklara ve ergenlere günde en az 60 dakika fiziksel aktivite önerilir. Daha uzun daha iyidir. Fiziksel aktivite öncelikle aerobik yapıda ve orta (kolay / orta nabız artışı) ile yüksek (belirgin nabız artışı) yoğunluğunda olmalıdır. Haftada en az 3 kez yüksek yoğunlukta aerobik fiziksel aktivite ve haftada 3 kez kas güçlendirici fiziksel aktivite yapılmalıdır. Koşma ve zıplama gibi ağırlık taşıma aktivitesi kemik mineral yoğunluğu için pozitifdir. Fiziksel aktivite seviyesi yavaş yavaş bireyin biyolojik ve psikososyal olgunlaşmasına uyarlanmalıdır.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Amaç</b></p> <p>Kasların, iskelet ve sinir sisteminin gelişimi. Sağlıklı bir kilo ve iyi bir zihinsel sağlık sağlama. Sosyal</p>

kalkınma, entegrasyon, iyi özgüven ve kendine güven. Geliştirilmiş öğrenme yeteneği. Öneriler evrenseldir, ancak hastalığı olan bireyler için özel öneriler olabilir.

### ***18-64 yaş arası Yetişkinler***

#### **Öneriler**

18 yaş ve üstü tüm yetişkinlerin haftada en az 150 dakika orta yoğunlukta (orta nabız artışı) veya haftada en az 75 dakika şiddetli aerobik olarak aktif olmaları önerilir (belirgin nabız artışı). Faaliyetler en az üç ayrı güne dağıtılmalıdır. Haftada en az iki kez kas güçlendirici fiziksel aktivite yapılmalıdır.

#### **Amaç**

Aerobik çalışma kapasitesi ve kas gücünde iyileşmeler. Öneriler evrenseldir, ancak hastalığı olan bireyler için özel öneriler olabilir. Aktiviteyi gerçekleştirmekten elde edilen karlar, bozulmuş metabolizma ve bazı kanserler ve kemik kırıkları gibi daha düşük hastalık riski.

### ***64 yaş ve üzeri Yaşlılık***

#### **Öneriler**

Yetişkinlerle aynı öneriler. Mümkünse kas güçlendirme egzersizleri yüksek hızda yapılmalıdır. Denge eğitimi aerobik ve kas güçlendirme eğitiminden önce dahil edilmelidir. Engelli bireyler mümkün olduğunca fazla egzersiz yapmalıdır.

#### **Amaç**

Aerobik çalışma kapasitesi, kas gücü ve dengede iyileşmeler. Öneriler evrenseldir, ancak hastalığı olan bireyler için özel öneriler olabilir. Egzersiz başlamadan önce tıbbi tavsiye gerekebilir. Etkinliği gerçekleştirmenin faydaları yetişkinler ile aynıdır ve daha iyi fonksiyonel sağlık ve bağımsızlıktır.

**Kaynak:** Malm ve ark., 2019.

Düzenli fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen çoklu faktörleri anlamak, halkın refahını iyileştirmek için önemlidir. PA'nın davranışı, kişisel (biyolojik ve psikolojik özellikler gibi), sosyal (aile, bağlılık grubu ve çalışma faktörleri) ve çevresel (topluluk rekreasyonel merkezler, tesislerin mevcudiyeti) dahil olmak üzere birden fazla düzeyde çalışan faktörlerden etkilenir (Bauman ve ark., 2012).

#### 2.1.4. Fiziksel Aktivitenin Belirleyicileri

Fiziksel aktivitelerin belirleyicileri, sosyokültürel, çevre, davranışsal, psikolojik, biyolojik gibi fiziksel, zihinsel ve sosyal çevreden oluşabilir. Aynı zamanda belirleyiciler fiziksel aktiviteye katılımı kolaylaştırıcı etkenler olarak da belirtilebilir (Holdsworth ve ark., 2017).

Aşağıda fiziksel aktivite belirleyicilerini alt boyutlarıyla birlikte Tablo 2 'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2. Fiziksel Aktivitenin Belirleyicileri**

<b>Sosyokültürel</b>
1-) Ebeveynler 2-)Aile ve akran desteği 3-)Kısıtlamalar 4-)Aile yaşam tarzı 5-) Anne ebeveynlik tarzı
<b>Çevre</b>
1-) Okul eğitim merkezleri 2-) Topluluk rekreasyon merkezleri 3-) Spor ekipman 4-) Suç oranı 5-) Hava durumu
<b>Davranışsal</b>
1-) Yerleşik davranış 2-) Sağlıklı davranış 3-) Sigara ve alkol tüketimi 4-) Önceki fiziksel aktivite
<b>Psikolojik, bilişsel ve duygusal</b>
1-) Özyeterlilik 2-) Algılanan faydalar 3-) Algılanan engeller 4-) Tutumlar 5-) Motivasyon 6-) Zevk
<b>Demografik ve Biyolojik</b>
1-) Yaş 2-) Cinsiyet 3-) Vücut ağırlığı 4-) Biyolojik süreçler 5-) Etnik köken 6-) Ses

**Kaynak:** Ali, 2014.

#### 2.1.5. Fiziksel Aktivite Olarak Kabul Görülen Aktiviteler

Kişinin kendi başına veya grup halinde yaptığı fiziksel aktiviteler genel olarak aktivitelerin yapıldığı ortama göre sınıflandırılır. Bunlarboş zaman veya rekreasyonel faaliyetleri, spor veya egzersizi, ulaşım faaliyetini ve mesleki aktiviteyi içerebilir



(Caspersen ve ark., 1985; Ryan, 2018). Sıçramak, çömelmek – kalkmak, yürümek, koşmak, yüzmek, bisiklete binmek, kol ve bacak hareketleri ve baş ve gövde hareketleri gibi temel vücut hareketlerinin bir bölümünü veya hepsini kapsayan çeşitli spor dalları, egzersiz, dans, oyun ve gün içerisindeki aktiviteler de fiziksel aktivite olduğu kabul görülmektedir (Bek ve Tedavi, 2012).

### **2.1.6. Fiziksel Aktivite Yerine Kullanılan Terimler**

Fiziksel aktivite terimi ile spor ve egzersiz terimleri aynı anlama geldiği düşünülebilir fakat fiziksel aktivite, egzersiz ve spor ile eş anlamlı değildir. Spor ve egzersiz, fiziksel aktivitenin alt kategorisidir (Duche ve ark., 2015; Budde ve ark., 2016; Sancassiani, ve ark., 2018).

Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk terimleri de genellikle karıştırılır. Her ne kadar yakından ilişkili olsalar da eş anlamlı olarak bu terimlerde ele alınmamalıdır. Fiziksel aktivite, enerji tüketimi gerektiren iskelet kası tarafından üretilen herhangi bir vücut hareketini ifade eder. Egzersiz, fiziksel aktivitenin bir alt kümesidir. Egzersiz, fiziksel uygunluğun bileşenlerini geliştirmek veya sürdürmek için tasarlanmış herhangi bir planlı, yapılandırılmış ve sistematik fiziksel aktivite olarak tanımlanır. Fiziksel uygunluk, bedensel işlevlerin (ve iskelet-kas, kardiyovasküler, hemodolaşım, endokrin-metabolik ve psiko-nörolojik) bütünleşmesini sağlayan fiziksel aktivite ve egzersiz yapma kapasitesinin bir ölçüsü olarak yorumlanabilir (Martínez-Vizcaíno ve Sánchez-López, 2008).

Sporun temel amaçları, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve sağlık ve performans ile psikososyal gelişim için motor becerileri geliştirmektir (Holt ve ark., 2017). Sporun katma değerleri ise fiziksel aktivitenin sağlık yararlarına ek olarak, daha ilgi çekicidir (Coakley, 2011). Spor, bireysel olarak veya katılımcıların tanımlanmış bir amacı olduğu bir ekibin parçası olarak yapılan egzersizlerin bir alt kümesi olarak tanımlanmıştır (Khan ve ark., 2012).

### **2.1.7. Fiziksel Aktivite ve Sağlık**

Fiziksel aktivitenin sağlık ve yaşam kalitesine katkısı yüzyıllardır bilinmektedir. Eski filozof Plato şunları kaydetti: *“Hareketsizlik ve metodik fiziksel egzersiz onu kurtarır*

*korurken, aktivite eksikliği her insanın iyi durumunu yok eder*". Dünya Sağlık Örgütü kılavuz ilkeleri, Platon'un fikrinin, yaşa veya yeteneğe bakılmaksızın, herkesi düzenli fiziksel aktiviteye katılmaya teşvik ederek, yaşam boyunca fiziksel ve zihinsel sağlığın uygun fiziksel gelişimini ve bakımını sağlayarak cesaretini kaybetmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, son yıllarda fiziksel aktivite eksikliği bir halk sağlığı sorunu haline almış ve bunun nedeni ise büyük ölçüde günlük bireyin aktif olma hareketliliğindeki azalmadan dolayı olduğu düşünülmektedir. Araçlar, makineler ve teknolojik gelişmeler bir zamanlar fiziksel çaba gerektiren görevlerin yerini almasıyla birlikte fiziksel aktivite yetersizliği insanlarda ortaya çıkmış ve sağlık sorunlarıyla yüzleşmelerine neden olmuştur (WHO, 2010; Hallal ve ark., 2012).

Fiziksel aktivitenin sağlık üzerinde yararları kanıtlanmasına rağmen çocuklar, gençler ve yetişkinler hala yeterli fiziksel aktivite için önerilen tavsiyelere uymamaktadır (Figaji ve Phillips, 2010).

Fiziksel olarak aktif olmanın birçok sağlık yararı vardır. Fiziksel aktivite aerobik egzersiz, kas güçlendirme ve esneklik eğitimini içerir. Her bir faaliyet türü, farklı faydalar sağlayarak genel sağlık ve esneliğe katkıda bulunur (Gass ve ark., 2020). Fiziksel aktivite diyet geliştirme stratejileri ile olumlu etkileşime girerek, tütün, alkol ve uyuşturucu kullanımını engeller, şiddeti azaltmaya yardımcı olur, işlevsel kapasiteyi artırır ve sosyal etkileşime ve entegrasyonuna teşvik eder (WHO, 2003).

Modernleşmenin getirdiği yaşam koşulları, teknoloji ve kolaylıklar, insanları günlük olarak daha az aktif hale getirmektedir. Bu değişiklikler, fiziksel aktivite seviyesi giderek azaltmakta ve sonuç olarak farklı sağlık sorunları ortaya çıkabileceğinden, insanların sağlık durumunu etkiler. Sağlığın korunması açısından fiziksel aktivitenin önemi artar. Bireyin genel sağlığı için yapılan düzenli fiziksel aktivitenin toplum düzeyinde de olumlu bir etkisi vardır. Koruyucu sağlık hizmetleri tedavi maliyetlerinden daha ucuzdur ve fiziksel aktivite sağlık üzerinde yüksek etkiye sahip düşük maliyetlidir. Bu nedenle düzenli fiziksel aktivite yapan bireyler, toplumun genel sağlığı düzeyinde olumlu sonuçlara yol açar. Özellikle çalışan insanlar için, aşırı iş yükü nedeniyle zaman eksikliği, fiziksel aktiviteye katılıma neden olan en önemli faktör olduğu dabelirilmektedir (Bulut, 2013).

Fiziksel aktivite kalp ve diğer hastalıklarının tedavisinde ve önlenmesinde önemli bir sağlık aracı olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda psikolojik rahatsızlıklarında

tedavisinde kullanıldığı görülmektedir. Fiziksel aktivite ve mental sağlık ve fiziksel aktivite ve mental hastalığın tedavisi arasında pozitif bir ilişki olduğu da bilinmektedir. Yapılan birçok araştırma ve çalışmaların incelenmesinde görüldüğü gibi fiziksel aktivitenin sağlık ile ilişkisi önemsenemez düzeydeki etkinliğini göz ardı edemeyiz. Fiziksel aktivite sağlıklı kalabilmek için vazgeçilemez bir önlemdir (Şenışık, 2016).

### **2.1.7.1. Fiziksel Aktivite ve Sağlıkın Etkileşimindeki Kavramlar**

Fiziksel aktivite, çeşitli hastalıklar için riskte azalma ve fonksiyonel yetenekte iyileştirmeler de dahil olmak üzere çok çeşitli sağlık yararları sağlar. Fiziksel aktivitenin sağlık ile ilişkisi ve bunları birbirine bağlayan fizyolojik mekanizmalar hakkında önemli terimlerimi bilmemizi gerektirmektedir. Bunlar aerobik aktiviteler, anaerobik aktiviteler, kardiyovasküler uygunluklar, işlevsel yetenek, fiziksel uygunluk ve kuvvet antrenmanlarıdır. Aerobik aktiviteler, yürüme, basketbol, futbol veya dans gibi tipik olarak ritmik tekrarlayan hareketlerde büyük kas gruplarını kullanır ve birkaç dakikadan daha uzun süre devam edebilecek bir hızda gerçekleştirilir. Kardiyovasküler sistemin verimliliğini ve kapasitesini arttırmaları. Anaerobik aktiviteler ise, sprint veya powerlifting gibi oksijen kullanmayan enerji üretim sistemleri gerektirir, çünkü bunlar kardiyovasküler sistemin oksijen ve diğer metabolitleri dağıtma kapasitesini aşar. 2-3 dakika muhafaza edilebilirler. Kardiyovasküler uygunluklar, dolaşım ve solunum sistemlerinin sürekli aerobik fiziksel aktivite sırasında oksijen sağlama yeteneği olarak bilinir. Bir diğer kavram ise işlevsel yetenek, kişinin toplumdaki rolünü yerine getiren, bağımsızlığı koruyan ve yaşam kalitesini artıran pratik görevleri, faaliyetleri ve davranışları gerçekleştirme kapasitesi olarak ifade edilir. Fiziksel uygunluk terimine baktığımızda, insanların fiziksel aktivite yapma yetenekleri ile ilgili olan veya elde ettikleri nitelikleri ifade etme olarak adlandırılır. Kardiyovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, vücut kompozisyonu ve denge gibi fiziksel uygunluğun çeşitli bileşenleri sağlık ve fonksiyonel kapasite ile ilişkilidir. Kuvvet antrenmanı (ayrıca direnç antrenmanı) iskelet kaslarının kuvvetini, gücünü, dayanıklılığını ve büyüklüğünü geliştirmek için tasarlanmış aktiviteleri ifade etmektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin bu faydaları tetiklediği mekanizmalar, neden olduğu akut ve kronik fizyolojik değişikliklerde yatmaktadır. Fiziksel aktivitenin olmazsa olmazı olan iskelet kaslarının istemli kasılması, enerjinin serbest bırakılması için hammaddelerin (örn., Oksijen, glikoz, yağ) birleşmesini ve kaynakları bedensel harekete

neden olacak şekilde etkili bir şekilde kullanmak için metabolik ve nörolojik koordinasyonu gerektirir (WHO, 1948: Medbo ve ark., 1988: Powell ve ark., 2011).

### **2.1.8. Halk Sağlığı ve Fiziksel Aktivite**

20. yüzyılda, egzersizin fizyolojik fonksiyonlar üzerindeki etkileri ve daha sonra düzenli aktivite ve çeşitli sağlık sonuçları arasındaki ilişki üzerinde araştırmalar birikmeye başladı. 20. yüzyılın ortalarında ise fiziksel hareketsizliğin dünyadaki en büyük halk sağlığı sorunlarından biri olduğu anlaşıldı. Bu durum çok sayıda kuruluşu ve devletleri harekete geçirerek fiziksel aktiviteyi arttırmaya yönelik öneriler yayınlamalarına teşvik etti (Blair ve Powell, 2014).

Fiziksel hareketsizlik, önemli bir halk sağlığı sorununa neden olmakta ve kanıtlarla beraber de çeşitli kronik hastalıklar ve bazı sağlık sorunlarına önemli bir etmen olduğu gösterilmektedir. Mevcut halk sağlığı önerileri, her gün 30 dakika orta yoğunlukta aktiviteler yetişkinler için geniş bir sağlık sorunları yelpazesinde önemli faydalar sağlamaktadır. Bu aktivitenin şiddeti daha fazla kilolu ve kilo almaya yatkın bireylerde ve aktivitenin yetersiz olacağı bireylerde fayda sağlamayabilir. Bu yüzden de 30 dakika orta yoğunlukta aktivite yapan kişilerin bu sürenin üzerinde yapacakları aktiviteler ile sağlık yararına faydalanacağı muhtemelen düşünülmektedir. Aerobik aktiviteler ek olarak bireyler, hafta da 2 kez kuvvet ve esneklik aktivitelerine katılmalı bu sayede de yağsız vücut kütlelerinin korunmasını, kas gücü ve dayanıklılığında iyileşmeler ve fonksiyonların korunmasını destekler. Bireylere kaliteli yaşam tarzı benimsemesine yardımcı olur ve fiziksel aktiviteye katılıma teşvik edebileceği belirtilmektedir (Blair ve ark., 2004).

### **2.1.9. Fiziksel Aktivite ve Çocuklar**

Çocukluk döneminde yüksek fiziksel hareketsizlik düzeyleri uluslararası sorun haline almış ve fiziksel aktivite yetersizliği birden fazla çocuk hastalığının, doğrudan veya dolaylı bir nedeni olduğuna inanılmaktadır. Bunlar hipertansiyon, kolesterol, ruh sağlığı ve kardiyovasküler hastalıklar olabilmektedir. Düzenli fiziksel aktivite, çocuklar için kas-iskelet sağlığı ve yağlanma üzerinde yararlı etkiler de dahil olmak üzere bir dizi sağlık yararıyla ilişkilidir. Çocukluk ve ergenlik döneminde düzenli fiziksel aktiviteye katılımın yetişkinlikte fiziksel aktivite düzeylerini de olumlu etkilediği bildirilmiştir. Çocukların

genel fiziksel aktivite seviyelerine katkıda bulunan çeşitli aktivite alanları vardır. Aktif seyahat, planlanmış veya yapılandırılmış spor, oyun, ev ve boş zaman faaliyetleri alanlarıdır (Payne ve ark., 2013).

Küçük çocuklarda fiziksel aktivite, kardiyometabolik profillerini (Janssen ve LeBlanc, 2010) ve kemik sağlığını iyileştirmeye yardımcı olabilir, kaba motor becerilerine ve psiko-sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Çocuklarda fiziksel aktivitenin teşvik edilmesi halk sağlığı için giderek daha önemli halini almış ve fiziksel aktivite çocukların büyümesi ve gelişmesi ile mevcut yaşamlarında ve gelecekteki yaşamlarında sağlıkları için önemlidir (Timmons ve ark., 2007; Chow ve ark., 2015).

Sağlıklı çocuklar sağlıklı ebeveynlerden doğarlar. Çocukların psikolojik ve fiziksel durumu toplumun sosyal refahını gösteren bir durumdur. Potansiyel uzun ömürlülük, yüksek çalışma kapasitesi, vücudun olumsuz çevresel etkilere karşı geniş uyarlanabilir yetenekleri ve uygun niteliklerin gelecek nesillere aktarılması dahil olmak üzere, daha ileri yaşlarda ulus sağlığının temel özelliklerini belirleyen, çocuklukta fiziksel ve işlevsel gelişimin etkililiğidir (Solodkov, 2013).

Fiziksel hareket, çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişiminin önemli bir parçasıdır. Özellikle çocuklarda hareketsiz yaşam biçimine bağlı hastalıklarda risk faktörü olarak gösterilmektedir. Bu nedenden dolayı çocukların okul öncesi dönemlerden itibaren düzenli ve bilinçli bir şekilde hareket etmeleri teşvik edilmelidir (Kerkez, 2012). Fiziksel aktivitenin özellikle çocuklarda benimsenmesi için yaşa, cinsiyete, yaşanılan bölge gibi faktörler incelenmeli ve bununla beraber uygulanacak aktiviteler belirlenip test edilerek ilerlenmesi geleceğimiz olarak görülen çocuklarımıza faydalar sağlayacağı da düşünülebilir.

### **2.1.9.1. Fiziksel Aktivitenin Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri**

Fiziksel aktivite her çocuğun erken gelişimi için temeldir ve çocuğun sağlığının birçok yönünü etkiler (King ve ark., 2003).

Çocuklar için egzersiz hayatlarının önemli bir parçasıdır. Bebeklerde bile tekme, sözel olmayan iletişimin tek yoludur. Başlangıçta henüz tam olarak gelişmemiş olan çocuğun beyni, sinir bağlantılarının kurulabilmesi ve ağa bağlanabilmesi için yaşamın ilk yıllarında stimülasyona ihtiyaç duyar. Kas-iskelet sisteminden gelen uyarılar beyne ne

kadar çok ulaşırsa o kadar iyi gelişebilir. Daha da gelişmekte olan çocuklar, çevrelerini keşfetmek için hareket etmenin ve koşmanın, dengenin, tırmanmanın, zıplamanın tadını çıkarır ve böylece, hareketin kendisi de bütüncül bir çocuk gelişiminin vazgeçilmez bir parçası olarak görülebilir. Egzersiz, insanlara iyi bir ruh hali hissi ve kendilerini daha pozitif hissetmelerini sağlayabilmektedir. İnsanlarda ruh hali ve duyarlılık durumu, hareketin boyutuyla orantılı biçimde gelişim göstermektedir. Çünkü bu durumda bedenin kendi haberci molekülleri yani nörotransmitterler salınmasıyla beraber serotonin, insanları iyi bir ruh hali durumu hissettirir ve korku durumlarını azaltır. Ayrıca hareket etme çocukların fiziksel güçlerini doğru bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Örneğin çocuklar rekabet ortamında kendilerini başka çocuklar ile kıyaslarlar ve kazanma durumunda özgüvenleri güçlenir ya da kaybetmesi halinde ise ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sağlayacakları motivasyon ve teşvik etme ile vazgeçmemesine, tekrar denemesine yardımcı olarak özgüven duygusunun gelişmesine fayda sağlayacağı belirtilebilir. Fiziksel olarak yüksek seviyelerde aktif olan çocuklar optimal düzeyde enerji halini elde ederler ve aktif olmayan akranlarına göre de daha az hastalıklara yakalanmaktadır (Saleschke, 2017).

Çocuklarda okul çağından ergenliğe kadar geçen süre bir büyüme ve değişim evresidir. Vücutları büyür, değişir ve bilişsel kapasiteleri artar. Orta çocukluk döneminde fiziksel gelişim istikrarlı bir şekilde devam eder ve çocuklar daha hızlı gelişir. Bu dönemde büyüme ince ve kaba motor becerilerini de geliştirir ve vücutları geliştikçe daha fazla güç ve kas kontrolüne sahip olurlar. Bu dönemlerde hareketsizlik ileriki yaşlarda sağlık sorunlarına neden olabilir ve en büyük sağlık sorunlarından bir tanesi de ne yazıkki obezite tehlikesidir. Obezite artık dünya da halk sağlığı sorunudur. İnsanların birçoğu yeterli fiziksel aktiviteye katılmamaktadır. Bu yüzden spor aktiviteleri, çocuklara bu dönemlerde faydalı olur, çünkü bedensel sağlıklarının yanında sosyo-duygusal gelişimlerine yardımcı olabilecek ve arkadaşlarıyla da birlikte hareket etmeyi de öğrenebileceklerdir (Kail ve Cavanaugh, 2016).

Birçok ülke eğitim sistemindeki zaafıklar çocukların hareket etmesini büyük oranda engellemektedir. Oysaki okul ortamı, çocuklara beden eğitimi dersleri veya oyun zamanı ile düzenli fiziksel aktivite katılımına fırsatlar sunmalıdır (Stratton, 2000).

Aktif hareket hali çocuk gelişimi bağlamında özellikle modern çağ ile birlikte önemi ve eğitimdeki yeriyle beraber daha da artmıştır. Yirmi birinci yüzyıldaki gelişmeler

insanların hayatlarını her ne kadar kolaylaştırdığı düşünülse de beraberinde ise hareket etmemeye yönlendirmesi ve sağlıksız bir dünya ile karşılaşılmasına neden olmuştur. Modern çağla beraber fazla hareket etmeyen, boş vakitlerinin genellikle evde bulunarak sanal ortamında geçiren veya test çözen ve neredeyse her türlü mesafede ulaşım vasıtaları kullanarak erişen bir nesilde daha çocuk yaşlar düzeyinde sağlık problemleri ile karşılaşmaktadır. Oysaki çocuklar sağlıklı gelişimleri için hareket etmeleri gerekmektedir ve bu durumdan da son derece mutluluk hissi yaşamaları gerekir. Fiziksel aktivite, çocuklarda bedensel, zihinsel, duyuşsal, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimleri üzerindeki etkisinin oldukça fazla olduğu da bilinmektedir (Orhan, 2019).

### **2.1.9.2. Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Akademik Başarı**

Eğitim, temel bir insan hakkıdır ve önemli bir gelişme faktörüdür. Çoğu ülkede, çocukların yetişkinlikte özerk yaşama hazırlanmak için bilgi ve yeterlilik kazanmalarını sağlamak için okul eğitimi zorunludur. Eğitim, fiziksel, bilişsel ve sosyal yeteneklerin geliştirilmesine hazırlık içeren sağlıklı bir süreci kolaylaştırmaktadır. Eğitim önemli olmasına rağmen, sadece okul eğitimi almak başarı için yeterli olmayabilir. Giderek daha rekabetçi bir toplumda, akademik başarı için erken bir temele sahip olmak azımsanamayacak kadar önem arz etmektedir (Marques ve ark., 2017).

Okul çağındaki çocukların başta gelen sorumluluklarından bir tanesi okula gitmek ve belirli ölçülerde başarılı olmaktır. Zira çocuklar düzensiz yeme alışkanlıkları, az uyku, ekran karşısında aşırı fazla vakit geçirme vb. hareketsiz davranışlar gibi sağlıksız alışkanlıklara sahip olurlar ise büyük olasılıkla gelişimlerine uygun bir öğrenme gerçekleştiremezler. Buna benzer uygun olmayan alışkanlıklar sağlık sorunlarını da ardından muhtemelen getirir ve sağlıksız çocuklar zayıf ve başarısız öğrenme gerçekleştireceği yönde bir fikire varılırken ama sağlıklı çocukların daha güçlü ve başarılı öğrenme yapabileceği öngörülür (Castelli ve ark., 2014).

Akademik performans, zihinsel ve bağlamsal değişkenler arasındaki karmaşık bir etkileşimden kaynaklansa da sağlık, çocuğun öğrenme yeteneğinde hayati bir önemli faktördür. Sağlıklı çocukların daha iyi öğrenmeleri fikri ampirik olarak desteklenir ve kabul edilir (Basch, 2011).

Beynin hem zihinsel süreçlerden hem de insan vücudunun fiziksel eylemlerinden sorumlu olduğu göz önüne alındığında, beyin sağlığı yaşam boyu önemlidir. Fiziksel olarak aktif ve aerobik olarak zinde olan çocuklar hem kısa hem de uzun vadeli olarak akademik olarak aktif olmayan ve uygun olmayan akranlarından sürekli olarak daha iyi performans gösterirler. Fiziksel aktivite için harcanan zaman sadece daha sağlıklı bir bedenle değil, aynı zamanda zenginleştirilmiş bilişsel gelişim ve yaşam boyu beyin sağlığı ile de ilgilidir. Okul ortamındaki çocuklar için, fiziksel aktiviteye düzenli katılım özellikle çalışma belleği ve problem çözme gerektiren görevler açısından faydalı olacağı belirtilmektedir (Kohl III ve Cook, 2013).

Fiziksel aktivitenin, nörolojik, fiziksel ve zihinsel faydalarının yanı sıra düzenli spor aktivitelerinde çocuğun derslere daha iyi odaklanmasına katkı sağlayarak sınıf içinde gösterdiği davranışlarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Singh ve ark., 2012).

Trost, bireylerde fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk, egzersiz ve beden eğitimi dersine katılım ile akademik başarı arasında yapılan araştırmaları incelediğinde, alınan beden eğitimi dersi ve okul kaynaklı aktivitelere katılımın akademik başarı üzerinde olumsuz bir yeri olmadığını söylemiştir. Dahası bireylerin düzenli bir şekilde beden eğitimi ve fiziksel aktivitelere katılmasının akademik başarıyı arttacağını dile getirmiştir. (Trost, 2008).

Fiziksel aktivite ve akademik başarı seviyesigünümüz çağındaneredeyse her ülkenin gündeminde yer alan bir durumdur. Ülkemizde ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütüne (OECD) bağlı ülkelerde yapılan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” (PISA) bunun en büyük göstergesidir. Ülkemiz PISA sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasında çoğu alanda ortalama puanlarında altında puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ile Türkiye Sağlık ve Beslenme Araştırması (TSBA) sonuçlarını incelediğimizde Türkiye genelinde 12-18 yaş arasında erkeklerin %67.6 sının, kadınların %76.5 nin, toplamda ise %71.9'unun egzersiz yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu göz önünde bulundurduğumuzda çocukların fiziksel ve zihinsel olarak istemsiz seviyelere düşüşü çocukların ileriki yaşamları üzerine olumsuz etki gösterebilir (Bilgin, 2017). Fiziksel aktivite sayesinde iyi bir ruh haline ve fiziksel duruma sahip çocuklar ise hayatın akışında aktif hareket halinde olarak hem gelişimlerinde sağlık sorunları ile



karşılaşmayabilecek hem de akademik başarıyı daha sağlam bir şekilde elde edebileceklerdir.

Öğrencilerin akademik başarı verimliliğini artırmak için önemli bir adım fiziksel aktivite düzeylerini arttırmaktır (Kayani ve ark., 2018). Bu yüzden çocukluk çağından itibaren fiziksel aktiviteye katılım desteklenmeli ve bu destekleri kolaylaştırıcı gerçeklikler anlaşılıp en doğru şekilde uygulanması sağlanmalıdır.

## 2.2. Duygusal Zekâ

Günümüzde birçok alanın ilgisini ve merakını çeken duygusal zekâ kavramı, her düzeydeki bireylerde aranan temel bir özellik olarak açıklaması yapılmadan önce zekâ ve duygu kavramları hakkında fikir sahibi olunması gerekmektedir (Yelkikalan, 2006).

### 2.2.1. Zekâ

Antik Yunan çağından beri zekâ kavramı ve bu anlayışa yönelik olgular üzerinde düşünceler gerçekleştirilmiştir. Fakat zekâ, olgularıyla ilgili ilk çalışmalar 19.yy'ın sonlarına doğru yapılmaya başlanmıştır. Fransa'da Alfred Binet ve İngiltere'de Francis Galton tarafından zekâ, kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Galton tek etmenli zekâ teorisi üzerine yoğunlaşarak zekâyı öğrenme gücü olarak tanımlamış ve bireyin duyu organlarının üzerinde zekânın etkisi olduğunu öne sürmüştür. Bu görüşüyle de zekânın, biyolojik olarak kalıtsallığının nesilden nesillere aktara bilineceğini belirtmiştir (Gürel ve Tat, 2010).

Zekâ kavramı üzerinde çalışan bilim insanlarının, zekâ tanımları arasındaki farklılıkları zekâ kavramının bilimsel araştırmalara konu olduğu ilk yıllara kadar dayanmaktadır. Genel Zekâ Kuramı'nın buluşçusu Spearman, zekâyı "*bireyin bütün zihinsel fonksiyonlarını etkileyen zihinsel bir enerji*" olarak tanımlarken, Zekâ Ölçeğinin buluşçusu olan Wechsler ise zekâyı, "*bireylerin amaçlı bir biçimde davranabilmelerini, mantıksal düşünebilmelerini ve çevreyle etkili bir biçimde iletişim kurabilmelerini etkileyen genel bir kapasite*" olarak belirtmiştir (Sak, 2016).

Zekânın tanımı yapılabilmesi zor bir konsepttir. Alanında en çok araştırmalar yapılan kavramlardan birisidir ancak zekânın nasıl bir kavram olduğu hakkında tartışmalar araştırmacılar tarafından halen sürmektedir. Bu yüzden zekâ kavramı hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Zekâ terimini Sternberg kitabında, işçilerde sınırlarını aşmaya

çalışmak veya kişinin potansiyelini ve zihinsel yeteneklerini anlama diye tanımlamıştır(Sternberg, 1987).

Bir başka araştırmacı ise planlama, soyut düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve karmaşık fikirleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimden öğrenme yeteneğini içeren çok genel bir bilişsel karmaşıklıklarla başa çıkma yeteneği olarak belirtmiştir (Gonn, 1997).

Binet ve simon (1905) ise, bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihni öğelerle değil, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerde kendini gösteren olgudur diye tanımlamışlardır. Yani bireysel düşünceye yön verme, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirme ile kendini eleştirmeyi ve kendi yanlışı bulup düzetmeyi sağlar. Köknel (1997)'e göre zekâ, “kişinin yeni durum engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, karşılaştığı duruma uyum sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilme yeteneğinin olması şeklinde tanımlamıştır”. Zekâyla ilgili günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucunda farklı zekâ türleri tespit edilmiş ve farklı zekâ kuramları geliştirilmiştir (Özyılmaz ve Çınar, 2019).

Tarihsel dönemlerde birden çok yaklaşımlar olduğu görünmesine rağmen Gardner'ın çoklu zekâ kuramı günümüzde bilinen ve kabul edilen fikrin temelinde bulunmaktadır. Çoklu zekâ olgusu, sürekli değişen evrende yaşamak ve bu değişime adapte olarak yaşamak ve kişinin sahip olduğu kendisine özgü yeteneklerin ve becerilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Gardner, zekânın her kişi de birden fazla zekâ türü olduğunu savunmuş ve zekânın tek yönlü olamayacağını belirtmiştir. Çoklu zekâyı oluşturan sekiz farklı zekâ türü bulunmaktadır. Bunlar; “sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-mekansal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişisel-içsel zekâ, kişiler arası-sosyal zekâ, doğa-varoluşçu” zekâdır (Yılmaz ve Fer, 2003; Canbulat, 2007; Adiloğulları, 2013).

### **2.2.2. Duygu**

Duygular doğduğumuz andan ölüme kadar her insan yaşamında merkezi bir rol oynar. Vücudu eyleme hazırlar, fark edilmesi ve hatırlanması gereken şeyleri vurgular ve karar ve eylemlere rehberlik ederler (Ebner ve Fischer, 2014).

Duygu, insanın kendi çevresindeki etkileşiminde, duyabildiği uyarılara karşı haz ya da elem yönünden uyarıldığını anlatan bir tepkidir. Bu gereksinimlerin doyurulması bireyde “hoşlanma”doyurulmaması da “acı çekme” duygusu uyandırmaktadır. Psikologların araştırmalarına göre bu gereksinimler: Fizyolojik gereksinme ve rahatlık, başarılı ve üstün olmak, sevilmek ve başka kişiler tarafından ilgi görülmek, ruhsal emniyet içinde bulunmak, yeni yaşantılar elde etmek ve değişikliklerden hoşlanmak gibi bireye özgü gereksinimler olarak belirtilmektedir (Binbaşoğlu, 1995; İlhan, Esentürk ve Yarımka, 2018).

Duygu kavramı araştırmacılar tarafından yıllar önce araştırılmaya başlansa da duygular tek bir anlam taşımaz. Kleinginna ve Kleinginna (1891) duyuşsal sinirbiliminde kullanılan terimler arasında duyguları, nöral ve hormonal sistemlerin aracılık ettiği öznel ve nesnel değişkenler arasındaki karmaşık bir etkileşimi tanımlar. Yani bu durum, canlandırmak, duygusal olarak alakalı algısal etki, değerlendirme, etiketleme süreçleri gibi bilişsel süreçler üretmek, uyandırıcı koşullarda yaygın psikolojik ve fizyolojik değişiklikleri aktive etmek, genellikle ancak her zaman ifade edici olmayan, hedefe yönelik ve uyarlanabilir davranışları motive etmek olarak belirtilmektedir (Tyng ve ark., 2017).

Bir başka tanımında ise araştırmacılar duyguları, hayatın akışındaki her şeyi etkilediğini belirtmiş ve his, heyecan, üzüntü gibi durumlarımızı yansıttığını veya kendimizi ifade etme hareketlerimizi, nefes alıp vermemiz ve anlık olaylarımız şeklindeki davranışlarımız olduğunu söylemiş ve kısaca bedensel hareketlerin ve organizmanın karmaşık hali olarak ifade etmişlerdir (Smith ve Lazarus, 1990). Lang’a göre ise, eylem eğilimleri bildiren etki, fizyolojik ve davranış durumlarından ziyade çok değişken olan hazırbulunuşluk halleri demiştir (Lang, 1995).

Averill’e göre de duygular, biyolojik bir bakış açısıyla incelenmiş ve genetik olarak bakıldığında nispeten değişmeyen tepkiler olduğu görülmektedir. Duygu terimi hakkında, bilim insanlarınca ortak bir yaklaşıma varılamamış, günümüzde de halen anlamca ve etkilendiği kavramlarca tartışılması devam etmektedir (Averill, 1980). TDK’a göre ise, duygu vücudumuzun hissetmesi ve algılaması anlamına gelirken başka anlamca da nesnelere veya olayları kendi başına ahlaki ve estetik olarak değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Duygu genellikle düşünce ve davranışı etkileyen fiziksel ve psikolojik değişikliklerle sonuçlanan karmaşık bir duygu olarak tanımlanır. Duygular, düşünce, sinir sistemi aktivasyonu, fizyolojik değişiklikler ve yüz ifadeleri gibi davranışsal değişiklikleri içerir. Hayatta kalma veya refahın sürdürülmesi ile ilgili önemli olayları tanımamız ve bunlara yanıt vermemiz gerektiğinden, duygular hayatımızın birçok yönüne egemen görünmektedir ve bundan dolayı duygular çeşitli işlevlere hizmet etmektedir (Farb ve ark., 2013).

### **2.3.3. Duygusal Zekâ Kavramı**

Duygusal zekâ teriminde zekâ ve duygu aynı anlama sahiptir ve birbirlerine muhalefet oluşturmazlar, birlikte konuşmak için birlikte çalışırlar (Diekow, 2010). Duygusal zekâ fikri, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını yönetme, aralarında ayırım yapma ve kişinin faaliyetlerini kolaylaştırmak için bilgi kullanma yeteneği olarak tanımlayan Salovey ve Mayer tarafından ortaya atılmıştır (Salovey ve Mayer, 1990). Bu tanım, kendi duygu ve duygularımızı izleme yeteneğini içeren bir sosyal zekâ biçimidir (González, 2007).

1995'in sonlarında duygusal zekâ kitabı Goleman tarafından yayınlanmasıyla araştırmacıları üzerine çekmiş ve bu ilgiyi de kitabının en çok satılmasıyla desteklemiştir. Bu sayede EQ'nun ne olduğu ve daha iyi, daha motive olmuş bir iş gücü yaratmak için nasıl kullanılabileceği konusunda yeni yaklaşımlar belirtmiştir (Sisco, 2015).

Goleman, duygusal zekâyı başarı için hayati bir faktör olarak gördü, özellikle ise çocuklar için ve çocukların EI'lerini arttırmak için sosyal ve duygusal öğrenmeyi teşvik etmenin sadece öğrenme yeteneklerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda en dikkat dağıtıcı ve zararlı davranışsal problemlerden bazılarını azaltarak veya ortadan kaldırarak okulda başarılı olabilmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiş ve bu yaklaşımıyla hem toplum hemde araştırmacı toplulukları nezdinde olumlu karşılanmıştır. Duygusal zekânın IQ kadar bireysel başarı için - daha önemli olmasa bile - önemli olabileceği kabul edilmektedir. Okullar, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları da duygusal zekânın sadece genetik olmadığını "sizde var ya da yok" türünde bir özellik olmadığını, öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek bir dizi beceri olduğu fikrini kabul etmişlerdir (Ackerman, 2020).

Mayer ve arkadaşları, birçok birey kendi duygusal tepkilerini yanlış yorumlar, duygusal sınırlarına hâkim olamaz veya çeşitli baskılar altında garip davranışlar sergiler. Bu durumbireye, başkalarına ve topluma zararlı sonuçlar doğurur diye ifade etmişlerdir (Mayer ve ark., 2008).

Duygusal zekâ,son birkaç on yıldır önemli bir kavramdır.Yaşamın birçok alanı ile olan ilişkisi, onu uzman çalışmanın konusu haline getirmiştir.Hissetme, düşünme, öğrenme, problem çözme ve karar verme dümeni olarak görebiliriz (Drigas ve Papoutsis, 2018).

### **2.2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımları**

Son yıllarda, bilim insanları ilgili bir şekilde eğitimsel, örgütsel ve klinik psikoloji gibi çeşitli alanlarda uygulanan duygusal zekâ kavramına odaklanmıştır (Petrides ve ark., 2016).

Duygusal zekânın tanımlarını açıklayan araştırmacılara baktığımızda Mayer ve Salovey, 1990'da duygusal zekâ kavramını: "Bireyin kendisinin ya da başka bireyin hislerini ve duygularını aktarabilme, bunları ayırt edebilme, bireyin düşüncesinde ve hareketlerinde bu bilgiyi etkili kullanma olarak açıklamışlardır" (Güney, 2009).

Diğer bir deyişle duygusal zekâ, (EI veya EQ), bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını izleme, aralarında ayrımcılık yapma ve bu bilgileri bireyin düşünme ve eylemlerine rehberlik etme becerisi olarak ifade edilmektedir (Gallagher, 2017).

Goleman'ın, duygusal zekâ adlı kitabında ise duygusal zekâ kavramını, bireyin kendi duygularını anlayabilmesi, başka kişilerin duygularına empati yapabilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirmesini sağlayacak bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Goleman, 2005).

Duygusal zekâ kavramının gelişimine etkisi olan araştırmacı Bar-On'a göre ise kişinin çevresinden gelen baskılar veya isteklerle başarılı bir şekilde baş edebilmesinde kişiye yardımcı olacak, kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir (Acar,2001).

Mayer, Salovey ve Caruso (2004) ise duygusal zekâyı, duygular hakkında akıl yürütme kapasitesi ve duyguları geliştirme kapasitesi olarak görmektedir. Duyguları doğru bir şekilde algılama, erişme ve üretme yeteneklerini içerdiğini belirterek bunları düşünceye yardımcı olmak, duyguları ve duygusal bilgiyi anlamak ve duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları yansıtıcı olarak düzenlemek diye eklemiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Günümüze yakın başka bir tanımında ise, kişinin kişisel gelişimini ve refah duygusunu teşvik etmek için duyguları tanımlama, algılama, ifade etme, anlama, kullanma, yönetme ve onarmayeneği olarak tanımlamışlardır (Zeidner ve ark., 2016).

Kısa bir tanım olarak da günümüzde Leite ve arkadaşları duygusal zekâyı, duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme yeteneği olarak belirtmişlerdir (Leite ve ark. 2019).

Duygusal zekânın gelişmesinde katkı sağlayan bilim insanları tanımlarını incelikten sonra genel ifadeyle duygusal zekâ, bir kişinin kendini ve diğer insanları kontrol etme yeteneğidir. Duygusal zekâ, öz-farkındalık, dürtüsellüğün kontrolü, güven, öz-motivasyon, iyimserlik ve iletişim becerileri gibi diğer insanlarla etkili bir şekilde ilişki kurma yeteneğini içerir ve her insanın yaşamında ve kariyerinde etkili bir rol oynar (Trofimova ve Nguyen, 2007).

### **2.3.3.2. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi**

Duygudan bahsetmek, Hipokrat ve Galen döneminden, Empedoklesli eski Yunanistan'a (MÖ 450 civarında) ve dört mizaç türüne atıfta bulunmaktadır: choleric, melankolik, sanguine ve flegmatik, elementlerle ilgili ateş, toprak, hava ve su gibi. Sırayla, bunlar dört bedensel mizahla ilgiliydi: kırmızı ve siyah safra, kan ve balgam, her insan için dünyayı görme ve çevreleriyle etkileşime girme yoluyla belirli bir karakter ürettiriyorlardı (Isaza-Zapata ve Calle-Piedrahíta, 2016).

Duygusal zekâ niteliğinin eski çağlara kadar dayandığı bilinmektedir. Filozof Aristoteles, herkes öfkelenebilir, bu kolaydır. Ama doğru kişiye, doğru derecede, doğru zamanda, doğru amaç için ve doğru bir şekilde kızmak bu kolay değildir ifadesiyle birlikte, karakter ve nezaket hayatı üzerine çalışmalarında duygusal hayatımızı akıllı bir şekilde kontrol etme talebinde bulunur. Bu çıkarımın da günümüzün modern duygusal

zekâ görüşünün görüşlerini ve ifadelerinin şekillenmesine katkı sağladığı savunulabilir (Hofmann, 2006).

Duygusal zekâ kavramı temellerinin 1920 yılında Edward Thorndike tarafından atıldığı görüşü bilim insanları tarafından ifade edilmektedir. Thorndike, geleneksel olarak ayırt edilmiş genel zekânın aksine, ruhsallığın sosyo-duygusal alanı ile ilişkili olan yetenekleri araştırmaya odaklanmış (Thorndike, 1920) vezihinsel fonksiyonların üç ana sınıfı arasındaki ayırımına dikkat çekmiştir. Bu ayrımlar esas olarak üç kümede gruplandırmaktadır. Soyut zekâ (ile anlama ve manipüle etme yeteneği, sözel ve matematik sembolleri), somut zekâ (nesnelere anlama ve manipüle etme yeteneği) ve sosyal zekâ (insanları anlama ve insanlarla ilişki kurma yeteneği) olarak ifade edilmektedir. Thorndike, sosyal zekâyı ayrı parantez açarak insanlar arası ilişkilerde başarılı bir şekilde davranma yeteneği olarak açıklamış ve ölçülmesi ve daha detaylı incelenmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Ruisel, 1992).

Duygusal zekâ kavramından ilk kez Beldoch 1964 yılında sahip olduğu gazetesinde bahsetmiş ve daha sonra 1966 tarihinde Leuner, psikoterapik bir dergide yer alan yazısında duygusal zekâ ifadesine yer vermiştir. Yine 1983-1986'da Payne “Duygu çalışması: duygusal zekâ geliştirmek; kendini bütünleştirme, korku, acı ve istek” adlı doktora tezinde duygusal zekâyı yer vermiştir (Özyılmaz ve Çınar 2019).

Gardner (1983) bilişsel zekâyı ek olarak, kişiler arası, kişisel, fiziksel, görsel, özel, sanatsal, çevresel ve kinestetik olmak üzere bireylerin, birçok zekâyı sahip olduğu fikrini geliştirmiştir. Kişisel ve kişiler arası zekâların, IQ kadar önemli olduğunu savunmuş ve bununla birlikte, ilk resmi olarak “duygusal zekâ” terimini, yeni bir zekâyı tanımlarken onu diğer zekâ türlerinden ayıran, mevcut zekâ türlerinden farklı olup olmayacağına karar vermektirdiye açıklayan ve kişinin kendi ve diğer kişilerin, duygularını ve duygularının izlemesi, aralarında ayrımcılık yapma ve bunları kullanma yeteneğini içeren bir sosyal zekâ biçimini tanımlamak için kullanan Salovey ve Mayer (1990)' di (Morrison, 2006).

Bu gelişmelerin ardından “Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemli olabilir” adlı popüler bilim kitabını yayınlayan Goleman, bilimsel toplulukta muazzam bir ilgi uyandırdı ve başarılı olmak için duygusal zekâ IQ'dan daha önemli olduğunu savunarak bilim camiasına açıkladı. Kitabına olan bu ilgi ona en çok satan kitap ünvanını almasına da neden olmuştur (Barchard ve Hakstian, 2004). Goleman'ın yayınlanan kitabıyla birlikte

duygusal zekâ kavramı daha geniş çerçeve de ele alınmış ve bu sayede duygusal zekâ tanınmış bir araştırma alanı olarak kabul görmüştür.

Duygusal zekâ, duygusal problemleri çözmeye odaklanmıştır. Bu kavrama yaklaşım tarzları, duygusal zekâ olgusunu iki farklı model şekliyle ele almalarına neden olmaktadır. Bu yaklaşımlar ile de oluşan modellerin ilki “karma model” olarak isimlendirilmekte ve genel olarak da Goleman ile birlikte bahsedilmektedir. Duygusal zekânın “karma modeli” daha yaygın biçimde, daha bilinir olup ve bu kavramı daha geniş bir çerçevede tanımlamaktadır. Duygusal zekânın diğer yaklaşımı ise “yetenek tabanlı model” çerçevesinde ele alınmaktadır. Mayer ve Salovey modeli olarak da genellikle karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007; Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ kavramı, uluslararası bilim alanında tanınarak birçok bilim dalı ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmalar ile performansın artırılmasını istenilen her alanda araştırmalar yapıldığını göstermektedir. Spor, Sarıkabak, (2018) eğitim, Bagshaw, (2000) sağlık, Freshman ve Rubino, (2002) İktisat, Nikolaou ve Tsaousis, (2002) Turizm, Cavelzani ve ark. (2004) bu bilim alanlarından bazıları olarak gösterilebilir (Sarıkabak, 2018).

Duygusal yeterlilik, kendi duygularımızın akıllıca ele alınması anlamına gelir. Mesleki becerilere benzer şekilde, duygusal beceriler doğası gereği insanlara verilmez, ancak yaşam boyunca öğrenilmelidir. Yüksek düzeyde duygusal zekâ, başkalarıyla ilişkilerde kendini tanıma, kendini düzenleme, motivasyon, empati ve beceri gibi pratik becerileri öğrenmek için iyi bir ön koşuldur. Bu duygusal yeterliklerin duygusal zekânın temeli olarak görülebileceği anlamına gelir. Kişinin kendi duygusal durumlarıyla ve diğer insanların durumlarıyla uğraşmak, insanların genel iletişim yeteneğinin temelini oluşturur. Bu nedenle, duygusal becerilerin geliştirilmesi desteklenmelidir (Bosley ve Kasten, 2018).

#### **2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri**

Duygusal zekâ, genel olarak yaşamda ve işte başarı ile ilişkilendirilir. Ancak EQ’yu bilmek, geliştirmek ve ölçmek, onu ölçmek için önemli teorileri ve ölçekleri bilmek gerekir (Razzaq, 2016). Duygusal zekâ, genellikle yetenek modeli veya karma modeller açısından analiz edilir. Yetenek modeli, bireyin bilişsel işlemenin iyileştirilmesi için duyguların



sağladığı bilgileri uygulamadaki zihinsel yeteneklerine odaklanır. Karma modeller ise duygusal zekâyı, zihinsel yetenekler, istikrarlı davranış özellikleri ve kişilik değişkenlerinin bir kombinasyonu olarak kavramsallaştırmaktadır (Mayer ve ark, 2008).

#### **2.2.4.1. Karma Model**

Karma modeller, iyimserlik ve kendini motive etme kapasitesi gibi kişilik özelliklerini duyguları düzenleme yetenekleriyle birleşmektedir. Bunlar incelenen bağlama göre belirlenir(Trujillo ve Rivas, 2008).

Duygusal zekânın karma modeli, hem yetkinlik (yetenek) hem de genel eğilime (özellik) sahiptir. Sırasıyla Bar-On, (1997) ve Goleman, (2001) tarafından önerilen iki büyük karma duygusal zekâ modeli vardır. Temel olarak, Bar-On 'un karma modeli daha teorik olarak karışıkama Goleman'ın karma modeli daha pratiktir (Kanesan ve Fauzan, 2019). Bu model genel olarak Daniel Goleman ile anılsa da Bar-On'un modeli ve Cooper ve Sawaf modeli de karma model olarak ifade edilmektedir (Ashkanasy, 2006).

##### **2.2.4.1.1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli**

Goleman, duygusal zekâyı empatide kurmada önemli bir sosyal beceri olarak kabul eder. Ayrıca bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerinde bireyin süreci tanımlayabilmesi, duyguları yönetebilmesini ve yaşam olayları ile mücadele ederek bireylerarası ilişkilerde başarılı olmasını sağlayarak, temel yetenekleride içinde bulunduğundan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamıştır (Perlini ve Halverson, 2006).

Goleman'ın karma modeli beş boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut, bireyin duygularını, güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, hedeflerini, motivasyonlarını ve duygularının başkaları üzerindeki etkisini tanıyabildiği öz bilinç. İkinci boyut, olumsuz duygularını tanıma, kontrol etme ve daha üretken veya olumlu bir amaca yönlendiren öz düzenlemedir. Üçüncü boyut, başkalarıyla ilişkileri yürütebilmek ve başkalarını yönlendirmek gibi sosyal becerilerdir. Dördüncü boyut karar verirken başkalarının duygularını dikkate alma empatidir. Son boyut motivasyon, dürtü veya başarı için kendini motive edebilmedir (Goleman, 2001).

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli aşağıda tablo 2.3.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli**

<b>Kişisel Yeterlilik</b>	<b>Sosyal Yeterlilik</b>
<i>Kişinin kendi duygularının farkında olabilmesi. (Özbilinç)</i>	<i>Empati (Başkalarının Duygularını Anlamak)</i>
<i>Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi. (Özdüzenleme)</i>	<i>Sosyal beceriler (İlişkileri yürütebilmek)</i>
<i>Kişinin kendini motive edebilmesi.(Motivasyon)</i>	

**Kaynak:**Goleman, 2001.

#### **2.2.4.1.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli**

Duygusal zekânın karma model olarak tanınmış diğer bilim adamları arasında, Bar-On (1997) EI'nin çevresel talepler ve baskılarla başa çıkmak için duygusal, kişisel ve kişilerarası yetenekleri etkilediğini öne sürdü. Bar-On'a göre, EI kişinin yaşamdaki başarısını belirleyen ve genel psikolojik sağlık üzerinde doğrudan etkisi olan önemli bir faktördür. Bar-On, duygusal ve sosyal zekânın kişisel boyut, kişilerarası beceriler, adaptasyon, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş ana unsurdan oluştuğunu öne sürmüştür (Petrides ve Furnham, 2000).

Bu ana unsurlara bağlı olarak yetenekleri kapsayan 15 alt unsurlar vardır ve bunlar aşağıda tablo 2.4.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.4. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli**

<b>Duygusal Zekâ Modeli</b>	<b>Alt Boyutlar</b>
<i>Kişisel Boyut</i>	<i>Öz-saygı, Duygusal Öz-Farkındalık, Atılganlık, Bağımsızlık, Kendini Gerçekleştirmek</i>
<i>Kişilerarası Boyut</i>	<i>Empati, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişki</i>

<i>Stres Yönetimi</i>	<i>Stres Toleransı, Dürtü Kontrolü</i>
<i>Adaptasyon</i>	<i>Gerçeklilik, Esneklik, Problem Çözme</i>
<i>Genel Ruh Hali</i>	<i>İyimserlik, Mutluluk</i>

**Kaynak:** Bar-On, 2006.

### 2.2.4.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf, (1997) duygusal zekâyı, insan enerjisi, bilgi, bağlantı ve etkinin bir ölçüsü olarak tanımlamaktadır(Lee Byeong-gwan ve ark., 2017).Bu durum, duyguların etkisini ve kavrayışını anlama, değerlendirme ve uygulama yeteneği olarak önerilmektedir(Sheehan, 2016).

Cooper ve Sawaf,(1997) modeli karma model olarak kabul edilir ve dört farklı kapasiteden oluşan bu model aynı zamanda dört sütun olarak da görülmektedir. Bu model,temelden başlar ve en karmaşığa doğru ilerlemektedir. Özellikle bilgi ile başlayarak; kişisel, duygusal yetenekleri, duygusal derinliği takip etme ve duygusal simya olarak belirtilir. İlk sütun, dürüstlük yoluyla kişisel güven alanı yaratmaya dayanır ve duygusal, enerji, farkındalık, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve bağlantıdır. İkinci sütun, kişinin özgünlüğünü ve esnekliğini oluşturur, dinleme, çatışmaları yönetme ve üretken hoşnutsuzluktan yararlanma olmaktadır. Üçüncü sütun, kişisel ve profesyonel yaşamınızı benzersiz potansiyeliniz, bağlılığınızla şekillendirmeye dayanır ve sorumluluktur. Son olarak son sütun ise, yaratıcı içgüdüye odaklanır ve bunlar bireyin yanı sıra geleceği için rekabet edebilme, çözümleri algılama becerisi ile gizli ve yeni fırsatlar yaratması olarak bilinmektedir (Marlasca San Martín, 2018).

Cooper ve Sawaf modeline ait temel ana boyutlar tablo 2.5.'de aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 2.5. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli**

<i>Kişisel</i>	<i>Duygusal Derinlik</i>
<i>Duygusal Yetenekler</i>	<i>Duygusal Simya</i>

**Kaynak:**Marlasca San Martín, 2018.

## 2.2.4.2. Yetenek Tabanlı Model

Yetenek tabanlı model Mayer ve Salovey modeli olarak anılmaktadır. Mayer ve Salovey'in modelinde duygusal zekâ, duyguları algılayabilme, ifade edebilme ve kontrol edebilme ile tanımlanmaktadır (Mayer ve ark. 2001).

### 2.2.4.2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Modeli

Yetenek yaklaşımının ana özelliği, EI'nin bir zekâ biçimi olarak tasarlanmasıdır. Bilişsel işleminin duygularda rol oynadığını, genel zekâ ile ilişkili olduğunu ve bu nedenle katılımcıların ayrı görevleri yerine getirmelerini ve belirli sorunları çözmelerini gerektiren performans ölçümleriyle değerlendirilmesi gerektiğini belirtir ve bir yetenek olarak EI'nin ana modeli dört dallı modeldir. Diğer EI modellerinin oluşmasında ve önlemlerinin geliştirilmesinde temel teşkil etmiştir. Bu model duygunun değerlendirilmesi, ifadesi ve düzenlenmesine izin veren bir dizi zihinsel yetenekten oluştuğunu ve bu duygu süreçlerinin büyümeyi ve başarıyı teşvik etmek için kullanılan bilişsel süreçlerle entegrasyonunu tanımlamaktadır. Model, hiyerarşik olarak bağlantılı dört yetenek alanından veya daldan oluşmaktadır. Bunlar; duyguları algılama, duyguları kullanarak düşünceyi kolaylaştırma, duyguları anlama ve duyguları düzenleme olarak belirtilmektedir (Fiori ve Vesely-Maillefer, 2018).

Bu boyutlar aşağıdaki Şekil 2.1.'de Mayer ve Salovey'in Yetenek Modelinde yer almaktadır.

### Duygusal Zekâ



#### *Duyguların algılanması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi*

- Duyguları fiziksel ve psikolojik olarak tanımlama ve duyguları bulma yeteneği.
- Duygularla ilişkili duygu ve ihtiyaçları doğru bir şekilde ifade edebilme.
  - Hisleri ifade etmede doğru ve yanlış, dürüst arasında ayırım yapabilme ve duyguların samimi bir ifadesi.
- Farklı kişilerin duygularını yönetebilme.



### *Duyguları kullanarak düşüncüyü kolaylaştırma*

- Duygulara odaklanma ve faydalı duyguları belirleyip kullanabilme yeteneği.
- Duyguları sentez edip ve yorumlayabilme.
- Yaratıcılığı ve problem çözmeyi duygular aracılığıyla sonuçlandırabilme.
  - Duyuları kullanarak diğer bakış açılarını anlayabilme.



### *Duyguları anlama*

- Duyguları adlandırabilme ve kelimeler arasındaki ilişkileri tanıyabilme.
  - Görünüşte ifade edilen duyguların anlamını anlama yeteneği.
  - Duyguların karmaşıklığını anlama yeteneği.
  - Duygular arasındaki olası geçişleri tanıyabilme.



### *Duyguları düzenleme*

- Hem hoş hem de hoş olmayan duygulara erişebilir kalma yeteneği.
- Olumsuz duyguları azaltarak duygularınızı ve diğerlerini yönetme yeteneği.
- Kendine ve benzerlerine karşı duygulara dikkatle bakabilme.
- Duygusal durumların içinde bulunabilme ve bu durumlardan ayrılabilme yeteneği.

**Kaynak:**Grayson, 2013.

## **Şekil 2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Modeli**

### **2.2.4.3. Dört Temel Duygusal Zekâ Modellerinin Farklılıkları**

Duygusal zekâ konusunda birçok görüş ve tanım farklılığının olması, önemli bir kuramsal tartışma ve fikir ayrılıkları oluşturmuştur. Dört temel duygusal zekâ modelinin de kendine özgü boyutları ve bu boyutların farklı özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. (Sarıkabak, 2016). Mayer, Salovey ve Caruso (2001)'den uyarlanan, Doğan ve Şahin (2007)'in çalışmasından alınan, Duygusal Zekâ Modelleri tablosu bu farklılıkları detaylıca aşağıda tablo 2.6.'da göstermektedir.

### **Tablo 2.6. Duygusal Zekâ Modelleri**

“			
Mayer ve Salovey (1997)	Bar-On' un (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p>“..Duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve belirtme yeteneği; duygu ile düşünceyi kaynaştırmak, duyguları bilmek ve analiz etmek, duyguları kontrol etme yetenekleridir.”</p> <p style="text-align: center;">Model Boyutları</p> <p>1. “Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme - Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme - Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi - Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme”.</p> <p>2. “Duyguların Kullanımı - Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar -Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur”.</p> <p>3. “Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek - Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak - Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak - Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak”</p>	<p>“..Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir.”</p> <p style="text-align: center;">Model Boyutları</p> <p>1. “Kişisel Beceriler - Duygusal benlik bilinci - Kendine güven - Kendine saygı - Kendini gerçekleştirme - Bağımsızlık”.</p> <p>2. “Kişilerarası Beceriler - Bireyler arası ilişkiler - Sosyal sorumluluk - Empati”.</p> <p>3. “Uyumluluk Boyutu - Problem çözme - Gerçeklik Testi - Esneklik”.</p> <p>4. “Stresle Başa Çıkma Boyutu - Stres toleransı - Dürtü kontrolü”.</p> <p>5. “Genel Ruh Durumu - Mutluluk - İyimserlik”.</p>	<p>“..Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.”</p> <p style="text-align: center;">Model Boyutları</p> <p>1. “Kişisel Yeterlilik - Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven) - Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik) - Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik)”.</p> <p>2. “Sosyal Yeterlilik - Empati (Bşkalarını anlamak, bşkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç)”.</p> <p>- “Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri)”.</p>	<p>“..Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”</p> <p style="text-align: center;">Model Boyutları</p> <p>1. “Duyguları Öğrenmek - Duygusal dürüstlük - Duygusal enerji - Duygusal geribildirim - Pratik sezgi”.</p> <p>2. “Duygusal Zindelik - Öz varlık - Güven Çemberi - Yapıcı hoşnutsuzluk - Esneklik ve yenileme”.</p> <p>3. “Duygusal Derinlik - Özgün potansiyel ve amaç - Adanmışlık - Dürüstlüğü yaşamak - Yetki olmadan etki”.</p> <p>4. “Duygusal Simya - Sezgisel akış - Düşünsel zaman değişimi - Fırsatı sezinlemek - Geleceği yaratmak”.</p>

4. "Duyguyu Yönetme ve Düzenleme - Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek - Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek"			
<b>Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli</b>	<b>Karma Duygusal Zekâ Modeli</b>	<b>Karma Duygusal Zekâ Modeli</b>	<b>Karma Duygusal Zekâ Modeli</b>

**Kaynak:**Mayer, Salovey ve Caruso, (2000).

### 2.2.5. Duygusal Zekâ ve Öğrenme

Öğrenme, bireyin organizmasının denge anının işleyiş sorununa ve dengenin üst düzeydeki işleyişine bağlıdır. Bireyin kişisel ifade ve davranış biçimleriyle davranış anındaki meydana gelen değişimler olarak adlandırılmaktadır. Bireyin öğrenmesinde, sağlık durumu, yaşı, motivasyon düzeyi, davranışları, tecrübeleri ve yaşantıları, öğrenme alanı, yetenekleri, öğrenme aşamaları, çevresel koşullar ve sosyal tercihleri öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak belirtilmektedir (Aydın, 2001; Senemoglu, 2009).Bireyin öğrenme tarzı ile ilgili değişkenlerden bir tanesi de duygusal zekadır (Shatalebi ve ark., 2012).

Öğrenme sürecine etki eden bu olgu, duyguları anlama, algılama, kullanma ve yönetme yeteneği olarak bilinen duygusal zekâ kavramıdır. Öğrenme sürecinin ilk gerçekleştiği evreyi Goleman, aile olarak belirtilmiş ve duygusal zekâ gelişimi içinde aile ortamının önemli olduğunu savunmuştur. Aile yaşamı bize ilk duygusal öğrenmeleri veren okuldur. Kendimizi nasıl göreceğimizi ve başkalarının bizim hislerimize ne şekilde tepki vereceğini, bu hisler karşısında nasıl düşünmemiz gerektiği ve tepki verirken nasıl karşılık verebileceğimiz gibi umutları ve korkuları okuyup nasıl ifade edebileceğimizi öğreniriz. Öğrenme, sadece anne-baba ilişkisi ile doğrudan söylenilen ve yaptırılmasıyla değil birbirleriyle ilişki ve kendi hislerini ifade edişleriyle de gerçekleştiğini vurgulamıştır. Herkesin hayatta karşılaşılabileceği duygusal sorunları aşabilmede duygusal zekâyı ihtiyaç

vardır. Duyguları etkili bir şekilde yönetebilme yetenekleri okuldaki, işteki ve en önemlisihayattaki yaşam için çok önemlidir (Goleman, 1995).

Küreselleşme ve bilginin hızlı değişimde toplumsal süreçler ve değer yargıları üzerindeki dönüşüm, ahlaki anlayış, yaşam biçimlerinin oluşması, şiddetin okullarda yaygınlaşması ve içinde yaşadığı topluma yabancılaşan bireylerin artması, eğitimcileri ve eğitim sitemini zor durumda bırakmaktadır. Eğitim yuvalarında akademik başarı rolü yetersiz kaldığı için yalnız akademik başarıya önem veren eğitim sistemi, bireylerin diğer doğal yeteneklerini daralmaktadır. Bu durum Öğrenciler arasında bir yarışma ortamı hali almış ve öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları yaratmasına neden olmuş,bireyler arasında güven ve dayanışma duygularını da yok etmiştir. Modern eğitim sistemleri bireyin zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini sağlayan ilkeleri benimsemiş olmasına rağmen henüz bazı ilkeleri uygulamada yetersiz kalındığıgörülmektedir (Kılıççı, 1992).

Duygusal zekâ, tüm bu sorunlar karşısında öğretim tasarısının ve geleneksel öğretim eksikliklerinin üstesinden gelmeye çalışan duygu ve öğretim alanında, yeni bir yaklaşım olarak kendini gösterir veböylece sosyal ve duygusal yönden gelişen aynı zamanda duygusal zekâ yeterliliklerine sahip bir kişinin, hayatta daha mutlu olacağını, hem de çevresindeki insanlara da mutluluk getirebileceği düşünülmektedir (Somuncuoğlu, 2005).

### **2.2.6. Duygusal Zekânın Çocuklar Üzerindeki Etkisi**

Geleceğe hazırlanmak için, çocuğun takım çalışması, hayal kırıklığı toleransı, iş birliği yapma ve kendini kontrol etme isteği her zamankinden daha fazla olması gerekir. Bu özellikler yükseltilebilir. Yetişkinlikte bile, dengeyi korumak ve ilişkileri derinleştirmek için minimum düzeyde bir duygu zekâsı gerekir.Örneğin, arkadaşlıkları, ahenkli bir aile yaşamını veya bir ortaklığı sürdürmek için, etkili iletişim, doğru davranış, karmaşık durumlarla başa çıkma ve karar verme yeteneği için gerekli olan beceri ve yetenekler gibi birikimlerden yararlanmak gereklidir (Bosley ve Kasten, 2018).

Birey ve bireylerin yaşamlarında, duygusal zekâ olgusunun rolü ve önemi göz önüne alındığında, birey yaşantısında çok sayıda karmaşık stres faktörleri tarafından rahatsız edildiği ve bu stres faktörleriyle başa çıkabilme yeteneğinin günümüzde yapılan



birçok araştırmalar sonucunda fiziksel ve zihinsel sağlığın korunması için Őart olduğu gösterilmektedir. Duygu ve duyguları düzenleyememe, birden fazla fiziksel ve zihinsel hastalığın temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle de bireylerin, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını Őekillendirmede duygusal zekayı geliştirmek önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (WHO, 2001; Dehghan ve ark., 2020).

Bazı duygular, evrensel olarak görülse de duygusal zekâ yetilerinin kazanımları çocukların içerisinde bulunduğu toplumda, kültürel ve sosyal değerlerinden etkilendiği gösterilmektedir. Çocuklarda erken dönemlerde duygusal zekâ yetilerinin kazanılmasında model olmanın etkili olduğu savunulmuş ve ilk anne-babasını daha sonra genellikle öğretmenlerini model olarak gördükleri belirtilmektedir. Anne-baba davranışları çocuklarda derin izler bırakabilmektedir. Araştırmacılara göre duygusal zekâsının gelişebilmesi için bir çocuğun doğduğu günden itibaren sevgi ve ilgi konusunda eksik kalmaması gerekmektedir. Yetişkin bireylerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duygularını ve tepkilerini gözlemleyerek çocuklar bu duyguları kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirmektedir. Aileler ve öğretmenler uygun davranışlarıyla çocuklara iyi bir model olmakta ve gelişmelerine uygun olarak da bu yeteneklerini kullanma firsatları sunarak çocuklara duygusal zekâ yeteneklerinin kazandırılmasında önemli olmaktadır (Cole, M ve Cole, S 2001; Shapiro, 2006; Şahin ve meroğlu, 2015).

Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme ve kişinin dşuncelerini ve eylemlerini yönlendirmek için duyguları kullanma yeteneği ile ilişkili bir dizi beceridir. Duygular dikkatimizi, hafızamızı ve öğrenmemizi etkiler; başkalarıyla ilişki kurma becerimiz ve fiziksel, zihinsel sağlığımızla ilişkilidirler. Duygusal zekânın, çocuklar ve yetişkinler üzerinde yüksek etkisel ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan çocuklar daha iyi dikkat edebilir, daha fazla okulda başarılı olabilir, daha olumlu ilişkilere sahip olabilir ve daha empatikdirler ayrıca da davranışlarına daha hakimdirler ve daha yüksek notlar alırlar (Saloyev ve Mayer, 1990; Raver ve ark., 2007; Eggum ve ark., 2011; Rivers ve ark., 2012; Tominey ve ark., 2017).

Çocukluk döneminde duyguları anlama, kullanma ve yönetme konusundaki gelişmeler ileriki ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde, ruh sağlığı ve sosyal yaşantılarını anlamada çok önemlidir (Jones ve ark., 2015). Duygusal zekâ bilgi işlemede temel bir beceri olarak kabul edilir ve duyguların kullanımı, daha akıllıca düşünmemizi ve daha

etkili akıl yürütmeye teşvik etmemizi sağlar. Böylelikle de duygular, sorunları çözmeye yardımcı olur ve bireylerin çevrelerine olan adaptasyonunu kolaylaştırır (Giedd, 2015).

Duygusal zekâ, kendini kontrol, gayret, sebat ve kendini motive etme gibi bir beceri kümesini içerir. Her çocuğa öfkeyi ele alma, çatışmaları yönetme, empati geliştirme ve dürtüleri kontrol etme esasları öğretilmelidir. Okullar çocukların duygularını tanımasına ve yönetmesine yardımcı olmalıdır. Eğitimciler, duygusal zekâyı öğrencilerle şefkatli, saygılı etkileşimlerde modellemelidir (O'Neil, 1996).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ilişkisi ile ilgili yapılmış araştırmalardan bahsedilmektedir. Bu başlıklar üzerine yapılan çalışmalar, fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar başlığında sunulmuştur.

#### **2.3.1. Fiziksel Aktivite ve Duygusal Zekâ ile İlgili Araştırmalar**

Duygusal zekâ ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz eden sınırlı sayıda çalışma vardır (Laborde, Dosseville ve Allen, 2016). Bu çalışmaların bir kısmı aşağıda yıllara göre sıralanmıştır.

De Figueiredo Queiros ve ark., (2006) üçüncü dönemde fiziksel aktivite; algılanan duygusal zeka ve depresyona yanıt stilleri ile ilişkilerinin analizlerinde yaşları 65 ile 95 arasında değişen 400 yaşlı insanı incelemiştir. Düzenli fiziksel aktiviteye katılımın tüm yaşlılarda duygusal zekâlarının düzelmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Li, Lu ve Wang, (2009) tayvan koleji öğrencilerinde fiziksel aktivite, duygusal zekâ ve sağlık ilişkilerini keşfetmek için 599 tayvanlı üniversite öğrencilerinde yaptıkları çalışmaları sonucunda, fiziksel aktivite puanı arttıkça, daha fazla duygusal zekâ puanı ve stres yönetimi, genel ruh hali ve uyarlanabilirlik sonucuna ulaşmışlardır.

Dev ve ark., (2012) Malezyalı yetişkinler arasında fiziksel aktivite için potansiyel bir temel mekanizma olarak duygusal zeka başlıklı yerel bir üniversite de 172 destekleyici personeli ile yaptıkları çalışma sonucunda fiziksel aktiviteye sahip destekleyici personelin toplam duygusal zeka puanları ve alt ölçek puanlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Pulido-Martos ve ark., (2014) duygusal zeka, kişilik, fiziksel aktivite ve kurumsal yaşlılar başlıklı çalışmada 115 katılımcı yaşlıları incelemişler ve sonucunda, kurumsallaşmış yaşlılarda, kişilik gibi eğilimli değişkenlerin ötesinde, duygusal zekanın fiziksel aktivite üzerindeki etkisine ulaşmışlardır. Duygusal zekânın alt boyutları, duyguların algılanması ve duyguların kullanımı ile fiziksel aktivite arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucunu saptamışlardır.

Ozcorta, Torres ve Buñuel, (2015) fiziksel aktivite pratiğine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve psikolojik iyi algılanması başlıklı çalışmalarında Endülüs devlet üniversitesinden 17 ile 30 yaşları arasındaki 1008 öğrenciden, 414'ü fiziksel, 594'ü ise yeterince aktif olmayan bir örneklem kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, fiziksel olarak aktif üniversite öğrencileri ile tüm değişkenlerde bulunmayanlar arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Duygusal dikkatta herhangi bir farklılık olmadığını da belirtmişlerdir. Fiziksel olarak aktif olan öğrenciler refahı ölçen değişkenlerde (benlik saygısı ve yaşamdan memnuniyet), açıklık ve duygusal onarımda daha yüksek puanlar gösterdiği sonucunu saptamışlardır.

Singh, (2017) kadın üniversitesi öğrencilerinde boş zaman fiziksel aktivite ve duygusal zekâ arasındaki ilişki başlıklı çalışmada 20-30 yaş arası toplam 126 kız öğrenci denek üzerinde yaptığı çalışma sonucunda boş zaman fiziksel aktivite ile duygusal zeka arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Empati ve davranış alt ölçeklerinde ise anlamlı sonuca ulaşamamıştır.

Zysberg ve Hemmel, (2018) duygusal zekâ ve fiziksel aktivite başlıklı 110 yetişkin denekten oluşan çalışmada, duygusal zekâ ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ ve fiziksel aktivite puanları arasında pozitif düzeyde ilişkiyi saptamışlardır.

Han Dong-il, Moon Kyung-jive Han Kyung-hoon(2019) 155 kadın üniversite öğrencisinin fiziksel aktivite, duygusal zekâ ve yaşamın anlamının fiziksel öz-yeterlik üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında spora katılan öğrencilerin spora katılmayanlara göre daha yüksek fiziksel aktivite indeksi, subjektif sağlık durumu, duygusal zekâ, yaşamda anlam ve fiziksel öz yeterlilik gösterdiklerini bulmuşlardır. Tüm ana değişkenler arasında anlamlı pozitif korelasyonlar olduğunu belirtmişlerdir.

Ubago-Jiménez ve ark., (2019) fiziksel aktivite ve spor uygulamaları ile duygusal zekanın gelişimi üzerine literatür araştırması yapmışlardır. Bu çalışma, 10 ülke de yapıldığını ve bunlar; İspanya on üç, İngiltere dört, Abd ve Tayvan her biri iki, Kolombiya, Kosta Rika, Fransa, Macaristan, İran ve İtalya ise bir çalışma yayınlamışlardır. Yayınlar en çok üniversite aşamasında gerçekleşmiş (11 makale), bunun nedeni araştırmacıların sahip olduğu üniversite nüfusuna hızlı erişim olduğundan olabilir. Farklı spor disiplinlerinde duygusal zekâ çalışması, son on yılda toplam 8 makale olduğu ve duygusal zekânın sporculardaki çalışmasını ve ilişkisini vurgulamaktadır. Diğer çalışma alanlarına bakıldığında ilk ve ortaöğretim aşamalarında ikişer makale olduğu ve 40 yaş üzeri kişilerde yapılan çalışmaların 2 makaleden oluştuğunu bulmuşlardır. Araştırma sonucunda gözden geçirilen araştırmalarının yarısından fazlasının eğitim ortamında fiziksel aktivite ve spor uygulamaları ile ilgili duygusal zekâ çalışması olduğunu saptamışlardır. Fiziksel aktivite, spor uygulamaları ile duygusal zekâ üzerine araştırmalarının 2013 yılından itibaren önemli ölçüde artış gösterdiğini belirmiş ancak yapılan araştırmaları içerisinde sadece 1 tanesinin derleme çalışması olduğunu ve bu yüzden daha fazla derleme çalışmaları yapılması gerekliliği söylenebilir.

Vaquero-Solis ve ark., (2020) ergenlikte motivasyon, fiziksel aktivite ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemişler ve fiziksel aktivitenin duygusal zekâ üzerindeki etkisini anlamaya çalıştıkları çalışmalarında farklı okullardan 431 (12-16 yaş) katılımcı üzerine uyguladıkları araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve fiziksel aktivite arasında, kendini belirleme ve kişilerarası, uyumluluk ve ruh hali durumu boyutu arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Duygusal zekâ ve fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle fiziksel aktiviteye katılım da duygusal zekânın duygular ile ilişkisi görülürken, duygusal zekâyı yükseltmek için de fiziksel aktivitenin fiziksel, ruhsal rahatlatıcı etkisi farkedilmiştir. Fiziksel aktivite dünya sağlık örgütünün ve bilim insanlarının yayınlarıyla önleyici bir özellik olarak üzerinde durulan önemli bir kavramdır. Çocuklarda fiziksel aktiviteye katılım önemlidir. Bu durumun duygusal zekâ kavramı ile kolaylaşabileceği düşünülür. Bu iki olgu arasındaki ilişki çocuklarda erken önleyici olarak azımsanamaz düzeyde faydalar sağlayacağı da öngörülmektedir. Bu bölümde incelediğimiz araştırmalar sonucunda fiziksel aktivite ve duygusal zekâ başlığı

altında okul öncesi, ilkokul ve ortaokul çağında çok az sayıda çalışma yapıldığı farkedilmiş ve bu çağlar ile ilgili daha fazla araştırmalar yapılması gerekliliği deöngörülebilir.



## BÖLÜM III

### Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin çözümlenmesi için yapılan analizler hakkındaki açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinde “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”. Araştırmaya konu olan olay, “birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır”. Bireyleri, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016).

Araştırmanın yöneldiği amaç ve kapsam bakımından ise tarama modelinin bir türü olan “ilişkisel tarama” modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği” araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2017).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılı döneminde, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez ilçe’de bulunan ortaokullarda ilköğretim eğitimi gören 12-14 yaş grubu öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yoluyla seçilen Sümer Ortaokulu, Fatma-Mustafa Haşçalık ortaokulu, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Ortaokulu, Hacı Ali Karamercan İmamhatip Ortaokulu, Hunat Hatun imamhatip Ortaokulu, Besime Özdereci Ortaokulu ve Merve Koleji’nde eğitim gören 12-14 yaş grubu 715 ilköğretim öğrencisine uygulanmış geçerli olarak kabul edilen 595 öğrenci oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme “hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur” (Karagöz, 2017).

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Kurumlardan ilgili izinler alındıktan sonra, öğrencilere gönüllü onam formları, kişisel bilgi formu, fiziksel aktivite soru formu ve çocukların için duygusal zekâ ölçeği kitapçık haline getirilerek hazırlanmıştır. Oluşturulan kitapçıklar araştırmacı tarafından Sümer Ortaokulu, Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Ortaokulu, Hacı Ali Karamercan İmamhatip Ortaokulu, Hunat Hatun İmamhatip Ortaokulu, Besime Özderci Ortaokulu ve Merve Kolejinde ilköğretim eğitimi gören öğrencilere araştırmanın niçin yapıldığına dair bilgiler verilerek dağıtılmış ve araştırmaya gönüllü katılımı sağlamak amacıyla veli onam formu izni öğrenciler aracılığıyla velilere ulaştırılması sağlanmış ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, “Kişisel Bilgi Formu”, “Fiziksel Aktivite Soru Formu” ve “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarına ait detaylı bilgiler ise aşağıda verilmiştir.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Yapılan araştırmada ilköğrenim eğitimi alan öğrencilerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla 9 sorudan oluşan “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorularda ilköğrenim öğrencilerinin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, günlük televizyon izleme süreleri, günlük internet kullanım süreleri, algılanan aile aylık gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve son 1 yıl içerisindeki okudukları kitap sayısı gibi bilgilerin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

#### **3.4.2. Fiziksel Aktivite Soru Formu**

Fiziksel aktivite soru formu (FAS), 1997 yılında kowaksi ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletler 'inde geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını Sert ve Temel (2014)gerçekleştirmiştir. FAS, dokuz madde içerikten ve öğrencinin son yedi gün içinde yapmış olduğu fiziksel aktiviteleri ve bu aktivitelerin yapılma sıklığını incelemektedir. FAS'nun her bir maddesi için alınacak en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. FAS'dan elde edilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'dir.

FAS'nun 10. maddesi puanlanmaya katılmamaktadır. Öğrencinin o hafta içerisinde fiziksel aktivite yapmasını engelleyen herhangi bir durum ile karşılaştıysa o öğrenciye ait soru formunun değerlendirmeye alınmaması için oluşturulmuştur. FAS'NUN test-tekrar test güvenilirliği (erkeklerde  $r = .75$ , kızlarda  $r = .82$ ) sahiptir. Türkçe uyarlamasını sağlayan Zuhâl Emlek Sert ve Ayla Bayık Temel Fiziksel Aktivite Soru Formunun test-tekrar test güvenilirliği ile zamana göre değişmezliği test etmişlerdir ( $r = .74$ ,  $p \leq .05$ ). İç tutarlılık analizlerinde, madde toplam puan korelasyonları incelenmiş ve uygun güvenilirlik düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Cronbach Alfa katsayısı  $.74$  olarak saptamışlar ve Türkçeye uyarlanan Fiziksel Aktivite Soru Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir (Sert ve Temel, 2014).

### 3.4.3 Duygusal Zekâ Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 18 maddeden oluşmakta ve ölçek 4'lü likert tipindedir (4 “Her zaman”, 3 “Sık Sık”, 2 “Ara Sıra”, 1 “Hiçbir Zaman”). Ölçek, 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. 18 maddelik ÇDZÖ'nin alpha güvenilirlik katsayısı  $0,72$  olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için; Duygusal farkındalık 8,11,16,18; empati 1,2,3,5,9,10; motivasyon 6,13,15,17; duyguları yönetme(atılmanlık) 4,7,12,14'dir. Alt ölçeklerin alpha güvenilirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılmanlık):  $0,84$ ; empati:  $0,72$ ; duygusal farkındalık:  $0,60$ ; motivasyon:  $0,59$  olarak belirlenmiştir. Ölçekte 4, 7, 12 ve 14. maddeler olumsuz madde olarak değerlendirilmekte ve ters kodlanmaktadır (Küçükkaragöz ve Kocabaş, 2012).

### 3.5. Verilerin Analizi

İlköğretim öğrencilerinden toplanan veriler kodlanarak SPSS 25 paket programına aktararak normallik sınanması yapılmıştır. Verilerin normallik sınanmasında çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin  $-2...+2$  aralığında olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu George ve Mallery (2011) tarafından ortaya konmuştur. Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde, tanımlayıcı istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans



analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testlerinden Pos Hoc (TUKEY) testi ve pearson korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, veri toplama araçları vasıtasıyla toplanan verilerin, veri çözümleme teknikleri ile analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir.

**Tablo 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Kız	309	51,9
	Erkek	286	48,1
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.1.'de ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 309' unun (%51,9) kız, 286'sının (%48,1) erkek olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	N	%	
Yaş	12	217	36,5
	13	181	30,4
	14	197	33,1
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.2.'de ilköğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 217'sinin (%36,5) 12 yaşında, 181'inin (30,4) 13 yaşında, 197'sinin (33,1) 14 yaşında olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	N	%	
Sınıf Düzeyi	6	167	28,1
	7	179	30,1
	8	249	41,8
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.3.'de ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin, 167'sinin (%28,1) 6. sınıfta, 179'unun (%30,1) 7. sınıfta, 249'unun (%41,8) ise 8. Sınıfta olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerine göre dağılımları Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Günlük Televizyon İzleme Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	n	%	
Günlük Televizyon İzleme Süresi	0-60dk	292	49,1
	60-120dk	214	36,0
	120-180dk	61	10,3
	180dk ve üzeri	28	4,7
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.4.'de ilköğretim öğrencilerinin günlük televizyon izleme sürelerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 292'si (%49,1) 0-60dk, 214'ünün (%36,0) 60-120dk, 61'inin (10,3) 120-180dk, 28'inin (%4,7) 180dk ve üzeri televizyon izlediği görülmüştür.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre dağılımları Tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Günlük İnternet Kullanım Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	n	%	
Günlük İnternet Kullanım Süresi	0-60dk	295	49,6
	60-120dk	165	27,7
	120-180dk	70	11,8
	180dk ve üzeri	65	10,9
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.5.'de ilköğretim öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 295'inin (%49,6) 0-60dk, 165'inin (%27,7) 60-120dk, 70'inin (%11,8) 120-180dk, 65'inin (%10,9) ise 180dk ve üzerinde interneti kullandığı görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin algılanan aile aylık gelir düzeylerine göre dağılımları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6. İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	N	%	
Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi	Düşük	59	9,9
	Orta	474	79,7
	Yüksek	62	10,4
	Toplam	595	100,0

Tablo 4.6.'da ilköğretim öğrencilerinin algılanan aile aylık gelir düzeylerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 59'unun (%9,9) düşük, 474'ünün (%79,7) orta, 62'sinin (%10,4) yüksek düzeyde algıladığı görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	n	%	
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar	41	6,9
	İlkokul	255	42,9
	Lise	181	30,4
	Üniversite	105	17,6

Yüksek Lisans	11	1,8
Doktora	2	,3
Toplam	595	100,0

Tablo 4.7.'de ilköğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine yer verilmiştir. Öğrencilerin annelerinin 41'i (%6,9) okuryazar, 255'inin (%42,9) ilkokul, 181'inin (%30,4) lise, 105'inin (%17,6) üniversite, 11'inin (%1,8) yüksek lisans 2'sinin (%0,3) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8. İlköğretim Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	n	%
Okuryazar	26	4,4
İlkokul	212	35,6
Lise	200	33,6
Üniversite	137	23,0
Yüksek Lisans	16	2,7
Doktora	4	,7
Toplam	595	100,0

Tablo 4.8.'de ilköğretim öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine yer verilmiştir. Öğrencilerin babalarının, 26'sının (%4,4) okuryazar, 212'sinin (%35,6) ilkokul, 200'ünün (%33,6) lise, 137'sinin (%23,0) üniversite, 16'sının (%2,7) yüksek lisans, 4'ünün (%0,7) doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin son 1 yıl içerisinde okudukları kitap sayısına göre dağılımları Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları**

Değişken	n	%	
Son 1 yıl içinde Okunan Kitap Sayısı	1-3	68	11,4
	4-7	155	26,1
	8-11	109	18,3

11 ve üzeri	263	44,2
Toplam	595	100,0

Tablo 4.9.'da ilköğretim öğrencilerinin son 1 yıl içerisinde okudukları kitap sayısına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin 68'inin (%11,4) 1-3, 155'inin (%26,1) 4-7, 109'unun (%18,3) 8-11, 263'ünün (44,2) 11 ve üzeri kitap okuduğu görülmüştür.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının cinsiyet değişkinine göre karşılaştırılması Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

		Cinsiyet	n	X	t	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	Kız		309	78,0097	-4,650	,000
	Erkek		286	86,6643		

Tablo 4.10'da ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının cinsiyet değişkinine göre karşılaştırılmasına ait t-testi sonucu yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu anlamlı farklılık erkek öğrencilerin puanının kız öğrencilere göre daha yüksek olmasıyla, erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılması Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	Yaş	n	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	12	217	84,11	22,57	6,04	,003	12>14
	13	181	84,85	23,75			
	14	197	77,55	22,39			

Tablo 4.11.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının farklı yaş gruplarında anlamlı

farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Test sonucunda 12 ve 14 yaşları arasında 12 yaşında olanlar lehine 13 ve 14 yaş arasında 13 yaşında olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılması Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Sınıf Düzeyi	n	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	6.sınıf	167	85,29	24,37	7,26	,01	6>8 7>8
	7.sınıf	179	85,10	18,48			
	8.sınıf	249	77,96	24,52			

Tablo 4.12.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Test sonucunda, 6.sınıf ve 8. sınıf da okuyan öğrenciler arasında, 6. sınıfların lehine, 7. sınıf ve 8. sınıf da ki öğrenciler arasında 7. Sınıfta okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılması Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Sürelerine Göre Karşılaştırılması**

	Günlük Televizyon İzleme Süresi	n	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	0-60dk	292	80,84	23,17	1,36	,253
	60-120dk	214	84,39	22,57		
	120-180dk	61	79,54	22,42		
	180dk ve üzeri	28	84,67	26,62		

Tablo 4.13.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılması Tablo 4.14.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.14. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması**

	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	0-60dk	295	81,14	22,15	1,868	,134
	60-120dk	165	84,75	23,89		
	120-180dk	70	84,41	23,14		
	180dk ve üzeri	65	77,86	24,49		

Tablo 4.14.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Toplam Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

	Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi	n	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	Düşük	59	78,61	18,55	2,862	,058
	Orta	474	81,82	22,67		
	Yüksek	62	88,16	28,65		

Tablo 4.15.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının



algılanan aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

	Anne Eğitim Düzeyi	n	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	Okuryazar	41	82,00	20,90	2,093	,065
	İlkokul	255	81,67	24,24		
	Lise	181	82,66	22,04		
	Üniversite	105	80,23	22,22		
	Yüksek Lisans	11	103,36	21,62		
	Doktora	2	88,50	20,50		

Tablo 4.16.'da ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının algılanan anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	Okuryazar	26	84,96	20,37	1,447	,206
	İlkokul	212	82,91	23,16		
	Lise	200	81,74	22,72		
	Üniversite	137	80,07	24,05		
	Yüksek Lisans	16	94,12	21,75		
	Doktora	4	70,00	7,78		

Tablo 4.17.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının algılanan baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının son 1 yıl içerisinde okunan kitap sayısına göre karşılaştırılması Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

#### 4.18. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Puanlarının Son 1 Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

	Son 1 yılda okunan kitap sayısı	n	X	SS	F	p
<b>Fiziksel Aktivite Toplam Puan</b>	1-3	68	78,32	20,91	,904	,176
	4-7	155	81,95	22,57		
	8-11	109	82,74	22,06		
	11 ve üzeri	535	83,05	24,29		

Tablo 4.18.'de ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite toplam puanlarının son 1 yıl içerisinde okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel aktivite toplam puanının son 1 yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

#### Tablo 4.19. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	t	p
<b>Duygusal Farkındalık</b>	Kız	309	12,64	2,492,013	
	Erkek	286	12,17		
<b>Empati</b>	Kız	309	17,55	8,383	,000
	Erkek	286	15,08		
<b>Motivasyon</b>	Kız	309	13,30	1,699	0,90
	Erkek	286	12,99		
<b>Duyguları Yönetme</b>	Kız	309	9,55	-,154	,878
	Erkek	286	9,60		
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	Kız	309	53,06	5,031	,000

Tablo 4.19.'da ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait t-testi sonucu yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre duygusal farkındalık, empati ve duygusal zekâ toplam puanın farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasıyla, kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Yaş	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark	
<b>Duygusal Farkındalık</b>	12	217	12,54	2,52	1,660	,191	-
	13	181	12,53	2,13			
	14	197	12,17	2,18			
<b>Empati</b>	12	217	16,79	3,63	6,296	,002	12,13>14
	13	181	16,70	3,64			
	14	197	15,59	3,99			
<b>Motivasyon</b>	12	217	13,38	2,17	3,590	,028	12>14
	13	181	13,24	2,16			
	14	197	12,81	2,33			
<b>Duyguları Yönetme</b>	12	217	10,01	3,52	5,216	,006	12>14
	13	181	9,75	3,44			
	14	197	8,93	3,58			
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	12	217	52,74	7,82	9,897	,000	12,13>14
	13	181	52,23	7,71			
	14	197	49,52	7,85			

Tablo 4.20'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ puanının farklı yaş gruplarında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu

belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Test sonucunda, empati alt boyutunda 12, 13 ve 14 yaş arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine, motivasyon altboyutunda, 12 ile 14 yaşları arasında 12 yaş lehine duyguları yönetme alt boyutunda, 12 ve 14 yaşında olanlar arasında 12 yaşında olanlar lehine, duygusal zekâ toplam puanında, 12, 13 ve 14 yaşları arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Duygusal farkındalık alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılması Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.21. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Sınıf Düzeyi	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark	
<b>Duygusal Farkındalık</b>	6.sınıf	167	12,78	2,51	3,046	,048	6>8
	7.sınıf	179	12,35	2,27			
	8.sınıf	249	12,22	2,14			
<b>Empati</b>	6.sınıf	167	16,85	3,75	5,097	,006	6>8
	7.sınıf	179	16,72	3,61			7>8
	8.sınıf	249	15,79	3,87			
<b>Motivasyon</b>	6.sınıf	167	13,47	2,18	3,976	,019	6>8
	7.sınıf	179	13,25	2,14			
	8.sınıf	249	12,86	2,30			
<b>Duyguları Yönetme</b>	6.sınıf	167	10,06	3,49	5,856	,003	6>8
	7.sınıf	179	9,92	3,59			7>8
	8.sınıf	249	9,00	3,47			
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	6.sınıf	167	53,17	7,74	10,011	,000	6>8
	7.sınıf	179	52,26	8,03			7>8
	8.sınıf	249	49,88	7,67			

Tablo 4.21.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ puanlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyi arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, duygusal farkındalık ve motivasyon alt boyutunda 6. sınıflar ve 8. sınıflar

arasında 6. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Empati, duyguları yönetme ve duygusal zekâ toplam puanında 6. Sınıf ve 8.sınıflar arasında 6. sınıfta olanlar lehine, 7.sınıf ve 8.sınıf arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılması Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.22. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Karşılaştırılması**

Günlük Televizyon İzleme Süresi		N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
<b>Duygusal Farkındalık</b>	0-60dk	292	12,32	2,28	3,523	,015	60-120dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	214	12,76	2,16			
	120-180dk	61	12,11	2,38			
	180dk ve üzeri	28	11,53	3,01			
<b>Empati</b>	0-60dk	292	16,15	3,92	1,127	,338	-
	60-120dk	214	16,74	3,68			
	120-180dk	61	16,11	3,79			
	180dk ve üzeri	28	16,32	3,16			
<b>Motivasyon</b>	0-60dk	292	13,15	2,29	1,522	,208	-
	60-120dk	214	13,33	2,26			
	120-180dk	61	12,72	1,89			
	180dk ve üzeri	28	12,75	2,01			
<b>Duyguları Yönetme</b>	0-60dk	292	9,69	3,68	2,209	,086	-
	60-120dk	214	9,78	3,36			
	120-180dk	61	8,81	3,32			
	180dk ve üzeri	28	8,46	3,53			
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	0-60dk	292	51,31	7,83	3,379	,018	0-60dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	214	52,62	7,80			
	120-180dk	61	49,77	8,33			
	180dk ve üzeri	28	49,07	7,77			

Tablo 4.22.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ alt boyutlarından, duygusal farkındalık ve duygusal zekâ toplam puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Analiz

sonucunda, duygusal farkındalık alt boyutunda 60-120dk ve 180dk üzeri izleme süresi arasında 60-120dk televizyon izleyenler lehine, duygusal zekâ toplam puanında ise 0-60dk, 180dk ve üzeri arasında 0-60 dk televizyon izleyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri ile karşılaştırılması Tablo 4.23.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.23. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Karşılaştırılması**

Günlük İnternet Kullanım Süresi		n	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
<b>Duygusal Farkındalık</b>	0-60dk	295	12,74	2,19	8,485	,000	0-60dk>180dk ve üzeri 60-120dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	165	12,22	2,38			
	120-180dk	70	12,60	2,18			
	180dk ve üzeri	65	11,24	2,33			
<b>Empati</b>	0-60dk	295	16,73	3,82	3,252	,021	0-60dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	165	16,17	3,78			
	120-180dk	70	16,41	3,54			
	180dk ve üzeri	65	15,16	3,73			
<b>Motivasyon</b>	0-60dk	295	13,44	2,23	9,889	,000	0-60dk>180dk ve üzeri 60-120dk>180dk ve üzeri 120-180dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	165	13,12	2,19			
	120-180dk	70	13,27	2,07			
	180dk ve üzeri	65	11,81	2,04			
<b>Duyguları Yönetme</b>	0-60dk	295	9,77	3,52	3,335	,019	0-60dk>180dk ve üzeri 60-120dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	165	9,84	3,67			
	120-180dk	70	9,22	3,12			
	180dk ve üzeri	65	8,38	3,52			
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	0-60dk	295	52,69	7,77	11,040	,000	0-60dk>180dk ve üzeri 60-120dk>180dk ve üzeri 120-180dk>180dk ve üzeri
	60-120dk	165	51,36	8,05			
	120-180dk	70	51,51	7,21			
	180dk ve üzeri	65	46,61	7,16			

Tablo 4.23.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri ile karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer

almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Duygusal farkındalık ve duyguları yönetme alt boyutunda, 0-60dk, 60-120dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk ve 60-120dk arasında internet kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Empati alt boyutunda, 0-60dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk interneti kullananlar lehine olduğu görülmektedir. Motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanlarında 0-60dk, 60-120dk, 120-180dk ile 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 0-60dk, 60-120dk ve 120-180dk interneti kullananlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 4.24.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.24. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

		N	X	SS	F	p
<b>Duygusal Farkındalık</b>	Düşük	59	12,18	2,49	,431	,650
	Orta	474	12,43	2,25		
	Yüksek	62	12,56	2,49		
<b>Empati</b>	Düşük	59	16,54	4,02	2,117	,121
	Orta	474	16,47	3,77		
	Yüksek	62	15,43	3,66		
<b>Motivasyon</b>	Düşük	59	12,86	2,55	,994	,371
	Orta	474	13,21	2,14		
	Yüksek	62	12,93	2,54		
<b>Duyguları Yönetme</b>	Düşük	59	9,23	3,38	1,789	,168
	Orta	474	9,71	3,54		
	Yüksek	62	8,88	3,67		
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	Düşük	59	50,83	8,70	2,025	,133
	Orta	474	51,83	7,85		
	Yüksek	62	49,82	7,49		

Tablo 4.24.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 4.25'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.25. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Anne Eğitim Düzeyi	N	X	SS	F	p	
<b>Duygusal Farkındalık</b>	Okuryazar	41	12,65	2,47	1,127	,348
	İlkokul	255	12,28	2,30		
	Lise	181	12,39	2,35		
	Üniversite	105	12,54	2,17		
	Yüksek Lisans	11	13,72	1,84		
	Doktora	2	13,50	,70		
<b>Empati</b>	Okuryazar	41	15,68	3,75	1,635	,149
	İlkokul	255	16,18	3,97		
	Lise	181	16,53	3,68		
	Üniversite	105	16,48	3,48		
	Yüksek Lisans	11	18,63	3,82		
	Doktora	2	20,00	,00		
<b>Motivasyon</b>	Okuryazar	41	13,29	2,47	1,958	,083
	İlkokul	255	12,98	2,31		
	Lise	181	13,26	2,11		
	Üniversite	105	13,10	2,17		
	Yüksek Lisans	11	14,72	1,27		
	Doktora	2	15,50	,70		
<b>Duyguları Yönetme</b>	Okuryazar	41	8,90	3,55	1,195	,310
	İlkokul	255	9,32	3,51		



	Lise	181	9,74	3,46		
	Üniversite	105	10,12	3,67		
	Yüksek Lisans	11	9,63	4,08		
	Doktora	2	11,00	4,24		
	Okuryazar	41	50,53	8,69		
	İlkokul	255	50,79	8,04		
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	Lise	181	51,94	7,74	1,258	,250
	Üniversite	105	52,25	7,40		
	Yüksek Lisans	11	56,72	7,56		
	Doktora	2	60,00	4,24		

Tablo 4.25.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının baba eğitim düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.26. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Baba Eğitim Düzeyi	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar	26	12,03	2,56			
İlkokul	212	12,40	2,39			
<b>Duygusal Farkındalık</b>	Lise	200	12,23	2,20	1,332	,249
	Üniversite	137	12,83	2,18		
	Yüksek Lisans	16	12,18	2,90		
	Doktora	4	12,50	1,29		
Okuryazar	26	15,96	4,35			
İlkokul	212	16,19	3,68			
<b>Empati</b>	Lise	200	16,34	3,83	1,093	,363
	Üniversite	137	16,87	3,66		

	Yüksek Lisans	16	15,06	4,37			
	Doktora	4	17,50	5,50			
	Okuryazar	26	12,88	2,25			
	İlkokul	212	12,98	2,31			
<b>Motivasyon</b>	Lise	200	12,98	2,24	2,071	,067	-
	Üniversite	137	13,63	2,08			
	Yüksek Lisans	16	13,68	1,95			
	Doktora	4	13,75	1,70			
	Okuryazar	26	8,26	2,85			
	İlkokul	212	9,33	3,52			
<b>Duyguları</b>	Lise	200	9,66	3,59	1,905	,092	-
	Üniversite	137	10,17	3,62			
	Yüksek Lisans	16	9,06	3,316			
<b>Yönetme</b>	Doktora	4	8,25	,50			
	Okuryazar	26	49,15	8,30			
	İlkokul	212	50,91	7,85			
<b>Duygusal</b>	Lise	200	51,22	7,97	2,669	,021	Üniversite
	Üniversite	137	53,51	7,72			
	Yüksek Lisans	16	50,00	7,29			
<b>Zekâ</b>	Doktora	4	52,00	5,83			
<b>Toplam</b>							>İlkokul

Tablo 4.26.'da ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının baba eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ toplam puanları ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Bu anlamlı farklılık üniversite ve ilkokul mezunları arasında üniversite mezunları lehine olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılması Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.27 İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanlarının Son 1 Yıl İçerisindeki Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Son 1 yıl içerisinde okunan kitap sayısı	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark	
<b>Duygusal Farkındalık</b>	1-3	68	11,79	2,45	6,361	,000	11 ve üzeri>1-3,4-7,8-11
	4-7	155	12,21	1,99			
	8-11	109	12,05	2,46			
	11 ve üzeri	263	12,85	2,29			
<b>Empati</b>	1-3	68	14,88	3,83	14,848	,000	11 ve üzeri>1-3,4-7,8-11
	4-7	155	15,47	3,68			
	8-11	109	15,97	3,40			
	11 ve üzeri	263	17,44	3,71			
<b>Motivasyon</b>	1-3	68	12,04	2,83	14,484	,000	11 ve üzeri>1-3,4-7,8-11
	4-7	155	12,78	2,18			
	8-11	109	12,94	2,14			
	11 ve üzeri	263	13,74	1,94			
<b>Duyguları Yönetme</b>	1-3	68	9,42	3,08	,328	,805	-
	4-7	155	9,41	3,59			
	8-11	109	9,82	3,51			
	11 ve üzeri	263	9,60	3,65			
<b>Duygusal Zekâ Toplam</b>	1-3	68	48,14	7,89	13,901	,000	11 ve üzeri>1-3,4-7,8-11
	4-7	155	49,88	7,21			
	8-11	109	50,79	7,69			
	11 ve üzeri	263	53,66	7,86			

Tablo 4.27.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanları ile son 1 yılda okudukları kitap arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc (TUKEY) testi uygulanmıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarında ve

toplam puanlarında ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın 1-3, 4-7, 8-11 ile 11 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 11 ve üzeri kitap okuyanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile fiziksel aktivite toplam puanları arasındaki ilişki Tablo 4.28.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.28. İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Fiziksel Aktivite Toplam Puanları Arasındaki İlişki**

		Duygusal Farkındalık	Empati	Motivasyon	Duyguları Yönetme	Duygusal Zekâ Toplam
<b>Fiziksel</b>	r	,130**	,081*	,169**	-,051	,101*
<b>Aktivite</b>	p	,001	,048	,000	,214	,013
<b>Toplam Puan</b>						

Tablo 4.28.'de ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile fiziksel aktivite toplam puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin duygusal farkındalık alt boyutunda ( $r= ,130$ ), empati alt boyutunda ( $r= ,081$ ), motivasyon alt boyutunda ( $r= ,169$ ) ve duygusal zekâ toplam puanı ( $r= ,101$ ) ile fiziksel aktivite toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bu kısmında, araştırma kapsamında ulaşılan bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya 309'u kız, 286'sı erkek olmak üzere toplam 595 ilköğretim öğrencisi katılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.10). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fiziksel aktivite toplam puanlarının yüksek olduğu sonucu araştırma sonunda ortaya çıkmıştır. Fiziksel aktivite puanları açısından erkek ve kız öğrenciler arasındaki bu farkın nedeni, yaşamlarındaki sosyo-kültürel ayırım özelliklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha aktif olduğunu göstermiştir.

Literatür incelendiğinde Azevedo ve ark., (2007) boş zaman fiziksel aktivitede cinsiyet farklılıkları çalışmasında, Gün, (2016) 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinde yapmış olduğu çalışmasında ve Trost ve ark., (1996) beşinci sınıf çocuklarında fiziksel aktivitede cinsiyet farklılıkları ve fiziksel aktivitenin belirleyicileri araştırmalarında erkek öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım seviyelerinin kızlara göre daha fazla olduğu sonucunu bildirmişlerdir. Yine okul öncesi çocuklarda, Pate ve ark., (2004) anaokullarına devam eden çocukların fiziksel aktivite düzeylerini anlamaya ve bu çocuklar arasındaki fiziksel aktivite ile ilişkili olabilecek demografik faktörleri tanımlamak ve çocukların fiziksel aktivitelerinin anaokulları arasında ne ölçüde değiştiğini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fiziksel aktiviteye daha yüksek katılım gösterdiğini saptamışlardır. Bu çalışma bulguları erkeklerin kızlardan daha aktif olduğunu gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir ve bu durum bulgularımızı da desteklemektedir.

Araştırma sonucuna karşı olarak Von Bothmer ve Fridlund (2005) İsveçli üniversite öğrencileri arasında sağlık alışkanlıkları ve sağlıklı bir yaşam tarzı için cinsiyet farklılıklarını araştırdıklarında, öğrencilerin fiziksel aktivite ile cinsiyeti arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Marquez ve McAuley, (2006) latino erişkinlerinde cinsiyet ve kültürleşme fiziksel aktivite üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmasında erkeklerin ve kadınların cinsiyete göre ev içerisinde ve dışarıdaki aktiviteye katılımlarını incelediklerinde araştırma bulgusuna karşı olarak kadınların evde daha fazla fiziksel aktiviteye katıldığı sonucuna ulaşmışlardır. İbrahimli, (2019) ortaokul öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin fiziksel aktivite puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonuca ulaşmıştır. Literatürde cinsiyet farklılıklarına göre araştırmalarda yaş, kültürel, sosyal çevre vb. faktörlerin fiziksel aktivite durumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatürde bulgu sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu iki değişkeninin arasındaki farklılık sonucunu geliştirebilmek için okullardaki eğitim sisteminin de gözden geçirilmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.11). Fiziksel aktivite toplam puanının farklı yaş gruplarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucunda 12 ve 14 yaşları arasında 12 yaşında olanlar lehine 13 ve 14 yaş arasında 13 yaşında olanlar lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak ülkemizde 14 yaşındaki öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlıklarından dolayı daha az aktif durumda olması ve gelecek kaygıları çocukların fiziksel aktivite düzeylerinde azalmaya neden olabilir.

Gençlerle ilgili fiziksel aktivite çalışmaları erkek deneklerin kız deneklerden daha aktif olduğunu ve fiziksel aktivitenin yaşla birlikte azaldığını sürekli olarak bildirmiştir (Sallis ve ark., 1993; Trost ve ark.,2002). Armstrong, Welsman ve Kirby, (2000) yaş, cinsiyet, olgunluk, vücut kütlesi ve vücut şişmanlığının 11-13 yaş grubundaki çocukların fiziksel aktivitesi üzerindeki etkisini uzunlamasına 1 ve 3 yıl arasında incelenmişler ve yaşla birlikte fiziksel aktivite düzeylerindeki azalma sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışma bulgusuyla benzerlikler göstermektedir. Çocuklarda fiziksel aktiviteye erken katılımın ileriki yaşlarda etkisi azımsanamaz düzeyde önemli olabileceği belirtilebilir. Bu yüzden erken çocukluk döneminden itibaren çocuklar üzerinde çalışmalar yapılarak ve

farklı değişkenlerle bu durumu incelemek, çocuklara ileriki yaş dönemlerinde etki sağlayabileceği de söylenebilir.

Araştırma bulgularına karşıolan çalışmalarda literatürde bulunmaktadır. Kara, (2017) ortaokul öğrencilerinin yaşları ile fiziksel aktivite ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Tekin ve Yüksel, (2015) ortaokul öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır ve fiziksel aktivite düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmamasının temelinde çocukların benzer yaş grubunda bulunmalarının ve aynı sosyal çevrede yaşamalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yaraşır, (2018) yapmış olduğu çalışmasında, yaş ile fiziksel aktivite toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucunu saptamıştır. Bu sonuçların sebebi aynı çevrede yaşayan öğrencilerden kaynaklanmış olabileceği ve ek olarak sosyo-ekonomik durumları, aktivite yapmalarını sağlayacak ekipman ve tesislerin azlığı gibi öğrencilerin okullardaki derslerinin büyük kısmını akademik başarı olarak öngörmelerinden yeterince beden eğitimi derslerinden de faydalanamadıklarından dolayı kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.12). Fiziksel aktivite toplam puanının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucunda 6.sınıf ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler arasında, 6. sınıfların lehine, 7. sınıf ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler arasında 7. sınıfta okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin sınıfları arttıkça puanlarının azaldığı sonucunu göstermektedir. Öğrencilerin yaş değişkenleri (Tablo 4.11) ile sınıf düzeylerindeki farklılık paralellik göstermiş ve yaşla birlikte olduğu gibi sınıf düzeylerindeki farklılıklar fiziksel aktivite puanlarındaki azalış sonucunu desteklemektedir.

Konuyla ilişkili çalışmalar incelendiğinde fiziksel olarak aktif olma düzeyinin yaş ilerledikçe azaldığı belirtilmektedir. İlköğretim öğrenimi gören öğrencilerin ortaöğretimdeki öğrencilere göre daha aktif olduğu belirtilmektedir (Aksoydan ve akır, 2011). Crimi, Hensley ve Finn., (2009) kırsal bir topluluk ortamında çocuklarda ve ergenlerde fiziksel aktivite ile psiko-sosyal korelasyonları incelediklerinde dördüncü ve on ikinci sınıf arasındaki öğrenciler arasında, alt sınıflardaki öğrencilerin fiziksel aktivite puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu ve daha aktif olduklarını belirtmişlerdir. Aksoy,

(2015) ise yapmış olduğu araştırmada, sınıflara göre fiziksel aktivite düzeyleri (FAD) incelendiğinde 6. sınıf ve 8. sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Altıncı sınıf ğrencilerinin, 8. Sınıflara göre daha aktif olduklarına dikkat çekmiştir. Yine bir çalışmada Baydemir, (2012) ise, yaptığı araştırmada, 11-13 yaş arası erkek ve kız öğrencilerin sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu farkın nedeni olarak da Türk eğitim sistemindeki 8. sınıf öğrencilerin lise sınavına hazırlanmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir.

Literatürde araştırma sonucuna karşı olarak sonuç gösteren çalışmalara baktığımızda Mamshae, (2018) farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini incelediği çalışmasında sınıf değişkenine göre öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayram, (2017) sağlık bilimleri ğrencilerinde fiziksel aktivitenin akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sınıf değişkenleri ile fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Gün, (2016) 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında sınıf düzeyinin, fiziksel aktivite düzeyi-vücut kompozisyonu, fiziksel aktivite düzeyi-akademik başarı ve vücut kompozisyonu-akademik başarı arasındaki ilişkilerin düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumların araştırma sonucuyla karşın olmasının nedeni aynı bölgeden ve sınıf değişkenlerinin birbirine yakın aralıklardaki sınıflardan dolayı olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim ğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.13). Literatürü incelediğimizde Yıldız, (2019) alışmasında hem erkek hem de kızların hafta içi ve hafta sonu televizyon izleme süreleri ile beden kütle indeksi ve fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu saptamıştır ve hafta içi ve hafta sonu televizyon izleme sürelerine göre erkek ve kızlar genellikle 2 saatten az televizyon izlediği sonucunu belirtmiştir. Bu durum araştırma bulgusunu desteklemektedir. Araştırma sonucunun, çocukların okullarda geçirdiği sürelerinin fazlalıklarından ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesi ve günümüzde telefon, tablet kullanımı ve internet ağının daha yaygın biçimde kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir ve bundan ötürü de TV izleme süreleri düşmüş olabilir.



Literatürde araştırma sonucuna karşı yönde olan çalışmalarda bulunmaktadır. Pearson ve ark., (2014) çocuklarda ve ergenlerde hareketsiz davranış ile fiziksel aktivite arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmasında ekran süresi ile fiziksel aktivite arasında ters bir ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır. Crespo ve ark., (2001) 8 ila 16 yaşları arasındaki ABD'li erkek ve kızlarda televizyon izleme, enerji alımı, fiziksel aktivite ve obezite durumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında TV ile obezite prevalansı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumların teknolojik gelişmelerden kaynaklanmış olabileceği ve bu yıllardaki televizyon kullanımının yaygınlığından ötürü olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.14). İnternet ve bilgisayarların yoğun kullanımı fiziksel aktivite ile ters şekilde ilişkili olabilir, çünkü aksi takdirde fiziksel aktiviteye katılmak için harcanabilecek zamanı içerir (Vandelanotte ve ark., 2009). Literatürü incelediğimizde Aydemir, (2019) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin günde teknolojik araç-gereçleri kullanma durumlarına göre çıkan ortalama toplam fiziksel aktivite değeri (3,03) orta düzeyde olduğunu belirtmiş ve günde teknolojik araç-gereç kullanma durumuna göre öğrencinin fiziksel aktivite ortalama puanı arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını saptamıştır. Çubuk, (2019) çalışmasında, gruplar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, araştırma sonucunu desteklemektedir. Bulgu sonucuna göre daha geniş denklemlerle araştırma yapılması gerektiği belirtilebilir ve ek olarak bu durumun nedeninin öğrencilerin zamanlarının okullarda geçmesinden dolayı, akademik olarak hafta içi hafta sonu okullarda katılan ek ders kurslarından ve evde ebeveynlerin verdiği zaman kısıtlılığından da oluşmuş olabileceği söylenebilir.

Literatürde fiziksel aktivite ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Karademir, (2017) çalışmasında, fiziksel aktivite toplam puanı ile sosyal ağ kullanma düzeyleri arasında fark olduğu sonucu bulmuştur. Budak, (2015) ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı, obezite prevalansı ve fiziksel aktivite katılım düzeylerinin incelenmesi ile yaptığı araştırmasında fiziksel aktivite genel toplamları ile internet kullanıyor musunuz? soruları arasında negatif yönde anlamlı ilişki

olduğunu saptamıştır. Yine bir çalışmada Vandelanotte ve ark., (2009) boş zaman internet ve bilgisayar kullanımının aşırı kilo ve obezite, fiziksel aktivite ve sedanter davranışlarla ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında boş zamanlarında internet ve bilgisayar kullanımı düşük olan katılımcılar, en yüksek eğitim seviyesi ve istihdam düzeyine sahipti ve yüksek internet yada bilgisayar kullanımı olan veya olmayan katılımcılara kıyasla daha az hareketsiz davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.15). Literatürü incelediğimizde Candan, (2019) araştırmasında, öğrencilerin aile gelirine göre fiziksel aktivite düzeyinde bir fark olmadığı sonucunu saptamıştır. Aydemir, (2019) lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında ailesinin gelir durumuna göre öğrencinin fiziksel aktivite puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucunu saptamıştır. Bu durumlar aile gelir düzeyinin fiziksel aktiviteyi etkilemediği sonucunu gösterir. Bu yaşlardaki çocukların genellikle okullarda geçirdikleri zamandan dolayı çocukların aile gelir düzeyinin fiziksel aktivite düzeyine etkisinin çocuklar üzerinde olmadığı ve araştırma yapılan bölgenin gelir düzeylerinin birbirlerine olan yakınlığından da kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatürde araştırma sonucuna karşıolan çalışmaları incelediğimizde Dregval ve Petrauskien, (2009) çocukların aile sosyoekonomik durumları ile fiziksel aktiviteleri arasındaki ilişki gözlemlemişlerdir. Spor veya dans kulüplerine katılan ve bilgisayar oyunu oynayan çocukların en düşük yüzdesi düşük gelirli ailelerde ve ebeveynlerin düşük eğitim seviyesine sahip ailelerde görülmüştür. Romero, (2005) ergenlerin fiziksel aktiviteleri için düşük gelirli mahalle engelleri ve kaynaklarını araştırdığı çalışmasında düşük sosyo-ekonomik seviyedeki adolesanların fiziksel aktiviteye katılımlarının daha az olduğu sonucunu belirtmiş ve bunun nedenini de düşük seviyedeki sosyo-ekonomiğe sahip ailelerin çocuklara spor yaptıracak parayı harcamak istememesinden kaynaklandığını da belirtmiştir. Kargün ve ark., (2016) çalışmalarında, aile gelir durumuna göre toplam fiziksel aktivite ve yürüme parametreleri için istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun üniversite öğrencilerinin ailelerinin yanında barınmadıklarından eğitim gibi faktörlerden kaynaklanabileceği ve ayrıca da fiziksel

aktivite yapabilecekleri tesis veya olanaklı yerlere ulaşmalarında ücret ödemelerinin de etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.16). Bu sonuç, anne eğitim düzeylerinin fiziksel aktivitelere etkisi olmadığı sonucunu gösterir. Araştırma sonucuna paralel olarak Ergün, (2013) okul çağı çocuklarında egzersizden hoşlanma ile fiziksel aktivite arasındaki ilişkiyi araştırmasında anne eğitim durumuna göre öğrencilerin fiziksel aktivite toplam puanı karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Parlaktaş, (2018) ortaokul öğrencilerindeki çalışmasında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı fark göstermediği sonucunu saptamıştır. Aydemir, (2019) çalışmasında öğrencilerin anne eğitim durumuna göre fiziksel aktivite düzeylerine baktığında herhangi bir anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yaşlardaki öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmı okullarda geçmektedir. Bu sebepten dolayı da annelerin teşviki veya kısıtlaması arasında etkin kalamadıklarından ve eğitim düzeylerinin birbirine olan yakınlıklar ve genellikle ev hanımı olmalarından da kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Literatüre incelediğimizde araştırma sonucunakarşı olarak Gümüş ve ark., (2014) çalışmalarında, öğrencilerin serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları ölçek puanlarında anne eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Yine bir çalışmada Ferreira ve ark., (2006) gençlerde fiziksel aktivitenin çevresel bağıntıları araştırmalarında anne eğitim düzeyi ile çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu sonucunu belirtmişlerdir. Narinç, (2019) çalışmasında hafif MET düzeyinde, orta MET düzeyinde ve yüksek MET düzeyinde okur-yazar olan annenin çocuklarının fiziksel aktivite ortalama puanının yüksek olduğu sonucunu belirtmiştir ve ayrıca da anne eğitim düzeyi yükseldikçe MET ortalama değerlerinde düşüş olduğunu da söylemiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.17). Bu sonuç, baba eğitim düzeyinin fiziksel aktiviteye etkisinin olmadığı sonucunu gösterir. Bu yaşlardaki öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını

okullarda geçirdiklerinden ve babaların çalışma saatleri ve çocuklara zaman ayırmadaki nedenlerden dolayı da kaynaklanabileceği ve bunun da araştırma sonucuyla örtüştüğü belirtilebilir. Bulgu sonucuna paralel olarak Bilinski, Semchuk ve Chad., (2012) kırsal Kanadalı çocukların fiziksel aktivite kalıplarını anlamayı inceledikleri çalışmalarında çocukların fiziksel aktiviteleri ile anne baba eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu saptamışlardır. Parlaktaş, (2018) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark göstermediği sonucunu saptamıştır.

Literatüre incelendiğinde bulunan bulgu sonucuna karşı olarak, Ergün (2013) yapmış olduğu araştırmada, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin fiziksel aktivite puanları arasında anlamlı farklar olduğunu bulmuştur. Narinç, (2019) lise öğrencilerinin fiziksel aktivite ve obezite düzeylerinin incelenmesi çalışmasında baba eğitim düzeyi ile fiziksel aktivite toplam puanı arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir, (2019) ise çalışmasında, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucunu saptamıştır. Bu durumların araştırma sonucuyla farklı olmasının çevre ve baba eğitim düzeyindeki denklem sayılarından dolayı oluştuğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.18). Bu sonuç öğrencilerin fiziksel aktivite puanlarına göre kitap okumanın etkisi olmadığı sonucunu göstermektedir. Literatürü incelediğimizde fiziksel aktivite ile kitap okuma sayısı arasındaki araştırmalar sınırlı sayıdadır. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, Sarıkabak, Eyuboğlu ve Çelebi (2019)' da ortaöğretim öğrencilerinin spora katılım güduları ve duygusal zekâ düzeylerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, son 1 yılda 4-6 kitap okuyan öğrencilerin, spora katılım güdülerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarda bu karşılaştırmayı daha büyük denklemlerle uygulanması gerekliliği ve sonucunda etkisi olabileceği veya olmayacağı hakkında literatüre katkı sağlayacak çalışmalar yapılması gerekliliğinin olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre duygusal farkındalık, empati ve duygusal zekâ toplam puanın farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.19). Bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasıyla, kız öğrenciler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Kız öğrencilerin duygular hakkında anlama ve bu duyguları kendi ve çevresiyle daha fazla ilişki içerisinde gösterdiklerini düşünebiliriz.

Bulgu sonucuna paralel olarak Sobkin ve ark., (2016) çocukların demografik bilgiler üzerine olan çalışmalarında erkeklere göre kızlar daha yüksek sosyal zekâyâ sahiptir; çeşitli durumlara karşılık gelen sosyal bağlamları daha iyi anlarlar ve bir başkasının olumsuz duygularının nedenlerini daha doğru bir şekilde belirlediğini söylemiştir. Yurdakavuştu, (2012) ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanı ve alt boyutlarını cinsiyete göre incelediği çalışmasında, duygusal zekâ toplam puanında, empati ve duygularını yönetme alt boyutlarında anlamlı fark olduğunu, motivasyon ve duygusal farkındalık alt boyutlarında ise fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek duygusal zekâ puanı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ toplam puanı ve empati alt boyutundaki anlamlı fark ve motivasyon alt boyutundaki fark olmadığı sonucundaki bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir. Literatürdeki başka çalışmalarda Ciarrochi, Chan ve Bajgar, (2001) ergenlerde duygusal zekânın ölçülmesi çalışmasında, Özkanlı, (2018) 10-11 yaş çocuklardaki çalışmasında ve Katyal ve Awasthi, (2017) Chandigarh ergenleri arasındaki duygusal zekâ cinsiyet farklılıkları araştırmalarında kız öğrenci duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardaki sonuçlar da araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Bulgu sonucuna karşı olarak Samari ve Tahmasebi, (2007) üniversite öğrencileri arasında duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki çalışmalarında kız ve erkek çocuklar arasında duygusal zekânın alt ölçeklerindeki farka rağmen, duygusal zekâ ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yurdakavuştu, (2012) ilköğretim öğrencileri çalışmasındaki duygusal zekâ alt boyutlarını cinsiyet ile karşılaştırmasında duygularını yönetme boyutunda kızlar lehine anlamlı fark bulurken

duygusal farkındalık alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmış. Bu durumda araştırma bulgusuna karşı olduğu söylenebilir. Başka bir çalışmada Bircan ve Bacanlı, (2005) ergenler üzerine yaptıkları çalışmasında araştırmaya katılan kızların duygusal zekâ puanlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve aradaki farkın kızlar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşlardaki çocukların empati ve duyguları yönetme boyutunda ve duygusal zeka toplam puanındaki sonuçlar araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir. Bu sonuç kız öğrencilerde sosyal zekâyâ yakınlıklarından ve daha rahat ilişkiler göstermesinden ve kendilerine rol model olarak anneleriyle kurdukları ilişki süresinin de fazlalığından kaynaklanabilmesi ihtimali gibi nedenlerden dolayoluşmuş olabileceği söylenebilir. Duygusal farkındalık boyutu da eğitimlerini aldıkları sosyal ve fiziksel bölgelerden kaynaklanmış olabileceğinden bulgu sonucuna karşı olabilir. Ayrıca da çocuklara özellikle bu yaşlarda duygusal zekâlarına yönelik eğitim derslerinin okul programlarında yer alması gerekliliği ve bu sayede alınan eğitiminde ileriki yaşlarda etki gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanının farklı yaş gruplarında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.20). Duygusal zekâ puanının farklı yaş gruplarındaki farklılıklar sonucunda empati alt boyutunda 12, 13 ve 14 yaş arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine, motivasyon alt boyutunda, 12 ile 14 yaşları arasında 12 yaş lehine duyguları yönetme alt boyutunda, 12 ve 14 yaşında olanlar arasında 12 yaşında olanlar lehine, duygusal zekâ toplam puanında, 12, 13 ve 14 yaşları arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal farkındalık alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum çocuklarda yaş ilerledikçe duygusal zekâ puanlarının azaldığını göstermektedir. Bunun nedeninin de çocukların akademik başarı için sosyalleşme durumlarındaki azalmadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aşan ve Özyer, (2003) duygusal zekâyâ etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik deneysel bir çalışmalarında duygusal zekâ ile yaş arasında fark olduğu ve öğrencilerin yaşları arttıkça duygusal zekâ puanlarının düştüğü sonucunu saptamıştır. Rivers ve ark., (2012) erken ergenlik döneminde duygusal zekânın ölçülmesi çalışmasında 10-13 yaş çocukların yaşa bağlı duygusal zekâ puanlarında 11 yaş çocukların puanlarının diğer yaşlara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durumlar araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Literatürde yaşa bağlı çalışmalarda ortak noktalar bulunmamaktadır. Anlamli fark olmayan çalışmalardan Atalay, (2014) ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında 11-16 yaş arasında duygusal zekâ puanlarında anlamli fark olmadığını belirtmiştir. İşmen, (2001) duygusal zekâ ve problem çözme başlıklı araştırması sonucunda 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anlamli fark bulan ancak yaş ilerledikçe puanın arttığını tespit eden Ergin, İşmen ve Özabacı'nın (1999) yapmış olduğu araştırmaya göre ise, 15 yaşındaki öğrencilerin duygusal zekâlarının 16 ve 17 yaşındaki öğrencilerden daha düşük olduğu, yaş artıkça duygusal zekânın da artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Cabello ve ark., (2016) ise yetişkinlerde duygusal zekâ yeteneğinde yaş ve cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmada, genç ve yaşlı yetişkinler, duyguları anlama dalı hariç, orta yaşlı yetişkinlerden daha düşük EI yeteneği üzerinde daha düşük puan aldığı sonucunu belirtmişlerdir. Yaş ilerledikçe duygusal zekâ puanı artışını gösteren bu çalışmalar araştırma bulgularınakarşı olduğu görünmektedir. Bulgu sonuçlarına karşı olan bu çalışmaların sosyal çevre ve okullardaki eğitim farklılıkları gibi ve deneklerin farklı bölgelere uygulanması veya aynı bölgelerde uygulanmış olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamli farklılıklar gösterdiği sonucunda ulaşılmıştır (Tablo 4.21). Duygusal zekâ puanının farklı sınıf düzeylerindeki farklılıkları sonucunda duygusal farkındalık ve motivasyon alt boyutunda 6. sınıflar ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Empati, duyguları yönetme ve duygusal zekâ toplam puanında 6. Sınıf ve 8. sınıflar arasında 6. sınıfta olanlar lehine, 7. sınıf ve 8. sınıf arasında 7. sınıflar lehine anlamli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan araştırma bulgularına göre sınıf düzeyleri arttıkça duygusal zekâ puanlarının azalış gösterdiği sonucunu belirtebiliriz.

Yaşın ilerlemesiyle birlikte sınıf düzeyinin artması, ergenlik döneminde sorun ve çatışmalarla daha fazla baş edebilme becerisini gerektirdiği dolayısıyla da bu durumun okula karşı olan motivasyonu düşürdüğü anlaşılmıştır. (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Literatürü incelediğimizde Delikoyun, (2017) çalışmasında sınıf ile duygusal zekânın

boyutları arasında kişisel farkındalık boyutu ve bu boyutun bağımsızlık alt boyutu ve uyum yeteneği boyutuyla pozitif yönlü, düşük kuvvette ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ak, (2016) araştırmasında, duygusal zekâ "stres yönetimi" alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Buna ek olarak, "uyum" alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Ancak diğer sınıfların karşılaştırılmasında, duygusal zekâ toplam puanında ve diğer alt boyutlarda bir farklılık olmadığını ispat etmiştir. Bu durumlar araştırma sonucundaki alt boyutlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna karşı genel olarak çalışmalar literatürde kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunlar, Deniz ve Yılmaz (2004), 523 üniversite öğrencisinin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeyi arasındaki ilişki çalışması, Atalay, 2014 ortaokul 11-16 yaş öğrencileri üzerine yaptığı çalışması ve İşleri, (2016) lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi araştırmalarında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olmadığını saptamışlardır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme süreleri ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.22). Duygusal zekâ puanının günlük televizyon izleme süreleri farklılıkları sonucunda duygusal farkındalık alt boyutunda 60-120dk ve 180dk üzeri izleme süresi arasında 60-120dk televizyon izleyenler lehine, duygusal zekâ toplam puanında ise 0-60dk, 180dk ve üzeri arasında 0-60 dk televizyon izleyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırma sonucu televizyon izleme süresi yükseldikçe duygusal zekâ puanlarının azaldığı sonucunu göstermektedir.

Akçay ve arkadaşlarının (2012) yaptığı bir çalışmaya göre çocukların hafta içi TV izleme sürelerinin artması sonucunda; çocukların olumlu davranışlarının azaldığını saldıranlık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.. Yurdakavuştu, (2012) yapmış olduğu araştırmada, duygusal zeka tv izleme süresi arasında duygusal zeka alt boyutları ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ve çocukların günlük TV izleme süreleri arttıkça duygusal zekâ puanlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ



toplam puanı ve duygusal farkındalık alt boyutundaki bulgular araştırma sonucunu desteklerken diğer alt boyutlar ise araştırmasonucuna karşı olmaktadır. Araştırma sonucunun öğrencilerin televizyon izlemedeki sürelerinden ve akademik başarı için zamanlarının çoğunun derslerle ilişkisi olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olduğu da düşünülmektedir. Duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması televizyon bağımlılığını engellediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.23). Duygusal zekâ puanının günlük internet kullanım süreleri farklılıkları sonucunda Duygusal farkındalık ve duyguları yönetme alt boyutunda, 0-60dk, 60-120dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk ve 60-120dk arasında internet kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Empati alt boyutunda, 0-60dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk interneti kullananlar lehine olduğu görülmektedir. Motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanlarında 0-60dk, 60-120dk, 120-180dk ile 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 0-60dk, 60-120dk ve 120-180dk interneti kullananlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundaki bu sonuç internet kullanım süresi yükseldikçe duygusal zekâ puanlarının azaldığı durumunu söyleyebilir.

Günümüzde sağlamış olduğu kolaylıklar neticesinde yaşamın her alanında var olan internetin çocuklar ve gençlerde bilinçli bir şekilde kullanılmaması durumunda fiziksel, bilişsel ve psikososyal alanda olumsuzluklara yol açtığı belirtilmiştir (Muslu ve Bolışık, 2009). Sezen ve Murat, (2018) ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmalarında lise 9.10.11. ve 12. sınıf gençlerin duygusal zekâ puanı ile internet bağımlılık durumu arasında negatif yönde anlamlı sonuca ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada Hamissi ve ark., (2013) üniversite öğrencileri arasında duygusal zekâ ve teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelediklerinde yüksek duygusal zeka puanının düşük internet bağımlılığına sebep olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar internet bağımlılığı arttıkça duygusal zekâ puanları azaldığı anlamına gelmektedir. Bu durum araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ançel, Açıköz ve Ayhan (2015) tarafından yapılmış olup, düşük duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin problemleri internet kullanımının daha fazla olduğu sonucu araştırma

bulgusuyla örtüşmektedir. İnternet bağımlılığı ile paralellik gösteren sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zekâ alanında da bulgular vardır. Sarıkabak ve Çelebi, (2019) elit ve elit olmayan taekwondo sporcularının sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi araştırmaları sonucunda, duygusal zekâ puanları ve sosyal medya bağımlılığı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortaya çıkan bu ilişki de duygusal zekâ puanı arttıkça, sosyal medya bağımlılığı puanının azalmasıyla açıklanacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki sonuçla araştırma bulgu sonucu benzerlik göstermektedir. Çocuklardan yetişkinlik düzeyine kadar internet kullanım sürelerinin artışı birçok alan ile negatif yönde etkileşim içerisinde olduğu bilinmektedir.

Literatürde bulgu sonucuna karşı olan çalışmaların sınırlı olduğuna rastlanmıştır. Bu durumda gerçek hayatın akışında kişilerarasındaki iletişimin yerini alan internetin aşırı kullanımı, duygusal yeterlilikler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğundan dolayı kaynaklanmış olabileceği belirtilebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.24). Bu sonuç duygusal zekâ ile algılanan aile geliri düzeyi arasında fark olmadığı sonucu gösterir. Bulgu sonucuyla paralel olarak Akkuş, (2019) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, duygusal zekâ ve doğum sıraları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Uğurlular, (2019) lise öğrencilerinin yaşadıkları aile sorunlarının duygusal zekâ ve mizah tarzına etkisinin incelenmesi çalışmasında ve Çullu, (2019) ilkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasındaki bulgulara göre çocukların duygusal zekâ düzeylerinin aile gelir düzeylerine göre farklılaşmadığını gösteren sonuçları araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu durumun da çocukların maddi olarak giderlerinin bu yaşlarda etkili olmadığından kaynaklanmış olabileceği, örnekteki çocuklarının gelirinin birbirlerine yakınlığından ve örneklem grubunun azlığından da olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucuna karşı olan çalışmalarda literatürde görünmektedir. Yurdakavuştu, (2012) çalışmasında, çocukların duygusal zekâlarının, ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığını ve ailenin gelir düzeyinin duygusal zekânın duyguları yönetme, empati, motivasyon ve duygusal farkındalık boyutlarına etkisinin olduğunu

saptamıştır. Harrod ve Scheer, (2005) ise duygusal zekâ ile ailenin gelir düzeyi arasında pozitif ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Çocukların barınma, yeme ve içme, sağlık, eğitim gibi gereksinimlerini ebeveynleri karşılamaktadır. Bu bulguları dikkate aldığımızda ülkemizde bölgesel farklılıkların etkisinden, ekonomik olarak düşük ailelerinin veya babaya yada çalışan anneye ağır yüklenen iş kaygısı gibi nedenlerin etkilemiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca da bu konu üzerinde büyük denklemlerle beraber ileriye dönük çocukların izlenmesi ve ülkemizdeki bölgesel merkezlerdeki şehirleri bütün alarak çalışmalar yapılması gerekliliği ve çocukların gelir düzeyine göre duygusal zekâlarındaki değişimler incelenip literatüre katkı sağlanması gerekliliği de önerilebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.25). Köksal (2003) lise öğrencilerine yaptığı çalışmada ve Kavcar (2011) üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile duygusal zekâ arasında ilişki olmadığını gösteren sonuçları araştırma bulgusuna benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre de anne eğitim düzeylerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bulgu sonucuna karşı olarak Özcan, (2019) çalışmada, Harrod ve Scheer, (2005) çalışmalarında annenin öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların duygusal zekâ puanlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yurdakavuştu, (2012) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile duygusal zekâ toplam puanı arasında fark olduğu sonuca ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının baba eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanları ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.26). Bu anlamlı farklılık üniversite ve ilkokul mezunları arasında üniversite mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık sonucu görülmemiştir. Bu sonuç baba eğitim düzeyleri düşük olan çocukların babasının fazla iş yükü veya ağır işlerde çalıştıklarından dolayı zamanlarını iş ve geçim çabası ile geçirdikleri için ailesi ile ilgilenmede zaman azlığından kaynaklandığı söylenebilir. Bulgu sonucuna paralel olarak Harrod ve Scheer, (2005) ergenlerin duygusal zekâsının demografik özelliklerle ilgili olarak incelenmesini araştırdığı çalışmalarında baba eğitim

düzeylerinin çocuklarda duygusal zekâ düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Naghavi ve Mar'of, (2012) aile ortamı ve duygusal zekâ arasındaki ilişki incelemesi 2. ve 3. Sınıf çocuklarda baba eğitimleri yükseldikçe duygusal zekâ puanlarının çocuklarda anlamlı artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Sarıkabak ve Çelebi, (2019)spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi çalışmalarında Öğrencilerin, baba eğitim düzeyleri ile duygusal zekâ toplam puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadaki bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

Literatürü incelediğimizde bulgu sonucuna karşı olarak Ümit, (2010) 14-17 yaş grubundaki ergenlerin duygusal zekâları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında babası farklı öğrenim düzeyinde bulunan ergenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinden yapılan karşılaştırması sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mencük, (2017) lise öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmamasına baktığında, duygusal zekâ ölçeği toplam puanı ile babanın eğitim düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Köksal (2003) lise öğrencilerine yaptığı çalışmasında ve Kavcar (2011) üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmasında babanın eğitim düzeyi ile duygusal zekâ arasında ilişki olmadığını gösteren sonuçları da araştırma sonucunu desteklememektedir. Genel olarak literatürde karşı olan bulgular bulunmasına rağmen araştırma sonucunu destekleyen çalışmalarında görüldüğü söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanları ile son 1 yılda okudukları kitap arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.27). Duygusal zekâ alt boyutlarında ve toplam puanlarında ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın 1-3, 4-7, 8-11 ile 11 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 11 ve üzeri kitap okuyanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kitap okuma sayısı arttıkça duygusal zekâ puanlarının yüksek olabileceğini göstermektedir.

Çağdaş insanın, kendi kanatları ile uçmayı sağlayacak özgür, nesnel ve eleştirel bir düşünce biçimine sahip olması gerekmektedir. Bu durumun oluşması da kitap okumaktan geçer. Okuma alışkanlığı, insanların okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istahla yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Erken dönemlerde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime dağarcığı ve düşünme özelliği artmakta ve buna bağlı olarak dadınleme, konuşma ve yaratıcı zekâ yeteneği gelişmektedir (Tanju, 2010). Hong, Jeong ve Lee (2014) araştırmasında, duygusal zekâ ve zihinsel temelli empatik resimli öykü kitapları okunarak beş yaş çocuklarının duygusal zekâ ve zihinsel gelişimlerini etkileyen faktörler incelemiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan 40 çocuk ile yapılmıştır. Deney grubuna duygusal zekâ ve zihinsel temelli empatik resimli öykü kitapları okunmuştur. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve zihinsel temelli empatik resimli öykü kitapları okunan çocuklarda duygusal zekânın gelişmiş olduğu saptanmıştır. Ayrıca öz farkındalık, kendini kontrol edebilme, başkalarını kontrol edebilme becerileri deney grubunda kontrol grubuna göre önemli derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudaki sonuç araştırma bulgusuna benzerlikler göstermiştir. Küçük yaşlarda çocuklara okunan hikâyeler ve yaşları ilerledikçe kitap okumaya teşvikler çocukların gelişimine yön vereceği düşünülmektedir. Duygusal zekâ gelişimine başlangıçokul öncesi ve ilköğretim seviyeleri olmalı bundan dolayı da anne-baba ve öğretmenlerin özen göstermesi gerekmektedir (Vural ve Kocabaş, 2011). Bu durumları göz önünde bulundurduğumuzda kitap okuma alışkanlıkları duygusal zekâ düzeyleriyle yüksek düzeyde alakalı olabilir ve bu yüzden çocuklarda erken uygulamaya konulması ileriki yaşlara geldiğinde bu kazanımlarının kazandırılması çocuklarda etkin bir özellik olarak fark yaratabilir.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanları ile fiziksel aktivite toplam puanları karşılaştırılmasında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4. 28). İlköğretim öğrencilerinin duygusal farkındalık alt boyutunda ( $r= ,130$ ), empati alt boyutunda ( $r= ,081$ ), motivasyon alt boyutunda ( $r= ,169$ ) ve duygusal zekâ toplam puanı ( $r= ,101$ ) ile fiziksel aktivite toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı sonuç öğrencilerin fiziksel aktivite puanları ve duygusal zekâ puanlarının azalmasında hareketsiz olma tehlikesi ve duygusal sorunlar yaşaması gibi öğrencilerin eksik gelişim gösterebileceği ters yönde ise puanların yüksek olması öğrencilerin daha aktif hareket

halinde ve duyguları anlama, anlatma, ilişkiler kurma düzeyinin öğrencilerin kolay gelişim göstermesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Literatürü incelediğimizde Acebes-Sánchez ve ark., (2019) lisans öğrencileri arasında fiziksel aktivite ve duygusal zeka ilişkisi araştırmalarında öğrencilerin fiziksel aktivite puanları ile duygusal zeka puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye ulaşımlardır. Li, Lu ve Wang, (2009), Amir, (2014), Pasand, F. (2010) ve Ubago-Jiménez ve ark., (2019) duygusal zeka puanları ile fiziksel aktivite puanları arasında pozitif yönde ilişkiye ulaşımlardır. Bu bulgu sonuçları araştırma sonucunu desteklemektedir. Literatürde fiziksel aktivite ve duygusal zekâ alanındaki araştırmalar genellikle fiziksel aktivitenin alt kümeleri ile duygusal zekâ araştırmaları arasında görülmektedir. Bu çalışmalar sürekli aktif olan sporculara yapılmaktadır. Bunlar spor ve duygusal zekâ ile egzersiz ve duygusal zekâ arasında olmaktadır. Egzersiz ve duygusal zekâ üzerine yapılan bir çalışmada Solanki ve Lane, (2010) bir ruh hali düzenleme stratejisi olarak egzersiz ve duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkiler araştırmasında ruh halini düzenlemek için egzersiz yapmanın duygusal zekâ ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve ruh halini geliştirmek için egzersiz yapan bireylerin duygusal zekâlarının daha yüksek puanlar gösterdikleri sonucuna ulaşımlardır. Spor ve duygusal zeka üzerine yapılan bir araştırmada Amado-Alonso ve ark., (2019) 6-12 yaş arasındaki duygusal zekâ ve çocuklarda organize fiziksel-spor aktivitesi uygulaması başlıklı çalışmalarında spor yapan çocuklar, organize spor uygulamayan kişilere göre, kişiler ve kişiler arası düzeyde daha iyi duygusal zeka, daha fazla uyumluluk ve daha iyi bir ruh hali durumu gösterdi sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca Ayrancı ve ark., (2019)sporcuların psikolojik becerilerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşımlardır. Sporcuların kendi kendini keşfetmesi, kendineinanması ve spor hayatı boyunca istedikleri başarıya ulaşmasında psikolojik becerilerin önemi vurgulanmıştır.

Fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ilişkisi ile ilgili çalışmalar literatür de sınırlı sayıda bulunmaktadır. Fiziksel aktivite ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi objektif olarak ortaya koyan araştırmalar yetersiz görünmektedir. Çocuklar için fiziksel aktivite eğitiminin güven, pozitiflik ve yaratıcılık geliştirdiğini ve bu durumlarda sosyal ve bilişsel yeteneklere, bebeklerin fiziksel aktivite eğitimindeki harekete göre beceri kazanımına ve bilişsel ve duygusal yönleri yardımcı olduğunu göz önünde bulundurarak birlikte gelişebilen dengeli bir programın yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Oh Hyunsu,

1999). Günümüz çağındaki gelişmeler insanları hareket etmemeye teşvik edici gelişmeler sağlamış ve bu durumdan kaynaklanan birçok sağlık sorunu ile karşı karşıya bırakılmıştır. Bedensel, zihinsel ve psikolojik hastalıkların günümüzde yaygın olması ve bu durumları önleyici özellik olarak fiziksel aktivite ve duygusal zekâ kavramları ifade edilebilir. Fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ilişkisini açıklayan ve özellikle okul öncesi çocuklar hakkında daha fazla çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Erken teşhis sayesinde hem hareket edilebilir hem de duygusal kazanımlar kazandırılarak bireyin optimal düzeyde yaşam kalitesine sahip olma fırsatı sunulabilir.

Literatürde duygusal zekâ ve fiziksel aktivite ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda anlamlı fark göstermeyen bulguların sınırlı olduğuna rastlanmıştır. Bu durumu gözle aldığımızda daha fazla alan ilişkisini araştıran çalışmalar yapılması gerektiği de önerilir.

## **5.2. Sonuç**

Bu araştırma ile Kayseri ili'ne bağlı resmi ilköğretim eğitimi veren ortaokullardan örnekleme dahil olan Sümer Ortaokulu, Fatma-Mustafa Hasçalık Ortaokulu, Osman Hilmi Kalpaklıoğlu Ortaokulu, Hacı Ali Karamercan İmamhatip Ortaokulu, Hunat Hatun imamhatip Ortaokulu, Besime Özderci Ortaokulu ve Merve Koleji'nde eğitim gören 595 ilköğretim öğrencisinden 12-14 yaş grubu öğrencilerinde fiziksel aktivite durumları ve duygusal zeka düzeylerinin araştırılması hedeflenmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan sorular fiziksel aktivite ve duygusal zekâ ile ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetine, yaşına, sınıf düzeyine, günlük televizyon izlemesine, günlük internet kullanımına, ailenin algılanan aylık gelirin, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, son bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısına göre anlamlı farklar olup olmadığının belirlenmesi için betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) çoklu karşılaştırma testlerinden Pos Hoc (TUKEY) testi ve pearson korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda:

- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fiziksel aktivite toplam puanlarının yüksek olduğuna araştırma sonucunda ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel aktivite toplam puanının

farklı yaş gruplarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucunda 12 ve 14 yaşları arasında 12 yaşında olanlar lehine 13 ve 14 yaş arasında 13 yaşında olanlar lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

- Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel aktivite toplam puanının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucunda 6.sınıf ve 8. sınıf da okuyan öğrenciler arasında, 6. sınıfların lehine, 7. sınıf ve 8. sınıfta okuyan öğrenciler arasında 7. sınıfta okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının günlük televizyon izleme sürelerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde fiziksel aktivite puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre duygusal farkındalık, empati ve duygusal zekâ toplam puanın farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasıyla, kız öğrenciler lehine



olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

- Araştırma sonucunda ilköğretim ğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanının farklı yaş gruplarında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ puanının farklı yaş gruplarındaki farklılıklar sonucunda empati alt boyutunda 12, 13 ve 14 yaş arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine, motivasyon alt boyutunda, 12 ile 14 yaşları arasında 12 yaş lehine duyguları yönetme alt boyutunda, 12 ve 14 yaşında olanlar arasında 12 yaşında olanlar lehine, duygusal zekâ toplam puanında, 12, 13 ve 14 yaşları arasında 12 ve 13 yaşında olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal farkındalık alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim ğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının sınıf düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının farklı sınıf düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucunda ulaşılmıştır. Duygusal zekâ puanının farklı sınıf düzeylerindeki farklılıkları sonucunda duygusal farkındalık ve motivasyon alt boyutunda 6. sınıflar ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Empati, duyguları yönetme ve duygusal zekâ toplam puanında 6. Sınıf ve 8.sınıflar arasında 6. sınıfta olanlar lehine, 7.sınıf ve 8.sınıf arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim ğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme süreleri ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır Duygusal zekâ puanının günlük televizyon izleme süreleri farklılıkları sonucunda duygusal farkındalık alt boyutunda 60-120dk ve 180dk üzeri izleme süresi arasında 60-120dk televizyon izleyenler lehine, duygusal zekâ toplam puanında ise 0-60dk, 180dk ve üzeri arasında 0-60 dk televizyon izleyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Araştırma sonucunda ilköğretim ğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri ile karşılaştırılmasında duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna

ulaşmıştır. Duygusal zekâ puanının günlük internet kullanım süreleri farklılıkları sonucunda Duygusal farkındalık ve duyguları yönetme alt boyutunda, 0-60dk, 60-120dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk ve 60-120dk arasında internet kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Empati alt boyutunda, 0-60dk ile 180dk ve üzeri arasında 0-60dk interneti kullananlar lehine olduğu görülmektedir. Motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanlarında 0-60dk, 60-120dk, 120-180dk ile 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 0-60dk, 60-120dk ve 120-180dk interneti kullananlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının algılanan aile aylık gelir düzeyine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının baba eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasında duygusal zekâ toplam puanları ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık üniversite ve ilkokul mezunları arasında üniversite mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık sonucu görülmemiştir.
- Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ puanlarının son 1 yılda okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılmasında duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duygusal zekâ toplam puanları ile son 1 yılda okudukları kitap arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarında ve toplam puanlarında ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın 1-3, 4-7, 8-11 ile 11 ve üzeri kitap okuyanlar arasında, 11 ve üzeri kitap okuyanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyguları yönetme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda fiziksel aktivite ve duygusal zekâ puanlarında yüksek düzeyde anlamlı pozitif sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilköğretim öğrencilerinin duygusal farkındalık alt boyutunda ( $r = ,130$ ), empati alt boyutunda ( $r = ,081$ ),

motivasyon alt boyutunda ( $r= ,169$ ) ve duygusal zekâ toplam puanı ( $r= ,101$ ) ile fiziksel aktivite toplam puanları arasında görülmüştür.

Fiziksel aktivite ile duygusal zekâ arasında birden fazla ortak noktada önemli ilişkiler olduğu düşünülmektedir. Çocukların ruhsal, fiziksel ve zihinsel olarak gelişimlerinin sağlıklı oluşması ve daha sonraki yaşamlarında bu özellikleri geliştirip olgunlaşmasını sağlamış olmaları yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklar ve yetişkinler hem sağlıklarını hem de duygusal akli geliştirmedikçe sağlık problemleriyle karşılaşması kaçınılmazdır. Bulduğumuz sonuçta duygusal zekâ ve fiziksel aktivite arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermesi bu durum üzerine etkisini göz önüne alınması gerektiğini açıklamaktadır. Eğitim yoluyla programlar, dersler ve etkinlikler kapsamında bu özelliklerin geliştirilmesi planlanmalıdır. Bu sayede bireylerin duygularına hakim olması, anlaması, karşılık verebilmesi gibi süreçleri yönetmesi gelişecek ve aktiviteler ile her düzeydeki insanların kaliteli ve sağlıklı kalabilmesi sağlanmış olabilecektir. Hem duygusal zekâ hem de fiziksel aktivite önleyici bir olgudur. Bu alandaki çalışmaların ülkemizde de artması gerektiği ve bunun etkilerini eğitim kademelerine yansıtılması gerektiği savunulmaktadır.

### **5.3. Öneriler**

Çocukların sağlıklı ve kaliteli yaşamlarını sürdürebilmeleri için fiziksel aktiviteye düzenli katılım sağlanmalarına yardımcı olmasını sağlayacak daha geniş örneklem gruplarında çalışmalar yapılması önerilebilir.

Fiziksel aktivitenin sağlık faydalarını inceleyen çok sayıda çalışmalar vardır ancak kendilerini tanımaları, karşılardaki kişilerle ilişki kurabilme, anlama ve yönetme gibi duygusal, ruhsal gereksinimlerini iyileştirmeleri için çocuklara anaokulundan itibaren fiziksel aktivite dersleri ve duygularını geliştirici programlar uygulanmamaktadır. Bu yüzden çocuklara ortaokul dönemlerinden itibaren bu programların uygulanması ve incelenmesi önerilebilir.

Yapılacak olan araştırmalar, fiziksel aktivite ve duygusal zekâ boyutları arasındaki ilişkiyi daha büyük denklemlerle detaylı olarak araştırarak fiziksel aktiviteye katılım ve katılımdan sonraki süreçlerdeki etki düzeylerini anlamaya çalışılabilir. Bu durum duygusal zekâ ve

boyutları içinde fiziksel aktivitenin duygusal zekâ düzeylerine yardımcı olabileceği öngörülebilir.

Fiziksel aktivite ve duygusal zekâ boyutlarının çocuklarda etkisi olduğunu gösteren literatürde anlamlı derecede ilişkisi olduğunu vurgulayan ortak noktada çalışmalar bulunmaktadır. Bu yüzden çocuklarda etkisini ölçmek için daha geniş örneklem grupları ve farklı değişkenler ile araştırmalar yapılması önerilebilir.



## KAYNAKLAR

- A. Rütten, K. Pfeifer. (2016). National Recommendations for Physical Activity and Physical Activity Promotion. *FAU University Press*, Erlangen.
- Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi*; Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acebes-Sánchez, J., Diez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., & Rodriguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. *BMC public health*, 19(1), 1241.
- Ackerman, CE. (2020). What is Emotional Intelligence? +18 Ways To Improve It. <https://positivepsychology.com/2020/03/15/emotional-intelligence-eq/> E.T. 03.15.2020.
- Adiloğulları, G. E. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Saldırganlık Davranışına Etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55(2): 82-87.
- Akkuş, Ç.B. (2019). *İlkokul 3.ve 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, duygusal zekâ ve doğum sıraları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aksoy, A. (2015). *Pendik ilçesi ortaokullarında öğrenim gören çocukların fiziksel aktivite düzeyleri, beden kütle indeksi ile benlik saygısı ilişkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aksoydan, E., & Çakır, N. (2011). Adölesanların beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite düzeyleri ve vücut kitle indekslerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 53(4), 268-269.
- Ali, S. (2014). Determinants Of Physical Activity Among 6-8 Years Old School Children In Kuopio, Finland: Physical Activity And Nutrition In Children (Panıc) Study.
- Alpözgen, A. Z., & Özdiñçler, A. R. (2016). Fiziksel aktivite ve koruyucu etkileri: Derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 66-72.
- Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P. A., & Iglesias Gallego, D. (2019). Emotional Intelligence and the Practice of Organized Physical-Sport Activity in Children. *Sustainability*, 11(6), 1615.
- Amarasinghe, A. K. (2010). Cost-effectiveness implications of GP intervention to promote physical activity: evidence from Perth, Australia. *Cost Effectiveness and Resource Allocation*, 8(1), 10.
- Armstrong, N., Welsman, J. R., & Kirby, B. J. (2000). Longitudinal changes in 11- 13-year-olds' physical activity. *Acta Paediatrica*, 89(7), 775-780.
- Ashkanasy, N. M. (2006). Emotional intelligence: An international handbook. *Personnel Psychology*, 59(2), 464.
- Aşan, Ö., Özyer, K. (2003). duygusal zekâya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 305-339). Academic Press.
- Aydemir, İ. (2019). *Farklı alanlarda öğrenim gören lise öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

- AYDIN, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Aykın AG. *Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi*. 1. Baskı. İstanbul, Metamorfoz Yayıncılık, 2018: 26-7.
- Ayrancı, M., Çamurcuoğlu, Y., Çalış, M., Duran, R., & Alperen, K. (2019). Spor Bölümleri Fakültesinde Öğrenim Gören Sporcuların Psikolojik Becerilerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu*, Antalya.
- Azevedo, M. R., Araújo, C. L. P., Reichert, F. F., Siqueira, F. V., da Silva, M. C., & Hallal, P. C. (2007). Gender differences in leisure-time physical activity. *International journal of public health*, 52(1), 8.
- Barchard, K. A., & Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 437-462.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of school health*, 81(10), 593-598.
- Bauman, A. E., Grunseit, A. C., Rangul, V., & Heitmann, B. L. (2017). Physical activity, obesity and mortality: does pattern of physical activity have stronger epidemiological associations?. *BMC Public Health*, 17(1), 788.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?. *The lancet*, 380(9838), 258-271.
- Bayram Ş. (2017). *Sağlık bilimleri öğrencilerinde fiziksel aktivitenin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bek, N., & Tedavi. (2012). F. Fiziksel aktivite ve sağlığımız. *Sağlık Bakanlığı Yayın*, 730.

- Bilgin, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilinski, H., Semchuk, K. M., & Chad, K. (2005). Understanding physical activity patterns of rural Canadian children. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 5(2), 73-82.
- Bircan, S., & Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine Ve Suç Davranışlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 61-82.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British journal of sports medicine*, 43(1), 1-2.
- Blair, S. N., & Powell, K. E. (2014). The evolution of the physical activity field. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 9-12.
- Blair, S. N., LaMonte, M. J., & Nichaman, M. Z. (2004). The evolution of physical activity recommendations: how much is enough?. *The American journal of clinical nutrition*, 79(5), 913S-920S.
- Bosley, I., & Kasten, E. (2018). Emotionale Intelligenz im Kindes-und Jugendalter, in Familie und Beruf. In *Emotionale Intelligenz* (pp. 49-62). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Bosley, I., & Kasten, E. (2018). Emotionale Kompetenz. In *Emotionale Intelligenz* (pp. 63-155). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health*. Human Kinetics.
- Budak, C. (2015) *Ortaokul Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı, Obezite Prevelansı Ve Fiziksel Aktivite Katılım Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Budde, H., Schwarzc, R., Velasques, B., Ribeiro, P., Holzweg, M., Machado, S., Wegner, M. (2016). Egzersiz, fiziksel aktivite ve eğitim arasında ayırım yapma ihtiyacı. *Structure*, 7, 20.



- Bulut, S. (2013). Sağlıkta sosyal bir belirleyici; fiziksel aktivite. *Turkish Bulletin of Hygiene & Experimental Biology/Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji*, 70(4).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486.
- Canbulat, S. (2007). *Duygusal Zekâ'nın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Candan, A.S. (2019). *Lise öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyini ve yaşam kalitelerini etkileyen nedenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Caruso D, Salovey P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop and Use The Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Caruso D. (2008). *Emotions and The Ability Model of Emotional Intelligence*. In Emmerling, R, Shanwal V, Mandal M. (Eds.), *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives* (1-16). New York: Nova Science Publishers.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health rep*, 100(2), 126-31.
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Hwang, J., Barcelona, J. M., Glowacki, E. M., Calvert, H. G., & Nicksic, H. M. (2014). VII. The history of physical activity and academic performance research: informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 119-148.
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(01), 39.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119.

- Coakley, J. (2011). İdeoloji sadece gerçekleşmez: Spor ve neoliberalizm. *Revista da Associação Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporto*, 1 (1), 67-84.
- Cole, M. and Cole, S. R. (2001). *The Development of Children*. U.S. A.: Worth Publishers.
- Crespo, C. J., Smit, E., Troiano, R. P., Bartlett, S. J., Macera, C. A., & Andersen, R. E. (2001). Television watching, energy intake, and obesity in US children: results from the third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 155(3), 360-365.
- Crimi, K., Hensley, L. D., & Finn, K. J. (2009). Psychosocial correlates of physical activity in children and adolescents in a rural community setting. *International Journal of Exercise Science*, 2(4), 2.
- Çakır, V. (2005). *Bir sosyal etkinlik olarak eğlence ve televizyon (Konya örneği)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çubuk, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı, fiziksel aktivite düzeyleri ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çullu, S.M. (2019). *İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- David Hofmann (Author) (2006). *Emotionale Intelligenz*, Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/64441>. E.T. 16.03.2020.
- De Figueiredo Queiros, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extrema, N., & Queirós, P. S. (2006). Actividad Física En La Tercera Edad: Análisis De Sus Relaciones Con La Inteligencia Emocional Percibida Y Los Estilos De Respuesta A La Depresión. *Ansiedad Y Estrés*, 12.
- Dehghan, F., Kaboudi, M., Alizadeh, Z., & Heidarisharaf, P. (2020). The relationship between emotional intelligence and mental health with social anxiety in blind and deaf children. *Cogent Psychology*, 7(1), 1716465.

- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, H., Kayıhan, H., Özmert, E. N., & Doğan, A. (2014). Türkiye fiziksel aktivite rehberi (2. baskı). *TC Sağlık Bakanlığı, Ankara*.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Dev, R. D. O., Ismail, I. A., Omar-Fauzee, M. S., Abdullah, M. C., & Geok, S. K. (2012). Emotional intelligence as a potential underlying mechanism for physical activity among Malaysian adults. *American Journal of Health Sciences (AJHS)*, 3(3), 211-222.
- Diekow, S. (2010). *Emotionale Intelligenz–Erfolgsfaktor Gefühle*. GRIN Verlag.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dongil Han, Kyungji Moon, & Hankyunghoon. (2019). Effects of physical activity, emotional intelligence, and meaning of life on physical self-efficacy of female college students. *Youth Studies*, 26 (3), 289-312.
- Dregval, L., & Petrauskienė, A. (2009). Associations between physical activity of primary school first-graders during leisure time and family socioeconomic status. *Medicina*, 45(7), 549.
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), 45.
- Duché, P., Rochette, E., & Merlin, E. (2016). Reply to the Letter to the Editor: "The need for differentiating between exercise, physical activity, and training." Budde et al. *Autoimmun Rev* (2015). *Autoimmunity reviews*, 15(3), 289.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2007). *Sağlığa adımlar: sağlık için fiziksel aktiviteyi teşvik eden bir Avrupa çerçevesi* (No. EUR / 06/5062700/10). Kopenhag: DSÖ Avrupa Bölge Ofisi.

- Ebner, N. C., & Fischer, H. (2014). Emotion and aging: evidence from brain and behavior. *Frontiers in psychology*, 5, 996.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., ... & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The journal of positive psychology*, 6(1), 4-16.
- Ergin, DY, İsmen, E. ve Özabacı, N. (1999, Ağustos). Üstün zekâlı gençlerin EQ'su: Karşılaştırmalı bir çalışma. In 13. *Bienal Dünya Konferansı, Üstün Zekâlılar Dünya Konseyi ve Yetenekli Çocukların, İstanbul*.
- Ergün, S. (2013). *Okul çağı çocuklarında egzersizden hoşlanma ile fiziksel aktivite arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Farb, N. A., Chapman, H. A., & Anderson, A. K. (2013). Emotions: form follows function. *Current opinion in neurobiology*, 23(3), 393-398.
- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2006). Environmental correlates of physical activity in youth—a review and update. *Obesity reviews*, 8(2), 129-154.
- Figaji, T. & Phillips, J. (2010). Factors influencing physical activity participation among school going children. *Journal of Community and Health Sciences*, 5 (1): 34-40
- Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: theory, challenges, and new directions. In *Emotional intelligence in education* (pp. 23-47). Springer, Cham.
- Gallagher S. (2017) Duygusal Zekâ. İçinde: Kreutzer J., DeLuca J., Caplan B. (eds) *Klinik Nöropsikoloji Ansiklopedisi*. Springer, Cham.
- Gass, E., Haas, J. ve Körükler, L. *Sağlık için Fiziksel Aktivite – 9.387 arrow*. <https://extension.colostate.edu/docs/pubs/foodnut/09387.pdf>. E. T. 17.04.2020.
- Giedd, J. N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312(6), 32.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka* (Çev. BS Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1, 27-44.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden Iq'dan Daha Önemlidir?*. Varlık Yayınları, İstanbul.
- González, G. M. R. (2007). *Análisis sobre las dimensiones de la inteligencia emocional en una muestra de gerentes de organizaciones gubernamentales en Puerto Rico* (Doctoral dissertation, Universidad Interamericana de Puerto Rico (Recinto Metropolitano), Programa Graduado de la Escuela de Psicología).
- González, K., Fuentes, J., & Márquez, J. L. (2017). Physical inactivity, sedentary behavior and chronic diseases. *Korean journal of family medicine*, 38(3), 111.
- Goran, M. I., Gower, B. A., Nagy, T. R., & Johnson, R. K. (1998). Developmental changes in energy expenditure and physical activity in children: evidence for a decline in physical activity in girls before puberty. *Pediatrics*, 101(5), 887-891.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography.
- Grayson, R. (2013). Emotional intelligence: A summary. *Retrieved on*.
- Gümüş, H., Özcan, I. Ş. I. K., Karakullukçu, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Kısıtlayıcıları. *International Journal Of Sport Culture And Science*, 2(Special Issue 1), 814-825.
- Gün, F. (2016). *Ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri, vücut kompozisyonu, fiziksel benlik algısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Güney, F. (2009). *Okul Yönelicilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürel, E., ve Tat, M., (2010). “Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına”, *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.

- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The lancet*, 380(9838), 247-257.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health. *Sports medicine*, 36(12), 1019-1030.
- Halle, M., & Schoenberg, M. H. (2009). Physical activity in the prevention and treatment of colorectal carcinoma. *Deutsches Ärzteblatt International*, 106(44), 722.
- Hamissi, J., Babaie, M., Hosseini, M., & Babaie, F. (2013). The relationship between emotional intelligence and technology addiction among university students. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*, 5(5), 0-0.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.
- Holdsworth, M., Nicolaou, M., Langøien, L. J., Osei-Kwasi, H. A., Chastin, S. F., Stok, F. M., ... & Mazzocchi, M. (2017). Developing a systems-based framework of the factors influencing dietary and physical activity behaviours in ethnic minority populations living in Europe-a DEDIPAC study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 154.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49.
- Hong, H. K., Jeong, S. Y., & Lee, B. R. (2014). Poster:[12] The Effects of Empathic Picture Book Reading on the Development of Childrens Emotional Intelligence and Theory of Mind. *한국유아교육학회 정기학술발표논문집*, 2014(1), 551-552.
- Isaza-Zapata, G. M., & Calle-Piedrahíta, J. S. (2016). An approach to understanding Emotional Intelligence profiles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 331-345.

- Ismail, E., Razak, M. R. A., Muhamad, T. A., Koh, D., Pa, W. A. M. W., & Maizi, I. E. H. (2018). The Relationship of Physical Activity and Fitness between Ages. *Creative Education*, 9(14), 2192-2202.
- İbrahimli, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, L., Esentürk, O.K., Yarımkaaya, E. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Özel Beden Eğitimi Ve Sporun Farkındalık Ve Tutum Perspektifi, G. Hergüner içinde, *Her Yönüyle Spor* (ss.229-250). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık Yayınları.
- İşleri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.
- Jago, R., Fox, KR, Page, AS, Brockman, R. ve Thompson, JL (2010). Ebeveyn ve çocuk fiziksel aktivitesi ve hareketsiz zaman: aktif ebeveynler aktif çocukları teşvik eder mi? *BMC halk sağlığı* , 10 (1), 194.
- Janssen, I.,& LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Kail, R. V.,& Cavanaugh, J. C. (2016). *Essentials of human development: A life-span view*. Cengage Learning.
- Kanesan, P.,& Fauzan, N. (2019). Models Of Emotional Intelligence: A Review. *e-Bangi*, 16(7).

- Kara, G.M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri Ve Obezite Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karademir, M. (2017). *Sosyal Ağların Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karagöz, H. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 31. Basım.
- Kargün, M., Togo, O. T., Biner, M., & Adem, P. A. L. A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-72.
- Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Kavcar, B. (2011). *Duyusal Zekâ ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayani, S., Kiyani, T., Wang, J., Zagalaz Sánchez, M. L., Kayani, S., & Qurban, H. (2018). Physical activity and academic performance: the mediating effect of self-esteem and depression. *Sustainability*, 10(10), 3633.
- Kayran, S. M. (2016). Fiziksel Aktivite, Egzersiz Ve Çocuklar. *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 8(5), 13-15.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme İçin Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket Ve Fiziksel Aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Khan, K. M., Thompson, A. M., Blair, S. N., Sallis, J. F., Powell, K. E., Bull, F. C., & Bauman, A. E. (2012). Sport and exercise as contributors to the health of nations. *The Lancet*, 380(9836), 59-64.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı (Mental health in school)*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Kimm, S. Y., Glynn, N. W., Kriska, A. M., Barton, B. A., Kronsberg, S. S., Daniels, S. R., ... & Liu, K. (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *New England Journal of Medicine*, 347(10), 709-715.
- King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 23(1), 63-90.
- Kohl III, H. W.,& Cook, H. D. (2013). Physical activity, fitness, and physical education: Effects on academic performance. In *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press (US).
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H.,& Kocabaş, A. (2012). Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde Geçerlik ve Güvenirliği, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(8), 862-874.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American psychologist*, 50(5), 372.
- Lee Byeong-gwan, Park Kyung-hee, Oh Yeon-soo ve Kim Tae-yeon. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâsının Akademik Tükenmişlik ve Antisosyal Eğilim Üzerine Etkisi. *Gençlik Kültür Forumu*, 129-155.
- Leite, KP, Martins, FDMP, Trevizol, AP, Noto, JRDS ve Brietzke, E. (2019). Bağımlılıkta Duygusal Zekâ Üzerine Eleştirel Bir Literatür Taraması. *Psikiyatri ve psikoterapideki eğilimler*, (AHEAD).
- Lewis, SF ve Hennekens, CH (2016). Düzenli fiziksel aktivite: unutulmuş faydalar. *Amerikan Tıp Dergisi*, 129 (2), 137-138.

- Li, G. S. F., Lu, F. J., & Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(1), 55-63.
- Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). Physical Activity and Sports—Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. *Sports*, 7(5), 127.
- Mamshae, M.H.S. (2018) *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Marlasca San Martín, A. (2018). *Desarrollo de la empatía a través del álbum ilustrado en Educación Infantil*. The development of empathy through the illustrated album in Preschool Education. info:eu-repo, semantics, bachelorThesis, Spain.
- Marques, A., Hillman, C., & Sardinha, L. (2017). Physical Activity, Aerobic Fitness and Academic Achievement. In *Health and Academic Achievement*. IntechOpen.
- Marquez, DX ve McAuley, E. (2006). Latino erişkinlerinde cinsiyet ve kültürleşme fiziksel aktivite üzerine etkiler. *Annals of Behavioral Medicine*, 31 (2), 138-144.
- Martínez-Vizcaíno, V., & Sánchez-López, M. (2008). Relationship between physical activity and physical fitness in children and adolescents. *Revista española de cardiología*, 61(2), 108-111.
- Mayer J, Salovey P. (2007). *What Is Emotional Intelligence?* In Salovey P, Brackett M, Mayer J. (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 29-59). Port Chester: Dude Publishing.
- Mayer, J. D., P. Salovey (1997). “What Is Emotional Intelligence”, In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*(pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence And Giftedness. *Roeper review*, 23(3), 131-137.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- McArdle, W. D., Katch, F. I., & Katch, V. L. (2014). Special aids to exercise training and performance. *Exercise Physiology: Nutrition, Energy, and Human Performance*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams and Wilkins, 543-591.
- Medbo, J. I., Mohn, A. C., Tabata, I., Bahr, R., Vaage, O., & Sejersted, O. M. (1988). Anaerobic capacity determined by maximal accumulated O2 deficit. *Journal of applied physiology*, 64(1), 50-60.
- Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda fiziksel aktivitenin biyopsikososyal yararları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 125-135.
- Morrison, T. (2006).Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245–263.
- Muslu, G. K.,& Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5).
- Naghavi, F.,& Mar'of, R. (2012). Relationship between family environment and emotional intelligence: Examination of the moderating factor. *Life Science Journal*, 9(1), 391-395.
- Narınç, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin fiziksel aktivite ve obezite düzeylerinin incelenmesi (Malatya il örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oh Hyunsu. (1999). The effect of physical activity on infants' emotional intelligence and motor skills. Ewha Womans University, Master's thesis, Seodaemun-gu, Seoul.
- O'Neil, J. (1996). On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 54(1), 6-11.

- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Ozcorta, E. J. F., Torres, B. J. A., & Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física.(Perceived emotional intelligence and the psychological well-being of university students depending on the practice of physical activity). *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 10(28), 31-39.
- Özcan, C. (2019). 5-6 yaş çocuklarının duygusal zekalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, D., Baltacı, G., & Tedavi, F. (2008). *İş yerinde fiziksel aktivite*. Klasmat Matbaacılık, Ankara, 19-21.
- Özer, K. (2003). Fiziksel etkinliğin ölçümü ve değerlendirilmesi. 9. *Ulusal spor hekimliği kongresi. Kongre Kitabı*, 24-26.
- Özkanlı, Z. (2018). *10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özyılmaz, F. Z., & Çınar, Ö. (2019). *Duygusal Zekâ, Yaşam Tatmini Ve İş Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- Parlaktaş, Y. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Pasand, F. (2010). Emotional intelligence in athletes and non-athletes and its relationship with demographic variables. *British Journal of Sports Medicine*, 44(Suppl 1), i56-i56.
- Pate, RR, Pfeiffer, KA, Trost, SG, Ziegler, P. ve Dowda, M. (2004). Anaokullarına devam eden çocuklar arasında fiziksel aktivite. *Pediatric* , 114 (5), 1258-1263.

- Payne, S., Townsend, N., & Foster, C. (2013). The physical activity profile of active children in England. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 136.
- Pearson, N., Braithwaite, RE, Biddle, SJ, van Sluijs, EM ve Atkin, AJ (2014). Çocuklarda ve ergenlerde sedanter davranış ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkiler: bir meta - analizi. *Obezite yorumları* , 15 (8), 666-675.
- Perlini, A. H., Halverson, T. R. (2006). Emotional Intelligence in The National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(2), 109.
- Petrides, K. V.,& Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Powell, K. E., Paluch, A. E., & Blair, S. N. (2011). Physical activity for health: What kind? How much? How intense? On top of what?. *Annual review of public health*, 32, 349-365.
- Pulido-Martos, M., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., & Ruiz, J. R. (2014). Emotional Intelligence, Personality, Physical Activity And Institutionalized Elders/Inteligencia Emocional, Personalidad Y Actividad Física En Mayores Institucionalizados. *Revista Argentina De Clinica Psicologica*, 23(11), 231.
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal?. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Paul H Brookes Publishing.
- Razzaq, F. (2016). A Theoretical Evaluation of Four Influential Models of Emotional Intelligence. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 15(2), 39-62.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-

- YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rogers, L. Q., Carter, S. J., Williams, G., & Courneya, K. S. (2018). Physical activity. In *Handbook of Cancer Survivorship* (pp. 287-307). Springer, Cham.
- Romero, AJ (2005). Ergenlerin fiziksel aktiviteleri için düşük gelirli mahalle engelleri ve kaynakları. *Ergen Sağlığı Dergisi* , 36 (3), 253-259.
- Rowe, G., Tremblay, M. S., & Manuel, D. G. (2012). Can We Make Time for Physical Activity? Simulating Effects of Daily Physical Activity on Mortality. *Epidemiology Research International*, 2012.
- Ruisel, I. (1992). Social Intelligence: Concepts and Methodological Problems. *Studia Psychologica*, 34(4), 281.
- Ryan, Á. (2018). *Multimorbidity: the impact of physical activity and physical function on risk and outcomes*. [PhD Thesis]. Dublin: Royal College of Surgeons in Ireland.
- Sağlam, M., Boşnak-Güçlü, M., İnce, D. İ., Savcı, S., Arıkan, H., & Tedavi, F. (2008). Hipertansiyon ve egzersiz. *Baskı, Ankara, Klasmat Matbaacılık*, 9, 91-96.
- Sak, U. (2016). *Zekâ ve gelişim*. İçinde: Eğitim psikolojisi. Editör: Çoşkun Bayrak. Andaolu üniversitesi yayınevi. Türkiye. S. 102-124.
- Saleschke, C. (2017). Kinder in Bewegung: Warum Sport so wichtig ist. [www.netmoms.de/magazin/kinder/sport-fuer-kinder/kinder-in-bewegung-warum-sport-so-wichtig-ist](http://www.netmoms.de/magazin/kinder/sport-fuer-kinder/kinder-in-bewegung-warum-sport-so-wichtig-ist). E.T. 15.04.2020.
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical reviews in food science and nutrition*, 33(4-5), 403-408.
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., & Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American journal of public health*, 91(4), 618.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., & Alcaraz, J. E. (1993). Habitual physical activity and health-related physical fitness in fourth-grade children. *American journal of diseases of children*, 147(8), 890-896.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Grewal, D. (2005). The Science Of Emotional Intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Samari, A. A., & Tahmasebi, F. (2007). The study of correlation between emotional intelligence and academic achievement among university students. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health*9(35), 121-128.
- Sancassiani, F., Machado, S., & Preti, A. (2018). Physical activity, exercise and sport programs as effective therapeutic tools in psychosocial rehabilitation. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 14, 6.
- Sarıkabak, M. (2018). Sporcu Performansında Beynin ve Duygusal Zekanın Rolü, G. Hergüner içinde, *Her Yönüyle Spor* (ss.350-369). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık Yayınları.
- Sarıkabak, M., & Çelebi, M. (2019). *Duygusal zekâ düzeyleri ve Problem Çözme becerilerinin incelenmesi*. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri. 11. uluslararası spor Topluluğu Sempozyumu, Antalya.
- Sarıkabak, M., & Çelebi, M. (2019). elit ve elit olmayan taekwondo sporcularının sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri. *11. uluslararası spor Topluluğu Sempozyumu*, Antalya.
- Sarıkabak, M., Eyüboğlu, E., & Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(1), 163-177.
- Sarıkabak, M., Çelebi, M., & Eyüboğlu, E. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin spora katılım güdüleri ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *4th International Eurasian Conference Sport Education and Society, International Juried Arts Mixed Exhibition on National Cultures*, 6-8 December, Denizli.
- Satman, M. C. (2018). Fiziksel Aktivite: Bilinenin Çok Ötesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 158-178.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and Validation of A Measure of Emotional Intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim öğrenme ve öğretim [Development, learning and teaching]. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Sert, Z. E.,& Temel, A. B. (2014). İlköğretim öğrencileri için fiziksel aktivite soru formunun Türk toplumuna uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 109-114.
- Seyis, S., Yazıcı, H., & Altun, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63.
- Sezen, M. F.,& Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Shapiro, L. E. (2006) Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek, (Çev.Ümran Kartal), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shatalebi, B., Sharifi, S., Saeedian, N., & Javadi, H. (2012). Examining the relationship between emotional intelligence and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 95-99.
- Sheehan, MJ (2016). İşyerinde zorbalık: Liderlik müdahalesi için olumlu yaklaşımlar. *Olarak yeri zorbalık başa el kitabında* (s. 79-100). Routledge.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49-55.
- Singh, H. (2017). Relationship between leisure-time physical activity and emotional intelligence in female university students: a correlational study. *European Journal of Physical Education and Sport Science*.



- Sirard, J. R., & Pate, R. R. (2001). Physical activity assessment in children and adolescents. *Sports medicine*, 31(6), 439-454.
- Sisco, E. (2015). Duygusal Zekâ ve Çalışan Verimliliği. Eleştirel Bir Analiz, Münih, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/318734>.
- Smith, A. L., & Biddle, S. (2008). *Youth physical activity and sedentary behavior: challenges and solutions*. Human Kinetics.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 609–637). The Guilford Press.
- Sobkin, V. S., Veraksa, A. N., Yakupova, V. A., Bukhalenkova, D. A., Fedotova, A. V., & Khalutina, U. A. (2016). The connection of socio-demographic factors and child-parent relationships to the psychological aspects of children's development. *Psychology in Russia*, 9(4), 59.
- Solanki, D., & Lane, A. M. (2010). Relationships between exercise as a mood regulation strategy and trait emotional intelligence. *Asian journal of sports medicine*, 1(4), 195.
- Solodkov, A.S. (2013). Physical and functional development and health status of school children and Russian students. *Scientific notes of the university. PF Lesgaft*, (3 (97)).
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Sternberg, R. J. (1987). Synopsis of a triarchic theory of human intelligence. In *Intelligence and cognition: Contemporary frames of reference* (pp. 141-176). Springer, Dordrecht.
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary school: an intervention study using playground markings. *Ergonomics*, 43(10), 1538-1546.
- Şahin, H., & Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 39-56.

- Şenışık, S. (2016). Fiziksel Aktivite ve Mental Sağlık İlişkisi: Fiziksel Aktivitenin Psikolojik Etkileri-Biyokimyasal, Fizyolojik ve Psikososyal Mekanizmalar. *Türkiye Klinikleri Sports Medicine-Special Topics*, 2(2), 1-7.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tekin, M.,& Yüksel, Y. Ortaokul Öğrencilerinin Beden Kitle İndeksi Ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 259-269.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Timmons, B. W., Naylor, P. J., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children—how much and how?. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2E), S122-S134.
- Tobiasson, H. (2015). *Traces of Movement: Exploring physical activity in societal settings* (Doctoral dissertation, KTH Royal Institute of Technology).
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-14.
- Trofimova, N.M. ve Nguyen, M.A. (2007). Okul Öncesi Çocukların Duygusal Zekasının Oluşumu. *İlkokul artı Önce ve Sonra* , (9), 67-70.
- Trost, S. G. (2008). Physical education, physical activity, and academic performance in youth. *Chronicle of Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 19(3), 33-40.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., & Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(2), 350-355.
- Trost, SG, Pate, RR, Dowda, M., Saunders, R., Ward, DS ve Felton, G. (1996). Kırsal beşinci sınıf çocuklarında fiziksel aktivitede cinsiyet farklılıkları ve fiziksel aktivitenin belirleyicileri. *Okul sağlığı dergisi* , 66 (4), 145-150.

- Trujillo Flores, MARA ve Rivas Tovar, LA (2008). Meksika'daki araştırma merkezlerinin yöneticileri için duygusal zeka modeli. *Estudios Gerenciales* , 24 (106), 13-30.
- Tunay, V. B.,& Tedavi, F. (2008). Yetişkinlerde fiziksel aktivite. *Hacettepe Üniversitesi-Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Bölümü*.
- Türk Dil Kurumu. (2019).  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caf9579198ec8.99082043](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caf9579198ec8.99082043)adresinden. (E.T.) 11.04.2019.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1454.
- Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & García-Martínez, I. (2019). Development of Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport Practice. A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 44.
- Uğurlular, Ş. (2019). *Lise öğrencilerinin yaşadıkları aile sorunlarının duygusal zeka ve mizah tarzına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vandelanotte, C., Sugiyama, T., Gardiner, P., & Owen, N. (2009). Associations of leisure-time internet and computer use with overweight and obesity, physical activity and sedentary behaviors: cross-sectional study. *Journal of medical Internet research*, 11(3), e28.
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Migue, P. A., & Iglesias-Gallego, D. (2020). Emotional Intelligence In Adolescence: Motivation And Physical Activity. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 20(77).
- Von Bothmer, M. I.,& Fridlund, B. (2005). Gender differences in health habits and in motivation for a healthy lifestyle among Swedish university students. *Nursing & health sciences*, 7(2), 107-118.

- Vural, D. E.,& Kocabaş, A. (7). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 139-152.
- World Health Organization. (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf).
- World health organization. (2001). Reducing Risks, Promoting Healthy Life. *The world health report*. Health system. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2003). *Health and development through physical activity and sport* (No. WHO/NMH/NPH/PAH/03.2). World Health Organization.
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2016). Consideration of the evidence on childhood obesity for the Commission on Ending Childhood Obesity: report of the ad hoc working group on science and evidence for ending childhood obesity, Geneva, Switzerland.
- Yaraşır, E. (2018). *Fırat üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde internet bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 39-51.
- Yıldız, Y. (2019) *10-14 yaş arası kız ve erkek çocuklarda uyku, tv izleme, bilgisayar ve akıllı telefon kullanım sürelerinin fiziksel aktivite düzeyi ve beden kompozisyonuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Yılmaz, G., Fer, S. (2003). Çok Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 235-245.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2481-2501.
- Zourikian, N., Jarock, C., & Mulder, K. (2012). Physical activity, exercise and sports. *Canadian Hemophilia Society*.
- Zysberg, L., & Hemmel, R. (2018). Emotional intelligence and physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(1), 53-56.

## EKLER

### EK 1: Etik Kurul Onayı

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
ONAY BELGESİ

Protokol No:	2019-255
Araştırmanın Başlığı:	"İlköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi"
Proje Yürütücüsü:	Ramazan DURAN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	17.12.2019
Karar Tarihi:	30.12.2019

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

  
Prof. Dr. Aslı YAZICI  
Başkan

  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK  
Başkan Vekili


  
Prof. Dr. Şaban ESEN  
Üye

  
Doç. Dr. Fatma  
BAĞDATLI CAM  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Dilge SULAK AKYÜZ  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS  
Üye

## EK 2: İzin Yazısı



T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.2745385  
Konu : Ramazan DURAN'ın Araştırma İzni

06/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ramazan DURAN'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Durumları ve Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Bartın Üniversitesi'nin 21/01/2020 tarih ve E. 3917 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ramazan DURAN'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Durumları ve Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi" konulu "Anket Çalışması" yapmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ramazan DURAN tarafından, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Yazı ve Ekleri (19 Sayfa)

OLUR  
06/02/2020

Dr. M. H. Nail ANLAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ  
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge38@meb.gov.tr](mailto:arge38@meb.gov.tr)

Ayrıntılı Bilgi İçin: C.BOYRAZ (V.H.K.İ.)  
C. NALBANT (Şef)  
Tel: (0352) 330 1125 (1092) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f416-1877-3d77-9121-1a09 koda ile teyit edilebilir.

### EK 3: Veli İzin Formu

## VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi Yüksek Lisans Tezi kapsamında “İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Durumları ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Araştırmamızın amacı öğrencilerimizin fiziksel aktivite durumları ve duygusal zekâ düzeylerini incelemektir. Katılımcılara anket ve formlar verilecektir. Çocuklarınızın sorulara verdikleri yanıtlar, kişisel hakların korunması kanuna göre bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

Saygılarımla.

Ramazan DURAN

e-posta: [Rmzn190338@gmail.com](mailto:Rmzn190338@gmail.com)

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size uygun gelen kutucuğu işaretleyip imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmaya çocuğumun katılımcı olmasına, izin veriyorum  izin vermiyorum

Çocuğun Adı Soyadı.....

Veli Adı-Soyadı.....

Veli İmza .....



## EK 4: Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız: ..... 2. Sınıfınız: ..... 3. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )
4. Günlük Televizyon İzleme Süresi: 0-60dk ( ) 60-120dk ( ) 120- 180dk ( ) 180 ve üzeri dk ( )
5. Günlük İnternet Kullanım Süresi: 0-60dk ( ) 60-120dk ( ) 120- 180dk ( ) 180 ve üzeri dk ( )
6. Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
7. Anne Eğitim Düzeyi: Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Y. Lisans ( ) Doktora ( )
8. Baba Eğitim Düzeyi: Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Y. Lisans ( ) Doktora ( )
9. Son 1 yıl içinde okuduğunuz kitap sayısı 1-3 ( ) 4-7 ( ) 8-11 ( ) 11 ve üzeri ( )

## EK 5: Duygusal Zekâ Ölçeği

### Duygusal Zekâ Ölçeği

<p>Sevgili Öğrenciler, Aşağıda her bir maddede sizinle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaların size uygunluk düzeyini şu cevaplara uygun bir şekilde değerlendirerek (X) işareti ile cevaplayınız.</p> <p><b>‘Hiçbir Zaman (1)’,’Ara Sıra (2)’,’Sık Sık (3)’,’Her Zaman (4)’</b></p>	<b>Hiçbir zaman (1)</b>	<b>Ara Sıra (2)</b>	<b>Sık Sık (3)</b>	<b>Her zaman (4)</b>
1. Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.	1	2	3	4
2. Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımın yardım isterim.	1	2	3	4
3. Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm.	1	2	3	4
4. Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.	1	2	3	4
5. Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.	1	2	3	4
6. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
7. Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem.	1	2	3	4
8. Çevremde sevilen bir kişiyim.	1	2	3	4
9. Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.	1	2	3	4
10. Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.	1	2	3	4
11. Genellikle mutlu bir insanım.	1	2	3	4
12. Kolaylıkla kızarım.	1	2	3	4
13. Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4
14. Kızdığımında düşünmeden davranırım.	1	2	3	4
15. Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.	1	2	3	4

16. Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.	1	2	3	4
17. Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.	1	2	3	4
18. Kendi alışma planımı kendim yaparım.	1	2	3	4



## EK 6: Fiziksel Aktivite Soru Formu

### Fiziksek Aktivite Anketi

#### Fiziksel Aktivite Anketi

Adı Soyadı: .....

Yaş: .....

Cinsiyet: .....

Sınıf: .....

Haftanın son yedi gününde yaptığınız fiziksel aktivite düzeyinizi belirlemek istiyoruz. Bu aktiviteler; sizi terleten, bacaklarınızı yoran dans, spor ya da sık nefes almanızı sağlayan ip atlama, koşma, tırmanma, yakalamaca gibi oyunlardır.

- Bu bir sınav değildir.
- Hiçbir soru için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen son bir hafta içinde fiziksel aktivite olarak neler yaptıysanız düşünün ve tüm soruları cevaplayın.

1. Son yedi gün içinde aşağıda belirtilen aktivitelerden herhangi birini yaptın mı? Eğer cevabın evet ise kaç kere yaptın? (Her aktiviteyi ayrı ayrı okuyarak ilgili durumu işaretler misin?).

	Hiç yapmadım	1-2 kere	3-4 kere	5-6 kere	7 kere ve üstü
Sek sek gibi sıçrama oyunları oynamak/İp atlamak					
Paten yapmak					
Elim sende, yakan top gibi hareketli oyunlar oynamak					
Kovalamaca oyunları oynamak					
Egzersiz amaçlı yürüyüş yapmak					
Bisiklete binmek					
Koşmak					
Dans etmek					
Yüzmek					
Futbol oynamak					
Halk oyunları oynamak					
Tenis, masa tenisi oynamak					
Kay kay yapmak					
Voleybol oynamak					
Basketbol oynamak					
Tekvando, karate, judo gibi sporlar yapmak					
Skutira binmek					

Jimnastik yapmak					
Evcil hayvan ile oynamak ya da yürüyüş yapmak					
Zıp zıp (Trambolinde) sıçramak					
Diğer sporlar, oyunlar ya da aktiviteler					

**2. Son bir hafta içinde beden eğitimi dersine katılma düzeyin nedir?**

- Beden eğitimi dersimiz yapılmadı/katılamadım.....( )  
 Beden eğitimi dersine çok az katıldım.....( )  
 Beden eğitimi dersine bazen (ara sıra) biraz katıldım .....( )  
 Beden eğitimi dersinin büyük bir kısmına katıldım.....( )  
 Beden eğitimi dersinin tamamına katıldım.....( )

**3. Son bir hafta içinde teneffüslerde en fazla yaptığın aktivite nedir?**

- Oturdum, konuştum, kitap okudum, ev ödevimi yaptım.. .....( )  
 Ayakta durdum, bahçede dolaştım .....( )  
 Çok az koştum, çok az oynadım .....( )  
 Oldukça fazla koştum, oldukça fazla oynadım .....( )  
 Çok koştum, tüm teneffüs boyunca aralıksız oynadım .....( )

**4. Son bir hafta içinde öğle yemeği saatinde yemek yemenin yanı sıra ne yaptın?**

- Oturdum, konuştum, kitap okudum, ev ödevimi yaptım... .....( )  
 Ayakta durdum, bahçede dolaştım .....( )  
 Çok az koştum, çok az oynadım .....( )  
 Oldukça fazla koştum, oldukça fazla oynadım .....( )  
 Çok koştum, tüm öğle saati boyunca aralıksız oynadım .....( )

**5. Son bir haftada okuldan çıktıktan sonra fiziksel olarak aktif olduğun spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri kaç kere yaptın?**

- Geçen hafta hiç yapmadım .....( )  
 Geçen hafta bir-iki kere yaptım .....( )  
 Geçen hafta üç kere yaptım .....( )  
 Geçen hafta dört kere yaptım .....( )  
 Geçen hafta beş kere yaptım.....( )

**6. Son yedi günde (Geçen hafta) akşam saatlerinde spor, dans ya da oyun oynama gibi faaliyetleri kaç kere yaptın?**

- Geçen hafta akşamları spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri hiç yapmadım .....( )  
 Geçen hafta akşamları spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri bir kere yaptım .....( )

- Geçen hafta akşamları spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri **iki veya üç kere yaptım**.....( )  
Geçen hafta akşamları spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri **dört veya beş kere yaptım**.....( )  
Geçen hafta akşamları spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri **altı veya daha fazla yaptım** ... ( )

7. Geçen **hafta sonu** spor, dans ya da oyun oynama gibi faaliyetleri kaç kere yaptın?

- Geçen hafta sonu spor, dans ya da oyun gibi faaliyetleri **hiç yapmadım** .....( )  
Geçen hafta sonu dans ya da oyun gibi faaliyetleri **bir iki kere yaptım** .....( )  
Geçen hafta sonu dans ya da oyun gibi faaliyetleri **üç veya dört kere yaptım** .....( )  
Geçen hafta sonu dans ya da oyun gibi faaliyetleri **beş veya altı kere yaptım** .....( )  
Geçen hafta sonu dans ya da oyun gibi faaliyetleri **yedi ve daha fazla yaptım**.....( )

8. Son yedi günde boş zamanlarımızda yaptığın fiziksel aktiviteler açısından hangi ifade seni en iyi açıklıyor?

- Son yedi günde boş zamanlarımda fiziksel aktivite **hiç yapmadım** .....( )  
Son yedi günde boş zamanlarımda fiziksel aktivite **bir kere yaptım** .....( )  
Son yedi günde boş zamanlarımda fiziksel aktivite **iki veya üç kere yaptım** .....( )  
Son yedi günde boş zamanlarımda fiziksel aktivite **dört veya beş kere yaptım** .....( )  
Son yedi günde boş zamanlarımda fiziksel aktivite **altı veya daha fazla yaptım** .....( )

9. Geçen hafta her gün spor, oyunlar, dans ve diğer fiziksel aktiviteleri ne sıklıkla yaptın? Haftanın yedi günü için işaretleyerek belirtin?

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen(ara-sıra)	Çoğunlukla	Her Zaman
Pazartesi					
Salı					
Çarşamba					
Perşembe					
Cuma					
Cumartesi					
Pazar					

10. Geçen hafta hiç hastalandın mı? Ya da fiziksel aktivite yapmanı engelleyen herhangi bir durum oldu mu?

- Evet ..... ( )  
Hayır ..... ( )

Eğer yanıtın evet ise egzersiz yapmanı engelleyen durum neydi?

## EK 7: Ölçek İzinleri

### Duygusal Zekâ Ölçeği

25.12.2019

Gmail - Ölçek izni



ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>

#### Ölçek izni

3 ileti

ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>  
Alıcı: hadiye2000@yahoo.com

9 Aralık 2019 16:01

Merhabalar hocam.Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek lisans yapmaktayım. Yapacağım tez çalışması için geliştirmiş olduğunuz 12-14 yaş için kullanabileceğim " Duygusal Zeka Ölçeğini " kullanabilir miyim. Duygusal Zeka Ölçeğini ve Ölçek hakkındaki bilgileri benimle paylaşırsanız çok sevinirim hocam. Saygılarımla

hadiye kuşkkaragöz <hadiye2000@yahoo.com>  
Alıcı: ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>

11 Aralık 2019 12:44

kullanabilirsiniz  
daha sonra göndereceğim  
selamlar  
9 Aralık 2019 Pazartesi 16:01:52 GMT+3 tarihinde, ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>şunu yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>  
Alıcı: hadiye kuşkkaragöz <hadiye2000@yahoo.com>

11 Aralık 2019 22:46

Cok tesekkur ederim hocam bekliyorum kolay gelsin.

11 Ara 2019 Çar 12:44 tarihinde hadiye kuşkkaragöz <hadiye2000@yahoo.com> şunu yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=c95c3f85bf&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-1096178947499241891&simpl=msg-a%3Ar-10945...> 1/1

# Fiziksel Aktivite Soru Formu

25.12.2019

Gmail - (konu yok)



ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>

(konu yok)

6 ileti

ramazan duran <rmzn190338@gmail.com>  
Alıcı: zuhal.emlek.sert@ege.edu.tr

15 Ekim 2019 14:19

Merhabalar hocam. İyi günler. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek lisans yapmaktayım. Yapacağım tez çalışması için geliştirmiş olduğunuz "7-13 Yaş Çocuklar İçin fiziksel aktivite formunu " kullanabiliyordum. Ölçeğin asıl formu ve ölçek hakkındaki bilgileri benimle paylaşırsanız çok sevinirim hocam. Saygılarımla .

zuhal emlek sert <zuhal.emlek.sert@ege.edu.tr>  
Alıcı: rmzn190338@gmail.com

16 Ekim 2019 09:32

Merhaba.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği 12-14 yaş arası öğrencileri kapsıyor. Şu anda 8-18 yaş grubu için veri topladık. Ancak daha formun geçerlilik ve güvenilirliğine bakılmadı.

**Makaleyi, Fiziksel Aktivite Formunu ve formun sonunda nasıl değerlendirme yapıldığını ekte gönderiyorum.**

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Zuhal EMLEK SERT.

**Kimden:** "ramazan duran" <rmzn190338@gmail.com>  
**Kime:** "zuhal emlek sert" <zuhal.emlek.sert@ege.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 15 Ekim Salı 2019 14:19:35

Merhabalar hocam. İyi günler. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek lisans yapmaktayım. Yapacağım tez çalışması için geliştirmiş olduğunuz "7-13 Yaş Çocuklar İçin fiziksel aktivite formunu " kullanabiliyordum. Ölçeğin asıl formu ve ölçek hakkındaki bilgileri benimle paylaşırsanız çok sevinirim hocam. Saygılarımla .

EGE ÜNİVERSİTESİ

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamamız, kopyalamamız, yönlendirmemiz ve kullanmamız kesinlikle yasaktır ve bu elektronik postayı derhal silmeniz gerekmektedir.

EGE ÜNİVERSİTESİ bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriginden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve EGE ÜNİVERSİTESİ'nin görüşlerini yansıtmayabilir.

This e-mail and any attachments may contain confidential and privileged information. If you are not the intended recipient, please notify the sender immediately by return e-mail, delete this e-mail and destroy any copies. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal.

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=c95c3f85bf&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-8768897447348269719&siml=msg-a%3Ar12105...> 1/3



## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ramazan DURAN  
Uyruğu : T.C.  
Doğum Tarihi ve Yeri : 22/01/1996 Kayseri/Tomarza  
Medeni Hali : Bekar  
e-posta : Rmzn190338@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bartın Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Devam Ediyor
Lisans	Bartın Üniversitesi/ Besyo /Antrenörlük Eğitimi	2018
Lise	Tomarza Lisesi	2014

### Yayınlar

1. Aydın, R., **Duran, R.**, Kaygihan, G.,& Özkan, A. (2018). Badminton Oyuncularının Kinantropometrik, Kuvvet ve Performans Özelliklerinin İncelenmesi. *6 th International Conference on Science, Culture, and Sport*. Lviv/Ukrania, 12.
2. Ayrancı, M., Çamurcuoğlu, Y., Çalı, M., **Duran, R.**, & Alperen, K. (2019). Spor Bölümleri Fakültesinde Öğrenim Gören Sporcuların Psikolojik Becerilerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu*, Antalya.

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2017 – 2017	Bartın Halk Eğitim Merkezi	Badminton Eğt.
2018 – 2018	Kayseri/ Tomarza H.E.M.	Badminton Eğt.
2019-2019	Konya/ Güneysınır H.E.M.	Fitness/Yüzme Eğt.
2020 – Devam ediyor	Kayseri/ Melikgazi H.E.M	Yüzme Eğt.

## **Belgeler**

1. Badminton 1. Kademe Antrenörlük Belgesi

2. Tenis 3. Kademe Antrenörlük Belgesi

