

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

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Kamil TÜRKEKUL

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi Murat SARIKABAK

BARTIN-2019

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

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN

Kamil TÜRKEKUL

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Murat SARIKABAK

BARTIN-2019

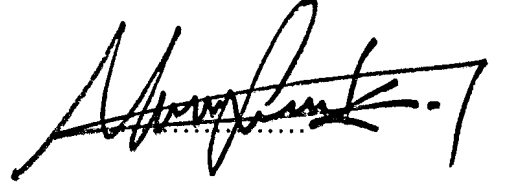
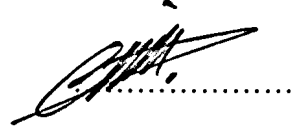
KABUL VE ONAY

Kamil TÜRKEKUL tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının, Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz- Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma .14/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Ersin ESKİLER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

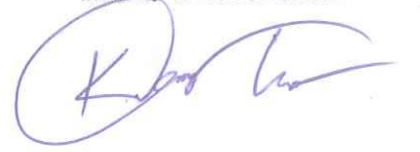
(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" 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.

14/06/2019

Kamil TÜRKEKUL



ÖN SÖZ

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli bu çalışmanın hazırlanmasında çok büyük katkıları olan, bilgi birikimi ve engin tecrübeleriyle çalışmamın şekillenmesine vesile olan kıymetli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK hocama çok teşekkür ediyorum.

Tez savunmamda araştırmama sağladığı katkılar için sayın Dr. Öğr. Üyesi Ender EYUBOĞLU ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Ersin ESKİLER hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Yine bu süreçte desteğini esirgemeyen her zaman destek olan işlerimi kolaylaştıran sevgili Mert AYRANCI kardeşime ve bana her daim destek olup motive eden, verilerimin istatistiksel analizlerini yapan sevgili Ahmet DÖNMEZ hocama çok teşekkür ediyorum.

Yaşamımın ilk anından itibaren beni sevgiyle büyüten ve eğitim-öğretim hayatım boyunca sürekli destek olan kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim...

Kamil TURKEKUL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kamil TÜRKEKUL

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitim ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK

Bartın-2019, Sayfa: xiv + 100

Bu çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmen adayları içerisinde kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 78 kadın ve 226 erkek olmak üzere toplamda 304 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Schutte ve diğ., (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve diğ., (2004) tarafından revize edilen Türkçe uyarlaması Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılan “Duygusal Zeka Ölçeği”; Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan “Akademik Öz Yeterlik” ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının; cinsiyete göre karşılaştırılmasında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında; yaşa göre karşılaştırılmasında duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda; sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan duygusal zeka puanlarının; baba

ve anne eğitim durumları, spor yapma sıklıkları ve aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının ise; cinsiyete, yaşa, baba ve anne eğitim durumları, spor yapma sıklıkları ve aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak da iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinde artacağı tespit edilmiştir. Bu durum beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekalarının akademik öz yeterlik için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarından yüksek akademik öz-yeterlik isteniyorsa, onların duygusal zeka düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Duygusal zeka, Akademik öz-yeterlik

ABSTRACT

Master's Thesis

Investigation of the Relationship Between the Level of Emotional Intelligence and Their Academic Self-Efficacy of Prospective Physical Education and Sports Teachers

Kamil TÜRKEKUL

Bartın University

Institute of Educational Sciences, Department of Physical Education and Sports Teaching

Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK

Bartın-2019, Sayfa: xiv + 100

The purpose of the study is to examine the relationship between emotional intelligence levels and academic self-efficacy of prospective physical education and sports teachers. Population of the study is comprised of prospective physical education and sports teachers who study at Sakarya Applied Sciences University and Bartın University Faculty of Sports Sciences. Sample of the study is composed of 304 prospective physical education and sports teachers (78 female and 226 male) who were chosen via convenience sampling.

The data were collected through “Emotional Intelligence Scale” which was developed by Schutte et al., (1998), revised by Austin et al., (2004) and adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011); “Academic Self-efficacy Scale” which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981), adapted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007); and “Personal Information Form” which was created by the researcher. In statistical analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used. SPSS package program was used to evaluate the data.

The findings of the study revealed that, emotional intelligence scores of the prospective physical education and sports teachers differed significantly in sub-dimensions of; optimism/regulating emotions, using emotions, evaluating emotions and total emotional intelligence scores according to gender; evaluating emotions according to age; using emotions according to grade. Additionally, there was a positively significant relationship between optimism/regulating emotions, evaluating emotions and total emotional intelligence score and academic success scores. On the other hand, the results showed that emotional intelligence scores did not display statistically significant difference according to parents' education status, frequency of sporting and monthly family income.

The results also revealed that prospective physical education and sports teachers' academic self-efficacy scores did not significantly differ according to gender, age, parents' education status, frequency of sporting and monthly family income. On the other hand, there was a positively significant relationship between academic self-efficacy and academic success. Finally, the results showed positively significant relationships between optimism/regulating emotions, using emotions, evaluating emotions and total score of emotional intelligence.

In conclusion, the findings revealed that when the emotional intelligence levels of prospective physical education and sports teachers increase, their academic self-efficacy levels also increase. This indicates that emotional intelligence of physical education and sports teachers is an important variable for their academic self-efficacy. In other words, if we would like physical education and sports teachers to have high levels of academic self-efficacy, their emotional intelligence levels need to be increased.

Keywords: Physical education and sports teacher, Emotional intelligence, Academic self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	2
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Eğitim.....	5
2.2. Öğretim	5
2.3. Öğrenme.....	6
2.4. Öğretme	7
2.5. Öğretmen	7
2.6. Öğretmenin Önemi	7
2.7. Öğretmenlik Mesleği	8
2.8. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	8
2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni.....	9
2.10. Öğretim Süresince Öğretmenin Rol ve Nitelikleri	9

2.11. DUYGUSAL ZEKA.....	9
2.11.1. Duygu.....	9
2.11.2. Zeka.....	11
2.11.3. Duygusal Zeka	12
2.12. Duygusal Zeka Modelleri	15
2.12.1. Karma Model	15
2.12.2. Yetenek Modeli.....	19
2.13. ÖZ YETERLİLİK.....	20
2.13.1. Yeterlilik Kavramı	20
2.13.2. Öz Yeterlilik Kavramı.....	20
2.13.3. Öz-Yeterlilik Algısı.....	23
2.13.4. Öz-Yeterliliği Harekete Geçiren Süreçler	25
2.14. Öz-Yeterlilik Gelişimi.....	26
2.15. Akademik Öz-Yeterlilik.....	27
2.16. Öğretmen Öz-Yeterliliği	29
2.17. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
2.17.1. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	30
2.17.2. Akademik Öz-yeterlilik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	33
BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	37
3.3. Verilerin Toplanması	37
3.4. Veri Toplama Araçları	37
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.4.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği.....	38
3.4.3. Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği.....	38
3.5. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR	40

BÖLÜM V	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Tartışma	60
5.2. Sonuç	74
5.3. Öneriler	75
KAYNAKÇA	76
EKLER	91
ÖZ GEÇMİŞ	95



TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları	40
Tablo 4.2. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları	40
Tablo 4.3. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları	41
Tablo 4.4. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının aile gelir durumlarına göre dağılımları	41
Tablo 4.5. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarına göre dağılımları	42
Tablo 4.6. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarına göre dağılımları	43
Tablo 4.7. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma sıklıklarına göre dağılımları	43
Tablo 4.8. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanların betimsel istatistik sonuçları	44
Tablo 4.9. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanların betimsel istatistik sonuçları	45
Tablo 4.10. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması.....	45
Tablo 4.11. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması	46
Tablo 4.12. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması	47
Tablo 4.13. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması	48
Tablo 4.14. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması	49
Tablo 4.15. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	50

Tablo 4.16. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması	51
Tablo 4.17. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki	53
Tablo 4.18. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması	53
Tablo 4.19. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması	54
Tablo 4.20. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması	54
Tablo 4.21. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.22. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.23. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması	56
Tablo 4.24. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması	57
Tablo 4.25. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki	58
Tablo 4.26. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki.....	58

EKLER LİSTESİ

EK No	Sayfa No
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	91
Ek 2: Duygusal Zeka Ölçeği	92
Ek 3: Akademik Öz- Yeterlik Ölçeği.....	93
Ek 4: İzin Yazısı.....	94



BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumlar kendi geleceklerini teminat altına almak adına gelecek nesilleri başarılı bir şekilde yetiştirmek isterler. Bu nesilleri yetiştirme görevleri ise eğitim kurumlarının temel hedeflerinden biridir. Eğitim kurumları bu görevleri yerine getirirken iyi eğitimci yetiştirmeyi amaç edinir, bazı şartlar ve kurallar çerçevesinde, eğitim-öğretimlerine devam ederler. Bu şartlar ve kurallar çerçevesinde yetişen eğitimciler nitelikli olma yolunda önemli bir adım atmış olurlar.

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı olarak öğretmen adaylarının seçiminde, mesleği seven ve bu mesleğe ilgi duyan adayların seçilmesi önemlidir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010, ss. 253-275). Öğretmen mesleğini sever ve ilgi duyarsa belirlenen hedefler çerçevesinde yarınlara umut olacak nesiller yetiştirebilirler.

Eğitim ve öğretimde ne kadar iyi hedef belirlenirse belirlensin, ders içerikleri ne kadar iyi işlevsel hale getirilip organize edilirse edilsin, o hedefleri gerçekleştirmede önemli rol oynayan öğretmenler iyi olmazsa, beklenen sonucu almak pek mümkün olmayacaktır. Öğretme işinin sorumlusu olan öğretmen, genç neslin eğitimi için topluma karşı sorumluluk içerisinde olur. Öğretmenlik mesleği, eğitim alanında her gün kaliteli aktiviteyi talep etmeyi temsil eder (Sünbül, 2002, s. 245). Eğitim alanında sürekli kaliteyi takip eden öğretmen, bu süreçte öncelikle diğer mesleklerden farklı olarak, geniş bir insan kitlesiyle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişimi sağlıklı gerçekleştirebilmek adına kendi duygularının ve çevresindekilerin duyguların farkında olmalı ve bu duyguları iyi yönetebilmelidir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi duygusal zekânın önemli bileşenlerini yansıtır. Öğrencilerin öğretmenlerinin onlara değer verdiğini bilmeleri ve buna inanmaları gerekmektedir (Öztürk, 2006, s. 3). Duygusal zekası iyi olan öğretmen hem kendi duygularını anlama yeteneğinde hem de öğrencisinin duygularını anlama yeteneğinde, daha etkin ve verimli olabilecektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyinin belirlenmesi ve burada çıkan sonuçlar ile literatüre ışık tutacak öneriler sunabilmek önemli olacaktır.

Eğitim açısından birbiriyle bağlantılı olan önemli sonuçların ortaya çıkmasında her birinin bir diğerini etkilediği anlaşılan, çocukların eğitimsel, motorsal yeteneklerinin ve fiziksel psiko-sosyal gelişiminde ve eğitim öğretim hayatlarında önemli bir yeri bulunan öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim-öğretim hayatı boyunca çocukların gerek eğitim

gerekse motorsal, fiziksel ve psikososyal anlamda gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar. Akademik öz- yeterliğe sahip olan öğretmenler şüphesiz çocukların bu özelliklerini geliştirmede daha aktif bir rol oynayacaklardır.

Bu araştırmayla son yıllarda oldukça popüler olan iki kavram olan duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik konuları bir çatı altında ele alınmış ve beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekası ve akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarı puanları arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleri ile akademik başarı puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmeni olan adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojinin hakim olduğu günümüzde, eğitimin önemi ve anlamı zaman içerisinde değişim ve gelişim göstermiştir. Buna bağlı olarak günümüzde öğretmenin rolleri de değişime uğramıştır. Daimi ve esasıcı eğitim felsefelerinin geçmişteki etkileri incelendiğinde karşımıza şu sonuç çıkmaktadır. Öğretmenlerden beklenen belirlenen kalıp davranışları öğrencilerine aktarmasıdır. Ayrıca kalıp halinde kabul gören bu davranışların öğrencileri tarafından da gösterilmesidir. Günümüz öğretmeninden beklenen davranış ise ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin etkisiyle, öğrencilerinin kendisini tanımasını sağlamak ve yeteneklerini üst noktalara çıkarmak amacıyla eğitim ortamlarını hazırlamaktır.

Bir önceki zamanın öğretmen anlayış ve davranışı öğrencileri bireysel olarak düşünmeyip bütün öğrencileri tek bir birey gibi düşünüp hareket ederken, yeni anlayış öğretmen davranışı her bir öğrencinin geçmiş yaşantılarına ve değerlerine önem vermektir. Öğrenciler arasında farklılıklar bu bakış açısına göre doğal kabul edildiğinden dolayı, eğitim ve öğretim ortamı farklı şekillerde geliştirilebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden beklenenler ise çeşitlilik kazanmaktadır. Bu sebeple günümüz öğretmenlerinin bu perspektifte yetiştirilmesi son derece önemlidir (Polat, 2009, ss. 154-164). Öğretmenler yetiştirilirken göz ardı

edilmeyecek değişkenler arasında son yıllarda oldukça popüler olan duygusal zeka ve öğretmen akademik öz yeterliliği, araştırmacıların ayrı ayrı ilgilendiği çalışma konuları arasına girmiştir. Bu bilgilerden hareketle duygusal zeka ve akademik öz yeterliliği tek bir çatı altında toplayıp, geleceğin teminatı olan çocuklarımızı yetiştirecek olan öğretmen adaylarının, bahsedilen değişkenlere ne derece sahip olduğunu bilmek ve bu alanla ilgili öneriler sunmak bakımından, araştırmamızın önemli ve öncül bir çalışma olacağı düşünölmektedir.

1.5. Sayıtlılar

- Araştırmada ulaşılan kaynakların araştırmanın konusunu açıklamada yeterli olduğu,
- Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların araştırmaya gönüllü katılım sağladıkları,
- Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların araştırma sorularını içtenlikle cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma, kullanılan istatistikler tekniklerle,
- Araştırma, kullanılan doküman ve kaynaklarla,
- Araştırma, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Spor Bilimleri Fakültesi' nde öğrenim görmekte olan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygusal Zeka: Duygusal zeka “Bireyin çevresindeki uyarıcılara karşı başarılı şekilde baş edebilmesinde, bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yetenekler dizini olarak tanımlamaktadır” (Bar-On, 1997, s. 32).

Akademik Öz-yeterlik: “Öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak tanımlanmaktadır” (Chun ve Choi, 2005).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

İnsanoğlu, yaşamın ilk anından itibaren durmadan öğrenme ve çevresini keşfedebilme çabası içerisinde. Bu çaba içerisinde çevresel etmenlerin ona vereceği geri dönüşler onun çevresini anlama ve konumlandırmasında daha etkili olacaktır. Şüphesiz bunları eğitim aracılığıyla elde etmek ve bireyi dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren yaşamın her safhasında eğiterek, öğreterek hayatı tanımasını ve kendine hayat içerisinde bir konum bulmasına imkan vermek, ailenin ve eğitimcilerin temel görevleri arasındadır (Dönmez, 2018, s. 5).

Toplumların en değerli hazinesinin insan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, onları en iyi şekilde eğitmek, yetenek ve becerilerini geliştirmek ve onları her açıdan topluma yararlı birer fert olmalarına imkan sağlamak toplumların zorunlu ve önemli görevlerinden biridir. Başarılı bir eğitimin sonucunda, kişi kendisi, ailesi ve milleti için bir hazine durumuna gelebilir. Yanlış eğitim sonucunda ise kaybolan bir değer ve yitip giden bir hayat söz konusu olur (Hergüner, 1992, ss. 59-62).

Eğitim süzgecinden geçen bireyin davranışlarında değişim olması beklenmektedir. Eğitim vasıtasıyla insanın hedefleri, bilgileri, davranış şekilleri, tutumları ve ahlak ölçülerinin değişime uğradığı bilinmektedir. Birçok tanımı olan eğitimin bazılarında genel ve kapsamlı anlamı öne çıkarken bazılarında ise belli bir plan veya program uygulanarak ortaya çıkan tanımları ön plana çıkmaktadır (Demirel ve Kaya, 2002, s. 5).

Eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1993, s. 12).

2.2. Öğretim

Öğretim, eğitimin okulda gerçekleştirilen bölümüdür (Ummanel ve Dilek, 2016, s. 47). Öğretim okul ortamında, planlı programlı bir şekilde, eğitimin sağlanan davranış değişikliğini uygulamaktır. Eğitim her yerde yapılırken, öğretim ise sadece okul ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Demirel, 1996, s. 3). Okullarda ki öğretim faaliyetleri önceden belirlenmiş amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Tamer ve Pulur, 2001, s. 38).

Öğretim; “belirli kişilerin, gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir” (Ünal ve Ada, 2012, s. 10).

Öğretim; “öğrencileri aktif hale getirmek, istenilen konuda öğrenmeyi sağlamak ve konunun özünü öğretmek için planlanmış eylemler bütünü şeklinde” tanımlanmıştır (Harmandar, 2004, s. 19).

Koçak’ a (2011, s.7) göre ise öğretim; “eğitimdeki istendik davranış değişikliğini kazandırmaya, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleri” olarak ifade edilmektedir.

2.3. Öğrenme

Öğrenme kavramı da tıpkı eğitim-öğretim gibi alanyazında farklı ifadelerle karşımıza çıkmaktadır. Bunların sebepleri arasında birçok kuram ve kuramcılarının varlığı ve bu kuram ve kuramcılarının öğrenmeyi açıklama üzere birçok araştırmalar yapmış olmaları gösterilebilir. Bir hayli zengin tanım, yaklaşım ve kuramların varlığı ve çalışmalarını bu alanda yoğunlaştıran bilim insanları ve psikologların olması, öğrenmenin eğitim-öğretimde ki yerini ve önemini yadsınamaz bir şekilde ortaya koymaktadır. Unutulmaması gereken en önemli noktalardan biride, hiçbir canlı nasıl yaşaması ve davranması gerektiğini öğrenmeden, uzun süre yaşamını sürdüremeyecek olmasıdır (Dönmez, 2018, s. 7).

Geçmişten bugüne, öğrenmenin tanımıyla ilgili birçok alternatif ortaya konmuştur. Öğrenme davranışla ilgilidir. Bazı öğrenme tanımlarına yer verecek olursak; Doğrudan ya da dolaylı bir şekilde organizmanın yapabildiği her çeşit harekettir (Ünal ve Ada, 2012, s. 58).

Öğrenme, “bireyin yaşantılarının ürünü olup, bireydeki kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade edilmektedir” (Demirel, 2017, s. 10).

Öğrenme; “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmelerdir” (Senemoğlu, 2018, s. 94).

Öğrenme; “davranış ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişimler” (Schunk, 2011, s. 2).

Öğrenme; “tekrar veya yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir” (Bacanlı, 2005: 145).

2.4. Öğretme

Çoğu kez eğitim ve öğretim kavramları aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanırken, öğretme ise tüm bu süreçlerin okulda bir plan ve programa bağlı olarak yapılmasıdır. Her yerde eğitim gerçekleştirilebilirken, öğretimin yapıldığı yer ise çoğunlukla okullardır (Demirel, 2017, s. 10).

Öğretme kısaca “öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama” faaliyetleri olarak ifade edebilir. Öğrenme ve öğretme birbirini tamamlayan bir pazıl parçası gibi karşımıza çıkar. Diğer bir deyişle öğrenme bilinçli ve amaçlı olarak yapılırken, öğretme ise önceden tespit edilmiş amaçlar doğrultusunda, istenilen davranış değişikliklerini meydana getirebilmek için, önceden belirlenmiş amaçların yürütülmesidir (Eskicumalı, 2002, s. 8).

2.5. Öğretmen

Öğretmenin eğitim hayatı boyunca önemi büyüktür (Yaman, 2009, ss. 683-711). Öğretmen, öğrencilerine eğitimin hedeflerine uygun bir biçimde, davranış kazandırmakla görevlidir (Başaran, 2006, s. 181).

Öğretmen bir rehber olarak kabul edilir. Öğretmenlik mesleğinin icrası ile ilgili bilgileri kullanarak hem bireyin hemde toplumun hayatlarını daha kaliteli bir hale getirebilecek değişimleri oluşturan kişi olarak ta ifade edilebilir (Şahin, 2003, s. 293).

Öğretmen; “bir toplumun gereksinim duyduğu her meslekte bireyler yetiştiren ve ulusun geleceğini şekillendirmek gibi kutsal bir görevi üstlenmiş bir meslek adamıdır” (Kuran, 2002, s. 253).

Belirlenen konuları, bireylere yada belirlenmiş bir gruba öğreten bununla beraber kedisinde davranışlarıyla bireylere örnek olan meslek üyesidir (Bilen, 2006, s. 50).

2.6. Öğretmenin Önemi

Çağımızın varolan hali hazırdaki özelliklerine göre; eğitim sisteminin geliştirilmesi ve şekillendirilmesinde en önemli yapı taşlarından biri öğretmendir. Eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilip şekillendirilmesinde en önemli unsurlardan biri “öğretmen” dir. Öğretmen, bütün toplumlarda insanları yetiştiren sistemin vazgeçilmezidir. Öğretmen, okul olarak ifade edilen sosyal yapının en önemli parçalarından biri rolünü üstlenmektedir. Öğretmen, öğrencilerin okulda, sınıflarında canlı olmalarını sağlayan ve öğretim için de okul ve sınıf ortamını istenilen şekilde uygun ve zevkli bir hale getiren

kişidir. Öğretmenler, öğrencilerinin hem akademik hemde mesleki yönden gelişimlerine yön verirler. Öğrencilerin kişilik kazanmalarına ve hayata dair görüşler edinmelerinde yardımcı olurlar. Yapılmakta olan eğitimin niteliğinin, öğretmenin niteliğinden soyutlanması imkansızdır. Bunun nedeni ise eğitimin niteliğin temel yönlendiricisi öğretmendir. Öğretmenler, bir toplumdaki insanları milli birlik ve beraberlik ruhu içerisinde yetiştiren, onları verimli ve başarılı kılan, birbirleriyle uyum içerisinde yaşamasını sağlayan sorumlu kişilerdir (Ünal ve Ada, 2012, s. 184).

2.7. Öğretmenlik Mesleği

Eğitime bir sosyal kurum veya sistem olarak bakıldığında bir çok ögeyi içinde barındırdığı görülmektedir. Bu ögelerin içinde öğretmen ise en temel ögedir (Şişman, 2005, s. 5).

1739 sayılı MEB Temel kanununda Öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir. Bu meslek devlet tarafından bireylere sağlanan eğitim ve öğretimle beraber, bunlarla ilişkisi olan yönetim görevinide kendi bünyesinde barındırmaktadır. Öğretmenler anayasa ile çerçevesi çizilmiş olan Türk Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda davranarak, kendilerine verilen bu görevleri yerine getirmekle sorumludurlar (MEB, 1973).

Öğretmenlerin niteliği ile eğitimin kalitesi arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Eğitimin ilgi alanı insan olduğu için, eğitimin kalitesi noktasında öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri için hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde daha iyi yetiştirilmesi elzemdir. Kutsal bir meslek olarak kabul edilen öğretmenlik çağımızda özel uzmanlık ve beceri halini almaktadır. Kültürlere göre öğretmenliğin statüsü ve kendisine gösterilen saygıda değişim göstermektedir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde öğretmen hep saygın bir kişilik olarak kabul görmüştür. Öğretmen model alınan, örnek insan olarak akıllara gelmektedir. Kısaca ifade edersek hem bir mimar hem de bir sanatkar olarak insanı tasarlamaktadır (Şişman, 2005, s. 5).

2.8. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmenlik başka bir tabirle eğitimcilik, her şeyin başında insanı yetiştirme ve eğitme mesleğidir. Kişilere ilmi, ahlaki, dini kısacası insan olmanın temel niteliklerini, görev ve sorumluluklarını manevi yönden kazandırdığı için öğretmenlik mesleği son derece önemlidir (Çelikkaya, 2010, s. 8). Bu açıdan bakıldığında meslekler içinde konumu itibariyle oldukça önemli olduğu görülmektedir (Yılman, 1992, s. 63).

Ülkemizin yarınları olan gençlerimizin iyi yetişmesi, iyi eğitim alması ve geleceğe güvenle hazırlanabilmesi açısından mesleğine bağlı, mesleğinin gerekliliklerini yerine getiren öğretmenler tarafından yetiştirilmesi son derece önem arz etmektedir. Bilinmektedir ki ülkenin yöneticilerini, sağlık çalışanlarını, kanun uygulayıcılarını kısacası hayatın içindeki bütün meslek gruplarını yetiştirenler öğretmenlerdir (Dönmez, 2018, s. 15).

2.9. Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni

Kişisel ve mesleğe yönelik olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin çok fazla sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluklardan bazıları, okulda bulunan tesislerin kullanım süresinin okul saati dışına uzaması veya ders süresinin yeterli olmayışı nedeni ile ders dışına taşan sorumlulukları da taşımaktadır. Öğretmenin okulda bulunduğu sürenin dışında öğrencileriyle yaptığı çalışmalar; öğretmen, yönetici ve toplum ile olan günlük faaliyetleri için okuldaki çalışma süresinden daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca öğretmen bunlar ile beraber ders planları, okulda yapılan sportif faaliyetler, okul dışında yapılan sportif faaliyetler, okulla ilgi olarak yapılan toplantı ve benzeri programlara katılmak durumundadır (Tamer ve Pulur, 2001, s. 17).

2.10. Öğretim Süresince Öğretmenin Rol ve Nitelikleri

Günümüzün en önemli ve güncel sorusu eğitimin niteliğidir. Nitelik, öğretmenden öğrenciye, programdan eğitim politikalarına kadar birçok yapıdan etkilenmektedir. Öğretmen ne kadar olumsuz durumla karşılaşırsa karşılaşsın başarılı olmak zorundadır. Öğretmenler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Kişilikleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda kültürümüzde ve değerlerimizde; etkili öğretmenlerde bulunan nitelikler sıcakkanlılık, dostça bir tutum ve sorumluluktur (Sünbül, 2002, s. 247).

2.11. DUYGUSAL ZEKA

2.11.1. Duygu

Motore kelimesinden kaynağını alan duygu (emotion) kavramı Latince’de devinim, hareket etmek gibi anlamlara gelmektedir. Psikolojik alt sistemler olarak bilinen psikolojik tepkiler, bilinç, algılama gibi davranışların uyum içinde çalışmasına olanak sağlayan (Yaylacı, 2006) duygular, etrafımızdaki bir şeyin olumlu ya da olumsuz olduğuna karar vermede bireye yol gösteren bir tür stenografik işarettir (Davis, 2004, s. 5). Aynı zamanda duygular, çevredeki herhangi bir nesne, olay, durum ya da bireyde oluşturduğu bir takım iç

izlenimler olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 2002, s. 69). Bireylerin içinde oluşan bu izlenimler, ihtiyaçları söyleyen sesler olarak ifade edilmektedir (Yavuz, 2004, s. 18).

Duygu sözcüğüne Oxford İngilizce sözlüğünden bakıldığında herhangi bir zihnin, hissin, tutkunun dalgalanması ya da hareketi; şiddetli olan ya da uyarılmış olan zihinsel durum olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2005, s. 373).

Mayer, Salovey ve Caruso (2000) duyguları, bireyin bulunduğu çevreyle ilişki kurduğunda çeşitli değişimlerle karşılaşması olarak açıklar. Bu değişimlere karşı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel olan öğelere karşı içeren tepkiler olarak ifade etmiştir. Goleman (2007) ise duyguyu bir his olarak ifade etmekle beraber bu hissi yansıtan belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir sıralı hareket meyili olarak ifade etmiştir.

Tüm bu tanımlamalar yapılırken LeDoux amigdala üzerine yaptığı çeşitli çalışmalarla duyguların çıkış noktalarının sinir sistemi olduğunu ve buna bağlı olarak duyguların altında yatan beyin mekanizmalarının bulunduğunu ifade etmiştir (LeDoux, 1994a). Buradaki en önemli olan nokta ise, amigdalanın başlattığı bu duygusal tepkiler hayatın pek çok alanında etkili olabilecek en güçlü, en ilkel ve hatta en fevri duyguları kapsamaktadır (Tok, 2008, s.6).

Bhochhibhoya, Branscum, Taylor ve Hofford (2014, s. 191) duyguları insanın varoluşunun kaçınılmaz bir parçası olduğuna değinmiştir ve insan davranışlarının bir çoğunu tetikleyen bir dürtü kavramı olarak ele almışlardır. Aamodt ve Wang, (2008/2011, s. 158) ise yaşanan bir olaya tepki olarak ortaya çıkan ve önemli diyebileceğimiz birçok durumda konsatrasyonu ve bunun sürdürülmesinin sağlanmasına yardımcı olan bir kavram niteliğinde tanımladığı duyguları, kortuğumuz şeylerden uzaklaşmamızı sağlayan ve ihtiyaçlarımıza ya da istediklerimize ulaşmak için bizi uyardığını ifade etmişlerdir.

Goleman, (2013) uyaranlar olarak Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir? adlı kitabında bize duygulara olan bakış açımız üzerine bir pencere açmaktadır ve insanın yaratılışını, duygulardan bağımsız olarak anlamaya çalışmanın, zor olduğunu ve hayatımız boyunca aldığımız kararlar konusunda, hislerin düşüncelerden baskın geldiğini tarif etmiştir. Dünyaya ilk geldiği andan başlayarak insanın çevresiyle devamlı olarak bir etkileşim ve iletişim halinde olması ve sosyal yönüyle birlikte düşünme ve karar verme sürecinin birleşmesiyle içinde yer aldığı ortama uyum sağlama aşamasında daha nitelikli hale geldiği düşünülmektedir. Bu aşama sürecinde, bilişsel zekanın yanında duygular da önemli bir yer almaktadır.

Duygular bireyler için ortak payda olmaktadır. Buna rağmen, duygularının farklı şekillerde ifade edilmesi bireylerden bireylere değişiklik gösterebilmektedir (Petrides ve Furnham, 2003, ss. 39-57). İnsandan insana değişiklik gösteren duygular, bir manada bireylerin hayatlarını yönlendirir ve ona göre yaşamlarını sürdürmelerini sağlar (Biçer, 2007, s. 79).

2.11.2. Zeka

Zekâ, geniş içeriği ve alt yapısı olan bir kavramdır. İlk çağlarda toplum için faydalı olan, zeki kabul edilmiş, staocular tarafından duygular, ikinci planda olması gereken hisler olarak kabul görmüştür. Yüzyıllar boyu zeka kavramı bilim insanları ve araştırmacılar tarafından incelenmiş ve yorumlanmıştır (Sarıkabak, 2016, s. 14).

Zeka kavramı tanımlaması zor kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Titrek, 2010, s. 5). Bundan dolayı zeka kavramının tam olarak neyi ifade ettiği üzerine yüzyıllar boyunca tartışılmış ve birçok tanım yapılmıştır. Zekanın Türk Dil Kurumu sözlüğündeki karşılığına bakacak olursak zeka şöyle tanımlanmaktadır; insanın düşünmesi, tümdengelim, tümevarım ve analogiyi kullanması, nesnel olarak gerçekleri algılama, yargılama ve bunların bütününden sonuç çıkarma yeteneklerinin bütünü olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Daha basit ifadeyle, bireyin çevresine olup biten olaylara daha sistematik cevap oluşturma becerisi şeklinde ele alınabilir (Butler ve Mcmanus, 1998, s. 117).

Zeka, işaret ve sembolleri kullanabilme, kavrayabilme ve algılama kapasitesiyle doğru orantılı olup nesnelar arasında bulunan benzerlik ve farklılıkları görüp parçaların ve bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini analiz edebilme yeteneğidir (Mayer, Salovey, Caurdo ve Sitarenios, 2001, s. 235).

Çoklu zeka kuramı üzerinde yaptığı çalışmalarla tanınan Howard Gardner zekayı farklı kültürel ortamlar içerisinde değerlendirilen bir sorunu çözüme kavuşturma veya ürün oluşturma yeteneği olarak tanımlar (Gardner, 1983, s. 339). Bu noktadan bakıldığında zeka bireyin sorunları çözmesinin yanında bulunduğu ortama uyum sağlayabilme becerisini şartlara entegre etmesiyle ortaya çıkan bir düzeydir (Morris, 2002).

Piaget ise zeka kavramına farklı bir açıdan bakarak zekanın doğuştan geldiğini ve karmaşık akıl yürütme sürecinde devreye giren bilişsel bir yetinin kullanılması olarak tanımlar (Budak, 2003, s. 848). Beyin gücünün kapasitesi bakımından tanımlanan zeka, bu kapasitenin etkin bir şekilde kullanılabilmesini ve bu kullanımın dengeli bir şekilde işi

yapmasını ve sonuçlandırması için varılan ortak istek, güç olarak ifade edilmektedir (Atabek, 2000, s. 21).

Bir başka tanımda zeka beyne ait olan bilgiyi kavrama, hafızda tutma, eski ve yeni bilgileri yeniden yorumlama, istenilen durumda bilgiyi çağırma, bilişsel düşünebilme, algılama ve kestirebilme yani sezineyebilme gibi bir takım özellikler bakımından tanımlanmaktadır (Erkuş, 1998, ss. 31-40).

Zeka, bireylerin yaşamında seçme, bir şeyler ortaya çıkarma, kategorilere ayırma gibi eylemleri etkileyen ve kapsayan oldukça geniş bir kavram olmasının yanında bilişsel yetilerin ve duyuşsal bir takım özelliklerin anlatımıdır (Aydın, 2010, s. 246).

Bir diğer yandan klasik bilişsel zeka kuramına karşı çıkan Howard Gardner zekanın çok boyutlu olduğunu, salt akademik zekanın olmadığını ileri sürmüş ve bunları da “sözel zeka”, “mantıksal-sayısal zeka”, “bedensel-kinestetik zeka”, “mekansal zeka”, “müzik zekası”, “doğa zekası”, “kişilerarası zeka”, “kişinin içsel zekası” olarak sınıflamıştır (Baltaş, 2011, s. 6).

Psikolog William Lois Stern zekayı, düşüncenin farkında olup yeni bir eyleme odaklayabilme bakımından kabul görmüş bir beceri olduğunu ve yaşamın birçok safhasında gerekli yeni sorumluluklarla birlikte talepleri zihinsel açıdan uyum içerisinde sağlayabilmesi olarak tanımlamaktadır (Konrad ve Hendl, 2000, ss. 41-42).

Budak (2000, s. 848) ise zekayı zihinsel melekelerin toplamı olarak ifade etmiştir.

Daha basit bir ifadeyle zeka, bireyin çevresinde yaşadığı olaylara yerinde ve zamanında cevap verebilmesini olarak ifade edilebilir (Butler ve Mcmanus, 1998, s. 117).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, zekâ birden çok zihinsel işlevle iç içe bir kavramdır. Benzer zekâ seviyesinde olan bireylerde bu fonksiyonların değişik olması sonucu farklı kişilik özellikleri, davranış şekilleriyle beraber uyum ve çözümler görülebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak birçok bilim adamı zekayı kendi alanlarına göre tanımlamıştır. Bunlar; biyologlar açısından zeka çevreye uyma mahareti olarak ifade edilirken psikologlar için ise akıl yürütme yoluyla sonuca ulaşma kabiliyetidir. Eğitimciler açısından öğrenme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir. Bilgisayar temelli düşünce sistemine göre ise “bilgiyi işleme yeteneğidir” (Armstrong, 2000, s. 155).

2.11.3. Duygusal Zeka

Duygu ve zeka terimlerinin yan yana gelmesiyle oluşturulan duygusal zeka kavramı, birçok kişi tarafından farklı biçimlerde ele alınmış ve bu tanımlamada duygusal zekâ, İngilizce karşılığı olarak “Emotional Intelligence” kelimelerinin kısaltılması ile birlikte EI olarak bilinmektedir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde yaygın olarak kullanılan ifade daha çok “EQ” (Emotional Quotient) kısaltmasıdır.

Duygusal zekanın tanımına (emotional intelligence) Psikoloji sözlüğünden baktığımızda , kişilerin kendilerine ait duygularını ve başkalarına ait duyguları, muhakeme etme, düzenleme becerisidir” (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011, s. 52). Baltaş (2011, s. 7) Duygusal zekayı şu şekilde ifade etmiştir; başka bir açıdan diğer bireylerin isteklerinin neler olduğu, ihtiyaç duydukları şeylerin neler olduğu, duyguların değerlendirilmesiyle güçlü oldukları yanlar ile zayıf oldukları yanların neler olduğunun bilinmesi, çevrelerinde diğer insanların gözünden görüldüğü gibi görülmek için ihtiyaç duyulan bir olgunluktur.

Literatürde geçen duygusal zeka kavramının tanımlarından biri ise; kişinin kendi hislerini ve diğer bireylerin hislerini gözleyebilmesi, düzenleyebilmesi; hisleri, düşüncelere ve eylemlere kılavuzluk edecek şekilde kullanabilmesidir (Salovey ve Mayer, 1990, ss. 185-211). Aynı zamanda duygusal zekanın kuramsal modelini geliştiren Mayer, Caruso ve Salovey (2000) sosyal zekanın alt başlığı altında bir türü olarak duygusal zekayı göstermektedir.

Bar-On’un tanımı ise; duygusal zeka bireyin bulunduğu alanlarda kendini etkileyen uyarıcılara karşı başarılı şekilde baş edebilmesidir. Bunu yaparken bireye kişisel, duygusal ve sosyal yetenekler bireye yardımcı olacaktır (Bar-On, 1997, s. 32).

Cooper ve Sawaf (1997) duygusal zekanın önde gelen isimlerindedir. duygusal zekayı kişinin sahip olduğu duyguları bilinçsiz bir şekilde kullanmak değil aksine kontrolü kişide olan bir kavram olarak duygusal zekayı tanımlamıştır. Bu bağlamda duygusal zeka düzeyini; kişinin duyguların etkisiyle gösterdiği davranışlar olarak açığa çıkan kabileyet olarak ele almışlardır ve bu bakımdan duygusal zekayı bireyin bünyesinde bulundurduğu zeka kapasitesini arttırmasıyla birlikte nasıl meydana getirebileceğini, yararlı bir şekilde nerde ve ne zaman harekete geçirebileceğini işaret eden bir yetenek olduğunu ifade etmişlerdir.

Duygusal zekanın bireyin kendi yaşantısı ve sosyal yaşantısındaki önemine değinen Konrad ve Hendl (2001) adlı araştırmacılar, yaptıkları çalışmada duygusal zeka kavramını soğukkanlılık, istek ve sabır gibi yeteneklerin oluşturduğu duygusal bütün şeklinde ifade

etmişlerdir. Konrad ve Hendl'a (2000) göre duygusal zekanın bazı bileşenleri vardır. Bunlar; kişinin kim olduğunun bilincinde olması, zihinsel süreç ve duyguların farkında olunması doğru kararlar verme açısından oldukça önemlidir ve sosyal yeteneklerimizden olan farklı ruh hallerinde kişinin kendine hakim olabilmesi, kendini motive edebilmesi, empati kurabilmesi de duygusal zekanın bileşenleri arasındadır.

Bir bakıma duygusal zeka kişinin kendi duygularının yanında başkalarının duygularını da gözlemleyebilme, ikisi arasında ilişki kurup ortaya çıkan farkı ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1990, ss. 185-211). İşte bu tanımlar doğrultusunda duygusal zeka kavramı duyguları alma, ifade edebilme ve değerlendirme kabiliyeti, duyguları düzenlemeyi ve denetlemeyle birlikte ifade etme yeteneğini içeren bir tanımlama olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaylacı, 2008).

Kendi duygu ve yeteneklerini farkında olma, kendi yeteneklerini yenileyebilme ve aynı zamanda gelişimine açık olma, belirlenen hedeflerine ulaşmada istekli olma, başarıya odaklanan, iletişime kurmaya elverişli, karşılıklı anlayış ve ikna kabiliyeti gibi yetenekleri de kapsayan duygusal zeka (Bridge, 2003, s. 12); zekâyla birlikte duyguyu içerisinde barındıran bilişsel yetenekleri ve duyguları birlikte kullanmayı sağlayan önemli bir kavramdır. Burdan hareketle duygusal zekâ bireyin günlük hayatı süresince karşı karşıya kaldığı sorunların çözülmesini sağlamak, başarıya ulaşmakta ve mutlu bir hayatı devam ettirebilmek için yol gösterici nitelikte kullanabilme fırsatı sunan bir kabiliyettir. Bir bakımdan duygusal zeka, bireyin doğuştan getirdiği, çocukluk dönemiyle ve yaşamın daha sonraki safhalarında da kazanılan tecrübelerle birlikte bir takım özellikleri içinde barındıran kişisel davranış ve tutumlar, iletişim kurma becerisi gibi bileşenleri kapsayan bir kavramdır. Kişinin iyi ve kötü arasındaki ayrımı yaşadığı duygular arasında ayırt edebilmesi ve yaşadığı iyi hislerini sürdürebilmeyi, kötü duyguyu ise iyiye döndürebilme becerisini de kapsamaktadır. Yani kişinin duygusal açıdan güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmesini ve bu farkındalığı sağlıklı kararlar almakta kullanabilme yeteneğini hayatına entegre etmesidir (Kocayörük, 2004, s. 8).

Duygusal zeka, duygularının neler olduğunun bilincine varıp mantıklı bir şekilde bunları kullanıp yaşamımızın kalitesine katkıda bulunmaktır. Ayrıca bu farkındalık bizim sağlıklı ve verimli olarak profesyonel ilişkiler ağı oluşturmamızda etkili olmaktadır (Üzel ve Hangül, 2012). Böylece duygusal zekâsı yüksek olan kişiler çalıştığı alanlarda sosyal ilişkilerinin oldukça etkin bir duruma gelmesini sağlayabilir, ekip olarak çalışma ruhunu oluştururlar ve performansları arttırabilir. Ayrıca çalıştığı ortamda bulunmaktan mutluluk

duyabilir ve bütün bu etmenlerin akabinde bir kar elde edebildiği gözlemlenmektedir (Altan, 1999, ss. 105-117).

Diğer bir yandan Cherniss (2002, ss. 155-156) duygusal zekanın zihinsel zekadan bir takım özellikler bakımından farklı olduğunu belirtmiş ve bunları kişisel ve sosyal yetilerin bileşimi kavramları etrafında toplayarak, öz- bilincin, öz-kontrolün, motivasyonun, sabrın, empatinin ve karşılıklı tatmin edici ilişkilerin oluşturulması üzerine vurgu yapmıştır.

Duygusal zekayı etkili bir iletişim kurabilmenin önemli bir parçası olarak gören Beceren (2002) bunu iki şekilde açıklamaktadır: Birincisi kişinin söylemek istediğini karşısındakine açık ve net bir şekilde aktarabilme becerisi, ikincisi karşısındakini dikkatli dinleyerek ne söylemek istediğini eksiksiz ve doğru anlayabilme becerisidir.

Birçok açıdan ele alınan duygusal zeka tanımlanması bakımından değişiklik göstermekle birlikte; duygusal olarak algılanan bilgileri işleyebilmeye ve ayırım yapabilmeye dayalı çeşitli becerilerden meydana gelmektedir.

2.12. Duygusal Zeka Modelleri

Literatüre bakıldığında duygusal zekaya yönelik iki model karşımıza çıkmaktadır. Birinci model Karma model, ikinci model ise Yetenek modelidir (Yaylacı, 2008, s. 51).

Karma Modelde duygusal zekayı tanımlanırken birden çok kavramla birlikte ele alınmaktadır. Bu sebepten dolayı karma model olarak ifade edilmiştir. Karma model; kişilik özellikleri olmak üzere zeka, duygu, güdüleme, kişisel ve sosyal işlevlerin birlikteliği gibi kavramları kapsamaktadır (Yaylacı, 2008, s. 53). Goleman, Bar-On'un ve Cooper-Sawaf modelleri karma model olarak değerlendirilir (Aslan, 2013). Diğer bir model ise Yetenek Modeli'dir. Bu modele bakıldığında duygusal zekayı, kişilik özellikleri dışında değerlendirmiş olup karma modele göre modeli daha dar bir alanda açıklamıştır. (Yaylacı, 2008, s. 53). Yetenek model etrafında birleşenler duygusal zekayı yetenek adı altında açıklamaya çalışmışlardır. Kişinin yaşadığı duygular üzerinden mantıksal bir yol izleyebilme yeteneği vurgulayan bu modelde, Mayer ve Salovey karşımıza çıkmaktadır (Kılıçarslan, 2010, s. 33).

2.12.1. Karma Model

2.12.1.1. Daniel Goleman Modeli

Goleman karma modelde duygusal zekayı açıklarken temelde Mayer ve Salovey'in yetenek modeline dayandırmakla birlikte duygusal zekayı beş ana boyutta ele almıştır. Bunlar; kendi duygularını yönetme, öz bilinç, motivasyon, sosyal beceri, empatidir. Bu sınıflandırmada Goleman öz bilinç, kendi duygularını yönetme ve empatiyi kişisel özellikler, motivasyonu ve sosyal becerileri ise sosyal özellikler olarak değerlendirmiştir (Goleman, 2011). Bu boyutların açıklaması aşağıda verilmiştir.

1. *Öz Bilinç:* Duygusal bilinç, öz değerlendirme, özgüven gibi kavramları kapsar ve hissettiği duyguları tanımlayabilme yani kişinin yaşadığı duyguları anlayabilmesi ve bu duyguları karar verme sürecine dahil etmesini içermektedir. İnsanın yapmakta olduğu şeyin yapmaya değer olup olmadığını ölçen, içsel bir barometre olarak kabul edilir.
2. *Kendi Duygularını Yönetme:* Özdenetim, güvenilirlik, uyumluluk, yenilikçilik gibi bileşenler günlük hayata entegre edilmesidir. Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol edebilmesi, dürtülerini yönlendirebilmesi ve hedeflere ulaşabilmek amacıyla bir zevkin tatmininin ertelenebilmesi, yaşanılacak kötü durumlarda sakinliğin korunabilmesi becerisi olarak tanımlanmaktadır.
3. *Motivasyon:* Başarma güdüsü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik gibi kavramları bir hedefe ulaşmak amacıyla yönlendirebilmeyi, karşısına çıkan zorluklara karşı amacına ulaşabilme yeteneğini sürdürebilme kabiliyeti olarak açıklanır. Motivasyon, bireyin yaşadığı olumsuz durumlara rağmen amaçları doğrultusunda devam edebilmesini, başarısızlığın yaşanacağı korkusuyla değil de, başarı elde edeceği ümidiyle çalışmayı sürdürebilmesidir (Rahim ve Psenicka, 2002).
4. *Empati:* Kişinin diğer bireylerin duygularının nesnel bir şekilde anlaması ve başka bir bireyin yerindeymiş gibi düşünerek onların baktıkları şekilde olayları anlamaya çalışmasıdır. Çevremizdeki insanların ihtiyaç duyduklarında sözel veya sözel olmayan mesajlar aracılığıyla duygusal bakımdan destekleyebilme, başkalarının duygularını ve davranışlarını birleştirebilme, iletilen duyguları anlamlandırabilme yeteneğidir (Rahim ve Psenicka, 2002).
5. *Sosyal Beceriler:* Bir yetenek olan sosyal beceri, bireylerin sosyal durumlarını ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilmesidir. Toplumda kendisi dışındaki kişiler ile sorunsuz olarak geçinebilmesi ve diğer bireylerin duygularını yönetebilmesidir (Goleman, 2000, s. 14).

2.12.1.2. Cooper-Sawaf'ın Modeli

Duygusal zekânın özellikle yönetim ve organizasyon ile bağlantısı üzerinde duran Cooper ve Sawaf, liderlik ve duygusal zekâ arsındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Bu model “dört köşe taşı modeli” olarak bilinmekte olup her bir köşe taşı dört alt başlıkta ele alınmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003, s. 3).

1. *Duygusal Okuryazarlık*: Bireyin sahip olduğu duyguların bilincinde olmasını ve aynı zamanda bu duyguları ilişkilerinde göz önünde bulundurması ile açıklanabilir. Duygusal okuryazarlık için kişisel etkinliklerden yararlanılmalıdır. Duygusal okuryazarlık dört alt başlığı içermektedir. Bu alt başlıklar; duygusal onur, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgidir.
2. *Duygusal Zindelik*: Bu kavram esnekliğinizi inşa etmek suretiyle güven alanınızı genişletir, ayrıca çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğinizi artırmaya yardımcı olur. Öz varlık, güven alanı, yapıcı memnuniyetsizlik, esneklik ve yenileme alt başlıklarıyla ele alınmaktadır.
3. *Duygusal Derinlik*: Kişinin kendi potansiyelinin ve hedeflerinin farkında olması, bu hedeflerine fedakârlık yapması, doğruluğu şiar edinmesi gibi farkındalıklar önemlidir. Özgün potansiyel, amaç, taahhüt, güvenilirlik ve vicdan, uygulanmış entegrite ve yetki olmadan etki gibi alt başlıkları açıklanmaktadır.
4. *Duygusal Simya*: Genel olarak simya, değersiz atfedilen bir maddeyi, bulunduğu durumu önceki durumuna göre daha elverişli bir hale getirme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal simyaya bakacak olursak; bu gibi hallerde kişinin, başkalarının göremediği fırsatları değerlendirip, verimli bir şekilde işi yapmayı işaret eder. Sezgisel akış, yansıtıcı zaman sıçrayışı, fırsat hissi ve geleceği yaratmak alt başlıklarından oluşmaktadır (Becerem, 2012, ss. 96-98).

Bu dört köşe taşı, karşımıza çıkan şansların farkında olmayı ve bununla birlikte şansları fırsata çevirebilmeyi; hayatımız boyunca yaşabileceğimiz problemleri bu köşe taşı olarak adlandırılan özelliklerle üstesinden gelebilmeyi ve üretken bir şekilde düşünebilmek adına günlük hayatta kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997).

2.12.1.3. Bar’on Modeli

Bar-On başarı ve duygu arasındaki bağlantıya vurgu yapmıştır. Bireyin çevresinde olup biteni anlaması, kendi duygu durumlarını anlamasının çevreyle uyum içinde olduğu

sürece başarıya ulaşabileceği üzerinde durmuştur (Kılıçarslan, 2010, s. 33-34). Duygusal zeka ve sosyal zeka bağlantılı olduğunu ileri süren Bar'on, duygusal zekanın birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal 5 kabiliyetten meydana geldiğini ifade etmiştir. Bar-On' beş kabiliyeti şu şekilde açıklamıştır: “(1) kişisel yetenekler, (2) kişilerarası Beceriler, (3) uyumluluk, (4) stresle başa çıkma, (5) genel duygu durumu” dur (Çakar ve Arbak, 2004, s. 37).

1. *Kişisel Beceriler:* Kişinin kendi duygularını tanımasını, kararlar alabilmesini, sahip olduğu potansiyelin bilincinde olması şeklinde ifade edilmektedir (Yüksel, 2006). Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, kendi hatalarını başkalarında aramaması ve aynı zamanda iş ve özel yaşamındaki başarı derecesinden memnun olma gibi durumları içerir. Bu alan için karşımıza çıkan temel öğeler şunlardır; “farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı ve kendini gerçekleştirmedi” (Stein ve Book, 2003, s. 37).
2. *Kişilerarası Beceriler:* Olaylara empatik şekilde yaklaşabilme yani başkalarının düşünce ve duygularının tarafsız bir şekilde değerlendirip farkında olmayı, kendini sosyal olaylarda aktif görme ve kişiler arası iyi ilişkiler meydana getirebilme becerisinden oluşmaktadır (Mumcuoğlu, 2002). Kısacası bu alan ilişki kurabilme becerimizi yani başkaları ile ne derecede anlaşabildiğimizi gösterir. Bu alan üç bölümden oluşmaktadır; empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkilerdir. (Stein ve Book, 2003, s. 37).
3. *Uyumluluk:* Bireyin çevresinden gelen uyarı ve taleplerle uygun bir şekilde üstesinden gelmesini içermektedir. Kişinin hangi düzeye kadar inisiyatif gösterebileceği ve ne kadar realist davranabileceği ile açıklanabilir. Bir bakıma bireyin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesiyle de ilgilidir. Üç ölçüden oluşan bir alandır. Bunlar: gerçekçilik testi, esneklik, problem çözmedir (Beceren, 2012, s. 73).
4. *Stresle Başa Çıkma:* Umutsuzluğa dair bir durum beklemeden veya kontrolünü kaybetmeden stresle baş edebilme becerisidir. Stresi istenen şekilde kullanabilme ve varolabilecek minimize edebilmektir. İki ölçüyle açıklanmaktadır: stres durumuna müsamaha, içsel etkileri dizginleme (Stein ve Book, 2003, s. 38).
5. *Genel Duygu Durumu:* Bireyin hayata olan bakış açısıyla birlikte yaşam doyumunu içeren bir alandır. İyimserlik ve yaşamdan alınan mutluluk bu boyutu oluşturan temel boyutlardır (Mumcuoğlu, 2002). Olumlu ruh halini sürdürebilmeyi ve yaşadığı

olaylardan zevk alabilmesini kapsar. İki önemli unsurdan oluşur. Bunlar: optimizm ve mutluluktur (Stein ve Book, 2003, s. 38).

2.12.2. Yetenek Modeli

2.12.2.1. Mayer ve Salovey Modeli

Özellikle 90'lı yıllarda yapmış oldukları bir takım akademik çalışmalar ile alanyazına duygusal zekânın tanımlanması ve modellendirilmesi anlamında çok önemli katkılar sağlayan Mayer ve Salovey, kurdukları modelle duygusal zekâ modellerinin temellerinin atılmasını sağlamışlardır Mayer ve Salovey yaklaşık olarak 12 yıl boyunca duygusal zeka üzerine çalışmalar yapmışlar ve ölçekler geliştirmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004, ss. 23-48). Duygusal zekâyı dört alt başlıkta açıklayacak şekilde yetenek modeli adı altında toplamışlardır (Mayer ve Salovey, 1997, s. 401).

1. *Duyguları Algılama*: Kişinin duygu, düşünce ve hislerinin farkında olmasını ve bunların gerektiği durumda ifade edilmesini kapsamaktadır. Birey insanlarla duygusal etkileşimde olduğu durumlarda, duygularını eksiksiz ve doğru bir şekilde vermede kendini hazır hissetmesini bakımından önemli bir yetenektir bu alt başlık (Doğan ve Şahin, 2007, ss. 231-252).
2. *Duyguyu Düşüncede Kaynaştırmak*: Duygu ve düşünce arasındaki nasıl bir bağlantı olduğunun farkında olmak, kişinin alacağı kararlar üzerinde etkili olabilmektedir (Yan, 2008). Kişinin yaşadığı duyguları değerlendirebilmek ilk olarak duyguları ortaya çıkarabilmekle mümkündür. Kişi ancak bu sayede düşüncelerini verimli bir tarzda etkinleştirmek için duygularını kullanabilir (Çakar ve Arbak, 2004, ss. 23-48).
3. *Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek*: Duyguların farkına varıp kullanabilmeyi, duyguların ne anlama geldiğini, nasıl bir süreç izlediğini ve duygularla muhakeme etmeyi içermektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).
4. *Duyguyu Yönetme ve Düzenleme*: Bireyin amacına ulaşabilmesi içi sosyal ilişkilerde duyguları nasıl ifade ettiğini ve algılayışını düzenleyebilmesi gerçekleştirmesidir. Duyguları kontrol altında tutabilme, yaşanabilecek herhangi bir çatışma halinde faydalı sonuçlar doğurabilmektedir (Mayer ve Salovey, 1997, s. 401).

Bu model hiyerarşik bir şekilde duygusal zekâyı yükseltecek şekilde oluşturulmuştur. Birbirini tamamlayacak şekilde oluşturulan bu basamaklar arasında belirgin bir işki vardır. Birinci basamak duyguların farkında olma ve tanımlayabilme gibi

basit becerilerden oluşurken, dördüncü basamak duygunun yönetim ve düzenleme süreciyle alakalıdır (akt: Otacıoğlu, 2009, ss. 85-96).

2.13. ÖZ YETERLİLİK

2.13.1. Yeterlilik Kavramı

Araştırmacıların çoğu yeterlilik kavramını açıklamak için çeşitli şekilde tanımlamalar yapmıştır. Yeterlilik kavramını tanımlamada Bandura tarafından yapılan sosyal öğrenme kuramı hakkındaki çalışmalar öne çıkmaktadır. Yeterlilik kavramını Bandura şu şekilde açıklamıştır; bireylerin başarıyı kazanması için ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri en mükemmel şekilde yapması için gerekli olan güce duyduğu isteklilik olarak ifade edilmiştir. Bu isteklilik durumu kişinin geleceğe ve yaşama hangi şekilde baktığını göstermekte veya yaşantılarından ders almaya, davranışlarının nasıl olduğu ve kişinin kendisini hangi şekilde motive ettiğini göstermektedir (Bandura, 1994, ss. 71-81).

Başaran ise yeterlilik kavramını, bireylerin bir işi başarabilmesi için ihtiyaç duyulan bilgiye ve beceriye sahip olması şeklinde ifade etmektedir. Başaran bilgi ve becerinin davranış için uygun düzeye geldiğinde, bireyin o işi yapması için yeterli yetkinliğe sahip olacağını ifade etmektedir (Başaran, 1978).

2.13.2. Öz Yeterlilik Kavramı

Bandura 1977 yılında ilk kez olarak Öz-yeterlilik kavramını “Bilişsel Davranışsal Değişim” adı altında kullanmıştır. Bandura için öz-yeterlilik, bireylerin belli bir performansı ifa için gerekli olan etkinlikleri bir araya getirip, bunları başarılı olarak yapma kapasitelerine olan inancı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Bandurayla beraber öz-yeterlilik kavramını birçok bilim insanı çeşitli şekillerde tanımlamaktadır. Bazı diğer tanımlar şöyledir:

Öz-yeterliliği Tschannen-Moran ve Hoy (2001, ss. 783-805) ise kendilerine ilişkin olarak bireylerin yeni bir durumla karşılaştığında başarı seviyelerinin ne olacağı hakkındaki beklentiler olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (1995, ss. 202-231) ise öz-yeterliliği, kişilerin bir işi gerçekleştirme, başarabilme yetenekleri hakkındaki hükümleri şeklinde tanımlamıştır.

Jerusalem (2002, ss. 8-12) öz-yeterliliği, bireyin yetenekleri hakkında kendi kendini ikna edebilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Yardımcı ve Başbakkal (2010, ss. 321-326) öz-yeterliliği, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği olasılığı olan güç durumlara karşı başa çıkabilmede ne seviyede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargı inancıdır şeklinde tanımlamaktadır.

Korkmaz' a (2002) göre öz-yeterlilik, bireyin yapması gerekli olan performansı ile kendinin sahip olduğu kapasitesini karşılaştırarak mevcut durum doğrultusunda harekete geçmesidir. bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında ne şekilde başarılı olabileceğiyle ilişkili olarak bireyin hakkındaki inancıdır. Diğer bir ifade ile kendini bilmesidir.

Senemoğlu'na (2010, s. 231) göre öz-yeterlilik ise, bireyin karşılaştığı farklı durumlarla başatması, belli bir işi başarma kabiliyetine, sığıasına ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı olarak belirtilmiştir.

Öz-yeterlilik, bireylerin karşılaştıkları bir probleme yönelik olarak problemin çözümü için sarfettikleri gayretin göstergesidir. Bu gayret bireylerin problemi çözmeye noktasında doğru ya da yanlış yapmalarını belirlemektedir. Güçlükler karşısında kendinden emin bir şekilde ve kararlı olarak mücadele eden bireylerin öz-yeterlilik düzeyleri yüksek, karşılaştıkları güçlükler nedeni ile kaygı ve stres için de bulunan bireylerin öz-yeterlilik seviyeleri ise düşüktür. Bu durum incelendiğinde bireylerin başarı düzeyiyle öz-yeterlilik düzeyleri arasında dolaylı olmayan doğrudan olan bir bağlantı bulunmaktadır (Schunk ve Pajares, 2004, ss. 115-138).

Öz-yeterlilik bireyin, bir davranışı sergilerken başarılı bir performans sergilemesine inanması olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterlilik aynı zamanda bireylerin motivasyonu, tecrübesi ve zihinsel süreçleri gibi kavramlarla da ilişkilidir. Bireyin çevreyle ilişkili olarak kendisini yetenekli olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak öz-yeterliliği davranışıyla ilgili bireyin istenilen düzeyde bilgiye sahip olması ve çevrenin bireyi onaylanması veya onaylanmaması şeklinde tanımlanmıştır (Elibol, 2007).

Linnenrink ve Pintrich (2003), öz-yeterlilik inançlarını kişilerin hedeflenen performansa ulaşmaları için ihtiyaç duyulan tüm çalışmalarını düzenleyerek uygulayabilmesi için kişilerin sahip oldukları yetenekleri üzerine yargıları olarak ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle öz-yeterlilik şu sorunun cevabını aramakla ilgilenmektedir. "Bu durumda bu görevi yapabilir miyim?" Öz-yeterlilik belirli inançlar ile alakalı olup bunlara örnekler verecek olursak; bisikleti kullanma, kitap okuma, matematik problemi çözmeye veya ayakkabılarının bağcıklarını bağlama verilebilecek örneklerden bir kaçıdır (Linnenrink ve Pintrich, 2003, ss. 119-137).

Bireylerin bir görevi başarılı bir biçimde yapabilmeleri için ihtiyaç duyulan yetenek, denetim, kontrol gücünün kendilerinde var olduğuna inanmaları gerekmektedir. Bu başarılırsa bireyler bu görevi tercih etmek için daha fazla istekli olurlar. Böylece gerekli olan davranışlarda da bulunurlar. Sharp, öz-yeterlilik inancının etkisi ile motivasyon sağlandığını belirtmiştir. Bu durumun sonucu olarak kişisel başarıların meydana geldiğini ifade etmektedir. (Yenilmez ve Kakmacı, 2008, ss. 1-21).

Öz-yeterlilik kavramını boyutlarının bilinmesi onun detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gereklidir. Porter, Bigley ve Steers'in ifade ettikleri öz-yeterlilik boyutları aşağıdaki gibidir (Parlar, 2009).

Büyüklik: Bireyin becerebileceğine inandığı için zorluk aşamasıdır.

Güç: Büyüklik ile ilgili karşılaştırmasının güçlü ya da zayıf olup olmamasıyla ilgilidir.

Genelleme: Bazı tecrübeler belli göreve ait yetkinlik düşünceleri oluşturabilir. Diğer tecrübelerse nüfus alanıyla ilişkili olup iş ve/veya durumları potansiyel bir şekilde içine alan daha genelleştirilebilir öz-yeterlilik inançlarına etkide bulunabilir.

Bireyin aksiyonlarının ihtimal dahilindeki sonuçların bilincine varması beklentileriyle ilgilidir. Bireyin öz-yeterlilik beklentileri ise kişisel aksiyonlarının kontrolüyle bağlantılıdır. Bu yolla birey kendi yaşantısı üzerinde daha aktif olan bir role sahip olduğunun anlar. Bunun bir sonucu olarak birey hayatı ve çevresi ile giriştiği mücadelesini kontrol altına alabilecektir. Hayata ve çevresine uyum sağlayabilecektir (Bandura, 1977, ss. 191–215).

Öz-yeterlilik, bireye karşı olan umutların gerçekleştirilmesi gücüdür. Çalışmakta olan bireyler için ise, işin yapılması için gerekli olan fiziksel yeterlilikle beraber, yeterli tutumun, becerinin, bilginin kazanılması ile ilgilidir. Bireyin bir iş ile ilgili yeterliliklere sahip olması, bireyin o iş ile ilgili kabiliyetli olduğunu ifade etmez. (Karakuş, 2003).

Diğer bir tanım açısından öz-yeterlilik: Kişinin yapılması gereken aksiyonları hangi düzeyde ve ne kadar iyi bir şekilde yapabileceklerine olan inançları olarak ifade edilir. Kişinin doğru veya yanlış yapması Öz-yeterlilik inancı tarafından etkilenebilmektedir. Ayrıca aynı süreç bireyin ilerleyen zamanlarda karşısına çıkabilecek bir çözmesi, yapaçağı mücadelenin seviyesinin ne olacağını göstermektedir (Alabay, 2006, ss. 98-110). Başka bir görüşe göre; olumlu öz-yeterlik algısı kişilerin yaşamları boyunca davranışlarının nasıl olacağını, başarılarını ve karşılarına çıkan güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerini

belirlemektedir (Greenstein, 2000). Öz yeterlilik algıları, iki ayrı sınıfta incelenebilir (Bandura, 2001).

Kişisel öz-yeterlilik; Kendi değerinin yargısıdır. Örneğin, öğrenciler bir performans sergilerler. Sergiledikleri bu performansın sonucuna göre iyi not alıp alamayacaklarına inanırlar. Gireceği bir sınavı başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine inanmakta olan bir öğrencinin, gireceği sınavla ilgili olarak yüksek kişisel öz yeterliliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç beklentisi; Bir işi yapmak için kişinin ortaya koyabileceği başarıya olan inancın bir yargısıdır. Birey bir işi yaparken kontrolü dışında bir durum ile karşılaşır bu durumun aşabilecek yeterli davranışı gösterip veya gösteremeyeceğine dair olan inancıdır. Sonuç olarak öz-yeterlilik, bireye kendisine olan güvenden dolayı verilen bir görevi eksiksiz bir şekilde yerine getirip getiremeyeceğine olan inancını ifade eder. Görevini yerine getirirken bu inancı hangi seviyede kullanabileceğine dair tutumudur.

2.13.3. Öz-Yeterlilik Algısı

Öz-yeterlilik algısı, kişinin bir işte başarılı olmak için ne şekilde hareket etmesi gerektiğini, ne kadar gayret ettiğini, başarısızlık durumlarında ve önüne çıkan zorluklar karşısında hangi çözüm yöntemiyle üstesinden geleceğini ve bu zaman zarfında meydana gelebilecek kaygı düzeyi gibi başarı seviyesini yükseltecek ya da düşürecek düşünce süreçleri bakımından belirleyici olacaktır (Maier ve Curtin, 2004). Bu bağlamda öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını güçlendirmek adına öğretmenlerin bu duruma uygun bir şekilde davranmaları, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini göz önüne almaları ve bu durum doğrultusunda öğretim yapmaları, öğrencilerin tamamının durumuna uygun çeşitli aktivitelere yer vermeleri, işbirliği odaklı öğretim yaklaşımlarını tercih etmeleri ve özellikle öğrenciler arasında kıyaslama yapmadan değerlendirmeleri gerekir (Senemoğlu, 2010, s. 231).

Bunları göz önüne alarak bireyin öz-yeterlilik algılarını güçlendirebilmek amacıyla öğretim-öğrenme safhasında nelerin yapılması gerektiğine bağlı olarak bir kaç öneri aşağıda sıralanmıştır (Bıkmaz, 2004, ss. 289-314).

- Eğitim çatısı altında öğrencilerin her zaman örnek aldığı öğretmenler iyi bir rol model olmalıdır. Öğretmen yanlış davranış yaptığında bunu kabul ederek düzeltme yoluna gitmelidir. Bunu yapan öğretmen, öğrencilerine herkesin yanlış yapabileceği mesajını verir ve bu yanlışın nasıl gidereceği davranışını kazandırır.

- Sınıf atmosferinde akran grupları oluşturulmalı çünkü bu durum öz-yeterlik inançlarının gelişip güçlenmesine katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenler, okul ve sınıf atmosferinde öğrencilere öz-yeterlik aşılavıcı ve bu durumu güçlendirici öğretim yöntemleri tercih etmelidir. Bu tercihleri yaparken bireysel farklılıklara önem vermeli ve öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğrenci merkezli yöntemleri benimsemelidir.
- Öğrenme atmosferi öğrencide başarıma isteği oluşturacak şekilde ve öğrenme isteğini pekiştirici bir şekilde kurulanmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri pekiştirmelerini sağlamak adına sık sık geri dönüt vermelidir.
- Akademik öz-yeterlik açısından kendini yetersiz hisseden öğrencilerin sahip oldukları kabiliyetlerini geliştirmek için öğrencilere alternatifler oluşturulmakla birlikte bu alternatifler açıkça ifade edilmelidir.

2.13.3.1. Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Bandura (1986), öz-yeterlilik algısına etki eden etmenleri dört grupta toplamıştır. Bunlar kişisel deneyim, toplumsal deneyim, toplumsal onay ve kişinin fizyolojik ve duygusal durumlarıdır (Bandura, 1995). Bu etmenlerden öz-yeterlilik algısı üzerinde en büyük etkiye sahip olan etmen kişisel deneyimlerdir. Kişi gerçekleştirdiği çeşitli eylemlerin sonuçlarını değerlendirmeye alır ve bu değerlendirmeleri benzer hareketleri gerçekleştirmede bir yeterlilik algısı oluşturmak için kullanır ve ilerleyen zamanlardaki hareketlerinde de, geliştirdiği bu inançlar doğrultusunda hareket etme eğilimi gösterir (Bandura, 1995, ss. 1-45).

Başarının öz-yeterlilik algısına ilave bir artış sağlayabilmesi için kişinin, bu başarıyı içsel ve denetlenebilir sebeplere yüklemesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile kendi yetenek ve sarf ettiği çabanın sayesinde olduğunu düşünmesi gerekmektedir. Bireyin başarıyı şans veya başkalarından gelen desteğe bağlaması, bireyin öz-yeterliliğine olumlu katkı sağlamayabilir (Özerkan, 2007).

Ayrıca bireyler, kendi tecrübelerinden elde ettikleri sonuçlarını değerlendirirken diğer yandan diğer bireylerin gerçekleştirdiği aksiyonların sonuçlarını ölçü olarak da öz-yeterlilik algılarını geliştirebilirler. Fakat bu idrakin meydana gelmesinde diğer bireylerin deneyimlerinden, dolaylı olarak kazanılan yargılar, bireysel tecrübelerden edinilen yargılar kadar etkili değildir. Bireyler kendi tecrübelerinin mevcut olmadığı veya çok kısıtlı olduğu

alanlarda diğere bireylerin tecrübelerinden daha çok etkilenirler. Dolaylı olarak kazanılan deneyimlerin öz-yeterliliğe etkisi, gözlemlenen örneğin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz-yeterlilik geliştiren olay veya alana olan benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1995).

Bir konu hakkındaki kapasiteleriyle ilişkili yeterlilik algılarını oluşturmada bireylerin duygusal ve fizyolojik reaksiyonları, önemli bir rol oynamaktadır. Bir iş yaparken, bireyin korkusu, heyecanı, gerginliği gibi etkili duygusal reaksiyonlar, devam ettirilen işin sonucu ile ilgili bizlere ipucu vermektedir. Bireyin öz-yeterlilik algısını olumlu duygular güçlü tutarken, öz-yeterlilik algısını olumsuz duygular zayıflatmaktadır. Bu duygular bireyde gerginlik ve stres artışına sebep olur. Bu durumun bir sonucu olarak birey olumsuz yönde etkilenir (Özerkan, 2007).

Öz yeterlik inançlarını geliştiren bireyler, aynı zamanda çevreden gelen tepkilerden de etkilenmektedirler. Bir işe başlamadan önce veya güçlüklerle karşı karşıya gelindiğinde, iş arkadaşları ve çevresindeki yakınların geri dönütleri, bireyin öz-yeterlilik algısını yani bir işte başarılı olabilmek için sarf edeceği çabayı etkilemektedir (Bandura, 1995).

2.13.4. Öz-Yeterliliği Harekete Geçiren Süreçler

Bireyin kendisinde var olan öz-yeterlik belli başlı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumlar dört evreden oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel evre, motivasyonel evre, duygusal evre ve seçim evresidir.

2.13.4.1. Bilişsel Süreç

Öz-yeterlilik algısının etkileri, bilişsel evre içerisinde çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Pek çok insan davranışının belli başlı sebepleri vardır ve birey davranışlarını belirlediği kişisel hedeflere göre düzenler. Kişisel hedef belirleme, bireyin kendinde var olan kapasitesinden yani öz-yeterlikten etkilenir. Bireyin öz-yeterlik algısının güçlü olması, bireyin karşı karşıya geldiği güçlüklerde mücadeleci hedefler belirlemesini etkiler. Ayrıca, güçlü öz-yeterliliğe sahip bireylerin hedeflerine karşı güçlü ve kararlı bir şekilde sorumluluk duymaları bu bireyler için değişmez bir durumdur (Locke ve Latham, 1990, ss. 240-246).

Bandura'ya göre, bireyin bir şeyi öğrenmek adına sarf ettiği çabanın miktarı, bireyin kendi tecrübelerinden elde ettiği öz-yeterlilik miktarına bağlıdır. Ayrıca öz-yeterlilik, bilişsel provalarla geliştirilebilmektedir (Bandura, 1989, ss. 1-60).

2.13.4.2. Motivasyonel Süreç

Öz-yeterlik algısı, motivasyonun öz-düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir ve pek çok kişi motivasyonunu bilişsel olarak üretmektedir. Bireyler kendi kendilerini motive ederler ve önsezi kapasiteleri sayesinde eylemlerine geleceğe yönelik olarak yol gösterirler. Ayrıca yapabilecekleri şeyler hususunda inançlarını şekillendirirler ve böylece muhtemel hareketlerinin muhtemel sonuçları hakkında tahminde bulunabilirler. Belirledikleri amaçlar sayesinde tasarlanmış eylemlerinin yönlerini planlayabilirler. Çeşitli teorilerden türeyen, üç farklı motive etme şekli mevcuttur. Bunlar, sonuç beklentisi, nedensel atıf ve son olarak hedeflerdir. Öz-yeterlilik inancı, bu bilişsel motivasyon çeşitlerinin tamamını etkilemektedir (Bandura, 1995).

2.13.4.3. Duygusal Süreç

Öz-yeterlilik algılarının, kişilerin güç bir durumla karşı karşıya geldiklerinde ne kadar kaygı ve stres yaşayacaklarına etki ettiğini anlatmaktadır. Ayrıca öz-yeterlilik algısı, kişilerin etkinliklere katılımda bulunmasını veya etkinliklerden kaçınmasını da etkilemektedir. Kişinin öz-yeterlilik algısı ne seviyede güçlüyse, karşı karşıya geldiği güçlük içeren aktivitelerde yer alma konusunda cesareti de o seviyede fazladır (Bandura, 1995).

2.13.4.4. Seçim Süreci

Bireyler buldukları çevrelerinin hem ürünü olmakta hem de üreticisi pozisyonunda bulunmaktadır. İçinde bulunacakları çevreyi belirleyerek kendi gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öz-yeterlilik algısı da, tercih süreci vasıtasıyla bireylerin tercihlerine yol göstermektedir. Bu sebeple, kişisel öz-yeterlilik algısı, bireyin içinde bulunacağı aktivite çeşitlerini ve tercih ettiği çevreyi etkileyerek, bir bakıma bireyin hayatına yön vermesine katkıda bulunmaktadır. Bireyler, bir taraftan baş etme kapasitelerinin aştığını hareket ve durumlardan kaçınmakta iken diğer yandanda kendi potansiyellerini yeterli seviyede gördükleri durumları ise gönüllü bir şekilde tercih ederler. Bazen ise zorlu olduğunu düşündükleri eylemlerde dahi, çok istekli olmalarından dolayı katılmaktan geri durmazlar. Böylece bireyler yaptıkları tercihlerle, yaşam yönelimlerini de içinde barındıran sosyal bağlantılar edinirler (Bandura, 1995).

2.14. Öz-Yeterlilik Gelişimi

Öz-yeterlilik idarkinin kaynağı bakıldığında bebeklik dönemine uzanmaktadır. Anne ve babanın bebeğin davranışlarına gösterdiği tepkiler bebeklik evrelerinde yeterlilik duygusunun gelişmesi için oldukça önem arz etmektedir. Bu durum örnekle ifade edilecek olursa; bebekler ellerinde bulunan ve ses çıkarma özelliğine sahip bir cismi bu özelliğini

kullanarak anne ve babasını yanına getirdiğinde bu durum bebek açısından anne ve baba üzerinde bir etki oluştuğu durumunun farkına varır. Bundan kaynaklı olarak durumu anlayan bebek bu eylemini arttırarak çevresini daha çok kontrol altında tutmaya gayret eder ve çevresindekilerin davranışlarına etki etmeye başlar. Zamanla bebekler aileleriyle beraber yaşadıkları tecrübelerin ardından neleri yapmaları ve neleri yapmamaları gerektiğini algılayabilir, anne ve babanın verdikleri telkinlerle bebeğin kendi kapasitesinin farkına varmasına katkıda bulunabilirler. Bebeklikten itibaren sürüp gelmekte olan yaşam içerisinde bireylerin öz yeterlik algıları hayatın değişik dönemlerinde değişik seviyelerde gelişme göstermektedir. Bireylerin hayatları süresince tecrübeleri çeşitli yeteneklerinin gelişmesine imkan tanımaktadır. Her bireyin farklı gelişim evreleri vardır. Bu farklı gelişim evrelerinde öz yeterlik bakımından kişilerin kendilerini ne derce yönettikleri önem arz etmektedir. Özellikle gelişim evrelerinde bireylerin kişilik gelişiminin net bir şekilde incelenmesi ve desteklenmesi öz yeterlik algısının oluşmasına katkı sağlayabilir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.15. Akademik Öz-Yeterlik

Akademik öz-yeterlilik terimi, öğrencinin bireysel anlamda akademik bir işlemi başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine karşı var olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, ss. 82–91).

Bunun yanında akademik öz-yeterlilik bireyin psikolojik veya fiziksel özellikleri gibi kişisel vasıfların yanında bir işi gerçekleştirme kabiliyeti konusundaki yargılardan meydana gelmektedir (Zimmerman, 1995, s. 203).

Akademik öz-yeterlilik ile ilgili diğer bir tanıma göre; önceden planlanmış, bireylerin eğitim noktasında istenilen başarılarla ulaşmaları için ihtiyaç duyulan işleri organize edebilme ve bu işleri başarabilme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak ifade edilmektedir (Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011).

Öz-yeterlilik kuramı, akademik öz-yeterliliğin zorluk düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini desteklemektedir. Bu bağlam da bazı bireyler zor görevleri en iyi şekilde yapabilecekleri inancında olurken, diğerleri zorluk seviyesi daha düşük olan görevleri en iyi şekilde yapabileceklerine inanmamaktadır. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan birey karşı karşıya geldiği güçlüklerin üstesinden gelmede başarılı olur iken öz-yeterlilik seviyesi düşük olan birey ise yapabileceğine inanmaz ve gayret göstermez (Bandura, 1977).

Akademik öz-yeterlik inancı; öğrencilerin akademik gelişimlerini, hedef belirlerken çabalarını, içsel güdülenmelerini, hangi yol haritalarını izlediklerini, performanslarını, başarılarını ve kariyer tercihlerine etki eder (Bong ve Skaalvik, 2003, ss. 1-40).

Bireylerin günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışları içinde barındıran birçok konuda öz-yeterlik algılarından söz etmek mümkündür. Öz-yeterlik algısı, bu perspektiften bakıldığında akademik öz-yeterliğin özel bir şekli halinde kabul edilmektedir (Wood ve Bandura, 1989, ss. 361-384). Bu bağlamda akademik öz-yeterlik, verilen bir akademik görevi kişinin önceden hedeflenen başarı düzeyinde yapabileceği hakkındaki algısı olarak ifade edilmektedir (Schunk, 1991, ss. 207-231).

Yüksek seviyede akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler zorluk seviyesi bir işi yaparken daha huzurlu ve daha sakin iken, düşük seviyede öz-yeterliğe sahip öğrenciler ise stres ve kaygılarının yüksek olduğu, bir problem veya aktivite ile uğraşırken daha kısıtlı düşüncelere sahip oldukları ve bundan kaynaklı olarak akademik başarılarının da farklı olduğu belirtilmektedir (Keleşoğlu, 2011).

Bu açıdan incelendiğinde, öğrenme yaşantılarındaki aktivitelerinde isteklilik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülen bireylerin öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan kişilerin düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip olan kişilere kıyasla öğrenme yaşantılarındaki aktivitelerinde isteklilik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bireylerin aktivitelerine yönelik daha çok çaba sarf ettikleri ve karşı karşıya geldikleri zorluklar karşısında daha etkin yöntemler geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Akbay, 2009).

Akademik öz-yeterlik ile ilgili özellikler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Zimmerman, 1995):

- Öz-yeterlik kişilerin bireysel niteliklerinden daha çok bir işi yapabilme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.
- Çok boyutlu yapıya sahip olan yeterlik inancı her alan için değişiklik gösterebilmektedir. Bundan dolayı, matematik ve İngilizce öz-yeterlik inancı kıyaslandığında ikisi birbirlerinden farklıdır.
- Koşullar öz-yeterlik ölçümlerini etkilenmektedir. Bir öğrenci, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa daha yüksek yeterlilik gösterebilirken yarışmacı bir sınıfta öğrenme konusunda daha düşük bir yeterlik gösterebilir.

- Öz-yeterlik ölçümleri, eylemler için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırma yapılırken farklı olan ölçütler ve normlar göz önünde bulundurulmamaktadır.

2.16. Öğretmen Öz-Yeterliliği

Öz yeterlik algısı önemli düzeyde akademik gelişimi etki etmektedir. Bu etki kendini öğretmen öz yeterlik alanı üzerinde özellikle göstermektedir. Öğrencilik süresince öğretmen adayının içinde bulunduğu faaliyetler ve elde ettiği doğrudan yaşantılar öğretmen adayının öz yeterliliğinin oluşmasında en etkili faktör olarak kendini göstermektedir. Öğretmen adayı yaptığı uygulamalar sonucunda başarılı sonuçlar elde ederse bu durum öğretmen adayı üzerinde yeterli olduğu hissine sebep olur. Öz-yeterlilik algısının oluşmasında öğretmen adaylarının dolaylı yollardan değil de doğrudan edindiği yaşantılar öncelikli olarak sınıf yönetiminin sağlanması açısından çok fazla etkili olabilir. Öğretmen adayının kendini yeterli olarak algılaması, sınıfın düzeninin sağlanması için gerekli önlemleri alması ve öğrencilerini kontrol altında tutmasına bağlıdır. Öğrencilerine bakış açısı iyimser olmayan öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları da yüksek değildir. Öz-yeterliliği yüksek olmayan öğretmenler davranış olarak sınıf düzeninin sağlanması ve derse ilgileri için öğrencilerine katı sınıf kuralları uygulama ya da ceza verme davranışına yönelmektedirler. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin sabit olması mesleklerinde tecrübe kazanmaları ve belli bir doyuma ulaştıklarını ifade etmektedir. Böyle bir tecrübenin elde edilebilmesi mutlaka yeterli düzeyde uygulama imkânı sağlanmasına bağlıdır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998, ss. 202-248).

Guskey (1987, s. 41) öğretmen yeterliğini şöyle tanımlamıştır “öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır.” Öğretmen öz yeterliği ayrıca öğrencinin öğrenmesini sağlayan önemli faktörlerden biridir.

Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala’ (1998, s. 53-63) ise öğretmen yeterliliğini şöyle ifade etmektedir. Öğrencilere ait performanslarına ve öğrenci davranışlarına yönelik olarak öğretmenlerin, öğrencilerini etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır.

Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992, ss. 150-167) öğretmenin öz-yeterlik algısı öğretmenin bildiği şeyleri öğretime uygulaması aksiyonunun temel aracıdır. Pajares ise (1992, ss. 307-332), öğretmen davranışlarının en güçlü tahmin edicisi öğretme/öğretmen yeterliği olduğu ifade etmiştir.

2.17. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.17.1. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Tingaz (2013) yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi öğretmenleri ile diğer öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 434 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin yaşa, cinsiyete, anne ve baba eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre duygusal zeka düzeylerinde olarak anlamlı farklılık tespit edememiştir.

Şenel (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 291 öğrenci dahil edilmiştir. Genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyete göre duygusal zeka düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Ancak öğrencilerin yaşa, sınıf değişkenine göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra duygusal zeka ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

İşmen (2001) tarafından yürütülen araştırma da öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 225 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma bulguları 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka düzeylerinin farklılaşmadığı sonucunu işaret etmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, 3 boyutta ve toplam puanda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Deniz ve Yılmaz'ın (2004) çalışmasında, duygusal zeka ile yaşam doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 523 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duygusal zekanın cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Brackett, Mayer ve Warner (2004) tarafından yürütülen bir çalışmaya 330 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekanın cinsiyete değişkenine göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin duygusal zeka düzeyinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunduğu; ancak bununla birlikte, duygusal zekanın erkekler için, kızlara göre yaşam alanı kriterleri açısından daha yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Harrod ve Scheer'ın (2005) çalışmasında, ergenlerin duygusal zekalarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 16–19 arasında değişen toplam 200 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekanın

cinsiyete değişkeni ve anne baba eğitim seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kızlarda duygusal zekanın, anne-baba eğitimleri ve ailenin geliriyle pozitif yönde ilişkili olduğu, kızların duygusal zeka düzeyinin, erkeklerden daha yüksek olduğu ve anne-babanın eğitim düzeyi ile duygusal zeka düzeyinin pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekanın yaş, yaşanan yer ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı da araştırmanın bir diğer sonuçları arasında tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Şahin (2004) yapmış oldukları araştırma kapsamında 210 okul öncesi eğitimi bölümü öğrencine ulaşmışlardır. Araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının insan ilişkileri ve öğretmenlik becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahip olan duygusal zeka düzeylerini bazı kişisel özelliklere göre incelemişlerdir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılığa rastlarken, öğretmen adaylarının yaşlarına ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını rapor etmişlerdir.

Aşan ve Özyer (2003) üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarını etki eden faktörleri araştırmışlardır. Yapmış oldukları araştırma da 220 üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Duygusal zeka puanları açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre puan ortalamalarının yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zeka puanları ile yaşları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Öte yandan araştırmanın bir diğer sonuçlarına göre öğrencilerin anne baba eğitim durumları, aile aylık gelir ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Erdoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 532 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyete göre duygusal zeka düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ortaya konmuştur. Puan ortalamaları açısından kadın öğrencilerin duygusal zeka puanlarının erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarından yüksek olduğu araştırma sonucunda rapor edilmiştir.

Lotfi Kashani, Lotfi Azimi ve Vaziri (2012) yaptıkları araştırmalarında, duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İran Islamic Azad University Tahran Güney Şubesinde öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, duygusal zeka puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir.

Petrides, Fredericson ve Furham'ın (2004) İngiltere'de lise öğrencileri örneklemini ile gerçekleştirdiği araştırmada, duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski (2004) ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 372 birinci sınıf üniversite öğrencisine atı ay boyunca Bar-on EQ-i uygulanmış ve akademik dönemin sonucunda bulgular ile öğrencilerin akademik kayıtları eşleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka ile akademik başarı arasında güçlü ilişki tespit edilmiştir.

Sevindik, Uncu ve Güneş-Dağ (2012) yaptıkları araştırmayı üniversite öğrencileri üzerinde kurgulamışlardır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmaya 325 sağlık yüksekokulu öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğunu araştırma sonunda rapor etmişlerdir.

Baba (2012) yapmış olduğu araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak çeşitli devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 447 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Duygusal zeka puanları açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu olarak duygusal zeka puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya'nın (2011), araştırmasında aday beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya toplam 98 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka puanlarının öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği rapor edilmiştir.

Duman-Keskin (2010), öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini tarama modeliyle tespit etmeye çalıştığı araştırmada 125 öğrencinin katılım göstermesiyle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin baba eğitim seviyelerine göre duygusal zeka puanlarının farklılık gösterdiği, anne eğitim durumuna göre ise de duygusal zeka düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Sarıkabak, Eyyuboğlu ve Ayrancı (2018) yaptıkları araştırmada sporcuların duygusal zeka düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya aktif olarak spor yapan 81'i kadın

110'u erkek olmak üzere toplam 191 sporcu katılmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda sporcuların yaş gruplarına göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Özdenk (2015) yapmış olduğu çalışmada bireysel ve takım sporuyla uğraşan bireylerin duygusal zeka düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka puanlarında iyimserlik alt boyutu dışında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas (2010) yapmış oldukları çalışmada özel yetenek sınavlarına katılım gösteren 124 erkek, 46 kadın toplam 170 aday öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda spor yapan bireylerin duygusal zeka puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar (2013) Tahran' da yapmış oldukları çalışmalarında 120 katılımcıya ulaşmışlardır. Araştırmalarında katılımcıların duygusal zekaları ile öz-yeterlikleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Gürol, Özercan ve Yalçın' ın (2010) Elazığ Fırat Üniversitesinin farklı fakültelerinde gerçekleştirdikleri çalışmaya 248 öğretmen adayları katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile duygusal zekaları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu saptamışlardır.

Chan (2004) Hong Kong' da yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinden yararlanmıştır. Çalışmaya 158 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Martin, Easton, Wilson, Takemoto ve Sullivan (2004) yaptıkları çalışmada profesyonel danışman ve danışman öğrencilere ulaşmışlardır. Çalışmaya 140 katılımcı katkı sağlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.17.2. Akademik Öz-yeterlik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada aday beden eğitimi öğretmenlerinin akademik öz yeterliklerini incelemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya 202 öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı rapor edilmiştir.

Duman (2018) gerçekleştirdiği araştırmada toplam 404 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkeni ve düzenli spor yapma değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan yaş, anne ve baba eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılaşmadığı sonucu araştırmanın bir diğer sonucu olarak rapor edilmiştir.

Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) yaptıkları araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini tespit etmişlerdir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın araştırmanın örnekleme 10910 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırma sonunda rapor edilmiştir.

Bozkurt, (2013) yaptığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan 395 öğrencinin öğretmenlik öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğrenci ailelerinin aylık gelir durumu değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilirken, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitimi düzeyi, bölüm, düzenli spor alışkanlıkları ve millilik durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı rapor edilmiştir.

İslam (2016) üniversite öğrencilerinde akademik öz yeterlik algılarını karşılaştırmak amacıyla beden eğitimi ve sınıf öğretmeni adayları örnekleminde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 202 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterliklerinin farklılaştığını buna karşın öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumuna göre akademik öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Eryenen (2008) yaptığı araştırmasında farklı programlarda öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde çalışmasını kurgulamıştır. Araştırmada toplam 636 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre akademik- öz yeterliklerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucu rapor edilmiştir.

Er ve Gürkan (2011) yaptıkları çalışmalarını tarama modeliyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Amad Hamin (2018) gerçekleştirdiği araştırmada üniversite öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini incelemeye çalışmıştır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden 26647 öğrenciye ulaşılarak gerçekleştirilen araştırma ilişkiyel kesitsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik öz-yeterlik puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucu araştırma sonucu rapor edilmiştir.

Tekeli (2017) yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi ve eğitim bilimlerinde ki öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmayı tarama modeliyle kurgulayan araştırmacı 384 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırma sonucunda akademik öz-yeterlik puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre, akademik başarılarına, anne ve baba eğitim durumlarına ve ailenin aylık gelir durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu araştırma grubunu 148 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaş gruplarına ve sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik puanlarında farklılıklar saptanmıştır.

Çava Kuru (2018) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının baba ve anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdağ (2015) 1723 beden eğitimi öğretmeni adayının katılım gösterdiği araştırmada 7 coğrafi bölgeden 14 farklı üniversiteye ulaşmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği anne eğitim durumuna göre ise farklılık göstermediği sonucu rapor edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bir diğery bulgusu olarak aile gelir durumlarına göre de anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Kural (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenliğı bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini incelediği araştırmasının sonucunda öğrencilerin aile aylık gelire ve spor yapma durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık göstermediği sonucunu ifade etmiştir.

Cihan (2014) yaptığı araştırmayı betimsel türde yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Türkiye' den 7 üniversite oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlik bölümü öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Lodewyk ve Winne'nin (2005) çalışmasında lise eğitiminde fen dersi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişki ve akademik öz yeterliklerinin değişimi incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde akademik öz yeterlik inancının herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir

Bassi, Steca, Fave ve Caprara'nın (2007) 130 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmaya bakıldığında; ev ödevleri için daha fazla zaman harcayan, iyimser olan ve öğrenme aktivitelerine katılan öğrencilerin akademik öz-yeterliği yüksek olmaktadır. Sonuç olarak akademik öz-yeterliği düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir.

Zajacova, Lynch ve Espenshade'nin (2005) üniversite birinci sınıf öğrencilerinde stres ve akademik öz-yeterliklerinin akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığının incelendiği çalışmada; öğrencilerin genel not ortalamasındaki en önemli belirleyici faktörün birinci yıldaki akademik öz-yeterlik algıları olduğu ifade edilmiştir. Akademik öz-yeterlik ve stres arasında ki ilişkiye bakıldığında ise orta seviyede negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bir diğer bulgunun sonucuna göre ise akademik öz-yeterlik algılarının, akademik başarı için önemli bir tahmin edici unsur olduğu ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının, duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesinde “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2016, s. 109). 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, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.15).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenleri adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evren içerisinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yoluyla seçilen 304 beden eğitimi ve spor öğretmenleri adayı oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme “hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur” (Karagöz, 2017, s. 66).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra kişisel bilgi formu, duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik ölçekleri kitapçık haline getirilerek hazırlanmıştır. Kitapçıklar araştırmacı tarafından Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine araştırmanın amacı anlatılarak dağıtılmış ve veriler toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçme araçları olarak “kişisel bilgi formu”, “duygusal zeka ölçeği” ve “akademik öz yeterlik” ölçekleri kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik başarı puanlarının tespit edilmesinde ise öğrencilere akademik başarı puanları sorulmuş öğrencilerden alınan cevaplar kurumların ilgili öğrenci işlerinden transkrip notları ile kıyaslanmış ve akademik başarı puanlarının son halleri değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgileri belirlemek için 8 sorudan oluşan “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. Bu sorularda öğretmen adaylarının; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı puanı, aile aylık geliri, baba ve anne eğitim durumu, spor yapma sıklığı gibi bilgilerine ulaşılmak hedeflenmiştir.

3.4.2. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarının belirlenmesinde; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney, (2004) tarafından revize edilen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Tatar ve diğ., (2011) ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısını bütünü için 0,82, alt boyutları için ise 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bir hafta arayla (n=88) $r=0,49$, iki hafta arayla (n=85) $r=0,56$ bulunmuştur. Ölçek 5’ li likert 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır (İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi). Ölçeğin 2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38 maddeleri İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunu; 4, 9, 10, 23, 26, 34 maddeleri Duyguların Kullanımı alt boyutunu; 6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40, 41 maddeleri Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan 3,4,6,8,10,12,13,14,17,20,22,23,24,25,26,28,34,35,39,40,41 nolu maddeler ters yönlü puanlanmaktadır. Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı iyimserlik-ruh halinin düzenlenmesi için .77; duyguların kullanımı için .57; duyguların değerlendirilmesi için .82; ve duygusal zeka toplam puanı için .91 olarak tespit edilmiştir.

3.4.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerini tespit etmek için Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; 1-Bana hiç uymuyor, 2-Bana çok az uyuyor, 3-Bana uyuyor, 4-Bana tamamen uyuyor biçiminde 4'lü dereceleme ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte 7. madde ters yönlü puanlanmaktadır. (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .69 olarak tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarından toplanan veriler kodlanarak SPSS paket programına aktarılmış ve normallik sınanması yapılmıştır. Normallik sınanmasında verilerin çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda verilerin -2....+2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Saptanan bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu ifade edilebilir (George ve Mallery, 2001, s. 86-87). Normal dağılım gösterdiği tespit edilen veriler parametrik testlerle çözümlenmiştir. Verilerin genel olarak değerlendirilmesinde betimsel 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 bölümde, veri toplama araçları ile 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. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları

	n	%
Kadın	78	25,7
Erkek	226	74,3

Tablo 4.1’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 78’ si (%25.7) kadın; 226’ sının (%74,3) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları

	n	%
18-19	73	24,0
20-21	115	37,8
22-üstü	116	38,2

Tablo 4.2’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 73’ünün (%24.0) 18-19 yaş grubunda; 115’inin (%37.8) 20-21 yaş grubunda; 116’sının ise (%38.2) 22 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları

	n	%
1. sınıf	92	30,3
2. sınıf	84	27,6
3. sınıf	72	23,7
4. sınıf	56	18,4

Tablo 4.3' de beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının 92' sinin (%30.3) 1. Sınıf; 84' ünün (%27.6) 2. Sınıf; 72' sinin (%23.7) 3. Sınıf; 56' sınıfın ise (%18.8) 4. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının aile gelir durumlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının aile gelir durumlarına göre dağılımları

	n	%
2000 tl ve altı	75	24,7
2001-3000 tl arası	102	33,6
3001-4000 tl arası	54	17,8
4001 tl ve st	73	24,0

Tablo 4.4' de beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının aile gelir durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının 75' inin (%24.7) 2000 tl ve altı; 102' sinin (%33.6) 2001-3000 tl arası; 54' ünün (%17.8) 3001-4000 tl arası ve 73' ünün ise (%24.0) 4001 tl ve üzeri aile gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarına göre dağılımları

	n	%
Okuryazar	15	4,9
İlkokul	90	29,6
Ortaokul	69	22,7
Lise	91	29,9
Üniversite	39	12,8

Tablo 4.5’ de beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarının 15’ inin (%4.9) okuryazar; 90’ ının (%29.6) ilkokul; 69’ unun (%22.7) ortaokul; 91’ inin (%29.9) lise; 39’ unun ise (%12.8) üniversite düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.6’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarına göre dağılımları

	n	%
Okuryazar Değil	26	8,6
Okuryazar	12	3,9
İlkokul	124	40,8
Ortaokul	69	22,7
Lise	57	18,8
Üniversite	16	5,3

Tablo 4.6’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarının 26’ sının (%8.6) okuryazar olmayan; 12’ inin (%3.9) okuryazar; 124’ ünün (%40.8) ilkokul; 69’ unun (%22.7) ortaokul; 57’ sinin (%18.8) lise; 16’ sının ise (%5.3) üniversite düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.7’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma sıklıklarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma sıklıklarına göre dağılımları

	n	%
Haftada Her Gün	32	10,5
Haftada 5 Gün	100	32,9
Haftada 3 Gün	74	24,3
Haftada 1 Gün	76	25,0
Spor Yapmayan	22	7,2

Tablo 4.7’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma sıklıklarına göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma sıklıklarınının 32’ sinin (%10.5) her gün; 100’ ünün (%32.9) haftada 5 gün; 74’ ünün (%24.3)

haftada 3 gün; 76' sınıfın (%25.0) haftada 1 gün; 22' sınıfın ise (%7.2) spor yapmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.8' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	n	X	SS
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	304	46,10	6,37
Duyguların Kullanımı	304	19,87	3,76
Duyguların Değerlendirilmesi	304	35,39	7,36
Duygusal Zeka Toplam Puan	304	148,19	20,76

Tablo 4.8' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puan ortalaması 46.10; Duyguların kullanımı puan ortalaması 19.87; Duyguların değerlendirilmesi 35.39; Duygusal zeka toplam puanı ise 148.19 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.9' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının betimsel istatistik sonuçları

	n	X	SS
Akademik Öz Yeterlik	304	20,18	3,20

Tablo 4.9’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanların betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik ortalama puanlarının 20.18 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.10’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	X	t	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	78	47,78	2,73	,00
	Erkek	226	45,52		
Duyguların Kullanımı	Kadın	78	21,14	3,50	,00
	Erkek	226	19,44		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	78	38,23	4,04	,00
	Erkek	226	34,42		
Duygusal Zeka Toplam Puan	Kadın	78	156,15	4,02	,00
	Erkek	226	145,45		

Tablo 4.10’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında t – testi sonucu yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Duygusal zeka alt boyutlarında ve toplam puanında kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması

		n	X	SS	F	p	Farklar
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	18-19	73	45,90	6,23	,07	,93	
	20-21	115	46,26	6,39			
	22-üstü	116	46,07	6,49			
Duyguların Kullanımı	18-19	73	20,18	3,36	1,65	,19	
	20-21	115	20,19	3,57			
	22-üstü	116	19,38	4,14			
Duyguların Değerlendirilmesi	18-19	73	36,11	6,61	4,52	,01	20-21>22-üstü
	20-21	115	36,54	7,47			
	22-üstü	116	33,81	7,48			
Duygusal Zeka Toplam Puan	18-19	73	149,84	19,05	1,94	,14	
	20-21	115	150,16	20,72			
	22-üstü	116	145,22	21,65			

Tablo 4.11’ da beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygularının değerlendirilmesi alt boyutu puanının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc (TUKEY) testi sonuçlarına göre 20-21 yaş gruplar ile 22 ve üstü yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 20-21 yaş grubun puan ortalaması 22 ve üstü yaş grubunun puan ortalamasından daha yüksektir.

Tablo 4.12’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf d¼zeylerine g¼re karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf d¼zeylerine g¼re karşılaştırılması

		n	X	SS	F	p	Farklar
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	1. sınıf	92	45,68	6,40	,37	,77	
	2. sınıf	84	46,24	5,55			
	3. sınıf	72	45,94	6,72			
	4. sınıf	56	46,79	7,08			
Duyguların Kullanımı	1. sınıf	92	19,98	3,44	3,00	,03	2>3
	2. sınıf	84	20,48	3,39			
	3. sınıf	72	18,78	4,32			
	4. sınıf	56	20,23	3,81			
Duyguların Değerlendirilmesi	1. sınıf	92	35,53	6,66	,22	,87	
	2. sınıf	84	35,79	7,14			
	3. sınıf	72	34,85	7,82			
	4. sınıf	56	35,29	8,29			
Duygusal Zeka Toplam Puan	1. sınıf	92	147,82	20,07	,89	,44	
	2. sınıf	84	150,25	19,23			
	3. sınıf	71	145,14	21,06			
	4. sınıf	56	149,68	23,60			

Tablo 4.12’ de beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf d¼zeylerine g¼re karşılaştırılmasında tek y¼nl¼ varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf d¼zeylerine g¼re duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc (TUKEY) testi sonuçlarına g¼re 2. sınıflar ile 3. sınıflar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 2. sınıfların puan ortalaması 3. sınıflara g¼re daha y¼ksektir.

Tablo 4.13' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

		n	X	SS	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Okuryazar	15	47,67	7,50	,36	,83
	İlkokul	90	46,10	6,20		
	Ortaokul	69	46,42	6,47		
	Lise	91	45,74	6,33		
	niversite	39	45,79	6,46		
Duyguların Kullanımı	Okuryazar	15	19,47	3,83	,48	,74
	İlkokul	90	20,27	3,51		
	Ortaokul	69	19,97	3,94		
	Lise	91	19,68	3,99		
	niversite	39	19,44	3,51		
Duyguların Değerlendirilmesi	Okuryazar	15	38,60	7,97	1,53	,19
	İlkokul	90	36,20	7,38		
	Ortaokul	69	35,20	7,04		
	Lise	91	34,27	6,89		
	niversite	39	35,26	8,45		
Duygusal Zeka Toplam Puan	Okuryazar	15	153,33	23,90	,61	,65
	İlkokul	90	149,69	20,36		
	Ortaokul	69	148,49	20,72		
	Lise	91	146,03	20,40		
	niversite	39	147,31	21,80		

Tablo 4.13' de beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının

duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.14' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

		N	X	SS	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Okuryazar	26	47,81	6,39	,72	,60
	Değil					
	Okuryazar	12	46,67	6,02		
	İlkokul	12	46,31	6,33		
	4					
	Ortaokul	69	45,55	6,54		
	Lise	57	45,28	6,40		
Üniversite	16	46,56	6,31			
Duyguların Kullanımı	Okuryazar	26	20,04	4,73	,37	,86
	Değil					
	Okuryazar	12	18,50	2,88		
	İlkokul	12	19,94	3,99		
	4					
	Ortaokul	69	20,06	3,83		
	Lise	57	19,77	2,87		
Üniversite	16	19,81	3,60			
Duyguların Değerlendirilmesi	Okuryazar	26	35,04	7,42	,39	,85
	Değil					
	Okuryazar	12	34,08	9,74		
	İlkokul	12	35,74	7,51		
	4					
Ortaokul	69	35,07	7,14			

	Lise	57	34,96	7,09		
	Üniversite	16	37,19	6,76		
	Okuryazar	26	150,96	23,13		
	Değil					
	Okuryazar	12	145,42	23,17		
Duygusal Zeka	İlkokul	12	148,94	21,32	,37	,86
Toplam Puan		4				
	Ortaokul	69	146,87	20,22		
	Lise	57	146,54	19,11		
	Üniversite	16	151,63	20,65		

Tablo 4.14’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.15’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması

		N	X	SS	F	p
	Haftada Her Gün	32	46,53	6,68		
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Haftada 5 Gün	100	45,96	5,94		
	Haftada 3 Gün	74	47,05	6,52	,87	,47
	Haftada 1 Gün	76	45,62	6,69		
	Spor Yapmayan	22	44,59	6,25		
	Haftada Her Gün	32	18,84	4,75		
Duyguların Kullanımı	Haftada 5 Gün	100	20,24	3,30		
	Haftada 3 Gün	74	19,65	3,99	1,34	,25
	Haftada 1 Gün	76	19,76	3,68		
	Spor Yapmayan	22	20,91	3,46		

Duyguların Değerlendirilmesi	Haftada Her Gün	32	32,22	8,72	1,91	,10
	Haftada 5 Gün	100	35,61	7,45		
	Haftada 3 Gün	74	36,28	6,74		
	Haftada 1 Gün	76	35,29	7,13		
	Spor Yapmayan	22	36,41	7,07		
Duygusal Zeka Toplam Puan	Haftada Her Gün	32	143,4 4	24,10	,86	,48
	Haftada 5 Gün	100	148,4 4	19,99		
	Haftada 3 Gün	74	151,1 5	20,97		
	Haftada 1 Gün	76	146,9 3	20,63		
	Spor Yapmayan	22	148,4 5	18,96		

Tablo 4.15’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.16’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.16. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
2000 tl ve altı	75	45,68	6,77	,54	,65

İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	2001-3000 tl	10 2	46,75	5,53		
	3001-4000 tl	54	45,78	6,69		
	4001 tl ve üstü	73	45,86	6,85		
	2000 tl ve altı	75	20,13	4,00		
Duyguların Kullanımı	2001-3000 tl	10 2	20,12	3,33	,72	,53
	3001-4000 tl	54	19,30	3,88		
	4001 tl ve üstü	73	19,71	4,00		
	2000 tl ve altı	75	35,80	8,09		
Duyguların Değerlendirilmesi	2001-3000 tl	10 2	35,95	6,79	,76	,51
	3001-4000 tl	54	34,24	6,81		
	4001 tl ve üstü	73	35,05	7,77		
	2000 tl ve altı	75	148,59	22,89		
Duygusal Zeka Toplam Puan	2001-3000 tl	10 2	149,74	19,05	,51	,67
	3001-4000 tl	54	145,50	19,24		
	4001 tl ve üstü	73	147,64	22,03		

Tablo 4.16’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.17’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

		İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmes i	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Duygusal Zeka Toplam Puan
Akademik	r	,15	,05	,13	,14
Başarı Puanı	r	,01**	,43	,02*	,01**

p<.05*, p<.01**

Tablo 4.17’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (r= .15), duyguların değerlendirilmesi (r= .13) ve duygusal zeka toplam puanı (r=.14) ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p< .05).

Tablo 4.18’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Akademik	Kadın	78	19,91	2,76	-,887	,376
Öz Yeterlik	Erkek	226	20,28	3,34		

Tablo 4.18’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi sonucu yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p> .05).

Tablo 4.19' da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
18-19	73	19,88	2,65		
20-21	115	20,28	3,33	,45	,63
22- st	116	20,29	3,40		

Tablo 4.19' da beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.20' da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Beden eğitimi ve spor oğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
1.sınıf	92	19,58	2,75	2,54	,06

2.sınıf	84	20,45	2,81
3.sınıf	72	20,04	3,70
4.sınıf	56	20,98	3,61

Tablo 4.20' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.21' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
Okuryazar	15	20,26	3,26		
İlkokul	90	20,13	3,24		
Ortaokul	69	20,27	3,13	,59	,66
Lise	91	19,89	3,25		
Üniversite	39	20,82	3,12		

Tablo 4.21' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.22' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.22. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
Okuryazar Değil	26	19,54	3,25		
Okuryazar	12	21,33	2,99		
İlkokul	124	19,89	3,22	1,39	,22
Ortaokul	69	20,80	3,42		
Lise	57	20,33	2,69		
Üniversite	16	19,56	3,60		

Tablo 4.22’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.23’ de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma sıklıklarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
Haftada Her Gün	32	20,84	4,59		
Haftada 5 Gün	100	20,04	2,93	,45	,77
Haftada 3 Gün	74	20,07	2,81		

Haftada 1 Gün	76	20,14	3,39
Spor Yapmayan	22	20,45	2,65

Tablo 4.23' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.24' da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık geliri durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması

	n	X	SS	F	p
2000 tl ve altı	75	20,57	2,86	1,85	,13
2001-3000 tl	102	19,92	2,87		
3001-4000 tl	54	19,54	3,39		
4001 ve üstü	73	20,64	3,73		

Tablo 4.24' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 4.25' de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

		Akademik Başarı Puanları	
Akademik Öz Yeterlik	r	,21	
	p	,00**	

p<.05*, p<.01**

Tablo 4.25’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r= .21; p< .05).

Tablo 4.26’ da araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki

		İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Duygusal Zeka Toplam Puan
Akademik Öz Yeterlik	r	,37	,11	,15	,29
	p	,00**	,04*	,01**	,00**

p<.05*, p<.01**

Tablo 4.26’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (r= .37) arasında pozitif yönde orta düzeyde; akademik öz yeterlik puanları ile duyguların kullanımı (r=.11)

duyguların değerlendirilmesi ($r = .15$) ve duygusal zeka toplam puanı ($r = .29$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < .05$; $p < .01$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya 78'i kadın, 226'sı erkek olmak üzere toplam 304 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı katılmıştır.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.10). Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu sonucu araştırma sonunda ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka seviyeleri açısından kadınlar ve erkekler arasındaki bu farkın nedeni olarak sosyalleşme süreci gösterilebilir. Kadınlar toplumsal yaşamda duygularına erkeklere nazaran daha dikkat ederek sosyalleşebilirler ya da benzeri bir başka ifadeye göre erkekler duygularını açığa vurmayarak sosyalleşebilirler (Haviland-Jones, Gebelt ve Stapley, 1997). Çağımız iş ve yaşam şartları, hiyerarşik yapıların azaldığı, üst tabakadan alt tabakaya varıncaya kadar bütün bireylerin kaynak durumuna geldiği, esnek bir ilişki ağı şeklinde kurgulanmıştır. Kadınların yaratılışları gereği ihtiyaçları fark etme ve cevap verme, besleyici olma, kendilerini rahat histme ve hissettirme çabaları giderek daha kritik bir hal almıştır. Kadınların toplumsal ikna, empati gibi bazı feminen değerleri ve iletişim yöntemlerini kullanmalarına olanak tanıyan yeni yaklaşımlar, cinsiyet faktörünün etkin bir değişken olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmıştır (Edizler, 2010).

İşmen (2001) tarafından yürütülen, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin 3 boyutta ve toplamda erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Brackett, Mayer ve Warner (2004) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, kız öğrencilerin duygusal zeka

düzeyinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni sonucuyla örtüşmektedir.

Harrod ve Scheer'in (2005) çalışmasında, ergenlerin duygusal zekaları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini yaşları 16–19 arasında değişen toplam 200 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal zekanın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, kızların duygusal zeka düzeyinin, erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmacıların tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni bulgusunu destekler niteliktedir.

Aşan ve Özyer (2003) üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarını etki eden faktörleri araştırmışlardır. Yapmış oldukları araştırma da 220 üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Kadın öğrencilerin duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır. Araştırmacıların tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sevindik, Uncu ve Güneş-Dağ (2012) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğunu araştırma sonunda rapor etmişlerdir. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni bulgusunu destekler niteliktedir.

Erdoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 532 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka puanlarında cinsiyetlerine göre farklılıklar elde edilmiştir. Kadın öğrencilerin duygusal zeka puanlarının erkek öğrencilerin duygusal zeka puanlarına göre yüksek olduğu araştırma sonucunda rapor edilmiştir. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni sonucuyla örtüşmektedir.

Baba (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka puanlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaştığını saptanmıştır. Kadın öğrencilerin duygusal zeka puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu olarak duygusal zeka ile akademik

başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuyla farklı olarak literatürde rastlanan çalışmalarda ise Deniz ve Yılmaz'ın (2004) çalışmasının sonucunda öğrencilerin duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çıkan bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyete değişkeni sonucuyla örtüşmemektedir.

Tingaz (2013) yapmış olduğu beden eğitimi öğretmenleri ile diğer öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri çalışmasının sonucunda duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni bulgusu ile farklılık göstermiştir.

Şenel (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyete göre duygusal zeka puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyete değişkeni sonucuyla farklılaşmaktadır.

Deniz ve Yılmaz'ın (2004) çalışmasında, duygusal zeka ile yaşam doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 523 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacıların tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen cinsiyete değişkeni sonucunu desteklememektedir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında duygularının değerlendirilmesi alt boyutu puanının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.11). 20-21 yaşındaki öğrenciler 22 yaş ve üstü öğrenciler göre duygularını değerlendirmede daha başarılıdır. Ayrıca iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zeka toplam puanlarında 20-21 yaşında ki öğrencilerin puan ortalamaları diğer gruplardan yüksektir. 20-21 yaş grubunda duygusal zeka puanlarında ki artışın nedeni olarak bireylerin davranışlarının yavaş yavaş oturmaya dünyayı ve çevresini gözlemleme süreci daha gerçekçi olacağından, kendini ve çevresini fark edebilme adına bu evrede hayata daha gerçekçi bakış açılarına sahip olmaya başlamaları şeklinde yorumlanabilir.

Duygusal zeka ile yaş grupları arasında yapılan çalışmalarda Şenel (2015) yaş değişkenine göre 20-22 yaşındaki öğrencilerin 17-19 yaş grubunda ki öğrencilerden daha

yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, yapılan araştırmada ki bulguyu desteklemektedir.

Tingaz (2013) yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni öğrencilerinin yaşa, göre duygusal zeka düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu bulgu, yapılan araştırmada ki duyguların değerlendirilmesi alt boyutu dışındaki bulgular ile örtüşmektedir.

Sarıkabak, Eyyuboğlu ve Ayrancı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda sporcuların yaş gruplarına göre duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu bulgu, yapılan araştırmanın duyguların değerlendirilmesi alt boyutuyla farklılık, diğer boyutlarla ve duygusal zeka toplam puanı ile benzerlik göstermektedir.

Başka bir çalışmada ise Harrod ve Scheer' da (2005) ergenlerin duygusal zekalarının yaş, değişkenlerine göre farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmada ki duyguların değerlendirilmesi alt boyutu dışındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında sadece duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 4.12). 2. sınıfların puan ortalaması 3. sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca duygularının değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında da 2. Sınıfların puan ortalamaları yüksektir. Öte yandan iyimserlik/ruh halini düzenlenmesi alt boyutunda 4. Sınıfların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucumuzla benzer şekilde Şenel (2015) yaptığı çalışmanın sonucunda sınıf değişkenine göre duygusal zeka puanlarının farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen duyguların kullanımı alt boyutu sonucuyla benzerlik, diğer boyutları ile farklılık göstermektedir.

Bir diğer çalışma olan Deniz ve Yılmaz'ın (2004) çalışmasında ise sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmadaki iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puan sonuçlarıyla benzerlik, duyguların kullanımı alt boyutu sonucu ile farklılık göstermiştir.

Aşan ve Özyer'in (2003) araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zeka puanlarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırmadaki iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puan sonuçlarıyla örtüşmekte, duyguların kullanımı alt boyutu sonucu ile ise örtüşmemektedir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.13). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda babası okur yazar olanların duygusal zeka puanı yüksek iken; duyguların kullanımı alt boyutunda babası ilkokul; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda babası okur yazar olanların; duygusal zeka toplam puanında ise yine babası okur yazar olanların puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusuyla benzer olarak Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya' nın (2011), araştırmalarında baba eğitim düzeyinin duygusal zeka toplam puanı ve duygusal zekanın alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Tingaz' da (2013) yaptığı araştırma sonucunda duygusal zeka puanlarının baba eğitim düzeyinde farklılaşmadığı sonucunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan araştırmanın sonucumuzdan farklı olarak Duman-Keskin (2010), Yılmaz ve Şahin' in (2004) araştırmalarında baba eğitim durumuna göre duygusal zeka düzeyinin farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan yapılan araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.14). İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda annesi okur yazar olmayanın duygusal zeka puanı yüksek iken; duyguların kullanımı alt boyutunda annesi ortaokul; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda annesi üniversite; duygusal zeka toplam puanında ise yine annesi üniversite eğitimi alanların puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusuyla benzer şekilde Tingaz (2013); Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) ve Duman-Keskin'nin (2010) araştırma sonuçlarında anne eğitim durumuna göre duygusal zeka düzeyinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgusundan farklı

olarak Yılmaz ve Şahin' in (2004) araştırmalarında anne eğitim durumuna göre duygusal zeka düzeylerinin farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor ğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.15). iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda haftada 3 gün spor yapanların puan ortalaması; duyguların kullanımı alt boyutunda spor yapmayanların puan ortalaması; duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda spor yapmayanların puan ortalaması ve duygusal zeka toplam puanında haftada 3 gün spor yapanların puan ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda spor yapmayanların puan ortalamasının yüksek olması literatürde ki zdenk' in (2015) alışmasının bazı sonuçları ile örtüşmektedir. zdenk'de yapmış olduğu çalışmada iyimserlik boyutunda spor yapanların puan ortalamalarının yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Ayrıca zdenk (2015) araştırmasında spor yapmayan bireylerin duygusal zeka puanlarında iyimserlik alt boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı farklılık elde edememiştir. Tespit edilen bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı sonucu bulgularını destekler niteliktedir.

Bir başka araştırmada Karademir, Döşyılmaz, oban ve Kafkas (2010) spor yapan bireylerin duygusal zeka puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutu ve duygusal zeka toplam puanı ile benzerlik duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor ğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.16). Ortalama puanlar incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanında 2001-3000 tl arasında aile gelir düzeyine sahip olanların puan ortalamaları yüksek iken; duyguların kullanımında ise 650-2000 tl arasında olanların ortalama puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde duygusal zekanın gelir düzeyine göre farklılık göstermediği çalışmalar mevcuttur

Tingaz (2013) yapmış olduğu araştırma sonucunda ğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Bir başka araştırmada Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas (2010) öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin aylık gelire göre farklılık göstermediğini rapor etmişlerdir.

Yılmaz ve Şahin' in (2004) araştırmalarında aylık gelir durumlarına göre öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Harrod ve Scheer' da (2005) ergenlerin duygusal zekalarının aylık gelire göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Aşan ve Özyer (2003) üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarını etki eden faktörleri araştırmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda duygusal zeka düzeyinin aylık gelire göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Tespit edilen bu sonuçlar, yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Tablo 4.17). Bu sonuç duygusal zekanın akademik başarı üzerinde etkili olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmıştır.

Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde duygusal zeka ile akademik başarı arasında ilişkiler tespit edilen çalışmalar görülmektedir. Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski (2004) Kanada' da yaptıkları araştırmada duygusal zeka ile akademik başarı arasında güçlü ilişkiler tespit ederken; Petrides, Fredericson ve Furham (2004) İngiltere' deki araştırmalarında duygusal zeka ile akademik başarı arasında ilişkinin varlığına kanıt bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Kashani, Azimi ve Vaziri (2012) ise yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişkiye rastlayamamışlardır.

Araştırma katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.18). Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, erkek ve kızların öz-yeterliği ölçmeyi amaçlayan sorulara yönelik farklı tutumlar sergileme içerisinde olabilecekleri ifade edilmekte ve yapılan araştırmalarda erkeklerin bu tip ölçme araçlarına kendi öz-yeterliklerini daha yüksek hissederek cevap verdikleri, kızların ise daha orta düzeyde bir eğilim sergiledikleri ifade edilmektedir (Wingfield ve diğ., 1991; akt: Pajares ve Schunk, 2001). Bu durumun, bu çalışmadaki kız ve erkek öğretmen adayları içinde söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bunun yanı sıra ataerkil bir toplum olarak

ülkemizde erkeğe başarılı olma misyonu daha çok yüklenmiştir. Toplumda erkeklerin kendini akademik anlamda yetkin görme misyonunu beklemektedir. Dolayısıyla erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına nazaran kendilerini daha olumlu bir tutum içerisinde göstermeleri de olası bir durum olarak değerlendirilebilir (Akbaş ve Gizir, 2010, ss. 60-78).

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014, ss. 23-35) beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik akademik öz yeterliklerini inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bunun yanı sıra erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre akademik öz yeterlik puanlarının yüksek olduğu sonucunu rapor etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Duman (2018) araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni sonucuyla örtüşmektedir.

Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) yaptıkları çalışmada, üniversitenin değişik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerini tespit edilmeye çalışıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ortaya konulmuştur. Tespit edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bozkurt, (2013) beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 395 öğrencinin öğretmenlik öz yeterliklerini incelediği araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucuyla farklı olarak literatürde rastlanan çalışmalarda ise İslam (2016) Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterliklerinin farklılık gösterdiği sonucu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Eryenen (2008) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik öz-yeterliklerinin farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Er ve Gürkan (2011) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre öz yeterliklerinin farklılık gösterdiği sonucunu rapor etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen cinsiyet değişkeni sonucuyla farklılaşmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.19). Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşları ile beraber akademik öz-yeterlik puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Bu sonucun sebebi olarak yaşı büyük öğretmen adaylarının yaşı küçük öğretmen adaylarından daha deneyimli olmalarından ötürü kaynaklanmış olabilir.

Duman (2018) araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının tespit ettiği bu sonuç, yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen yaş grupları sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Amad Hamin (2018) gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini incelemeye çalışmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık göstermediği sonucu araştırma sonucu rapor edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucumuzdan farklı olarak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Tekeli (2017) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve eğitim bilimlerinde ki öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaş gruplarına göre, akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, yapılan araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.20). En yüksek akademik öz- yeterlik puanlarının son sınıflarda, en düşük akademik öz-yeterlik puanlarının da birinci sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının son sınıftaki puan ortalamalarının yüksek olması, sorumluluklarının bilincinde olduklarının ve gelecek planlaması yapmak adına kendini yeterli algıladıkları ve bu şekilde yaklaşım sergilemiş olabilecekleri şeklinde düşünülebilir.

Amad Hamin (2018) gerçekleştirdiği araştırmada üniversite öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini incelediği çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Bozkurt, (2013) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmacının elde ettiği bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma bulgumuzun aksine sınıf düzeyi ile ilgili farklı sonuçların olduğu çalışmalarda ise; Oğuz (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir.

Er ve Gürkan (2011) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Tespit edilen bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgularımızda örtüşmemektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.21). En yüksek akademik öz-yeterlik puan ortalamasının babasının eğitim durumu üniversite olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde olduğu saptanmıştır. Bu sonucun beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarının yükseldikçe, babalarının kendileriyle ilgilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Çava Kuru (2018) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri puanlarının baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

İslam (2016) tarafından öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre akademik öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalarda ise Alemdağ (2015) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının baba eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Tekeli (2017) yapmış olduğu araştırmada sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmacının tespit ettiği bu bulgu, yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.22). En yüksek akademik öz-yeterlik puan ortalamasının annesinin eğitim durumu okuryazar olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde olduğu saptanmıştır.

Duman (2018) araştırması sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Alemdağ (2015) 1723 beden eğitimi öğretmeni adayının katılım gösterdiği araştırmada, öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık göstermediği sonucunu rapor etmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak Tekeli (2017) yapmış olduğu araştırmada, anne eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma durumlarına göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının spor yapma durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.23). En yüksek akademik öz-

yeterlik puan ortalamasının haftanın her günü spor yapanlarda olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak sporun vermiş olduğu değerlerden dolayı bu öğrencilerin derslerinde daha fazla çaba sarf ettiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda spor yapan öğrencilerin derslerinde ki başarı oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kılıçgil, 1998). Ayrıca spor, insanların hemen hemen her dönem hayatlarını etkileyen önemli bir olgudur. Spor insanlara sosyal yapı içerisinde statü kazandırmaktadır. Sporun sosyalleşme aracı olmasının yanı sıra insanları bir arada tutma gücü de vardır. Bu ifadelerden yola çıkarak sporun birleştirici, bütünleştirici ve sosyalleştirici gücü düşünüldüğünde, spor yapan kişilerin spor yapmayan kişilere göre öz yeterlik bakımından daha yüksek olması normal karşılanabilir (Biricik, 2015).

Duman (2018) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının düzenli spor yapma değişkenine göre akademik öz yeterlik puanlarının anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Kural (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin düzenli spor yapma durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık göstermediği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bozkurt, (2013) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak yapılan araştırmalarda ise; Cihan (2014) öğretmenlik bölümü öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının spor yapma sıklıklarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının aile aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 4.24). Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek akademik öz-yeterlik puanının ailesinin aylık geliri yüksek olan öğretmen adaylarında olduğu tespit edilmiştir.

İslam (2016) araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının ailenin gelir durumuna göre farklılaşmadığı sonucunu rapor etmiştir. Bu bulgu, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Alemdağ (2015) 1723 beden eğitimi öğretmeni adayının katılım gösterdiği araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının aile gelir durumlarına göre de anlamlı farklılaşmadığını rapor etmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak Tekeli (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin aile aylık gelir durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanlarının farklılaştığı sonucunu rapor etmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Tablo 4.25). Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramı performans başarılarının öz-yeterlik inancının dayandığı başlıca kaynaklardan biri olduğunu söylemektedir. Bu bilgidен hareketle öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin yükselmesinin akademik başarılarında arttırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasında ilişkiyi gösteren çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Multon, Brown, ve Lent, 1991; Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Chowdhury ve Shahabuddin, 2007; Klomegah, 2007; Bassi, Steca, Fave ve Caprara, 2007; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005).

Multon, Brown, ve Lent (1991) öz yeterlik inancı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda öz yeterlik ile akademik sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh (1992) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Chowdhury ve Shahabuddin, (2007) yürüttükleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bassi, Steca, Fave ve Caprara'nın (2007) 130 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmaya bakıldığında; akademik öz-yeterliği düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yükseldiği tespit edilmiştir. Zajacova, Lynch ve Espenshade'nin (2005) araştırmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinden elde ettikleri bulgunun sonucuna göre akademik öz-yeterlik algılarının, akademik başarı için önemli bir tahmin edici unsur olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularından farklı olarak akademik başarı ile

akademik öz- yeterlik arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Lodewyk ve Winne, 2005).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Tablo 4.26). Başka bir deyişle öğretmen adayları iyimser bir ruh haline sahip olduğunda, duygularını olumlu yönde kullandıklarında, duygularını doğru şekilde değerlendirdiklerinde ve en önemlisi duygusal olarak kendinin ve çevresinin farkında olduklarında yani duygusal zekasını olumlu yönde kullandıklarında akademik öz- yeterliklerini de arttırmaktadırlar. Bu sonuçlar duygusal zeka yapısının geliştirilmesinin akademik öz-yeterliliği de pozitif yönde olumlu etkileyeceğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına genel eğitim verilirken duygusal zekalarını arttırmaya yönelik çalışmaların da yapılması akademik öz yeterliğe de olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmanın bulgularını destekler nitelikte duygusal zeka ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki gösteren çalışmalar mevcuttur (Şenel, 2015; Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar, 2013; Gürol, Özercan ve Yalçın, 2010; Chan, 2004; Martin, Easton, Wilson, Takemoto ve Sullivan, 2004).

Şenel (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya üniversite öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar (2013) araştırmalarında katılımcıların duygusal zekaları ile öz- yeterlikleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Gürol, Özercan ve Yalçın (2010) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile duygusal zekaları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu saptamışlardır.

Chan (2004) yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Martin, Easton, Wilson, Takemoto ve Sullivan (2004) yaptıkları araştırmada duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Araştırmacıların elde ettikleri bu sonuçlar, yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre duygusal zeka düzeyleri farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre duygusal zeka alt boyutlarından duygularının değerlendirilmesi boyutunda farklılık tespit edilmiştir. 20-21 yaş grubu öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları 22 ve üzeri yaş grubu öğretmen adayların duygusal zeka puanlarından daha yüksektir. Öte yandan İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zeka toplam puanlarında yaş gruplarına göre farklılık elde edilmemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre duygusal zeka alt boyutlarından duygularının kullanımı boyutunda farklılık tespit edilmiştir. 2. Sınıfların duygusal zeka puanları 3. sınıfların duygusal zeka puanlarından daha yüksektir. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında sınıf düzeylerine göre farklılık tespit edilmemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri baba eğitim durumları göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri anne eğitim durumları göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri aile gelir durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre akademik öz-yeterlikleri farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre akademik öz-yeterlikleri farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlikleri farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri spor yapma sıklıklarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri aile aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri (iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı) ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada erkek öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının kadın öğretme adaylarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedenleri araştırılabilir.
- Duygusal zeka puanının yaşla beraber azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun nedenleri üzerinde durulup yaşla beraber duygusal zekanın azalmasının önüne geçilmesi yönünde önlemler alınabilir.
- Kadın öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanların erkek öğretmen adaylarına göre düşük çıkmasının sebepleri üzerinde durulabilir.

- Bu arařtırmada beden eęitimi ve spor öğreťmeni adaylarının duygusal zeka dűzeyleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki iliřki incelenmiřtir. Farklı bűlűmlerde ve programlarda okuyan öğreťmen adayları ile beden eęitimi ve spor öğreťmeni adayları őrneklem grubuna dahil edilerek çalıřmalar yapılabilir.
- Araştırma iki devlet űniversitesi ile sınırlandırılmıştır. Daha farklı devlet ve izerel űniversitelerin dahil edileceği çalışmalar yapılabilir.
- Beden eğitimi ve spor öğreťmenlerinin bilim ve teknoloji çağının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde duygusal zeka gelişimi ve akademik öz-yeterlik gelişimi hakkında eğitimler verilebilir.
- Araştırma tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır, deneysel tarza araştırmalar yapılıp alana daha somut katkılar sağlanabilir.



KAYNAKÇA

Aamodt, S. ve Wang, S. (2011). *Beynimize hoş geldiniz*. (B. Erkan, ev.). İstanbul: NTV Yayınları.

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi'. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alemdağ, C. (2015) *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*. 25 (1), 23–35.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 105-117.
- Amad Hamin, B.M. (2018). *Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik ve yaşam kalitelerinin fiziksel aktivite yapma durumlarına göre incelenmesi (Van İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi. Van.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom, 2nd Edition*. Association for Supervision and Curriculum Development, p:155, Virginia, USA
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). Duygusal zekaya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüştürücü ve etkileşimci liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. ve McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme, öğretim*. (11. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baba, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının. İç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zeka*. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60) . Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*, In V.S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. (4), 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: *Cambridge University Press*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise Of Control*, New York: W.H. Freeman and company.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Department of Psychology, Stanford University
- Bar-On, R.(1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E.(1978). *Eğitime Giriş*. Ankara: Bimş Matbaacılık.

- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. and Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Becerren, E. (2002). *Okullarda duygusal zeka*. İstanbul: Personal Excellence.
- Becerren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekamız*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Bhochhibhoya, A., Branscum, P., Taylor, E.L. ve Hofford, C. (2014). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and mental health among college students. *American Journal of Health Studies*. 29 (2), s.191.
- Biçer, T. (2007). *Sporda duygu ve aklın yönetimi*. İstanbul: Beyaz Yayınlar. İstanbul, 79s.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlilik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar İçinde* (s. 289-314). Nobel Yayın, Ankara.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biricik, Y.S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Bozkurt, T., (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butler, G. ve McManus, F. (1998). *Psikolojinin ABC'si* (Çeviri: Zeliha İyidoğan Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duyu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3). 23–48
- Çava-Kuru, G. (2018) *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Cherniss, C. (2002). Liderler için sosyal ve duygusal öğrenme (Çev: C. Gülten). *Milli Eğitim*, 155-156.
- Chowdhury, M. S. ve Shahabuddin, A. M. (2007). Self-Efficacy, motivation and their relationship to academic performance of bangladesh college students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Chun Chu, A. H. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Cihan, B.B. (2014) *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik öz yeterlilik algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Cooper, R. K. ve A. Sawaf (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ (EQ)*. (Çev. Zelal Bedriye Ayman- Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ (EQ)*. (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün*, (Çeviren: Solina Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Duman, T. (2018) *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çorum.
- Duman-Keskin, D. (2010). *Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(2), 137-150.

- Elibol F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Er, K.O. ve Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(26).
- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), ss.31-40.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Özden, Y. (Ed). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 339.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ*. (2. Basım) (Çev. Handan Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ' dan daha önemlidir?* (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Social İntelligence*. New York: Random House.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights* (Vol. 94). Northampton, MA: More Than Sound.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zeka neden IQ' dan daha önemlidir?* (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(1), 53-63.
- Bar-On, R.(1997). *The Emotional Intelligence Invertory (EQ-i): Technical Manual*, Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- Gürol, A., Özerca, M. G. ve Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246-3251.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research*, 81(1), 41-47.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. ve Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of counseling Psychology*, 39(4), 527.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harmandar, H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-513.
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J. ve Stapley, J. (1997). The Questions of Development in Emotion. In. P.Salovey, J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Newyork: Basic Books.
- Hergüner, G. (1992). Eğitim-Spor ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-62.
- İslam, A. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.

- Jerusalem, M. (2002). *Theroretischer Teil-Einleitung I*. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 8-12.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.)(Forschungsbericht No. 5)*. Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. ve Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Karagöz, H. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Karakuş İ. (2003). *Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri (Kayseri Örneği)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 31. Basım.
- Kashani, F. L., Azimi, A. L. ve Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçgil, E. (1998) *Sosyal çevre spor ilişkileri*. Ankara: Bağırhan Yayinevi.
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zeka*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2).
- Koçak, R. (2011). *Temel Kavramlar. Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (Ed: Oral, B). Ankara: Pegem Akademi.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka etkinliklerinde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Konrad, S. ve Hendl, C. (2000). *Duygularla güçlenmek*. (Çev: Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek* (Çev: Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Korkmaz İ. (2002). *Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kural, V. (2018) *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Türkoğlu, A. (Ed). (2. Baskı). Ankara: Mikro Yayınları.
- LeDoux, J. E. (1994a). *In search of an emotional system in the brain: Leaping from fear to emotion and consciousness*. M. S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences* (pp.1049- 1061). Cambridge, MA: MIT Press.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- Lodewyk, K. R. ve Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students, *Journal of educational psychology*, 97(1), 3-12.
- Maier, S. R. ve Curtin, P. A. (2005). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model for Teaching Research Methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59(4).
- Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. ve Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17-30.
- Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Mayer, J. D. Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* P. Salovey & D. J. Sluyter (Ed.) Emotional Development and Emotional Intelligence, s. 401, New York.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. L. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- Mayer, J., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- MEB (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. E.T. 21.03.20189
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye Giriş)*. (Ed. Ayvaısık ve Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On EQ-i)'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmenini adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ile Akademik ve Çalgı Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1). 85.
- Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zeka ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. ve Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Parlar H. (2009). *Ticaret Meslek Lisesi Yöneticilerinin Öz yeterlilik ve Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2003). Trait Emotional İntelligence: Behavioral Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood İnduction. *European Journal of Personality*. 17 (1), 39-57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1). Snem
- Rahim, M. A. ve Psenicka, C. (2002). *A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries*. The International Journal of Organizational Analysis, 10(4), 302-326.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. ve Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 150-167.

- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Sönmez, V. (Ed). (Genişletilmiş 3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıkabak, M. (2016). *Olumlu ve olumsuz geri bildirim, farklı kişilik tiplerindeki sporcularda, biceps brachii kasının maksimal istemli kasılma seviyesi üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Sarıkabak, M., Eyüboğlu, E. ve 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.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (2. Baskı). (Çev Ed: Şahin, M.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. *Big theories revisited*, 4, 115-138.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Şenel, E. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Stein, J. S. ve Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sirri* (Çev. M. Isik). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sünbül, A. M. (2002). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M. ve Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1666-1672.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Matbaacılık.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2019). <http://www.tdk.gov.tr>
- Tekeli, Ş.C. (2017) *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Tingaz, E.O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. (İkinci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Eğitimde Program Tasarlama ve Geliştirme Süreci. *Öğretim İlke ve Yöntemler*. Çelenk, S. (Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2012). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Yaman, Ç. (2009). Formatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 683-711.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul Öz-Yeterlilik Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yavuz, K. E. (2004). *0-12 Yaş dönemi çocuklarda duygusal zekâ gelişimi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları., 45, 46, 51, 53, 202s.
- Yaylacı, G.Ö. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. (2. Basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı.

- Yılmaz, M. ve Şahin, Ş. (2004). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. And Espenshade, T. J. (2005). *Self-efficacy, stress, and academic success in college*. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayı; Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilmektedir. Sorulara vereceğiniz içten yanıtlar araştırmamızın objektif olmasını sağlayacaktır. İlgi, alakanız ve göstermiş olduğunuz sabır için teşekkür ediyorum.

Kamil TÜRKEKUL
Bartın Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()

2. **Yaşınız:**

3. Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

4. Güncel transkript notunuz:

5. Ailenizin aylık geliri:.....

6. Babanızın eğitim durumu: Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite ()

7. Annenizin eğitim durumu: Okuryazar Değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite ()

8. Spor yapma sıklığınız: Her gün () Haftada 5 gün () Haftada 3 gün Haftada 1 gün ()
Diğer.....Spor Yapmıyorum.....

Ek 2: Duygusal Zeka Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2) Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3) Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm					
4) Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem					
5) Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler					
6) Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım					
7) Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8) Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9) Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10) Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11) Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12) Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13) Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım					
14) Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					

15) Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16) Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17) Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18) Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19) Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20) Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21) Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22) İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23) Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırır.					
24) Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25) Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26) Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27) Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28) İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29) Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30) İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim					
31) Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım					
32) Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynıını yaşamış gibi olurum.					
33) Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34) Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur					
35) Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım					
36) Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37) İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38) İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor					
39) Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40) İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur					
41) Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

Ek 3: Akademik Öz- Yeterlik Ölçeği

Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun size ne derece uygun olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uymuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1) Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2) Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim				
3) İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum				
4) Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum				
5) Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum				

6) Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum				
7) Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem				

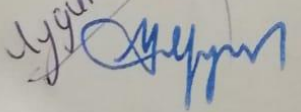


Ek 4: İzin Yazısı

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK danışmanlığında tez çalışması yapmaktayım. Tez çalışmam için beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinden veri toplamak istiyorum. Bu hususta gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim. 12.03.2019

Kamil TÜRKEKUL
Bartın Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Fikret SOYER
Bölüm Başkanı
Uygundur


ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Kamil TÜRKEKUL
Doğum Yeri ve Tarihi : 20.05.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi, BESYO, Antrenörlük Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (Orta Düzeyde)
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : Sarıkabak, M., Çelebi, M., Ayrancı, M., Türkekul, K., Aras, G. ve Yıldız, U. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 2. Uluslararası Herkes İçin Spor ve Wellness Kongresi
Aldığı Ödüller : Kongresi

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs :
Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar : T.C. İçişleri Bakanlığı, Emniyet Genel Müdürlüğü, Polis Memuru

İletişim

E-Posta Adresi : kamilturkekul71@gmail.com

Tarih : 14.06.2019