



**DEVLET VE ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN BEDEN
EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ VE HEDEF BAĞLILIĞI
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Seyithan AYDIN

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KİŞİ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİM DALI

**DEVLET VE ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE HEDEF BAĞLILIĞI
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

(Determining the Emotional Intelligence and Goal Commitment Levels of Physical Education
and Sports Teachers Working in Public And Private Schools)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seyithan AYDIN

Danışman: Doç. Dr. Halil İbrahim CEYLAN

Erzurum
Aralık, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Seyithan AYDIN tarafından hazırlanan “Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Hedef Bağlılığı Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışması 09/12/ 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Erdoğan TOZOĞLU
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Halil İbrahim CEYLAN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yunus Emre ÇİNGÖZ
Bayburt Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Fatih KIYICI

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Hedef Bağlılığı Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

09 /12/ 2024

Seyithan AYDIN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, değerli bilgi ve katkıları ile yöneten, çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, her daim destekçim olan ve her zaman örnek aldığım çok kıymetli hocam, Doç.Dr. Halil İbrahim CEYLAN'a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Çalışmalarım sırasında ilgi ve desteklerini esirgemeyen bu zorlu süreç boyunca beni büyük bir sabırla destekleyen aileme teşekkür ederim.

Seyithan AYDIN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEVLET VE ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ VE HEDEF BAĞLILIĞI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Seyithan AYDIN

Aralık 2024, 72 sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeylerini belirlemek ve bu iki değişkenin bazı demografik faktörlere göre farklılıklarını incelemektir.

Yöntem: Araştırmaya Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan toplam 200 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri, Duygusal Zekâ Ölçeği; hedef bağlılığı düzeyleri ise Hedef Bağlılığı Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Veriler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir.

Bulgular: Özel okul öğretmenlerinde, görev kademesi değişkenine göre Empatik Duyarlılık ($t = 2,20$, $p = 0,030$) ve Pozitif Duygusal Yönetim ($t = 2,52$, $p = 0,013$) alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Hedef bağlılığı açısından, lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldığı bulunmuştur ($t = -2,71$, $p = 0,021$). Medeni durum açısından, özel okul öğretmenlerinde bekar öğretmenlerin hedef bağlılığı puanlarının evli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = -2,459$, $p = 0,016$). Ayrıca, hedef bağlılığı ve duygusal zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Sonuç: Öğretmenlerin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeyleri, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu iki değişkenin mesleki performans açısından önem taşıdığı ve eğitim ortamlarında geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitim ortamlarında bu değişkenlere yönelik farkındalık artırıcı programlar ve destekleyici müdahalelerin planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Hedef Bağlılığı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri, Devlet Okulları, Özel Okullar

ABSTRACT

MASTE THESIS

DEFINING THE EMOTIONAL INTELLIGAMCE AND GOAL COMMITMENT LEVELS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHERS, WORKING IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS

Seyithan AYDIN

December 2024, 72 pages

Purpose: This study aims to determine the emotional intelligence and goal commitment levels of physical education and sports teachers working in public and private schools and examine the differences in these variables based on certain demographic factors.

Method: A total of 200 physical education and sports teachers working in the Black Sea region participated in the study. Participants' emotional intelligence levels were measured using the Emotional Intelligence Scale, and their goal commitment levels were assessed using the Goal Commitment Scale. The data were analyzed using independent sample t-tests, ANOVA, and correlation analyses.

Findings: Among private school teachers, middle school teachers scored significantly higher than high school teachers in the sub-dimensions of Empathetic Sensitivity ($t = 2.20$, $p = 0.030$) and Positive Emotional Management ($t = 2.52$, $p = 0.013$). Regarding goal commitment, high school teachers scored significantly higher than middle school teachers ($t = -2.71$, $p = 0.021$). Regarding marital status, single private school teachers were found to have significantly higher goal commitment scores than their married counterparts ($t = -2.459$, $p = 0.016$). Additionally, no statistically significant relationship was found between goal commitment and emotional intelligence ($p > 0.05$).

Result: The emotional intelligence and goal commitment levels of teachers show significant differences based on demographic variables. It is concluded that these two variables are important for professional performance and should be developed in educational environments. It is recommended to plan awareness-raising programs and supportive interventions targeting these variables in educational settings.

Keywords: Emotional Intelligence, Goal Commitment, Physical Education and Sports Teachers, Public Schools, Private Schools

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	4
Hipotezler.....	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Eğitim–Beden Eğitimi Kavramı.....	7
Beden Eğitimi Dersinin Amacı	8
Beden Eğitimi Dersinin Önemi?	8
Beden Eğitimi Öğretmeni	9
Duygusal Zekâ Kavramı ve Tanımı	9
Duygu ve zekâ ilişkisi.	10
Duygusal zekânın önemi.	11
Duygusal Zekânın Temel Bileşenleri.....	11
Duyguları fark etme.	11
Duyguları ifade etme.....	12
Çevrenin duygularını anlama.	12

Duygusal Zekâ Modelleri.....	13
Mayer ve salovey model (Yetenek tabanlı model).	13
Karma model.....	13
Goleman duygusal zekâ modeli.	13
Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler	13
Yaş.	13
Cinsiyet.	14
Eğitim.....	14
Aile ortamı.	14
Duygusal Zekânın Geliştirilmesi	15
Sporda Duygusal Zekâ	16
Beden Eğitimi, Spor ve Duygusal Zekâ.....	17
Hedef Bağlılığı Kavramı ve Tanımı.....	18
Hedef Belirleme Kuramı	18
Hedef Belirleme Süreci	19
Hedef Belirleme Özellikleri	20
Hedef Bağlılığı Belirleyicileri.....	21
İlgili Araştırmalar.....	21
Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.	21
Hedef bağlılığı ile ilgili araştırmalar.	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
Yöntem	26
Araştırmanın Yöntemi.....	26
Evren ve Örneklem	26
Veri toplama araçları.....	26
Duygusal zekâ ölçeği.	27
Hedef bağlılığı ölçeği.....	27
Verilerin Analizi.....	27
Geçerlik ve Güvenirlik.....	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	29
BULGULAR	29
BEŞİNCİ BÖLÜM	42
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	42
KAYNAKLAR.....	45
EKLER	54

EK-1. Etik Kurul Kararı.....	54
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu	55
EK-2. Duygusal Zekâ Ölçeği	56
EK-3. Hedef Bağlılığı Ölçeği.....	57
ÖZGEÇMİŞ.....	58



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Verilerin Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları</i>	29
Tablo 2. <i>Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Betimsel Analizi (N=200)</i>	30
Tablo 3. <i>Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının T Testi Analizi</i>	31
Tablo 4. <i>Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılık Ölçeği T Testi Analizi</i>	31
Tablo 5. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi</i>	32
Tablo 6. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçeği ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi</i>	32
Tablo 7. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi</i>	33
Tablo 8. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçeği Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi</i>	33
Tablo 9. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i> ...	34
Tablo 10. <i>Özel Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i> ...	35
Tablo 11. <i>Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i>	35
Tablo 12. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i> ..	36
Tablo 13. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Analizi</i>	36
Tablo 14. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i> ..	36
Tablo 15. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi</i>	37

Tablo 16. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ve Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Görev Kademesi Değişkeni T Testi Analizi</i>	38
Tablo 17. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ve Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Görev Kademesi Değişkeni T Testi Analizi</i>	39
Tablo 18. <i>Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi</i>	40
Tablo 19. <i>Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi</i>	40
Tablo 20. <i>Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi.....</i>	41

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Hedef Belirleme Teorisi Genel Modeli</i>	18
---	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEÖYÖ	: Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği
Çev	: Çeviri
EQ	: Emotional Quotient
IQ	: Intelligence Quotient-Zeka Katsayısı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birçok çalışma alanı vardır. Bunlarda çoğunluğu oluşturan devlet okullarında ve bunu takiben özel okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleridir. Bir kısmı da spor geçmişi dolayısı ile özelde ve devlette antrenör olarak kendilerine yer bulmuşlardır. Bizim araştırmamızı oluşturan örneklem grubu devlette ve özel okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleridir. Bu iki farklı çalışma alanına ulaşmak için geçilen yollar ve iş devamlılığı farklılık göstermektedir. Bu süreçler iki farklı gurubu duygusal yönden ve mesleki doyum açısından etkilediği düşünülmektedir.

Duygusal zeka, insanların duygusal durumlarını fark etme, anlama, yönetme ve başkalarının duygusal durumlarını anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Bu beceriler, bireyin kendini ve başkalarını daha iyi anlamasına ve başarılı ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Özbilinç, duygusal zekanın temelini oluşturur. Birey özbilinçli olduğunda kendi duygusal durumunu fark eder, duygularını tanımlayabilir ve bu duyguların nedenlerini anlamaya çalışır. Bu sayede birey duygusal tepkilerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilir. Duyguları idare etme becerisi, duygusal zekanın bir diğer önemli parçasıdır. Birey duygusal durumlarını etkili bir şekilde yönetebilir, olumsuz duygusal tepkileri kontrol edebilir ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirebilir. Kendini harekete geçirme becerisi, bireyin duygusal durumlarını kullanarak motivasyonunu artırma yeteneğini ifade eder. Birey duygularını kullanarak hedeflere odaklanabilir, motivasyonunu artırabilir ve sorunlara çözüm bulabilir. Başkalarının duygularını anlama becerisi, duygusal zekanın sosyal boyutunu temsil eder. Birey başkalarının duygusal durumlarını anlamak için empati kurabilir, sözsüz iletişim ipuçlarını okuyabilir ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilir. Sosyal beceriler, duygusal zekanın uygulama alanını ifade eder. Birey başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilir, işbirliği yapabilir, liderlik becerilerini geliştirebilir ve çatışmaları etkili bir şekilde çözebilir. Bu beş alandaki yeteneklerin geliştirilmesi, bireylerin kendi duygusal zekalarını artırmalarına yardımcı olur. Duygusal zeka, öğrenme, iş hayatı, ilişkiler ve genel mutluluk gibi birçok yaşam alanında başarı için önemli bir faktördür. Bu nedenle eğitimde duygusal zekanın önemine dikkat çekilmiş ve bu alanda yapılan çalışmalar artmıştır (Yeşilyaprak, 2001).

Hedef bağıllığı, kişinin belirlediği hedefe ulaşmak için gereken süre boyunca gösterdiği azim, özveri ve kararlılıkla ilgilidir. Bu özellik, hedefe ulaşmak için gereken çaba ve fedakarlıkları yapabilmeyi, zorluklarla karşılaştığında pes etmeden yola devam etmeyi gerektirir. Hedef bağıllığı, kişinin hedefine olan güçlü inancı ve motivasyonu da yakından ilişkilidir. Bir kişi ne kadar güçlü bir şekilde hedefine inanır ve ona odaklanırsa, hedefe ulaşma olasılığı da o kadar artar. Bu nedenle, hedefe bağıllık, kişinin hedefine olan inancını ve motivasyonunu sürekli canlı tutabilmesini sağlar. Hedefe bağlı bir birey, hedefine ulaşmak için gereken çabalara istekli bir şekilde dahil olur. Zorluklarla karşılaştığında pes etmez, aksine daha fazla motivasyonel kaynağa başvurur ve yeni stratejiler geliştirir. Hedefe bağıllık, hedefte ilerlemek için gereken adımları atmaktan korkmamayı ve sürekli ilerlemeye devam etmeyi gerektirir. Ayrıca, hedefe bağıllık, başarıyı etkileyen birçok etkenin üstesinden gelmek için önemlidir. Örneğin, zaman yönetimi, öncelik belirleme, planlama becerileri gibi yetkinlikler, hedefe ulaşmak için gereklidir ve bir kişinin hedefe bağıllığını artırır. Ayrıca, hedefe bağıllığı olan bireyler, başarısızlıkla karşılaştıklarında dahi hatalarından ders çıkararak motivasyonlarını kaybetmeden tekrar denemeye devam ederler (Rader, 2005).

Sonuç olarak hedef bağıllığı, kişinin hedefini gerçekleştirebilmek için gösterdiği azim, çaba ve kararlılıktır. Bu özellik, kişilerin hayatta başarılı olabilmeleri için gerekli olan en önemli kişisel özelliklerden biridir. Hedeflere bağıllık, kişinin hedefine inancını ve motivasyonunu artırırken, sürekli ilerleme ve gelişme fırsatı sunar.

Güdülenme düzeyi, kişinin hedefe ulaşmak için ne kadar istekli olduğunu ve ne kadar çaba harcadığını belirleyen bir faktördür. Yüksek güdülenme düzeyi, kişinin daha fazla enerji ve motivasyonla çalışmasını sağlar ve sonuca ulaşma olasılığını artırır. Bir kişi hedef belirlediğinde, belirlediği hedefe ulaşmak için ne kadar güçlü bir motivasyona sahip olduğu önemlidir. Eğer kişi, hedefine ulaşma konusunda istekli ve motive olursa, daha fazla çaba harcar ve dolayısıyla performansını artırır. Yüksek bir güdülenme düzeyi, kişiyi zorluklarla karşılaştığında pes etmek yerine daha fazla çaba harcamaya teşvik eder ve bu da hedefe ulaşma şansını artırır. Ancak, güdülenme düzeyi düşük olan bir kişi için hedefe ulaşmak daha zor olabilir. Motivasyon eksikliği, kişinin çaba harcamaktan kaçınmasına ve performansının düşmesine neden olabilir. Böyle durumlarda, hedefe ulaşma şansı azalır ve kişi hedefine ulaşmak için gerekli olan çalışmayı yapmakta zorlanır. Sonuç olarak, hedefe ulaşma performansı, kişinin güdülenme düzeyiyle yakından ilişkilidir. İstenilen sonuca ulaşma güdüsünün yeterli olduğu durumlarda, kişi elinden gelenin en iyisini yaparak hedefine daha kolay bir şekilde ulaşabilir (Latham, 2003). Hedef belirleme sürecinde öncelikle belirli bir amaca ulaşma düşüncesi olmalıdır. Bu amaç özgün olmalı ve bireysel hedeflerin değil, ortak

hedeflerin belirlenmesi önemlidir. Daha sonra, belirlenen hedefin ne zaman gerçekleştirileceğine dair bir tarih belirlenmelidir. Bu tarih, hedefin ulaşılması için bir zaman baskısı yaratır ve motivasyonu artırır. Hedefe ulaşmak için gayret göstermek de önemlidir. Belirlenen plana sadık kalınması ve buna uygun şekilde çalışılması gerekmektedir. Pes etmemek, hedefe ulaşmak için önemli bir faktördür. Engellerle karşılaşıldığında motivasyonu kaybetmemek, hedefe olan inancı artırır. Son olarak, hedefe ulaşıldıktan sonra bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme, hedefin ne kadar başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğini gösterir. Başarılı olunan noktalar tespit edilerek bunlar üzerine devam edilebilir. Ayrıca, hedefin gerçekleştirilmesindeki zorluklar ve hatalar da analiz edilerek, gelecekteki hedef belirleme süreçleri için dersler çıkarılabilir. Hedef belirleme sürecinde aktif olan bireyler, kendilerine özgü düşünebilme yeteneklerini kullanabilirler. Bu, farklı düşünceleri ve bakış açılarını göz önünde bulundurmayı gerektirir. Ayrıca, hedeflere ulaşma sürecinde sorumluluk üstlenmek de önemlidir. Bu, hedefe yönelik adımları atma ve gerektiğinde değişiklik yapma konusunda inisiyatif kullanmayı gerektirir (Rader, 2005).

Her bireyin kendine özgü kişilik yapısı, yetenekleri, ilgi alanları ve değerleri vardır. Bu nedenle, her bireyin kişisel hedeflerine ulaşmak için farklı stratejiler ve yöntemler kullanması doğaldır. Kimi bireyler hedeflerine ulaşmak için disiplinli bir çalışma programı oluşturabilirken, bazıları spontane hareket etmeyi tercih edebilir. Kimi bireyler kendilerine kısa vadeli hedefler belirlerken, bazıları uzun vadeli hedeflere odaklanabilir. Ayrıca, bireylerin bulundukları yaşam aşaması, deneyimleri ve kaynakları da hedeflere ulaşmada izledikleri yöntemleri etkileyebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeylerini arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu iki değişkenin farklı demografik faktörlere göre farklılıklarını değerlendirmiştir. Araştırma, öğretmenlerin bu özelliklerinin öğretim metodları ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini inceleyerek, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, farklı okul türlerindeki çalışma koşullarının öğretmenlerin duygusal ve profesyonel gelişimlerine etkilerini değerlendirerek, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programları için önemli veriler sunmayı amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Araştırmada aşağıda verilen şu alt problemler oluşturulmuştur.

- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeyleri ne düzeydedir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılığı düzeyleri ne düzeydedir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeyleri çalışma ortamına (devlet/özel okul) göre farklılaşmakta mıdır?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılığı düzeyleri çalışma ortamına (devlet/özel okul) göre farklılaşmakta mıdır?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları (duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık, pozitif duygusal yönetim, duyguların olumlu kullanımı) çalışma ortamına göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki görev yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri mesleki görev yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri görev kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri görev kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ile hedef bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Hipotezler

- H1: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H2: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
- H3: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları (duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık, pozitif duygusal yönetim, duyguların olumlu kullanımı) çalışma ortamına (devlet/özel okul) göre farklılık göstermektedir.
- H4: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki görev yılına göre farklılık göstermektedir.
- H5: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri mesleki görev yılına göre farklılık göstermektedir.
- H6: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H7: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H8: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H9: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H10: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri görev kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H11: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeyleri görev kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre farklılık göstermektedir.

- H12: Devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ile hedef bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Çalışmanın sonunda, benzer veya farklı alanlarda araştırma yapacak kişilere veri kaynağı sunulması, beden eğitimi öğretmenlerinin performansını etkileyen değişkenler ve durumlar hakkında gerekli bilgilere ulaşılması beklenmektedir. Bu bilgilerin, öğretmenlerin daha iyi performans sergilemesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılığı ve duygusal zekâ düzeylerinin ölçüsünün ne olduğunu, istenilen ve mevcut durum arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle incelemek ve ortaya koymak önemlidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaç ve eksikliklerini belirlemeye yardımcı olabilir ve eğitim alanındaki uygulamaların iyileştirilmesi açısından değerli bilgiler sunabilir.

Literatürde duygusal zekâ ve hedef bağlılığı ilişkisi incelenmemiş olup, konu alanı dışından da duygusal zekâ ve hedef bağlılığı ilişkisinin incelenmesine yönelik bir çalışma çok fazla bulunmamaktadır. Bu çalışma literatüre devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin hedef bağlılığı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkisinin incelenmesi açısından alanında bir ilk olma niteliğindedir.

Sınırlılıklar

- Araştırma örneklem olarak seçilecek olan devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilecek bilgiler, kullanılan ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlı olacaktır.

Varsayımlar

- Yapılan çalışmada, katılımcıların evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerin değerlendirmelerinin güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim–Beden Eğitimi Kavramı

Fiziksel aktivitenin doğuşu ve ortaya çıkışı, insanlık tarihinin ortaya çıkışı kadar eskidir. İlk insanların doğayla iç içe yaşama ve geçimlerini sürdürme çabalarının bir sonucu olarak insanlar avlanma, oyun oynama ve savaşma da dâhil olmak üzere yüzlerce amaç için fiziksel aktivitede bulunmuşlardır (Alpman, 1972).

Spor, kişinin fiziksel aktivite ve motor becerilerini belirli kurallar dâhilinde geliştiren, zihinsel, entelektüel ve sosyal özellikleri olan biyolojik, eğitsel ve sosyal bir aktivitedir (İnal, 2003).

Beden eğitimi, örnek olma, yararlı olma, insan haklarına saygılı olma, dürüst davranma, zeki, zihinsel ve bedensel olarak sağlıklı olma becerisidir. Beden eğitimi, insanların sosyalleşmesine, bireyselliklerini bulmalarına ve doğru yönde hareket etmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynar. Başka bir deyişle, beden eğitiminin amacı bireylerin fiziksel sağlığını, zihinsel sağlığını ve fiziksel yeteneklerini geliştirmektir. Esnek kurallara dayalı oyunları, jimnastiği ve gerektiğinde çevre koşullarına ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen sporla ilgili tüm fiziksel egzersiz ve öğrenmeleri de içerir (Aracı, 2000:7).

Beden eğitimi, fiziksel egzersize katılım yoluyla beden eğitiminin hedefleri (fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal) doğrultusunda kasıtlı olarak davranış değişikliği sağlama sürecidir. Diğer eğitim disiplinlerinden farklı olarak, beden eğitimi 'motor öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme' üzerine kuruludur. Başka bir deyişle, beden eğitimi 'fiziksel egzersiz' yoluyla eğitilmesidir (Tamer & Pulur, 2001).

Beden eğitimi, bir kişinin mevcut yaşının ve genetik kapasitesinin gerektirdiği fiziksel, zihinsel ve ruhsal niteliklerde verimlilik elde etmek için tasarlanmış rekabetçi olmayan bir dizi faaliyettir (Kasap, 1997).

Beden eğitimi ve spor, çağdaş eğitim anlayışında birbirini tamamlayan iki kavramdır. Beden eğitimi bireyin fiziksel aktivite deneyiminin getirdiği bir değişim süreci ve fiziksel aktivite yoluyla bireyin eğitiminin bütününe içeren bir aktivite ya da eğitim biçimidir (Yetim, 1998).

Beden eğitimi ve spor, eğitimin kapsamına giren, vücudun yapı ve fonksiyonlarını öğretren, psikolojik gelişmeyi kontrol eden, eklem ve kasların dengeli gelişmesini sağlayan, okul çağından sonra iş ve eğlence faaliyetlerinde harcanan fiziksel gücü en ekonomik şekilde değerlendiren ve böylece organ kontrolü altında sistematik olarak hareket eden faaliyetlerdir (Uğur, 2006).

Hareket Yoluyla Öğrenme, beden eğitiminin çocuklara ve gençlere sağladığı olumlu zihinsel, sosyal ve duygusal katkılara dayanmaktadır. İnsan davranışının zihinsel ve duygusal alanları, düşündüğümüz gibi birbirinden bağımsız değildir. Aksine, bu alanlar ile gençlerin motor gelişimi ve davranışları arasında yakın bir ilişki vardır (Tamer & Pulur, 2001:52).

Beden Eğitimi Dersinin Amacı

Milli eğitimin temel ilkelerine uygun olarak, beden eğitimi derslerinde fiziksel aktiviteler aracılığıyla çocukların bilişsel, duygusal ve psikomotor ihtiyaçları karşılanmakta ve bu alanlardaki istenen gelişim hedeflenmektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi derslerindeki etkinliklerin amacı rekor kırmak ya da şampiyon olmak değil, çocuğun bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlardaki gelişimini desteklemektir (Varol, 2017).

Bucher (1987) beden eğitiminin iki temel amacı olduğunu vurgulamaktadır. İlk amaç, bedeni eğitmek, yani hareket etmeyi öğrenmektir; ikinci amaç ise beden ya da hareket yoluyla eğitimidir. İlk amaç, bedenin ve becerilerin geliştirilmesine odaklanırken, ikinci amaç, gelişimin diğer yönlerinde istenen davranış değişikliklerinin sağlanmasıyla ilgilidir.

Beden eğitiminin amacı, motor becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, yaşamda kullanılan kavram ve stratejilerin yanı sıra öz yönetim becerileri, sosyal beceriler ve psikolojik becerileri geliştirerek öğrencileri eğitimlerinin bir sonraki aşamasına hazırlamaktır (MEB, 2013).

Beden Eğitimi Dersinin Önemi?

Bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden topyekûn gelişimi modern eğitimin temel ilkelerinden biridir. Modern anlayışlara göre eğitim hedeflerine ulaşmak, bireyin ruhsal ve bedensel eğitimiyle mümkündür. Bu durum beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir (Aracı, 2001).

Beden eğitimi insanları hayata hazırlar, düşünce ve zihinsel eğitimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir, mevcut yapıları geliştirir ve eğitici bir rol oynar. Ayrıca yapıcı ve üretken sosyal yapıların oluşturulmasında sosyal uyumu ve kültürel gelişimi de beraberinde getirir.

Kısacası beden eğitimi, insanların gerekli bilgi ve becerileri edinerek daha iyi insanlar olmalarını sağlar (Aracı, 2000).

Harmandar (2004) beden eğitiminin genel eğitimi tamamladığını, gerektirdiğini ve çocukların fiziksel gelişiminde, motor gelişiminde ve kişisel ve sosyal uyumunda önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmeni

Eski çağında eğitim genel olarak müzik eğitimi ve beden eğitimi olmak üzere iki unsurla ilişkilendirilmiş, eğitimin sadece fiziksel ve ruhsal gelişimi değil, zihinsel ve ahlaki gelişimi de kapsadığı anlaşılmıştır (Şişman, 2007). Günümüzde gelişmiş toplumların pedagojik anlayışı, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini önemseyen bireyleri kapsamaktadır (Vukman & Likardo, 2010). Bireysel yaratıcılığı ve ihtiyaç duyulan alanlarda başarıyı artırmaya çalışan öğretmenler, beden eğitimi ve spor alanında özellikle önemlidir. Bu alanda aktivite organizasyonlarındaki öğreticilerin iyi bir şekilde çalışabilmeleri ve fiziksel aktivite için gerekli duyarlılığı yaratarak, fiziksel yeterlilik düzeyini artırarak ve uzun vadeli gelişim süreçlerini garanti altına alarak en iyi hizmet kalitesini sunmaları beklenmektedir (Balyi vd., 2016). Okullar, fiziksel ve sportif faaliyetlerin edinilmesinde ve uygulanmasında önemli bir konuma sahiptir.

Ülkemizde öğretmenler, beden eğitimi derslerinde milli kültüre saygılı olmalı, Atatürk ilke ve inkılapları, Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak sağlıklı, mutlu, dengeli, yapıcı, yaratıcı ve sosyal ahlaklı bireylerin yetişmesine önemli katkılar sağlamalıdır (İnal, 2015). Beden eğitiminde bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için uyumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ihtiyaç odaklı bir müfredat en temel gerekliliklerdir (Taşpınar, 2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin genel bir eğitime, alan bilgisine ve uzmanlığa sahip olduğu varsayılır ve öğretim süreci belirli bir müfredata göre şekillenir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre verimli, yaratıcı ve kişisel gelişim odaklı olabilmek için eğitimleri sırasında elde ettikleri başarıları meslek hayatlarına yansıtabilirler (Taşkaya, 2012). Öğrencilerinin hem ortaklıkları hem de farklılıkları üzerinden hayatı sorgulayan öğretmenler, farklılıkları geliştirip yetenekleri zenginleştirebildikleri gibi ortaklıklardan da ortaklıklar yaratabilirler (<http://eacea.ec.europa.eu>).

Duygusal Zekâ Kavramı ve Tanımı

Eski zamanlardan bugüne kadar, filozoflar, sosyologlar, eğitimciler ve bilim insanları duyguların insan yaşamındaki önemi üzerine sayısız çalışma gerçekleştirmişlerdir (Yaylacı, 2012). Bireylerin ruh haline göre oldukları durumları fark edebilmeleri, olumsuz duygularla nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri, olumsuz duyguları olumlu duygulara dönüştürebilmeleri,

duygusal olarak güçlü ve zayıf yönlerini yargılayabilmeleri ve doğru kararlar verebilmeleri duygusal zekâ kapsamına girmektedir. Bu konu uzun zamandır psikoloji, sosyoloji, nöropsikoloji, iletişim ve yönetim de dâhil olmak üzere birçok alanda araştırılmıştır (Tuncer & Demiralp, 2016).

Bireylerin kendilerini tanımak ve kontrol etmek, kendi motivasyonlarını sağlamak, isteklerini ertelemek, engellere direnmek, çevrelerindekiyle anlayışla yaklaşmak ve etkili ilişkiler kurmak için ihtiyaç duydukları kapasiteler duygusal zekâ olarak adlandırılır (Acar, 2001).

1985 yılında Wayne Payne, duygusal zekâ terimini İngilizce materyallerde kullanan ilk kişi olmuştur. Payne, duygusal farkındalığın çocuk gelişiminin önemli bir bileşeni olduğunu öne sürmüştür (Zeidner vd., 2012). Onlara göre duygusal zekâ, sosyal zekânın bir alt kümesidir ve kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bunları kişinin düşünce ve davranışlarını yönlendirmek için kullanma becerisini içerir.

Duygu ve zekâ ilişkisi.

Duygular ve akıl arasındaki ilişki insanlık tarihi boyunca tartışılmış felsefi bir konudur. Geçmişten gelen inanışlara göre duygular bir zayıflık belirtisidir ve kafa karışıklığına neden olur. Bu anlayışa göre, dikkati başka durumlara yönelttiği, mantıklı düşünmeyi zayıflattığı ve kontrolü engellediği için duyguların iş hayatında yer almaması gerektiği savunulmaktadır. (Ural, 2001).

20. yüzyılda, çok fazla duygunun muhakeme aşamasını zorlaştırdığı, çok az duygunun ise muhakeme sürecini engellediği doğru bir şekilde ifade edilmiştir (Mandell & Pherwani, 2003). Günümüzdeki gelişmeler göz önüne alındığında, duyguların öğrenmeyi ve ahlaki değerleri teşvik ettiği, karar verme sürecini hızlandırdığı ve güven yarattığı söylenebilir (Cooper & Sawaf, 2003).

Goleman (1998) duygusal zekânın bireyin başarısı için önemini vurgulamış ve çalışma hayatında istenen başarının elde edilmesinde etkili olduğunu savunmuştur.

Baltaş (2000) çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen ve grup çalışmalarında uyumluluk sağlayabilen duygusal zekâ düzeyi yüksek bireylerin, akademik zekâsı yüksek olanlara göre daha yüksek iş performansına sahip olduğunu savunmaktadır.

Duygusal zekânın önemi.

Son yıllarda önemi giderek artan duygusal zekâ kavramına göre, duygusal zekâsı yüksek kişiler, iletişim, empati, kontrol, uyum, iş birliği, motivasyon, başkalarını etkileme ve liderlik gibi olumlu özellikleri çevrelerine yansıtmakta ve başkalarının hayatlarını olumlu yönde etkileyebilmek mümkündür (Tunca, 2010).

Son çeyrek yüzyılda, özellikle ABD'de, dev şirketlerden tek kişilik küçük işletmelere kadar çeşitli kuruluşlarda tezgâhtarlardan üst düzey yöneticilere kadar farklı seviyelerde yüz binlerce kişiyle yapılan araştırmalar, 'duygusal zekâ' olarak adlandırılan kişisel ve sosyal becerilerin bir kombinasyonunun kavramının bireysel başarıda kilit bir faktör olduğu kanıtlanmıştır (Goleman, 2007).

Günümüzün karmaşık iş hayatı, bu becerilerin eğitim yoluyla kazanılmasını ve geliştirilmesini de zorlaştırmıştır. Yüksek eğitilmiş çalışanların kurumlarda üst kademelere terfi ettirilmesinde teknik ve bilişsel becerilerin yerini duygusal zekâ becerilerinin aldığı tespit edilmiştir (Titrek, 2007). Günümüzde büyük şirketler, potansiyel liderlerin belirlenmesi, geliştirilmesi ve atanmasına yardımcı olmaları için deneyimli psikologlar istihdam etmektedir (Kılıçarslan, 2009).

Aralarında birçok büyük ve küresel şirketin de bulunduğu 188 kuruluşla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, bu kuruluşlarda hangi kişisel becerilerin ne ölçüde başarılı performansla ilişkili olduğunu belirlemektir. Çalışmanın bulguları becerileri üç gruba ayırmıştır: teknik beceriler, analitik düşünceyi yansıtan beceriler ve duygusal zekâyı yansıtan beceriler. Anket verilerinin analizi, zekâ ve teknik becerilerin başarılı performansın lokomotifleri olarak hareket ettiğini, duygusal zekânın ise iki kat daha önemli olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ, özellikle teknik becerilerin genellikle ihmal edildiği yüksek seviyelerde giderek daha önemli hale gelmektedir (Kılıçarslan, 2009).

Duygusal Zekânın Temel Bileşenleri

Burada duygusal zekânın temel unsurları aşağıdaki başlıklar altında açıklanmaktadır.

Duyguları fark etme.

Bir kişinin duygusal zekâsındaki en önemli unsur, duygusal farkındalıktır. Bu, kişinin kendi ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde tanımlama, anlama ve bu duyguların etkilerini yönetme yeteneğidir. Bu noktada, doğru teşhis ve yorumlama geliştirilmesi gereken becerilerdir. Duygularınızın farkında değilseniz, duygusal zekâdan söz edemezsiniz (Kandemir, 2021).

İnsanlar duygularını tanıyabilecek kapasite ile var olurlar. Bireyin algıladığı tüm düşünceleri, düşünce gruplarını ve karmaşık duyguları tanıması ve anlaması; iyi ve kötü duyguları ayırt edebilmesi ve duygularını yönetebilmesi, duygusal zekânın temel unsurları olarak tanımlanabilir (Goleman, 2000). İnsanlar duygu ve düşüncelerinin bilinçli olarak farkında olabilirler, bu da bilinçli düşünmeye yol açar (Salovey & Mayer, 1990).

Kişisel farkındalık özgüvene yol açar. Duygularına güvenen insanlar kendilerini daha iyi analiz edebilir ve dolayısıyla doğru ile yanlış daha net bir şekilde ayırt edebilir ve kendi düşüncelerine daha fazla güvenebilirler (Kandemir, 2021).

Duyguları ifade etme.

Duyguları ifade etmek, kişinin içselleştirdiği ve değerlendirdiği duyguları istediği şekilde yansıtması anlamına gelir. Duygularının farkında olan birey, bir sonraki adımda bu duyguları dile getirir. Duyguları ifade etme, hem sözlü hem de sözsüz iletişim biçimlerini kapsar (Doan & Şahin, 2007).

Bireyler duygularını ifade ederken kendilerini en uygun şekilde ifade eder ve duygularını gerçek benlikleriyle ifade ederler. Bunu yaparken de karşısındaki kişinin tutumlarına, sözlerine ve hareketlerine dikkat etmesi gerekir. İletişimde, kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin ön planda olması, karşısındaki kişi üzerinde olumsuz bir izlenim yaratabilir. Bu hal iletişimi sağlıklı olarak etkiler (Koçak & İçmenoğlu, 2012).

Çevrenin duygularını anlama.

Kişinin duygularını anlaması ve ifade etmesi, duygusal zekâ için tek başına yeterli değildir. Bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri için başkalarından yeterli bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi algılamaları gerekir. Dış dünyadan aldıkları bilgilerle kendi düşüncelerini şekillendirirler. Kendilerini eğittikçe ve kişilerarası iletişimlerini artırdıkça çevrelerini daha iyi analiz ederler. Analizleri ilerledikçe, sosyal yaşamlarında iletişime zarar veren durumların ve algıların farkına varırlar. Bu şekilde insanlar çevrelerine ilişkin algılarının nasıl bir süreç sonucunda oluştuğunu anlarlar. Bireyler bu algılarını çevrelerinden gördükleri ile ölçmektedir (Goleman, 2000).

Çevrenin duygularını anlamak, mutlaka diğer kişinin duygularını yansıtmakla ölçülmez. Ancak, insanlar diğer kişinin davranışını göremeseler bile bu davranışa dair bir algıya sahip olabilirler. Burada insanlar duygularını kullanırlar. Kişi diğer kişinin duygularını paylaşmasa bile diğer kişi hakkında tahminlerde bulunabilir. Böylece kişi duygusal zekânın üçüncü temel unsurunu yerine getirmiş olur (Ural, 2001).

Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramının kabul görmesinden bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlar, modeller ve ölçüm testleri geliştirilmiştir. Aşağıda bu konulara ilişkin açıklamalara başlıklar altında yer verilmiştir

Mayer ve salovey model (Yetenek tabanlı model).

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı ayrıntılı olarak ele alan ve onu farklı bakış açıları geliştirmek için modeller sunan ilk kişiler arasındadır. Kısa bir süre sonra Caruso bu gruba katıldı ve teorik ve uygulamalı araştırmaları, sadece modellerine değil, hem de oluşturdukları psikometrik ölçeklere de ampirik destek sağlamayı hedefleyen bir dizi bilimsel yayında yansımıştır (Mayer vd., 2001).

Karma model.

Karma model çoğu araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Bu modelde, kişilik oluşum yöntemleri önemli kabul edilir. Araştırmalarda bir dizi kriter göz önünde bulundurulmaktadır. Bu kriterlerden duygusal zekâ ile daha yakından ilgili olanlar üzerinde durulmakta ve doğru ölçümün sağlanması için gerekli özen gösterilmektedir (Trujillo & Rivas, 2008: 13-30).

Goleman duygusal zekâ modeli.

Duygusal zekânın ana modellerinden biri Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ Performans Modelidir. Goleman duygusal zekâyı genel bir kişisel ve sosyal özellik olarak nitelendirmektedir. (Ciarrochi vd., 2001).

Bazı teorisyenler Goleman'ın fizyolojik ve bilişsel terimleri vurgulayan modellerinden faydalanmış, ancak onların fikirleri de farklı bakış açıları ortaya çıkarmıştır. Mayer, Caruso ve Salovey'e karşı Goleman, duygusal zekânın saf bir yetenek olduğu iddiasına karşı çıkmıştır. Goleman ayrıca duygusal zekânın özellikle işyerinde geleneksel zekâdan daha yüksek tahmin geçerliliğine sahip olduğunu savunmuştur (Matthews vd., 2002).

Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Bireyden bireye farklılık gösteren duygusal zekânın gelişiminde çeşitli sebepler önemlidir (Yeşilyaprak, 2001)

Yaş.

Yaş, duygusal zekâyı etkileyen bir faktördür. Duygusal deneyim arttıkça duygusal zekâ becerilerinin de yaşla birlikte geliştiğini vurgulamaktadır (Goleman 1998: 26).

Yetişkinlerin ve genç yetişkinlerin duygusal zekâlarının ergenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Yani bireyin duygusal zekâsının yaşla birlikte geliştiği söylenebilir (Tsaousis & Kazi, 2013).

Cinsiyet.

Cinsiyet, duygusal zekâyı etkileyen unsurlardan biridir. Bebeklik döneminde cinsiyet farklılığı görülmesine de anne babanın tutumu çocuklarının gelecekteki duygusal davranışlarını etkilemektedir (Ak, 2016). Araştırmalar, anne babaların çocuklarını yetiştirirken farklı davrandıklarını göstermiştir. Ebeveynlik sırasında, ebeveynlerin kız çocuklarıyla daha fazla konuştukları gözlemlenmiştir; bu da kız çocuklarının dil becerilerinin daha hızlı gelişmesine, kendilerini ifade etme ve başkalarının duygularını anlama hız ve becerilerinin erkek çocuklarına göre daha ileri düzeyde olmasına neden olmaktadır. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde, kadınlar duygusal ipuçlarını okuma ve anlamada daha iyi hale gelirken, erkekler korku ve suçluluk gibi duyguları en aza indirmede daha iyi hale gelmektedir (Tuğrul, 1999).

Erkek ve kız çocuklara duyguların nasıl ele alınacağı çok farklı öğretilir. Aileler öfke dışındaki duyguları kız çocuklarıyla erkek çocuklarına kıyasla daha fazla tartışmaktadır. Kızlar duygular hakkında erkeklerden daha fazla bilgilendirilmektedir.

Eğitim.

Eğitim, duygusal zekâyı etkilediği söylenebilecek son faktördür. Birçok araştırmacı, duygusal zekânın geliştirilebilir bir nitelik olduğunu doğrulamıştır (Mayer vd., 2001). Goleman (1998) uygun rehberlik, eğitim ve geri bildirim sağlandığında duygusal zekânın geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Özdemir (2003) ise yaratıcı drama derslerinin duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Test sonuçları, drama dersi alan deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Aile ortamı.

Ev yaşamı, insanların duygularla karşılaştığı ilk yerdir. İnsanların kendilerinin ve başkalarının duygularına nasıl tepki vereceklerini, onları nasıl kabul edeceklerini, değerlendireceklerini ve ifade edeceklerini öğrendikleri önemli bir kurumdur (Goleman, 2003). Aile ortamının, sadece ebeveynler tarafından değil, aynı zamanda akrabalar tarafından da çocukların duygusal gelişimini etkilediği bilinmektedir (Ak, 2016). Aile ortamının bireyin bilgi, başarı ve zekâsı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışları, onların sağlıklı gelişimi ve eğitimi için önemli bir faktördür (Erdoğan, 2008).

Ebeveynlerin çocuklarının duygusal yeterliliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak, akranların, diğer sosyal ortamların ve televizyon ile kitle iletişim araçlarına maruz kalmanın etkileri hakkında çok az bilgi mevcuttur. Planlı sosyalleşme uygulamaları olmadan, bilişsel ve sosyal becerilerdeki gelişmelerin duygusal yeterliliğin gelişimine ne ölçüde yansıdığı belirsizdir (Matthews vd., 2004).

Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Duygusal zekâ seviyeleri kalıtsal değildir ve erken çocukluk döneminde gelişmez. Genetik olarak sabit IQ'nun aksine, duygusal zekâyı öğrenme olasılığı oldukça yüksektir. Duygusal zekâ, insanlar yaşamaya ve deneyimlerinden öğrenmeye devam ettikçe gelişmeye devam etmektedir (Üstdal,1998).

Duygusal zekâ araştırmacıları, duygusal zekânın genetik bir bileşeni olduğunu kabul etmekle birlikte, öğrenmenin de çok önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Herkes doğuştan gelen yetenekleri açısından farklılık gösterse de, nereden başlarsa başlasın herkes kendini geliştirmeyi öğrenebilir. Duygular özel ve kişiseldir. Birey dışında hiç kimse onlar hakkında bilgi sahibi olamaz (Akın, 2010). Duygularla nasıl hareket edileceği bilgisi evrim sonucu içgüdü olarak bireyle birlikte gelir, geri kalanı ise çevresel etkiler ve eğitim yoluyla bireyin kendisi tarafından öğrenilir (Akın, 2010).

Duygusal zekâ ile tanımlanan yetenekler, psikolojik ve sosyal beceriler olan kendini tanıma, duyguları kontrol etme, motive etme, istekleri erteleme, duygulardaki değişimleri algılama, zorluklara direnme, diğer bireyleri anlama, başkalarının duygularını algılama, etkili ilişkiler kurma ve sürdürme becerileridir (Barutçugil, 2004). Bu beceriler, bireylerin yaşamlarının farklı yönlerinde başarı ve tatmini en üst düzeye çıkarmalarını sağlar. Bilim insanları, IQ'nun aksine duygusal zekânın her yaşta geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu özellikler duygusal zekâyı daha da önemli kılmaktadır (Acar, 2001).

Duygusal zekânın beş boyutunun her biri ayrı ayrı ya da birlikte geliştirilebilir ve kapasiteleri öğrenilebilir (Baltaş, 2006). Yüksek duygusal zekâ, insanların insanlarla ve hayatla barışçıl bir şekilde başa çıkma yollarını güçlendirir (Canbulat, 2007).

Yüksek düzeyde duygusal zekâyı sahip kişiler duygularını daha iyi yönetir, duygusal sorunları çözmede ve stresi yönetmede daha başarılıdır ve aile ve sosyal ilişkilerinde daha yapıcı ve olumlu tepkiler gösterirler (Otacıoğlu, 2009).

IQ'nun aksine, EQ önemli ölçüde geliştirilebilir. İnsanlar duygusal olarak eşit değildir. Ancak davranış biçimleri, kendilerini ifade etme ve duygularını kullanma biçimleri önemli ölçüde değiştirilebilir (Üstdal,1998).

Sporda Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ sosyal zekânın bir unsuru niteliğindedir. Bu, kişinin kendisinin ve başkalarının duygusal durumlarını gözlemleme becerisini içerir. Dolayısıyla her ikisini de tanımlamak gelecekteki durumlarla ilgili düşüncelerimize rehberlik edebilir. Daha ziyade, sorunları çözmek ve davranışları düzenlemek için kişinin kendisinin ve başkalarının duygusal durumlarını tanıması ve kullanmasıdır (Salovey & Mayer, 1989). Duygusal zekâ, kişiliğin iki temel bileşeni olan bilişsel sistem ve duygusal sistem arasındaki bir kesiti tanımlar. Zekâ kriterleri en yaygın olarak bilişsel performansa, uyum kriterleri ise duygusal tepkilere uygulanır ve bu becerilerin birçoğunun sporcuların performans mükemmelliğine ulaşmaları için gerekli olduğunu teorize etmektedir (Goleman, 1998). Bu beceriler beş alanı kapsamaktadır: öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler. Duygusal zekâ, bu becerileri öğrenme potansiyelidir. Yüksek duygusal zekâ, insanların işlerinde iyi performans göstermeleri için gereken becerileri geliştirecekleri anlamına gelmez. Literatürde spor, işten keyif alma ve tatmin olma olarak tanımlansa da (Sit & Lindler, 2005), sporcular için yüksek seviyede performans göstermek adına stres ve kaygı gibi psikolojik durumlar ortaya çıkabilir. Ayrıca, sporcuların spor ortamında yüksek hedeflere ulaşmak için yaşadıkları baskı, stres ve duygusal yoğunluk günlük hayattakinden çok daha yüksek olabilir. Sporcuların özellikle müsabakanın gerçekleştiği ortamda duygularını kontrol edebilmeleri, kendi duygularını ve müsabaka ortamındaki diğer kişilerin (örn. antrenörler, hakemler, seyirciler, oyuncular ve rakipler) duygularını hissedebilmeleri ve bu duyguların birbirinden farklı olabileceğinin farkına varabilmeleri açısından önemlidir (Adiloğulları & Görgülü, 2015). Sporda duygusal etkiler performans açısından kritik öneme sahiptir: spor eğlenmek için yapılırsa da (Lindler, 2005), sporcular yüksek performans seviyelerine ulaşmaya çalışırken kaygı ve stres de yaşarlar. Duygusal zekâ, insanların mevcut psikolojik durumlarını tanımlamalarını ve performans hedeflerine ulaşmak için duygusal durumlarını değiştirmeleri gerektiğini fark etmelerini sağlamalıdır. Nasıl hissettikleri ile nasıl hissetmek istedikleri arasında bir uçurum olduğunu fark ettiklerinde, bu uçurumu daraltmak için stratejiler kullanmaya başlamalıdır. Bu modelde, kaygılı hisseden ve yüksek kaygı düzeylerinin performanslarını engellediğine inanan sporcular, kaygılı duygularının yoğunluğunu azaltmayı amaçlayan stratejileri dâhil etmelidir. (Gill vd., 2011).

Duygular ve ruh halleri, karmaşık zihinsel görevlerde motivasyon ve performansa yardımcı olmak için kullanılabilir. Peter ve sporcular Sporcular için, yüksek duygusal zekâ kriket (Noakes, 2009), hokey (Halverson, 2006) ve beyzbol (Hirschhorn, 2003) gibi takım sporlarında daha yüksek performansla ilişkilendirilmektedir. Zizzi vd. (2003) takım sporlarında

iyi performans göstermek için sporcuların kendi duygularının yanı sıra takım arkadaşlarının ve rakiplerinin duygularının da farkında olmaları gerekmektedir. Ayrıca, bireysel düzeyde, yüksek duygusal zekânın imgeleme ve kendi kendine konuşma gibi psikolojik becerilerin kullanımıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Devonport, 2009). Baskı altındayken stres üzerindeki etkisi, sporda duygusal zekânın umut verici yönlerinden biri olarak görünmektedir. Sporcular için kaygı ve stresle yüzleşmek, yaşları (Mc Kenna, 2009), cinsiyetleri (Nicholls, 2009) ve uzmanlık düzeyleri (Mellalieu vd., 2009) nedeniyle zor olabilir. Bu nedenle, sporcuların en iyi performanslarını sergilemeleri için stresle doğru şekilde başa çıkmaları gerekir. Bunu yapmak zorundadırlar (Long, 1995). Yüksek değerli hedefler söz konusu olduğunda sporcular tarafından deneyimlenen baskılar, ilişkili stres ve duygular daha yoğundur (Lazarus, 2000). Spor bağlamında, duygusal zekâ hem antrenörler hem de sporcular için önemlidir (Laborde vd., 2011). Sporun rekabetçi doğası, haftıdan yoğuna kadar bir dizi duyguyu ortaya çıkarır. Duyguların yoğunluğu bireyler arasında farklılık gösterse ve durumsal faktörlerden etkilense de araştırmacılar uygulayıcıların duygusal kontrol becerilerini geliştirmeleri gerektiği konusunda hemfikirdir. Sonuç olarak, yüksek duygusal zekâyâ sahip kişiler, kişiler arası ani olaylarda daha olgun bir şekilde başa çıkabilmektedir.

Beden Eğitimi, Spor ve Duygusal Zekâ

Duygusal ve sosyal gelişim birbirini etkiler. Tüm beden eğitimi faaliyetleri sosyal deneyimlerdir ve genellikle duyguları geliştirir. Bu faaliyetler çocuklara duygularını ifade etme fırsatı verir. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık ve benzeri duygular açığa çıkar ve kontrol edilebilir. Beden eğitimi etkinlikleri kişisel gelişime de katkıda bulunur. <http://www.toplumdusmani.net/modules/wordbook/entry.php?entryID=6862> (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

Sportif başarı fiziksel, zihinsel ve psikolojik performansın toplamıdır. Özellikle rekabet psikolojik bir oyundur. Böyle durumlarda gerekli ön koşulları bilen ve uygulayabilen sporcular başarılı olurlar. Rakiplerinin gücünün, oyunun öneminin, seyircilerin tezahüratlarının ve basının bakışlarının performanslarını etkilemesine izin vermeyen sporcular başarıya bir adım daha yakındır. Bu güvenle hareket eden oyuncular her şeyin kendi kontrolleri altında olduğunu bilecektir (Taşkın, 2008). Uygularımız fiziksel bedenimizi etkiler; bu etki kalp atışlarımız, solunum sistemimiz ve kan basıncımız gibi göstergelerle kendini belli eder (<http://www.duygusalzeka.com/>).

Beden eğitimi ve spor dersleri sağlığın, iyi fiziksel hareketin ve egzersiz ilkelerinin yaşamdaki önemini kabul eder. Öğrenciler sağlık ve fiziksel uygunluğun önemini ve bunların nasıl geliştirilip korunacağını öğrenirler. Ayrıca, beden eğitimi ve spor derslerindeki sportif

faaliyetler sayesinde öğrenciler kendi sınırlılıklarını ve güçlü yönlerini daha iyi tanır. Bu bilgi sayesinde öğrencilerin organik, psikomotor ve ruhsal gelişimleri sağlanır (Oruç, 2006).

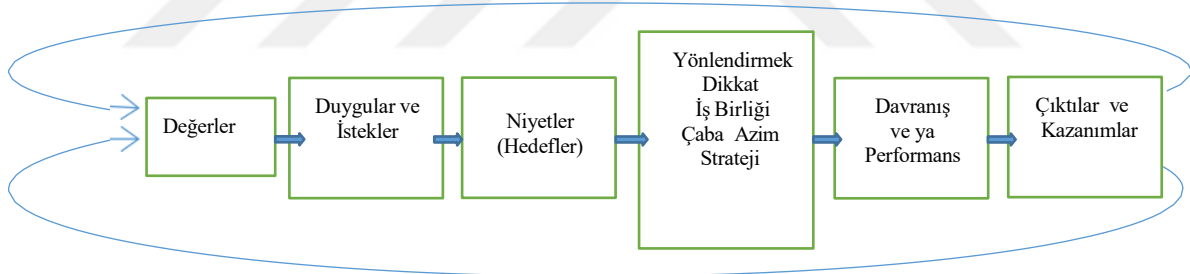
Hedef Bağlılığı Kavramı ve Tanımı

Bunlardan en önemlisi, sporcuya antrenman sırasında odaklanabileceği bir hedef sunmak ve bu odağı ilerlemeyi kontrol etmek için kullanmaktır (Borders, 2009). Bu hedefler, sporcuların ve antrenörlerin potansiyellerinin, yeteneklerinin ve becerilerinin nasıl geliştiğini görmelerine yardımcı olur.

Wade (2009)'e göre, bir hedef iki bölümden oluşur: ulaşılacak hedef ve bu hedefe ulaşma süreci. Sporcular hedef belirleyerek, arzu ettikleri hedefe ulaşmak için hangi adımları atmaları gerektiğine bakacaklardır. Ayrıca, bir hedefe ulaşmak için gereken süreci adımlara bölerek ve yönetilebilir hale getirerek, sporcular Ayrıca motivasyonu da artırabilir.

Bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler, bireyin belirlediği hedefler ve hedefleri doğrultusunda ortaya çıkar. Bu kişisel ve bağlamsal faktörlerin göz önünde bulundurulması, hedefleri, ilettikleri mesajları ve hedef belirlemeyi çevreleyen araştırma sürecinde önemli görülmektedir (Kingston & Wilson, 2010).

Şekil 1. Hedef Belirleme Teorisi Genel Modeli (Kingston & Wilson, 2010)



Hedef Belirleme Kuramı

Öğretmenler ve yöneticiler uzun yıllar boyunca farklı geçmişleri olan ve akademik ve sosyal yetenekleriyle ilgili ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek için çalışmışlardır. Sanacore tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde, bu çalışmadaki öğretmenler, çeşitli yöntem ve tekniklerle, isteksiz öğrencileri sürekli olarak motive etmeye çalışmışlardır. İçlerindeki en iyiyi ortaya çıkarmaya çalışıyorlardı. Schulz (2011) da belirttiği gibi çocukların tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için çözümün bir parçası olmaları gerekmektedir ve bu çalışmada benimsenen yaklaşım kişisel hedef belirleme olmuştur. İlkokullar çocukların bu güçlü araçları kullanmaları için ideal yerlerdir. Hedef belirleme teorisinin öncülerinden Locke ve Latha, tüm eğitimcilerin amaç ve istekleriyle doğrudan ilgili bir açıklama yapmıştır.

Hedef belirleme, isteksiz öğrencilerle ve öğrenmeye zorlanan ya da çevrelerinden kopuk görünen öğrencilerle çalışmak için bir girişimdi. Araştırmacılar, ilkokul çocuklarıyla başarılı hedef belirleme için daha kısa, daha spesifik zaman dilimlerinin daha ilgili ve değerli içerik ve etki sağlayacağını düşünmüşlerdir.

Öğrenciler görüşlerini ifade edebildiklerinde, belirledikleri hedeflere ulaşma yolculuğuna yatırım yapma olasılıkları daha yüksektir. Aynı gerekçe başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Kendi hedeflerini belirlemek, öğrencileri duygularını ve seçimlerini değerlendirmeye ve sadece hedeflerinin ne olduğu ve neden onlara ulaşmak istediklerinin söylenmesinden ziyade, okulda ve hayatta istedikleri hedeflere doğru çalışmaya teşvik ediyorlardı.

Araştırmalar, hedef belirlemeyi motivasyon aracı olarak desteklemiş ve sonuçta öğrencilerin belirli görev ve becerilerdeki performans düzeylerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Uzun vadeli etkiler açısından, öğrencileri kendi hedef belirleme süreçlerine dâhil etmek, onlara yaşam boyu problem çözme becerilerini öğretmektir.

Sporda hedef belirleme teorisinin ilk değerlendirmeleri teorisinin çıkarımlarını desteklemiş olsa da spor ve fiziksel aktivitede hedef belirleme ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma, sporun bireysel performansı değerlendirmek için diğer faaliyetlerden daha muhtemel olduğunu ve bu nedenle organizasyonlardan daha muhtemel olduğunu göstermektedir. Bunun daha iyi uygulandığı öne sürülmüştür. Dolayısıyla, spor bağlamında geçerliliği inceleyen araştırmalar endüstriyel ve örgütsel alanlarda olduğu kadar tutarlı değildir, ancak daha iyi metodolojilerin spor ve fiziksel aktivite araştırmalarında hedef belirlemeyi daha tutarlı hale getireceği öne sürülmüştür (Kyllo & Landers, 1995; Burton & Naylor 2002).

Hedef Belirleme Süreci

Rader'in (2005) belirttiği ve açıkladığı gibi, etkili hedef belirleme net bir süreçtir. Özsaygının davranışı yönlendirdiği ve motive ettiği, motive edilmiş davranışın da özsaygıyı pekiştirdiği bir karşılıklı ilişki ve pekiştirme döngüsü vardır. Hedef belirleme bu motivasyon döngüsünü daha da güçlendirir. Joel Klein, 'Eğitim Reformu ve Ulusal Güvenlik' başlıklı akşam yemeği açılış konuşmasında 'yüksek öz saygıya giden yolun başarı ve başarıya dayalı olması gerektiğini' belirtmektedir. Yüksek başarı gösterenlerin düşük performans gösterenlere göre daha sık ve tutarlı hedefler belirlediğini bildirmiştir. Öğrenciler kendi planladıkları hedeflerle daha fazla ilgilenirler Hedef belirlemeye katılım, yüksek hedef bağlılığına yol açar ve performansı artırır (Locke & Latham, 1990) Seven Assessment Strategies for Learning (Öğrenmeye Yönelik Yedi Değerlendirme Stratejisi, 'birçok araştırmanın öğrencilerin

alışmalarını sürdürme motivasyonlarının hedef yöneliminden etkilendiğini belirlediğini' ifade etmektedir. Hedef belirleme başarı için önemli bir beceridir ve özellikle zorlanan öğrencilere öğretilmesi gerekir yedi değerlendirme stratejisi'nden yedincisi olan 'hedef belirleme'; ğretimi ve uygulamasından sadece özel öğrenme ihtiyaçları olan ya da konsantrasyonu zayıf olan öğrenciler değil tüm öğrenciler faydalanabilir. Ayrıca, ğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünmelerini ve ilerlemelerini paylaşmalarını gerektiren etkinliklerin öğrenmeyi geliştirebileceğini ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin görüşlerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir Yardımcı olabileceklerini belirtiyor (Rader, 2005).

Hedef Belirleme zellikleri

Zihinsel faaliyetlerin iki temel özelliği vardır: kapsam ve yoğunluk (Rand, 1967). Bir hedefin kapsamı, öğrenilecek sonuç ya da amaçtır. Görevler ve hedefler genellikle karıştırılır. Görev, başarılmaması (tamamlanması) gereken bir iştir. Bir hedef bir eylemin amacı olduğundan, bir görevin tamamlanması hedef olabilir. Görev zorluğu, başarılacak görevin doğasını ifade ederken, hedef zorluğu kriterlere dayalı belirli bir yeterlilik düzeyini ifade eder (Locke vd., 1981). Görev zorluğu ve performans arasındaki ilişki sorunlu olsa da (Locke vd., 1981), daha gizemli görev zorluğu daha fazla çabaya yol açar. Daha fazla iş yapılması hedefleniyorsa, görev zorluğu performansla olumlu yönde ilişkili olabilir (Sales, 1970). Öte yandan, daha zor bir görev daha fazla beceri ve bilgi gerektiriyorsa, çoğu insan denese bile, en azından başlangıçta, daha kolay görevlerden daha iyi performans göstermeyecektir (Shapira, 2002; Campbell & Ilgen 1976) bir tarafından yapılan deneyler, görev ve hedef zorluğu arasındaki ayrımın yararlı bir fayda olduğunu göstermiştir. Satranç problemlerinde, zor hedefler kolay hedeflerden daha iyi performans göstermiştir. Bir konuyu zor bir problem (görev) zerinde eğitmek başlangıçta düşük performansa yol açmış, ancak daha sonra bir konuyu kolay bir problem (görev) zerinde eğitmekten daha iyi performansa yol açmıştır. Muhtemelen, daha zor hedefler daha kolay hedeflerden daha fazla çabaya neden olmuş ve daha zor satranç problemleri üzerinde eğitim, daha kolay problemler üzerinde eğitimden daha fazla beceri ve bilgi kazanımına yol açmıştır. Gönüllü davranış, öz mutabakat için daha güçlü bir dayanaktır ve bu nedenle psikolojik olarak dış kaynaklara dayalı davranıştan daha bağlayıcıdır. Hedef belirleme bağlamında, iradenin hedefin başlangıç noktasıyla yakından ilişkili olması gerekir. Dışarıdan belirlenen hedeflerle karıılaştırıldığında, kendi kendine belirlenen hedefler kesinlikle iradenin daha fazla göstergesidir. Bu nedenle, burada test edilecek ikinci hipotez, diğer tüm koşullar eşit olduğunda, bireylerin kendi hedeflerini belirledikleri koşulların, dışarıdan belirlenenlerden daha kararlı olduğudur (Tubbs,1993; Earley, 1985) araştırması bu önerme için ampirik destek sağlamaktadır (Hollenbeck vd., 198). Hedef belirleme ancak performansı ve hedeflerle ilgili ilerlemeyi

gösteren zamanında geri bildirim varsa işe yarar (Locke vd., 1981). Performansı ölçme eylemi, resmi bir hedef belirleme programının yokluğunda genellikle kendiliğinden hedef belirlemeye yol açmaktadır.

Hedef Bağlılığı Belirleyicileri

Hollenbeck ve Klein (1987) Hedef bağlılığının iki faktör tarafından belirlendiğini bulmuşlardır: hedefe ulaşmanın çekiciliği ve hedefe ulaşılabilirliğine dair inanç (yani öz yeterlilik). Deneysel çalışmalarının sonuçları, modellerinde hedefe ulaşma beklentisi ve hedefe ulaşmanın çekiciliğinin hedef bağlılığının ana belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Diğer tüm koşullar eşit olduğunda, bireyler hedefe ulaşma olasılığını yüksek olarak algıladıklarında ve hedefe ulaşmanın değerini yüksek olarak anladıklarında hedef bağlılığı yapma olasılıkları daha yüksektir. Zor hedefler söz konusu olduğunda, hedefe ulaşma olasılığı daha düşük olabilir, ancak genellikle bunun yerini alan daha 'yüksek' değerle dengelenir (Campell, 1982). Hedefler ve taahhütler arasında önemli bir fark vardır. Hedef bir eylemin sonucudur, taahhüt ise hedefi belirleyen başlangıçtaki içsel itici güçtür İç kontrol merkezinden kontrol edilen kişiler, zor bir hedefle karşı karşıya kaldıklarında, hedefe ulaşmanın kendi kontrollerinde olduğunu (daha fazla çaba gerektirdiğini) düşünme olasılıkları daha yüksektir. Dolayısıyla, buradaki hipotez, zor hedeflere bağlanmanın dışsallaştırma ile negatif ilişkili olduğudur. Bu önerme (Yukl & Latham, 1978) çalışmasıyla dolaylı olarak ampirik olarak desteklenmektedir. Bu deneyden elde edilen sonuca göre fırsat verildiğinde, dışsallar, içsallerden daha az zorlukta hedefler belirlerler (Hollenbeck vd., 1989).

İlgili Araştırmalar

Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar.

Tok (2008) çalışması, duygusal zekâ üzerine detaylı bir teorik yapı sunmanın yanı sıra, Türkçe konuşan sedanter ve performans sporcularından oluşan bir örnekleme duygusal zekâyı ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir ölçüm aracını uyarlamayı amaçlamıştır. Bir diğer amaç ise sedanter ve performans sporcularının duygusal zekâ ile kişilik özelliklerini karşılaştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için, duygu ve duygusal zekânın anatomik, fizyolojik ve bilişsel boyutları literatürde özetlenmiş ve sonrasında duygusal zeka ile kişilik arasındaki ilişkiye dair bilgiler sunulmuştur. Çalışmanın temaları arasında, duygu ve duygusal zekânın atletik performans ve davranış üzerindeki rolü, sporcu ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekâyı ölçen psikometrik araçların incelenmesi ve duygusal zekânın akademik performans üzerindeki etkisi bulunmaktadır. Dışadönüklük ve gelişime açıklığın, atletik ve atletik olmayan öğrencilerde duygusal zekâ ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır

Kaya (2010) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri çeşitli değişkenlerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında cinsiyet ve hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir

Koç vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma, ilişkisel araştırma modeline dayanmaktadır. Sonuçlar, erkek öğretmenlerin duygusal zekâyı kadın öğretmenlerden daha fazla kullandığını göstermiştir. Ayrıca, ilkökul öğretmenlerinin duygusal zekâ kullanım düzeyi ile öz yeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Varol (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimi yeterliklerini değerlendirmek ve bu konuda çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada, 7 boyutlu, 3'lü Likert tipi 35 maddelik Beden Eğitimi Öğretimi Yeterlilik Ölçeği kullanılarak betimsel istatistikler anket yoluyla toplanmıştır. Ölçek puanları 35 ile 105 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretim yeterliliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların beden eğitimi alanındaki yeterlilik algılarını daha net ortaya koymak amacıyla ortalama değerler üzerinden yorumlar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretim yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Karamehmetoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlilikleri ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Hust vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim becerilerinin ideal düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim kalitesi açısından son derece motive ve kararlı oldukları da gözlemlenmiştir.

Certel ve Bahadır (2022) tarafından yapılan araştırmada, 'son sınıf beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının' beden eğitimi öğretimi yeterliliklerinin cinsiyet, spor yapma durumu, spor deneyimi ve akademik performansa göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Chen vd. (2012) öğretmenlik uygulamasının kalitesi dört açıdan değerlendirildiğinde: konu planlaması, konu sunumu, sınıf yönetimi ve öğretim sorumlulukları, öğretmenlerin farklı düzeylerde öğretmenlik uygulaması kalitesi bildirdiklerini rapor etmiştir. Öğretim kalitesi farklılık gösterse de, öğrenciler öğretmenlerini 'oldukça yeterli' bulduklarını bildirmişlerdir.

Saraçoğlu vd. (2021) devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenlerine göre incelemişlerdir.

Koparan vd. (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterliklerini yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve medeni durum değişkenlerine göre karşılaştırmaktır

Kougioumtzis vd. (2011) okullardaki beden eğitimi öğretmenlerinin statü ve mesleki yeterliliklerini ve bunun müfredat üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin statü ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini 'yetersiz' hissettiklerini ortaya koymuştur.

Hedef bağlılığı ile ilgili araştırmalar.

Sporcuların hedeflerine bağlılıkları, temel psikolojik ihtiyaçları ve algılanan performans düzeylerine ilişkin literatürde çeşitli çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren bibliyografik çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda kronolojik olarak açıklanmıştır.

Ilıkkan (2021) tarafından yapılan araştırmada amaç, atletik sporlarla ilgilenen sporcuların sosyal yapı özellikleri ile hedef yönelimleri ve kolektif etkililikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

İlter (2021) tarafından yapılan çalışmada ergen sporcuların sportif karakter yapıları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Yazıcı (2021) tarafından yapılan araştırmada sporcularda hedef yönlendirme ile görselleştirme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup, söz konusu çalışma okçular üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Martinent vd. (2021) ergen sporcuların temel psikolojik ihtiyaç profilleri ile spor tükenmişliği ve yoğun antrenman ortamlarına katılım arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 25 profesyonel spor dalında faaliyet gösteren 367 sporcu dâhil edildi. Araştırma sonucunda yoğun antrenman yapan sporcuların özerklik ve beceri düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, lise öğrencilerinde boş zamana sahip olma algısını ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Güler (2020) tarafından yapılan araştırmada egzersiz bağımlılığı ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır.

Yıldız (2020) tarafından yapılan araştırmada spor ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile hayal gücü düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır

Diñer (2019) tarafından lise öğrencileri arasında yürütülen çalışma, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını ve beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Acun (2018) tarafından yapılan araştırma, düzenli oyun oynayan niversite öğrencileri ile oynamaya alışık olmayan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını ve öznel iyi oluş düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Gezer (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bireysel ve takım sporlarıyla ilgilenen niversite ğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Karaca (2018) tarafından yapılan çalışmada niversitelerarası spor etkinliklerine katılan sporcuların hedef yönelimlerinin bazı değişkenlerle incelendiği görülmektedir.

Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmada niversiteler arası basketbol turnuvalarına katılan basketbolcuların motivasyon iklimi algıları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

şeker (2017) tarafından yapılan çalışmada elit düzeyde spor yapan bireylerde başarısızlık korkusu, temel psikolojik ihtiyaçlar ve amaç yönelimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Lopez-Walle vd. (2012) Araştırmanın amacı sporcuların otonomi desteği, temel psikolojik ihtiyaçları ve iyi oluş durumlarını incelenmesi amaçlanmıştır.

Li vd. (2013) sporcularda temel psikolojik ihtiyaçların tatmin düzeyi ile motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır

Bayraktar (2011) tarafından yapılan çalışmada güreş antrenman merkezlerindeki güreşçilerin depresyon düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarının farklı değişkenlerle incelendiği bulunmuştur

Vlachopoulos ve Michailidou (2009) tarafından yapılan ortak araştırmada, egzersizde özerklik, yeterlilik ve ilişki kriterinin ilk gelişimi ve doğrulanması: ordudaki temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bayraktar (2007) tarafından yapılan çalışmada psikolojik ihtiyaçların ve fırsatlara olan güven düzeylerinin bireysel başarı üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Sonuçlar sporcuların güven düzeylerine göre değerlendirildiğinde, Greko-Romen güreşçilerin güven düzeylerinin, güreş müsabakalarında serbest stilde yarışan güreşçilerden, güreş müsabakalarında başarılı olduğunu hisseden sporculardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarı da demokratik aile ortamında büyüyen katılımcıların, korumacı aile ortamında büyüyen katılımcılarla karşılaştırıldıkları görülmüştür ve demokratik ailede büyüyen sporcuların öz güveninin daha yüksek olduğu izlenmiştir.

Mağaracı (2007) tarafından yapılan çalışmada, geçmişte spor sakatlığı geçiren futbolcular ile spor sakatlığı yaşamamış futbolcularda motivasyon iklimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda futbolcuların yaşam doyumu düzeylerinin spor yaralanması geçirip geçirmeme durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiş, yaşam doyumu ile motivasyon iklimi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Devlet ve özel okullarda çalışan Karadeniz bölgesindeki en az 200 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmaya çalışılmıştır. 200 öğretmene ulaşılamadığı takdirde, ölçekler yakın bölgelerdeki diğer okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmamızda tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığına ve ne düzeyde bir ilişki olduğuna dair karar verebilmek için veri toplama işlemi olarak kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelleri, sebep-sonuç ilişkisini göstermemektedir (Arslan, 2008).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz bölgesinde devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise devlet ve özel okullarda görev yapan 200 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde Kolaylı Örnekleme Yöntemi tercih kullanılmıştır. Kolaylı örneklem, belirli bir popülasyon içerisinde ulaşılması kolay ve araştırmacının erişebileceği bireylerin seçilmesi ile gerçekleştirilir. Özellikle saha çalışması gibi pratik zorlukların bulunduğu durumlarda bu yöntem uygun olabilir (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmanın veri toplama sürecinde iki ölçek kullanılmıştır: Duygusal Zekâ Ölçeği ve Hedef Bağlılığı Ölçeği. Bu ölçekler, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerini ve hedeflerine olan bağlılıklarını değerlendirmek için tasarlanmış standartlaştırılmış araçlar olarak kullanılmıştır. Ölçekler, çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır.

Veri toplama araçları.

Araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma veri toplama süreci iki bölümden oluşmaktadır. Birinci aşamada katılımcılara kişisel bilgi formu, ikinci aşamada ise hedef bağlılığı ve duygusal zekâ ölçeği uygulandı.

Duygusal zekâ ölçeği.

Duygusal Zeki ölçeği, Schutte vd. (2006) tarafından 33 madde olarak geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Aslan ve Özata (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, kişilerin duygusal zekâ seviyelerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin, duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim, empatik duyarlılık ve duyguların pozitif kullanımı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyut için üçer soru bulunmaktadır, bu da toplamda 12 soru demektir. Cevaplar, 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Bu tarzda, katılımcılar her soruya 1'den 5'e kadar olan bir dereceyle cevap vermektedir. 1, "Kesinlikle Katılmıyorum" anlamına gelirken, 5 ise "Kesinlikle Katılıyorum" anlamına gelmektedir. Bu ölçek için, Aslan ve Özata (2008) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ($\chi^2/df=201.44/48=4.19$, NFI= .97, NNFI=.95, CFI=.98, AGFI=.93, GFI=.95, IFI=.98, RMSEA=.068) ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği tatmin edici bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa ile değerlendirilen güvenirlik katsayısı, Aslan ve Özata (2008) tarafından 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Hedef bağlılığı ölçeği.

Şenel ve Yıldız (2016) tarafından yapılmış olan çalışmada, Hedef Bağlılığı ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler için ölçeğin Türkçe formu kullanılmış ve geçerlik analizi için ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir. Çalışmada 250 katılımcı üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Klein vd. (2001) tarafından yapılan yeniden düzenlemede elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise 0,74 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Hedef Bağlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda kullanılabilecek bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek, insanların hedeflerine bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmış ve araştırmalarda güvenilir veriler sağlanabilmiştir. Bu ölçek için, Şenel & Yıldız (2016) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ($\chi^2=5.01$, $df=4$, $\chi^2/df=1.25$, AGFI=.93, GFI=.98, NFI=.90, NNFI/TLI=.94, CFI=.97), RMSEA=.047) ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği tatmin edici bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin Cronbach Alfa ile değerlendirilen güvenirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 analiz programı kullanılmıştır. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Bu test ve değerler dikkate alındığında

verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Farklı görev kademelerinde ve devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka ve hedef bağlılığının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Her iki ölçeğin medeni durum, eğitim durumu ve mesleki görev yılına göre karşılaştırılması Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey HSD kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki ise Pearson Correlation testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada kullanılan 12 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeği için Cronbach Alpha ile değerlendirilen güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin bu popülasyonda mükemmel düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan 5 maddelik için Hedef bağlılığı ölçeği için Cronbach Alpha ile değerlendirilen güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin bu popülasyonda kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeyleri belirlenerek tablolar eşliğinde yorumlanmıştır.

Tablo 1. *Verilerin Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları*

Ölçekler	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a			Çarpıklık	Basıklık
		Statistic	df	Sig.		
Duygusal Değerlendirme	Devlet okulu	,189	100	,000	-,898	,955
	Özel okul	,223	100	,000	-,799	1,123
Empatik Duyarlılık	Devlet okulu	,194	100	,000	-,326	-,166
	Özel okul	,158	100	,000	-,767	,315
Pozitif Duygusal Yönetim	Devlet okulu	,147	100	,000	-1,253	1,856
	Özel okul	,142	100	,000	-,381	-,444
Duyguların Olumlu Kullanımı	Devlet okulu	,203	100	,000	-,419	-,899
	Özel okul	,225	100	,000	-,589	-,194
Duygusal Zekâ	Devlet okulu	,104	100	,009	-,564	,553
	Özel okul	,134	100	,000	-,445	-,137
Hedef Bağlılığı	Devlet okulu	,246	100	,000	-,626	1,584
	Özel okul	,163	100	,000	,734	1,820

Tablo 1’de, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Test sonuçlarına bakıldığında, tüm değişkenlerin p değerinin 0,05’ten küçük olması, verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değişkenlerin bu değerlerinin -2 ile 2 arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, verilerin normal dağılım varsayımını karşılaması için yeterli kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010).

Tablo 2. Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerinin Betimsel Analizi (N=200)

		N	Yüzde (%)
Medeni Durumu	Evli	139	69,5
	Bekâr	61	30,5
Eğitim Durumu	Lisans	171	85,5
	Yüksek Lisans	27	13,5
	Doktora	2	1,0
Görev Yılı	1-5 yıl	57	28,5
	6-10 yıl	65	32,5
	11-15 yıl	43	21,5
	16-20 yıl	15	7,5
	21 + yıl	20	10,0
Devlet/Özel Okul Görevi	Devlet Okulu	100	50,0
	Özel Okul	100	50,0
Görev Kademesi	Ortaokul	140	70,0
	Lise	60	30,0

Tablo 2’ e göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %30,5’inin 31-35 yaş aralığında olduğu, %69,5’inin evli olduğu, %85,5’inin lisans mezunu olduğu, %32,5’inin görev yılının 5-10 yıl aralığında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %50’sinin devlet okulunda %50’sinin ise özel okulda görev yaptığı ve katılımcıların %70’inin ortaokul kademesinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyutlarının T Testi Analizi

	Çalışma Ortamı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Değerlendirme	Devlet Okulu	100	13,48	1,47	2,33	0,21
	Özel Okul	100	12,90	2,00		
Empatik Duyarlılık	Devlet Okulu	100	12,99	1,50	1,72	0,87
	Özel Okul	100	12,53	2,20		
Pozitif Duygusal Yönetim	Devlet Okulu	100	12,71	1,55	,292	,070
	Özel Okul	100	12,64	1,82		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Devlet Okulu	100	13,43	1,43	2,61	,010*
	Özel Okul	100	12,76	2,11		
Duygusal Zekâ	Devlet Okulu	100	52,61	4,54	2,09	0,38
	Özel Okul	100	50,83	7,19		

Tablo 3'e göre devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri karşılaştırıldığında, duygusal zekâ ölçeğinin sadece duyguların olumlu kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,61$, $p=,010$). Devlet okulunda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duyguların olumlu kullanımı alt boyut puan ortalamaları ($13,43 \pm 1,43$) özel okulda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duyguların olumlu kullanımı alt boyut puan ortalamalarından ($12,76 \pm 2,11$) daha yüksektir. Buna göre anlamlı farklılaşma devlet okulu öğretmenlerinde gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılık Ölçeği T Testi Analizi

	Çalışma Ortamı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Hedef Bağlılığı	Devlet okulu	100	13,83	2,42	-,983	,327
	Özel okul	100	14,23	3,26		

Tablo 4'e göre devlet ve özel okul öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi

Alt boyutlar	Görev Yılı	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p
Duygusal Değerlendirme	1-5 yıl	9	12,78	2,04	,862	,490
	6-10 yıl	29	13,72	1,30		
	11-15 yıl	32	13,53	1,27		
	16-20 yıl	12	13,17	1,85		
	21 + yıl	18	13,56	1,50		
Empatik Duyarlılık	1-5 yıl	9	12,11	1,36	1,152	,337
	6-10 yıl	29	13,28	1,36		
	11-15 yıl	32	13,06	1,74		
	16-20 yıl	12	13,08	1,67		
	21 + yıl	18	12,78	1,16		
Pozitif Duygusal Yönetim	1-5 yıl	9	12,89	1,05	1,069	,373
	6-10 yıl	29	12,93	1,22		
	11-15 yıl	32	12,34	2,04		
	16-20 yıl	12	12,42	1,56		
	21 + yıl	18	13,11	1,13		
Duyguların Olumlu Kullanımı	1-5 yıl	9	13,33	1,11	,243	,913
	6-10 yıl	29	13,62	1,44		
	11-15 yıl	32	13,38	1,64		
	16-20 yıl	12	13,17	1,52		
	21 + yıl	18	13,44	1,19		
Duygusal Zekâ	1-5 yıl	9	51,11	4,34	,686	,603
	6-10 yıl	29	53,55	4,18		
	11-15 yıl	32	52,31	4,90		
	16-20 yıl	12	51,83	6,01		
	21 + yıl	18	52,89	3,46		

Tablo 5'e göre devlet okulu öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ölçeği ve alt boyut puanlarının mesleki görev yılına göre karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 5. Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçeği ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi

Ölçek	Görev Yılı	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p
Hedef Bağlılığı	1-5 yıl	9	14,33	2,55	1,723	,151
	6-10 yıl	29	13,10	1,97		
	11-15 yıl	32	13,66	3,13		
	16-20 yıl	12	14,08	,99		
	21 + yıl	18	14,89	1,99		

Tablo 6'ya göre, devlet okulu öğretmenlerinin mesleki görev yılı değişkenine göre öğretmenlerin Hedef Bağlılığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F = 1,723$, $p = 0,151$). Bu durum, öğretmenlerin hedef bağlılığı düzeylerinin meslekte geçirilen süreye göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 6. Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi

Alt boyutlar	Görev Yılı	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p
Duygusal Değerlendirme	1-5 yıl	48	13,00	2,33	,674	,512
	6-10 yıl	36	12,61	1,72		
	11 yıl üzeri	16	13,25	1,43		
Empatik Duyarlılık	1-5 yıl	48	12,48	2,49	,069	,933
	6-10 yıl	36	12,64	2,10		
	11 yıl üzeri	16	12,44	1,54		
Pozitif Duygusal Yönetim	1-5 yıl	48	12,79	2,01	,528	,591
	6-10 yıl	36	12,39	1,64		
	11 yıl üzeri	16	12,75	1,69		
Duyguların Olumlu Kullanımı	1-5 yıl	48	12,71	2,38	,283	,754
	6-10 yıl	36	12,67	1,88		
	11 yıl üzeri	16	13,13	1,82		
Duygusal Zekâ	1-5 yıl	48	50,98	8,21	,186	,831
	6-10 yıl	36	50,31	6,47		
	11 yıl üzeri	16	51,56	5,57		

Tablo 7'ye göre özel okul öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ölçeği ve alt boyut puanlarının mesleki görev yılına göre karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7. Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçeği Puanları ile Mesleki Görev Yılı Değişkeni ANOVA Analizi

Ölçek	Görev Yılı	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p
Hedef Bağlılığı	1-5 yıl	48	14,94	3,145	2,242	,112
	6-10 yıl	36	13,64	3,689		
	11 yıl üzeri	16	13,44	2,128		

Tablo 8'deki verilere göre, özel okul öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı ölçeği puanlarının mesleki görev yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F = 2,242$, $p = 0,112$). Bu durum, öğretmenlerin hedef bağlılığı düzeylerinin meslekte geçirdikleri yıllara bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Tablo 9. *Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi*

Ölçek	Medeni durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Değerlendirme	Evli	83	13,54	1,48	,932	,354
	Bekar	17	13,18	1,42		
Empatik Duyarlılık	Evli	83	13,00	1,55	,146	,884
	Bekar	17	12,94	1,29		
Pozitif Duygusal Yönetim	Evli	83	12,61	1,60	-1,366	,175
	Bekar	17	13,18	1,18		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Evli	83	13,40	1,48	-,496	,621
	Bekar	17	13,59	1,22		
Duygusal Zekâ	Evli	83	52,55	4,65	-,270	,788
	Bekar	17	52,88	4,06		

Tablo 9’da devlet okulu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, tüm alt boyutlar ve genel Duygusal Zekâ puanları için evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri> 0,05). Bu durum, öğretmenlerin medeni durumlarının duygusal zekâ ve alt boyut puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. *Özel Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi*

Ölçek	Medeni durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Değerlendirme	Evli	56	12,77	1,737	-,743	,459
	Bekar	44	13,07	2,307		
Empatik Duyarlılık	Evli	56	12,43	2,008	-,516	,607
	Bekar	44	12,66	2,458		
Pozitif Duygusal Yönetim	Evli	56	12,39	1,826	-1,535	,128
	Bekar	44	12,95	1,804		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Evli	56	12,61	1,997	-,813	,418
	Bekar	44	12,95	2,272		
Duygusal Zekâ	Evli	56	50,20	6,746	-,993	,323
	Bekar	44	51,64	7,734		

Tablo 10’da özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, Duygusal Değerlendirme ($p = 0,459$), Empatik Duyarlılık ($p = 0,607$), Pozitif Duygusal Yönetim ($p = 0,128$), Duyguların Olumlu Kullanımı ($p = 0,418$) ve genel Duygusal Zekâ ($p = 0,323$) puanlarında evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm p değerleri $> 0,05$).

Tablo 9. *Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Medeni Durum Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi*

Okul Türü	Medeni durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Devlet Okulu	Evli	83	13,61	2,40	,932	,354
	Bekar	17	14,88	2,31		
Özel Okul	Evli	56	13,54	2,86	-2,459	,016*
	Bekar	44	15,11	3,55		

Tablo 11’de, devlet ve özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin "Hedef Bağlılığı" ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinde, evli ve bekar öğretmenler arasında Hedef Bağlılığı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0,932$, $p = 0,354$), bu da medeni durumun hedef bağlılığı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Öte yandan, özel okul öğretmenlerinde medeni duruma göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($t = -2,459$, $p = 0,016$). Bekar öğretmenlerin ortalama hedef bağlılığı puanı ($15,11 \pm 3,55$), evli öğretmenlere ($13,54 \pm 2,86$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, özel okul öğretmenlerinde medeni durumun hedef bağlılığı üzerinde etkili olabileceğini gösterirken, devlet okulu öğretmenlerinde böyle bir etkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Alt boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Değerlendirme	Lisans	80	13,49	1,518	,101	,920
	Lisansüstü	20	13,45	1,317		
Empatik Duyarlılık	Lisans	80	13,03	1,396	,462	,645
	Lisansüstü	20	12,85	1,927		
Pozitif Duygusal Yönetim	Lisans	80	12,65	1,608	-,771	,442
	Lisansüstü	20	12,95	1,317		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Lisans	80	13,53	1,378	1,327	,188
	Lisansüstü	20	13,05	1,638		
Duygusal Zekâ	Lisans	80	52,69	4,330	,340	,735
	Lisansüstü	20	52,30	5,430		

Tablo 12’de devlet okulu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Eğitim durumuna göre duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Analizi

Ölçek	Eğitim durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p
Hedef Bağlılığı	Lisans	80	13,80	2,36	-,246	,806
	Lisansüstü	18	13,95	2,72		

Tablo 13’de, devlet okulu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı ölçek puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA analizi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, gruplar arasında Hedef Bağlılığı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = -,246$ $p = 0,806$).

Tablo 12. Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi

Alt boyutlar	Eğitim durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Değerlendirme	Lisans	91	12,98	1,89	1,242	,217
	Lisansüstü	9	12,11	2,93		
Empatik Duyarlılık	Lisans	91	12,51	2,19	-,351	,726
	Lisansüstü	9	12,78	2,43		
Pozitif Duygusal Yönetim	Lisans	91	12,63	1,84	-,236	,814
	Lisansüstü	9	12,78	1,78		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Lisans	91	12,79	2,06	,467	,642
	Lisansüstü	9	12,44	2,74		
Duygusal Zekâ	Lisans	91	50,90	6,96	,313	,755
	Lisansüstü	9	50,11	9,72		

Tablo 14’de, özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi analizi sunulmaktadır. Duygusal Değerlendirme alt boyutunda, lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,242$, $p = 0,217$). Empatik Duyarlılık alt boyutunda da lisans ve lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t = -0,351$, $p = 0,726$). Benzer şekilde, Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,236$, $p = 0,814$). Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutunda lisans mezunları ile lisansüstü mezunlarının puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = 0,467$, $p = 0,642$). Genel Duygusal Zekâ puanları açısından da lisans ve lisansüstü mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0,313$, $p = 0,755$).

Tablo 13. *Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Eğitim Durumu Değişkeni Bağımsız Örneklem t Testi Analizi*

Ölçek	Eğitim durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Hedef Bağlılığı	Lisans	91	14,10	3,08	-1,281	,203
	Lisansüstü	9	15,56	4,74		

Tablo 15’de özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Hedef Bağlılığı ölçek puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, lisans ve lisansüstü mezunları arasında hedef bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,281$, $p = 0,203$). Bu bulgu, özel okul öğretmenlerinin hedef bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Lisans mezunlarının ortalama puanı 14.10, lisansüstü mezunlarının ise 15.56 olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 14. *Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ve Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Görev Kademesi Değişkeni T Testi Analizi*

Alt boyutlar	Görev Kademesi	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Zekâ	Ortaokul	73	52,81	4,50	,716	,476
	Lise	27	52,07	4,68		
Duygusal Değerlendirme	Ortaokul	73	13,52	1,44	,451	,653
	Lise	27	13,37	1,57		
Empatik Duyarlılık	Ortaokul	73	12,95	1,51	-,487	,628
	Lise	27	13,11	1,50		
Pozitif Duygusal Yönetim	Ortaokul	73	12,88	1,31	1,78	,077
	Lise	27	12,26	2,03		
Duyguların Olumlu Kullanımı	Ortaokul	73	13,47	1,43	,407	,685
	Lise	27	13,33	1,46		
Hedef Bağlılığı	Ortaokul	73	13,88	2,21	,315	,754
	Lise	27	13,70	2,97		

Tablo 16'ya göre, ortaokul ve lise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ, alt boyutları ve hedef bağlılığı ölçek puanlarının görev kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, genel duygusal zekâ puanları ($t = 0,716$, $p = 0,476$), Duygusal Değerlendirme ($t = 0,451$, $p = 0,653$), Empatik Duyarlılık ($t = -0,487$, $p = 0,628$), Pozitif Duygusal Yönetim ($t = 1,78$, $p = 0,077$), Duyguların Olumlu Kullanımı ($t = 0,407$, $p = 0,685$) ve Hedef Bağlılığı ($t = 0,315$, $p = 0,754$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ölçülen tüm değişkenlerde benzer düzeyde puanlar kaydedilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin (ortaokul veya lise) duygusal zekâ düzeyleri, alt boyutları ve hedef bağlılığı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 15. Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Alt Boyut Puanları ve Hedef Bağlılığı Ölçek Puanları ile Görev Kademesi Değişkeni T Testi Analizi

Alt boyutlar	Görev Kademesi	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Duygusal Zekâ	Ortaokul	67	,78	6,75		
	Lise	33	8,91	7,77	1,89	,061
Duygusal Değerlendirme	Ortaokul	67	3,01	1,94		
	Lise	33	2,67	2,13	,816	,416
Empatik Duyarlılık	Ortaokul	67	2,87	1,91		
	Lise	33	1,85	2,61	2,20	,030*
Pozitif Duygusal Yönetim	Ortaokul	67	2,96	1,61		
	Lise	33	2,00	2,07	2,52	,013*
Duyguların Olumlu Kullanımı	Ortaokul	67	2,94	2,07		
	Lise	33	2,39	2,19	1,21	,227
Hedef Bağlılığı	Ortaokul	67	3,63	2,70		
	Lise	33	5,45	3,94	-2,71	,021*

Tablo 17’de, özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Ölçeği, alt boyut puanları ve Hedef Bağlılığı Ölçeği puanlarının görev kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, genel duygusal zekâ puanları açısından ortaokul ve lise öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,89$, $p = 0,061$). Benzer şekilde, Duygusal Değerlendirme ($t = 0,816$, $p = 0,416$) ve Duyguların Olumlu Kullanımı ($t = 1,21$, $p = 0,227$) alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak Empatik Duyarlılık alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin puanlarının lise öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t = 2,20$, $p = 0,030$). Ayrıca, Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutunda da ortaokul öğretmenlerinin puanlarının lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t = 2,52$, $p = 0,013$). Hedef Bağlılığı puanlarında ise lise öğretmenlerinin puanlarının ortaokul öğretmenlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t = -2,71$, $p = 0,021$).

Tablo 16. *Devlet ve Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi*

		Duygusal Zekâ	Duygusal Değerlendirme	Empatik Duyarlılık	Pozitif Duygusal Yönetim	Duyguların Olumlu Kullanımı
Hedef Bağlılığı	r	,035	-,047	,068	,027	-,024
	p	,624	,506	,342	,707	,733
	N	200	200	200	200	200

Tablo 18’de, devlet ve özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve alt boyut puanları ile hedef bağlılığı puanları arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, genel duygusal zekâ ile hedef bağlılığı arasında çok düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir pozitif ilişki bulunmuştur ($r = 0,035$, $p = 0,624$). Duygusal Değerlendirme alt boyutu ile hedef bağlılığı arasında ise düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir negatif ilişki tespit edilmiştir ($r = -0,047$, $p = 0,506$). Benzer şekilde, Empatik Duyarlılık ($r = 0,068$, $p = 0,342$) ve Pozitif Duygusal Yönetim ($r = 0,027$, $p = 0,707$) alt boyutları ile hedef bağlılığı arasında çok düşük düzeyde, ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif ilişkiler bulunmuştur. Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutu ile hedef bağlılığı arasında da çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir negatif ilişki görülmüştür ($r = -0,024$, $p = 0,733$). Bu bulgular, duygusal zekâ ve alt boyutlarının hedef bağlılığı ile belirgin bir ilişki sergilemediğini göstermektedir.

Tablo 17. *Devlet Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi*

		Duygusal Zekâ	Duygusal Değerlendirme	Empatik Duyarlılık	Pozitif Duygusal Yönetim	Duyguların Olumlu Kullanımı
Hedef Bağlılığı	r	-,048	-,138	,110	-,066	-,045
	p	,639	,170	,276	,516	,660
	N	100	100	100	100	100

Tablo 19’da sunulan korelasyon analizi sonuçlarına göre, duygusal zekâ ve alt boyutları ile hedef bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu durum, öğretmenlerin hedef bağlılık düzeylerinin, genel duygusal zekâ ya da duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık, pozitif duygusal yönetim ve duyguların olumlu kullanımı gibi alt boyutlar tarafından doğrudan etkilenmediğini göstermektedir.

Tablo 18. *Özel Okul Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Puanları ile Hedef Bağlılığı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi*

		Duygusal Zekâ	Duygusal Değerlendirme	Empatik Duyarlılık	Pozitif Duygusal Yönetim	Duyguların Olumlu Kullanımı
Hedef Bağlılığı	r	-,030	-,020	-,023	,015	-,016
	p	,764	,844	,819	,879	,875
	N	100	100	100	100	100

Tablo 20'de yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre, özel okul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve alt boyutları (duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık, pozitif duygusal yönetim ve duyguların olumlu kullanımı) ile hedef bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu sonuçlar, duygusal zekâ düzeylerinin ve ilgili alt boyutların öğretmenlerin hedef bağlılık düzeylerini açıklamada etkili olmadığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeylerini inceleyerek, bu iki değişkenin demografik faktörlere göre farklılıklarını değerlendirmiştir. Bulgular, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Özel okullarda sunulan destekleyici yönetim politikaları, daha iyi çalışma koşulları ve mesleki gelişim fırsatları, bu farklılıkların temel nedenleri olarak değerlendirilebilir. Rajasekaran (2022), özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha iyi destek sistemlerine ve kaynaklara erişim sağladıkları için daha yüksek duygusal zekâ seviyelerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, özel okullarda sağlanan profesyonel gelişim fırsatlarının ve yönetim desteğinin öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Duygusal zekâ, öğretmenlerin mesleki performansı üzerinde doğrudan etkili bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Goleman (1995), duygusal zekânın liderlik ve iş performansı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamış; Şener (2018) ise duygusal zekâ ile iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bar-On (1997), duygusal zekânın iş performansı artırmadaki etkisini kapsamlı bir şekilde analiz etmiş ve duygusal zekâ seviyesi yüksek bireylerin iş yerinde daha yüksek liderlik becerilerine ve hedef bağlılığına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek duygusal zekâ seviyelerine sahip olmalarının onların mesleki tatminlerini ve iş performanslarını artırabileceğini göstermektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek duygusal zekâ seviyelerinin, öğrenci ilişkilerinde daha etkin olmalarını sağladığı, bu durumun da öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirdiği söylenebilir.

Ciarrochi vd. (2001) duygusal zekâ ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyerek, yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin daha az stres yaşadığını ve iş performanslarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin hem iş yükleriyle başa çıkmaları hem de öğrencilerle güçlü bağlar kurmaları için duygusal zekânın önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları, özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek duygusal zekâ

düzeylerine sahip olmalarının, onların iş yerindeki stresle başa çıkma becerilerini artırabileceğini ve mesleki tatminlerini yükseltebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada görev kademesi, medeni durum ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin Empatik Duyarlılık ($t = 2,20$, $p = 0,030$) ve Pozitif Duygusal Yönetim ($t = 2,52$, $p = 0,013$) puanlarının lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, ortaokul seviyesinde öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurması ve duygusal durumları daha etkin yönetme gerekliliği ile açıklanabilir. Ancak hedef bağlılığı açısından lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek puan alması ($t = -2,71$, $p = 0,021$), lise düzeyindeki öğretmenlerin kariyer hedeflerine daha fazla odaklandıklarını ve mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Eğitim düzeyi açısından, duygusal zekâ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bar-On (2006), stres yönetimi ve duygusal zekânın liderlik ve akademik performans üzerindeki etkisini incelemiş ve stres yönetiminin düşük olduğu durumlarda duygusal zekâ seviyelerinde düşüş görülebileceğini ifade etmiştir. Özellikle, doktora mezunlarının sınırlı empatik duyarlılık göstergeleri, onların akademik baskılar ve daha karmaşık sorumluluklarla karşı karşıya kalmalarına bağlanabilir. Karşılaştırmalı olarak, lisans mezunlarının daha fazla sınıf içi öğrenci ilişkileri geliştirme ve günlük pratik duygusal yönetim gereklilikleri, duygusal zekâ düzeylerini artırıcı bir etki yaratmış olabilir.

Medeni durum açısından, özel okullarda bekar öğretmenlerin hedef bağlılık düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t = -2,459$, $p = 0,016$). Bekar öğretmenlerin kariyer hedeflerine daha fazla odaklanmaları ve iş yaşam dengesinde daha esnek olmaları, bu bulgunun olası açıklamalarından biridir. Devlet okullarında ise bu tür bir farklılık bulunmaması, çalışma ortamlarının ve hedeflere ulaşma stratejilerinin farklılık göstermesi ile açıklanabilir.

Duygusal zekâ ile hedef bağlılığı arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleki performanslarının değerlendirilmesinde önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Erdem ve Kurtuluş (2019), yüksek hedef bağlılığının iş performansını artırdığını ifade etmiş; Selamat ve Nordin (2012) ise duygusal zekâ ile bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın bulguları, özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek hedef bağlılığı seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu durum, özel okullarda sunulan performansa dayalı ödül sistemleri ve daha fazla profesyonel gelişim fırsatları ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin hedef bağlılık düzeylerinin görece düşük olması, artan iş yükü, sınırlı kaynaklar ve daha stresli çalışma koşullarından kaynaklanıyor olabilir.

Khilmiyah (2021), COVID-19 pandemisi sırasında devlet ve özel okullardaki öğrencilerin duygusal ve sosyal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak devlet okulu öğrencilerinin uzaktan eğitim sırasında daha olumlu davranışsal sonuçlar sergilediğini belirtmiştir. Bu durum, devlet okullarındaki öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir. Ozan (2024) ise yaşın mesleki bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olmadığını, ancak kaynaklara erişimin ve yönetim politikalarının bağlılık düzeylerinde belirleyici bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu çalışma da yaşın ve mesleki kıdemin, duygusal zekâ ve bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu, ancak iş ortamlarının ve yönetim desteklerinin kritik bir faktör olduğunu göstermiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı düzeylerini geliştirmek için yönetim politikalarının ve çalışma ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Devlet okullarında mentorluk programları, profesyonel gelişim fırsatları ve kaynak yönetimini iyileştirmeye yönelik politikalar, öğretmenlerin hem duygusal zekâlarını hem de hedef bağlılıklarını artırmada etkili olabilir. Gelecekteki araştırmalar için, duygusal zekâ ve hedef bağlılığı değişkenlerinin farklı bağlamlarda ve demografik özelliklerde daha detaylı incelenmesi önerilmektedir. Özellikle yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem gibi demografik faktörlerin bu değişkenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi önemlidir. Ayrıca, özel ve devlet okulları arasındaki yönetim politikalarının, mesleki gelişim fırsatlarının ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin duygusal zekâ ve hedef bağlılığı üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Eğitim düzeyleri arasında (ilkokul, ortaokul ve lise) duygusal zekâ ve hedef bağlılığı farklılıklarını değerlendiren karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve hedef bağlılıklarını geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim programlarının ve müdahale stratejilerinin etkililiği deneysel tasarımlarla test edilmelidir. Uzunlamasına araştırmalar, bu değişkenlerin zaman içindeki gelişimini anlamak için değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini ve hedef bağlılıklarını etkileyen faktörlerin daha derinlemesine analiz edilmesi mümkündür. Kùltürler arası karşılaştırmalar ise, farklı eğitim sistemlerinde bu değişkenlerin nasıl şekillendiğine dair evrensel ve bağlamsal bulgular sunabilir. Bu tür çalışmalar, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. (Tez No. 105020) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acun, A. (2018). *Sporcu ve sedanter üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi*. (Tez No. 509271) [Yüksek lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adiloğulları, İ., & Görgülü, R. (2015). Sporda duygusal zekâ envanterinin uyarlama çalışması. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(2), 83-94. DOI: 10.18826/ijsets.05333.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 447654) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akın S. (2010) *Banka çalışanlarının duygusal zekâlarının örgütsel bağlılıklarına etkisi üzerine bir araştırma*. (Tez No. 249098) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi (1. Baskı)* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aracı, H. (2000). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101 – 109.
- Arslan, R., Efe, D., & Aydın, E. (2013). Duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(3), 169-180.
- Ashkanasy, N. M. (2006). Emotional intelligence: An international handbook. *Personnel Psychology*, 59(2), 464-467.
- Aydın, H. (2020). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları ile boş zaman sıkılma algılarının karşılaştırılması*. (Tez No. 641122) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Baltaş, A. (2000). Şirketlerin Duygusal Zekâsı Yüksek Enerji Doğurur. *Beko Haber Dergisi*, 21
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2016). (Çev: Pekünlü E ve Özsu İ). *Uzun vadeli sporcu gelişimi*. Spor Yayınevi, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*: Pearson Education
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence. Multi-Health Systems*. Toronto, Canada.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barutçugil İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayraktar, G. (2007). *Güreşçilerin psikolojik ihtiyaçları ile atılganlık düzeylerinin bireysel başarılarına etkisi*. (Tez No.211837) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Bayraktar, G. (2011). Güreş eğitim merkezlerindeki güreşçilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 15-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (35.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Borders, M. J. (2009). Project hero: A Goal-Setting and Healthy Decision-Making Program. *Journal of School Health*, 79(5), 15-23.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Harvard Business Press.
- Bucher, C. A. (1987). Management of physical education and athletic programs. *Times Mirror Magazine*, Toronto.
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). *The Jekyll/Hyde Nature of Goals: Revisiting and Updating Goal Setting Research*. In T. Horn (ed.), *Advances in sport Psychology*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Campbell, D. J., & Ilgen, D. R. (1976). Additive Effects of Task Difficulty and Goal Setting on Subsequent Task Performance. *Journal of Applied Psychology*, 61(3), 319-324. DOI:10.1037/0021-9010.61.3
- Campbell, J. P. (1982). Editorial: some remarks from the outgoing editor. *Journal of Applied Psychology*, (67), <http://dx.doi.org/10.1037/li0077946> (Erişim Tarihi:21.08.2024)
- Canbulat S. (2007:63-132). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Tez No. 205726) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. USA: HB Printing.
- Certel, Z., & Bahadır, Z. (2022). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretim Yeterlilik Algıları*. *Spor Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar III* (pp.109- 123), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). *Assesing the quality of teacher' teaching practise*. *Educ Asse Eval Acc*, (24), 25-41.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.). (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Psychology Press.

- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2001). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Cooper, R. K. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. (Çev. Z.B. Ayman ve B.Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Güneş, İ. (2015). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Performanslarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 205-221.
- Dinçer, H. T. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki*. (Tez No. 568297) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Earley, P. C. (1985). Influence of information, choice and task complexity upon goal acceptance, performance, and personal goals. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 481-491 <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.481>
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gezer, H. (2018). *Bireysel ve takım sporları ile uğraşan üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Tez No. 502225) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gill, G. S., Lane, A. M., Thelwell, R., & Devonport, T. (2011). Relationships between emotional intelligence and psychological skills. *Indian Journal of Fitness*, 7, 9-16.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations, 1.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007:26 -394) *İşbaşında Duygusal Zekâ* (Çeviren Balkara H). 5.baskı, Varlık Yayınları, İstanbul
- Güler, F. (2020). *Temel psikolojik ihtiyaçlar ile egzersiz bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi: kişisel eğitmen ile çalışan yetişkinler örneği*. (Tez No. 645587) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (2001). *Goal-Setting in Sport and Physical Activity: Tracing Empirical Developments and Establishing Conceptual Direction*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). *An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics*. Adolescence, 40(159), 503.
- Hollenbeck, J. R., & Brief A. (1987). The effects of individual differences and goal origin on the goal setting process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 40(3), 392-414. DOI:10.1016/0749-5978(87)90023-6
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., & Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 7(6), 951-956. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.6.951>
<http://www.duygusalzeka.com/> (Erişim Tarihi: 20.08.2024)
<http://www.kelbyergodesign.com/blog/2014/06/23/goals-vs-commitment-which->
(Erişim Tarihi: 21.08.2024).
<http://www.toplumdusmani.net/modules/wordbook/entry.php?entryID=6862>.
<https://doi.org/10.1111/J>(Erişim Tarihi:21.08.2024)
https://www.researchgate.net/publication/216221564_Relationships_between_Emotional_Intelligence_and_Psychological_Skills.
- Hust, K., Van Hoecke, J., De Knop, P., & Theeboom, M. (2009). *Preliminary analysis of the (Process and product) quality of physical education in Flemish secondary schools: implementation of IKLO*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED506318>, 22.08.2024.
- Ilıkan, D. (2021). *Eskrim sporu yapan lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal yapı özelliklerinin kolektif yeterlik ve hedef yönelimine etkisi*. (Tez No. 680190) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- İlter, G. (2021). *Ergen sporcuların sportif karakter yapıları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 686417) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- İnal, A. N. (2015). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Kandemir, N. (2021). *Duygusal zekânın çalışan mesleki bağlılığına ve performansına etkisi: çağrı merkezi örneği*. (Tez No. 672024) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karaca, K. (2018). *Üniversiteler arası spor müsabakalarında yarışan sporcuların hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 523917) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Sivas] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. (Tez No. 469599) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kasap, H. (1997). *Beden Eğitimi, Morpa Spor Ansiklopedisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Kaya, K. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Khilmiyah, A. (2021). Comparison of emotional and social intelligence assessment of students in state and private school during the pandemic. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 25(2), 170-184.
- Kılıçarslan, F. (2009). *10 Adımda Duygusal Zekâ*. Zen Yayınları, İstanbul
- Kingston, K. M., & Wilson, K. M. (2010). *The Application of Goal Setting in Sport*. In *Advances in Applied Sport Psychology: A Review*. Mellalieu S, Hanton S, eds. London, UK: Routledge.
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37).
- Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlilik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, *VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Strahlman, O. (2011). *Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control*. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kyllo, L. B., & Landers, D. M. (1995). Goal Setting in Sport and Exercise: A Research Synthesis to Resolve the Controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2).
- Laborde, S., Weber, J., Brüll, A., & Anders, L. S. (2011). *Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? Personality and Individual Differences*, 51 (1), 23-27. DOI: 10.1016/j.paid.2011.03.003
- Lantieri, L. (2008). Building emotional intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children. *Sounds True*
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252. DOI: 10.1123/tsp.14.3.229
- Li, C., Wang, C. K. J., Pyun, D. Y., & Kee, Y. H. (2013). Relationships between self-determined motivation and burnout among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5),
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of Goal Setting and Task Motivation. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Long, Bonita, C. (1995). *Stress in the work place*, ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED414521>.
- Lopez-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in Mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3),
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1).
- Mağaracı, İ. (2007). *Spor sakatlığı yaşayan ve yaşamayan aktif futbolcularda hedefyönelimleri, motivasyonel iklim ve yaşam doyumunun incelenmesi* (Tez No. 473560) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). "Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style". *Journal Business and Psychology*, 17(2).

- Martinent, G., Gareau, A., Guillet-Descas, E., Lienhart, N., & Nicaise, V. (2021). Basic psychological need profiles among adolescent athletes in intensive training settings: Relationships with sport burnout and engagement. *International Journal of Stress Management*, 28(3),
- Matthews, G., Roberts, D., & Zeidner, M. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mckenna, P. (2009). *Control stress: stop worrying and feel good now!(First Edition)*. London: Bantam Press.
- Mellalieu, S., Neil, R., Hanton, S., & Fletcher, D. (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sport Sciences*, 27(7), 729-744. DOI: 10.1080/02640410902889834
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). 19.06.2013 tarih ve 56 sayılı BEDÖP, *Ortaöğretim Beden Eğitimi ders Öğretim Programı*, Ankara.
- Oruç, A. U. (2006). *Beden eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma*. (Tez No.206899) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Otaçioğlu, G. (2009) Duygusal zekâ üzerine farklı eleştiri ve değerlendirmeler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*
- Ozan, C. (2024). Teachers' Levels of Professional Commitment. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 123-135.
- Özbaydar, S. (1983) *İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi*. 1.Baskı, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2014). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansı, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Rader, L. A. (2005). Goal setting for students and teachers six steps to success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3>. (Erişim Tarihi: 20.08.2024)
- Rajasekaran, D. (2022). *Emotional Intelligence of Physical Education Teachers*. New Delhi: BlueRose Publisher.
- Rand, A. *Introduction to objectivist epistemology*. New York: The Objectivist.
- Sales, S. M. (1970). Some effects of role overload and role underload. *Organizational Behavior Performance*, 5(6), 592-608. [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90042-5](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(70)90042-5)

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989), *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(8), 253- 270.
- Selamat, N., & Nordin, N. (2012, March). A study on teacher's commitment and emotional intelligence in the district of Klang. In *Proceedings of the 2nd. International Conference on Arts, Social Sciences & Technology Penang, Malaysia, 3rd.-5th.*
- Shapira, R. A. (2002). *Saving Desdemona. In: MacCrimmon M. Tillers P. (eds) The Dynamics of Judicial Proof. Studies in Fuzziness and Soft Computing*, vol 94. Physica, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-7908-1792-821>
- Sit, C. H. P., & Lindler, K. J. (2005). Motivational orientations in youth sport participation: Using achievement goal theory and reversal Theory. *Personality and Individual Differences*, 38, 605-618.
- Şeker, S. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti (Maslow hierarchy of needs). *YBS Ansiklopedi*, 1 (1),
- Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Hedef bağlılığı ölçeği: Türkçe uyarlaması, beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 58-65.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, (2).
- Taşkın, A. K. (2008). *Beden eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Tez No. 224894) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, sağlık bilimler enstitüsü-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ve ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Titrek, O. (2007). *IQ' dan EQ' ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) [Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-İzmir].
- Trujillo Flores, M., & Rivas Tovar, LA (2008). *Meksika'daki araştırma merkezlerinin yöneticileri için duygusal zekâ modeli*. *Estudios Gerenciales*, 24 (106)
- Tsaousis, I., & Kazi, S. (2013). *Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age*. *Personality and Individual Differences*, 54(2).
- Tubbs, M.E. (1993). Commitment as a moderator of the goal-performance relation: A case for clearer construct definition. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 86-97. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.86>
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal zekâ*. Klinik Psikiyatri, 1.

- Tunca, Ö. (2010) *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Tez No. 264508) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Tuncer, M., & Demiralp, M. (2016). *Relationship between emotional intelligence and communication skills in nurses working in psychiatry clinics: a multicenter study*. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, Vol. 15, Issue 5.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine birer araştırma*. (Tez No. 206899) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ural, A. (2001). “Yöneticilerde Duygusal Zekâ nın Üç Boyutu”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2).
- Üstüdal, K., & Köker A. H. (1998). *Sporda Yüksek Performans Nasıl Kazanılır*. 1.baskı, Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul
- Varol, S. (2017). *Beden Eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), [Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Bartın].
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2009). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3),
- Vukman, K.B. (2010). Licardo M. *How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood*. *Educational Studies*, 36, (3).
- Wade, D. (2009). *Goal Setting in Rehabilitation: an Overview of What, Why and How*. *Clinical Rehabilitation*, 23(4),
- Yavaş, M., & İlhan, A. (1997). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Bursa: Melisa Matbaacılık.
- Yaylacı, F. (2012). *Beden eğitimi dersinde nitelik geliştirme sorunu*. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim*. MEB Yayınları, 13(147)
- Yazıcı, E. (2021). *Okçuluk sporcularının sporda imgeleme becerilerinin hedef yönelimi düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 682278) [Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü-Tekirdağ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yesilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25)
- Yetim, A. (1998). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmeninin sosyal görevi. 1. Spor Kongresi Bildirileri, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Kalkındırma ve Geliştirme Derneği*, Erzurum, 4.
- Yıldız, S. (2018). *Üniversite süper lig basketbol oyuncularının hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklim düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 541904) [Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yıldız, Y. (2020). Spor lisesi öğrencilerinin hayal etme gücü ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 364-373.
- Yulcl, G.A., & Latham G.P. (1978). Interrelationships among employee participation individual

differences, goal difficulty, goal acceptance, goal instrumentality, and performance. *Personnel Psychology*, 31(2), 305-323.

Yüksel, G. (2017). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, MIT press.

Zizzi, S. J., Deaner, H. R., & Hirschhorn, D. K. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal Of Applied Psychology*, 15(3), <http://dx.doi.org/10.1080/10413200305390> (Erişim Tarihi 20.08.2024.)



EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-70400699-000-2300418550
Konu : Etik Kurul Kararı

26.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Fakültemiz Etik Kurulunun 20.12.2023 tarihli oturumunda alınan E-70400699-050.02.04-2300416229 sayılı, 2023/12 Fakülte Etik Kurulu Kararları konulu belgede yer alan karar metni aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karar 189: Seyithan AYDIN'ın "Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Hedef bağlılığı düzeylerinin belirlenmesi" başlıklı çalışma isteği ile ilgili yazısı ve ekleri incelendi.

Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen araştırma çalışmasının yürütülmesinin, etik kurallarına uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Necip Fazıl KİŞHALI
Alt Kurul Başkanı

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Doç.Dr. Halil İbrahim CEYLAN
Seyithan Aydın

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: bce58aa1-79b7-4787-ac5a-488d3a88902a
Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı 25240
Erzurum
Tel: +90 442 2311380
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#besyo
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ataurk-universitesi-ebys

Bilgi: Özer TOPAL
Faks: +90 442 2311333
E-Posta: besyo@atauni.edu.tr



Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

Ek 1: Kişisel

Bilgi Formu

Değerli

Öğretmenler;

Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında “Devlet Okulları ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Duygusal Zekâ ve Hedef Bağlılığı” konulu yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım.

Bu çalışmaya verdiğiniz cevaplar rehberlik edecek ve cevaplarınız kesinlikle çalışmanın amaçları için kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Seyithan AYDIN

1.Kaç yaşındasınız?

2.Medeni durumunuz?

a) Evli b) Bekâr

3.Eğitim durumunuz nedir?

a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora

4.Görevde kaçınıcı yılınız?

a)1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e)21+ yıl

5. Devlet okulunda mı, Özel

Okulda mı çalışıyorsunuz?

a) Devlet okulu b) Özel

okul

6. Hangi kademedede çalışıyorsunuz?

a) Ortaokul b) Lise

EK-2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıdaki listedeki ifadeleri size doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Duygusal Değerlendirme					
1. Duygularımın yaşarken farkındayım.					
2. Duygularımın değişme nedenlerini bilirim.					
3. Engellerle karşılaştığımda, benzer engellere karşılaştığım ve onların üstesinden geldiğim zamanları hatırlarım.					
Empatik Duyarlılık					
4. İnsanların yüz ifadelerinden duygularını anlayabilirim.					
5. Başkalarının gönderdiği sözsüz mesajların farkındayım.					
6. Başkalarının ses tonlarından ne hissettiklerini anlayabilirim.					
Pozitif Duygusal Yönetim					
7. Üstlendiğim bir işin iyi sonucunu hayal ederek kendi kendimi motive ederim.					
8. İyi şeylerin olacağını umut ederim.					
9. Engellerle karşılaştığımda, kendimi korumada iyi ruh halimi kullanırım.					
Duyguların Olumlu Kullanımı					
10. Olumlu ruh halindeyken yeni fikirler üretebilirim.					
11. Olumlu ruh halindeyken, daha iyi problem çözebilirim.					
12. İnsanlar üzerinde iyi etki bırakabilirim					

EK-3. Hedef Bağıllığı Ölçeği

Aşağıdaki listedeki ifadeleri size doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Bir görevi ciddiye almak benim için çok zor.					
2. Doğrusunu söylemek gerekirse, bir hedefe ulaşım ulaşmamak umurumda değil.					
3. Bir hedefin peşinden gitmeye güçlü bir şekilde bağlıyım.					
4. Bir hedeften vazgeçmem çok uzun sürmezdi.					
5. Bence bir hedef için çabalamak iyi bir şeydir.					

ÖZGEÇMİŞ

