

T.C  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ  
DÜZEYLERİ ve AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN  
İNCELENMESİ: SPOR EĞİTİMİ VEREN YÜKSEKÖĞRETİM  
KURUMLARI ÖRNEĞİ**

**Melike KEKLİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SPOR YÖNETİCİLİĞİ**

**Danışman  
Doç. Dr. Erdal TAŞGIN**

**KONYA-2024**

## ÖNSÖZ

Tez sürecim boyunca; bilgi, birikim ve tecrübelerini benimle sürekli paylaşan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Erdal TAŞGIN'a,

Bu süreçte desteklerini esirgemeyen Sn. Prof. Dr. Erkan Faruk ŞİRİN ve Prof. Dr. Murat ERDOĞDU hocalarıma,

Tez sürecim boyunca yanımda olan, her konuda bilgi paylaşımında bulunan biricik arkadaşım Neslihan TANİK'e,

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her koşulda desteklerini esirgemeyen canım aileme,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Melike KEKLİK  
Konya-2024

## ÖZET

T.C  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ve AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: SPOR EĞİTİMİ VEREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖRNEĞİ

Melike KEKLİK  
Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı

## YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA-2024

Bu çalışmada; spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğretim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesi, kişisel özelliklere göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin tespiti amaçlanmıştır. Duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin amaç edildiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini; **2021-2022** eğitim öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerinin spor bilimleri fakültelerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, antrenörlük eğitimi bölümü, spor yöneticiliği bölümü ve rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Türkiye’de İç Anadolu bölgesinde yer alan Selçuk Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nin spor bilimleri fakültesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 905 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu” (cinsiyet, sınıf, anne eğitim, baba eğitim, anne-baba medeni durum, anne-baba çalışma durum, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, kalınılan yer, ikamet yeri ve ilgilenilen branş), “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” dir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanı ile Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt faktörlerden İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenirken, Duyguların Kullanımı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Akademik öz-yeterlik, Schutte duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı toplam varyansının %6,4’ünü açıklamaktadır ( $p=0,000 < ,05$ ). Yapılan Regresyon Analizi sonucunda, akademik öz-yeterlik ile İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $p<,005$ ) ve Duyguların Değerlendirilmesi ( $p<,005$ ) arasında pozitif yönde ilişki olduğu, Duyguların Kullanımı ( $p>,05$ ) duygusal zekâ alt faktörü ve akademik öz-yeterliği yordama etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada; Schutte duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ve akademik öz-yeterlik ölçeği arasında anlamlı bir model oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Birçok değişkene göre ele alınan bu çalışma; bireylerin yaşadığı yer, büyüdüğu ortam, aile tutumu ve sahip olduğu kültürel değerler gibi birçok değişkenin duygu durumlarını etkilemekte olduğunu ve duygu durumlarının bireylerin tüm yaşamlarını etkilediğini göstermektedir. Birçok değişkene göre ele alınan bu çalışma; bireylerin yaşadığı yer, büyüdüğu ortam, aile tutumu ve sahip olduğu kültürel değerler gibi birçok değişkenin duygu durumlarını etkilemekte olduğunu ve duygu durumlarının bireylerin tüm yaşamlarını etkilediğini göstermektedir. Literatür taraması bu sonuçlara göre ele alındığında; bu çalışmayı destekler nitelikte birçok çalışma mevcut olduğu gibi bu çalışma ile paralel nitelikte olan çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu, Zekâ, Duygusal Zekâ, Yeterlik, Öz-Yeterlik, Akademik Öz-Yeterlik



## SUMMARY

### INVESTIGATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS and ACADEMIC SELF-EFFICIENCY OF UNIVERSITY STUDENTS: A CASE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS PROVIDING SPORTS EDUCATION

**Melike KEKLİK**

Department of Sports Management

#### MASTER'S THESIS

In this study; it was aimed to determine the students' emotional intelligence levels and academic self-efficacy who are studying in higher education institutions that provide sports education. Moreover, it is aimed to determine whether there is a significant difference according to personal characteristics. In this research, where the relationship between emotional intelligence levels and academic self-efficacy was aimed, the relational screening model which is one of the quantitative research methods, was used.

The universe of the research; It consists of students studying in the physical education and sports teaching department, coaching education department, sports management department and recreation department of sports science faculties of state universities in Turkey in the 2021-2022 academic year. The paradigm of the research consists of students studying in the physical education and sports teaching, coaching education, sports management and recreation departments of the sports sciences faculties of Selçuk University, Yıldıırım Beyazıt University, Niğde Ömer Halis Demir University and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, located in the Central Anatolia region of Turkey. The paradigm consists of 905 university students selected by simple random sampling method. The data collection tools used in the study consist of three parts. These; "Personal Information Form" (gender, class, mother's education, father's education, parents' marital status, parents' employment status, family income level, number of siblings, place of stay, place of residence and branch of interest), "Schutte Emotional Intelligence Scale" " and "Academic Self-Efficacy Scale".

In the result of the correlation analysis; while a positive and significant relationship was determined between the total score of the students' Academic Self-Efficacy Scale and the sub-factors of the Schutte Emotional Intelligence Scale, Optimism/Mood Regulation and Evaluation of Emotions, no significant relationship was determined between the use of Emotions.

Academic self-efficacy forms a significant model with the Schutte emotional intelligence scale sub-factors. Optimism/Mood Regulation, Evaluation of Emotions, and Use of Emotions explain 6.4% of the total variance ( $p=0.000 < .05$ ). As a result of the Regression Analysis, it was found that there was a positive relationship between academic self-efficacy and Optimism/Mood Regulation ( $p<.005$ ) and Appraisal of Emotions ( $p<.005$ ), the Use of Emotions ( $p>.05$ ) sub-factor of emotional intelligence and academic performance. It was found that the effect of predicting self-efficacy was not significant.

In this study; it is concluded that a significant model was formed between the sub-factors of the Schutte emotional intelligence scale and the academic self-efficacy scale. This study was

considered according to many variables; it shows that many variables such as where individuals live, the environment in which they grow up, family attitudes and cultural values affect their emotional states, and that emotional states affect individuals' entire lives. When the literature review is considered according to these results; while there are many studies supporting this study, there are also studies parallel to this study.

**Key Words:** Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence, Competence, Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY .....	iv
<b>1.GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1.Zekâ Nedir .....	2
1.1.1.Zekâ Türleri .....	4
1.2.Duygu .....	8
1.2.1.Duygu Kavramı.....	8
1.2.2.Duygu Teorileri.....	10
1.3. Duygusal Zekâ.....	11
1.3.1. Duygusal Zekâ Gelişim Süreci .....	13
1.3.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Geliştirilen Modeller.....	14
1.3.3. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli .....	14
1.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	16
1.3.5. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli .....	18
1.3.6. Goleman, Boyatzis ve Mckee Duygusal Zekâ Modeli .....	19
1.4. Akademik Öz-Yeterlik .....	22
1.4.1. Yeterlik .....	22
1.4.2. Öz-Yeterlik .....	22
1.4.3. Akademik Öz-Yeterlilik .....	23
1.4.4. Akademik Öz-Yeterlik Boyutları.....	26
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM .....</b>	<b>28</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	28
2.2. Evren ve Örneklem.....	28
2.3. Veri Toplama Araçları.....	31
2.3.1. Schutte Duygusal Zeka Ölçeği .....	31
2.3.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği .....	33
2.4. Verilerin Analizi .....	33
<b>3. BULGULAR .....</b>	<b>35</b>
3.1. Araştırma Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular .....	35
3.1.1. Schutte Duygusal Zeka Ölçeğine İlişkin Bulgular .....	35
3.1.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular .....	54

3.2. Duygusal Zeka ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular..	68
<b>4. TARTIŞMA .....</b>	<b>70</b>
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>81</b>
<b>6.KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>7.EKLER.....</b>	<b>88</b>
Ek-A demografik Bilgi Formu .....	88
Ek-B Schutte Duygusal Zeka ölçeği.....	89
Ek-C Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği .....	91
Ek-D Etik Kurul Kararı .....	92
<b>8.TURNİTİN.....</b>	<b>93</b>
<b>9.ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>94</b>



## 1.GİRİŞ

Duygusal zekâ terimi, ilk kez literatürde Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmış olmasına rağmen, bu kavramın yaygın bir şekilde benimsenmesinde büyük etkisi olan isim Daniel Goleman (1996) olmuştur (Çetinkaya ve Alparslan 2011). Goleman, bireylerin yalnızca bilişsel zekâ ile değil, aynı zamanda duygusal zekâ ile de başarılı olabileceklerine vurgu yaparak, başarı için duyguların taşıdığı önemi ön plana çıkarmıştır (Goleman 1996). Duygusal zeka, duyguların etkili bir şekilde tanınması, doğru bir biçimde yönetilmesi, uygun bir şekilde kullanılması ve diğer bireylerin duygusal durumlarının doğru bir şekilde analiz edilmesi, aynı zamanda güçlü bir empati yeteneğine sahip olunması anlamına gelir.

Duygu ve zekâ birbirinden farklı iki kavram gibi gözükse de nitekim bir araya gelip duygusal zekâ kavramını oluşturduklarında yaşamımızı derinden etkilemektedir. Duygusal zekâ kavramı, ortaya çıkışından bu güne birçok alanda hayatımızda önemli bir yer edindiği gerçeğini literatür incelemesi sonucunda karşımıza çıkan birçok farklı tanım ve çalışma ile ortaya koymuş olduğu gözlenmektedir. Duygusal zekâ kavramı; bireylerin kendi değerlerine pozitif anlamlar eklemesine, var olan duygularını ve duygusal durumlarını kontrol etmekte ve geliştirmesine olanak sağlama, empati kurabilme beceri geliştirme, alınacak kararlar konusunda doğru ya da yanlış kavramlarını fark edebilme, karşılaşılan olumlu veya olumsuz durumlar karşısında sergileyeceği davranışlar konusunda etkili kararlar verebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu özellikleri ile birlikte birçok özelliği ile hayatlarımızı kolaylaştırmaya yardımcı olan duygusal zekâ, geliştirilebilir özelliği ile günümüz dünyasında birçok alanda aranan nitelikler arasında kendisine yer edindiği gözlenmektedir.

Kişinin kendisine olan her sorumluluğun üstesinden gelebileceğine dair güvenini ifade eden kavram öz-yeterlik olarak tanımlanırken, planlı hedef ve amaçlar doğrultusunda verilen bir sorumluluğu başarılı bir şekilde yerine getirebilme becerisi ise Akademik Öz-Yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Birçok akademik yetkinliği içerisinde barındıran bu kavram, bireylerin akademik alandaki başarı ve başarısızlık durumlarını farklı değişkenler ile ortaya koyabilmektedir.

Bu araştırmada; Duygusal zekâ ve akademik öz-yeterlik kavramları, alt boyutları ile ele alınarak incelenmiş ve spor eğitimi veren kurumlarda öğretim gören öğrencilere yönelik bir çalışma ile bir araya getirilmiştir.

### **1.1.Zekâ Nedir**

Zekâ; geçmişten günümüze, birçok bilim adamı tarafından çalışmalara konu edinmiş, insanla iç içe var olan soyut bir kavramdır. Pek çok kavram gibi zekâ kavramının da literatürde birden fazla anlamı bulunmaktadır.

Zekâ genel olarak bakıldığında, bireye gerçekçi bir bakış açısı sunarak olay ve olgular arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme, mantıklı ve anlamlı düşünebilme, negatif ve pozitif olguları birbirinden ayırştırarak dış dünyada karşılaşılan sorunlarla baş edebilme özelliklerini tanımlar (Doğan ve şahin 2009).

İnsan zekâsı varoluştan bu yana yeryüzünde bulunan tüm canlılar arasında en üstün zekâ olarak kabul edilmektedir. Zekânın vermiş olduğu düşünme gücü insan zekâsının yeni fikirler üretmesine olanak sağlamış, geçmişten günümüze yapılan tüm yenilikler ve buluş fikirleri insan zekâsından doğmuştur (Hicks 1979).

Zekâ, günlük yaşantı şartlarına uyumu ile dikkat çekmektedir. Bireylerin zekâ ile problem çözme becerileri gelişir ve yaşantıda ortaya çıkan sorunlarla baş edebilmekte zekâ önemli bir rol oynar. Zekânın bu yönü tanımlarında da yer almaktadır. Bir problem karşısında bireyin çözüm üretebilmesi zekânın yaratıcılık yönünü göstermektedir. Zekânın bu yönü çoğu açıklamada görmezden gelinse de genel anlatımı “zekâ, zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir” biçiminde işlenebilir (Öktem 2001).

İnsan düşünebilen bir varlıktır. Bu doğrultuda insan zekâsı olaylar karşısında akıl yürütebilme, soyutlama yapabilme, yer ve zaman algısını kavrayıp amaca uygun hareket edebilme, karşı karşıya gelinen sorunlara zamanında müdahale edip pratik çözüm yolları türetebilme, baskı altında kalınan durumlarda bile potansiyelde var olan enerjiyi ortaya çıkararak heyecan arttırıcı olaylara tepki verebilme yeteneğidir (Yaşlıoğlu ve ark 2013).

Bir insanın zekâ kapasitesini ölçmek ve kavrayabilmek güçtür. Çünkü zekâ gözle görülebilen bir kavram değildir. Soyut bir kavram olması bir bakışta anlaşılmasının oldukça güç olduğunun göstergesidir. İnsan zekâsını kavrayabilmek için davranışlar ve yetenekler ön planda tutulmaktadır. Bireyin yetenekleri doğrultusunda zeki olduğu onaylanmaktadır (Başaran 2000).

Zekâ birçok kuramcı tarafından farklı tanımlarla ele alınmıştır. Farklı tanımlamaları içinde barındırmasına rağmen geliştirilebilir bir olgu ve kapasite olduğu konusunda ortak paydada birleşmişlerdir. Zekâ doğuştan insanda var olan ve genetik faktörü bulunan bir kavramdır. Kalıtım yoluyla aktarılan, anatomik ve fizyolojik yapı taşlarının işlevinde yer alan, zaman içinde deneme yanılma yöntemleri, sosyal çevre ve aile ortamı gibi etkenler ile gelişip sentezlenen bir yapıdır (<http://www.tzv.org.tr>).

Zekâ kavramı oldukça geniştir ve içinde birçok farklı yetenek ve kavramı barındırır. İnsan zihni, çevresel koşullara uyum sağlamak için akıl ve mantık kullanabilme yeteneği gibi farklı zekâ göstergeleri içerir.

Zekâ üzerine düşünmeye başlandığında, psikologlar genellikle bellek ve problem çözme gibi bilişsel yönler üzerinde yoğunlaşmışlardı. Ancak bazı araştırmacılar, zekânın sadece bilişsel yönlerle sınırlı olmadığını savunmuşlardı. Örneğin, Wechsler zekâyı, “bireyin amaca yönelik hareket etme, rasyonel düşünme ve çevresel etkileşim becerilerini içeren genel bir kapasite” olarak tanımlamıştır (Cherniss 2000).

Gardner, zekâ ile ilgili (Erçetin 2001) şu özellikleri vurgulamıştır;

- İnsan, sınıflandırılan zekâ türlerinin ötesinde birçok zekâ yeteneğine sahiptir. Bu nedenle, insanın bilişsel olarak konuşan Homo sapiens olarak tanımlanması daha anlamlıdır.
- Her bireyin zekâ profili kendine özgü ve benzersizdir.
- Farklı zekâ türleri çeşitli biçimlerde ortaya konabilir.
- İnsanlar, özgün zekâ yetenekleriyle, her türlü zekâ testine başarıyla karşı koyabilirler.

Zekâ kavramı ele alındığında ilk akla gelen IQ yani akademik ve bilişsel zekâ türleri akla gelir. IQ ölçülebilir ve kişiseldir, her bireyin kendi özgün IQ seviyesi

vardır. Stanford-Binet gibi yaygın kullanılan testler aracılığıyla IQ seviyeleri ölçülebilir. Örneğin, 80-90 aralığındaki bir IQ seviyesine sahip biri genellikle ilkokulu tamamlayabilirken, 90-100 aralığındaki bir birey lise eğitimini başarıyla sürdürebilir. Üniversite düzeyinde eğitim alanlar genellikle IQ puanlarının 110'un üzerinde olduğu bireylerdir. IQ'su 130 veya daha yüksek olanlar ise üstün zekâlı olarak kabul edilir(Ayhan, 2004).

Stanford-Binet'in testi, başlangıçta Fransız eğitime katkıda bulunmak ve özel yeteneklere sahip öğrencileri tanımlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ancak daha sonra İngilizceye çevrilip ABD'de kullanılmaya başlandığında, odak noktası çocukların genel zekâ seviyelerini ölçmeye yönelmiştir. Zekâ ölçüm aracının geliştirilmesi büyük ilgi görmüş ve bu tür ölçümler özellikle Amerika'da yaygın hale gelmiştir (Özer 2010).

Şu anda uzmanlar tarafından geliştirilen pek çok farklı zekâ ölçüm testi bulunmaktadır. Ancak en tanınmış ve yaygın olarak kullanılanı Stanford-Binet testi olarak bilinir.

### **1.1.1. Zekâ Türleri**

Zekâ, beyin gücünün çeşitli alanlara yayılan kapasitesini ve bu kapasitenin verimli bir şekilde kullanılabilmesini ifade eden karmaşık bir kavramdır (Atabek 1999). Bu kavram, başlangıçta tek bir faktörle açıklanmıştır, ancak zaman içinde birden fazla etkenin rol oynadığı farklı bir perspektife evrilmiştir. Eskiden sadece sayısal ve sözel yetenekler zekâ olarak kabul edilirken, sonraki yıllarda zekâ kavramı, tek bir alana indirgenemeyen farklı zekâ alanlarını içeren çoklu bir tanıma dönüşmüştür (Ayhan 2004).

Zekâ konusunda ilk sınıflandırma, 1920 yılında Thorndike tarafından kaleme alınıp yayımlanan "Psikolojik Değerlendirmelerde Daimi Hatalar" adlı eserde ortaya konmuştur. Bu çalışmada, zekânın farklı boyutlarını inceleyerek üç temel kategoriye ayırmıştır; sosyal zekâ, soyut zekâ ve mekanik zekâ. Sosyal zekâ, bireylerin sosyal çevreye uyum sağlama, insanları anlama ve yönetme yeteneklerini içerir. Soyut zekâ kavramlar ve ilkelerle ilişkilendirilmiş olup bu kavramların problem çözme yeteneklerini ifade eder. Araç ve nesne kullanımları ile ilgili beceri ve tutumlar ise mekanik zekâyı temsil eder. Bu sınıflandırma, zekânın tek boyutlu değil çok yönlü

bir kavram olduğunu vurgularken aynı zamanda zekâ ile sosyal ilişkiler arasında bir ilişki olduğunu sunmaktadır(Yaşlıoğlu ve ark. 2013). Bu üç farklı zekâ türünün tanımlanmasının ardından, farklı zekâ türlerinin varlığını araştırmak amacıyla bir dizi çalışma başlatılmıştır.

Boston Üniversitesi'nde eczacılık ana bilim dalında nöroloji, Harvard Graduate School of Education'da zekâ ve eğitim, Harvard Üniversitesi'nde psikoloji branşlarında profesörlük yapan Howard Gardner 1983 yılında "Zihin Pencereleeri" adlı eserini yayımladığında "Çoklu Zekâ Teorisi'ni ortaya koyarak zekâ kavramının sekiz farklı türüne odaklanmıştır (Becerren 2012). Birbirinden bağımsız gözükken bu sekiz zekâ türünün, rastgele bir etkinlik esnasında birden fazlasının eş zamanlı olarak aktif olmasından kaynaklı bir oluşum olduğuna vurgulanmaktadır. Söz konusu zekâ türleri; dilsel, matematiksel/mantıksal, uzamsal/görsel/mekânsal, müziksel ritmik, fiziksel/bedensel/kinestetik, kişilerarası/sosyal, kişisel/içsel ve son olarak doğaya yönelik zekâdır. Gardner'in bu yaklaşımı, bireylerin çeşitli zekâ yeteneklerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur.

### **Dilsel zekâ**

İnsanlara, dil aracılığı ile iletişim kurarak ve dünyayı anlamlı kılma becerileri yükler. Dilsel zekâ türü örneklerini en iyi şairler temsil eder. Farklı dilleri öğrenme yönleri çok gelişmiş olan, daima paylaşımda bulunacağı konuları bulunan, kelime hazineleri gelişmiş ve kelimeler ile ilgili oyunlara merak duyan kişiler dilsel zekâ güçlerini sergilemektedir (Becerren 2012). Dilsel zekâ yetileri güçlü olan bireyler, kelime anlamları ile yakından ilgilidir ve bu konuda oldukça hassas olup anlamlar ile bağdaşmayan vurguları basitçe ayrıştırabilirler (Vries 2007).

### **Matematiksel/mantıksal zekâ**

Bu zekâ türü bireyin soyut ilişki kavrayabilme ve analiz etme yeteneğini ifade eder. Bu zekâ türüne sahip olanlar arasında bilim insanları, matematikçiler ve filozoflar öne çıkar (Becerren 2012). Mantıksal bulmaca ve rakamsal sorunları kolaylıkla çözebilen bu kişiler geleneksel IQ testlerinde yüksek puanlara sahip olan kişilerdir (Vries 2007).

### **Uzamsal/görsel/mekânsal zekâ**

Bireylerin fotografik ve uzamsal bilgileri algılama ve yaratıcı bir biçimde işleme ve fotografik imgeler geliştirebilme yeteneğini ifade eden özel bir zekâ türüdür. Bu özgün zekâ türü ile donatılmış bireyler, formları hızla tanıyabilir ve bu formları sanatsal imge ve resimler haline getirebilir. Düşüncelerini genellikle fotografik resimler, yontma ve çizimler yaparak ifade etme eğilimindedirler. Özellikle mühendislik, mimarlık ve heykeltıraş grubu mesleklerini tercih eden kişilerde bu zekâ türü yoğun bir şekilde gelişmiştir (Vries 2007, Beceren 2012).

### **Müziksel/ritmik zekâ**

Seslerin özünde ifade edilen anlamları oluşturma, anlama ve oluşturulan anlamlar aracılığı ile iletişim kurma yeteneğini vurgulayan zekâ türüdür. Bu zekâ türüne en iyi örnekler müzisyen ve bestekârlar olmuştur (Beceren 2012). Müziksel/ritmik zekâyâ sahip olan bireylerin işitme yetenekleri oldukça iyidir, müziğin derinliklerini fark ederek bir bestecinin tarzını hızla tanımlayabilirler. Onlar için müzik, hayatlarının vazgeçilmez bir parçasıdır (Vries 2007).

### **Fiziksel/bedensel/kinestetik zekâ**

Bireylerin sorunları çözerken veya yeni ürünler yaratırken vücutlarının tümünü veya belirli bir bölümünü kullanma yeteneklerine sahip oldukları bir zekâ türüdür. Bu zekâ türünü sporcular, dans yeteneği olan bireyler, cerrahi hekimler, koreograflar ve el becerisi gerektiren zanaatkârlar gibi birçok alanda kendini gösterir (Beceren 2012). Bu özel zekâ türüne sahip olan bireylerde, psikomotor koordinasyon becerileri gelişmiş ve hareketlerin inceliklerini anlama konusunda uzman sayılacak kadar iyi oldukları görülmüştür. Aynı zamanda jest ve mimikleri ustalıkla taklit edebilirler (Vries 2007).

### **Kişilerarası/sosyal zekâ**

Bireyin, diğer insanlarda gözlemlediği duygu durumları ve düşünce tarzlarını anlayabilme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olan zekâ türü olarak bilinir. Ebeveynler, politikacılar, psikolojik danışmanlar, satış uzmanları ve eğitimciler bu zekâ türünü etkili bir şekilde kullanan örneklerdir (Beceren 2012). Bu zeka türünde empati kurabilme konusunda bireyler oldukça başarılıdır. Diğer insanların duygu

durumlarını doğru anlamlandırıp iyi ilişkiler kurabilirler. Aynı zamanda başkalarını etkileyip iş birliği yapma becerilerini etkili bir şekilde kullanabilirler (Vries 2007).

### **Kişisel/içsel zekâ**

İnsanların öz duygu durumlarını ayırt edebilme yeteneklerini geliştirerek, yaşamlarını etkileyecek kararları alma yolunda doğrusal ve mantıksal modeller oluşturup bu modelleri kullanabilmesine olanak sağlayan zekâ türüdür. Bu zekâ kategorisinde yer alan kişiler kendilerini oldukça iyi tanımakla birlikte duygusal yönlerini ve tutumlarını çözümleyip neden-sonuç ilişkisini yordayabilirler. Bu kişiler gerçek benliklerinin en iyi versiyonuna ulaşmış yaşamları boyunca bu benlikle var olabilme yeteneğine sahiptirler (Beceren 2012). Yaşamlarını genel olarak yoğun duygular ve içgüdüleri ile hareket ederek geçirirler (Vries 2007).

### **Doğaya ilişkin zekâ**

Bu zekâ türü, insanların çevreleriyle etkileşimde bulunarak çevresel özellikleri ayırt ederek çevrelerini daha iyi anlamak için sınıflandırma ve kullanma yeteneklerini yansıtır. Tarım ile ilgilenenler, bitki yetiştiricileri, arkeolog ve jeologlar gibi kişiler, çevresel zekâ türü kullananlara örnektir (Beceren 2012).

Klasik zekâ testleri, bir ya da iki zekâ türünü ölçmekle sınırlı olduğu için başarı tahmini konusunda yeterli değildir (Clawson 2003).

Farklı zekâ türlerinin zengin çeşitliliğine rağmen, genellikle bireyler ve toplumlar olarak IQ testleri ile ölçülen mantıksal zekâyı büyük önem atfeder ve odaklanırlar. Bu durum hem kendimiz hem de toplum için sınırlayıcı bir yaklaşım olabilir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar, bireylerin yaşam başarısına katkısı %20'yi geçmeyen yüksek bir IQ'nun ötesine bakmamız gerektiğini vurgulamışlardır. Bilhassa iş dünyasında, Howard Gardner'ın vurguladığı duygusal zekâ kişilerarası ve kişisel zekâ türlerini bir araya getiren bir zekâ türü olup en az mantıksal zekâ kadar önem arz eder. Bazı durumlarda, üst düzey bir duygusal zekâ yüksek olan bir zekâ puanını geride bırakma potansiyeline sahiptir (Vries 2007).

Zekâ türlerini ve duygusal zekâyı ölçen bir çalışma, gelişim çağında olan çocukların mesleki yönelimleri konusunda rehberlik edebilir ve onların yönelimlerine uygun eğitim almalarını teşvik edebilir. Test sonuçlarına dayalı

dönütler, bireyleri mesleki yönelimlerinde doğru kararlar vermesini sağlayabilir ve bu sayede mesleki ilerlemeleri ile uyumlu zekâ kriterleri benliklerinde mevcut olduğu için iş yaşamlarında daha tatminkâr ve başarı sahibi olabilirler.

## **1.2. Duygu**

“Motus anima” duygusal deneyimi tanımlamak için Latince’de kullanılan bir terimdir. Bu ifade, duyguların gücüne ve derinliğine vurgu yaparak “harekete geçiren ruh” anlamına gelir (Cooper ve Sawaf 2003).

### **1.2.1. Duygu Kavramı**

Kelime anlamı ile birlikte duygu kavramı, hareketi ifade eder ve bu bağlamdan yola çıkarak genellikle, duyguların bizi eyleme yönelttiği kabul edilir. Hayatın karmaşıklığı ile başa çıkabilmemiz için hızlı tepkiler vermeyi sağlar ve bu nedenle beklenmedik durumlarla karşılaştığımızda bizi korurlar (Goleman 2003).

Duygu, sözlükte “zihinsel bir hali, hissiyatı, tutkusal dalgalanmayı veya zihinsel uyarımı; yoğun veya şiddetli bir zihinsel durumu” ifade eden bir terim olarak tanımlanır (<http://www.ntvmsnbc.com/news/135547.asp#BODY>, 25.06.2005).

Duygu, zaman zaman davranışlarımızın bir yansıması halini alabilen, yoğunluğu ve süresi değişken olan, çoğu zaman çevremizle uyum veya uyumsuzluğumuzu yönlendirmeye hizmet eden, olumlu veya olumsuz bir hissi bilinçaltı veya bilinçli bir durumu ifade etme yetisine sahip bir kavram olarak da tanımlanır (Mumcuoğlu 2002).

Goleman’ın (2003) duygu kavramı için düşünceleri, özgün hislerle ilişkilendirilmiş belirli düşünceler, fizyolojik ve psikolojik durumlar ve çeşitli eğilimlerin bir kombinasyonunu ifade eder.

Yong, duyguları çevresel algıların sonucu olarak ortaya çıkan, iç organları etkileyen, fiziksel, davranışsal ve zihinsel düzeyde kendini ifade eden bir süreç olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu 1993).

Ekman’ın (1992) çalışmalarına göre, duyguların en öncelikli işlevi, beklenmedik sorunlar karşısında, organizmanın hızla başa çıkabilme yeteneğini harekete geçirmektir.

Bireyin öğrenme kabiliyetini uyararak duygular, yeni bilgileri keşfetmesini teşvik eder, merakını canlı tutar ve yeteneklerini geliştirerek edinilen bilgiyi pratiğe dökmek için harekete geçirir (Ural 2001).

Cooper ve Sawaf (2003) için duygular, kişinin içsel değerlerini canlandıran ve davranışlarını yönlendiren enerji akışlarıdır ve bu enerji dışarıya doğru yayılarak başkalarını etkiler (Ural 2001).

Duygu kavramları, içsel olaylar olarak fizyolojik reaksiyonlar, zihinsel farkındalık ve bilişsel farkındalık süreçlerini koordine eden çok sayıda ruhsal alt yapıyı da içeren özgün bir etkileşim ağı oluştururlar (Mayer ve ark. 1999).

Her bir duygu, iç dünyamızda benzersiz bir şekilde oluşmaktadır. Duyguların her birinin kendisine has özellikleri mevcuttur ve yansıttıkları durumlar da birbirinden farklıdır. İçsel dünyamızda şekillenen duygular, farklı durum ve şartlara uygun yoğunluklarda dışarıya vurum sağlayarak istenilen yönde mesaj iletebilirler (Cooper ve Sawaf 2003).

Alanyazında, coşku ve heyecan ifadeleri, duygu kavramının yerine tercih edilmektedir. Aynı zamanda duygu kavramının coşku ve heyecan ifadelerinin yoğunluğu kadar yoğun olmadığı yönünde iddialar mevcuttur. Coşku kavramı insanın içsel derinliğine nüfuz edebilir ve yaşantılarında köklü değişimlere sebep olabilir. Bunun yanında, insanları motive edebilen, harekete geçirebilen ve aşırı hale geldiği zaman olumsuz etkilere yol açabilen güçlü duygular arasında yer almaktadır (Başaran 2000).

Duygu kavramları, değerlendirilmeye müsait bir nitelik veya kaçırılmaması gereken bir fırsat hakkında bize işaret veren önemli göstergelerdir. Zira duygular, ilgimizi belirli bir odak noktasına çekme ve bizi aksiyon almaya yönlendirme kapasitesine sahiptir; bu yüzden genellikle bir uyarı sinyali olarak düşünülmektedir. Cooper ve Sawaf'ın (2003) ifadesiyle, duyguların sorular sorma, anlamı netleştirme, yetenekleri artırma, öğrenmeye teşvik etme, uygulamaya dökme ve davranış belirleme gibi özelliklere sahip olduğu bilinmektedir (Cooper ve Sawaf 2003).

### **1.2.2. Duygu Teorileri**

Duygu teorileri, duygu kavramlarının ortaya çıkma süreçlerini anlatmaktadır. Bu kavramların oluşumuna dair çeşitli perspektifler bulunmaktadır ve bu çalışma duyguların odaklanmış olduğu üç kurama değinilmiştir (Aysel 2006).

#### **James-Lange'nin Duygu Teorisi**

Bu teoriye göre, duygu kökeni vücuttaki fizyolojik transformasyonlardan gelmektedir. Çevresel uyaranlar, kalp atışlarında ivme kazanılması, göz bebekleri boyutlarında genişleme olmasına benzer, vücutta meydana gelen fizyolojik değişimlere sebep olur ve bu değişimlerin sonucu olarak duygusal deneyimler ortaya çıkar (Morris Charles 2002).

Hissedilen duygulardaki belirleyici faktör hakkında William James, beklenilmeyen durumlara verilen tepkilerin neden olduğu değişikliklerden kaynaklandığını iddia etmektedir. Hemen aynı dönemde, Danimarka asıllı psikolog ünvanlı Carl Lange, emsal bir neticeye ulaştığı için bu teori James-Lange teorisi adını almıştır (Atkinson ve ark. 1995).

Teorinin temel ilkesi, duygu durumlarının meydana gelmesinin, çevresel uyaranlara karşı bedenimizin verdiği reaksiyonların bilincine varıldığı an ortaya çıkmasıdır. Mesela, aniden bir köpek ile karşılaşıldığında kalp ritminin hızlanıp nabzın yükselmesi, ter akmasına benzer vücudumuzda meydana gelen fizyolojikler değişimler meydana gelir. Duygular arasında bulunan korku, bu tür değişimlerin bilincinde olunması durumunda algılanır. Bu teoride, ilk olarak fizyolojik değişimler gerçekleşirken daha sonrasında duygu durumları ortaya çıkar (Cüceloğlu 1993).

#### **Cannon-Bard'ın Duygu Teorisi**

Cannon ile Bard, duyguların ve beden davranışlarının aynı anda ortaya çıktığına dair bir teori ortaya koymuşlardır. Ancak duyguların davranışları etkilemediği gibi, davranışların da duyguları belirlemediğini savunmuşlardır. Duygu deneyimlerimizi şekillendiren etkenler, gözlemlerimiz ve algılarımızdır (Morris Charles 2002).

Teorinin temelinde, hipotalamusa ait iki temel işlev bulunmaktadır. Çevresel uyarıcıları algılayan hipotalamus, sinir sistemini uyarır ve aynı zamanda serebral korteks sinir sinyalleri göndererek duygusal deneyimlerimizi fark etmemizi sağlar.

Çevresel etkenler hipotalamus üzerinde etki yapar ve bu da hipotalamusun eş zamanlı olarak iki önemli görevi yerine getirmesine olanak sağlar (Cüceloğlu 1993).

### **Bilişsel Teori**

Durumların algılanması ve olaylar karşısında verilen anlamın duygusal tepkilerin temelini oluşturduğu yönünde görüş sunan bilişsel psikologlar, diğer bir deyişle, bir durumu kendi yorumlarımızdan veya bizim için yorumlanma biçiminden etkilenen duygusal tepkilerimizin, zihinsel süreçlerimizle şekillendiğini iddia etmişlerdir. Uyarıcılara gösterilen tepkiler zihin tarafından değerlendirilir ve bedende meydana gelen fiziki uyarılara hangi duygu ile isim verileceğini belirler. Bu nedenle, düşüncelerle meydana gelen duygu durumu genel olarak uyum içindedir (Morris Charles 2002).

Bu teorinin özünde, duygu durumları reaksiyonlarının belirleyicisi olarak öne çıkan görüş, bireyde duygu durumunu oluşturan hallerin değerlendirdiği görüşüdür. Duygu durumlarının ortaya çıkma halini Schachter, bilişsel faktörlerle fizyolojik uyarılmalar arasında meydana gelen etkileşimin neticesi olarak tanımlar. Bilinen bilişsel-fizyolojik duygu teorisine bakarak, fiziksel aktivite sonucunda beyne ulaşan dönütler yeni bir uyarılma durumunu harekete geçirir. Bu yenilik sonucunda, bireyin verdiği tepkiye göre oluşan duygu kimlik kazanır. Bu oluşum süreçleri, zihinsel/bilişsel bir işlem olarak değerlendirilir çünkü duyguların yorumlanabilmesi geçmişteki deneyimler ve şimdiki zamanda meydana gelen algılamalardan faydalanılmasına bağlıdır. Bu yorumlamalar sonucunda, bireyler duygu durumlarını tanımlamak adına kullanmış oldukları etiketi oluştururlar (Atkinson ve ark. 1995).

### **1.3. Duygusal Zekâ**

Duygusal zekâ, duyguların doğru bir şekilde algılanması, değerlendirilmesi ve anlatım becerisidir. Duyguya ulaşabilme ve yeni duygular oluşturabilme yeteneğidir. Hassas duyguları anlayabilme kapasitesidir (Suciu ve ark 2014). Başka bir ifade ile duygusal zekâ, duyguları ihtiyaç duyulan anlamda yaratabilme, yaşatabilme, hâkimiyet kurabilme ve başka insanlar ile güçlü duygu bağları oluşturabilme yeteneklerini kapsar (Doğan ve Şahin 2009). Duygusal zekâ; bireyin çevreden gelen talep ve baskılar ile baş edebilme becerisine etki eden birçok bilinmeyen yetenek, beceri ve uygunluk şeklinde açıklanabilir (Johnson ve Indvik 1999).

Başka bir tanımlamaya göre, duygusal zekâ; bireyin olumlu doğrultuda gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunan, yetenekleriyle diğer insanlarla olan iletişimini düzenleyen bir kavramdır (Taşkıran ve Köse 2016). Duygusal zekâyı basit bir şekilde tanımlarsak, duyguların mantıklı, doğru şekilde ve uygun olarak kullanılmasıdır (Çakar ve Arbak 2004). Duygusal zekâ, bireyin duygularını algılamasını, anlamasını, açıklamasını, negatif duygularıyla başa çıkmasını, üretken ve yenilikçi olmasını, performans düzeyini artırmasını, kendisini motive etmesini, çevresinde bulunan insanların duygularını anlamasını, sağlıklı iletişim kurabilmesini mümkün kılar (Somuncuoğlu 2005). Aynı zamanda, duygusal zekâ, bireyin isteklerini erteleyebilmesini, diğer insanlara karşı anlayışlı olabilmesini, derin ve içten duygularını hissedebilmesini, etkili bir iletişim kurmasını, başarıyla yönetmesini sağlayan, öğrenilebilir bir yetenektir (Acar 2002). Duygusal zekâ üzerinde araştırmacıların yaptığı çalışmalara göre, bu kavram ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır.

Daniel Goleman'ın perspektifinde duygusal zeka, bireyin harekete geçme eylemini tetikleyen, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi mümkün kılan, duygusal hallerini etkili bir şekilde yönetmesine ve empati kurmasına yardımcı olan özel bir yetenektir (Goleman 2011). Bar-on'un perspektifine göre, duygusal zekâ, bireyin kendisini ifade edebilme, diğer bireyleri anlayabilme ve yaşamında karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelebilme kabiliyetine dayanan duygusal, bireysel ve sosyal açıdan nitelikli ve yetenekli olma durumudur (Bar-on 2006). Cooper ve Sawaf'ın perspektifinde kişiler arasındaki bağı hissetmek ve bu bağın kaynağı olarak duyguları algılama, duyguları anlama ve etkili bir şekilde yönlendirme becerisidir (Cooper ve Sawaf 2003). Poskey'in perspektifinde duygusal zekâ, bireyin davranışları, ruh hali ve içsel dürtülerini tanıyarak durum ya da ortama bağlı olarak duygularını etkili bir biçimde yönetme becerisini ifade eder. Bireyin duygu durumlarına önem vermesi, farklılıkları anlaması, kendisi ve diğer insanların duygularını doğru bir şekilde tanıması, duyguların üzerinde kontrol sağlaması ve çeşitli koşullara uygun duygusal tepki ve davranışlar göstermesi önemlidir (Poskey 2006). Kunnanatta'a göre, duygusal zekâ, bireyin sosyal çevresinde insanlar arasındaki etkileşimi artırmak için duygularını kullanabilme becerisidir. Bireyler duygusal zekâ aracılığı ile diğer insanlar ile etkileşime girdiklerinde, kurulacak iletişimin etkili olabilmesi adına duygusal destek ağlarının ve sosyal ilişkilerin

bilincinde olurlar (Kunnanatt 2004). Martinez-Pons'a göre, duygusal zekâ kavramı, bireyin çevresel zorluklar ve baskılar ile baş etme kabiliyetine tesir eden belirgin olmayan birçok beceri, yetenek ve yeterlilikleri içeren bir kavramdır (Martinez-Pons 1997).

Duygusal zeka üzerine yapılan açıklamalardan hareketle, duygusal zekanın kişinin kendi iç dünyasını anlama, kontrol edebilme, motivasyon artırma ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme yeteneğini geliştiren özel bir beceri olduğunu belirtmek mümkündür. Bir başka deyişle, duygusal zekâ, kişinin duygu durumlarının iniş çıkışlarını düzenleme, duygu ve yeteneklerin anlaşılmasına olanak sağlayan ve diğer yeteneklerde değişimi desteklemeyi de içine alan bir kavramdır. Ayrıca, kişisel ve iş hedeflerine odaklanma, diğer insanların duygularını, duygusal gereksinimleri ve problemlerini anlayabilmeyi de kapsayan bir yetenektir (Mabaçoğlu 2006). Salovey ve Mayer'ın perspektifinde duygusal zekâ, bireyin kendisi ve diğer insanların duygu durumlarını analiz etmesine olanak sağlamaktadır. Bu, bireyin duygularını etkili bir şekilde kontrol altında tutabilmesine olanak tanır. Ek olarak, duygusal zekâ, bireyin yaşamındaki başarıyı ve içsel motivasyonunu ortaya çıkararak duygulardan en iyi şekilde faydalanma yeteneğini tanımlayan becerilerin bir kombinasyonu olarak ifade edilmiştir (Salovey ve Mayer 1990).

Duygusal zekâ kavramı, geçmişten bugüne, yaşamımızı şekillendiren farklı terimlerle tanımlanmıştır. Literatürde uzun bir geçmişi olan bu kavram, yaşamın önemli bir bileşeni olarak kabul edildiği, yıllardır süregelen araştırmaların sonucunda gözlenmiştir (Vardarlier ve Yapıcı 2020).

### **1.3.1. Duygusal Zekâ Gelişim Süreci**

Duygusal zekâ araştırmaları, Thorndike'in 1920'de sosyal zekâ kavramını ortaya attığı dönemden başlayarak 1970 ve 1990 yılları arasında duygusal zekâ üzerine odaklanan çalışmaların başladığı dönemi içerir. Yapılan bu çalışmaların çoğunda, sosyal açıdan yetkin davranışların tanımlanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Thorndike 1920). Thorndike'in 1920'de tanımladığı sosyal zekâ, cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeksizin tüm bireyleri anlayabilme yeteneği ve kişisel ilişkilerde geniş bir sezgiye sahip olma olarak ifade edilmiştir (Thorndike 1920). Thorndike'in yaptığı bu araştırma, duygusal zekâ kavramı üzerine yapılan çalışmalara temel oluşturmuştur. Thorndike'in sosyal zekâ çalışmasında ortaya

koyduğu sonuçları desteklemek amacıyla, David Wechsler'ın yürüttüğü araştırma bulguları ile güçlendirildi. Wechsler, bilişsel zekâ testlerini tasarlamış olup, duygusal zekâ kavramını desteklemek amacı ile 1940 yılında gerçekleştirdiği araştırmada duygusal etmenlere odaklandı (Eröz 2013). Yapılan araştırma bulgularına göre, bilişsel zekâ (IQ) testlerinde, insan zekâsında analitik olmayan zekâ unsurlarının da etkili bir şekilde incelenebileceği vurgulanmıştır (Yıldırım 2012). 1920-1940 yılları arasındaki çalışmalar, duygusal niteliklere sahip olan bir zekâ türü varlığının saptandığını göstermektedir. 1970'e kadar olan dönemde, duygusal zekâ adına yapılan araştırmalarda genellikle duygu ve zekâ kavramları ayrı değerlendirilmiş, her iki konu için bağımsız çalışmalar yapılmıştır. Ancak 1970 sonrasında, 1990'lara kadar duygu ve zekâ kavramlarını birlikte ele alan kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. 1970-1989 yılları arasına bakıldığında yalnızca duygu kavramlarının tanımı ve düşünceler üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Özetle, 1970-1990 tarihleri arasındaki dönem, duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmaların başladığı bir süreci kapsamaktadır (Altıntaş 2009). Bu dönemde, çoklu zekâ teorisi üzerine çalışmaların da yapılmış olduğu gözlemlenmektedir.

### **1.3.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Geliştirilen Modeller**

İlk ortaya çıkışından günümüze duygusal zekâ kavramı üzerine birçok araştırmacı tarafından çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller, duygusal zekânın çeşitli yetenekleri, becerileri ve boyutlarını kucaklamaktadır. Duygusal zekâ modelleri genellikle iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Geliştirilen modeller arasında, Bar-On, Cooper ve Sawaf, Goleman'ın ele aldığı modeller karma bir yaklaşımı temsil ederken, Salovey ve Mayer'ın ele aldığı model daha çok yetenek odaklı bir perspektife sahiptir (Yıldırım 2012).

### **1.3.3. Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli**

Salovey ve Mayer, duygusal zekâ kavramını bireyin hem kendisi hem de diğer bireylerin duygu durumlarını gözleme ve analiz etme, gözlemlenen duygular arasındaki farklılıkları ayırt etme, edinilen veriler doğrultusunda bireyin düşünce süreçlerini yönlendirme ve davranışlarını şekillendirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Salovey ve Grewal 2005). Duygusal zekâyı, kişilik özelliklerinden bağımsız bir şekilde ele alarak, bu kavramı bir yetenek ya da beceri tabanlı özellik

olarak vurgulamışlardır. Bu modelde duygusal zekâ kavramı, yetenek olarak ifade edilmek ile birlikte bireylerin duygu durumları ile ilgili düşünme gücünü geliştirebilmesi adına duygu kapsamına giren bilgileri işleyebilme kapasitesini ifade ettiği belirtilmiştir (Brackett ve Salovey 2006).

Duygusal zekâ üzerine yaptıkları araştırmaları geliştiren Salovey ve Mayer (1990), benzersiz bir model oluşturmuşlardır. İlk aşamada, duygusal zekâ modelinin mevcut boyutlarını inceleyebilmek için MEIS modelini geliştirmişlerdir. Ancak, geleneksel kişisel özellikler ile uyumsuzluklar ve MEIS'in güvenilirlik sorunları gözlemlenmiştir. Bu zorlukları aşmak adına, Caruso, Mayer ve Salovey bir arada toplanarak duygusal zeka adına MSCEIT modelini birinci ve ikinci versiyon olarak kurgulamışlar (Çakar ve Arbak 2004). Duygusal zekâ modelini dört ana boyuta ayıran Salovey ve Mayer, bu boyutları; duyguları doğru algılama, duyguların düşünmeyi kolaylaştırmak için kullanılması, duygu durumları, duygusal dil ve iletilen duygusal sinyallerin tespiti, duyguları etkili bir şekilde yönetebilme olarak isimlendirmişlerdir (Mayer ve ark 2008).

Duyguların doğru biçimde algılanması duygusal zekâ modelinin ilk basamağında yer alır. Duyguların doğru tespiti, duygu durumlarını doğru algılayabilme becerisini kapsar. Jest ve mimiklerin yansıttığı duygu sinyalleri, duygu içerik kodların etkili şekilde çözülmesi, jest ve mimiklere ve ses sinyallerine dikkat edilmesi, duygusal algı kapsamında yer almaktadır (Mayer ve Salovey 2007). Modelin ikinci basamağında duyguların düşünmeyi kolaylaştırmak için kullanımı yer alır. İtinayla odaklanma, gerçekçi, mantıksal, özgün ve üretken fikirlerin açığa çıkarılması adına duyguları kontrol etme yeteneğini kapsamaktadır. Duygu kullanımı, özellikle mantıksal düşünce, problemleri çözebilme, karar verme yetisi ve bireyler arası iletişim gelişimi gibi belli bilişsel faaliyetlere destek sağlayan bir yetenektir (Brackett ve Salovey 2006). Üçüncü basamakta yer alan duygu durumları, duygusal dil ve iletilen duygusal sinyallerin tespiti, kompleks duyguları anlama ve hassas duygu zincirlerini takip etme, duygusal aşama geçişlerini kavrayabilme becerisini kapsamaktadır. Özetle, duygu durumlarını tanımlama, ortaya çıkış durumlarını belirleme ve bunları göz önünde bulundurarak düşünme becerisi geliştirme becerisidir (Mayer 2002). Modelin dördüncü basamağında yer alan duyguları etki bir şekilde yönetebilme ise, bireyin kendi duygusal durumunu ve diğer insanların duygusal durumlarını düzenleme ve anlayabilme kapasitesi ile alakalıdır.

Birey, kendi duygusal tepkilerini kontrol ederken aynı zamanda çevresindeki diğer insanların duygusal durumlarını dikkatle takip edebilmelidir. Bunun yanı sıra bireyin kendi duygusal durumlarını ayırt edebilmeleri, duygusal tepkilerini değiştirmek için uygun stratejileri kullanabilmeleri ve kullanılan stratejilerin etkinlik seviyesini ölçebilmeleri önemlidir (Brackett ve Salovey 2006).

#### **1.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli**

Bar-On (Bar-On ve ark. 1997) duygusal zekâ kavramını, çevreden gelen taleplere uyum sağlayabilme ve stresle başa çıkabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bar-On için, bireyin duygusal zekâsı, duygusal bilgileri belirli koşullarda nasıl uyguladığına bağlı olarak gelecekteki başarı ve etkinliği öngörmeye yardımcı olabilir (De Weerdts ve Rossi 2012). Duygusal zekâ boyutlarını değerlendirmek amacı ile bir EQ-i (Emotional Quotient Inventory) geliştiren Bar-On, duygusal zekâ düzeyini belirlemek için kişisel süreç, kişilerarası beceri, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali olarak beş ana ölçü belirlemiştir.

**Tablo 1.** Bar-On' un Duygusal Zekâ Modeli

Birinci Boyut	Kişisel Süreç: Bireyin kendi benliğini anlama ve ifade etme yeteneği
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Benlik saygısı: Kişinin gerçek benliğini doğru bir şekilde kavraması ve bu benliği kabul etmesi</li><li>➤ Duygusal bilinç: Bireyin kendi duygusal durumunun bilincinde olması</li><li>➤ Atılganlık: Bireyin duygu durumunu kavramamak ve içsel dünyasını anlamak</li><li>➤ Bağımsız olma durumu: Bireyin duygusal deneyimlerini etkili ve olumlu bir biçimde ifade edebilme yeteneğidir. Özgüven kazanma ve diğer bireyler ile olan duygusal bağımlılığından özgürleşme sürecini içerir.</li><li>➤ Kendini gerçekleştirme: Bireyin kişisel hedeflere yönelik çaba sarf etme ve kendi potansiyelini gerçekleştirme amacına odaklanma sürecidir.</li></ul>
İkinci Boyut	Kişilerarası Beceri: Toplumsal farkındalık ve bireyler arası etkileşimler
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Empati Kurabilme: Bireyin kendisi dışındaki insanların duygusal durumlarını algılama ve anlama yeteneğidir.</li><li>➤ Sosyal sorumluluk: Bireyin kendisini toplumsal grup ile özdeşleştirerek diğer bireylerle iş birliği yapabilme becerisidir.</li><li>➤ Kişilerarası ilişki: İki taraflı etkileşim ile sağlanan sağlıklı ilişkiler kurma yeteneği.</li></ul>
Üçüncü Boyut	Stres Yönetimi: Duygusal yönetim ve duygusal kontrolün etkili bir biçimde sağlanması yeteneğini ifade eder.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Stres toleransı: Duygulara etkili ve başarılı biçimde yön verebilme kabiliyetidir.</li><li>➤ Darbe kontrolü: Duyguların etkili bir biçimde başarıyla yönetilmesidir.</li></ul>
Dördüncü Boyut	Uyumluluk: Değişimi etkili bir şekilde yönlendirme becerisidir.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Gerçeklik testi: Bireyin düşüncelerini ve duygularını dış dünya ile objektif bir şekilde uyumlu hale getirmesi anlamına gelir.</li><li>➤ Esneklik: Bireyin düşünce ve duygularını yeni şartlara uygun şekilde adapte etmesidir.</li><li>➤ Problem çözme: Bireyin kişisel ve bireyler arası sorunlara etkili çözümler bulabilmesi ve sorunu çözerek ortadan kaldırabilmesidir.</li></ul>
Beşinci Boyut	Genel Ruh Hali: Kişinin kendi kendini motive edebilme kabiliyetini artırmasıdır.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ İyimserlik: Olumlu tutum sergileyebilmektir. Hayata iyimser bir perspektifle yaklaşmaktır.</li><li>➤ Mutluluk: Kişinin kendisi, çevresi ve hayatı ile barış içinde yaşayarak mutluluk içinde yaşamasıdır.</li></ul>

(Bar-On 2006)

### 1.3.5. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf, kurumsal düzeyde duygusal zekâ araştırması yaparak çeşitli perspektifler sunmuştur. Duygusal zekâ modeli oluşturulurken, özellikle liderlik süreçlerinde duygusal zekânın rolüne odaklanmışlardır. Bu sebeple, geliştirdikleri duygusal zekâ modelinde liderliği ön planda tutmuşlardır. Cooper ve Sawaf'ın modeli dört temel bölümden oluşmaktadır, bu da araştırmaların kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşım sunduğunu gösterir (Cooper ve Sawaf 1998).

**Tablo 3.2.** Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Birinci Köşe Taşı	Duygusal Okuryazarlık: Duygusal zekâ kavramının günümüzdeki anlamına ulaşma serüvenini, geçmişten günümüze evrimleşme sürecini ve hayatımızı nasıl etkilediği yönündeki gelişimleri kavrayabilmektir. Hayatımızı yönlendirirken dikkate alınması gereken önemli bir rehberdir.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Duygusal doğruluk: Bir bireyin kendi duygularını anlama yetisi, anladığı duyguları doğru bir şekilde değerlendirme ve bu duyguları cesurca karşılamasıdır.</li><li>➤ Duygusal güç: Bireyin içsel gücü ile duygusal bağlantı kurabilme yeteneğidir.</li><li>➤ Duygusal geri besleme: Bireyin kendi duygularına değer vererek bu duygulardan gelen dönütleri algılayabilme kapasitesidir.</li><li>➤ Pratik içgüdü: Bireyin duygularını daha hızlı kavrayabilme yeteneğidir.</li></ul>
İkinci Köşe Taşı	Duygusal Canlılık: Bireyin duygusal canlılığını, direncini ve enerjisini geliştirmeyi ifade eder. Sorunları anlama ve çözüme yeteneğini artırır.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Otantik varlığı: Bireyin duygusal karakterini açıklar</li><li>➤ Güven alanı: İnşa edilen güvenli bölgedir.</li><li>➤ Oluşturulan huzursuzluk: Huzursuzluk kaynaklarının çözümlenmesi, huzursuzluğa neden olan durumların düzeltilmesi anlamına gelir.</li><li>➤ Esneklik ve yenilenme durumu: Beklenmeyen bir durum ile karşı karşıya kalındığında, bireyin durumu normal karşılayıp uygun bir tepki gösterebilme yeteneğidir.</li></ul>
Üçüncü Köşe Taşı	Duygusal Yoğunluk: Bireyin kişisel ve iş yaşantısındaki hedeflerini uyumlu bir şekilde birleştirmesi anlamına gelir. Duygusal özün derinliğini artırmak için altı yetkinliği geliştirmeyi içerir.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Benzersiz potansiyel ve gaye: Bireyin arzuladığı hedefleri değerlendirmesi ve uygun, doğru seçimleri yapabilmesi; aynı zamanda kişisel yeteneklerini keşfedebilmesidir.</li><li>➤ İlgide bütünlük: Bireyin belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket etme kabiliyetidir. Amaçlara ulaşılması, temel odak noktasıdır.</li><li>➤ Bağlılık, hesap verebilirlik ve vicdan: Bir bireyin çevresinde bulunan diğer bireyler ile etkileşimi ve diğer kültürlerden gelen iki toplum arasındaki ilişkiyi yönetebilmesidir.</li><li>➤ Yetki olmaksızın etki yaratma: Bir kişinin herhangi bir yetki ya da sorumluluk almadan dahi diğer insanlar üzerinde etki bırakabilme ve insanlara rehberlik edebilme kabiliyetidir.</li></ul>
Dördüncü Köşe Taşı	Duygusal Simya: Bireyin karşılaşmış olduğu problemlerin üstesinde gelebilme kabiliyetini ifade etmektedir.
	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sezgi süreci: Bireyin proaktif yaklaşımı, yeteneklerini artırma ve potansiyel riskleri fırsata çevirme konusundaki becerilerine bir katkıda bulunur.</li><li>➤ Değişimi düşünce ile gerçekleştirme: Bireyin, hayal kurma yeteneğini kullanarak, anılarını, geçmişini ve geleceği zihinsel bir planla birleştirme sürecidir; bu, eşsiz bir düşünsel tasarım oluşturmasını içerir.</li><li>➤ Fırsatı algılayabilme: Bireyin içsel sezgilere ve duygusal iç görüye odaklanarak, kendisine sunulan benzersiz fırsatları değerlendirme yeteneğidir.</li><li>➤ Geleceği oluşturmak: Bireyin, gelecekteki olası gelişmelere etki edebileceğini kavraması ve kendi katkısının önemini fark etmesidir.</li></ul>

(Cooper ve Sawaf 1998)

### **1.3.6. Goleman, Boyatzis ve Mckee Duygusal Zekâ Modeli**

Daniel Goleman'ın perspektifinde duygusal zekâ; duyguları etkili ve doğru biçimde kullanma yeteneğini içerir. Engeller ile başa çıkma, empati becerilerini kullanma ve içsel motivasyonu harekete geçirme kapasitesini içerir. Daniel Goleman, duygusal zekâ kavramının karakterle yakından ilişkili olduğunu iddia etmektedir (Goleman 2011). Goleman, ilk olarak duygusal zekâ modelini beş boyutta tanımlamıştır. Ancak, 2002'de Richard Boyatzis ve Annie Mckee ile birlikte yazdıkları “Yeni Liderler” adlı kitaplarında, duygusal zekâ modelini liderlik bağlamında daha keskin bir odaklanma ile dört ana alana indirgeyerek revize etmişlerdir. Bu liderlik odaklı duygusal zekâ modeli, dört temel boyut ve on sekiz tane alt boyuttan oluşan yeterliliği içermektedir. Goleman ve ekibi liderliği, kişisel yetkinlik ve sosyal yetkinlik olarak iki temel başlık altında ele almışlardır (Goleman ve ark. 2002).

**Tablo 3.3.** Daniel Goleman, Boyatzis ve Mckee Duygusal Zekâ Modeli

Kişisel yeterliliğe sahip olma: Bu yetkinlikler, kendi yönümüzü nasıl belirlediğimizi şekillendirir.	
Kişisel Farkındalık	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Duygusal farkındalık: Bireyin kendi duygularını anlaması, karar süreçlerinde duygularını yol haritası olarak yararlanabilmesidir.</li><li>➤ Kendini doğru değerlendirme: Bireyin kendine özgü yeteneklerini ve gelişim alanlarını tanıması, kişisel güvenini oluşturur. Kendi değerini ve yeteneklerini yüksek bir farkındalıkla kavramak, bireyin içsel güveninin artırır.</li></ul>
Kendini Yönetebilme	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Duygularını yönetebilme: Kişinin içsel huzursuzluk yaratan duygu ve davranışlarıyla başa çıkabilme yeteneğini geliştirmek.</li><li>➤ Şeffaflık: Güvenilebilirlik ve dürüstlük hali.</li><li>➤ Uyumlu olma durumu: Bir bireyin, değişen şartlara adapte olma becerisi ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme yetisidir.</li><li>➤ Başarıya ulaşma isteği: En yüksek performansa ulaşma arzusu</li><li>➤ İnisiyatif sahibi olma: Eyleme geçmek ve fırsatları yakalamakta kararlı olmak.</li><li>➤ İyimser olma durumu: Olaylara olumlu bir perspektiften yaklaşma eğiliminde olmak.</li></ul>
Sosyal yeterliliğe sahip olma: İlişkilerde karşılaşılan zorlukları aşma yeteneğini belirleyen becerilerdir.	
Sosyal Farkındalık	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Empati niteliklerine sahip olma: Çevredeki diğer insanların duygularının bilincinde olma, empati kurabilme yetisine sahip olma ve endişelerini fark etme kapasitesidir.</li><li>➤ Örgütsel bazda farkındalık: Gündemde yer alan meseleleri, karar mekanizmalarını, kurumsal ilişkileri idrak etme yeteneğidir.</li><li>➤ Hizmet odaklı olma: Takipçilerin, alıcıların ve tedarik sağlayıcıların beklentilerini anlama ve karşılamaya odaklanmak.</li></ul>
İlişkiye Yön Verebilme	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Esin oluşturabilme: Göz alıcı bir vizyonla yol göstermek ve talepleri artırma amacı taşımak.</li><li>➤ Etkilemek: Çeşitli ikna stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği.</li><li>➤ Diğer bireylerin gelişmesini sağlamak: Bireylerle etkileşimde bulunarak geri bildirimler vermek ve rehberlik ederek yetenek ve becerilerini artırmalarına destek olmak.</li><li>➤ Değişim katalizörlüğü: Yeni bir rotaya yönelebile yeteneği, liderlik becerilerini sergileyebilme ve yönlendirme kapasitesidir.</li><li>➤ Çatışmaya yön verebilme: Karşılaşılan problemleri etkili bir şekilde çözme becerisi.</li><li>➤ Ekip çalışması ve iş birliği: Etkileşim temelli bir sistem inşa etmek, işbirliğini güçlendirme ve takım oluşturma amacı taşımaktadır.</li></ul>

(Goleman ve ark 2002)

Tablo 3.3. ün öne çıkardığı gibi, duygusal zekâ, kurumsal yaşamı büyük ölçüde etkilemektedir. Bir kurum içindeki birey, düşünce ve görüşlerini özgürce

ifade edebiliyorsa, iş arkadaşları arasında yapıcı eleştirilere açık bir ortam varsa ve bu durum herkes tarafından olumlu karşılanıyorsa, çalışma birliği ve dayanışma kolaylıkla sağlanabilir. Aynı zamanda, bireyler girişimciliği değerli buluyor ve destekliyorsa, kurumla güçlü bir bağ kurma şansı buluyorsa, bu kurumda duygusal zekâ anlayışı ve ruhu oldukça belirgindir (Doğan ve Şahin 2009). Duygusal zekâ kavramını benimseyen kurumlarda, eleştirel düşüncenin teşvik edildiği, gelişmeye açık bir ortamda faaliyet gösterilmektedir. Bu kurum kültüründe, gerçekçi ve şeffaf bir yaklaşım benimsendiğini göstermekte olup değişimi desteklemek, çevreye karşı duyarlı olmak, güveni inşa etme, bağlılığı artırma, toplumsal sorumluluk, esneklik ve karşılıklı iletişim türünde değer kavramları ön plana çıkmaktadır (Çay 2009). Duygusal zekâ, iş ortamındaki rahatsızlıkları azaltma ve olumlu bir çalışma atmosferi oluşturma amacıyla plan yapabilme, duygular hakkında anlayış geliştirme, duygulara uygun davranma yeteneği ile üst düzey yönetimde bulunma gerekliliği taşır. Değişime uyum sağlama, değişimi etkili bir şekilde yönetebilme ve alınan kararların sonuçlarına anlamlı bir şekilde tepki gösterme yetenekleri, duygusal zekâ tarafından yönlendirilir (Arıcıoğlu 2002).

Duygu kavramı, yaşamımızın farklı anlarında doğru kararlar verebilmek için hayati bir rol oynar. Bireyin, bulunduğu duruma uygun tepkileri seçebilmesi, hedeflediği yaşam tarzını belirleyebilmesi ve çalışmak istediği alana yönelik karar verebilme yetisi gibi konularda duygular önemli bir etkidir. Bireyin hayatındaki çeşitli seçimleri başarılı bir şekilde yapabilmesi, içsel sezgilerinden, duygularından ve yaşadığı deneyimlerden oluşan zengin bir duygu repertuarına sahip olmasına bağlıdır (Tuğrul 1999). Duygulara değer vermek, duygusal bağlantılar kurmayı, insani özelliklere önem vermeyi, güven veren niteliklerde bir birey olmayı ve değişim karşısında olumlu tutumlar geliştirmeye yönelik gelişimleri beraberinde getirir. Yaşamda yer edinen ahlaki tavırların kökeni, duygusal açıdan yetkin olma becerisiyle yakından ilişkidir (Acar 2001). Günümüz dünyasında, toplumun değer verdiği ve doğru bulduğu davranışların özünde, duygusal yeteneklerin belirleyici bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu yetenekler, sadece bireyler arasındaki iletişimde değil, aynı zamanda kendi kimliklerini anlama, çevresel olaylara duyarlılık, negatif duyguları etkili bir şekilde yönetebilme ve içsel güçlerini yeniliklere yönlendirebilme konularında üst düzeyde olan kişilerde öne çıkar. Duygusal anlamda olgun bireyler, duygusal yetkinliklerini sergileyerek çeşitli

davranışlar ortaya koyarlar. Bu olgunluk, kişinin çevresinde bulunan insanlara ve kendi yaşamına olumlu bir bakış açısıyla yaklaşabilme becerisi ile öne çıkar. Duygusal zekâ, bireyin doğru tavırları benimsemesine, benliğini bulma ve hayat beklentilerini bilmesine katkıda bulunarak olgun bir birey olma sürecine önemli bir şekilde etki eder (Abuamer 2016).

#### **1.4. Akademik Öz-Yeterlik**

##### **1.4.1. Yeterlik**

Bireyin belirlenmiş hedeflere ulaşabilme kapasitesine dair güven duygusu olarak tanımlanan performans öz-yeterliliği, planlama, düzenleme ve başarıyla uygulama yeteneğini ifade eder (Bandura 1994).

Yeterlilik kavramı, bireyin bakış açısını, geçmiş ve gelecekle kurduğu ilişkileri, düşünce tarzını, motivasyon süreçlerini ve olaylara karşı tutumunu içeren bir süreçtir. Başaran'ın (2000) perspektifinde ise, bireyin edindiği bilgi ve becerilerle bir görevi yerine getirebilme yeteneğini ifade ederek, bu iki faktörün bir araya gelerek istenen davranışı sergileme potansiyeline sahip olabileceğini vurgular.

##### **1.4.2. Öz-Yeterlik**

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın perspektifinden daha derinlemesine anlaşılabilir hale gelmiştir. Öz-yeterlik kavramı Bandura için, karşılaşılan zorluklar karşısında bireyin kendi yeteneklerine duyduğu içsel güveni temsil eder, yani zorlukların üstesinden gelebileceğine dair içsel bir inançtır. Bireyin tepkileri ve sonuç algıları arasındaki ilişki genellikle beklentiler ile ilişkilidir, ancak öz-yeterlik beklentileri bireyin kendi kapasitesi ile doğrudan bağlantılıdır. Buna bağlı olarak, bireyin şahsi yaşamını etkili bir şekilde yönlendirme ve kontrol etme yeteneğini güçlendirir. Bu durum, bireyin yaşamındaki mücadeleleri başarıyla kontrol edebilme ve çevresine uyum sağlama yeteneğidir (Bandura 1977).

İnsanlar, sahip oldukları yetenekleri göstermek amacıyla toplumsal alanda çeşitli uğraşlar peşinde koşabilirler. Bu uğraşlar karşısında sergilenen davranışlar, ifadeler ve düşünceler, her bireyin özgün kişilik özelliklerine dayalı olarak şekillenmektedir. Bireylerin çeşitli ilgi alanlarında kendilerini geliştirmesi, ilişkili durumlar karşısında öz yeterliliklerini artırmaktadır. Artan öz yeterlilik, bireylerin ilgi

duydıkları konularda daha fazla çaba sarf etmelerine ve bu alandaki inanç ile becerilerini daha da geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Bandura 1995).

Olayların ya da durumların üstesinden başarıyla gelen bireylerin yeteneklerine olan inançları arttıkça, aynı zamanda olası başarısızlık durumlarına karşı direnç gösterme becerilerini de sergilemeleri beklenir. Ek olarak, öz yeterlik, bireylerin sadece diğerleriyle rekabet etmesi değil, aynı zamanda kendi içsel başarı duygularını güçlendirme noktasında motive etmektedir (Bandura 1995).

Öz yeterlik, karşılaşılabilecek durumlar ile bireyin başa çıkma çabalarını ifade eder. Öz yeterlik inancı, bireylerin doğru ya da yanlış kararlarını etkilediği ve beraberinde karşılaşılabilecek bir sorunun çözümü için öngörülebilir bir beceri kazanılmasına neden olduğu belirtilmiştir (Alabay 2006). Diğer bir tanıma göre, Öz yeterlik, bireyin yaşamını sürdürme, başarı elde etme ve zorluklarla nasıl başa çıkacağını belirlemede rehberlik eder (Greenstein 2000).

Bireylerin yetenekleri doğrultusunda sahip oldukları öz yeterlikleri, bilişsel süreçlerin, duygusal tepkilerin ve davranış kalıplarının gelişimde kritik bir rol oynar. Öz yeterlik algısı, dört farklı kaynaktan beslenir. Bu unsurlar; bireyin kişisel deneyimleri, dolaylı tecrübeleri, sözlü ikna yeteneği ve fizyolojik-duygusal durumları içerir. Bireylerde bulunan bir durum ya da sorunla başa çıkma yetisi, genellikle öz yeterlik inançlarına dayanır. Bireylerde öz-yeterlik inancının üst seviyede olması, sorunlar ile etkili bir şekilde başa çıkma, hedeflere odaklanabilme ve istenen sonuçları elde etme konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Oğuz 2009). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik inancı, bireylerde doğru ya da yanlış eylemleri etkiler ve bir problemle karşılaşıldığında sorunu çözmek için harcanacak çabayı belirler (Demiral ve Yılmaz 2010).

### **1.4.3. Akademik Öz-Yeterlilik**

İşlevselliğe dair güveni ifade eden öz-yeterlik, bireyin genel anlamda herhangi bir görevi başarabileceğine olan inancını temsil ederken, akademik öz-yeterlik ise, bireyin akademik sorumluluklarını belirlenen standartlarda ve başarıyla yerine getirebileceğine dair içsel inanç düzeyini yansıtmaktadır (Gore 2006). Akademik öz-yeterlik bireyin akademik görevlerle başa çıkabilme yeteneği konusundaki içsel güvenini ifade eder (Millburg 2009).

Öğrencilerin, kendi başarı ve başarısızlık durumları hakkında yaptıkları değerlendirmeler öz-yeterlik seviyelerini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilişsel kuramcılar tarafından, belirlenen akademik görevlerin başarıyla tamamlanabilmesi yetenekleri ile ilgili kendi değerlendirmelerinin, akademik performanslarının önemli bir belirleyeni olduğunu öne sürmüşlerdir. Akademik sorumluluklarını yerine getirme sürecinde öğrencilerin öz yeterliliği, göreve yönelik kaygılarını dengeleme, çaba sarf etme ve kararlılık gösterme konusundaki içsel güdülerini etkileyebilir (Pajares ve Miller 1997).

Öz-yeterlik, bireyin kişisel yetenekleriyle ilgilidir ve daha belirli durumlarla ilişkilidir. Zimmerman (1995), akademik öz-yeterliliği diğer öz-yeterlik türlerinden ayıran özellikleri şu şekilde belirtir:

“I) Öz yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.

II) Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, Matematik öz yeterlik inancı, İngilizce öz yeterlik inancından farklıdır.

III) Öz yeterlik ölçümleri duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta iş birliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.

IV) Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslama da farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.” (Ekici 2005, Ekici 2012, Hazır Bıkmaz 2002, Kayacan 2014).

Akademik öz yeterliliğin, bireylerin eğitim veya öğrenim süreçlerinde okul ile ilgili olarak gerçekleştirdikleri görevleri başarıyla tamamlayabileceklerine dair inançlarını ifade eden; Solberg, Zimmerman ve Bandura'nın bu tanımları çeşitli kaynaklarda ele alınmıştır (Demiral ve Yılmaz 2010, Uslu 2018, Yağcı ve Aksoy 2015, Yılmaz ve ark. 2007). Eğitim ve akademik görevler bağlamında değerlendirilen akademik öz yeterlik, öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik sorumlulukları başarıyla yerine getirip getiremeyecekleri konusundaki algılarını ifade eder. Bu algı, öğrencilerin akademik süreçteki performanslarına dair güven düzeyini

yansıtarak açıklanabilir. Yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip öğrenciler genellikle aşağıda özellikleri sergiler:

- Akademik sorumluluklara karşı taahhüt,
- Zorluklarla mücadele etme azmi,
- Başarı için olumlu beklentilere sahip olma,
- Hedef odaklı başarı arzusu,
- Güçlü özgüven sergileme,
- Potansiyelinin farkında olma

Akademik öz yeterliğin yüksek olduğu bireylerin genellikle yüksek akademik başarı elde ettiğini gösteren araştırmalara dair bulgular mevcuttur. Akademik öz yeterlik inancının, akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu öne sürülmüştür (Uslu 2018, Yılmaz ve ark. 2007).

Bir dizi araştırmada Ekici (2005), öğrencilerin akademik başarılarının temelde bilişsel faktörlere dayandığı ifade etmiştir. Bununla birlikte, sadece bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de etkili olduğu vurgulanmış ve akademik başarının en önem arz eden duyuşsal faktörünün akademik öz-yeterlik olduğu ileri sürülmüştür (Ekici 2005).

Bandura'nın perspektifinde, öğrencilerin akademik faaliyetleri, eğitim hedefleri, ulaşılan kazanımlar ve öğrenme yetkinlikleri üzerinde etkili olan akademik öz-yeterlik kavramı büyük öneme sahiptir (Bandura 1995). Ekici'nin yapmış olduğu pek çok çalışmada, akademik öz-yeterliliğin artırılmasının, öğrencilerin genel akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve sınav performanslarına olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir (Ekici 2005).

Üst düzey akademik başarı sergileyen öğrencilerin, akademik öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu ve akademik performansı önceden belirleyen faktörün akademik öz-yeterlilik olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler, kendi öz-yeterlik algı düzeylerine göre olaylara farklı açıdan yaklaşabilmektedirler. Karşılaştıkları başarısızlık durumunda, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin pes yılmadan çaba göstererek başarıya ulaşma olasılıkları öngörülmektedir. Ek olarak, yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin daha zorlu görevleri seçme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Aydın 2010, Özsüer ve ark. 2011).

Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik ya da akademik öz-yeterlik inancı, içsel güdülenmeleri ile sıkı bir bağ içerisinde. Öz-yeterlik ya da akademik öz-yeterlik düzeyleri düşük olan bireyler, kendi kendilerini yeterince güdüleyemezken, yüksek yeterlik düzeyine sahip olan bireyler ise verilen bir görevi başarıya ulaştırma hususunda yüksek derecede içsel güdülenme yaşadıkları söylenebilmektedir. Bireyler, herhangi bir beceriyi elde etmekte ya da yeni bir bilgiyi öğrenme yetisinde, öz-yeterlik düzeylerini de güçlendirmektedir (Şeker 2016).

#### **1.4.4. Akademik Öz-Yeterlik Boyutları**

Akademik öz-yeterlik kavramı; Teknik, Sosyal ve Bilişsel olmak üzere üç temel alt boyuttan oluşur (İleri 2019).

##### **Teknik Boyut**

Bir bireyin verilen görevleri yerine getirebilmesi için gereken bilgi, yöntem ve de teknikleri uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut, edinilen bilginin işte kullanılabilmesi becerisini ifade etmektedir. Bireyin, sonradan öğrenmiş olduğu bilgileri kullanarak, zihnen ve bedenen çaba harcayarak rastgele bir görevi yerine getirebilme yeteneğidir. Bilgi, yöntem ve teknikleri kullanabilme yetisi, teknik boyutu oluşturmaktadır. Bu boyut; bireyin eğitim, öğrenim, deneyim ve yetenek düzeyine bağlı olarak, bireyin almış olduğu eğitim sonucunda belirlenen görevi başarabilme, görevin amacına uygun olabileceği biçimde yerine getirilmesi niteliğini içermektedir (Biricik 2015).

##### **Sosyal Boyut**

Bir bireyin toplum içindeki konumu “Statü” olarak adlandırılmaktadır. Bireyin yaşadığı toplumda kendisine uygun gördüğü pozisyon veya mevkiyi temsil eden konuma ise “Sosyal Statü” olarak adlandırılmaktadır. Sosyal statü kavramı iki tür olarak ele alınır; sahip olunan ve başarılan statü. Bireyde doğuştan var olan ve çabalarıyla değil, almış olduğu kimliği sahip olunan statü kavramı ifade etmektedir. Bireyin bireyse çabaları ile elde ettiği değeri ise başarılan statü temsil etmektedir. Statü, bireyin davranışları doğrultusunda değişkenlik gösterebilen bir kavramdır. Ancak, bireyin sahip olduğu statü üstünde doğrudan kontrol yetkisi bulunmamaktadır (Sirois 2004).

Sosyolojik bir açıdan bakıldığında, statü kavramları birbirleri arasında karşılaştırma veya ilişkilendirildiği zaman anlamlı olmaktadır (İçli 2005). Toplumsal değerlendirmeler; statüsel saygınlık olarak ifade edilmektedir. Bireyin statü ile ilişkilendirilen beklentilere ne ölçüde başarılı cevap verdiği üzerine yapılan değerlendirme, kişisel saygınlık olarak adlandırılmaktadır (Biricik 2015).

### **Bilişsel Boyut**

Bireyin içsel dünyası ile fiziksel ve toplumsal çevresinin etkileşiminde ortaya çıkan biliş, kişinin özgün bir biçimde işlediği bilgileri, inançları ve düşünceleri içerir. Algıladığı her türlü bilgi, bireyin benzersiz deneyimlerinden ve bakış açısından kaynaklanmaktadır. Bilişsel teori, bireyin çevresini nasıl deneyimlediği, anladığı, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu etkileşimin bireyin kendisine nasıl bir anlam yüklediği konularını detaylı bir şekilde ele alır (Schunk 1991). Süreç içinde, toplumsallaşma evresine benzer bir şekilde, birey yaşamla ilgili kendisini güçlendirecek çeşitli yeni bilgiler öğrenmektedir (Dever 2010).

Öğrenme odaklı bir kavram olan bilişsel uygulama, bireyin yaşantılarından türeyen uzun vadeli davranış değişikliklerini içeren öğrenme kavramını içermektedir. Bilgi veya kazanılan bir yetinin öğrenme olarak nitelendirilebilmesi için davranışlar üzerinde belirgin bir evrim geçirmesi ve meydana gelen değişimin sürdürülebilmesi gerekir. Bilişsel teoriye göre, öğrenme; bireylerin çevresindeki olaylara anlam atfetme sürecini içerir (Biricik 2015).

Tüm bunlar sonucunda, öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt dallarından olan akademik öz-yeterlik kavramı, insanın gerçekleştirmiş olduğu eylemleri teknik, sosyal ve bilişsel boyutlarda değerlendiren, özgüvenle ilişkilendirilen bir davranış setini ifade eder. Yüksek özgüvene sahip bireylerin genel bakış açıları, gerçekleştirmiş oldukları faaliyetler ve grup veya bireysel hareketlerde sergiledikleri tepkiler genellikle olumlu bir nitelik taşır. Geçmiş yaşantısında başarı elde eden bireylerin ortak özelliklerinden biri, genellikle yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olmalarıdır. Bu nedenle, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güven, hayatındaki başarıların bir belirleyicisi olabilir (Duman ve Keskin 2010).

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma ile ilgili, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları Örneği” konulu proje Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün .../.../.... tarih ve ../.. sayılı kararı ile tez olarak hazırlanmasına ve Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan .../.../.... tarihli E.282162 /53 etik kurulu onayı ile hazırlanmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesi, kişisel özelliklerine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti ve duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin amaçlandığı edildiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sebep ve sonuç ekseninde ilişkinin belirlenebilmesini amaç edinen ilişkisel araştırma; “İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere müdahale etmeksizin incelenen araştırmalardır.” (Büyüköztürk ve ark. 2014). Bu araştırmada asıl amaç iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını veya değişim derecesini belirlemektir (Karasar 2005). Ayrıca belirlenen kişisel değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerinin spor bilimleri fakültelerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, antrenörlük eğitimi bölümü, spor yöneticiliği bölümü ve rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Türkiye’de İç Anadolu bölgesinde yer alan Selçuk Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nin spor bilimleri fakültesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği,

antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 905 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımlarına Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin bölümlerine göre sayısal dağılımları.

<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bölüm		
Antrenörlük Eğitimi	247	27,3
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	31,6
Rekreasyon	70	7,7
Spor Yöneticiliği	302	33,4
Toplam	941	905

Tablo 2.1 incelendiğinde; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin 247 (%27,3)’sinin antrenörlük eğitimi, 286 (%31,6)’sının beden eğitimi ve spor öğretmeniği, 70 (%7,7)’inin rekreasyon ve 302 (%33,4)’sinin spor yöneticiliği bölümde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişisel özelliklerine ilişkin değişkenlere ait bilgiler ile ilgili frekans ve yüzdeler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımları.

		Bağımsız Değişkenler					
		f	%		f	%	
Cinsiyet	Kadın	43	48,	Anne-Baba Medeni Durum	Birlikte	767	84,8
	Erkek	7	3		Ayrılmış	138	15,2
Sınıf	1.Sınıf	19	21,	Anne-Baba Çalışma Durum	Baba çalışıyor	460	50,8
	2.Sınıf	6	7		Anne çalışıyor	72	8,0
	3.Sınıf	20	22,		Anne-baba çalışıyor	290	32,0
	4.Sınıf	3	4		Anne-Baba çalışmıyor	83	9,2
Anne Eğitim	İlkokul	24	26,	Aile Gelir Düzeyi	11000 TL ve altı	56	6,2
	Ortaokul	1	6		11001-14000 TL	60	6,6
	Lise	24	27,		14001-17000 TL	111	12,3
	Üniversite	7	3		17001-20000 TL	250	27,6
	Lisansüstü	80	8,8		20001 TL ve üzeri	428	47,3
Baba Eğitim	İlkokul	22	24,	Kardeş Sayısı	1 kardeş	122	13,5
	Ortaokul	4	8		2 kardeş	237	26,2
	Lise	20	22,		3 kardeş	283	31,3
	Üniversite	7	9		4 kardeş	167	18,5
	Lisansüstü	27	30,		5 ve üzeri kardeş	96	10,5
Kalınılan Yer	Anne	9	8	İkamet Yeri	Köy-Kasaba	69	7,6
	Baba	11	1,2		İlçe	174	19,2
	Anne-Baba	31	35,		Şehir	262	29,0
	Öğrenci Evi	9	2	İlgilenilen Spor Branşı	Büyük Şehir	400	44,2
	Öğrenci Yurdu	22	25,		Bireysel Sporlar	472	52,2
		8	2		Takım Sporları	433	47,8
		30	33,				
	1	3					

Tablo 2.2 incelendiğinde; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin 468 (%51,7)'inin erkek ve 437 (%48,3)'sinin kadın olduğu; 196 (%21,7)'sının 1. sınıfta, 203 (%22,4)'ünün 2. sınıfta, 240 (%26,5)'inin 3. sınıfta, ve 266 (%29,4)'sının 4. sınıf öğrencisi olduğu; 307 (%33,9)'sinin annelerinin ilkokul, 241 (%26,6)'inin ortaokul, 247 (%27,3)'sinin lise, 80 (%8,8)'inin üniversite ve 30 (%3,4)'unun

lisansüstü mezunu olduğu; 224 (%24,8)'ünün babalarının ilkokul, 207 (%22,9)'sinin ortaokul, 279 (%30,8)'unun lise, 157 (%17,3)'sinin üniversite ve 38 (%4,2)'inin lisansüstü mezunu olduğu; 319 (%35,2)'unun anne-baba, 2428(%25,2)'sının öğrenci evinde ve 301 (%33,3)'inin öğrenci yurdunda kaldığını; 767 (%84,8)'sinin anne-babasının birlikte ve 138 (%15,2)'inin ayrı olduğu; 460 (%50,8)'inin babasının, 72 (%8)'sinin annesinin, 290 (%32)'inin hem anne ve hem de babasının çalıştığı ve 83 (%9,2)'ünün anne ve babasının çalışmadığı; 56 (%6,2)'sının 11000 TL ve altı, 60 (%6,6)'ının 11001-14000 TL, 111 (%12,3)'inin 14001-17000 TL, 250 (%27,6)'sinin 17001-20000 TL ve 428 (%47,3)'inin 20001 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduğu; 122 (%13,5)'sinin 1 kardeş, 237 (%26,2)'sinin 2 kardeş, 283 (%31,3)'ünün 3 kardeş, 167 (%18,5)'sinin 4 kardeş ve 96 (%10,5)'sının 5 ve üzeri kardeşi olduğu; 69 (%7,6)'unun köy-kasaba, 174 (%19,2)'ünün ilçe, 262 (%29)'sinin şehir ve 400 (%44,2)'ünün büyük şehirde yaşadığı görülmektedir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin 472 (%78,7)'sinin bireysel sporlarla, 433 (%47,8)'ünün takım sporlarıyla ilgilendiği görülmüştür (Tablo 2.2).

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu” (cinsiyet, sınıf, anne eğitim, baba eğitim, anne-baba medeni durum, anne-baba çalışma durum, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, kalınılan yer, ikamet yeri ve ilgilenilen branş), “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” dir (EK-A).

#### 2.3.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek üzere Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilen ve Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe uyarlanması yapılan “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. 1743 birey üzerinde uyarlama çalışması yapılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Tatar ve ark. (2011) uyarlama çalışmasında ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre üç faktörün varyansı açıklama yüzdesi, %32,14 olarak

belirlenmiştir. Ölçek, 41 maddelik ve İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (21 madde), Duyguların Kullanımı (7 madde) ve Duyguların Değerlendirilmesi (13 madde) olarak üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu üç faktörün iç tutarlılık katsayılarını sırasıyla 0,75, 0,39 ve 0,76 ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı bütünü için 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bir hafta arayla (n=88)  $r=0,49$ , iki hafta arayla (n=85)  $r=0,56$  bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliliğini incelemek için ölçekle birlikte 100 kişiye Beş Faktör Kişilik Envanteri uygulanmıştır. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile kişilik özellikleri arasında -0,28 ile 0,34 arasında değişen anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin doğrulanması için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde  $\chi^2 (347)=2647,35$  ve RMSEA= 0,06, RMR= 0,09, PRATIO= 0,92, GFI= 0,88, AGFI= 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Bu alt boyutlarda kullanılan maddelerin ölçülmesinde Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2 Fikrim yok =3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5” olmak üzere beşli likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçek puanlanırken 21 madde ters yönde kodlanmıştır.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarını oluşturan maddeler ve ters maddeler;

İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi: 21, 25, 37, 18, 38, 30, 27, 29,19, 33, 31, 7, 36, 9, 2, 11, 16, 5, 15, 1, 32.

Duyguların Değerlendirilmesi: 22, 40, 6, 17, 39, 35, 8, 24, 26, 3, 41, 28, 12

Duyguların Kullanımı: 34, 13, 14, 10, 4, 20, 23

Ters Yönlü Maddeler: 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplamından veya alt boyutlarından elde edilen puanlar 3’den küçük 1 veya 2 arasında ise o boyutlarda duygusal zekâ düzeyi düşük, aritmetik ortalaması 3’e yakın ise orta, 4 veya 5 arasında ise o boyutlarda duygusal zekâ düzeyi yüksek, olarak değerlendirilmiştir.

### 2.3.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerini belirlemek üzere Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilmiş ve Ekici (2012) tarafından Türkiye uyarlama çalışması yapılan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. 683 üniversite öğrencisi üzerinde uyarlama çalışması yapılan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği 33 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ekici (2012) uyarlama çalışmasında ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; KMO değerini 0,86, Bartlett küresellik sonucunu  $X^2: 4376,13$ ,  $p=0,000$  olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplan varyansın %45,8’ini açıklayan üç alt boyuttan (1. Faktör varyansın %26,7; 2. Faktör varyansın %16,4; 3. Faktör varyansın %2,7) oluşan ölçek orijinal ölçekle de uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu üç faktörün iç tutarlılık katsayılarını sosyal statü için 0,88, bilişsel uygulamalar için 0,82 ve teknik beceriler için 0,90 ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı bütünü için 0,86 olarak bulunmuştur.

Bu alt boyutlarda kullanılan maddelerin ölçülmesinde Oldukça Fazla=5 puan, Fazla=4 puan, Kısmen Fazla= 3 puan, Az= 2 puan ve Oldukça Az= 1 puan olmak üzere beşli likert tipi derecelendirilmiştir. Bunun yanında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği tek boyutta kullanılabilir özelliğine de sahiptir.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarını oluşturan maddeler

- Sosyal Statü: 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25, 27
- Bilişsel Uygulamalar: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33
- Teknik Beceriler: 23, 26, 28, 29

### 2.4. Verilerin Analizi

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının normallik sınamasında çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri dikkate alınmış ve “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Skewness= -,309 ile Kurtosis= -,367 değerleri ile Duyguların Değerlendirilmesi Skewness= ,008 ile Kurtosis= ,002 değerleri ile Duyguların Kullanımı Skewness= -,221 ile Kurtosis= ,186 değerleri ile Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam Skewness= ,406 ile Kurtosis= -,003 değerleri ile

“Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” alt boyutlarından Sosyal Statü Skewness= ,139 ile Kurtosis=-,236 değerleri ile Bilişsel Uygulamalar Skewness= ,159 ile Kurtosis=-,146 değerleri ile Teknik Beceriler Skewness= ,152 ile Kurtosis=-,303 değerleri ile Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam Skewness= ,187 ile Kurtosis= ,078 değerleri ile tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal sınırlar ( $\pm 1$ ) içinde olduğu belirlenmiş ve puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Hair ve ark (2009) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olması verilerin dağılımının normal olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu analizler neticesinde verilerin normal dağıldığı yönünde sonuca varılmış ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Analiz sürecinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri uygulanmış ve sonuçlar tablolandırılmıştır. ANOVA testinin sonucunda varsa farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi ve Tamhane-2 kullanılmıştır. Tukey testi grup varyanslarının homojen olduğu durumda, varyanslarının homojen olmadığı durumda Tamhane-2 testleri ikiden fazla sayıda ortalamayı ikişerli ortak bir hata payıyla eş zamanlı karşılaştıran çoklu karşılaştırma testleridir (Karagöz 2016).

Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarının yorumlanmasında, güven aralığı (p) ve korelasyon katsayısı (r) değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık değeri için 0,95 güven değer aralığı; r değeri için ise,  $r > 0,8$  = güçlü ilişki,  $0,8 > r > 0,5$  = orta düzey ilişki,  $0,5 > r$  = zayıf ilişki, değer aralıkları temel alınarak analizler yorumlanmıştır (Can, 2014). İstatistiksel verilerin analizi ve yorumların anlamlılık düzeyleri (p) .05 ve .01 olarak alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden elde edilen bulgular, iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde; araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zeka ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri ve öğrencilerin kişisel özelliklere ilişkin farklılıklar, ikinci bölümde; duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan Schutte Duygusal Zekâ ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeklerine ait betimsel istatistikler ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişisel özelliklerine ait farklılıklar yer almaktadır.

##### 3.1.1. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının minimum, maksimum ve ortalama değerleri ile standart sapmaları bu başlık altında verilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ile öğrencilerin kişisel özelliklerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1 Schutte duygusal zeka ölçeğinin minimum maksimum aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	905	1,19	5,00	3,46	,72
Duyguların Değerlendirilmesi	905	1,31	5,00	3,32	,66
Duyguların Kullanımı	905	1,14	5,00	3,15	,64
Toplam Duygusal Zekâ	905	1,39	4,88	3,36	,48

Tablo 3.1'de öğrencilerin duygusal zeka ölçeği İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutundan  $3,46 \pm 0,72$  ortalama puan ile orta düzeyde, Duygusal Değerlendirilmesi alt boyutundan  $3,32 \pm 0,66$  ortalama puan ile orta düzeyde, Duyguların Kullanımı alt boyutundan  $3,15 \pm 0,64$  ortalama puan ile orta düzeyde ve Duygusal Zeka Ölçek toplamından  $3,36 \pm 0,48$  ortalama puan ile yine orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	437	3,49	,74	1,324	903	,186
	Erkek	468	3,43	,70			
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	437	3,33	,67	,189	903	,850
	Erkek	468	3,32	,66			
Duyguların Kullanımı	Kadın	437	3,18	,67	,117	903	,193
	Erkek	468	3,12	,61			
Toplam Duygusal Zekâ	Kadın	437	3,39	,49	1,385	903	,167
	Erkek	468	3,34	,47			

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; cinsiyet durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $t=1,324$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $t=,189$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Kullanımı ( $t=,117$ ;  $p>,00$ ) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $t=1,385$ ;  $p>,00$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Antrenörlük Eğitimi	247	3,22	,67	G.Arası	36,062	3	12,021	24,837	,000*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,41	,69	G. İçi	436,067	901	,484		
	Rekreasyon	70	3,95	,65	Toplam	472,128	904			
	Spor Yöneticiliği	302	3,58	,72						
Duyguların Değerlendirilmesi	Antrenörlük Eğitimi	247	3,20	,59	G.Arası	8,860	3	2,953	6,775	,000*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,35	,64	G. İçi	392,800	901	,436		
	Rekreasyon	70	3,58	,65	Toplam	401,661	904			
	Spor Yöneticiliği	302	3,35	,72						
Duyguların Kullanımı	Antrenörlük Eğitimi	247	3,10	,64	G.Arası	2,258	3	,753	1,811	,143
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,22	,54	G. İçi	374,454	901	,416		
	Rekreasyon	70	3,08	,64	Toplam	376,712	904			
	Spor Yöneticiliği	302	3,14	,72						
Toplam Duygusal Zekâ	Antrenörlük Eğitimi	247	3,19	,36	G.Arası	15,823	3	5,274	23,948	,000*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,36	,51	G. İçi	198,441	901	,220		
	Rekreasyon	70	3,69	,48	Toplam	214,265	904			
	Spor Yöneticiliği	302	3,43	,49						

\*p<,05

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; bölüm değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı (F=1.811; p>.05) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=24.4837; p<.05), Duyguların Değerlendirilmesi (F=6.775; p<.05) alt boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (F=23.948; p<.05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının grupların ortalama

farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (L=2,560; p=,049<,05), Duyguların Değerlendirilmesi (L=3,410; p=,017<,05) ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam (L=17,134; p=,000<,05) puanlarında homojen dağılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tamhane-2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi duyguların değerlendirilmesi ve Schutte duygusal zeka ölçeği toplam puanlarının bölüm değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane-2 testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p.
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-,18585*	,05907	,010*
		Rekreasyon	-,73179*	,08893	,000*
		Spor	-,35645*	,05987	,000*
		Yöneticiliği	,18585*	,05907	,010*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	-,54594*	,08804	,000*
		Rekreasyon	-,54594*	,08804	,000*
	Rekreasyon	Spor	-,17060*	,05854	,022*
		Yöneticiliği	,73179*	,08893	,000*
		Antrenörlük	,54594*	,08804	,000*
		Beden Eğitimi ve Spor	,37535*	,08858	,000*
	Spor Yöneticiliği	Spor	,37535*	,08858	,000*
		Yöneticiliği	,35645*	,05987	,000*
Antrenörlük		,17060*	,05854	,022*	
Duyguların Değerlendirilmesi	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-,14932*	,05373	,033*
		Rekreasyon	-,38155*	,08707	,000*
		Spor	-,15267*	,05620	,040*
		Yöneticiliği	,14932*	,05373	,033*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	-,23223	,08725	,053*
		Rekreasyon	-,00335	,05649	1,000
	Rekreasyon	Spor	,38155*	,08707	,000*
		Yöneticiliği	,23223	,08725	,053
		Antrenörlük	,22888	,08880	,066
		Beden Eğitimi ve Spor	,15267*	,05620	,040*
	Spor Yöneticiliği	Spor	,00335	,05649	1,000
		Yöneticiliği	-,22888	,08880	,066
Antrenörlük		-,22888	,08880	,066	

Tablo 3.4.(Devamı) Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi duyguların değerlendirilmesi ve Schutte duygusal zeka ölçeği toplam puanlarının bölüm değişkeni guruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane-2 testi sonuçları.

	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-	,03832	,000*
		Rekreasyon	,16247*	,06252	,000*
			,49241*		
		Spor	-	,03697	,000*
		Yöneticiliği	,23793*		
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	,16247*	,03832	,000*
		Rekreasyon	-	,06536	,000*
			,32994*		
		Spor	-,07547	,04159	,354
		Yöneticiliği			
Toplam Duygusal Zekâ	Rekreasyon	Antrenörlük	,49241*	,06252	,000*
		Beden Eğitimi ve Spor	,32994*	,06536	,000*
		Spor	,25448*	,06458	,001*
		Yöneticiliği			
	Spor Yöneticiliği	Antrenörlük	,23793*	,03697	,000*
		Beden Eğitimi ve Spor	,07547	,04159	,354
		Rekreasyon	-	,06458	,001*
			,25448*		

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tamhane-2 testi sonucunda; söz konusu farklılığın; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutunda rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri ile antrenörlük eğitimi ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında ve rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri arasında ve Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rekreasyon bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliği bölümü öğrencileri arasında ve rekreasyon bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Duyguların Değerlendirilmesi boyutunda antrenörlük eğitimi öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri arasında ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği, rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toplam Duygusal Zeka puanlarında ise rekreasyon bölümü öğrencileri ile antrenörlük eğitimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri arasında ve rekreasyon bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca spor yöneticiliği bölümü öğrencileri ile antrenörlük eğitimi öğrencileri arasında ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Son olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile antrenörlük eğitimi öğrencileri arasında ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	1. Sınıf	196	3,44	,68	G.Arası	1,856	3	,619	1,185	,314
	2. Sınıf	203	3,49	,69	G. İçi	470,272	901	,522		
	3. Sınıf	240	3,39	,77	Toplam	472,128	904			
	4. Sınıf	266	3,50	,71						
Duyguların Değerlendirilmesi	1. Sınıf	196	3,37	,59	G.Arası	1,065	3	,355	,799	,495
	2. Sınıf	203	3,35	,71	G. İçi	400,595	901	,445		
	3. Sınıf	240	3,29	,67	Toplam	401,661	904			
	4. Sınıf	266	3,30	,67						
Duyguların Kullanımı	1. Sınıf	196	3,27	,62	G.Arası	4,470	3	1,490	3,606	,013*
	2. Sınıf	203	3,10	,67	G. İçi	372,242	901	,413		
	3. Sınıf	240	3,17	,67	Toplam	376,712	904			
	4. Sınıf	266	3,08	,60						
Toplam Duygusal Zeka	1. Sınıf	196	3,39	,46	G.Arası	,625	3	,208	,879	,451
	2. Sınıf	203	3,38	,52	G. İçi	213,639	901	,237		
	3. Sınıf	240	3,32	,48	Toplam	214,265	904			
	4. Sınıf	266	3,37	,47						

\*p<,05

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; sınıf değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı (F=3,606; p<,05) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=1.185; p>,05), Duyguların Değerlendirilmesi (F=,799; p>,05) alt boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (F=,879; p>,05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı alt boyut puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansın homojenliği denetlenmiş, varyansın Duyguların Kullanımı (L=2,560; p=,049<,05) puanında homojen olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen

olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tamhane-2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.6’de sunulmuştur.

Tablo 3.6. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği duyguların kullanımı puan ortalamalarının sınıf değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane-2 testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh \bar{x}$	p.
Duyguların Kullanımı	1. Sınıf	2. Sınıf	,16980	,06486	,054
		3. Sınıf	,10090	,06209	,486
		4. Sınıf	,18306*	,05798	,010*
	2. Sınıf	1. Sınıf	-,16980	,06486	,054
		3. Sınıf	-,06890	,06408	,864
		4. Sınıf	,01326	,06011	1,000
	3. Sınıf	1. Sınıf	-,10090	,06209	,486
		2. Sınıf	,06890	,06408	,864
		4. Sınıf	,08216	,05711	,625
	4. Sınıf	1. Sınıf	-,18306*	,05798	,010*
		2. Sınıf	-,01326	,06011	1,000
		3. Sınıf	-,08216	,05711	,625

Tablo 3.6’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Kullanımı ortalama puanının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın, 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında ve 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlkokul	307	3,51	,76	G.Arası	3,910	4	,977		
	Ortaokul	241	3,48	,72	G. İçi	468,219	900	,520		
	Lise	247	3,44	,67	Toplam	472,128	904		1,879	,112
	Üniversite	80	3,36	,74						
	Lisansüstü	30	3,19	,49						
Duyguların Değerlendirilmesi	İlkokul	307	3,42	,64	G.Arası	5,831	4	1,458		
	Ortaokul	241	3,31	,68	G. İçi	395,830	900	,440		
	Lise	247	3,25	,65	Toplam	401,661	904		3,315	,010*
	Üniversite	80	3,29	,70						
	Lisansüstü	30	3,09	,53						
Duyguların Kullanımı	İlkokul	307	3,19	,64	G.Arası	,933	4	,233		
	Ortaokul	241	3,12	,66	G. İçi	375,779	900	,418		
	Lise	247	3,14	,65	Toplam	376,712	904		,559	,693
	Üniversite	80	3,13	,59						
	Lisansüstü	30	3,09	,56						
Toplam Duygusal Zeka	İlkokul	307	3,43	,48	G.Arası	3,353	4	,838		
	Ortaokul	241	3,36	,50	G. İçi	210,912	900	,234		
	Lise	247	3,33	,46	Toplam	214,265	904		3,577	,007*
	Üniversite	80	3,30	,53						
	Lisansüstü	30	3,14	,30						

\*p<,05

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; anne eğitim düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=1,879; p>,05) ve Duyguların Kullanımı (F=,559; p>,05) boyutları ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Duyguların Değerlendirilmesi (F=3,315; p<,05) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (F=3,577; p<,05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Değerlendirilmesi alt boyut ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansın homojenliği denetlenmiş, varyansın Duyguların Değerlendirilmesi (L=1,402; p=,231>,05) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (L=,499; p=,736>,05) puanlarında homojen olduğu bulunmuştur. Bu

nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği duyguların değerlendirilmesi ve Schutte duygusal zeka ölçeği toplam puanlarının anne eğitim düzeyi değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tukey testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh \bar{x}$	p.
Duyguların Değerlendirilmesi	İlkokul	Ortaokul	,10545	,05707	,347
		Lise	,16740*	,05669	,027*
		Lisans	,13361	,08325	,495
		Lisansüstü	,32752	,12686	,075
	Ortaokul	İlkokul	-,10545	,05707	,347
		Lise	,06195	,06005	,841
		Lisans	,02816	,08557	,997
		Lisansüstü	,22207	,12840	,416
	Lise	İlkokul	-,16740*	,05669	,027*
		Ortaokul	-,06195	,06005	,841
		Lisans	-,03379	,08531	,995
		Lisansüstü	,16012	,12822	,723
	Lisans	İlkokul	-,13361	,08325	,495
		Ortaokul	-,02816	,08557	,997
		Lise	,03379	,08531	,995
		Lisansüstü	,19391	,14198	,650
	Lisansüstü	İlkokul	-,32752	,12686	,075
		Ortaokul	-,22207	,12840	,416
		Lise	-,16012	,12822	,723
		Lisans	-,19391	,14198	,650
Toplam Duygusal Zeka	İlkokul	Ortaokul	,06199	,04166	,571
		Lise	,09821	,04138	,124
		Lisans	,12742	,06077	,222
		Lisansüstü	,28636*	,09260	,017*
	Ortaokul	İlkokul	-,06199	,04166	,571
		Lise	,03622	,04383	,922
		Lisans	,06543	,06246	,833
		Lisansüstü	,22438	,09372	,118
	Lise	İlkokul	-,09821	,04138	,124
		Ortaokul	-,03622	,04383	,922
		Lisans	,02921	,06227	,990
		Lisansüstü	,18816	,09360	,262
	Lisans	İlkokul	-,12742	,06077	,222
		Ortaokul	-,06543	,06246	,833
		Lise	-,02921	,06227	,990
		Lisansüstü	,15894	,10364	,541
	Lisansüstü	İlkokul	-,28636*	,09260	,017*
		Ortaokul	-,22438	,09372	,118
		Lise	-,18816	,09360	,262
		Lisans	-,15894	,10364	,541

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Değerlendirilmesi ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tukey’s testi sonucunda; söz konusu farklılığın,

Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutunda anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrenciler ile anneleri lise eğitim düzeyine sahip öğrencileri arasında ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Toplam Duygusal Zeka puanlarında ise anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrenciler ile anneleri lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğrencileri arasında ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.9. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlkokul	224	3,45	,76	G.Arası	1,597	4	,399		
	Ortaokul	207	3,48	,75	G. İçi	470,532	900	,523		
	Lise	279	3,50	,72	Toplam	472,128	904		,764	,549
	Üniversite	157	3,38	,63						
	Lisansüstü	38	3,44	,59						
Duyguların Değerlendirilmesi	İlkokul	224	3,40	,66	G.Arası	4,022	4	1,005		
	Ortaokul	207	3,31	,65	G. İçi	397,639	900	,442		
	Lise	279	3,34	,71	Toplam	401,661	904		2,276	,059
	Üniversite	157	3,26	,59						
	Lisansüstü	38	3,09	,59						
Duyguların Kullanımı	İlkokul	224	3,21	,63	G.Arası	1,334	4	,333		
	Ortaokul	207	3,12	,70	G. İçi	375,378	900	,417		
	Lise	279	3,12	,66	Toplam	376,712	904		,800	,526
	Üniversite	157	3,14	,55						
	Lisansüstü	38	3,12	,61						
Toplam Duygusal Zeka	İlkokul	224	3,39	,48	G.Arası	1,209	4	,302		
	Ortaokul	207	3,37	,47	G. İçi	213,055	900	,237		
	Lise	279	3,38	,51	Toplam	214,265	904		1,277	,277
	Üniversite	157	3,30	,46						
	Lisansüstü	38	3,27	,42						

Tablo 3.9’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; baba eğitim düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $F=,764$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $F=2,276$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Kullanımı ( $F=,800$ ;  $p>,05$ ) boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $F=1,277$ ;  $p>,05$ ) ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.10. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının anne-baba medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p																																
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Birlikte	767	3,46	,73	-,013	903	,990																																
	Ayrılmış	138	3,46	,66				Duyguların Değerlendirilmesi	Birlikte	767	3,34	,66	1,681	903	,093	Ayrılmış	138	3,24	,64	Duyguların Kullanımı	Birlikte	767	3,15	,65	,211	903	,833	Ayrılmış	138	3,14	,58	Toplam Duygusal Zeka	Birlikte	767	3,37	,48	,767	903	,443
Duyguların Değerlendirilmesi	Birlikte	767	3,34	,66	1,681	903	,093																																
	Ayrılmış	138	3,24	,64				Duyguların Kullanımı	Birlikte	767	3,15	,65	,211	903	,833	Ayrılmış	138	3,14	,58	Toplam Duygusal Zeka	Birlikte	767	3,37	,48	,767	903	,443	Ayrılmış	138	3,33	,47								
Duyguların Kullanımı	Birlikte	767	3,15	,65	,211	903	,833																																
	Ayrılmış	138	3,14	,58				Toplam Duygusal Zeka	Birlikte	767	3,37	,48	,767	903	,443	Ayrılmış	138	3,33	,47																				
Toplam Duygusal Zeka	Birlikte	767	3,37	,48	,767	903	,443																																
	Ayrılmış	138	3,33	,47																																			

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından aldıkları puanların anne-baba medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; anne-baba medeni durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $t=-,013$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $t=1,681$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Kullanımı ( $t=,211$ ;  $p>,00$ ) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $t=,767$ ;  $p>,00$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.11. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının anne-baba çalışma durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Baba çalışıyor	460	3,58	,71	G.Arası	21,837	3	7,279	14,564	,000*
	Anne çalışıyor	72	3,31	,62	G. İçi	450,292	901	,500		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,26	,70	Toplam	472,128	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,58	,71						
Duyguların Değerlendirilmesi	Baba çalışıyor	460	3,37	,68	G.Arası	5,341	3	1,780	4,047	,007*
	Anne çalışıyor	72	3,23	,55	G. İçi	396,320	901	,440		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,23	,65	Toplam	401,661	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,44	,66						
Duyguların Kullanımı	Baba çalışıyor	460	3,12	,65	G.Arası	,896	3	,299	,716	,543
	Anne çalışıyor	72	3,12	,62	G. İçi	375,816	901	,417		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,18	,63	Toplam	376,712	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,19	,66						
Toplam Duygusal Zeka	Baba çalışıyor	460	3,44	,49	G.Arası	9,082	3	3,027	13,294	,000*
	Anne çalışıyor	72	3,25	,37	G. İçi	205,183	901	,228		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,24	,45	Toplam	214,265	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,47	,49						

\*p<,05

Tablo 3.11’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların anne-baba çalışma durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; anne-baba çalışma durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı (F=,716; p>,05) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=14,564; p<,05), Duyguların Değerlendirilmesi (F=4,047; p<,05) alt boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (F=13,294; p<,05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi

(L=3,491; p=,024<,05), Duyguların Değerlendirilmesi (L=2,706; p=,044<,05) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (L=6,132; p=,000<,05) puanlarında homojen dağılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tamhane-2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi duyguların değerlendirilmesi ve Schutte duygusal zeka ölçeği toplam puanlarının anne-baba çalışma durum değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane-2 testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p.
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	,27365*	,08038	,006*
		Anne-baba çalışıyor	,32690*	,05329	,000*
		Anne-baba çalışmıyor	,00279	,08564	1,000
	Anne çalışıyor	Baba çalışıyor	-,27365*	,08038	,006*
		Anne-baba çalışıyor	,05324	,08401	,989
		Anne-baba çalışmıyor	-,27087	,10748	,074
	Anne-baba çalışıyor	Baba çalışıyor	-,32690*	,05329	,000*
		Anne çalışıyor	-,05324	,08401	,989
		Anne-baba çalışmıyor	-,32411*	,08905	,002*
	Anne-baba çalışmıyor	Baba çalışıyor	-,00279	,08564	1,000
		Anne çalışıyor	,27087	,10748	,074
		Anne-baba çalışıyor	,32411*	,08905	,002*
Duyguların Değerlendirilmesi	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	,14759	,07301	,245
		Anne-baba çalışıyor	,14097*	,04994	,029*
		Anne-baba çalışmıyor	-,06542	,07930	,958
	Anne çalışıyor	Baba çalışıyor	-,14759	,07301	,245
		Anne-baba çalışıyor	-,00662	,07610	1,000
		Anne-baba çalışmıyor	-,21302	,09791	,173
	Anne-baba çalışıyor	Baba çalışıyor	-,14097*	,04994	,029*
		Anne çalışıyor	,00662	,07610	1,000
		Anne-baba çalışmıyor	-,20639	,08215	,077
	Anne-baba çalışmıyor	Baba çalışıyor	,06542	,07930	,958
		Anne çalışıyor	,21302	,09791	,173
		Anne-baba çalışıyor	,20639	,08215	,077
Toplam Duygusal Zeka	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	,18798*	,05041	,002*
		Anne-baba çalışıyor	,20161*	,03553	,000*
		Anne-baba çalışmıyor	-,03084	,05939	,996
	Anne çalışıyor	Baba çalışıyor	-,18798*	,05041	,002*
		Anne-baba çalışıyor	,01362	,05217	1,000
		Anne-baba çalışmıyor	-,21882*	,07062	,014*
	Anne-baba çalışıyor	Baba çalışıyor	-,20161*	,03553	,000*
		Anne çalışıyor	-,01362	,05217	1,000
		Anne-baba çalışmıyor	-,23245*	,06090	,001*
	Anne-baba çalışmıyor	Baba çalışıyor	,03084	,05939	,996
		Anne çalışıyor	,21882*	,07062	,014
		Anne-baba çalışıyor	,23245*	,06090	,001*

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı

bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tamhane-2 testi sonucunda; söz konusu farklılığın; İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi boyutunda babası çalışan öğrenciler ile annesi çalışan ve anne-baba çalışmayan öğrencileri arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine, anne-babası çalışan öğrenciler ile babası çalışan ve anne-babası çalışmayan öğrencileri arasında ve babası çalışan ve anne-babası çalışmayan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Duyguların Değerlendirilmesi boyutunda babası çalışan öğrenciler ile anne-babası çalışan öğrencileri arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toplam Duygusal Zeka puanlarında ise babası çalışan öğrenciler ile annesi çalışan ve anne-baba çalışan öğrencileri arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine, anne-babası çalışmayan öğrenciler ile annesi çalışan ve anne-baba çalışan öğrencileri arasında ve anne-babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.13. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	11000 TL ve altı	56	3,52	,90	G.Arası	3,629	4	,907		
	11001-14000 TL	60	3,58	,71	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,43	,65	Toplam	468,499	900	,521		
	17001-20000 TL	250	3,37	,70		472,128	904		1,743	,138
	20001 TL ve üzeri	428	3,49	,72						
Duyguların Değerlendirilmesi	11000 TL ve altı	56	3,41	,75	G.Arası	1,507	4	,377		
	11001-14000 TL	60	3,39	,73	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,28	,62	Toplam	400,154	900	,445		
	17001-20000 TL	250	3,28	,60		401,661	904		,847	,495
	20001 TL ve üzeri	428	3,34	,68						
Duyguların Kullanımı	11000 TL ve altı	56	3,08	,71	G.Arası	2,799	4	,700		
	11001-14000 TL	60	3,10	,68	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,03	,59	Toplam	373,913	900	,415		
	17001-20000 TL	250	3,21	,64		376,712	904		1,684	,151
	20001 TL ve üzeri	428	3,16	,64						
Toplam Duygusal Zeka	11000 TL ve altı	56	3,41	,60	G.Arası	1,540	4	,385		
	11001-14000 TL	60	3,44	,49	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,32	,44	Toplam	212,725	900	,236		
	17001-20000 TL	250	3,31	,44		214,265	904		1,628	,165
	20001 TL ve üzeri	428	3,39	,50						

Tablo 3.13’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; aile gelir düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=1,743; p>,05), Duyguların Değerlendirilmesi (F=,847; p>,05), Duyguların Kullanımı (F=1,684; p>,05) boyutları

ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $F=1,628$ ;  $p>,05$ ) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.14. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	1 kardeş	122	3,44	,69	G.Arası	3,207	4	,802		
	2 kardeş	237	3,44	,68	G. İçi	468,921	900	,521		
	3 kardeş	283	3,54	,72	Toplam	472,128	904		1,539	,189
	4 kardeş	167	3,41	,73						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,36	,81						
Duyguların Değerlendirilmesi	1 kardeş	122	3,28	,72	G.Arası	,748	4	,187		
	2 kardeş	237	3,32	,65	G. İçi	400,913	900	,445		
	3 kardeş	283	3,33	,65	Toplam	401,661	904		,420	,795
	4 kardeş	167	3,30	,66						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,39	,66						
Duyguların Kullanımı	1 kardeş	122	3,12	,65	G.Arası	1,255	4	,314		
	2 kardeş	237	3,18	,61	G. İçi	375,457	900	,417		
	3 kardeş	283	3,12	,67	Toplam	376,712	904		,752	,557
	4 kardeş	167	3,12	,62						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,22	,65						
Toplam Duygusal Zeka	1 kardeş	122	3,34	,47	G.Arası	,781	4	,195		
	2 kardeş	237	3,36	,49	G. İçi	213,484	900	,237		
	3 kardeş	283	3,40	,47	Toplam	214,265	904		,823	,510
	4 kardeş	167	3,33	,48						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,35	,51						

Tablo 3.14'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kardeş sayısı değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $F=1,539$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $F=,420$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Kullanımı ( $F=,752$ ;  $p>,05$ ) boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $F=,823$ ;  $p>,05$ ) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.15. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının kalınılan yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Anne	46	3,50	,68	G.Arası	2,799	4	,700		
	Baba	11	3,29	,38	G. İçi	469,329	900	,521		
	Anne-Baba	319	3,52	,71	Toplam	472,128	904			
	Öğrenci Evi	228	3,39	,73					1,342	,253
	Öğrenci Yurdu	301	3,44	,73						
Duyguların Değerlendirilmesi	Anne	46	3,18	,72	G.Arası	2,487	4	,622		
	Baba	11	3,04	,39	G. İçi	399,173	900	,444		
	Anne-Baba	319	3,33	,65	Toplam	401,661	904			
	Öğrenci Evi	228	3,30	,71					1,402	,231
	Öğrenci Yurdu	301	3,36	,63						
Duyguların Kullanımı	Anne	46	3,09	,54	G.Arası	2,209	4	,552		
	Baba	11	3,00	,46	G. İçi	374,503	900	,416		
	Anne-Baba	319	3,11	,64	Toplam	376,712	904			
	Öğrenci Evi	228	3,14	,66					1,327	,258
	Öğrenci Yurdu	301	3,21	,64						
Toplam Duygusal Zeka	Anne	46	3,33	,44	G.Arası	1,287	4	,322		
	Baba	11	3,16	,26	G. İçi	212,977	900	,237		
	Anne-Baba	319	3,39	,49	Toplam	214,265	904			
	Öğrenci Evi	228	3,32	,49					1,360	,246
	Öğrenci Yurdu	301	3,38	,48						

Tablo 3.15’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların kalınılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kalınılan yer değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $F=1,342$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $F=1,402$ ;  $p>,05$ ), Duyguların Kullanımı ( $F=1,327$ ;  $p>,05$ ) boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $F=1,360$ ;  $p>,05$ ) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.16. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Köy-Kasaba	69	3,43	,65380	G.Arası	1,138	3	,379	,726	,537
	İlçe	174	3,52	,65248	G. İçi	470,990	901	,523		
	Şehir	262	3,42	,71154	Toplam	472,128	904			
	Büyük Şehir	400	3,46	,76929						
Duyguların Değerlendirilmesi	Köy-Kasaba	69	3,24	,65111	G.Arası	4,135	3	1,378	3,124	,025*
	İlçe	174	3,35	,60534	G. İçi	397,526	901	,441		
	Şehir	262	3,23	,68142	Toplam	401,661	904			
	Büyük Şehir	400	3,39	,67929						
Duyguların Kullanımı	Köy-Kasaba	69	3,22	,51189	G.Arası	1,927	3	,642	1,544	,202
	İlçe	174	3,10	,61628	G. İçi	374,785	901	,416		
	Şehir	262	3,11	,61821	Toplam	376,712	904			
	Büyük Şehir	400	3,20	,69281						
Toplam Duygusal Zeka	Köy-Kasaba	69	3,33	,51554	G.Arası	1,367	3	,456	1,928	,123
	İlçe	174	3,39	,48641	G. İçi	212,898	901	,236		
	Şehir	262	3,31	,46405	Toplam	214,265	904			
	Büyük Şehir	400	3,39	,49481						

\*p<,05

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ikamet yeri değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Değerlendirilmesi (F=3,124; p<,05) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (F=,726; p>,05), Duyguların Kullanımı (F=1,544; p>,05) alt boyutları ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam (F=1,928; p>,05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Değerlendirilmesi puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların Duyguların Değerlendirilmesi (L=1,219;

$p=,302>,05$ ) puanlarında homojen dağıldığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka ölçeği duyguların değerlendirilmesi puanlarının ikamet yeri değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tukey testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh \bar{x}$	p.	
Duyguların Değerlendirilmesi	Köy-Kasaba	İlçe	-,11350	,09450	,626	
		Şehir	,00428	,08988	1,000	
		Büyük Şehir	-,14431	,08659	,342	
	İlçe	Köy-Kasaba	,11350	,09450	,626	
		Şehir	,11778	,06496	,268	
		Büyük Şehir	-,03081	,06032	,957	
	Şehir	Köy-Kasaba	Köy-Kasaba	-,00428	,08988	1,000
			İlçe	-,11778	,06496	,268
			Büyük Şehir	-,14859*	,05279	,026*
		Büyük Şehir	Köy-Kasaba	,14431	,08659	,342
			İlçe	,03081	,06032	,957
			Şehir	,14859*	,05279	,026*

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Değerlendirilmesi puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın Duyguların Değerlendirilmesi boyutunda büyük şehirlerde ikamet eden (yaşayan) öğrenciler ile şehirlerde ikamet eden öğrenciler arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.18. Üniversite öğrencilerinin Schutte duygusal zeka puanlarının ilgilenilen spor branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Bireysel	472	3,49	,69	1,519	903	,129
	Takım	433	3,42	,74			
Duyguların Değerlendirilmesi	Bireysel	472	3,30	,65	-1,135	903	,257
	Takım	433	3,35	,67			
Duyguların Kullanımı	Bireysel	472	3,11	,64	-1,796	903	,073
	Takım	433	3,19	,63			
Toplam Duygusal Zeka	Bireysel	472	3,37	,48	,255	903	,799
	Takım	433	3,36	,48			

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından aldıkları puanların ilgilenilen spor branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi

sonucunda; ilgilenilen spor branşı değişkenine göre Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt boyutlarından İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $t=1,519$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Değerlendirilmesi ( $t=-1,135$ ;  $p>,00$ ), Duyguların Kullanımı ( $t=-1,796$ ;  $p>,00$ ) ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği toplam ( $t=,255$ ;  $p>,00$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

### 3.1.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının minimum, maksimum ve ortalama değerleri ile standart sapmaları bu başlık altında verilmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik ile öğrencilerin kişisel özelliklerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.19. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin minimum maksimum aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Alt boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Sosyal Statü	905	1,30	5,00	3,17	,70
Bilişsel Uygulamalar	905	1,47	5,00	3,27	,68
Teknik Beceriler	905	1,00	5,00	3,12	,85
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	905	1,52	5,00	3,22	,64

Tablo 3.19’da öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Sosyal Statü alt boyutundan  $3,17\pm 0,70$  ortalama puan ile orta düzeyde, Bilişsel Uygulamalar alt boyutundan  $3,37\pm 0,68$  ortalama puan ile orta düzeyde, Teknik Beceriler alt boyutundan  $3,12\pm 0,85$  ortalama puan ile orta düzeyde ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçek toplamından  $3,22\pm 0,64$  ortalama puan ile yine orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.20. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p																																
Sosyal Statü	Kadın	437	3,18	,70	,536	903	,592																																
	Erkek	468	3,15	,68				Bilişsel Uygulamalar	Kadın	437	3,33	,71	2,677	903	,008*	Erkek	468	3,21	,64	Teknik Beceriler	Kadın	437	3,14	,87	,842	903	,400	Erkek	468	3,10	,81	Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	437	3,26	,66	1,966	903	,049*
Bilişsel Uygulamalar	Kadın	437	3,33	,71	2,677	903	,008*																																
	Erkek	468	3,21	,64				Teknik Beceriler	Kadın	437	3,14	,87	,842	903	,400	Erkek	468	3,10	,81	Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	437	3,26	,66	1,966	903	,049*	Erkek	468	3,18	,60								
Teknik Beceriler	Kadın	437	3,14	,87	,842	903	,400																																
	Erkek	468	3,10	,81				Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	437	3,26	,66	1,966	903	,049*	Erkek	468	3,18	,60																				
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	437	3,26	,66	1,966	903	,049*																																
	Erkek	468	3,18	,60																																			

\* $p<,05$

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; cinsiyet durum değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü (t=,536; p>,00) ve Teknik Beceriler (t=,842; p>,00) boyutları ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar (t=2,677; p<,00) ve Duyguların Kullanımı (t=,117; p>,00) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam (t=1,966; p<,00) puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 3.21. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	Antrenörlük Eğitimi	247	3,12	,72	G.Arası	1,479	3	,493	1,015	,385
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,15	,62	G. İçi	437,613	901	,486		
	Rekreasyon	70	3,27	,74	Toplam	439,091	904			
	Spor	302	3,20	,71						
	Yöneticiliği									
Bilişsel Uygulamalar	Antrenörlük Eğitimi	247	3,13	,68	G.Arası	10,090	3	3,363	7,341	,000*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,26	,61	G. İçi	412,819	901	,458		
	Rekreasyon	70	3,48	,70	Toplam	422,910	904			
	Spor	302	3,35	,71						
	Yöneticiliği									
Teknik Beceriler	Antrenörlük Eğitimi	247	2,99	,82	G.Arası	11,099	3	3,700	5,256	,001*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,09	,78	G. İçi	634,167	901	,704		
	Rekreasyon	70	3,38	,79	Toplam	645,265	904			
	Spor	302	3,19	,90						
	Yöneticiliği									
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Antrenörlük Eğitimi	247	3,11	,64	G.Arası	6,685	3	2,228	5,579	,001*
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	286	3,21	,55	G. İçi	359,917	901	,399		
	Rekreasyon	70	3,41	,65	Toplam	366,602	904			
	Spor	302	3,28	,68						
	Yöneticiliği									

\*p<,05

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından

aldıkları puanların bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; bölüm değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü ( $F=1,015$ ;  $p>,05$ ) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar ( $F=7,341$ ;  $p<,05$ ), Teknik Beceriler ( $F=5,256$ ;  $p<,05$ ) alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=5,579$ ;  $p<,05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Uygulamalar, Teknik Beceriler ve Akademik Öz-Yeterlik toplam puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların Bilişsel Uygulamalar ( $L=3,417$ ;  $p=,017<,05$ ), Teknik Beceriler ( $L=3,393$ ;  $p=,018<,05$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $L=4,921$ ;  $p=,002<,05$ ) puanlarında homojen dağılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tamhane-2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.22’te sunulmuştur.

Tablo 3.22. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeği bilişsel uygulamalar teknik beceriler ve akademik öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının bölüm değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane-2 testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh \bar{x}$	p.
Bilişsel Uygulamalar	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-,13630	,05668	,095
		Rekreasyon	-,35672*	,09487	,002
		Spor Yöneticiliği	-,22086*	,06003	,002
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	,13630	,05668	,095
		Rekreasyon	-,22043	,09183	,105
		Spor Yöneticiliği	-,08456	,05511	,553
	Rekreasyon	Antrenörlük	,35672*	,09487	,002
		Beden Eğitimi ve Spor	,22043	,09183	,105
		Spor Yöneticiliği	,13587	,09394	,626
	Spor Yöneticiliği	Antrenörlük	,22086*	,06003	,002
		Beden Eğitimi ve Spor	,08456	,05511	,553
		Rekreasyon	-,13587	,09394	,626
Teknik Beceriler	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-,10411	,07018	,591
		Rekreasyon	-,39637*	,10807	,002
		Spor Yöneticiliği	-,20659*	,07400	,032
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	,10411	,07018	,591
		Rekreasyon	-,29226*	,10528	,038
		Spor Yöneticiliği	-,10248	,06987	,604
	Rekreasyon	Antrenörlük	,39637*	,10807	,002
		Beden Eğitimi ve Spor	,29226*	,10528	,038
		Spor Yöneticiliği	,18978	,10787	,398
	Spor Yöneticiliği	Antrenörlük	,20659*	,07400	,032
		Beden Eğitimi ve Spor	,10248	,06987	,604
		Rekreasyon	-,18978	,10787	,398
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Antrenörlük Eğitimi	Beden Eğitimi ve Spor	-,09868	,05258	,315
		Rekreasyon	-,29655*	,08880	,007
		Spor Yöneticiliği	-,17377*	,05667	,014
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Antrenörlük	,09868	,05258	,315
		Rekreasyon	-,19786	,08540	,129
		Spor Yöneticiliği	-,07509	,05119	,604
	Rekreasyon	Antrenörlük	,29655*	,08880	,007
		Beden Eğitimi ve Spor	,19786	,08540	,129
		Spor Yöneticiliği	,12277	,08798	,663
	Spor Yöneticiliği	Antrenörlük	,17377*	,05667	,014
		Beden Eğitimi ve Spor	,07509	,05119	,604
		Rekreasyon	-,12277	,08798	,663

Tablo 3.22’te görüldüğü gibi, öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Uygulamalar, Teknik Beceriler ve Akademik Öz-Yeterlik toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tamhane-2 testi sonucunda; söz konusu farklılığın, Bilişsel Uygulamalar boyutu ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarında antrenörlük eğitimi öğrencileri ile rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri arasında ve rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Teknik Beceriler boyutunda antrenörlük eğitimi öğrencileri ile rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri arasında ve

rekreasyon ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine, ayrıca rekreasyon öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında ve rekreasyon bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.23. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	5. Sınıf	196	3,18	,65	G.Arası	1,197	3	,399	,821	,482
	6. Sınıf	203	3,10	,68	G. İçi	437,894	901	,486		
	7. Sınıf	240	3,19	,72	Toplam	439,091	904			
	8. Sınıf	266	3,19	,70						
Bilişsel Uygulamalar	5. Sınıf	196	3,31	,62	G.Arası	2,236	3	,745	1,597	,189
	6. Sınıf	203	3,19	,68	G. İçi	420,673	901	,467		
	7. Sınıf	240	3,25	,68	Toplam	422,910	904			
	8. Sınıf	266	3,32	,71						
Teknik Beceriler	5. Sınıf	196	3,14	,83	G.Arası	,269	3	,090	,125	,945
	6. Sınıf	203	3,11	,82	G. İçi	644,997	901	,716		
	7. Sınıf	240	3,13	,85	Toplam	645,265	904			
	8. Sınıf	266	3,10	,86						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	5. Sınıf	196	3,25	,59	G.Arası	1,336	3	,445	1,099	,349
	6. Sınıf	203	3,16	,63	G. İçi	365,266	901	,405		
	7. Sınıf	240	3,22	,65	Toplam	366,602	904			
	8. Sınıf	266	3,25	,65						

Tablo 3.23'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; sınıf değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü ( $F=,821$ ;  $p>,05$ ), Bilişsel Uygulamalar ( $F=1,597$ ;  $p>,05$ ), Teknik Beceriler ( $F=,125$ ;  $p>,05$ ) alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=1,099$ ;  $p>,05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.24. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	İlkokul	307	3,13	,68	G.Arası	1,440	4	,360		
	Ortaokul	241	3,20	,69	G. İçi	437,652	900	,486		
	Lise	247	3,20	,73	Toplam	439,091	904		,740	,565
	Üniversite	80	3,16	,66						
	Lisansüstü	30	3,04	,56						
Bilişsel Uygulamalar	İlkokul	307	3,33	,69	G.Arası	2,202	4	,551		
	Ortaokul	241	3,27	,66	G. İçi	420,708	900	,467		
	Lise	247	3,24	,69	Toplam	422,910	904		1,178	,319
	Üniversite	80	3,24	,67						
	Lisansüstü	30	3,11	,62						
Teknik Beceriler	İlkokul	307	3,13	,86	G.Arası	,364	4	,091		
	Ortaokul	241	3,13	,83	G. İçi	644,902	900	,717		
	Lise	247	3,11	,85	Toplam	645,265	904		,127	,973
	Üniversite	80	3,12	,81						
	Lisansüstü	30	3,03	,70						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	İlkokul	307	3,24	,64	G.Arası	,883	4	,221		
	Ortaokul	241	3,23	,62	G. İçi	365,720	900	,406		
	Lise	247	3,21	,66	Toplam	366,602	904		,543	,704
	Üniversite	80	3,20	,60						
	Lisansüstü	30	3,08	,54						

Tablo 3.24’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; anne eğitim düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü ( $F=,740$ ;  $p>,05$ ), Bilişsel Uygulamalar ( $F=1,178$ ;  $p>,05$ ), Teknik Beceriler ( $F=,127$ ;  $p>,05$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=,543$ ;  $p>,05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.25. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	İlkokul	224	3,14	,68	G.Arası	2,375	4	,594		
	Ortaokul	207	3,15	,72	G. İçi	436,717	900	,485		
	Lise	279	3,22	,72	Toplam	439,091	904		1,224	,299
	Üniversite	157	3,18	,62						
	Lisansüstü	38	2,98	,61						
Bilişsel Uygulamalar	İlkokul	224	3,32	,67	G.Arası	2,439	4	,610		
	Ortaokul	207	3,27	,71	G. İçi	420,471	900	,467		
	Lise	279	3,29	,70	Toplam	422,910	904		1,305	,266
	Üniversite	157	3,21	,58						
	Lisansüstü	38	3,09	,72						
Teknik Beceriler	İlkokul	224	3,10	,87	G.Arası	2,277	4	,569		
	Ortaokul	207	3,12	,87	G. İçi	642,989	900	,714		
	Lise	279	3,19	,83	Toplam	645,265	904		,797	,527
	Üniversite	157	3,06	,77						
	Lisansüstü	38	3,00	,81						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	İlkokul	224	3,24	,63	G.Arası	1,850	4	,462		
	Ortaokul	207	3,21	,67	G. İçi	364,753	900	,405		
	Lise	279	3,26	,66	Toplam	366,602	904		1,141	,336
	Üniversite	157	3,18	,54						
	Lisansüstü	38	3,05	,62						

Tablo 3.25’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; baba eğitim düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü (F=1,224; p>,05), Bilişsel Uygulamalar (F=1,305; p>,05), Teknik Beceriler (F=,797; p>,05) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam (F=1,141; p>,05) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.26. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının anne-baba medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Sosyal Statü	Birlikte	767	3,17	,70			
	Ayrılmış	138	3,18	,63	-,158	903	,875
Bilişsel Uygulamalar	Birlikte	767	3,28	,68			
	Ayrılmış	138	3,24	,65	,566	903	,571
Teknik Beceriler	Birlikte	767	3,12	,84			
	Ayrılmış	138	3,11	,85	,198	903	,843
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Birlikte	767	3,22	,64			
	Ayrılmış	138	3,21	,58	,110	903	,742

Tablo 3.26’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından

aldıkları puanların anne-baba medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; anne-baba medeni durum değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü ( $t=-,158$ ;  $p>,00$ ), Bilişsel Uygulamalar ( $t=,566$ ;  $p>,00$ ), Teknik Beceriler ( $t=,198$ ;  $p>,00$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $t=,110$ ;  $p>,00$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.27. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının anne-baba çalışma durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	Baba çalışıyor	460	3,19	,69	G.Arası	,572	3	,191	,392	,759
	Anne çalışıyor	72	3,14	,61	G. İçi	438,520	901	,487		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,14	,73	Toplam	439,091	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,14	,64						
Bilişsel Uygulamalar	Baba çalışıyor	460	3,34	,65	G.Arası	6,690	3	2,230	4,827	,002*
	Anne çalışıyor	72	3,30	,62	G. İçi	416,220	901	,462		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,15	,73	Toplam	422,910	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,29	,68						
Teknik Beceriler	Baba çalışıyor	460	3,14	,80	G.Arası	4,467	3	1,489	2,094	,099
	Anne çalışıyor	72	3,08	,82	G. İçi	640,798	901	,711		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,05	,89	Toplam	645,265	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,30	,87						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Baba çalışıyor	460	3,27	,61	G.Arası	3,383	3	1,128	2,797	,039*
	Anne çalışıyor	72	3,23	,58	G. İçi	363,220	901	,403		
	Anne-baba çalışıyor	290	3,13	,68	Toplam	366,602	904			
	Anne-Baba çalışmıyor	83	3,25	,64						

\* $p<,05$

Tablo 3.27’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların anne-baba çalışma durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; anne-baba çalışma durum değişkenine göre Akademik Öz-

Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü ( $F=,392$ ;  $p>,05$ ) ve Teknik Beceriler ( $F=2,094$ ;  $p>,05$ ) boyutları ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar ( $F=4,827$ ;  $p<,05$ ) alt boyutu ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=2,797$ ;  $p<,05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Uygulamalar ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların Bilişsel Uygulamalar ( $L=1,554$ ;  $p=,199>,05$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $L=1,484$ ;  $p=,218>,05$ ) puanlarında homojen dağıldığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.28’de sunulmuştur.

Tablo 3.28. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik bilişsel uygulamalar ve akademik öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının anne-baba çalışma durum değişkeni guruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tukey testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p.	
Bilişsel Uygulamalar	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	,03989	,08614	,967	
		Anne-baba çalışıyor	,19246*	,05096	,001*	
		Anne-baba çalışmıyor	,05395	,08106	,910	
	Anne çalışıyor	Baba çalışıyor	-,03989	,08614	,967	
		Anne-baba çalışıyor	,15257	,08949	,322	
		Anne-baba çalışmıyor	,01406	,10946	,999	
	Anne-baba çalışıyor	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	-,19246*	,05096	,001*
			Anne çalışıyor	-,15257	,08949	,322
			Anne-baba çalışmıyor	-,13851	,08461	,358
		Anne-baba çalışmıyor	Baba çalışıyor	-,05395	,08106	,910
			Anne çalışıyor	-,01406	,10946	,999
			Anne-baba çalışıyor	,13851	,08461	,358
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	,04604	,08047	,940	
		Anne-baba çalışıyor	,13676*	,04761	,022*	
		Anne-baba çalışmıyor	,02586	,07572	,986	
	Anne çalışıyor	Baba çalışıyor	-,04604	,08047	,940	
		Anne-baba çalışıyor	,09072	,08360	,699	
		Anne-baba çalışmıyor	-,02018	,10225	,997	
	Anne-baba çalışıyor	Baba çalışıyor	Anne çalışıyor	-,13676*	,04761	,022*
			Anne çalışıyor	-,09072	,08360	,699
			Anne-baba çalışmıyor	-,11091	,07904	,498
		Anne-baba çalışmıyor	Baba çalışıyor	-,02586	,07572	,986
			Anne çalışıyor	,02018	,10225	,997
			Anne-baba çalışıyor	,11091	,07904	,498

Tablo 3.28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Uygulamalar ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın, Bilişsel Uygulamalar boyutunda ve toplam akademik öz-yeterlik puanlarında babası çalışan öğrenciler ile anne-baba çalışan öğrenciler arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.29. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	11000 TL ve altı	56	3,25	,77	G.Arası	,489	4	,122		
	11001-14000 TL	60	3,13	,65	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,17	,71	Toplam	438,602	900	,487		
	17001-20000 TL	250	3,16	,74		439,091	904		,251	,909
	20001 TL ve üzeri	428	3,17	,65						
Bilişsel Uygulamalar	11000 TL ve altı	56	3,33	,76	G.Arası	2,554	4	,639		
	11001-14000 TL	60	3,42	,66	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,33	,66	Toplam	420,355	900	,467		
	17001-20000 TL	250	3,24	,70		422,910	904		1,367	,243
	20001 TL ve üzeri	428	3,25	,66						
Teknik Beceriler	11000 TL ve altı	56	3,25	,94	G.Arası	1,837	4	,459		
	11001-14000 TL	60	3,14	,74	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,04	,82	Toplam	643,428	900	,715		
	17001-20000 TL	250	3,14	,89		645,265	904		,642	,632
	20001 TL ve üzeri	428	3,11	,82						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	11000 TL ve altı	56	3,30	,72	G.Arası	,949	4	,237		
	11001-14000 TL	60	3,30	,60	G. İçi					
	14001-17000 TL	111	3,25	,63	Toplam	365,654	900	,406		
	17001-20000 TL	250	3,20	,67		366,602	904		,584	,674
	20001 TL ve üzeri	428	3,21	,61						

Tablo 3.29’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; aile gelir düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü (F=,251; p>,05), Bilişsel Uygulamalar (F=1,367; p>,05), Teknik Beceriler (F=,642; p>,05) boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam (F=,584; p>,05) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.30. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	1 kardeş	122	3,18	,68	G.Arası	,387	4	,097	,198	,939
	2 kardeş	237	3,20	,72	G. İçi	438,704	900	,487		
	3 kardeş	283	3,15	,68	Toplam	439,091	904			
	4 kardeş	167	3,15	,70						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,17	,67						
Bilişsel Uygulamalar	1 kardeş	122	3,29	,62	G.Arası	,293	4	,073	,156	,960
	2 kardeş	237	3,27	,69	G. İçi	422,616	900	,470		
	3 kardeş	283	3,28	,69	Toplam	422,910	904			
	4 kardeş	167	3,24	,69						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,29	,68						
Teknik Beceriler	1 kardeş	122	3,12	,75	G.Arası	3,034	4	,759	1,063	,374
	2 kardeş	237	3,20	,85	G. İçi	642,231	900	,714		
	3 kardeş	283	3,08	,87	Toplam	645,265	904			
	4 kardeş	167	3,13	,84						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,01	,83						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	1 kardeş	122	3,24	,58	G.Arası	,218	4	,054	,134	,970
	2 kardeş	237	3,24	,66	G. İçi	366,384	900	,407		
	3 kardeş	283	3,21	,63	Toplam	366,602	904			
	4 kardeş	167	3,20	,65						
	5 ve üzeri kardeş	96	3,22	,62						

Tablo 3.30’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kardeş sayısı değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü (F=,198; p>,05), Bilişsel Uygulamalar (F=,156; p>,05), Teknik Beceriler (F=1,063; p>,05) boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

toplam ( $F=,134$ ;  $p>,05$ ) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.31. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının kalınılan yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	Anne	46	3,19	,69	G.Arası	1,816	4	,454	,935	,443
	Baba	11	3,46	,66	G. İçi	437,275	900	,486		
	Anne-Baba	319	3,20	,64	Toplam	439,091	904			
	Öğrenci Evi	228	3,17	,71						
	Öğrenci Yurdu	301	3,12	,73						
Bilişsel Uygulamalar	Anne	46	3,45	,69	G.Arası	3,009	4	,752	1,612	,169
	Baba	11	3,05	,81	G. İçi	419,901	900	,467		
	Anne-Baba	319	3,31	,67	Toplam	422,910	904			
	Öğrenci Evi	228	3,23	,68						
	Öğrenci Yurdu	301	3,25	,68						
Teknik Beceriler	Anne	46	3,32	,81	G.Arası	5,159	4	1,290	1,814	,124
	Baba	11	3,11	1,05	G. İçi	640,106	900	,711		
	Anne-Baba	319	3,19	,80	Toplam	645,265	904			
	Öğrenci Evi	228	3,05	,79						
	Öğrenci Yurdu	301	3,07	,91						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Anne	46	3,36	,62	G.Arası	1,859	4	,465	1,146	,333
	Baba	11	3,18	,72	G. İçi	364,744	900	,405		
	Anne-Baba	319	3,26	,60	Toplam	366,602	904			
	Öğrenci Evi	228	3,19	,63						
	Öğrenci Yurdu	301	3,19	,66						

Tablo 3.31’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların kalınılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kalınılan yer değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Sosyal Statü ( $F=,935$ ;  $p>,05$ ), Bilişsel Uygulamalar ( $F=1,612$ ;  $p>,05$ ), Teknik Beceriler ( $F=1,814$ ;  $p>,05$ ) boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=1,146$ ;  $p>,05$ ) puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.32. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının ikamet yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Statü	Köy-Kasaba	69	3,01	,67	G.Arası	7,075	3	2,358	4,919	,002*
	İlçe	174	3,06	,63	G. İçi	432,016	901	,479		
	Şehir	262	3,14	,67	Toplam	439,091	904			
	Büyük Şehir	400	3,26	,72						
Bilişsel Uygulamalar	Köy-Kasaba	69	3,20	,64	G.Arası	2,945	3	,982	2,106	,098
	İlçe	174	3,25	,64	G. İçi	419,964	901	,466		
	Şehir	262	3,21	,66	Toplam	422,910	904			
	Büyük Şehir	400	3,33	,71						
Teknik Beceriler	Köy-Kasaba	69	2,84	,79	G.Arası	10,155	3	3,385	4,802	,003*
	İlçe	174	3,04	,76	G. İçi	635,111	901	,705		
	Şehir	262	3,10	,82	Toplam	645,265	904			
	Büyük Şehir	400	3,22	,88						
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Köy-Kasaba	69	3,10	,60	G.Arası	4,357	3	1,452	3,613	,013*
	İlçe	174	3,17	,58	G. İçi	362,245	901	,402		
	Şehir	262	3,18	,62	Toplam	366,602	904			
	Büyük Şehir	400	3,30	,66						

\*p<,05

Tablo 3.32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanların ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ikamet yeri değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan Bilişsel Uygulamalar ( $F=2,106$ ;  $p>,05$ ) boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Sosyal Statü ( $F=4,919$ ;  $p<,05$ ), Teknik Beceriler ( $F=4,802$ ;  $p<,05$ ) alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $F=3,613$ ;  $p<,05$ ) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçların ardından Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü, Teknik Beceriler ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların Sosyal Statü ( $L=1,327$ ;  $p=,264>,05$ ), Teknik Beceriler ( $L=1,811$ ;

$p=,144>,05$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $L=1,132$ ;  $p=,335>,05$ ) puanlarında homojen dağıldığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 3.33’de sunulmuştur.

Tablo 3.33. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeği sosyal statü, teknik beceriler ve akademik öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının ikamet yeri değişkeni gruplarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tukey testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p.
Sosyal Statü	Köy-Kasaba	İlçe	-,05157	,09851	,601
		Şehir	-,12383	,09370	,187
		Büyük Şehir	-,24586*	,09027	,007*
	İlçe	Köy-Kasaba	,05157	,09851	,601
		Şehir	-,07226	,06772	,286
		Büyük Şehir	-,19428*	,06288	,002*
	Şehir	Köy-Kasaba	,12383	,09370	,187
		İlçe	,07226	,06772	,286
		Büyük Şehir	-,12203*	,05503	,027*
	Büyük Şehir	Köy-Kasaba	,24586*	,09027	,007*
		İlçe	,19428*	,06288	,002*
		Şehir	,12203*	,05503	,027*
Teknik Beceriler	Köy-Kasaba	İlçe	-,20465	,11944	,087
		Şehir	-,26171*	,11361	,021*
		Büyük Şehir	-,37580*	,10944	,001*
	İlçe	Köy-Kasaba	,20465	,11944	,087
		Şehir	-,05707	,08211	,487
		Büyük Şehir	-,17115*	,07625	,025*
	Şehir	Köy-Kasaba	,26171*	,11361	,021*
		İlçe	,05707	,08211	,487
		Büyük Şehir	-,11408	,06673	,088
	Büyük Şehir	Köy-Kasaba	,37580*	,10944	,001*
		İlçe	,17115*	,07625	,025*
		Şehir	,11408	,06673	,088
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Köy-Kasaba	İlçe	-,07034	,09021	,436
		Şehir	-,07813	,08580	,363
		Büyük Şehir	-,19890*	,08266	,016*
	İlçe	Köy-Kasaba	,07034	,09021	,436
		Şehir	-,00778	,06201	,900
		Büyük Şehir	-,12856*	,05758	,026*
	Şehir	Köy-Kasaba	,07813	,08580	,363
		İlçe	,00778	,06201	,900
		Büyük Şehir	-,12077*	,05039	,017*
	Büyük Şehir	Köy-Kasaba	,19890*	,08266	,016*
		İlçe	,12856*	,05758	,026*
		Şehir	,12077*	,05039	,017*

Tablo 3.33’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü, Teknik Beceriler ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın;

Sosyal Statü boyutunda büyük şehirlerde ikamet eden (yaşayan) öğrenciler ile köy-kasaba, ilçe ve şehirlerde ikamet eden öğrencileri arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Teknik Beceriler boyutunda büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler ile köy-kasaba ve ilçelerde ikamet eden öğrencileri arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine, şehirlerde ikamet eden öğrenciler ile köy-kasaba ve ilçelerde ikamet eden öğrencileri arasında ve şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.34. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeği puanlarının ilgilenilen spor branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Sosyal Statü	Bireysel	472	3,17	,70	,105	903	,916
	Takım	433	3,16	,69			
Bilişsel Uygulamalar	Bireysel	472	3,27	,70	,107	903	,915
	Takım	433	3,27	,65			
Teknik Beceriler	Bireysel	472	3,14	,84	,713	903	,476
	Takım	433	3,10	,84			
Toplam Akademik Öz-Yeterlik	Bireysel	472	3,23	,64	,215	903	,830
	Takım	433	3,22	,62			

Tablo 3.34’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlardan ve ölçek toplamından aldıkları puanların ilgilenilen spor branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; ilgilenilen spor branşı değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü ( $t=,105$ ;  $p>,00$ ), Bilişsel Uygulamalar ( $t=,107$ ;  $p>,00$ ), Teknik Beceriler ( $t=,713$ ;  $p>,00$ ) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam ( $t=,215$ ;  $p>,00$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

### 3.2. Duygusal Zeka ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 3.35. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları.

		Duygusal Zeka		
		İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Değerlendirilmesi	Duyguların Kullanımı
<b>Toplam Akademik Öz-Yeterlik</b>	r	,146**	,225**	,022
	p	,000	,000	,499

\*  $p<0,05$  \*\*  $p<0,01$

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; Tablo 3.35'te görüleceği üzere öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanı ile Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt faktörlerden İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $r=0,146$ ) ve Duyguların Değerlendirilmesi ( $r=0,225$ ) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenirken, Duyguların Kullanımı ( $r=0,022$ ) arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo 3.36. Schutte duygusal zeka ölçeği alt faktörlerinin akademik öz-yeterliği yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi.

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Akademik Öz-Yeterlik	(Sabit)	2,458	,158		15,541	,000*
	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	,067	,031	,076	2,165	,031*
	Duyguların Değerlendirilmesi	,230	,037	,241	6,195	,000*
	Duyguların Kullanımı	-,073	,038	-	-1,921	,055
					,074	
Multiple R= .252 R <sup>2</sup> =.064						
Adj R <sup>2</sup> = .061 F <sub>(3,904)</sub> = 20.442, p=0.00 < .05						

p<0,05\*

Tablo 3.36'da görüldüğü gibi, akademik öz-yeterlik, Schutte duygusal zeka ölçeği alt faktörleri ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı toplam varyansının %6,4'ünü açıklamaktadır ( $R= ,252$   $R^2=,064$ ,  $F_{(3,904)} = 20,442$ ;  $p=0,000 < ,05$ ). Yapılan Regresyon Analizi sonucunda, akademik öz-yeterlik ile İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ( $\beta= ,076$ ;  $p<,005$ ) ve Duyguların Değerlendirilmesi ( $\beta= ,241$ ;  $p<,005$ ) arasında pozitif yönde ilişki olduğu, Duyguların Kullanımı ( $\beta=-,074$ ;  $p>,05$ ) duygusal zeka alt faktörü ise akademik öz-yeterliği yordama etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

#### 4. TARTIŞMA

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin cinsiyet durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde; Enginsoy Osmanoğlu (2019), Ertaş ve Kıraç (2019), Özdenk (2018) çalışmalarında bu çalışma ile benzer nitelikte cinsiyet durum değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmemiştir. Ancak; Durmuşçelebi ve Karayağız (2018), Türkekul ve Sarıkabak (2019) çalışmalarında bu çalışma ile paralel olacak şekilde cinsiyet durum değişkeninde anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuş olup kadın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların erkeklere oranla duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması sosyalleşme, sürecine bağlanabileceği öngörülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyete göre durum değişkeninin ele alındığı, bu çalışma ile doğru orantılı çalışmaların çoğunlukta olduğu ve benzer çalışmalarda farklı bulguların da mevcut olduğu görülmektedir.

Örnekleme grubunun bölüm değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Sarıkabak ve Çelebi (2019) çalışmalarında öğrencilerin bölüm değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri bu çalışma ile doğru orantılı olarak çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin okumakta buldukları bölümlerde kendilerini ne derece geliştirdikleri, gelişim süreçlerinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme kabiliyetlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, benzer birçok çalışma mevcut olup, bu çalışmalarda bölüm değişkeni kullanımının az sayıda olduğu görülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın;

duyguların kullanımı alt boyutunda 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında ve 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Literatür incelemesi sonucunda; Türkekul (2019) çalışmasında bu çalışma ile doğrusal olarak duyguların kullanımı alt boyutunda farklılık tespit edilmiştir. Fakat iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zekâ toplam puan sonuçları bu çalışma ile paralel sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Benzer çalışmalarda, Deniz ve Yılmaz (2004), Aşan ve Özyer (2003) çalışmalarında öğrencilerin sınıf değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, sınıf değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda elde edilen farklılaşmanın, öğrencilerin yaşları ve yaşantıları aracılığı ile duyguları üzerinde oto-kontrol sağlayıp sağlayamama durumunun etkili olduğu düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın; toplam duygusal zekâ puanlarında anneleri ilkökul eğitim düzeyine sahip öğrenciler ile anneleri lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencileri arasında ve ilkökul eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak; Türkekul (2019), Tingaz (2013), Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) ve Duman ve Keskin(2010) çalışmalarında öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu çalışma ile doğrusal olarak; Yılmaz ve Şahin (2004) çalışmasında öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda elde edilen farklılaşmanın, Türk toplumunda baba kavramı çalışan ebeveyn, anne kavramı ise ev işleri ve çocuklar ile ilgilenmesi gereken ebeveyn algısının çoğunlukta olduğu göz önüne alınarak, anne eğitim düzeyinin, çocuğun bilinçli bir birey olarak yetiştirilmesinde etkin rol oynadığı, çocuğun davranışlarına karşı sergilenen tutumların çocuk üzerinde olumlu veya olumsuz etki bıraktığı ve bu durumların çocuğun gelecek yaşantısını da etkilediği, çocukların duygusal yönden gelişimlerine en büyük katkının da, anne sevgisi, ilgisi ve şefkatinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011), Tingaz (2010), Türkekul (2019) çalışmalarında, bu çalışma ile doğrusal olarak öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışma bulgularında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, Türk toplumunda baba kavramı çalışan ebeveyn, anne kavramı ise ev işleri ve çocuklar ile ilgilenmesi gereken ebeveyn algısının çoğunlukta olduğu göz önüne alınarak, evi geçindirmek, evin ihtiyaçlarını karşılamak, gelir ve gider hesabına bakmak gibi görevler babaya aitken, çocukla ilgilenme görevi anneye aittir. Baba eğitim düzeyinde farklılaşmama durumunun, bu algı sonucunda belirlendiği düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne-baba medeni durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne-baba medeni durum değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, boşanma kavramının günümüz çağında normalleştirilmiş bir kavram haline büründüğü gözlenmekte olup, ayrılan anne-babaların bu kararı verdikleri anda çocuğun etkilenip etlenmeme durumu, çocuğun olay gerçekleştiği zamanki yaşı, yaşantısı, duygusal olgunluğu ve duygusal zekâ düzeyinin etkin rol oynadığı ve bu gibi sebeplerin anne-baba medeni durum değişkeninde farklılaşmama durumuna sebep olduğu düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba medeni durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne-baba çalışma durum değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Kullanımı boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın; babası çalışan öğrenciler ile annesi çalışan ve anne-baba çalışan öğrencileri arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine, anne-

babası çalışmayan öğrenciler ile annesi çalışan ve anne-baba çalışan öğrencileri arasında ve anne-babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne-baba çalışma durumu değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin anne-babanın çalışmasına bağlı olarak maddi kaygılarının olması veya bu kaygılardan uzak bir yaşantısının olmasına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba çalışma durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Yılmaz ve Şahin (2004), Harrod ve Scheer (2005), Aşan ve Özyer (2003), Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas (2010), Tingaz (2013), Türkekul (2019) çalışmalarında bu çalışma ile doğrusal olarak öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, aile gelir düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, günümüzde üniversite yerleşkelerinin bulunmuş olduğu çevrelerde öğrenciler için part-time olarak çalışma imkânları sunulmakta ve maddi açıdan sıkıntı çeken öğrenciler bu gibi imkânlardan faydalanmaktadır. Bunun yanında KYK ve çeşitli kurumlar aracılığı ile verilen burs ve kredi desteği alabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durumlara bağlı olarak, aile gelir düzeyi değişkeni puanlarında farklılaşmama durumuna rastlandığı düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, kardeş sayısı değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, çalışmamızda yer alan kardeş sayısı değişkeni sayısı seçenekleri arasında üç ve üzeri olan kardeş sayısı seçenekleri çok az işaretlenmiş olduğu tespit edilmiştir ve buna bağlı olarak farklılaşmama durumuna rastlandığı düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda kardeş sayısı değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kalınılan yer değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, kalınılan yer değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, kişinin kendisini duygusal açıdan geliştirmesi ve değişime açık olması, duygusal zekâ düzeyini üste çıkarabilmesi hususunda kalınılan yerin değil, bireylerin göstermiş olduğu çaba ve gayretlerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda kalınılan yer değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin ikamet yeri değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlardan Duyguların Değerlendirilmesi boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak post-hoc tucey testi sonucunda Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından Duyguların Değerlendirilmesi büyük şehirlerde ikamet eden (yaşayan) öğrenciler ile şehirlerde ikamet eden öğrenciler arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, ikamet yeri değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, ikamet edilen yerin gelişim düzeyi, sosyo-kültürel yapısı, yaşam kalitesi, sanatsal ve rekreatif etkinlikleri açısından zenginliği ve çevresel etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda ikamet yeri değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin ilgilenilen spor branşı değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutları ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanlarının ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu çalışmaya paralel olarak, Orhan ve Karagözoğlu (2021) çalışmalarında ilgilenilen spor branşı değişkenine göre Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından; Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların kullanımı boyutlarında bireysel sporcuların toplam puanları, takım sporcularının toplam puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu

belirtmiştir. Bu çalışma bulgularında, spor branşı değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin herhangi bir spor branşı ile ilgilenmeleri, duygular üzerine ve duygusal zekâ gelişimlerine oldukça büyük katkılar sağlamaktadır. Spor; bireysel veya takım olarak fark gözetmeksizin gelişime olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu durum göz önünde tutularak, spor branşı değişkeninde farklılaşmama durumuna rastlanıldığı düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından; Sosyal Statü ve Teknik Beceriler boyutları ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile paralel olarak; Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Yenice (2012), Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) çalışmalarında Akademik Öz-yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer benzer nitelikte bir çalışma olan Tekeli (2017) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik ölçeği alt boyutlarından; Sosyal statü boyutunda, bu çalışmaya paralel olarak erkek öğrencilerin ortalama puanının kadın öğrencilerin puanına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, Teknik beceriler alt boyutunda bu çalışma ile doğrusal olarak öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve Bilişsel uygulamalar ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamaları bu çalışmayla paralel olarak öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, cinsiyet değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, kadın öğrencilerin sorumluluk konusunda daha bilinçli olduğu ve akademik anlamda verilen görevleri yerine getirme konusunda daha özenli davrandıkları düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin bölüm değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından; Sosyal Statü boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar, Teknik Beceriler alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda bu çalışma ile paralel olarak; İleri (2019), İslam (2016), Sandıkçı ve Öncü (2013) çalışmaları Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının öğrencilerin bölüm

değişkenine göre ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer benzer nitelikteki çalışmalarda bu çalışma ile doğrusal olarak; Azar ve Akıncı (2009) çalışmalarında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, bölüm değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, sınıf atladıkça alınan derslerin içeriklerin değişmesi, kolaydan zora ya da zordan kolayla geçilmesi durumunda yaşanan değişimlerin etkili olduğu ve öğrencinin bu durumlarda akademik alanda sergilemiş olduğu çabalar doğrultusunda değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile doğrusal olarak; Türkekul ve Sarıkabak (2019), Bozkurt (2013) çalışmalarında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak; Er ve Gürkan (2011) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, sınıf değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, sınıf düzeyinin yeterli etkide olmadığı, öğrencinin azmi, çabası ve sorumluluk bilincinin, akademik alanda sergilediği sorumluluk ve görev bilincinin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile doğrusal olarak; Tekeli (2017) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, üniversite öncesi dönemde anne eğitim düzeyinin akademik alandaki gelişime etkisinin yüksek olduğu fakat üniversite eğitimi döneminde, öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun şehir

dışından geldiği ve ailesinden uzakta olduğu göz önüne alınarak, anne eğitim düzeyinin üniversite eğitiminde öğrenciler üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak; Tekeli (2017) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, baba eğitim düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, baba faktörü, toplumumuzda evi geçindirmek için çalışan, evin gelir ve giderleri ile ilgilenen kişi algısını oluştururken, anne faktörü çocuk üzerinde daha etkin bir rol oynamaktadır. Fakat üniversite eğitim düzeyinde bulunan öğrencilerin geneli aileden uzak bir yaşam sürdürdükleri için anne ve baba faktörünün eğitim düzeyinin üniversitesi öğrenimi gören bireyler üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne-baba medeni durum değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne-baba medeni durum değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, üniversite eğitim düzeyine gelmiş bir bireyin yaş ve yaşantılar olarak olgunluk düzeyine tam anlamıyla olmasa da ulaşmış olması ve kendi ayaklarının üzerinde durabilmesi, kişinin kendine olan özgüveni, kişiliğinin oturması, duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması gibi durumlar sayesinde anne-baba medeni durumunun evli ya da boşanmış olmasının değişkenlik gösterebileceği gibi herhangi bir etki yaratmama gibi bir durumun da söz konusu olduğu düşünülmektedir. Literatür inceleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba medeni durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin anne-baba çalışma durum değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Sosyal Statü ve Teknik Beceriler boyutları ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Bilişsel Uygulamalar alt boyutu ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Söz konusu

farklılığın; Bilişsel Uygulamalar boyutunda ve toplam akademik öz-yeterlik puanlarında babası çalışan öğrenciler ile anne-baba çalışan öğrenciler arasında ve babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, anne-baba çalışma durum değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin çoğunluğu annelerinden daha çok ilgi, sevgi, şefkat ve kendilerine zaman ayırmasını, babalarından ise ekonomik gücü, erkek egemen kavramını taşımalarını istedikleri için bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba medeni durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda bu çalışma ile paralel olarak; Tekeli (2017) çalışması Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile doğrusal olarak; Kural (2018) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, aile gelir düzeyi değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, günümüzde üniversite yerleşkelerinin bulunmuş olduğu çevrelerde öğrenciler için part-time olarak çalışma imkânları sunulmakta ve maddi açıdan sıkıntı çeken öğrenciler bu gibi imkânlardan faydalanmaktadır. Bunun yanında KYK ve çeşitli kurumlar aracılığı ile verilen burs ve kredi desteği alabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durumlara bağlı olarak, aile gelir düzeyi değişkeni puanlarında farklılaşmama durumuna rastlanıldığı düşünülmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, kardeş değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, bireylerin yeteneklerini keşfetmesi, geliştirmesi ve bağımsızlığını ilan edebilmesi gibi durumlar kendisi ve çevresel etkenler ile ilgili olduğu fakat akademik alandaki gelişim, bu durumun tersine bireyin sorumluluk alabilmesi, görev bilincinin farkında olabilmesi ve verilen görevleri yerine getirebilme konusunda başarı gösterip

göstermeyeceği gibi durumların bireysel olduğu ve elde edilen farklılaşmama durumuna bu sebepler sonucunda ulaşıldığı düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba medeni durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin kalınılan yer değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, kalınılan yer değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, akademik alanda başarı elde etmek isteyen bir öğrencinin yer ve mekân fark etmeksizin, yaşadığı her ortamda kendisini geliştirmek adına çalışma yapabileceği alanlar oluşturabileceği ve elde edilen farklılaşmama durumuna bu sebepler sonucunda ulaşıldığı düşünülmektedir. Literatür inleme sonucunda benzer nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu fakat bu çalışmalarda anne-baba medeni durum değişkenine yer verilmediğine rastlanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin ikamet yeri değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Uygulamalar boyut ortalama puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Sosyal Statü, Teknik Beceriler alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın; Sosyal Statü boyutunda büyük şehirlerde ikamet eden (yaşayan) öğrenciler ile köy-kasaba, ilçe ve şehirlerde ikamet eden öğrencileri arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Teknik Beceriler boyutunda büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler ile köy-kasaba ve ilçelerde ikamet eden öğrencileri arasında ve büyük şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine, şehirlerde ikamet eden öğrenciler ile köy-kasaba ve ilçelerde ikamet eden öğrencileri arasında ve şehirlerde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Çalışma verilerine katılan öğrencilerin ikamet ettikleri yer koşulları, yaşam kalite standartları, rekreatif ve sosyal aktivite gibi çeşitliliklerinin bu değişken puanı sonucu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde; İleri (2019), Satıcı (2013), çalışmalarında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda; Tekeli (2017) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, ikamet yeri değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, ikamet edilen yerde bulunan sosyal tesisler, kütüphaneler, derslikler ve kişinin kendisini akademik alanda geliştirebileceği imkânların olup olmaması gibi durumların değişkenlik göstermesi ve elde edilen bulgularda da değişkenlik olmasının bu sebepler sonucunda oluştuğu düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin ilgilenilen spor branşı değişkenine göre Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulguları ile doğrusal olarak; Kural (2018) çalışmasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puan ortalamalarının ilgilenilen spor branşı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma bulgularında, ikamet yeri değişkenine göre ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, spor ile ilgilenen bireylerde, sporun kazandırmış olduğu planlı çalışma, disiplin, sorumluluk sahibi olma ve görev bilincinin yüksek olması gibi durumların, elde edilen bulgular üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği toplam puanı ile Schutte Duygusal Zeka Ölçeği alt faktörlerden İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenirken, Duyguların Kullanımı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Akademik öz-yeterlik, Schutte duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Değerlendirilmesi ve Duyguların Kullanımı toplam varyansının %6,4'ünü açıklamaktadır. Yapılan Regresyon Analizi sonucunda, akademik öz-yeterlik ile İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi ve Duyguların Değerlendirilmesi arasında pozitif yönde ilişki olduğu, Duyguların Kullanımı duygusal zekâ alt faktörü ise akademik öz-yeterliği yordama etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına göre literatür taraması gerçekleştirilmiş ve alanyazında mevcut kaynaklar üzerinden elde edilen araştırma bulguları detaylı bir şekilde değerlendirilerek çalışma ile ilgili bir sonuca ulaşılmıştır.

Bu çalışmada; Schutte duygusal zekâ ölçeği alt faktörleri ve akademik öz-yeterlik ölçeği arasında anlamlı bir model oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Birçok değişkene göre ele alınan bu çalışma; bireylerin yaşadığı yer, büyüdüğü ortam, aile tutumu ve sahip olduğu kültürel değerler gibi birçok değişkenin duygu durumlarını etkilemekte olduğunu ve duygu durumlarının bireylerin tüm yaşamlarını etkilediğini göstermektedir. Literatür taraması bu sonuçlara göre ele alındığında; bu çalışmayı destekler nitelikte birçok çalışma mevcut olduğu gibi bu çalışma ile paralel nitelikte olan çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik ölçekleri, belirli değişkenlere göre ele alınmış ve alanyazın detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, benzer çalışmalara rastlanmış fakat bu çalışmada kullanılan değişkenlerden bazılarının yer verilmediği ve bu doğrultuda alanyazında yer alan mevcut çalışmaların az sayıda ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında mevcut çalışma alanının genişletilmesi ve kullanılacak değişkenlerin daha kapsamlı olması önerilmektedir.

Çalışmada kullanılan evren ve örneklem, veri toplama döneminde üniversitelerin yüz yüze eğitime ara vermelerinden kaynaklı olarak dört üniversite ile sınırlı tutulmuştur. Benzer düzeyde, evren ve örneklem grubunu genişleterek daha kapsamlı bir çalışma yapılmasının alanyazına büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ek olarak; öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin ve akademik öz-yeterliklerinin gelişimine katkı sağlamak amacı ile bilgilendirme amaçlı çalışmalar yapılması, teşvik edici bilgileri içeren kapsamlı seminer sunumu yapılması ve kendilerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve bilinçli olmaları için fırsatlar sunulması önerilmektedir.

## 6.KAYNAKÇA

- Abuamer F, 2016. Hemşirelerde Duygusal Zekâ Ve Liderlik Davranışları Algısı: Bir Kamu Hastanesinde Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Acar F, 2002. Duygusal zekâ ve liderlik. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 53-68.
- Acar FT, 2001. Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş A, Çelikkaleli Ö, 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 98-110.
- Alabay E, 2006. İlköğretim Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 98-110.
- Altıntaş ÖC, 2009. Duygusal Zekâ Elemanlarının Liderlik Tarzları ve Örgütsel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Isparta İli İlköğretim Okullarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Arıcıoğlu MA, 2002. Yönelimsel Başarının Değerlemedesinde Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma. Akdeniz İİ BF Dergisi, 4, 26-42.
- Aşan Ö, Özyer K, 2003. Duygusal Zekaya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 151-167.
- Atabek E, 1999. Bizim Duygusal Zekâmız. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Atkinson R, Atkinson R.C, Hilgard E.R, Psikolojiye Giriş. Çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz, Sosyal Yayınlar 1995, İstanbul.
- Austin E.J, Saklofske D.H, Huang S.H ve McKenney D, 2004. Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. Personality and individual differences, 36(3), 555-562.
- Aydın F, 2010. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Gütülenme, Öz-Yeterlilik ve Sınav Kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan R, Duygusal Zekâ ve Liderlik. Uluslar Arası Liderlik Sempozyumu Bildiriler. Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi: ss. 307-315, 2004, Ankara.
- Aysel L, 2006. Liderlik ve Duygusal Zekâ. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Azar A, ve Akıncı M, 2009. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançları, Akademik Başarı ve KPSS Başarıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması. 7. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Bandura A, 1977. 'Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological. 84, 191-215.
- Bandura A, 1994. Self-Efficacy. Academic Press. In V.S. Ramachandran, New York.
- Bandura A, 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), Reprinted in H. Friedman [Ed.], Academic Press, New York. Encyclopedia of human behavior Vol. 71-81 (4).
- Bandura A, 1995. Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies, In A.Bandura(Ed.), Self-Efficacy İn Changing Societies. Cambridge University Press, New York.
- Bar-On R, 2006. The Bar-On Model Of Emotional-Social İntelligence (ESI). Psicothema, 18, 13-25.

- Bar-On R, Jam-on R, Bar-Shavit R, 1997. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.
- Başaran İ.E, 1978. Eğitim Psikolojisi. Bilim Matbaası, Ankara.
- Başaran İ.E, 2000. Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü 3.B, Ankara.
- Beceren E, 2012. Duygusal ve Sosyal Zekâmız. Postiga Yayınları, İstanbul.
- Biricik Y.S, 2015. Beden Eğitimi Ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkurt T, 2013. Beden Eğitimi Öğretmenleri Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterliliklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Brackett MA, Salovey P, 2006. Measuring Emotional İntelligence With The Mayer, Salovey, Caruso Emotional İntelligence Test (MSCEIT). Psicothema, 18, 34-41.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö.E, Karadeniz Ş, & Demirel F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18 b.). Pegem Akademi.
- Can A, (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Atıf İndeksi.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13(1), 74-81.
- Cherniss C, 2000. Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. April 15: 1-25, New Orleans, LA.
- Clawson JG, 2003. Level Three Leadership Getting Below The Surface. Prentice Hall, New Jersey.
- Cooper R, Sawaf A, 2003. Liderlikte Duygusal Zekâ: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ(EQ). Çev. Zehra Bedriye Ayman ve Banu Sancar, 3.B, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cooper RK, Sawaf A, 1998. Executive EQ: Emotional İntelligence İn Leadership And Organizations. Penguin.
- Cüceloğlu D, 1993. İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. 4.B, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993, s.264, İstanbul.
- Çakar U, Arbak Y, 2004. Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ.
- Çay YT, 2009. Liderlik Ve Duygusal Zekâ. Uygulamalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Çuhadar C, Gündüz Ş, ve Tanyeri T, 2013. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları ve Akademik Öz yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 251-259.
- De Weerd M, Rossi G, 2012. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-İ): Evaluation Of Psychometric Aspects İn The Dutch Speaking Part Of Belgium. Psychology Selected Papers, 145-172.
- Demiral Yılmaz N, 2010. Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik öz yeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deniz M.E, Yılmaz E, 2004. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 68-77. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dever A, 2010. Spor Sosyolojisi. Başlık Yayınları, İstanbul.
- Doğan S, Şahin F, 2009. Ruhsallık, Duygusal Zekâ ve Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.

- Duman D, Keskin D, (2010). Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuşçelebi M, Karayağız Ş, 2018. Psikoloji Eğitimi Alan Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Aralık 2018.
- Ekici G, 2005. Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 29, 85-94.
- Ekici G, 2012. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1): 174-185.
- Ekman P, 1992. An Argument of Basic Emotions: Cognition and Emotion, New York: Putnam, 1992.
- Er K.O, Gürkan U, 2011. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kopya Çekmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(26).
- Erçetin Ş, 2001. Örgütsel Zekâ. Nobel Yayınları, Ankara.
- Erginsoy Osmanoğlu D, 2019. Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 47-58.
- Eröz SS, 2013. Örgütlerde Duygusal Zekâ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(29), 213-242.
- Ertaş H, Kırac R, 2019. Sağlık Yönetimi Öğrencilerinin Liderlik ve Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi. Ekev Akademi Dergisi Yıl: S 23-80, 2019.
- Gardner H, 1983. Frames of Mind: The Theory Multiple Intelligences, New York, Basic Books.
- Goleman D, 2003. Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? Çev. Banu Seçkin Yücel, 23.B. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman D, 2011. Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemli. Çev. Banu Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Dergisi, İstanbul.
- Goleman D, Boyatzis R, McKee A, 2002. Yeni Liderler. Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gore P.A, 2006. Academic self-efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. Journal of Career Assessment, 92-115 (14).
- Greenstein B, 2000. Students' Perception of the Racial Climate on Campus and in the Classroom and the Relationship With Academic Self-Efficacy and Academic and İntellectual Development, Doktora Tezi. University of Maryland, Maryland.
- Hair J.F, Black C.W, Babin J.B ve Anderson R.E, (2009). Multivariate Data Analysis (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harrod N.R, Scheer S.D, 2005. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Adolescence, 40(159), 503-513.
- Hazır Bıkmaz F, 2002. Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1(2): 197-210.
- Hicks HG, Gullett CR, 1981. Organizasyonlar; Teori ve Davranış. Çev. Besim Baykal, İstanbul.
- <http://www.ntvmsnbc.com/news/135547.asp#BODY>, 25.06.2005
- <http://www.tzv.org.tr>, 14.05.2005.
- İçli G, 2005. Sosyolojiye Giriş. Anı Yayıncılık, Ankara.
- İleri M, 2019. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterliliklerinin Gelecek Beklentisi Üzerine Etkisi. Yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İslam A, 2016. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması (Ordu İli Örneği). T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Johnson PR, Indvik J, 1999. Organizational Benefits of Having Emotionally Intelligent Managers and Employees. *Journal of Workplace Learning*.
- Karademir T, Döşyılmaz E, Çoban B, ve Kafkas M.E, 2010. Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Karagöz Y, (2016). SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar N, (2005). Bilimsel Araştırma ve Yöntemi (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayacan K, 2014. Öz Düzenleme Faaliyetleri ile Zenginleştirilmiş Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuvvet ve Hareket Konusunu Kavramsal Anlamalarına ve Akademik Öz Yeterliliklerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kunnanatt JT, 2004. Emotional Intelligence: The New Science of Interpersonal Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 489.
- Kural V, 2018. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Öz Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi.
- Maboçoğlu F, 2006. Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Martinez-Pons M, 1997. The Relation of Emotional Intelligence With Selected Areas of Personal Functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17(1), 3-13.
- Mayer JD, 2002. MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test. Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- Mayer JD, Caruso DR, Salovey P, 1999. "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence". *Journal of Intelligence*, Sayı:27, No:4, ss.267-298.
- Mayer JD, Salovey P, 2007. Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test. Multi-Health Systems Incorporated, Toronto.
- Mayer JD, Salovey, P, Caruso DR, 2008. Emotional Intelligence, New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503.
- Millburg S.N, 2009. The Effects of Environmental Risk Factors On At-Risk Urban High School Students, Academic Self-Efficacy, Doktora Tezi. University of Cincinnati, Ohio.
- Morris Charles G, 2002. Psikolojiyi Anlamak: Psikolojiye Giriş. Çev. H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Mumcuoğlu Ö, 2002. "Bar-On Duygusal Zekâ Testinin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması". Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, s. 2, İstanbul.
- Oğuz A, 2009. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik İnançları. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 15-28. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Orhan S, Karagözoğlu C, 2021. Sporcularda Duygusal Zekâ ve Zihinsel Dayanıklılık İlişkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Owen, S. and Froman, R.D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. Annual meeting of the national council on measurement in education. LA. New Orleans.
- Öktem F, 2001. Zekâ Kavramı: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 14.05.2005, 118.

- Özdenk S, 2018. Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi, *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 1033-1045.
- Özer İÇ, 2010. Zekâ ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsüer S, İnal G, Uyanık Ö, Ergün M, 2011. Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2): 113-125.
- Pajares F, Miller M.D, 1997. Mathematics Self-Efficacy and Mathematical Problem Solving: Implications of Using Different Forms. *Journal Of Experimental Education*, 65.
- Poskey M, 2006. The Importance Of Emotional İntelligence İn The Workplace, Why İt Matters More Than Personality. Retrieved April, 17.
- Salovey P, Grewal D, 2005. The Science Of Emotional İntelligence. *Current Directions İn Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey P, Mayer, JD, 1990. Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sandıkçı M, Öncü E, 2013. Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.
- Sarıkabak M, Çelebi M, 2019. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu*, 28-30 Ekim 2019, Antalya.
- Satıcı, A.S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schunk D.H, 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schutte N.S, Malouff J.M, Hall L.E, Haggerty D.J, Cooper J.T, Golden C.J ve Dornheim L, 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Sirois F, 2004. Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of selfefficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 115–128 (37).
- Somuncuoğlu D, 2005. Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Suciu S, Petcu D.A.L.I.A. ve Gherhes, V.A.S.I.L.E, 2010. Emotional İntelligence and Leadership. *Annual Economic Science Series*, 16, 549-556.
- Şeker S.S, 2016. Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 1465-1484.
- Taşkıran E, Köse A, 2016. Duygusal Zekânın Liderlik Tarzları Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Kafkas Üniversitesi, İİBF Dergisi*.
- Tatar A, Tok S, ve Saltukoğlu G, 2011. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- Tekeli Ş.C, 2017. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi.
- Thorndike EL, 1920. Intelligence and İt's Uses. Harper's magazine.
- Tingaz E.O, 2013. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.

- Tuğrul C, 1999. Duygusal Zekâ. Klinik Psikiyatri, 1, 12-20.
- Türkecul K, Sarıkabak M, 2019. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June 2019: 5 (1).
- Türkecul T, 2019. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi.
- Ural A, 2001. Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. Dokuz Eylül Üniversitesi, S.B.E Dergisi, S. 2.
- Uslu T, 2018. Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Öz-Yeterlik ve Okula Yabancılaşma Algıları: Erzincan Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Vardarlıer P, Yapıcı H.K, 2020. Duygusal Zekâ ve Liderlik. Muhakeme Dergisi/Journal, 3(1) (2020) 9-28.
- Vries MK, 2007. Liderliğin Gizemi. Çev. Zülfü Dicleli. MESS Yayınları, İstanbul.
- Yağcı U, Aksoy V, 2015. Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (33): 89-104.
- Yaman S, Koray Ö.C, Altunçekiç A, 2004. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 355-366.
- Yaşlıoğlu M, Pekdemir I, Toplu D, 2013. Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11 (22), 191-220.
- Yenice N, 2012. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 36-58.
- Yıldırım BN, 2012. Liderlik Özellikleri Ve Liderlik Tarzlarının Duygusal Zekâ Perspektifinden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz M, Gürçay D, Ekici G, 2007. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33): 253-259.
- Yılmaz M, ve Şahin Ş, 2004. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yong L, 2003. "Young EQ Inventory" , Norms & Technical Manual, March 2003.
- Zimmerman B.J, 2005. Self-Efficacy And Educational Developmant İn A Bandura(ED). Self-Efficacy İn Changing Societies, Cambridge University Press, New York, 201-233.

## 7.EKLER

### Ek-A demografik Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalında hazırlanacak olan **Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları Örneği** yüksek lisans tezi için veri amaçlı kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır ve ad-soyad gibi bilgiler gerekmemektedir. Yöneltilen sorulara vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi sizin işbirliğinize ve içten katkınıza bağlıdır. Bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder saygılar sunarız.

#### Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz  Kadın  Erkek

2- Hangi Üniversitede Eğitim Görmektesiniz .....

3- Bölümünüz?

Antrenörlük  Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  Rekreasyon  Spor Yöneticiliği

4- Sınıfınız?

1. Sınıf  2. Sınıf  3. Sınıf  4. Sınıf

5- Anne Eğitim Düzeyi  İlkokul  Ortaokul  Lise  Lisans  Lisansüstü

6- Baba Eğitim Düzeyi  İlkokul  Ortaokul  Lise  Lisans  Lisansüstü

7- Anne-Baba Medeni Durumu  Birlikte  Ayrılmış

8- Anne baba çalışma durumu

Baba çalışıyor  Anne çalışıyor  Anne-baba çalışıyor  Anne-Baba çalışmıyor

9- Ailenin aylık gelir düzeyi

2000-3000  3001-4000  4001-5000  5001-6000  60001 üzeri

10- Kardeş sayısı  1  2  3  4  5 ve fazla

11- Kiminle ve nerede yaşıyorsunuz

Anne  Baba  Anne-Baba  Öğrenci evi  Öğrenci Yurdu

## Ek-B Schutte Duygusal Zeka ölçeği

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

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

**Schutte Duygusal Zeka Ölçeği**

## Ek-C Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

### Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği

GÖRÜŞ VE İFADELER	OLDUKÇA FAZLA	FAZLA	KISMEN FAZLA	AZ	OLDUKÇA AZ
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma					
3. Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5. Objektif testler çözme ( çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)					
6. Deneme soruları çözme					
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8. Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
9. Bir başka öğrenciye ders verme					
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11. Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12. Birçok dersten çok iyi notlar alma					
13. İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma					
14. Öğrenci derneğinde görev alma					
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb.)					
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama					
17. Derslere düzenli olarak katılma					
18. Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma					
19. Bir öğretim elemanın derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama					
20. Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama					
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama					
22. Basit matematik hesaplarını kullanma					
23. Bilgisayar kullanma					
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma					
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma					
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme					
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28. Ders içeriği laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29. Kütüphaneyi güzel kullanma					
30. Snavlardan güzel notlar alma					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayararak çalışma					
32. Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma					

## 8.TURNİTİN

### ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ ve AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ:

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>19</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>18</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>10</b> YAYINLAR	% <b>9</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------	--------------------------------

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>Submitted to Konya Necmettin Erbakan University</b> Öğrenci Ödevi	% <b>2</b>
<b>2</b>	<b>umraniyeram.meb.k12.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>earsiv.odu.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>www.hrm.gen.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>acikerisim.gelisim.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>Submitted to Yeditepe University</b> Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>mjer.penpublishing.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>openaccess.biruni.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>

**acikerisim.bartin.edu.tr**