



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKAN ÖLMEZ

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ**

AKSARAY 2023

**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKAN ÖLMEZ

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ**

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Okan
Soyadı : Ölmez
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle
Öğretim Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between Emotional Intelligence Levels
of Physical Education Teacher Candidates and their Teaching Proficiency
Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı:

Okan ÖLMEZ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Okan ÖLMEZ tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Öğretim Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ) İmza
(Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Üye: (Doç Dr. Çalık Veli KOÇAK)
(Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Turan ÇETİNKAYA)
(Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ahievran Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi : 02/11/2023

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

TEŞEKKÜR

Tez çalışmalarım esnasında anlayışını ve desteğini hiç eksik etmeyen değerli eşim Zeynep ÖLMEZ'e, bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ'a çok teşekkür ederim.

Aksaray 2023

Okan ÖLMEZ



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKA
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETİM YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)
Okan Ölmez, Aksaray 2023

ÖZET

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretim yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veriler öğretmen adaylarını tanımlayıcı özellikteki soruların yanında Duygusal Zeka Ölçeği ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler 3. ve 4. sınıf öğrencilerine online ve yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, Cronbach's Alpha, normallik testi, betimsel istatistikler, frekans dağılımı, korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiş iken baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, Öğrencilerin beden eğitimi öğretim yeterliliğinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaştığı buna karşın anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bilim Kodu : 130103
Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi, Öğretim Yeterliliği, Duygu, Duygusal Zeka
Sayfa Adedi : 87
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ

AKSARAY UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCES INSTITUTE
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL
INTELLIGENCE LEVELS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER
CANDIDATES AND THEIR TEACHING PROFICIENCY LEVELS
(Master Thesis)
Okan Ölmez, Aksaray 2023

ABSTRACT

This study was carried out to examine the relationship between the emotional intelligence levels of physical education teacher candidates and their education efficacy levels. In this study, data were collected by using Emotional Intelligence Scale and Physical Education Teaching Efficacy Scale, as well as the questions describing teacher candidates. Scales were administered to 3rd and 4th grade students online and face to face. The data obtained as a result of the application were analyzed with the SPSS 26 package program. During the analysis process, Cronbach's Alpha, normality test, descriptive statistics, frequency distribution, correlation analysis, independent sample t-test and one-way anova were used. As a result of the analysis, it was determined that there was a positive and significant relationship between the emotional intelligence levels of the students and their teaching efficacy. In the study, it was determined that the emotional intelligence levels of the students differed according to gender, age, mother's education level and class level, while it did not differ according to the father's education level. In addition, it was determined that the physical education efficacy levels of the students differed according to gender and age, but did not differ according to the education level of the mother, education level of the father and class level.

Science Code : 130103

Key Words : Physical Education, Teaching Competence, Emotion, Emotional Intelligence

Page Number : 87

Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iv
JÜRİ ONAY SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	8
İÇİNDEKİLER	9
TABLolar LİSTESİ.....	11
ŞEKİLLER LİSTESİ	12
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	13
BÖLÜM I KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
1.1. Giriş.....	14
1.1.1. Problem Durumu.....	16
1.1.2. Problem Cümlesi.....	17
1.1.3. Alt Problemler.....	17
1.1.4. Araştırmanın Amacı.....	18
1.1.5. Araştırmanın Önemi	18
1.1.6. Araştırmanın Varsayımları	19
1.1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	19
1.1.8. Tanımlar.....	19
BÖLÜM II ALANYAZIN TARAMASI	20
2.1. Duygusal zekâ kavramı.....	20
2.2. Duygusal Zekânın Temel Unsurları.....	21
2.2.1. Duyguları Fark Etme	21
2.2.2. Duyguları İfade Etme.....	22
2.2.3. Çevrenin Duygularını Anlama.....	22
2.3. Duygusal zekânın önemi.....	23
2.4. Duygusal zekâ modelleri.....	24
2.4.1. Mayer ve Salovey Model (Yetenek Tabanlı Model)	24
2.4.1.1. Duyguları Algılamak.....	24
2.4.1.2. Duygularla Akıl Yürütme.....	25
2.4.1.3. Duyguları Anlama	25
2.4.1.4. Duyguları Yönetme	25
2.4.2. Karma Model	26
2.4.2.1. Goleman Modeli.....	26
2.4.2.1.1. Öz bilinç (bireyin kendi duygularının farkında olması).....	27
2.4.2.1.2. Duyguları Yönetme (duyguları idare edebilme)	27
2.4.2.1.3. Empati (Başkalarını duygularını anlamak)	27
2.4.2.1.4. Kişinin kendini motive edebilmesi.....	28
2.4.2.1.5. Sosyal Beceriler	28
2.4.2.2. Bar-On Modeli	29
2.4.2.2.1. Kişisel Yetenekler	29
2.4.2.2.2. Kişilerarası yetenekler.....	30
2.4.2.2.3. Stres Yönetimi.....	31
2.4.2.2.4. Uyarlanabilirlik	31
2.4.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	32

2.5. Duygusal zekâyı etkileyen faktörler	33
2.5.1. Yaş	33
2.5.2. Cinsiyet	34
2.5.3. Eğitim	34
2.5.4. Aile ortamı	35
2.6. Beden Eğitimi	36
2.7. Beden Eğitiminin Amacı	36
2.8. Beden Eğitiminin Önemi	38
2.9. Öğretim Kavramı	38
2.10. Yeterlilik Kavramı	39
2.11. Yeterlilik Süreci	39
2.11.1. Zihinsel Süreç	40
2.11.2. Motivasyonel Süreç	40
2.11.3. Duyuşsal Süreç	40
2.11.4. Seçim Süreci	41
2.12. Öğretmen Yeterliliği	41
2.13. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	42
2.14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Yeterliliği Alanları	44
2.15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlilikleri	45
2.16. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi ve Becerileri	46
2.17. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Becerileri	47
2.18. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Performansı Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma Bilgi ve Becerileri	47
2.19. İlgili Araştırmalar	48
BÖLÜM III YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Duygusal Zeka Ölçeği	53
3.3.3. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği	54
3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler	55
BÖLÜM IV BULGULAR	56
4.1. Katılımcıları Tanımlayıcı Bulgular	56
4.2. Betimsel İstatistikler	57
4.3. Normallik Test Sonuçları	58
4.4. Araştırma Problemlerinin Test Edilmesi	59
BÖLÜM IV TARTIŞMA	71
5.1. Demografik Özellikler İle Duygusal Zeka Düzeyinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	71
5.2. Demografik Özellikler İle Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliğinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	73
5.3. Duygusal Zeka İle Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	75
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA	80
EKLER	95
Ek 1. Ölçek Formu	95
Ek 2. Etik Kurul Kararı	99
Ek 3. Tez Değerlendirme Formu	100

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Evren ve Örneklem Tablosu	53
Tablo 2. Duygusal Zeka Ölçek İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.....	54
Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı	54
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	56
Tablo 5. Katılımcıların Yaptıkları Spor Branşına Yönelik Elde Edilen Bulgular	57
Tablo 6. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde Edilen Tanımlayıcı Bulgular	57
Tablo 7. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Normallik Bulguları.....	58
Tablo 8. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	59
Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 12. Branşa Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	68
Tablo 13. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Bulguları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duyguları Fark Etme Biçimleri	22
Şekil 2. Duygusal Zeka Modellerinde Yer Alan Bileşenler	33
Şekil 3. Öğretim Yeterliliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması.....	42
Şekil 4. Fiziksel Performansa Yönelik Bilgi ve Beceri Alanları	47
Şekil 5. Duygusal Zeka İle Öğretim Yeterlilik Düzeyine İlişkin Oluşturulan Model	52



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde
BEÖYÖ	: Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği
n	: Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma



BÖLÜM I KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Giriş

Duygu ve zekâ olmak üzere iki farklı kavramın birleşimi olarak ortaya çıkan duygusal zeka, psikoloji disiplininde inceleme konusu olurken, sosyal bilimlerde de ilgi çekici ve üzerinde çokça çalışılan bir kavram olarak görünmektedir. Değişen ve gelişen yaşam koşullarının insanların sahip olması beklenen becerilerin kapsamını değiştirmesiyle duygusal zeka kavramı gelişim göstermiştir. Bundan ötürü, her disiplinin duygusal zeka kavramını farklı şekilde ele aldığı söylenebilir. Duygusal zeka, kişinin kendi duygularının farkında olması ve bunları kontrol edebilmesi ile çevresindekilerin duygularını izlemesi ve bu izlenimleri kullanması ile ilgili bir kavramdır (Doğan ve Şahin, 2007: 233).

Eğitim, çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olan bir ögedir. Söz konusu uyumun gerçekleşmesi noktasında kişilerin yetenekleri eğitim ile geliştirilir ve davranışların arzu edilen yönde değişimi sağlanır (Varış, 1998: 1). Karaküçük (1995: 52)'e göre eğitim; insanların kendini belirli bir alanda tam olarak yetişmesini sağlar ve toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasında önemli rol oynar. Eğitimde amaç, sadece zihinsel yönden gelişim değil aynı zamanda bedensel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerin sağlanmasıdır (Ünlü ve Aydos, 2010: 172).

Eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, okulların eğitimdeki rolünü değiştirmiştir. Önceleri öğrenmenin en önemli kaynağı olarak görülen okullar artık etkili ve aktif öğrenme kavramlarının tek kaynağı olarak görülmemekte, okulların toplumla bütünleşen ve yaşam boyu öğrenmeye önem veren kurumlar haline gelmesi beklenmektedir. Okulların işlevindeki değişimlere bağlı olarak öğrencilerin kazanmayı umdukları özellikler de değişmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreci, görev ve sorumlulukları da öğrencilerin kazanmak istedikleri niteliklere göre değişmektedir (Varol, 2017: 1).

Bilgiye ulaşmak için teknolojik olanaklara karşın, insanların rehberlere her zamankinden daha fazla ihtiyacı vardır. Öğrencilerin öğrenerek öğrenme fırsatlarından yararlanmaları, aktif katılımın sağlanması, öğrencilerin amaçlarının ötesinde öğrenmelerine olanak sağlanması, değişen konu alanının, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların değişimi, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yanı sıra bilgi, beceri ve sahip olmaları beklenen nitelikleri arttırmaktadır. Bu noktada öğretmenden beklenen; kendi öğretim alanındaki bilgileri bilmesinin yanı sıra daha da önemlisi öğrencilerin öğrenmelerini teşvik

edebilmesi, etkili bir öğretici olma, grup çalışmaları organize edebilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekebilmesidir. Öğretmenler, öğrencileri daha dinamik hale getirebilecek, araştırma, sorgulama ve karar verme gibi becerileri kazandırabilecek öğrenme ve öğretme etkinlikleri düzenlemeli ve etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerini, sosyal etkileşimlerini ve kültürel yönelimlerini dikkate almalıdır (Eacute ve Esteve, 2000: 199; Gürkan, 2001: 76).

Öğretmenlerin sorumluluklarının artması, onların sahip olması gereken yeterliliklerini de değiştirmiştir. Öğretim yeterliliği, öğrencilerin (zor ve isteksiz olanlar dahil) daha iyi öğrenmelerini sağlayacak inanç ve kanaati ifade eder (Guskey ve Passaro, 1994). Öğretim yeterliliği yüksek olması, öğrencilerin öğrenmesini ve öğrenmeyi kalıcı hale getirir (Varol, 2017: 2). Beden eğitimi öğretim yeterliliği ise, beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumdur (Ünlü vd., 29).

İlk ve Ortaöğretimin eğitim programlarında yer alan Beden Eğitimi dersinde hedeflenen çıktılara ulaşabilmek için öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminin üç boyutunu oluşturan genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik uzmanlık alanlarının göstergeleri olan yeterli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik eğitimi sonunda beden eğitimi öğretmeni olacak öğretmen adaylarının eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinin anlaşılması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları için önemli bir gerekliliktir (Varol, 2017: 2).

Literatürde, öğretim yeterliliği ile iş doyumu (Caprara vd., 2003: 829), grup liderliği (Hoyt vd., 2003: 263), öğrenci başarısı (Savaşır, 1994: 29) alanları arasındaki ilişki ele alınmakla birlikte duygusal zekanın öğretim yeterliliği ile olan ilişkisine dönük herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu açıdan önemli olduğu ifade edilebilir.

Çalışma toplam dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde duygusal zeka ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle duygusal zekanın ne olduğu açıklanmış sonrasında duygusal zekanın önemi, duygusal zekanın temel unsurları ve duygusal zekanın ne olduğunu açıklayan modellere yer verilmiştir. Bölüm sonunda duygusal zekayı etkileyen faktörlere değinilmiştir.

İkinci bölüm olan beden eğitimi öğretim yeterliliği kısmında ise öncelikle beden eğitiminin tanımı yapılmış sonrasında beden eğitiminin amacı ve önemide değinilmiştir. Bu bölümde ayrıca öğretim kavramı, yeterlilik kavramları açıklanarak beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliklerine kapı aralanmıştır. Burada, beden eğitimi öğretim yeterliliğini etkileyen

faktörlerin neler olduğu açıklanmıştır. Bölüm sonunda araştırmada ele alınan konu kapsamında yapılmış çalışmalarla ilgili bilgiye yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde yapılan araştırma ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın modeli varsayım ve sınırlılıklar ile veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin neler olduğu açıklanmıştır. Bunun yanında, araştırmanın evreni ve örnekleminin yanısıra anket uygulaması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kısmında, betimsel istatistikler, normallik test sonuçları ve araştırma problemlerinin test sonuçları tablolastırılmıştır.

Son bölümde ise anket uygulaması sonucu elde edilenler ve bu bağlamda gelecekte yapılması gereken önerilere yer verilmiştir.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmanın amacı; beden eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısına göre öğretim yeterliliği ile duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.1.1. Problem Durumu

Bilişsel zekası (IQ) yüksek olan kişilerin hayatın her alanında başarılı olacağı çeşitli çevrelerde tartışılmaktadır. Ancak bilim adamlarının zekaya ilişkin bulguları, bunun tersinin de mümkün olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarda insan zekasının ölçüsü genel IQ olarak kabul edilirken, yaşamdaki başarının belirleyicisinin duygusal zeka (EQ) olduğu dile getirilmiştir. Duygusal zeka, 1990'lı yıllardan sonra önemi daha da artan bir kavramdır. Duygusal zeka düzeyi yüksek olanların diğer bireylere kıyasla duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, duygularını kabullendiği ve onları uygun şekilde kullandığı ortaya konmuştur. Bunun yanında, duygusal zekası yüksek kişilerin, diğer insanların duygularını anlama becerileri ile kendilerini başkalarının yerine koyabilme becerilerinin yüksek olmasından ötürü kişiler arası etkileşimlerde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Yavuz, 2018: 1). Bir diğer çalışma, duygusal zekanın doğuştan gelen bir özellikten ziyade, çevrenin etkisi altında gelişen bir zeka türü olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber, duygusal zekanın sosyal yaşam, genetik özellikler, cinsiyet, eğitim hayatı, anne-baba tutumları gibi özelliklerle de ilişkili olduğu bildirilmiştir (Özdemir ve Dilekmen, 2014).

Duygusal zekanın ilişkili olduğu alanlardan birinin öğretim yeterliliği olduğu düşünülmektedir. Öğretim yeterliliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarısında önemli bir faktördür. Diğer bir deyişle, öğretim yeterliliği, zorlanan ve isteksiz öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayan inanç ve kanaati ifade eder (Guskey ve Passaro, 1994). Öğretim yeterliliğinin yüksek olması öğrencilerin öğrenmesini ve öğrenmeyi sürekli hale getirir (Varol, 2017: 2). Beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlardır (Ünlü vd., 29). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yeterlilikleri; okul yönetimi, veli ve öğrencilerin okul içi ve okul dışında etkileşimlerinin sürekliliğini sağlama, eğitim programlarının ve müfredat planlarının uygulanması, süreçlerin yönetilmesi, öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, okul içi ve okul dışı spor etkinliklerinin düzenlenmesi gibi açılardan önem taşımaktadır (Ünlü ve Aydos, 2010: 173).

Bu çalışmada, yapılan açıklamalar doğrultusunda duygusal zeka ile öğretim yeterliliği arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

1.1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Duygusal zeka ile öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.3. Alt Problemler

Duygusal zekanın empatik duyarlılık alt boyutu ile öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Duygusal zekanın duygusal düzenleme/yönetim alt boyutu ile öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Duygusal zekanın duyguların kullanımı alt boyutu ile öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Duygusal zekanın duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutu ile öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Duygusal zeka ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Duygusal zeka ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Duygusal zeka ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Duygusal zeka ile branş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Duygusal zeka ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Duygusal zeka ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretim yeterliliği zeka ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretim yeterliliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretim yeterliliği ile sınıf arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretim yeterliliği ile branş arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretim yeterliliği ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretim yeterliliği ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretim yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Duygusal zeka düzeyi ve öğretim yeterliliğinin öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, branş ve anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak, çalışmanın diğer amacıdır.

1.1.5. Araştırmanın Önemi

Duygusal zeka, duygu ve zeka olmak üzere iki farklı kavramın birleşimidir ve psikoloji disiplininin araştırma konusu olduğu kadar sosyal bilimlerde de ilgi çekici ve üzerinde çokça çalışılan bir kavramdır. Duygusal zeka, kişinin kendi duygularının farkında olması ve onları kontrol edebilmesi, çevresindekilerin duygularını takip etmesi ve bu izlenimlerini kullanması ile ilgili bir kavramdır (Doğan ve Şahin, 2007: 233).

Modern anlayışa göre eğitimin amacı, insanların beden ve zihinlerini eğiterek gerçekleştirmektir (Aracı, 2001: 7). Öğretim yeteneği, öğrencilerin (mücadele eden ve isteksiz öğrenciler dahil) daha iyi öğreneceklerine dair inancını ifade eder (Guskey ve Passaro, 1994: 629). Beden eğitimi öğretim yeterliliği ise beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlardır (Ünlü vd., 2008: 29). Literatürde öğretim yeterliliği ile iş doyumu (Caprara vd., 2003: 829), takım liderliği

(Hoyt vd., 2003: 263) ve öğrenci başarısı (Savaşır, 1994: 29) arasındaki ilişki ele alınmış olmasına rağmen duygusal zeka ile olan ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma bu alandaki boşluğa katkı sağlayacaktır.

1.1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılanların kendilerine sorulan sorulara içten bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının, araştırmanın amacını karşılayacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada ele alınan duygusal zeka düzeyi Tatar ve arkadaşları (2011) tarafından dilimize uyarlanan Duygusal Zeka Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırmada ele alınan öğretim yeterlilik düzeyi Erbaş ve arkadaşları (2014) tarafından dilimize uyarlanan Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırma, beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yapıldığından elde edilen sonuçlar sadece benzer koşullara (3. ve 4. sınıf öğrencileri) sahip öğrencilere genellenebilir.

1.1.8. Tanımlar

Duygusal Zeka: Bireyin kendini iyi ya da kötü hissettiği koşulların farkında olması, olumsuz duygularla nasıl başa çıkacağını bilmesi, bu olumsuz duyguları olumluya çevirmesi, duygusal olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek sağlıklı kararlar vermesi gibi yetkinliklerdir (Tuncer ve Demiralp, 2016: 392).

Beden Eğitimi: Yapılan hareketler sonucunda kişide bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerin amaçlandığı bir süreçtir (Tamer ve Pulur, 2004: 41)

BÖLÜM II ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Duygusal zekâ kavramı

Duyguların insan yaşamındaki önemi konusunda Antik Yunan'dan bu yana filozoflar, sosyologlar, eğitimciler ve bilim adamları pek çok çalışma yapmışlardır (Yaylacı, 2006: 45). Bireyin kendini iyi ya da kötü hissettiği koşulların farkında olması, olumsuz duygularla nasıl başa çıkacağını bilmesi, bu olumsuz duyguları olumluya çevirmesi, duygusal olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek sağlıklı kararlar vermesi gibi yetkinlikler duygusal zekâyı kapsar. Duygusal zeka, uzun süredir psikoloji, sosyoloji, nöropsikoloji, iletişim ve işletmecilik gibi birçok disiplinin ilgi ve inceleme konusu olmuştur (Tuncer ve Demiralp, 2016: 392).

Bireyin kendini tanıyabilmesi ve kontrol edebilmesi, kendi motivasyonunu sağlayabilmesi, arzularını öteleyebilmesi, engeller karşısında direnebilmesi, çevresindeki kişilere anlayışla yaklaşabilmesi ve etkin ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan yeterliliklere duygusal zekâ denmektedir (Acar, 2001: 24).

Duygusal zekâ terimini 1985'te İngilizce kaynaklarda kullanan ilk yazar, ABD'de bir doktora öğrencisi olan Wayne Payne'dir. Payne duygusal farkındalığın, çocuklarda gelişim için önemli bir bileşen olduğunu savunmuştur (Zeidner, Matthews ve Robert, 2012: 43). Salovey ve Mayer (1990: 186) ise duygusal zekâ kavramını bugünkü anlamıyla tanımlayan ilk kişilerdir. Onlara göre duygusal zekâ, kişinin şahsının ve karşısındakinin hislerini ve duygularını gözlemleme, aralarındaki farkı ayırt etme ve bunu kullanarak, düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirme becerisini içeren sosyal zekânın alt kümesidir.

Salovey ve Mayer'in (1990) tanımına göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini izleyebilmesi, aralarında ayırım yapabilmesi ve bu süreçten elde ettiği bilgileri duygu ve düşüncelerinde kullanabilmesi ile ilgili olan sosyal zekânın bir alt biçimidir. Martinez'in tanımına göre ise duygusal zekâ, bireyin kavranamayan beceriler, yetenekler ve çevresel taleplerle başa çıkma yeteneğidir (Yüksel, 2006: 349).

Daniel Goleman'ın (1995) “Duygusal Zekâ” adlı kitabı ile duygusal zekâ kavramı, son yirmi yılda örgütsel davranış, psikoloji ve insan kaynakları yönetimi gibi birçok araştırma alanında geniş ilgi görmüştür. Goleman (1998: 13) duygusal zekâyı, kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, kendini başkalarının yerine

koyabilme ve ruh halini düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bar-on ise duygusal zekâyı, bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olacak bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler olarak tanımlamaktadır (Bar-on, 1997: 27).

2.2. Duygusal Zekânın Temel Unsurları

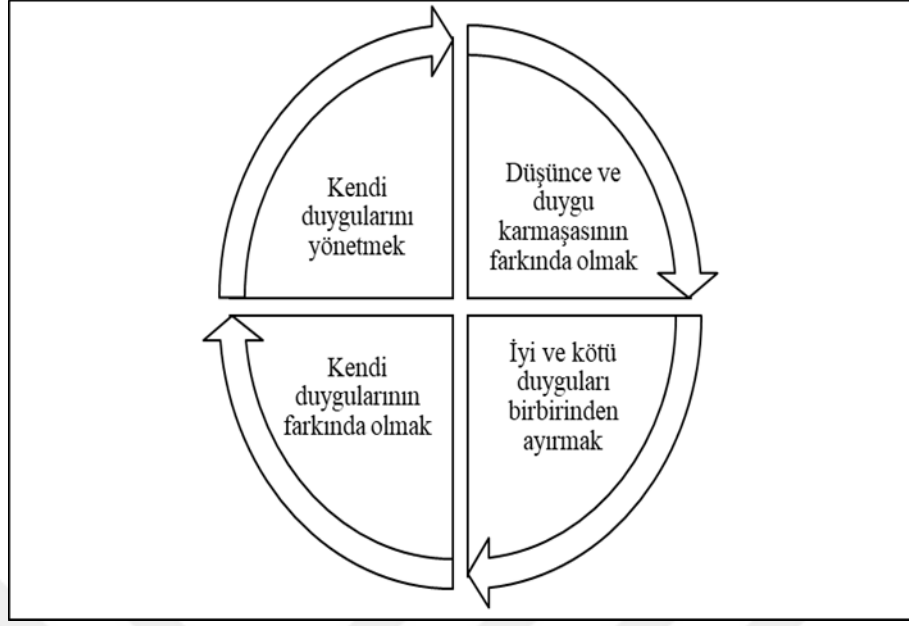
Çalışmanın bu kısmında, duygusal zekânın temel unsurları başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.2.1. Duyguları Fark Etme

Bir kişinin duygusal zekâsındaki en önemli unsurdur. Sokrates'in "kendini bil" tavsiyesinde bulunduğu gibi kişi önce kendini bilmeli ve anlamalıdır. Her sağlıklı insan kendini tanılama yeteneğine sahiptir. Bireyler kendilerini iyi ya da kötü olarak anlamaya açıktır. Bu noktada doğru tanılama ve yorumlama geliştirilebilen bir beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin duygularının farkında olmadığı durumda, duygusal zekâdan söz etmek imkansızdır (Kandemir, 2021: 12).

Her sağlıklı insan duygularını fark etme potansiyeline sahiptir. Kişinin algıladığı tüm düşüncelerin, düşünce gruplarının ve duygu karmaşalarının farkında olması ve anlaması; bireyin iyi ve kötü duyguları birbirinden ayırması ve duygularını yönetmesi olarak tanımlanabilir (Goleman, 2000: 5). Kişi duygularının bilinçli olarak farkında olabileceğinden, duygu ve düşüncelerinin farkına varabilir ve bu da bilinçli düşüncelere yol açar (Salovey ve Mayer, 1990: 188).

Bireyin farkındalığı özgüven sağlar. Duygularına güvenen insanlar kendilerini daha iyi analiz edebilmekte, bu sayede doğruyu yanlıştan daha net ayırt edebilmekte ve kendi düşüncelerine daha fazla güvenebilmektedir (Kandemir, 2021: 13).



Şekil 1. Duyguları Fark Etme Biçimleri

Kaynak: (Goleman, 2000: 5)

2.2.2. Duyguları İfade Etme

Duyguları ifade etme, kişinin içselleştirdiği ve analiz ettiği duyguları kendi istediği şekilde dile getirmesidir. Duygularının farkında olan bireyler bir sonraki aşamada duygularını ifade ederler. Duyguları ifade etmek sadece sözlü ifadeleri değil, sözsüz ifadeleri de içerir (Doğan ve Şahin, 2007: 231-252). Duyguları ifade etmek, bireylerin düşüncelerini yönetmelerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönlendirmelerini sağladığından duygusal zekânın önemli bir parçasıdır (Caruso ve Salovey, 2004: 2).

Duyguların ifade edilmesinde, bireylerin kendilerini en uygun şekilde, duygularını da gerçek benlikleri ile ifade ederler. Bunu yaparken tutum ve tavırlarına dikkat etmek gerekir. İletişim anında kişinin sadece kendi duygu ve düşüncelerine yer vermesi, karşı tarafta olumsuz bir izlenim doğurur. Bu durum, sağlıklı iletişimin oluşmasını engelleyebilmektedir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012: 73-85).

2.2.3. Çevrenin Duygularını Anlama

Birey duygularını anlar ve sonra bunları ifade eder. Bu iki aşama duygusal zekâ için yeterli değildir. Çünkü bireylerin kendilerini tamamlayabilmeleri için başkalarından yeterli bilgiyi öğrenmeleri ve algılamaları gerekmektedir. Birey, dış dünyadan aldığı bilgilerle kendi düşüncesini oluşturur. Kişi kendini yetiştirdikçe ve kişilerarası iletişimini artırdıkça

çevresini daha iyi analiz etmeye başlar. Analizler fazlaştıkça, sosyal hayattaki iletişimde zarar veren durumlar ve algılamalar fark edilir. Bu şekilde, insanlar, çevre algısının oluştuğu süreci anlar. Birey bu farkındalıklarını çevresinden gördükleriyle ölçmektedir (Goleman, 2000: 8).

Çevrenin duygularını anlamak, her zaman karşı tarafın duygularını yansıtmasıyla ölçülemez. Bununla beraber, kişi karşıdan herhangi bir hareket görmediği halde bazı algılara kapılabilmektedir. Burada, kişi kendi duyumsamalarından yararlanır. Kişi, karşı taraf herhangi bir duygu paylaşımında bulunmadığı halde onunla ilgili tahmin yapabilmektedir. Böylece, kişi duygusal zekânın üçüncü önemli bileşenini yerine getirmiş olur (Ural, 2001: 212).

2.3. Duygusal zekânın önemi

Duygusal zekânın önemi her geçen gün artmakta ve örgütler çalışanlarının duygusal zekasını geliştirmek için çaba sarf etmekte ve işe yeni başlayan çalışanların yüksek duygusal zekâsına değer vermektedir (Herece ve Şener, 2017: 39). Duygusal zeka, EQ'su yüksek olan bir kişinin kendisini olumsuz duygulardan koruyabilmesi, olumlu duyguları artırabilmesi ve iyi performans göstermesi beklenebilecek şekilde duygularını yönetme yeteneği ile ilgilidir (Wong ve Law, 2002: 245).

İş ve meslek hayatında hem çalışanlar hem de yöneticiler için duygusal zekânın doğurduğu sonuçlar oldukça fazladır. İş dünyasında başarı, duygusal zekâ unsurları uygulanarak elde edilir. Yapılan araştırmalarda, bilişsel zeka ile elde edilen başarı ile duygusal zekanın yan yana olan başarısı yarıştırlamayacak düzeyde olduğu söylenmektedir (Yaylacı, 2006: 46). Özellikle müşteri memnuniyetine odaklanan organizasyonlarda çalışanların duygusal zekasının yüksek olması durumunda daha başarılı olunduğu tespit edilmiştir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011: 364).

Duygusal zeka, bireyin iş hayatında ve boş zamanlarını geçirdiği sosyal hayatta oldukça önemlidir. Günümüzde, akıl seviyesinin yüksek olması veya kişinin becerikli olmasından ziyade asıl önemli olanın kendisi ve çevresindekilere yönetsel yaklaşım gösterebilmek olduğu ifade edilmektedir (Tezcan, 2019: 3).

Duygusal zekânın duygusal farkındalık, işyerindeki stres ve duygusal deneyimleri etkilediği ve sosyal ilişkilere fayda sağladığı bilinmektedir. Duyguların farkında olmak,

stresi ve olumsuz duyguların üstesinden gelmemize yardımcı olur. Bu durum, kişinin iş doyumunu artırır ve daha iyi performans göstermesini sağlar (Kandemir, 2021: 27).

Özetle, küreselleşme sürecinde birey olarak insan daha fazla önem kazanmaya başlamış ve kişilerarası iletişime ve insanların duygularını anlamaya dayalı olan duygusal zekanın duygusal zekânın ortaya çıkmasıyla birlikte çalışma ortamında insani değerlerin önemi hızlanmıştır (Oginska, 2005: 169).

2.4. Duygusal zekâ modelleri

Duygusal zekâ kavramının kabul gördüğü tarihten günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından farklı tanım, model ve ölçüm testleri yapılmıştır. Bunlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.4.1. Mayer ve Salovey Model (Yetenek Tabanlı Model)

Mayer ve Salovey, duygusal zekâyı ayrıntılı olarak inceleyen ve yorumlamak için bir model öneren ilk kişiler arasındadır. Kısa bir süre sonra, gruba eklenen Carouso'nun teorik ve uygulamalı çalışmaları, yalnızca modellerini değil, aynı zamanda oluşturdukları psikometrik araçları da ampirik olarak desteklemeyi amaçlayan bir dizi bilimsel yayına yansımıştır (Mayer vd., 2001: 232-242).

Yetenek modelinde insanların duygusal ve akli bağlantıları önemlidir. Mayer ve Salovey, 1997 öncesi yaptıkları çalışmalarda karma modellerde kendilerine yer bulurken, 1997 sonrasında daha dar kapsamla ele alınıp yetenek modeli içinde inceleme yapmışlardır. Yetenek modelleri nadiren kullanılır ve araştırılır. Bunun nedeni, duygusal zekanın daha dar kapsamda incelenmesidir. Bu kavram, duygusal zekanın bilişsel zekaya benzer sınırlılıklarını açıklar. Bu sınırlılıklar araştırmanın bilimsel geçerliliğini ve etkililiğini de sınırlandırır (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999: 268).

Mayer ve Salovey'nin duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır (Matthews vd., 2002; Barrett ve Salovey, 2002).

2.4.1.1. Duyguları Algılamak

Kişinin duygularının farkında olma ve bunları diğer insanlara iletme yeteneğini gösterir (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 174). Bireylerin davranışları içinde bulundukları duygu durumuna göre değişiklik gösterebilir. Bu noktadan hareketle yöneticiler özellikle çalışma

ortamında çalışanların duygusal durumunu algılamalıdır. Çünkü duygusal durum kişinin davranışını doğrudan etkiler. Kişinin uygun duyguları kullanma, geri alma veya üretme ve bunlar üzerinde meditasyon yapabilme yeteneğini tanımlar. Başka bir deyişle, bu beceri sınıfı, duygusal bilgiyi işleme, düşünce sürecini zenginleştirme yeteneği ile ilgilidir (Seger, Smith, Kinias ve Mackie, 2009: 80-89).

2.4.1.2. Duygularla Akıl Yürütme

Birbirine benzemeyen duyguları tanıma ve aralarındaki farklılıkları anlama becerisidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 175). İnsanların duygularını kullanarak düşünme ve problem çözme gibi çeşitli bilişsel aktiviteleri kolaylaştırmak için duyguları harekete geçirme yeteneğidir. Örneğin mutlu bir ruh hali, tüm dengeli akıl yürütme ve ayrıntılara dikkat gerektiren zor ve meşakkatli bir görevi kısa sürede tamamlaması gereken çalışanlarda yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi teşvik edebilir (Maglajlic vd., 2016: 55).

2.4.1.3. Duyguları Anlama

Birbirine benzemeyen duygular arasındaki geçişleri anlama ve yeni duyguları tanımlama yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 176). Bir başka ifadeyle duygulardaki duygusal bilgi geçişlerinin yanı sıra duygular ve duygusal durumlar arasındaki ilişkileri tanıma kapasitesidir. Duyguları anlama ve yorumlama yeteneğinin yanı sıra net düşünme yeteneğini göstermek için yeterli kelime dağarcığına sahip olmayı gerektirir. Duyguları yorumlama kapasitesine sahip bireyler özellikle büyük bir duygusal kelime dağarcığına sahiptir ve çeşitli duygusal durumları ve ilişkilerini karakterize eden kelimeleri anlayabilirler. Duygusal olarak zeki bir kişi, sosyal durumların nüanslarını anlama ve bunlara yanıt verme, iyi muhakeme becerilerini kullanma ve diğer bireylerle iyi ilişkiler sürdürürken makul kararlar vermek için duyguları anlama becerisine sahiptir (Moran ve Carter, 2016: 287-303).

2.4.1.4. Duyguları Yönetme

Gereksiz duyguların davranış arınmasını yönlendirmek için duyguları aktif olarak kullanma yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 177). Bu özel yetenek, bireyin duygularının kendisine nasıl yardımcı olabileceğini belirlemesine ve onları düşünce ile uyum içinde yönlendirmesine olanak tanımaktadır (Wong and Law, 2002: 244).

Başarı elde edebilmek için kişiler kendi duygularını manipüle ederken duygularını güvenilir bir şekilde gözlemleyebilmeli, tanımlayabilmeli ve işaretleyebilmeli; duygularını başka şekillerde tedavi edebileceklerine veya değiştirebileceklerine güvenmeli; duygularını değiştirmek için taktikleri kullanabilmeli ve karşılaştırabilmelidirler (Brackett ve Salovey, 2006: 35; Mayer, Salovey ve Caruso, 2002: 129-145).

2.4.2. Karma Model

Karma modeller, birçok araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Bu modelde karakter oluşum biçiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir çalışmada birçok ölçüt dikkate alınır. Bu kriterler arasında duygusal zeka ile daha yakından ilişkili olanlara ağırlık verilir ve doğru ölçüm yapılabilmesi için gereken dikkat verilir (Trujillo ve Rivas, 2008: 13-30).

Bar-On (1997: 15), Goleman (2001: 27-44) ile Cooper ve Sawaf modeli karma modeller olup bu modeller aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır (Ashkanasy, 2006: 464).

2.4.2.1. Goleman Modeli

Duygusal zekânın başlıca modellerinden biri, Goleman'ın (1995) duygusal zekâ performans modelidir ve bu model, çalışanların iş ortamındaki performansına katkı sağlayan beceri ve yetkinliklerden oluşmaktadır. Goleman duygusal zekâyı kişisel ve sosyal özelliklerin bir bütünü olarak nitelendirmektedir (Ciarrochi ve Forgas ve Mayer, 2006: 27).

Bazı teorisyenler Goleman, Salovey ve Mayer'in fizyolojik ve bilişsel terimlere vurgu yapan modelinden yararlanmış ancak fikirleriyle farklı bakış açılarına da öncülük etmiştir. Mayer, Caruso ve Salovey'in karşısında; Goleman, duygusal zekânın saf bir yetenek olduğunu iddia etmeye karşı çıkmıştır. Ayrıca Goleman, duygusal zekânın özellikle işyerinde geleneksel zekâyâ göre daha yüksek yordayıcı geçerliliğe sahip olduğunu iddia etmektedir (Matthews ve Roberts ve Zeidner, 2002: 86).

Goleman'ın karma modeli “özbilinç”, “öz düzenleme”, “sosyal beceriler”, “empati” ve “motivasyon” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Özbilinç duygularını, güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, hedeflerini, motivasyonlarını ve duygularının başkaları üzerindeki etkisini tanıyabilme; öz düzenleme; olumsuz duygularını tanıma, kontrol etme ve daha üretken veya olumlu bir amaca yönlendirme; sosyal beceriler, başkalarıyla ilişkileri yürütebilme ve başkalarını yönlendirme; empati başkalarının duygularını dikkate

alma; motivasyon ise dürtü veya başarı için kendini motive edebilmedir (Goleman, 2001: 28-30). Bu boyutları ayrıntılı olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür.

2.4.2.1.1. Öz bilinç (bireyin kendi duygularının farkında olması)

Özbilinç bireyin iç dünyasında yaşadıklarının bilincinde olma durumu olup bireye zihnini, kararlarını ve bakış açılarını dikkate alma yeteneği sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle öz bilinç bireyde mevcut olan güçlü ve zayıf yanlarının, olumlu, olumsuz özelliklerinin bilincinde olmasıdır. Öz-farkındalığa dahil olan beceriler, kişinin duygularının bilincinde olması, duygu ve eylemlerin neden ve sonuçlarını oluşturması, belirli yetenekleri, eksiklikleri ve sınırlamaları bilmesi, bu arzuları gerçekleştirmesi ve bunlar için sorumluluk alması olarak tanımlanmaktadır. Goleman'a göre bireyler kendilerinin bilincinde olmalıdır, aksi takdirde muhtemelen duyguları tarafından istismar edileceklerdir (Goleman, 2010: 23).

Duygularının bilincinde olan insanlar özgüvenleri yüksek, karşılaştıkları sorunları kolayca çözebilen, pozitif ruh haline sahip, kendinden emin kişilerdir (Goleman, 2005: 335). Öz bilinç bireylere duygu farkındalığının yanında ilerde alınacak kararlara da rehberlik etmesi yönüyle önemlidir.

2.4.2.1.2. Duyguları Yönetme (duyguları idare edebilme)

Özyönetim olarak da ifade edilen bu boyut, yaşam koşullarını kolaylaştırmaya ve güncel durumlara uyum sağlamaya izin veren duygularla başa çıkma ile ilgilidir. İstediklerimiz konusunda sabırlı olmamızı zorlaştıran duygularla baş edebilme, kaotik durumlarda sessiz kalabilme, öfkeliyken ölçülü davranabilme, kendimizi yönetebilme ve duygularımızı doğru ifade edebilme becerilerinden oluşmaktadır. Birey duygu kontrolü sayesinde kendine pozitif duygular aşılır ve kötü durumlarla başa çıkabilme düzeyini artırır. Duygu yönetimi olumlu duygular için de geçerlidir, olumlu duygunun kontrolü ile kişiler aşırı tepki, heyecan gibi durumlarla başa çıkabilip dengeli bir tutum sergilerler (Çakar ve Arbak, 2004: 88).

2.4.2.1.3. Empati (Başkalarını duygularını anlamak)

Bireyin çevresindeki diğer insanların duygularını, endişelerini anlama istek ihtiyaçlarına karşı ilgili olma şeklinde tanımlanan toplumsal yaşantıda kilit rol üstlenen bir yetenektir. Goleman'a göre empatinin ön koşulu öz bilinçtir. Kendi duygularının farkında olan

insanların diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayıp, tahmin edebilmesi kolaylaşır. Empati yeteneğine sahip insanlar kendi düşüncelerine olduğu gibi başka insanların da düşüncelerine saygı duyarlar, kendi duygu düşüncelerinin bilincine varamamış insanlar ise başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamakta karmaşa yaşayacaktır. Empati kişinin özel yaşamında ve iş yaşamında etkisi büyük olan bir beceridir (Goleman, 2005: 48).

2.4.2.1.4. Kişinin kendini motive edebilmesi

Davranışların yönetilmesi, canlanma ve hareketlerde kararlılık olarak tanımlanabilen motivasyon belirli bir edimi yerine getirebilmek maksadıyla bireyin içsel ve dışsal etkenlerden aldığı güç sayesinde coşku ve kararlılıkta bulunmasıdır (Barutçugil, 2004: 372).

Yapılan işlerde heves, keyif, yeterli miktarda da kaygı olduğunda kişinin motive olduğu ifade edilmektedir. Motive olmuş bireyin başarıya ulaşacağını söylemek mümkündür (Goleman, 2005: 107).

2.4.2.1.5. Sosyal Beceriler

Goleman duygusal zekâ modelinin son bileşeni sosyal beceriler ya da ilişkilerin yürütülebilmesidir. Bireylerin diğer bireylerle ilişki içinde olmalarını ve bu ilişkilerin de sürekliliğini koruması şeklinde tanımlanabilen sosyal beceriler, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmanın yanı sıra bir takım oluşturup bu takımı yönetebilmeyi ve takım ruhu ile hareket etmeyi de ifade etmektedir. Bu yeteneğe sahip insanlar, iyi bir dinleyicidirler, karşılıklı anlayış ararlar, kolayca analiz edebilir ve başkalarıyla ilişki kurabilirler (Özdemir, 2015: 12).

Bireyin başka bireylerde olmasını istediği tepkilerin oluşturulması becerisidir. Sosyal beceri; grup çalışmaları gerçekleştirerek, karşısındaki insanlarla uzun süreli faydalı ilişkiler kurarak ve problem çözme becerisini kullanarak ortak amaca ulaşma ve uygun iletişim kanalı aracılığıyla karşısındaki insanla etkin bir iletişim sağlama v etkili yöntemler kullanma kabiliyetidir (Goleman, 2005: 126). Yüksel'e (2017: 73) göre sosyal beceri, bireylerin gerekli olan davranışları, çatışmaları yönetebilme ve kendi bireysel sorunları ile diğer bireylerin desteklerine ihtiyaç duymaksızın baş etme becerilerini ifade etmektedir.

2.4.2.2. Bar-On Modeli

Bar-On'un önerdiği model Goleman'ın duygusal zekâ modeli gibi bu çerçevede bilişsel ve kişilerarası özelliklerden oluşan karma tip bir modeldir. Bu kavrama göre duygusal zekâ, insanların başkalarını ve kendilerini anlamalarına ve zorlukları çözmede ne kadar etkili olduklarını değerlendirmelerine olanak tanıyan yeteneklerin bir karışımıdır. Bu modelin ana vurgusu duygusal ve sosyal beceriler üzerinedir, bu nedenle modele karma model denmektedir. Odak noktası hem duygusal hem de sosyal becerilere odaklandığından, şimdiye kadar gözlemlenen en kapsamlı ve işlevsel sosyal ve duygusal zekâ türü olarak kabul edilmektedir (Bar-On ve Handley, 1999: 65).

Bar-On modelinde yer alan bileşenler aşağıda açıklanmış ve kısaca belirtilmiştir.

2.4.2.2.1. Kişisel Yetenekler

İçsel EQ becerilerine sahip bireylerin fikirlerini kolayca paylaşabilmeleri, duygularını güvenle ve net bir şekilde ifade edebilmeleri, duygularımızın ve özellikle kendimizin bilincinde olma yeteneklerini düzenlemesi olarak belirlenmiştir. Kişisel yetenekler “kendini tanıma, atılganlık, bağımsızlık, benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme” olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır (Bar-On ve Handley, 1999: 66).

Kendini tanıma, kişinin belirli duygularını tanımlama, anlama ve ayırt etme yeteneğini sağlayan bir daldır. Duygulara anlam verebilmek ve bunların ardındaki sebepleri anlamak çok önemlidir (Bar-On vd., 2000: 1107-1110). Bireyler duygularının farkına vararak kendilerini tanımalı, kendi eksiklik ve zayıflıklarının farkında olmalıdır (Aslan, 2013: 58).

Atılganlık, duyguları net bir şekilde aktarabilme ve kişilik haklarını kaygı duymadan savunabilme yeteneğidir. Kendine güvenen insanlar, duygu ve düşüncelerini katı bir şekilde paylaşırlar ve onları kontrol eden inançlarını ve ahlaki değerlerini ifade ederler. İddialı becerilere sahip insanlar, duygularını yumuşak bir şekilde zorla ifade etmeme konusunda doğuştan gelen bir yeteneğe sahiptir. Bu, bireyler arasındaki etkili iletişim için gereklidir. Ayrıca, atılganlığın çeşitli alt becerilerle bağlantısı vardır. Bireyde atılganlık becerisi eksikliği varsa, kolaylıkla asosyal veya çekingen olabilir (Bar-On ve Handley, 1999: 66).

Bağımsızlık, özerk olma ve duygusal olarak diğerlerinden bağımsız olma yeteneği olarak açıklanabilir. Bu, kendi kendini yönetme ve düşünce ve davranışlarımızda duygusal bağılıktan özgür olma kapasitesidir. Bağımsız bireyler, ihtiyaçlarını karşılamak için diğer

insanlara güvenmemektedir. Çünkü bağımsızlığı olmayan ya da düşük bağımsızlığı olanlar, yeterli özgüvene sahip olmayabilirler ya da risk almaktan kaçınabilirler (Bar-On ve Handley, 1999: 67).

Benlik Saygısı, kendini tam olarak algılama, anlama ve kabul etme becerisi olarak nitelendirilmektedir. Benlik saygısı, kendini doğal olarak iyi olarak kabul etme ve tanıma becerisidir. Kendini sevmek, artılarını, eksilerini, kısıtlamalarını ve fırsatların kucaklama şeklidir. Benlik algısı iyi olan bir kişi mutlu ve başarılıdır (Bar-On, 2003: 5) Kendini gerçekleştirme alt faktörü, yeteneğe ulaşmak için kişisel hedefler belirleme ve bunları takip etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, kişisel hedefler belirlemek ve bunları doğru ve kesin olarak yapmakla ilgilidir. Kendini gerçekleştirme becerisi yüksek olan kişiler, kendi becerilerinin bilincindedir ve yaşamlarında anlam ve coşku ararlar (Acar, 2001: 38).

2.4.2.2.2. Kişilerarası yetenekler

Kişilerarası yetenekler, esas olarak diğer duygulara, ilgilere ve ihtiyaçlara dikkat etme ve işbirlikçi, yapıcı ve karşılıklı olarak tatmin edici bağlar kurma ve sürdürme kapasitesi ile ilgilidir. Empati, Sosyal Sorumluluk, Kişilerarası İlişkiler olmak üzere üç alt beceri bu kategoriye dahil edilmiştir (Stein ve Book, 2003: 36).

Empati, başkalarının duygularını anlama ve tanıma kapasitesi olarak tanımlanır. Empatik insanlar başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı naziktir. İnsanlara başkalarını suçlamak yerine davranışları hakkında şans verilir ve empatik insanlar tarafından anlaşılmaya çalışılır. Bu becerinin eksikliği, insanlar arasında iletişim sorunlarına veya yetersiz bağlara neden olabilir. (Bar-On, 2006: 15).

Sosyal Sorumluluk, sosyal çevremizi anlama ve işbirliği yapma becerisi olarak tanımlanır. Kendini sosyal çevrenin işbirlikçi, aktif ve üretken üyeleri olarak gösterme isteği sosyal sorumluluktur. Sosyal sorumluluk sahibi bir kişi bencil değildir ve başkalarına da güvenmeyi bilir. İnsanlar yeterli sosyal sorumluluğa sahip değillerse sosyopat olabilirler veya başkalarına karşı taciz edici davranışlar gösterebilirler (Fernández-Berrocal ve Extremera, 2006: 7-12).

Kişilerarası ilişkiler, karşılıklı ilişkilerde tatmin edici gelişme ve sürdürme kapasitesi olarak tanımlanır ve başkalarına yanıt verir veya hareket eder. Bu karşılıklı memnuniyet/zevk, katılımcılar için ödüllendirici ve zevkli olabilecek önemli sosyal

deneyimleri tanımlar. Kişiler arası ilişkiler yeterliyse, kişiler arası ilişkileri yetersiz olanlara göre dışadönük ve sosyal olurlar. Başkalarına güvenmekte güçlük çekerler ve kendilerini güvende ve girişken hissetmekten alıkoyan belirli sınırlamaları vardır (Fernández-Berrocal ve Extremera, 2006: 7-12).

2.4.2.2.3. Stres Yönetimi

Stres yönetimi işlevi, duyguları verimli ve akıllıca kontrol etme becerisi olarak tanımlanır. Stres direnci, basitçe, bilinçli ve başarılı bir şekilde hüsrana uğramadan olumsuz koşulların ve zor koşulların üstesinden gelme ve bunlarla başa çıkma yeteneğidir. Strese dayanabilen bireyler genellikle sakin, sabırlı ve kendini kontrol ederek stresli durumlarla baş edebilen kişilerdir. Bununla birlikte, bu yeteneğe sahip olmayanlar gergin ve bazen endişeli görünmektedirler. Bu durum, insanlarda depresyon, anksiyete, çaresizlik ve fiziksel olduğu kadar zihinsel olarak da ortaya çıkabilen çeşitli olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Gülbüz ve Yüksel, 2008: 174-175).

Dürtü kontrolü, duyguları verimli ve mantıklı bir şekilde düzenleme yeteneği olarak tanımlanır. Bir başka ifadeyle dürtü direnme, erteleme, teşvik etme veya baştan çıkarma becerisidir. Dürtü kontrolüne sahip bireyler, adımlarını sabır ve özenle değerlendirir. Sorunları akıllıca yeniden düşünmelerini ve çözmelerini sağlayan yüksek empati becerilerine sahiptirler (Petrides ve Furnham, 2000: 313-320).

2.4.2.2.4. Uyarlanabilirlik

Dördüncü faktör, adaptasyon, hayat problemlerinin faydalı bir çalışma ile ve onların yönetimine ilişkilidir. Bu nedenle yaşamdaki değişikliklerle başa çıkmak ve çok yönlü olmak bu alanda olmazsa olmazlardandır. Bu faktörün üç alt kategorisi gerçeklik testi, esneklik ve problem çözmedir. Gerçeklik testi, duyguları ve gerçekliği ayırt etme becerisidir. Bu, olayları nesnel olarak değerlendirme ve abartmadan veya hiçbir şey yapmadan olduğu gibi kabul etme yeteneğini içermektedir. Yüksek düzeyde gerçeklik testi olan kişiler, gerçekler konusunda mantıklıdır ve kapsamlı analizlerle başarılı vaka analizleri yapma becerisine sahiptirler. Rüya veya çarpık şeyler onları ilgilendirmez. Karşılaştırıldığında, bu kapasiteye sahip olmayanlar gerçek dünyayı tanımakta zorlanabilirler. Günlük rutinlerinde hayal gücüne sahip olma ve bir şeyleri yüceltme potansiyeline sahiptirler (Fernández-Berrocal ve Extremera, 2006: 7-12).

Esnek insanlar, yeni düşünce ve fikirlere açık olan ve değişimi kabul eden kişilerdir. Değişen koşullara alışmakta hiç zorlanmazlar, yeni fikirleri kolayca onaylayabilir ve mevcut eski bakış açılarından vazgeçebilirler (Bar-On, 2007: 126).

İyimserlik, tüm sıkıntılı olaylar boyunca, yaşamın faydalı yönlerini geniş olarak görmek anlamına gelir. Birinin zorluklarla başa çıkma ve zorlu koşullarla başa çıkma tarzı, iyimserlikten güçlü bir şekilde etkilenir. İyimserler, günlük sorunlara bir çözüm bulmaya istekli, kendine güvenen bireylerdir (Bar-On, 2003: 5). İyimser olanlar, zorluklardan kaçmayı tercih etmezler, ancak tüm koşullara olumlu bir bakış açısıyla bakmayı ve iyimser olmayı amaçlarlar. İyimserlerin aksine, kötümserler hayat hakkında tam anlamıyla zıt görüşlere sahiptir. Her gün hayatlarını daha da kötüleştirmek için hayatın nahoş kısımlarını aramaya meyillidirler. Bu sadece kendilerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda etraflarındakiler de bu sürekli olumsuz davranışlardan derinden etkilenir (Tingaz ve Hazar, 2014: 746).

2.4.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper-Sawaf, bireyin iş ve sosyal yaşamında duygusal zekânın gelişmesi için dört unsurun gerekli olduğunu belirtmiş ve modelini bunlar üzerine kurmuştur (Akın, 2011: 12).

Cooper ve Sawaf'ın "Dört Köşe Taşlı Model" adını verdikleri bu model öğrenme duyguları, duygusal uygunluk, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Akbaş, 2018: 12).

- Öğrenme Duyguları: Bireyler duygularının farkında olmalı ve ilişkilerinde bunu doğru ve net bir şekilde ifade edebilmelidirler. Bunun için kişinin duygularını değerlendirmesi, ne hissettiğini fark etmesi ve kendini anlamaya çalışması gerekir (Aksütlü, 2013: 15).
- Duygusal Uygunluk: Duygusal iyi oluşun oluşabilmesi için kişinin kendine güvenmesi, ne hissettiğinden emin olması ve gerektiğinde kendi duygularını değiştirme ve yenileme gücüne sahip olması gerekir. Cooper-Sawaf, bu boyutta memnuniyetsizlik gibi olumsuz bir duygudan nasıl faydalı sonuçlar alınabileceğini anlatırken, olumsuz bir duygunun bazen birey için olumlu sonuçlar doğurabileceğinden de bahseder. Olumsuz duygular iyi kullanılabildiğinde kişi için bir deneyimdir ve farkında olmadan mücadele etmeyi,

sorumluluk almayı, işbirliği yapmayı, güveni ve zamanı iyi kullanmayı öğretir (Keleşoğlu, 2007: 21).

- Duygusal Derinlik: Kişinin iç amaçlarını ve temel karakterini belirlemesi, bunlara konsantre olması ve insanları etkilemesine dayanmaktadır (Adsız, 2016: 42).
- Duygusal Simya: Geleceğe dair yaratıcı yeteneklerin oluştuğu aşamadır. Duygusal simya, değeri bilinmeyen duyguları değerli kılma ve onların güçlerini kullanma sürecidir (Çakar ve Arbak, 2004: 23-46).

Goleman Modeli • Sosyal Beceriler • Kişinin Kendini Motive Edebilmesi • Empati • Duyguları Yönetme • Özbilinç	Mayer ve Salovey Modeli • Duyguları Algılamak • Duygularla Akıl Yürütme • Duyguları Anlama • Duyguları Yönetme
Bar-On Modeli • Uyarlanabilirlik • Stres Yönetimi • Kişilerarası Yetenekler • Kişisel Yetenekler	Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli • Öğrenme Duyguları • Duygusal Uygunluk • Duygusal Derinlik • Duygusal Simya

Şekil 2. Duygusal Zeka Modellerinde Yer Alan Bileşenler

2.5. Duygusal zekâyı etkileyen faktörler

Kişiden kişiye değişim gösteren duygusal zekânın gelişiminde yaş, cinsiyet gibi bazı etmenlerde önem arz eder (Yeşilyaprak, 2018: 139).

2.5.1. Yaş

Duygusal zekâyı etkileyen faktörlerin başında yaş gelmektedir. Goleman (1998: 26), yaşla beraber duygusal tecrübelerin artmasıyla duygusal zekâ becerilerinin de gelişim göstereceğini belirtmektedir. Tsousis ve Kazi (2013), yaptıkları çalışmayla yetişkinlerin ve genç yetişkinlerin duygusal zekâlarının ergenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Özetle bireylerin yaşları ilerledikçe duygusal zekâlarının geliştiği söylenebilir.

2.5.2. Cinsiyet

Cinsiyet, duygusal zekâyı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bebeklik döneminde cinsiyete göre farklılık gözlenmese de ilerleyen zamanlarda ebeveynlerin davranışları çocuklarının duygusal davranışlarını etkilemektedir (Brody, 2009'den akt. Ak, 2016: 10). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirirkenki davranışların farklı olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin kız çocuklarını büyütürken onlarla daha çok konuştuğu bu sayede kız çocuklarının dil yeteneklerinin daha erken geliştiği ve kız çocuklarının kendini ifade edip başkalarının duygularını anlama hız ve yeteneğinin erkek çocuklara göre daha ileri seviyelerde olduğu görülmüştür. İlerleyen yaşlarda kadınlar duygusal işaretleri okuma ve anlamada beceri sahibi olurken; erkekler korku, suçluluk gibi duygularını en alt seviyelere çekme konusunda ustalaşırlar (Tuğrul, 1999: 17).

Duygularla baş etme konusunda kızlara ve erkeklere çok farklı dersler verilmektedir. Öfke dışında kalan duygularla ilgili aileler oğullarına kıyasla kızlarıyla daha fazla tartışmaktadırlar. Duygular hakkında erkek çocuklara oranla kız çocukları daha fazla bilgilendirilmektedir.

Genellikle kızlar erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa eriştiklerinden duygularını daha iyi kontrol edebilirler (Kulaksızoğlu, 2001: 66). Yapılan birçok araştırmada kadınların duygusal zekâsının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tsaousis ve Kazi, 2013: 170). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirirken ki davranışların farklı olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin kız çocuklarını büyütürken onlarla daha çok konuştuğu bu sayede kız çocuklarının dil yeteneklerinin daha erken geliştiği ve kız çocuklarının kendini ifade edip başkalarının duygularını anlama hız ve yeteneğinin erkek çocuklara göre daha ileri seviyelerde olduğu görülmüştür. İlerleyen yaşlarda kadınlar duygusal işaretleri okuma ve anlamada beceri sahibi olurken; erkekler korku, suçluluk gibi duygularını en alt seviyelere çekme konusunda ustalaşırlar (Tuğrul, 1999: 17).

2.5.3. Eğitim

Eğitimin duygusal zekâyı etki eden son faktör olduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı, duygusal zekânın geliştirilebilir bir özellik olduğunu onaylamaktadır

(Mayer vd., 2001: 233). Goleman (1998), ilgili rehberlik, eğitim ve geri bildirim doğru şekilde sağlandığı takdirde duygusal zekânın artacağını vurgulamaktadır. Özdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama derslerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi test edilmiştir. Test sonucunda drama dersleri alan deney grubunun ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

2.5.4. Aile ortamı

Aile yaşantısı, kişinin duygularla tanıştığı ilk yerdir. Bu yerde kişi kendinin ve başkalarının hislerine ne biçimde karşılık vereceğini, bu duygularla yoluna nasıl devam edeceğini, kendi duygularını nasıl değerlendirip, ifade edebileceğini öğrendiği önemli bir kurumdur (Goleman, 2003: 252). Aile ortamı sadece anne baba ile sınırlı olmayıp akrabaların da çocuğun duygusal gelişimine etki ettiği bilinmektedir (Ak, 2016: 12). Bireyin öğrendiği bilgileri, başarısını ve zekâsını aile ortamı önemli derecede etkilemektedir. Ebeveynlerinin çocuğa yönelik davranışları çocuğun sağlıklı gelişiminde ve eğitiminde önemli bir etkidir (Bruner, 1960; akt. Erdoğan, 2008: 62-76).

Harrod ve Scheer (2005) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin eğitim durumunun çocukların duygusal zekâsını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynin eğitim durumu arttıkça çocuğun duygusal zekâ seviyesi de artmaktadır. İyi ebeveynlik iyi öğretmenliğe benzer. Yetişkinlerin ilgisi ve yarattıkları güven ortamı sayesinde, çocukların beyin işlevleri en iyi şekline ulaşır. Bu güven temelli ortam çocuklar tarafından içselleştirildiğinde, kaygılarını kontrol etmeleri ve odaklanmaları daha kolay hale gelecektir (Lantieri, 2008: 2).

Çocuklar büyüdükçe, duygusal davranışları öğrenme kapasiteleri de artar. Anne ve baba çocuklarının duygularına eşlik ederek ilk empati derslerini vermeye başlar. Anne babalar duygusal anlamda yeterli olurlarsa, duygusal zekânın bileşenlerini çocuklarına öğretebilme şansına sahip olabilirler. Bu bileşenler; hislerinin farkında olup kontrol edebilmek, empati kurabilmek ve duygularla baş edebilmektir (Goleman, 1998: 242). Çocukların duygusal gelişimlerine fiziksel ve bilişsel gelişimleri kadar önem verilmemesi ya da duygularının ihmal edilmesi yaşanabilecek problemlerin artmasına sebep olmaktadır. Daha başarılı ve daha kaliteli bir yaşama sahip çocuklar yetiştirmek için çocukların duygusal değişimleri takip edilmeli ve duygusal zekâ yeteneklerini geliştirmeleri için imkanlar yaratılmalıdır (Shapiro,1999'dan akt. Ak, 2016). Duygusal açıdan yetersiz anne baba tutumunda

duyguları göz ardı etme, gereğinden çok serbest bırakma, çocuğun duygularına saygı göstermeme gibi davranışlar görülmektedir (Goleman, 1998: 241).

Çocukların duygusal yeterlilikleri üzerinde ebeveynlerin büyük etkisi olduğu bilinse de, akranların, diğer sosyal ortamların, televizyona ve kitle iletişim araçlarına maruz kalmanın etkileri ile ilgili çok az şey bilinmektedir. Planlı sosyalleşme uygulamaları olmaksızın, bilişsel kapasitedeki ve sosyal becerilerdeki gelişimlerin duygusal yeterliliklerin gelişimine ne derece yansıdığı ise belirsizdir (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2004: 464-466).

2.6. Beden Eğitimi

Beden eğitimi, oyun, cimnastik ve sporun tüm egzersiz ve uygulamalarını kapsayan, çevre koşullarına ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, bedensel, zihinsel ve fiziksel uygunluklarını geliştirmeyi amaçlayan geniş tabanlı bir aktivitedir (Aracı, 2001: 15). Beden eğitimi, fiziksel aktiviteler yoluyla insanların psikomotor, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleme sürecidir. Beden eğitimi, insanların sosyalleşmesi, bireyselliklerini keşfetmeleri ve doğru yola girmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Beden eğitimi, beden ve zihin birliğini ifade ederken, insan vücudunun genel mekanizmasını yansıtan fizyoloji ve psikoloji gibi diğer alt disiplinleri de içinde barındırır. Beden eğitimi, bir kişinin gerçekleştirdiği bir dizi eylem ve bunları takip eden tepkilere dayanan, insan davranışındaki değişikliklerle ilişkili eğitim olaylarının bir aşamasıdır (Tekin vd., 2009: 208). Açıık (2005: 9), beden eğitimi, kişinin hem manevi hem fikri hem de bedensel açıdan gelişimini sağlayan, kişiyi olgunlaştıran, oyun ve sportif faaliyetleri kapsayan bir bilim olarak tanımlamıştır. Tamer ve Pulur (2001: 41) ise beden eğitimi, yapılan hareketler sonucunda kişide bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimlerin amaçlandığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Beden eğitimi diğer eğitimlerden ayıran temel nokta, hareket yoluyla öğrenmenin gerçekleşerek insanın eğitilmesidir.

2.7. Beden Eğitiminin Amacı

Milli eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda, beden eğitimi dersinde fiziksel aktiviteler yoluyla çocukların bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlarındaki ihtiyaçları karşılanır ve bu alanlarda çocukların istenilen yönde gelişimleri hedeflenir. Bu açıdan, beden eğitimi dersindeki faaliyetlerde amaç rekor kırmak veya şampiyon olmak değil, söz konusu

alanlarda çocukların gelişimlerinin sağlanmasıdır (Varol, 2017: 20). Bucher (1987: 37) beden eğitiminde iki temel amacın olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi bedenin eğitilmesi veya hareket etmenin öğrenilmesidir. İkinci amaç ise beden aracılığıyla eğitim veya hareketler yoluyla eğitimidir. Birinci amaç, beden ve beceri gelişiminin sağlanması ile ilgili iken ikinci amaç gelişimin diğer boyutlarda istenilen davranış değişikliklerinin sağlanması ile ilgilidir.

Beden eğitiminde, sağlıklı, mutlu, terbiyeli, dengeli, kişilikli, yapıcı, yaratıcı olmalarını sağlamak, onları milli kültürel değerleri ve demokratik yaşamın temel ilkelerini içselleştirmiş, üretken bireyler olarak yetiştirmek esastır (Yavaş ve İlhan, 1997: 19). Beden eğitiminin amacı, öğrencileri öz yönetim becerileri, sosyal ve psikolojik becerilerin yanı sıra motor becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, yaşamları boyunca kullanacakları kavram ve stratejiler geliştirerek eğitimlerinin bir sonraki aşamasına hazırlamaktır (MEB, 2013).

İlk ve orta okullarda beden eğitiminin genel amaçları şu şekildedir (MEB, 2013):

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve sporla ilgili sözlerini yorumlayabilme,
2. Tüm organ ve sistemlerin seviyelerine göre güçlendirilmesi ve optimize edilmesi,
3. İyi duruş alışkanlıkları edinme,
4. Ulusal resmi bayramların ve Kurtuluş Günlerinin anlam ve önemini kavrama ve törenlere katılmaya istekli olma,
5. Beden eğitimi ve sporun sağlığa olan faydalarını öğrenerek boş zamanlarını egzersiz yaparak geçirmelerini sağlama,
6. Temel hijyen uygulamaları ve ilk yardım alışkanlıkları kazandırmak,
7. Birlikte çalışma ve birlikte hareket etme alışkanlığı kazandırma,
8. Sorumluluk alma, liderliğe itaat etme ve liderliği üstlenme cesaretine sahip olma,
9. Özgüven, zamanında ve hızlı karar verme,
10. Arkadaşlarla oynamak ve yarışmak, hayran olmak, başarısızlığı kabullenmek ve haksızlığa karşı durabilmek,
11. Demokratik bir yaşam için gerekli tutum ve alışkanlıkları geliştirmek,
12. Kamu kaynaklarını iyi değerlendirmek ve korumak,

13. Spor araçlarını ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları gereği doğrultusunda kullanmak.

2.8. Beden Eğitiminin Önemi

Bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal boyutlarda bütüncül gelişimi çağdaş eğitimin temel ilkelerinden biridir. Modern anlayışa uygun olarak eğitimdeki amaçlara ulaşmak, kişinin zihinsel ve fiziksel eğitimiyle mümkündür. Bu durum, beden eğitimi genel eğitimin zorunlu parçası haline getirmiştir (Aracı, 2001: 67).

Kişiye hayata hazırlayan beden eğitimi, mevcut yapıyı geliştirme ve eğitici rol oynamanın yanı sıra düşünce ve manevi eğitimde de önemli etkiye sahiptir. Bununla beraber, yapıcı ve üretken bir toplum yapısının oluşturulmasında toplumsal kaynaşma ve kültürel kalkınmayı sağlar. Bir diğer ifadeyle, beden eğitimi kişilerin gerekli bilgi ve yetenek kazanmasıyla onların daha kaliteli ve iyi insan olmasını sağlayarak toplumsal değişime öncülük eder (Aracı, 1999: 37). Harmandar (2004: 13), beden eğitiminin, genel eğitimin tamamlayıcısı ve vazgeçilmezi olduğunu ifade ederek çocukların bedensel gelişim, hareket becerilerinin gelişimi, kişisel ve toplumsal uyumun sağlanması noktasında önemli rolünün olduğuna dikkat çekmiştir.

2.9. Öğretim Kavramı

Eğitim ve öğretim kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa eğitim, kişide davranış değişikliği yaratma süreci iken, öğretmenlik bu davranış değişikliğini gerçekleştirme sürecidir. Eğitim süreci çok kapsamlı, yaşam boyu süren ve deneyimle kazanılan bir süreçtir. Zaman ve mekanda sonsuzdur. Öte yandan, öğretim süreci, öğrenme etkinliklerini yönlendirme veya yönlendirme görevidir (Erden ve Akman, 2001: 59).

Açıkgöz'e (2005: 39) göre girdi olarak öğrenci, öğretmen, ders, materyal, içerik vb. kullanılmaktadır. Süreç boyutunda girdi boyutunda yer alan öğelerin etkileşimi, çıktı boyutunda ise başta öğrenciler olmak üzere girdilerdeki değişimler ele alınır. Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklerinin olduğunu düşünülürse, öğretim sisteminin karmaşıklığı daha da anlaşılacaktır. Örneğin; benlik saygısı, kontrol odağı, ilgi, yetenek, önceki öğrenme, motivasyon, öğrenme stili, süreçle ilgili geri bildirim vb. birçok değişken, öğretim sistemini ve o sistemin ürünlerini etkilemektedir.

Öğretimin temel özellikleri şunlardır:

1. Öğretim bir süreçtir.
2. Eğitim planlanır.
3. Öğretim, öğrenmeyi başlatan ve sürdüren etkinlikleri içerir (Açıkgöz, 2005: 41).

Ünal ve Ada'ya (1999: 78) göre öğretim amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Belirlediği bilgi, beceri, davranış ve değerlerle çocukları ve gençleri güçlendirebilme,
2. Çocuklara öğrenmeyi öğretebilme,
3. Motivasyonlarını bilinçli olarak düzenleyerek çocukları geliştirebilme,
4. Uygulama ve yaşam yoluyla çocukları ömür boyu çalışmaya hazırlayabilme,
5. Okulun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli tüm adımları atabilmedir.

2.10. Yeterlilik Kavramı

Yeterlilik; bir iş için gerekli olan bilgi ve becerilerin edinilmesi olup bu iki unsurun bir davranış için gerekli düzeylerde kazanıldığında kişinin o davranış için yeterliliğidir (Başaran, 1992:108,109). Diğer bir tanımda yeterlilik; bireyin daha önce neyi veya neden başardığına ilişkin inançlardan ziyade, bireyin belirli durumlarda neler yapabileceğine ilişkin geleceğe yönelik inançları olarak ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Bireyin bir işi yapabileceğine olan inancı olarak da tanımlanan yeterlilik, tüm meslek grupları için gereklidir. Meslek gruplarının belki de en önemlisi öğretmenlik mesleğidir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplumsal ve kişisel gelişim, yaşam standartlarının yükseltilmesi, sağlıklı, mutlu ve üretken birey ve toplumların oluşması için önemli olduğu açıktır. Eğitim sürecinin yürütücüsü olarak öğretmenlerin yetenekleri birey ve toplum için son derece önemli ve önemlidir (Ünlü ve Aydos, 2010: 175).

2.11. Yeterlilik Süreci

Yeterlilik; bireylerin ne düşündüklerine, nasıl hissettiklerine, kendilerini nasıl motive ettiklerine ve nasıl davrandıklarına göre kararlar vermeleridir. Yeterlilik; farklı süreçleri içerisinde barındırır. Bu süreçler, yeterliliğin ne olduğunun anlaşılması açısından önemli role sahiptir (Bandura, 1994: 2).

2.11.1. Zihinsel Süreç

Hedef belirlemek, insan işleyişinin önemli bir parçasıdır ve üst düzey düşünmeyi ve kendini yansıtmayı gerektirir. Hedef belirlemek, insanların nasıl davranması gerektiğini düzenler. Bu hedefler, bir kişinin yeteneklerinin ve sınırlamalarının bir değerlendirmesidir. Böylece, yüksek yetenekli kişilerin benlik algılarının yüksek olduğu, düşük yetenekli kişilerin ise kendilerini yeteneksiz olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Bandura, 1994: 4).

Yeterliliği düşük olan kişilerin başarılı olmak için çabalamadıkları ve alanlarında başarısız olmaktan korktukları gözlemlenmiştir. Yeterliliği yüksek olan kişilerin kendi alanlarında veya verilen herhangi bir görevde iyi performans gösterme eğiliminde oldukları, başarısızlık ve zor durumlar karşısında yeterince esnek olabildikleri görülmüştür (Bandura, 1994: 4).

2.11.2. Motivasyonel Süreç

Yeterlilik inançları motivasyonel düzenlemede kilit bir rol oynar. Kendi kendini motive etme çoğunlukla zihinsel olarak yapılır. Motivasyonun varlığı, herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yenilerini belirlemesi için gereklidir. Pek çok motivasyon biçimi bilişsel olarak üretilir ve kişinin yeteneklerine ilişkin önceden düzenlenmiş tahminlere dayanır. Bandura'ya göre motivasyon, amaçlara ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar; 1-kişinin performansından kaynaklanan kişisel tatmin ve memnuniyetsizlik tepkileri, 2-hedeflere ulaşılmasından dolayı yeterlilik algısı ve 3-kişisel gelişimin gerçekleşmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden düzenlenmesidir (Bandura, 1994: 4). Yeterlilik, motivasyonda önemli bir rol oynar. Verilen görevleri zamanında bitirmek, güçlükler karşısında sabır göstermek, hedefler koymak bireyin motivasyon düzeyinden etkilenir (Bandura, 1994: 5).

2.11.3. Duyuşsal Süreç

Üstlenilen herhangi bir görevin nasıl yerine getirildiği veya başarıldığı ve görevin nasıl kabul edildiği ile ilgilidir (Bandura, 1994: 8). Bandura'ya göre yeterliliği düşük olan kişiler kendilerini stresli hissederler, bu da onları yüksek stres altına sokar ve hatta depresyona kadar götürebilir. Bu durum, bireyin olumsuz düşünce kalıpları geliştirmesine ve belirli bir görev veya konu hakkında yüksek düzeyde kaygı geliştirmesine neden olur. Bazen bu, bir bireyin nasıl hissettiğini ciddi şekilde etkileyebilir. Öte yandan, yetkinliği yüksek olan

kişilerin bu tür yanılgıları yoktur ve yeterliliği yüksek olan kişiler, dikkat çekici sonuçlar elde eder, kavrama ve düşünme becerileri güçlüdür (Tyler, 2006: 7).

2.11.4. Seçim Süreci

Bireyler, yeterlilik seviyelerine göre hangi faaliyetlerde bulunacaklarına ve bu faaliyetlerde nerede yer alacaklarına karar verirler. Toplum değerlerin, ilgilerin ve yeteneklerin gelişimini etkilediği gibi, bu seçimler de bireyin kişisel gelişimini büyük ölçüde etkileyebilir. Bireyler belirli faaliyetlere katılmak konusunda endişeli ve rahat değillerse, öğrendikleri ve geliştikleri şeylere dayalı olarak bilgilerini geliştirebilirler. Öte yandan bireyler kendilerini endişelendiren, rahatsız hissettiren durum ve durumlardan kaçınırlar. Yeterlilik, yaşam boyunca bireysel seçimleri ve yolları etkiler (Bandura, 1994: 7).

2.12. Öğretmen Yeterliliği

Birey ve toplumun çağdaşlaşma ve ilerlemesinde önemli rolü olan eğitimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Bilgi toplumu olmanın en temel şartlarından biri hiç şüphesiz eğitilmiş insanların sayısının artmasıdır (Ünlü ve Aydos, 2010: 175). Eğitimde, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran kişiler olduğu düşüncesi günümüzde geçerli değildir. Bununla beraber öğretmenler aktardıkları bilgi sonucunda kişilerde davranış değişikliği meydana getirmeyi amaçlar. Bunun için de öğretmenlerin birtakım yükümlülüklerinin olduğu unutulmamalıdır. Eğitim için uygun fiziki ortamın sağlanması, sınıf ikliminin istenilen düzeye getirilmesi ve eğitim için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi bu yükümlülüklerden bazılarıdır (Ergun vd., 1999: 73; Ünlü ve Aydos, 2010: 175).

Yılmaz ve arkadaşları (2004: 58) eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarından olan öğretmenlerin temel amacının, öğrencilerde istenen davranış değişikliğini sağlamak olup bunun sağlanması için öğretmenlerin sahip olması gerekli birtakım yeterliliklerden söz etmişlerdir.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin ve sistemi oluşturan tüm unsurların öğrencilerin daha yaratıcı ve üretken olmalarına hazırlanmaları için niteliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle daha nitelikli öğretmenlere, daha modern müfredatlara, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sistemin her parçası süreci ve sonucu etkiler, birinin olmaması verimliliği düşürür. Özellikle öğretmen niteliğini artırmaya yönelik araştırmalarda öğretmenlerin konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004: 58).

Eğitimde öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olması gerekir. Öğretmenler için yeterlilik kavramı, öğrencilerin başarı derecesi ve istekleri ile ilgilidir (Goddard vd., 2000: 481).

Öğretmenlerin yeterlilikleri, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme ve onların öğrenmeyle meşgul olmalarına yönelik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Shaughnessy, 2004: 154). Öğretmen etkinliği, bir kişinin belirli bir öğretim görevini başarmak için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı bir şekilde yürütme becerisine olan inancı olarak ifade edilir (Tschannen – Moran vd., 1998: 27). Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy (2001: 123) öğretmen yeterliliğini; öğretmenlerin zor ya da motivasyonsuz öğrencileri olduğunda bile, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak nitelikleri ve aynı zamanda öğretmenlerin istenen ürünü üretme becerisi olarak ifade etmişlerdir.

Öğretim Yeterliliği Yüksek Olanlar	Öğretim Yeterliliği Düşük Olanlar
☐	☐
☐ Daha planlı ve düzenlidirler	☐ Öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanırlar
☐ Yeni fikirlere açıktırlar	☐ Öğretime ders kitaplarını okuyarak devam ederler
☐ Öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanırlar	☐ Öğretmenlik uygulamalarında bilindik yöntemleri kullanırlar
☐ Araç ve gereçleri uygulamalarında kullanırlar	☐ Kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmeye dönük araştırmalar yapmazlar

Şekil 3. Öğretim Yeterliliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması

Kaynak: (Henson, 2001: 87; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 789)

2.13. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği

Beden eğitimi programları, ülkemiz okullarında çocukların ve gençlerin gelecek programlarını şekillendiren lokomotifler olarak kabul edilmektedir. Beden Eğitimi; çocuklarımızı ve gençlerimizi sadece bilişsel olarak değil, duygusal gelişimlerini ve yaşam içinde psikomotor gelişimlerini sağlayarak geleceğe hazırlar. Temel gelişim alanlarıyla

birlikte beden eğitiminin önemi artmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri bu sürecin nasıl işlediği konusunda önemli bir faktördür (Varol, 2017: 19).

Beden eğitimi öğretmenleri, kaliteli beden eğitimi dersinin uygulanmasında önemli bir diğer faktördür. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik becerileri ne kadar yüksekse dersin kalitesinin de o kadar yüksek olduğuna inanılmaktadır. Bucher, (1979: 103) Bir beden eğitimi öğretmeninden beklenen özellikleri; mesleki (alan) bilgisi, işbirlikçi beceri ve esri yapabilme olarak sıralamıştır.

NASPE (Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Derneği) tarafından yayınlanan beden eğitimi öğretmen adaylarında olması gereken 10 kriteri şu şekilde açıklamaktadır (2008):

1. Alan bilgisi: Beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi ile ilgili alan bilgisini ve alan kavramlarını bilmelidir.
2. Büyüme ve gelişme: Bu alanda, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini belirleyebilmesi, dersin öğretimine yönelik kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilmesi, mesleki gelişimin sağlanmasında bilimsel araştırma ve yöntemleri kullanabilme ve liderlik yapabilme gibi özellikler yer almaktadır (MEB, 2012: 209).
3. Farklı Öğrenciler: Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı kültürleri ve çalışma yöntemleri olan öğrencilerin farkında olarak onların eğitim-öğretim ortamına uyumlarını sağlamasıdır.
4. Yönetim ve motivasyon: Beden eğitimi öğretmeni; güvenliği, sosyal etkileşimli, aktif ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratarak, öğrencilerin bireysel olarak ve gruplar halinde motivasyonlarını sağlamalıdır.
5. İletişim: Beden eğitimi öğretmenleri, sınıf katılımını artırmak için etkili sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanmalıdır.
6. Planlama ve Öğretim: Ulusal standartları karşılayan öğretim stratejilerini planlama ve uygulamadır. Bu alanda; öğretimi uygun şekilde planlayabilme, eğitim hedeflerine ulaşma noktasında kullanılan teknik kaynakları kullanabilmek ve özel ihtiyaçları ve özel gereksinimli olan öğrenciler için plan yapabilme gibi uygulamalar yer almaktadır (MEB, 2012: 203):
7. Değerlendirme: Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini teşvik edecek şekilde değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım amacını ve nasıl kullanılacağını bilmesini sağlama, ölçme ve değerlendirme

sonucu elde edilenlerin yorumlanması ve geri bildirimini sağlama bu alanda yer alan kriterlerdir (MEB, 2012: 206).

8. Yansıma: Beden eğitimi öğretmenleri mesleki davranışlarını öğrencilere, velilere ve meslektaşlarına yansıtmalıdır.

9. Teknoloji: Beden eğitimi öğretmenleri öğrenme ortamını zenginleştiren teknolojiyi kullanmalıdır.

10. İşbirliği: Öğrencilerin gelişimleri amacıyla meslektaş, veli ve çevre ile ilişkiler kurulmalıdır. Bu alanda fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan gelişim için öğrencilerin ailesi ve toplumla işbirliği yapmak, öğrenci ve toplumun ulusal bayram ve törenlerin ne olduğunu anlamasını sağlamak, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesi ve ulusal bayram ve törenleri düzenleyebilme yer almaktadır (MEB, 2012: 210).

2.14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Yeterliliği Alanları

Beden eğitimi öğretmenin öğretimi yeterlilikleri; okul yönetimi, veliler ve öğrencilerin gerek okul içinde gerekse okul dışında öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmalarını sağlama, eğitim ve öğretim programlarını ve müfredat planlarını uygulama, süreci yönetme, öğretimi ve öğrencileri değerlendirme, okul içinde ve dışında fiziksel etkinlikleri düzenleme, öğretmenlik niteliklerini yaptığı iş çevresiyle iletişimi gerektirmesi gibi açılardan kritik öneme sahiptir (Ünlü ve Aydos, 2010: 173).

Erbaş ve arkadaşları (2011: 18-19) beden eğitimi öğretim yeterliliği alanlarını 7 alan olarak belirlemişlerdir. Bunlar;

Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlilik: Adayın beden eğitimi dersinin içeriği hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi aktarma konusundaki güvenini içerir. Öğretim adayının fitnessi iyi bilmesi ve bunu öğretebilmesi alan bilgisi yeterliliğine verilebilecek örnektir (Erbaş vd., 2011: 18-19).

Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlilik: Beden eğitimi ve spor bilimleri içerisinde yer alan motor gelişim, spor psikolojisi ve beceri öğrenme gibi alt disiplinlerin bilimsel bilgilerini pratikte uygulayabilme, mevcut ulusal spor standartlarına ve müfredata göre planlama ve uygulama yeterliliğidir. Beden eğitimi müfredatı ile ilgili bilginin olması ve bu bilgi doğrultuda plan ve öğretim yapabilme bu alandaki yeterliliğe verilebilecek örnektir.

Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlilik: Öğrencilerin beceri seviyelerindeki farklılıkları algılama ve buna göre planlama ve öğretme becerisiyle ilgilidir. Kolaydan zora doğru küçük adımlarla öğretmek bir dizi beceri planlayabilme gibi.

Özel İhtiyaca Sahip Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliliği: Normal beden eğitimi derslerinde özel gereksinimli öğrenciler için plan yapma ve uygulama becerisini kapsar. Serebral palsili öğrencileri sınıfa entegre edebilme gibi.

Açıklamalarla İlgili Yeterlilik: Öğretmen adayının ders alanlarını ve araçlarını etkin kullanma ve yönetme ve iletişim becerilerini kapsar. Öğrencilerin bir beceriyi doğru bir şekilde anlamalarına veya hatırlamalarına yardımcı olmak için öğretim ipuçlarını kullanabilme yeterliliği bu alanda verilebilecek örneklerdendir.

Değerlendirmedeki Yeterlilik: Bir öğretmen adayının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini kapsar. Örneğin, ölçme ve değerlendirme kavramını bilme ve bunu beden eğitimi dersine aktarabilme.

Teknoloji Kullanmada Yeterlilik: Öğretmen adaylarının planlama, öğretim ve mesleki iletişim açısından teknoloji kullanımı ile ilgili yeterlilikleri kapsar (Erbaş vd., 2011: 18-19).

2.15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Yeterlilikleri

Kişilik özellikleri; “Kişiyi diğerlerinden ayıran, kendi iç ve dış dünyasıyla kurduğu tutarlı ve yapılandırılmış bir ilişki biçimi” olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1994: 67). Öğretmenlerin kişisel yeterlilikleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel yeterlilikleri hemen hemen aynıdır. Bununla beraber, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip olması gereken birtakım farklı kişisel yeterliliklerin olduğu ifade edilmektedir (Varol, 2017: 26).

Saçlı ve arkadaşlarının (2009: 145) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler; öğrencileri konuda anlaması, eleştiriye açık olması, geniş bakış açısına sahip olması, sabırlı, özgüvenli, doğaçlama yapabilen, üretken ve şefkatli olması olarak bildirilmiştir. Diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin kişisel yeterlilikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Tamer ve Purul, 2001: 49; Hacısalıhoğlu, 2006: 1);

1. İletişim kurma becerileri,
2. Disiplin (kararlı ve adil disiplini sağlamak için)
3. Motivasyon becerileri (öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etme),
4. Güzel ahlak (davranış, karakter ve güzel huylar ile örnek olmalıdır)
5. İlgili olma (öğrencilere sevgiyle yaklaşma ve sevgisini gösterme)
6. Sevgi dolu olma (öğretmeye istekli olma, hırslı ve özverili olma),
7. Kişiliği olmalı (öğrencilere karşı arkadaş canlısı olmalıdır).

2.16. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Bilgi ve Becerileri

Mesleki yeterlilik, bir kişinin bir meslek grubuna özgü alan bilgisi ve mesleki bilgi özelliğine sahip olmasıdır. Beden eğitimi öğretmenleri açısından bakıldığında, kendi alanlarındaki yenilikleri takip edebilme, gelişmeleri uygulayabilme ve eğitim ortamlarında etkili iletişimsel rehberler olarak hizmet edebilme yetenekleri mesleki yeterlilik kapsamında düşünülebilir (Varol, 2017: 26).

Mesleki bilgi ve becerilerde; beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite ile ilgili bilgi ve becerileri ve sporun kültürel yönleri ile ilgili bilgiye sahip olması yer almaktadır. Bir diğer ifade ile mesleki bilgi ve beceriler; bir meslek olarak beden eğitiminin mesleki yeterlilikleri ile öğretme ve öğrenme ile ilgili kişisel ve kültürel yeterlilikleri kapsar (Varol, 2017: 26). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerileri aşağıda sıralanmıştır (Uluslar Arası Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon, Spor ve Dans Konseyi-ICHPER:SD, 2005):

- Mesleğin kapsam (alan) bilgisi,
- Sporun okullardaki tarihsel ve sosyopolitik rolüne dair bilgisi,
- Akademik ve araştırmayı sürdürebilme bilgi ve becerisi,
- Her yaş grubuna uygun, kapsamlı beden eğitimi içeriği, müfredat geliştirmeye uygun bilgi ve beceriye sahip olması,
- Spor faaliyetleri ve spor kültürü hakkında bilgisi,

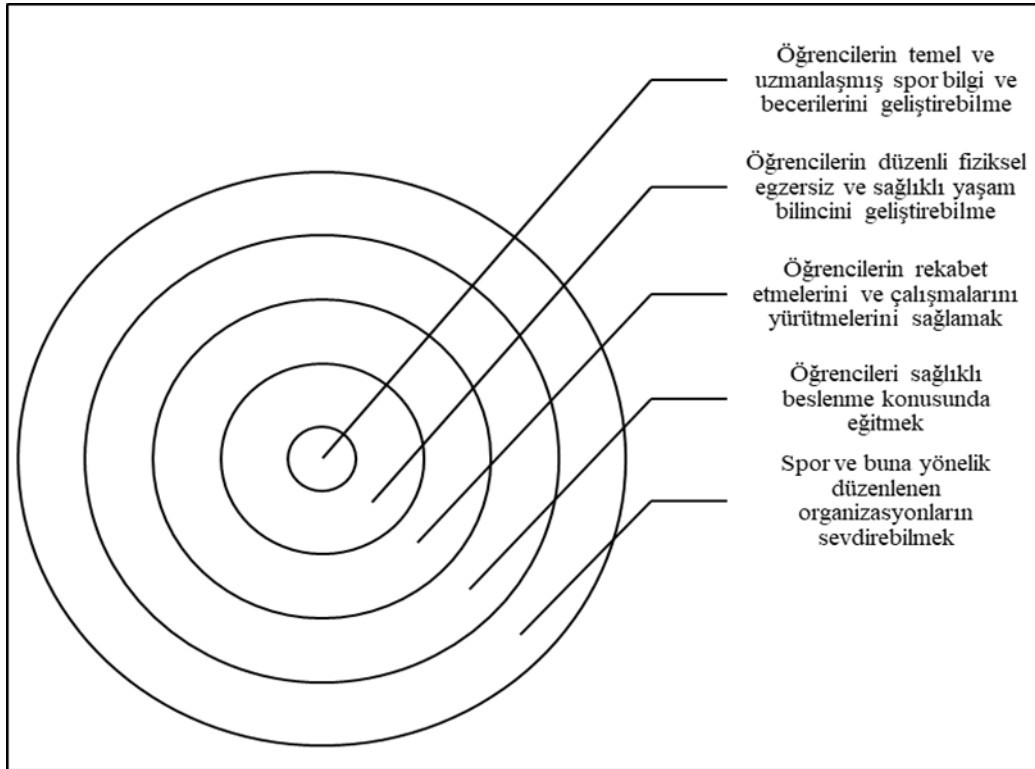
2.17. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Becerileri

Öğretme ve öğretme teorileri ve mesleki uygulamaları kapsayan bu alan içerisinde yer alan bilgi ve beceriler şu şekildedir (ICHPER:SD, 2005):

- Eğitsel öğrenme teorisi hakkında bilgisi,
- Etkili öğretim teorisi bilgisi,
- Müfredatı öğretim etkinliklerine dönüştürecek bilgi ve becerisi,
- Sistematik konu tasarlama, ders dizilerinin oluşturulması ile ilgili bilgi ve becerisi,
- Hareket analizi, hareket performansının değerlendirilmesi, öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ile ilgili bilgi ve beceriler.

2.18. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Performansı Geliştirmeyi Sağlama ve Koruma Bilgi ve Becerileri

Öğrencilerin hareket becerilerini, sağlıklı yaşam becerilerine sahip olmasını ve bu amaca dönük etkinlikler düzenleyebilme becerilerini kapsar (Varol, 2017: 22). Bu alanda yer alan beceriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur (MEB, 2012: 204).



Şekil 4. Fiziksel Performansa Yönelik Bilgi ve Beceri Alanları

Kaynak: (MEB, 2012: 204)

2.19. İlgili Araştırmalar

Tok'un (2008) çalışmasında, duygusal zeka ile ilgili ayrıntılı bir teorik yapı sağlamanın yanı sıra, duygusal zeka ölçümü için yaygın olarak kullanılan ölçüm aracının Türkçe konuşan sedanter ve performans sporcuları örneğine uyarlanması amaçlanmıştır. Ek olarak, çalışmanın amaçlarından biri sedanter ve performans sporcularının duygusal zeka ve kişilik özelliklerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla, duygu ve duygusal zeka kavramının anatomik, fizyolojik ve bilişsel boyutlarını ele alan literatür özetlendikten sonra duygusal zeka ve kişilik ilişkisine yer verilmiştir. Bu çalışmanın konuları arasında atletik performans ve davranışı açıklamada duygu ve duygusal zekanın rolü, sporcu ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekayı ölçebilen ölçüm araçlarının psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve duygusal zekanın akademik başarı üzerindeki etkisi yer almaktadır. Elde edilen sonuçlarda, dışadönüklük ve gelişime açıklık özelliğinin sporcu olan ve olmayan öğrencilerde duygusal zeka ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2010) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak test edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarında cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Koç Akran ve Bakır'ın (2019) çalışmasının amacı, öğretmenlerin duygusal zekaları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Bulgular, erkek öğretmenlerin duygusal zekayı kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandığını göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin öz-yeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Varol'un (2017) yaptığı çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliliklerini belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Tanımlayıcı istatistikler anketler aracılığıyla toplanmıştır. 7 boyutlu 3'lü Likert tipi 35 maddelik Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği ölçeğinin puan aralığı 35 ile 105 arasındadır. Elde edilen sonuçlarda, öğretim yeterlilikleri düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Varol ve Türkmen'in (2017) yaptıkları araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim döneminde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların beden eğitimi öğretimi yeterliliğine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla BEÖYÖ ölçeği kullanılmıştır.

Katılımcıların Algılanan Beden Eğitimi yeterlilik algılarını ortaya koymak amacıyla ortalama değerler üzerinde yorumlar yapılmıştır. Bunun sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretim yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karamehmetoğlu'nun (2017) yaptığı araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki özyeterlilik ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Katılımcıların duygusal zeka, mesleki öz-yeterlilik ve problem çözme becerilerinin cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Mesleki yeterliliği ve problem çözme yeteneğini belirlemede duygusal zekanın rolünü test etmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde cinsiyet farklılığına rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmada duygusal zeka düzeyinin mesleki özyeterliliğin öğrenci bağlılığı, öğretim stratejilerinin kullanımı ve sınıf yönetimi gibi tüm alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu ve bu değişkenler arasında pozitif korelasyonların olduğu ortaya konmuştur.

Seçkin ve Başbay'ın (2013) çalışmasına, birinci ve dördüncü sınıftaki 558 beden eğitimi ve spor öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarında cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu ve spor branş türüne göre farklılık olmadığı ancak bölüm tercih istekliliği, baba tercihi açısından anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançları ile mesleğe yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki gözlenmiştir.

Hust ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yeterliliklerinin ideal düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim kalitesi açısından oldukça istekli ve özverili oldukları görülmüştür.

Certel ve Bahadır (2022) tarafından yapılan araştırma "son sınıf beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının" cinsiyet, aktif spor yapma durumu, spor deneyimi ve akademik başarılarına göre beden eğitimi öğretmenliği yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankete ülkemizin farklı bölgelerindeki 6 kolej ve üniversiteden spor dalında eğitim gören toplam 296 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21'dir. Araştırma sonuçları, teknoloji kullanma becerisi dışında öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretme

becerilerinin diğ er alt boyutlara ait ölçek ve toplam ölçeklerde orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Chen ve arkadaşları (2012), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik uygulamasının kalitesi; konu planlama, konuyu sunma, sınıf yönetimi ve eğitim sorumluluğu olmak üzere dört boyutta değerlendirildiğinde, her öğretmenin öğretmenlik uygulamasının farklı bir kalite düzeyi sunduğu bildirilmiştir. Öğretimin kalitesi değişse de, öğrenciler öğretmenleri “oldukça yeterli” gördüklerini dile getirmişlerdir.

Saraçoğlu ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, devlete ait ilk ve orta okullarda görev yapan beden eğitimi  ğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının ve denetim odaklarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesi ve öz-yeterlilik ve kontrol odağı arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklemini 2010-2011  ğretim yılında Kayseri ilinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 116 beden eğitimi  ğretmeni oluşturmuştur. Veri analizinde; cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet yılı değişkenleri normal dağılım ve homojenlik koşullarını sağlamadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testi ve Spearman's korelasyon testi uygulandı. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ve hizmet süresi değişkenleri bağlamında öz-yeterlilik düzeyleri ve kontrol puanlarının farklılaşmadığı tespit edildi.

Koparan ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmanın amacı, beden eğitimi  ğretmenlerinin öz-yeterlilik ve beden eğitimi  ğretmeni yeterliliklerini yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve medeni durum değişkenlerine göre karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini beden eğitimi ve spor hizmetiçi eğitim seminerine katılan 125 beden eğitimi  ğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların beden eğitimi  ğretmen yeterlilikleri için Arslan (2007) tarafından Beden Eğitimi Yeterlilik  l eği;  zyeterlilik algısı için çapa ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen  ğretmen  zyeterlilik  l eği kullanıldı. Verilerin analizinde SPSS “13.0” istatistik programında iki grup arasındaki farkı test etmek için Mann-Whitney U testi, değişkene göre ikiden fazla grup arasındaki farkı test etmek için Kruskal Wallis testi, ve değişkenler arasındaki ilişkiyi kontrol etmek için Pearson korelasyon katsayısı testi kullanıldı. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edildi. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninde beden eğitimi  ğretmenliği düzeyi ve öz-yeterlilik puanlarının farklılaşmadığı ancak yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Beden eğitimi  ğretmen yeterliliği ve  zyeterlilik algısının

Çalışma yılına göre farklılaştığı tespit edildi. Ayrıca z-yeterlilik puanı ile beden eğitimi öğretmeninin yetenek puanı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=439$, $p<0.01$).

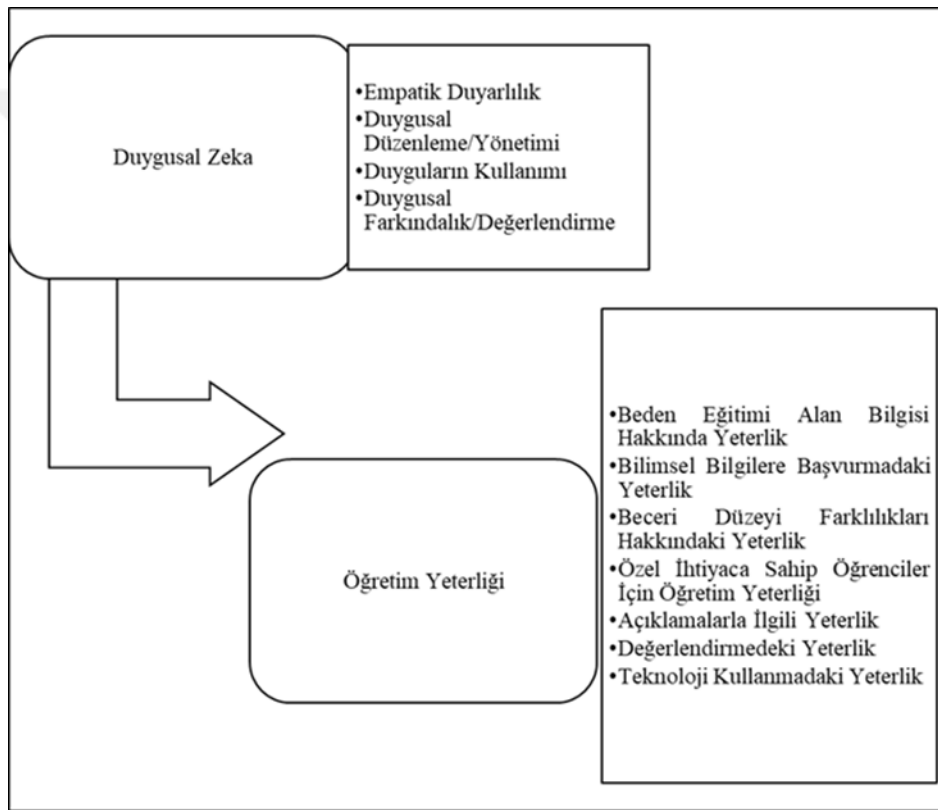
Kougioumtzis ve arkadaşları (2011), beden eğitimi ğretmenlerinin okullardaki durumunu ve mesleki yeterliliklerini ve müfredat üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, beden eğitimi ğretmenlerinin; öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin hepsinin statü ve mesleki yetenek konusunda kendilerini “eksik” buldukları görülmüştü



BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, tarama modeli kullanılmış olup bu model içerisinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretim yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Modelde ayrıca, duygusal zekanın alt boyutları ile öğretim yeterliliği alt boyutları arasındaki ilişki de ortaya konulmuştur.



Şekil 5. Duygusal Zeka İle Öğretim Yeterlilik Düzeyine İlişkin Oluşturulan Model

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, beden eğitimi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklemi ise bu adaylar arasından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilenler oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılması gereken örneklem sayısının belirlenmesinde aşağıdaki tablo baz alınmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 72):

Tablo 1. Evren ve Örneklem Tablosu

Evren Büyük- lülüğü	± 0.03 örnekleme hatası			± 0.05 örnekleme hatası			± 0.10 örnekleme hatası		
	(d)			(d)			(d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Yukarıdaki tabloda, 0,05 anlamlılık düzeyi ve 0,05 hata oranında evrenin 100.000 olması halinde erişilmesi gereken örneklem sayısı 383; 1.000.000 olması durumunda ise 384 olduğu yansıtılmıştır. Bu çalışmada 412 kişi üzerinden elde edilenlerle analizler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada geçerlilik ve güvenilirlikleri önceden sağlanmış olan ölçeklerden ve katılımcıları tanımlayıcı nitelikte olan sorulardan yararlanarak kolayda örnekleme yöntemiyle ve gönüllük esaslı online olarak veriler toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Duygusal Zeka Ölçeği ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcıları tanımlayıcı nitelikte cinsiyet, yaş, branş, anne ve baba eğitim durumu yer almaktadır.

3.3.2. Duygusal Zeka Ölçeği

Duygusal Zeka Ölçeği, Schutte ve arkadaşları tarafından 1998 yılında geliştirilmiş, Austin ve arkadaşları tarafından ise 2004 yılında 33 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tatar ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert olup (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Fikrim yok,

4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçekle ilgili yapılan çalışmalarda da ölçeğin güvenirlik katsayısı Alpha ise 0.84-0.90 düzeyindedir. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,82 olarak tespit edilmiştir. Ölçek içerisinde yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Duygusal Zeka Ölçek İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Maddeler
Empatik duyarlılık	4, 13, 14, 24, 30 ve 33
Duygusal düzenleme/yönetimi	1, 2, 3, 6, 9, 12, 16, 17, 19, 21, 22, 23 ve 28
Duyguların kullanımı	7, 8, 10, 11, 26, 27 ve 31
Duygusal farkındalık/değerlendirme	5, 15, 18, 25, 29 ve 32

3.3.3. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği

Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği, 2012 yılında Humpries ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Erbaş, Varol ve Ünlü (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Alfa 0,94 bulunmuştur. Bu çalışmada ise söz konusu değer 0,96 olarak tespit edilmiştir. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler “1: yapamam (katılmıyorum), 2: orta düzeyde yaparım (fikrim yok) ve 3: yüksek düzeyde yaparım (katılıyorum)” şeklinde 3’lü likert olarak yapılandırılmıştır. Ölçek içerisinde, 7 alt boyut ve toplam 35 madde yer almaktadır. Ölçek içerisinde yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Maddeler
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlilik	1, 2, 3, 4 ve 5
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	6, 7, 8 ve 9
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	10, 11, 12, 13 ve 14
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	15, 16, 17, 18 ve 19
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	20, 21, 22, 23, 24 ve 25
Değerlendirmedeki yeterlilik	26, 27, 28, 29 ve 30
Teknoloji kullanmada yeterlilik	31, 32, 33, 34 ve 35

3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Çalışmada ölçeklere verilen cevapların analizinde katılımcı bilgilerini ortaya koyan kişisel özelliklere yer verilmiştir. Bunun yanında, elde edilen verilerin güvenilirliklerinin sağlanmasında Cronbach's Alpha katsayısı; değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konmasında korelasyon analizi; duygusal zeka ve öğretim yeterlilik düzeyinin öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitinde ikili değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla değişkenlerde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Araştırmada farklılığın görüldüğü durumda farklılığın kaynağının tespitinde çoklu karşılaştırma test yöntemlerinden Tukey testi tercih edilmiştir



BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Katılımcıları Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılanları tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

	ort.	ss
Yaş	24.57	2.071
Cinsiyet	n	%
Erkek	268	65.0
Kız	144	35.0
Toplam	412	100.0
Sınıf	n	%
3. Sınıf	181	43.9
4. Sınıf	231	56.1
Toplam	412	100.0
Anne Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	125	30.3
Ortaokul	82	19.9
Lise	148	35.9
Lisans	40	9.7
Lisansüstü	17	4.1
Toplam	412	100,0
Baba Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	83	20.1
Ortaokul	69	16.7
Lise	151	36.7
Lisans	76	18.4
Lisansüstü	33	8.0
Toplam	412	100.0

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini yansıtan yukarıdaki tablodan da görüldüğü üzere, öğrencilerin yaş ortalaması 24.57'dir. Öğrencilerin %65'inin erkek, %35'inin ise kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi dağılımlarına bakıldığında ise, %43.9'unun 3. sınıf, %56.1'inin ise 4. Sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında, %30.3'ünün ilkokul, %19.9'unun ortaokul, %35.9'unun lise, %9,7'sinin lisans ve son olarak %4,1'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine yönelik elde edilen sonuçlarda, %20.1'inin ilkokul mezunu, %16.7'sinin ortaokul mezunu, %36.7'sinin lise, %18.4'ünün lisans ve %8'inin lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Yaptıkları Spor Branşına Yönelik Elde Edilen Bulgular

	n	%
Atletizm	21	5.1
Badminton	9	2.2
Basketbol	28	6.8
Boks	21	5.1
Fitness	3	0.7
Futbol	140	34.0
Güreş	24	5.8
Hentbol	20	4.9
Jimnastik	13	3.2
Judo	2	0.5
Kickboks	1	0.2
Masa Tenisi	19	4.6
Okçuluk	2	0.5
Taekwondo	13	3.2
Tenis	19	4.6
Voleybol	41	10.0
Yüzme	36	8.7
Toplam	412	100.0

Öğrencilerin yaptıkları spor branşına yönelik elde edilen sonuçlarda, %34'ünün futbol, %6.8'inin basketbol, %8.7'sinin yüzme, %5.1'inin atletizm ve %5.8'inin ise güreş yaptığı tespit edilmiştir.

4.2. Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen tanımlayıcı bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarına Yönelik Elde Edilen Tanımlayıcı Bulgular

	ort.	ss
Duygusal Zeka	3.88	.79
Empatik duyarlılık	3.88	.80
Duygusal düzenleme/yönetimi	3.93	.81
Duyguların kullanımı	3.83	.90
Duygusal farkındalık/değerlendirme	3.79	.81
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	2.17	.48
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	1.87	.57
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	1.98	.69
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	2.14	.65
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	2.10	.62
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	2.34	.60
Değerlendirmedeki yeterlilik	2.27	.61
Teknoloji kullanmada yeterlilik	2.42	.55

Duygusal zeka ölçeği ortalamasının 3.88, empatik duyarlılık alt boyutunun ortalamasının 3.88, duygusal düzenleme yönetimi alt boyutunun ortalamasının 3.93, duyguların kullanımı alt boyutunun ortalamasının 3.83, duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyut ortalamasının 3.79 olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretim yeterliliği ölçeğinin ortalamasının 2.17, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik alt boyutunun ortalamasının 1.87, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik alt boyut ortalamasının 1.98, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik alt boyut ortalamasının 2.14, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği alt boyut ortalamasının 2.10, açıklamalarla ilgili yeterlilik alt boyut ortalamasının 2.34, değerlendirmedeki yeterlilik alt boyut ortalamasının 2.27 ve son olarak teknoloji kullanmada yeterlilik alt boyut ortalamasının 2.42 olduğu görülmektedir.

4.3. Normallik Test Sonuçları

Ölçeklere verilen cevaplar sonucu elde edilen verilerin normal dağılım sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Normallik Bulguları

	Skewness	Kurtosis
Duygusal Zeka	-1.12	1.47
Empatik duyarlılık	-.97	1.02
Duygusal düzenleme/yönetimi	-1.17	1.45
Duyguların kullanımı	-1.10	1.21
Duygusal farkındalık/değerlendirme	-.75	.65
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	-.06	-.84
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	.30	-.77
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	.04	-1.27
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	-.16	-1.21
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	-.06	-.95
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	-.50	-.71
Değerlendirmedeki yeterlilik	-.34	-.94
Teknoloji kullanmada yeterlilik	-.58	-.65

Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2.00 ile +2.00 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değer, George ve Mallery'e (2010) göre verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bundan ötürü, çalışmada parametrik test yöntemleri kullanılmıştır.

4.4. Araştırma Problemlerinin Test Edilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma problemlerinin test sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	ort.	ss	t	p
Duygusal Zeka	Erkek	268	3.95	.77	2.68	.01
	Kız	144	3.74	.82		
Empatik duyarlılık	Erkek	268	3.95	.77	2.62	.01
	Kız	144	3.74	.84		
Duygusal düzenleme/yönetimi	Erkek	268	4.02	.78	3.03	.00
	Kız	144	3.77	.85		
Duyguların kullanımı	Erkek	268	3.90	.88	2.42	.02
	Kız	144	3.68	.91		
Duygusal farkındalık/değerlendirme	Erkek	268	3.84	.79	1.73	.08
	Kız	144	3.70	.85		
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	Erkek	268	2.21	.47	2.38	.02
	Kız	144	2.09	.49		
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	Erkek	268	1.85	.57	-1.10	.27
	Kız	144	1.92	.59		
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	Erkek	268	2.03	.70	1.85	.07
	Kız	144	1.90	.67		
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	Erkek	268	2.21	.66	2.68	.01
	Kız	144	2.03	.63		
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	Erkek	268	2.08	.62	-1.00	.32
	Kız	144	2.15	.62		
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	Erkek	268	2.42	.57	3.95	.00
	Kız	144	2.18	.62		
Değerlendirmedeki yeterlilik	Erkek	268	2.34	.60	3.42	.00
	Kız	144	2.13	.62		
Teknoloji kullanmada yeterlilik	Erkek	268	2.48	.54	3.10	.00
	Kız	144	2.30	.55		

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin cinsiyetleri ile duygusal zeka ve beden eğitimi öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılığın sonuçları yer almaktadır. Buna göre, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkeklerin ortalamasının kız öğrencilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, cinsiyet ile duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve alt boyutları arasındaki farklılığın tespitine yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin bütünü ve beceri düzeyi farklılıkları

hakkında yeterlilik, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu tüm alanlarda erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Sınıf	n	ort.	ss	t	p
Duygusal Zeka	3. sınıf	181	3.68	.93	-4.56	.00
	4. sınıf	231	4.03	.62		
Empatik duyarlılık	3. sınıf	181	3.69	.92	-4.23	.00
	4. sınıf	231	4.02	.66		
Duygusal düzenleme/yönetimi	3. sınıf	181	3.71	.95	-5.14	.00
	4. sınıf	231	4.11	.64		
Duyguların kullanımı	3. sınıf	181	3.60	1.06	-4.56	.00
	4. sınıf	231	4.00	.70		
Duygusal farkındalık/değerlendirme	3. sınıf	181	3.67	.93	-2.64	.01
	4. sınıf	231	3.88	.70		
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	3. sınıf	181	2.05	.51	-4.57	.00
	4. sınıf	231	2.27	.44		
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	3. sınıf	181	1.83	.60	-1.35	.18
	4. sınıf	231	1.91	.55		
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	3. sınıf	181	1.85	.68	-3.49	.00
	4. sınıf	231	2.09	.68		
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	3. sınıf	181	1.99	.66	-4.33	.00
	4. sınıf	231	2.26	.63		
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	3. sınıf	181	2.03	.62	-2.08	.00
	4. sınıf	231	2.16	.61		
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	3. sınıf	181	2.20	.63	-4.41	.00
	4. sınıf	231	2.45	.55		
Değerlendirmedeki yeterlilik	3. sınıf	181	2.12	.65	-4.50	.00
	4. sınıf	231	2.38	.56		
Teknoloji kullanmada yeterlilik	3. sınıf	181	2.27	.59	-4.90	.00
	4. sınıf	231	2.53	.49		

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile duygusal zeka ve beden eğitimi öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılığın sonuçları yer almaktadır. Buna göre, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta 4. sınıftaki öğrencilerin ortalamasının 3. sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve alt boyutları arasındaki farklılığın tespitine yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin bütünü ve beden eğitimi

öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu tüm alanlarda 4. sınıf öğrencilerin ortalamasının 3. sınıftaki öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	ort.	ss	f	p	Fark Testi
Duygusal Zeka	İlkokul	125	3.91	.54	5.90	.00	Ortaokul ile lise ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	82	4.16	.55			
	Lise	148	3.75	1.04			
	Lisans ve Lisansüstü	57	3.72	.71			
	Toplam	412	3.88	.79			
Empatik duyarlılık	İlkokul	125	3.88	.55	4.75	.00	Ortaokul ile lise ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	82	4.15	.553			
	Lise	148	3.80	1.04			
	Lisans ve Lisansüstü	57	3.70	.78			
	Toplam	412	3.88	.80			
Duygusal düzenleme/yönetimi	İlkokul	125	3.98	.59	6.92	.00	Ortaokul ile lise ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	82	4.24	.54			
	Lise	148	3.78	1.03			
	Lisans ve Lisansüstü	57	3.77	.77			
	Toplam	412	3.93	.81			
Duyguların kullanımı	İlkokul	125	3.89	.62	5.98	.00	Ortaokul ile lise ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	82	4.14	.60			
	Lise	148	3.66	1.18			
	Lisans ve Lisansüstü	57	3.66	.80			
	Toplam	412	3.83	.90			
Duygusal farkındalık/değerlendirme	İlkokul	125	3.78	.61	3.21	.02	Ortaokul ile lise
	Ortaokul	82	4.03	.70			
	Lise	148	3.71	1.01			
	Lisans ve Lisansüstü	57	3.69	.72			
	Toplam	412	3.79	.814			
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	İlkokul	125	2.19	.441	2.33	.07	
	Ortaokul	82	2.28	.465			
	Lise	148	2.12	.531			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.12	.454			
	Toplam	412	2.17	.484			
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	İlkokul	125	1.79	.56	2.31	.08	
	Ortaokul	82	1.93	.58			
	Lise	148	1.86	.59			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.01	.54			
	Toplam	412	1.87	.57			

Tablo 10. Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (devamı)

		n	ort.	ss	f	p	Fark Testi
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmada ki yeterlilik	İlkokul	125	1.91	.67	1.33	.27	
	Ortaokul	82	2.09	.73			
	Lise	148	1.96	.71			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.06	.64			
	Toplam	412	1.98	.69			
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	İlkokul	125	2.18	.64	.39	.76	
	Ortaokul	82	2.17	.68			
	Lise	148	2.11	.69			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.11	.57			
	Toplam	412	2.14	.65			
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	İlkokul	125	2.13	.60	4.21	.01	Ortaokul ile lise
	Ortaokul	82	2.28	.58			
	Lise	148	1.99	.65			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.08	.58			
	Toplam	412	2.10	.62			
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	İlkokul	125	2.40	.57	2.53	.06	
	Ortaokul	82	2.42	.55			
	Lise	148	2.30	.63			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.18	.60			
	Toplam	412	2.34	.60			
Değerlendirmedeki yeterlilik	İlkokul	125	2.33	.57	3.60	.01	Ortaokul ile lise
	Ortaokul	82	2.40	.52			
	Lise	148	2.19	.69			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.14	.55			
	Toplam	412	2.27	.61			
Teknoloji kullanmada yeterlilik	İlkokul	125	2.50	.50	7.27	.00	Ortaokul ile lise ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	82	2.58	.43			
	Lise	148	2.34	.60			
	Lisans ve Lisansüstü	57	2.21	.57			
	Toplam	412	2.42	.55			

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile duygusal zeka ve beden eğitimi öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılığın sonuçları yer almaktadır. Buna göre, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kısımda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespitine yönelik elde edilen sonuçlar da yer almaktadır. Post-Hoc çoklu karşılaştırma test sonuçlarından Tukey testinde, ortaokul

mezunu olanlar ile lise ve lisans/lisansüstü mezunu olanlar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve alt boyutları arasındaki farklılığın tespitine yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin bütünü ve beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve açıklamalarla ilgili yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu alanlarda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla başvurulmuş Tukey çoklu karşılaştırma test sonuçlarında, ortaokul mezunu olanlar ile lise ve lisans/lisansüstü mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	ort.	ss	f	p	Fark Testi
Duygusal Zeka	İlkokul	83	3.97	.48	1.77	.15	
	Ortaokul	69	3.80	.66			
	Lise	151	3.95	.87			
	Lisans ve Lisansüstü	109	3.76	.92			
	Toplam	412	3.88	.79			
Empatik duyarlılık	İlkokul	83	3.97	.49	1.38	.25	
	Ortaokul	69	3.80	.63			
	Lise	151	3.94	.88			
	Lisans ve Lisansüstü	109	3.78	.95			
	Toplam	412	3.88	.80			
Duygusal düzenleme/yönetimi	İlkokul	83	4.05	.57	2.25	.08	
	Ortaokul	69	3.85	.67			
	Lise	151	4.00	.87			
	Lisans ve Lisansüstü	109	3.80	.94			
	Toplam	412	3.93	.81			
Duyguların kullanımı	İlkokul	83	3.91	.57	1.73	.16	
	Ortaokul	69	3.80	.70			
	Lise	151	3.90	1.00			
	Lisans ve Lisansüstü	109	3.67	1.04			
	Toplam	412	3.83	.90			

Tablo 11. Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (devamı)

		n	Ort.	ss	f	p	Fark Testi
Duygusal farkındalık/değerlendirme	İlkokul	83	3.81	.57	.85	.47	
	Ortaokul	69	3.69	.79			
	Lise	151	3.86	.87			
	Lisans ve Lisansüstü	109	3.74	.90			
	Toplam	412	3.79	.81			
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	İlkokul	83	2.20	.43	2.27	.08	
	Ortaokul	69	2.06	.46			
	Lise	151	2.23	.48			
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.13	.53			
	Toplam	412	2.17	.48			
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	İlkokul	83	1.79	.58	2.27	.08	
	Ortaokul	69	1.76	.55			
	Lise	151	1.93	.58			
	Lisans ve Lisansüstü	109	1.92	.57			
	Toplam	412	1.87	.57			
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	İlkokul	83	1.94	.65	2.51	.06	
	Ortaokul	69	1.82	.71			
	Lise	151	2.09	.69			
	Lisans ve Lisansüstü	109	1.98	.70			
	Toplam	412	1.98	.69			
beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	İlkokul	83	2.26	.61	4.36	.01	Ortaokul ile ilkokul ve lise
	Ortaokul	69	1.93	.63			
	Lise	151	2.22	.67			
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.08	.65			
	Toplam	412	2.14	.65			
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	İlkokul	83	2.14	.62	1.95	.12	
	Ortaokul	69	1.95	.55			
	Lise	151	2.10	.61			
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.17	.65			
	Toplam	412	2.10	.62			
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	İlkokul	83	2.41	.57	4.43	.00	Lise ile ortaokul ve lisans/lisansüstü
	Ortaokul	69	2.21	.62			
	Lise	151	2.44	.56			
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.23	.62			
	Toplam	412	2.34	.60			
Değerlendirmedeki yeterlilik	İlkokul	83	2.32	.55	1.50	.21	
	Ortaokul	69	2.23	.56			
	Lise	151	2.32	.64			
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.17	.64			
	Toplam	412	2.27	.61			

Teknoloji kullanmada yeterlilik	İlkokul	83	2.49	.48	1.57	.20
	Ortaokul	69	2.45	.50		
	Lise	151	2.43	.61		
	Lisans ve Lisansüstü	109	2.33	.54		
	Toplam	412	2.42	.55		

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin babasının eğitim düzeyleri ile duygusal zeka ve beden eğitimi öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılığın sonuçları yer almaktadır. Buna göre, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve alt boyutları arasındaki farklılığın tespitine yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin bütünü ve değerlendirmedeki yeterlilik, teknoloji kullanımında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, açıklamalarla ilgili yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta babası ilkököl mezunu olanların ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla başvurulmuş Tukey çoklu karşılaştırma test sonuçlarında, açıklamalarla ilgili yeterlilik alanında lise mezunu olanlar ile ortaokul ve lisans/lisansüstü mezunu olanlar arasında; beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik alanında ise ortaokul mezunu olanlar ile ilkököl ve lise mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Branşa Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Spor Branşı	n	ort.	ss	t	p
Duygusal Zeka	Bireysel	183	3.93	.84	1.21	.23
	Takım	229	3.84	.75		
Empatik duyarlılık	Bireysel	183	3.92	.85	.92	.36
	Takım	229	3.85	.76		
Duygusal düzenleme/yönetimi	Bireysel	183	3.98	.84	.97	.33
	Takım	229	3.90	.79		
Duyguların kullanımı	Bireysel	183	3.89	.93	1.35	.18
	Takım	229	3.77	.87		
Duygusal farkındalık/değerlendirme	Bireysel	183	3.86	.90	1.50	.14
	Takım	229	3.74	.74		

Tablo 12. Branşa Göre Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutlarının Karşılaştırmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (devamı)

	Spor Branşı	n	Ort.	ss	t	p
Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği	Bireysel	183	2.25	.52	2.97	.00
	Takım	229	2.11	.45		
Beden Eğitimi Alan Bilgisi Hakkında Yeterlilik	Bireysel	183	2.02	.61	4.88	.00
	Takım	229	1.75	.51		
Beden Eğitimi Öğretiminde Bilimsel Bilgilere Başvurmadaki Yeterlilik	Bireysel	183	2.09	.68	2.90	.00
	Takım	229	1.90	.69		
Beceri Düzeyi Farklılıkları Hakkında Yeterlilik	Bireysel	183	2.22	.66	2.22	.03
	Takım	229	2.08	.64		
Özel İhtiyaca Sahip Öğrenciler İçin Öğretim Yeterliliği	Bireysel	183	2.25	.60	4.39	.00
	Takım	229	1.99	.60		
Açıklamalarla İlgili Yeterlilik	Bireysel	183	2.38	.57	1.30	.19
	Takım	229	2.30	.61		
Değerlendirmedeki Yeterlilik	Bireysel	183	2.31	.62	1.37	.17
	Takım	229	2.23	.60		
Teknoloji Kullanmada Yeterlilik	Bireysel	183	2.41	.61	-.40	.69
	Takım	229	2.43	.49		

Yukarıdaki tabloda, bireysel ve takım sporlarına göre öğretmenlerinin duygusal zeka, empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı, duygusal farkındalık/değerlendirme, beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi alan bilgisi, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkındaki yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanmada yeterlilik alanlarının karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Bireysel ve takım sporu yapma durumuna göre, duygusal zeka ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir fark yoktur. Her iki grup da benzer duygusal zeka düzeyine sahiptir. Empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutlarının da yapılan spor branşına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani, bireysel ve takım sporları yapan öğretmen adayları arasında empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme açısından belirgin bir fark yoktur.

Bireysel spor branşı öğretmenlerinin beden eğitimi öğretim yeterliliği puanı, takım sporları öğretmenlerinin puanından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, bireysel spor branşı öğretmenlerinin beden eğitimi öğretiminde daha yeterli olduklarını göstermektedir.

Bireysel spor branşı öğretmenlerinin beden eğitimi alan bilgisi yeterliliği puanı, takım sporları öğretmenlerinin puanından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu, bireysel spor branşı öğretmenlerinin beden eğitimi alan bilgisi konusunda daha yetenekli olduklarını göstermektedir.

Bireysel spor branşı öğretmenlerinin bilimsel bilgilere başvurma yeterliliği puanı, takım sporları öğretmenlerinin puanından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu, bireysel spor branşı öğretmenlerinin beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere daha etkili bir şekilde başvurabildiğini göstermektedir.

Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği alanlarından alınan puanların spor yapılan branşa göre karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta bireysel spor yapanların ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Diğer yeterlilik alanlarında (açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanma yeterliliği) elde edilen p değerlerinin 0.05'ten büyük olmasından ötürü anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 13. Duygusal Zeka ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Duygusal zeka	-												
Empatik duyarlılık	.946**	-											
Duygusal düzenleme/yönetimi	.977**	.901**	-										
Duyguların kullanımı	.962**	.900**	.915**	-									
Duygusal farkındalık/değerlendirme	.912**	.833**	.847**	.849**	-								
Beden eğitimi öğretim yeterliliği	.657**	.619**	.646**	.610**	.619**	-							
Beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik	.402**	.368**	.373**	.384**	.433**	.705**	-						
Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik	.558**	.532**	.535**	.531**	.531**	.821**	.733**	-					
Beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik	.594**	.556**	.587**	.557**	.543**	.882**	.608**	.771**	-				
Özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği	.350**	.320**	.339**	.320**	.359**	.675**	.411**	.406**	.524**	-			
Açıklamalarla ilgili yeterlilik	.588**	.565**	.591**	.532**	.524**	.852**	.417**	.577**	.698**	.547**	-		
Değerlendirmelerdeki yeterlilik	.617**	.585**	.610**	.566**	.577**	.861**	.462**	.612**	.693**	.486**	.765**	-	
Teknoloji kullanmada yeterlilik	.522**	.491**	.526**	.485**	.460**	.733**	.321**	.488**	.570**	.326**	.641**	.732**	-
Yaş	.141**	.144**	.150**	.105*	.140**	.090	.054	.005	.079	.057	.051	.162**	.087

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

Yukarıdaki tabloda, beden eğitimi öğretim yeterliliği ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

Duygusal zeka ile beden eğitimi öğretim yeterliliği arasındaki ilişki, .657 değeri ile yüksek düzeydedir. Benzer şekilde, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ($r=.402$) ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği ($r=.350$) ilişkileri orta derecede bulunmaktadır. Açıklamalarla ilgili yeterlilik ($r=.588$), değerlendirmelerdeki yeterlilik ($r=.617$) ve teknoloji kullanmada yeterlilik ($r=.522$) arasında benzer şekilde yüksek düzeyde ilişki olduğu buna karşın yaş ($r=.141$) arasında ise düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Empatik duyarlılık alt boyutu ile beden eğitimi öğretim yeterliliği arasındaki ilişki yüksek derecede bulunmaktadır ($r=.619$, $p<.01$). Empatik duyarlılık ile beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ($r=.368$) ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği ($r=.320$) ilişkileri orta derecededir. Açıklamalarla ilgili yeterlilik ($r=.565$), değerlendirmelerdeki yeterlilik ($r=.585$), teknoloji kullanmada yeterlilik ($r=.491$) ile empatik duyarlılık arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Buna karşın empatik duyarlılık ile ve yaş ($r=.144$) arasındaki ilişkiler düşük derecededir.

Duygusal düzenleme/yönetimi alt boyutu ile beden eğitimi öğretim yeterliliği arasındaki ilişki yüksek derecededir ($r=.646$, $p<.01$). Benzer şekilde, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik ($r=.535$), beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ($r=.587$), açıklamalarla ilgili yeterlilik ($r=.591$), değerlendirmelerdeki yeterlilik ($r=.610$), teknoloji kullanmada yeterlilik ($r=.526$) ile duygusal düzenleme/yönetimi arasında yüksek ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal düzenleme/yönetimi ile beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ($r=.373$) ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği ($r=.339$), ile duygusal düzenleme/yönetimi arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmakta iken yaş ($r=.150$) arasında düşük ilişki bulunmaktadır.

Duyguların kullanımı alt boyutu ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ($r=.610$, $p<.01$), beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik ($r=.531$, $p<.01$), beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ($r=.557$, $p<.01$), açıklamalarla ilgili yeterlilik ($r=.532$, $p<.01$), değerlendirmelerdeki yeterlilik ($r=.566$, $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Duyguların kullanımı ile beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ($r=.384$, $p<.01$), özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği ($r=.320$, $p<.01$), teknoloji kullanmada yeterlilik ($r=.485$, $p<.01$) arasında orta düzeyde ilişki olduğu buna karşın yaş ($r=.105$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutu ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ($r=.619$, $p<.01$), beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik ($r=.531$, $p<.01$), beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ($r=.543$, $p<.01$), açıklamalarla ilgili yeterlilik ($r=.524$, $p<.01$), değerlendirmelerdeki yeterlilik ($r=.577$, $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu buna karşın beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ($r=.433$, $p<.01$), özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği ($r=.359$, $p<.01$), teknoloji kullanmada yeterlilik ($r=.460$, $p<.01$) arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın, duygusal farkındalık/değerlendirme ile yaş ($r=.140$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM IV TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla tartışılmıştır. İlk olarak, demografik özelliklerin duygusal zeka düzeyi ile olan karşılaştırılması yapılmış sonrasında ise demografik özelliklere göre beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Son olarak, duygusal zeka düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği arasındaki ilişki tartışılmıştır.

5.1. Demografik Özellikler İle Duygusal Zeka Düzeyinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmada cinsiyete göre duygusal zeka ve alt boyutlarının karşılaştırma sonuçlarında, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü alanlarda erkeklerin ortalamasının kız öğrencilerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olması, kendisinin ve yakın çevresindekilerin duygularını fark ettiğini, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında buna karşındakinin bakış açısıyla baktıklarını göstermektedir. Koç Akran ve Bakır'ın (2019) çalışmasında, cinsiyete göre duygusal zeka ölçeği toplam puanının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada, kadın öğretmenlerin duygusal zekalarını erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Göçet'in (2016) çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri ile iyimserlik, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma alanları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Ergin'in (2000) çalışmasında, kız öğrencilerin empati puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, duyguların farkında olma ve duyguları yönetme ve kendini motive etme alanlarında ise erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karamehmetoğlu'nun (2017) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ortalamasının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Tok'un (2008) çalışmasında, cinsiyete göre duygusal zeka ölçeğinin toplam puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Soylu ve Ayan'ın (2016) Spor Bilimleri alanında okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet değişkeni yönünden bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Araştırmada sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta 4. sınıftaki öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 4. sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerini daha çok kullandığı ve başkalarıyla iletişimlerinde daha rahat oldukları ifade edilebilir. Pektaş'ın (2013) çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Soylu'nun (2016) çalışmasında anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda, duygusal zeka ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Certel ve arkadaşları (2011) ile Keskin'in (2010) çalışmasında elde edilenlerle benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuçta, baba eğitim düzeyi ile duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri bağlamında söz konusu alanlara yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Certel ve arkadaşları (2011) ile Yurdakavuştu'nun (2012) çalışmalarında ise baba eğitim düzeyi ile duygusal zeka arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Soylu'nun (2016) çalışmasında, genel ölçek toplam puanının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği buna karşın duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Babası ortaokul mezunu olanların farklılığın görüldüğü alanlardan aldıkları puanın daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Araştırmada, duygusal zeka ölçeği ve alt boyutlarının yaş ile olan ilişkisine dönük yapılan analiz sonucunda pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş arttıkça öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri de artış göstermektedir. Bu durum, yaşı büyük olan öğrencilerin kendi potansiyellerinin daha çok farkında olduğunu, kendini tanıma ve analiz etme durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Soylu'nun (2016) çalışmasında, duygusal zeka ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların yaşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, yaşı küçük olanların

duygusal zeka toplam puan, empatik duyarlılık ve duyguların kullanımı alanlarından alınan puanların daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Mayer (2001), Karademir ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde yaşa göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda da benzer şekilde en küçük yaş grubunun puanlarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

5.2. Demografik Özellikler İle Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliğinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmada, beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmaya katılanların daha çok erkek öğrenci olmasıyla açıklanabilir. Varol'un (2017) çalışmasında, beden eğitimi öğretim yeterliliği ölçeği toplam puanın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta kadınların aldıkları puanın erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı olan kadınların öğretim yeterliliği erkeklerden daha yüksektir. Gülpek'in (2020) çalışmasında, cinsiyete göre beden eğitimi öğretim yeterlilikleri toplam puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, tüm alt boyutlar bağlamında benzer niteliktedir. Koparan ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliğinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve Başaran'ın (2022) yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin genel yeterlilik düzeyleri ile tüm alt boyutların cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, sınıf düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik arasında anlamlı farklılık olduğu buna karşın beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu tüm alanlarda 4. sınıf öğrencilerin ortalamasının 3. sınıftaki öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuçta, anne eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri

düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve açıklamalarla ilgili yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın olduğu alanlarda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Varol'un (2017) çalışmasında, anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda beden eğitimi öğretim yeterliliği puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çetinkaya'nın (2007) çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının yeterliliklerine ilişkin algılarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Derman'ın (2007) kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterliliklerine ilişkin doktora tezinde, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bozkurt'un (2013) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim durumu ile öz yeterlilik arasında anlamlı farklılık çıkmamasına karşın üniversite ve üzerinde eğitim durumu olan annelerin özyeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, baba eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve değerlendirmedeki yeterlilik, teknoloji kullanımında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, açıklamalarla ilgili yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Varol'un (2017) çalışmasında, baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırma sonucunda beden eğitimi öğretim yeterliliği puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çakır ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının babasının eğitim düzeyinin öğretmenliğe yönelik yeterlilik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Derman'ın (2007) doktora tezinde elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, yaş ile değerlendirmelerdeki yeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş iken diğer alanlarda ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Varol'un (2017) çalışmasında, yaşa göre yapılan karşılaştırma sonucunda beden eğitimi öğretim yeterliliği puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Koparan ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında yaşa göre beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliğinin

anlamalı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta yaşı büyük olanların yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkim'in (2006) çalışmasında, 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin öğretim yeterliliklerinin “yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk (2009) ve Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliliklerinin yaşa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.3. Duygusal Zeka İle Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada, duygusal zeka, empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi ve duyguların kullanımı, duygusal farkındalık/değerlendirme ile beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmelerdeki yeterlilik ve teknoloji kullanmada yeterlilik arasında pozitif yönde anlamalı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, duygusal zekalarını kullanan öğrencilerin beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin yükseldiğini göstermektedir. Koç Akran ve Bakır'ın (2019) çalışmasında, katılımcıların duygusal zeka düzeyleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shultz ve Pekrun (2007), duygusal zeka düzeyi yüksek olanların empati becerisinin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Coşkun'un (2019) yaptığı çalışmada, duyguların farkında olma ve karşılaşılan olaylara nasıl tepki verileceğini bilme noktasında öğretmenlerin duygusal zekalarını ve öz yeterliliklerini içselleştirmeleri gerektiğinden söz edilmiştir. Akar'ın (2011) çalışmasında ise, yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamalı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretim yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

- Araştırmada cinsiyet ile duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada sınıf düzeyi ile duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkta 4. sınıftaki öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, anne eğitim düzeyi ile duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada baba eğitim düzeyi ile duygusal zeka ölçeği ve empatik duyarlılık, duygusal düzenleme/yönetimi, duyguların kullanımı ve duygusal farkındalık/değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, duygusal zeka ölçeği ve alt boyutları ile yaş arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, bireysel ve takım sporu yapma durumuna göre, duygusal zeka ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alt boyutlar bağlamında da benzer niteliktedir.
- Araştırmada, cinsiyet ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki

yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta erkek öğrencilerin öğretim yeterliliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, sınıf düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik arasında anlamlı farklılık olduğu buna karşın beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada anne eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve beden eğitimi öğretim yeterliliği, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve açıklamalarla ilgili yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanımında yeterlilik ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılıkta annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin öğretim yeterliliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, baba eğitim düzeyi ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve değerlendirmedeki yeterlilik, teknoloji kullanımında yeterlilik, özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği, beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgilere başvurmadaki yeterlilik, beden eğitimi alan bilgisi hakkında yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, açıklamalarla ilgili yeterlilik, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılıkta babası ilkokul mezunu olanların beden eğitimi öğretim yeterliliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, yaş ile değerlendirmelerdeki yeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş iken diğer alanlarda ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada, yapılan spor branşına göre beden eğitimi öğretim yeterliliği puanının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, beden eğitimi alan bilgisi yeterliliği, bilimsel bilgilere başvurma yeterliliği, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği alt boyutları bağlamında da benzer niteliktedir. Buna karşın, spor yapılan branş ile açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanma yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, duygusal zeka ve alt boyutları ile beden eğitimi öğretim yeterliliği ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler ortaya konmuştur:

- Araştırma grubunda sadece beden eğitimi öğretmen adayları bulunmakta olup, beden eğitimi öğretmenleri araştırma grubunda yer almamaktadır. Gelecekteki araştırmalar bu grup dikkate alınarak yapılabilir.
- Farklı örneklem kitleleri üzerinde nitel çalışmalarla konu, derinlemesine incelenebilir. Bu kapsamda, odak grup görüşmeleri yapılabilir.
- Farklı değişkenler dikkate alınarak duygusal zeka ve öğretim yeterliliği incelenebilir.
- Araştırmanın bulgularına dayanarak, yapılan spor branşına göre beden eğitimi öğretim yeterliliği puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim programlarının ve öğretmen gelişim planlarının belirlenmesinde önemli bir rehber olarak kullanılabilir. Özellikle, belirlenen farklılıkların anlamını anlamak ve öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için daha fazla detaylı analiz yapılabilir.
- Araştırma sonuçları, beden eğitimi alan bilgisi yeterliliği, bilimsel bilgilere başvurma yeterliliği, beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik ve özel ihtiyaca sahip öğrenciler için öğretim yeterliliği gibi alt boyutlarda da benzer eğilimlerin olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin genel yeterliliklerinde belirli bir spor branşı eğitiminin etkili olduğunu ve bu etkinin çeşitli yeterlilik alanlarına yayıldığını göstermektedir.
- Araştırmada, spor yapılan branş ile açıklamalarla ilgili yeterlilik, değerlendirmedeki yeterlilik ve teknoloji kullanma yeterliliği arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Bu noktada, öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliliklerinin genel olarak spor branşlarından bağımsız olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulgu, gelecekte yapılacak öğretmen eğitim programlarında ve profesyonel gelişim faaliyetlerinde spor branşı bağımsız yeterlilikleri geliştirmek için odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

- Spor branşı ile ilgili özel eğitim modülleri oluşturularak, beden eğitimi alan bilgisi, bilimsel bilgilere başvurma ve beceri düzeyi farklılıkları hakkında yeterlilik gibi konularda öğretmenlerin uzmanlaşmasına yönelik destek sağlanmalıdır. Bu modüller, öğretmenlerin branşlarına özgü bilgi ve becerileriyle daha etkili dersler verebilmelerini sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açak, M. (2005). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. 6.Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zeka düzeylerinin karar verme stillerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve stresle başa çıkma stilleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akın Z. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğretim programlarında duygusal zekaya ilişkin kazanımların ve etkinliklerin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksütlü, S. (2013). *Sağlık Çalışanlarında duygusal zeka ve tükenmişlik ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırhan Yayinevi.
- Arslan, R. Efe, D. ve Aydın, E. (2013). Duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(3), 169-180.
- Ashkanasy, N. M. (2006). Emotional intelligence: An international handbook. *Personnel Psychology*, 59(2), 464.
- Aslan Ş. (2013). *Duygusal zeka: dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*, Konya: Eğitim Yayinevi.
- Austin, E. J. Saklofske, D. H. Huang, S. H. S. ve McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Pers Indiv Differ*, 36(3): 555-62.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bar-On R. Brown J. M., Kirkcaldy, B. D. ve Thome, E. P. (2000). emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient Inventory (EQ-i), *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1110.
- Bar-On, R. (1997). The BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-i). Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2003). How Important is it to Educate People to be Emotionally and Socially Intelligent, and Can it be Done?, *Perspectives in Education*, 21, 4, 3 –15.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2): 122-137.

- Bar-On, R., & Handley, R. (1999). Optimizing people: A practical guide for applying emotional intelligence to improve personal and organizational effectiveness. *Pro-Philes Press, New Braunfels, TX*.
- Barrett, L. F. ve Salovey P. (2002). *The wisdom in feeling psychological processes in emotional intelligence*. New York: The Guilford Press.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bozkurt, T. M. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brackett, M. ve Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bucher, C. A. (1987). Management of physical education and athletic programs. Times Mirror Magazine, Toronto.
- Bucher, A. C. (1979). Foundations of physical education. Saint Louis, USA: The C.V. Mosby Company.
- Caprara, G. V. Barbaranelli, C. Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2004). The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership.
- Certel, Z., & Bahadır, Z., (2022). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğretim Yeterlilik Algıları. *Spor Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar III* (pp.109-123), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Certel, Z. Çatıkkaş ve F. Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 74-81.

- Chen, W. Mason, S. Staniszewski, C. Upton, A. ve Valley, M. (2012). Assessing the quality of teacher' teaching practise. *Educ Asse Eval Acc*, (24), 25-41.
- Ciarrochi, J. Forgas, J. P. Mayer, J. D. (Eds.). (2001). Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry. *Psychology Press*.
- Coşkun, N. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern ve Yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 3, 23-46.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2004). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Notu, 21.
- Çetinkaya, O. ve Alparslan, A. M. (2011), Duygusal zekanın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 1, 363-377.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Demir, E. (2013). *Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliliklerinin algılanışının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 231–252.

- Eacute, J. ve Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-209.
- Erbaş, M. K. Kalemoğlu V. Y. ve Ünlü, H. (2011). Beden Eğitimi öğretim Yeterliliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 16-27.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Ergin, F. E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergun, M., Eregezer, B. Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fernández-Berrocal ve P. Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical andempirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Genç, M. ve Başaran, Z. (2022). Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-12.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step*. A simple study guide and reference (10. Baskı).
- Goddard, R. D. Hoy, W. K. Woolfolk ve Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2) 479-507.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*, çev. Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 4-17.

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1, 27-44.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden iq'dan daha önemlidir?*, Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 22.
- Hacısalıhoğlu, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Herece, F. G. ve Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 38-54.
- Hoyt, C.L. Murphy, S. E. Halverson, S. K. ve Watson, C. B. (2003). Group leadership: Efficacy and effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(4), 259–274.
- Humphries, C. A. Hebert, E. Daigle, K. ve Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284–299.
- Hust, K. Van Hoecke, J. De Knop, P. ve Theeboom, M. (2009). Preliminary analysis of the (Process and product) quality of physical education in Flemish secondary schools: implementation of IKLO. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED506318>, 26.03.2023.
- Ichper, S. D. (2005). 46th. International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance World Congress Proceeding, Physical education teacher standards. İstanbul. <http://www.ichpersd.org>, 25.03.2023.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- İlkin, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma şartlarına göre beden eğitimi dersini nasıl işlediklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kandemir, N. (2021). *Duygusal zekanın çalışan mesleki bağlılığına ve performansına etkisi: çağrı merkezi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Karademir, T. Döşyılmaz, E. Çoban, B. ve Kafkas, M. E. (2010). Beden Eğitimi ve Spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde duygusal zekâ ve benlik saygısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 653-674.
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 51-62.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, K. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleşoğlu, Ö. (2007). *Duygusal zeka*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keskin, D. D. (2010). *Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 73-85.
- Koç, A. ve S. Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekalarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 75, 157-173.
- Koparan, Ş. Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlilik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.

- Kougioumtzis, K. Patriksson ve G. Strahlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lantieri, L. (2008). *Building emotional intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children*. Sounds True.
- Maglajlic, K.M. Vida, I. Obadia, C. ve Plank, R. (2016). Clarifying the influence of emotional intelligence on salesperson performance. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31, 7. 877-888.
- Matthews, G. Roberts, D. ve Zeidner, M. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Matthews, G. Zeidner, M. ve Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press.
- Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232–242.
- Mayer J. D. Salovey P. ve Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual. Toronto: Multi-Health Systems. In Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Mayer J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17. 433-442.
- Mayer, J. D. Salovey, P. ve Caruso, D. R. Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mayer, J. D. Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). Beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlilikleri <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, Erişim Tarihi: 12.04.2023.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). 19.06.2013 tarih ve 56 sayılı BEDÖP, Ortaöğretim Beden Eğitimi ders Öğretim Programı, Ankara.
- Moran, T. M. ve Carter, B.C. (2016). Cultivating the emotional intelligence of instructional coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 5 Issue: 4, 287-303.
- NASPE, (2004). Moving into the future: National standards for physical education. Reston, VA: Author.
- Oginska, B. N. (2005). “Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Health Outcomes in Human ServiceWorkers”, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, V. 18(2), 167 – 175.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2014). Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansı, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Pektaş, S. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Saçlı, F. Bulca, Y. Demirhan ve G. Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi Öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 145-151.

- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Saracaloğlu, P. D. A. S. , Certel, Y. D. D. Z. , Varol, P. D. S. R. & Bahadır, Y. D. D. Z. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları ve Denetim Odaklarının İncelenmesi . Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 54-65.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 9(33), 27-32.
- Schutte, N. S. Malouff, J. M. Hall, L. E. Haggerty, D. J. Cooper, J. T. ve Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Pers Indiv Differ*, 25(2): 167-77.
- Seçkin, A., Başbay, M (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(8), 253 - 270.
- Seeger, C. R., Smith, E. R., Kinias, Z. ve Mackie, D. M. (2009). Knowing how they feel: Perceiving emotions felt by outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 80-89.
- Shaughnessy, M, F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 152-176.
- Shultz, P., Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Boston: Elsevier, Inc.
- Soylu, Y. (2016). 16-21 Yaş Arası Elit Düzeydeki Takımların Genç Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Soylu, Y., Ayan, S. ve Hüyük, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. S. Sidekli (Ed). XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiriler kitapçığı içinde (pp. 93). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Stein, S. J. ve Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zeka ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Tatar, A. Tok ve S. Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tekin, M., Yıldız, M., Sefa, L. Ö. K. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Tezcan, M. B. (2019). *Duygusal zekâ ve kariyer yönetimi ilişkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tingaz, E. T. ve Hazar, M. (2014). The comparison of emotional intelligence and happiness of the preservice teachers in the department of physical education and sports teaching with some preservice teachers in other departments. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(Special Issue 1), 745-756.
- Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Trujillo Flores, M. ve Rivas Tovar, LA (2008). Meksika'daki araştırma merkezlerinin yöneticileri için duygusal zeka modeli. *Estudios Gerenciales*, 24 (106), 13-30.
- Tsaousis, I. ve Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tuncer, M. ve Demiralp, M. (2016). Relationship between emotional intelligence and communication skills in nurses working in psychiatry clinics: a multicenter study. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, Vol. 15, Issue 5. 389-395.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri (Nevşehir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tyler, K. M. (2006). A Descriptive Study of Teacher Perceptions of Self-Efficacy and Differentiated Classroom Behaviors in Working with Gifted Learners in Title I Heterogeneous Classrooms. Doctor of Philosophy, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Ünal, S. Ada S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 646.
- Ünlü, H., Sünbül, M. ve Aydos, L. (2008). Beden Eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33.
- Ünlü, H. Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Millî Eğitim*, Sayı 187, 172-192.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Varol, S. ve Türkmen, M. (2017). Beden eğitimi öğretmeni adayları son sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretim yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(2), 330-342.
- Varol, S. (2017). *Beden Eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının beden eğitimi öğretim yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Wong, C. S. ve Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performans and Attitude: An Explotary Study, *The Leadership Quarterly*, Vol:13, No:3, 243-274.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 15. San Diego, CA. www.coe.ohiostate.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf, 28.02.2023.
- Yavaş, M. A. İlhan. (1997). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Bursa: Melisa Matbaacılık.
- Yavuz, S. (2018). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yaylacı, F. (2012). Beden eğitimi dersinde nitelik geliştirme sorunu. Bilim ve aklın aydınlığında eğitim. *MEB Yayınları*, 13(147), 23-28.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yaylaci, O. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yesilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yuksel, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

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

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



EKLER

Ek 1. Ölçek Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı'nda hazırlanmakta olan yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket formuna kimliğinizi ya da isminizi belirten kişisel bilgiler istenmemekte olup elde edilen sonuçlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İçten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız :

Cinsiyetiniz : ☐ Erkek ☐ Kadın

Sınıfınız : ☐ 3.Sınıf ☐ 4.Sınıf

Spor Branşınız :

- | | | | |
|------------------------------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Futbol | ☐ Voleybol | ☐ Basketbol | ☐ Hentbol |
| ☐ Yüzme | ☐ Güreş | ☐ Jimnastik | ☐ Judo |
| ☐ Taekwondo | ☐ Boks | ☐ Tenis | ☐ Masa Tenisi |
| ☐ Badminton | ☐ Diğer (.....) | | |

Anne Eğitim Durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

Baba Eğitim Durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

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 problemlerimi başkaları ile ne zaman paylaşmam gerektiğini biliyorum.					
2. Güçlüklerle karşılaştığım zaman, daha önceden benzer güçlüklerle karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi hatırlarım.					
3. Teşebbüs ettiğim birçok şeyde başarılı olacağıma inanıyorum.					
4. Çevremde güvenilir bir insan olarak bilinirim.					
5. Başkalarının sözlü olmayan ifadelerini anlamakta zorlanıyorum					
6. Hayatın acı gerçekleri bana neyin önemli neyin önemsiz olduğunu öğretti.					
7. Ruh halim değiştikçe, olaylara farklı açılardan bakabiliyorum.					
8. Duygular, yaşamıma anlam veren şeylerden biridir.					
9. Yaşadıkça duygularımın farkına varıyorum.					
10. Gelecekte daha iyi şeyler olacağını umuyorum.					
11. Duygularımı başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.					
12. Çevreme sürekli pozitif enerji yayarım.					
13. Başkalarının hoşlanacağı aktiviteler düzenlemekten zevk alırım.					
14. Beni mutlu edecek aktiviteler yapmaya çalışırım.					
15. Başkalarına ne düşündüğümü davranışlarımla hissettirebilirim.					
16. Başkaları üzerinde iyi izlenim bırakabiliyorum.					
17. Problemleri olumlu bir ruh halindeyken daha kolay çözebiliyorum.					
18. İnsanların yüz ifadelerine bakarak duygularını anlayabilirim.					
19. Duygularımın değiştiren şeyleri bilebiliyorum.					
20. Olumlu bir ruh halindeyken yeni fikirler geliştirebilirim.					
21. Duygularımı kontrol edebilirim.					
22. Yaşadığım duyguların kolayca farkına varırım.					
23. Y yapmak istediğim şeylerin iyi sonuçlanacağını düşünerek kendimi motive ederim.					
24. İnsanlar iyi şeyler yaptığında takdir ve tebrik ederim.					
25. Başkalarının gönderdiği sözlü olmayan mesajları algılayabiliyorum.					
26. Başkaları yaşamlarındaki önemli olaylardan bahsettiğinde, sanki kendim yaşamış gibi etkilenirim.					
27. Duygularımda bir değişiklik hissedince yeni fikirler ortaya atabilirim.					
28. Bir güçlükle karşılaşınca, başarısız olacağım düşüncesiyle vazgeçiyorum.					
29. Bir bakışta insanların ne hissettiğini anlarım.					
30. İnsanlar kendilerini kötü hissettiklerinde, iyi hissetmelerini sağlayabilirim.					
31. Güçlüklerin üstesinden gelmek için pozitif yaklaşmaya çalışırım.					
32. İnsanların ses tonundan ne hissettiklerini anlayabilirim.					
33. İnsanların hislerini anlamak benim için güçtür.					

Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Ölçeği (BEÖYÖ)

Değerli Katılımcı, Aşağıda verilen ifadeler doğrultusunda, verilen seçenekler içerisinde size en uygun olan cevabın yer aldığı sütunun altındaki bölme - X - şeklinde işaretleyiniz.		Yapamam (Katılmıyorum)	Orta Düzeyde Yaparım (Fikrim Yok)	Yüksek düzeyde Yaparım (Katılıyorum)
Faktör 1	1	Badminton, tenis gibi raketli sporları çok iyi bilir, çok etkin şekilde öğretebilirim.		
	2	Rekreasyonel faaliyetlerle ilgili oyunları çok iyi bilir, çok etkili şekilde öğretirim.		
	3	Yüzme ve su güvenliği konusunda bilgim yeterlidir ve etkili şekilde öğretirim.		
	4	Kamp, kano, bisiklet, oryantiring gibi açık hava rekreasyon faaliyetlerini iyi bilir, etkili şekilde öğretirim.		
	5	Fitness hakkında çok şey bilir, etkili şekilde öğretirim		
Faktör 2	6	Temel motor beceriler hakkında çok şey bilir, etkili bir şekilde öğretebilirim.		
	7	Egzersiz bilimleri (egzersiz fizyolojisi, biyomekanik, motor öğrenme, spor psikolojisi) hakkında yeterli bilgiye sahibim ve bu bilgileri beden eğitimi öğretim alanına aktarabilirim.		
	8	Beden eğitimi müfredatı hakkında bilgim var, bu doğrultuda planlama ve öğretim yapabilirim.		
	9	Sınıflar ve yaş gruplarının fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden farklılıkları hakkında bilgi sahibiyim.		
Faktör 3	10	Beceri dizilerinin öğretim planlamasını, kolaydan zora doğru küçük adımlarla öğretecek şekilde yapabilirim.		
	11	Birisini bir beceriyi ortaya koyarken izlediğimde, doğru mu yaptığını ya da nerede düzeltme gerektiğini anlayabilirim.		
	12	Eğer birisi bir beceriyi kötü şekilde uyguladıysa, daha iyisini yapması için ona anlatabilir ve gösterebilirim..		
	13	Eğer bir öğrencim şekilleri veya çizimleri anlamakta problem yaşıyorsa, onun anlayacağı biçimde daha basitleştirebilirim.		
	14	Eğer bir çizim öğrencinin beceri düzeyinin altında kalıyorsa, onun seviyesine göre düzenleyebilirim.		
Faktör 4	15	Eğer sınıfta görme problemi olan bir öğrencim olursa, sınıf ile uyum sağlayacağı şekilde çözümler bulurum.		
	16	Serebral palsi hastalığı olan bir öğrenciyi sınıfla kaynaştırabilirim.		
	17	Zihinsel özürlü bir öğrenciyi sınıfla kaynaştırabilirim.		
	18	Duygusal ya da davranış problem olan çocuklara etkili öğretim yapabilirim.		
	19	Dikkat eksikliği olan hiperaktif çocuklara nasıl etkili öğretim yapacağımı biliyorum.		
Faktör 5	20	Yoksul kesimden gelen çocuklara başarılı bir beden eğitimi ders deneyimi yaşatabilirim.		
	21	Öğrencilerimi birbirlerine karşı saygılı ve yardımlaşabilen şekilde yetiştiririm.		
	22	Öğrencilerin zarar görmemesi için, dersimde her türlü tedbiri alabilirim.		
	23	Bir beceri ya da bir çizim/şekli, öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlayacakları şekilde açıklayabilir ya da gösterebilirim.		
	24	Çocuklara düşünmeye ve problem çözmeye yöneltecek aktiviteler yapabilir, sorular sorabilirim.		
	25	Öğrencilerin bir beceriyi doğru anlamaları ya da hatırlamalarına yardımcı olmak için öğretim ipuçları kullanabilirim.		

Faktör 6	26	Ölçme ve değerlendirme ilgili kavramları bilir, beden eğitimi dersine bunu aktarabilirim.			
	27	Sınıf düzeylerinin tespitini yapabilir, bu doğrultuda plan hazırlayabilirim.			
	28	Ders içi öğrenme performansını değerlendirmek amacı ile rubrikler hazırlayabilirim.			
	29	Ben ne öğrenmelerini istediysem, öğrencilerim öğrendiklerini bu doğrultuda geri yansıtır.			
	30	Dersin ya da günün gidişatına göre bir dersi değiştirebilirim.			
Faktör 7	31	Ders planlamasında internet kullanabilirim.			
	32	Teknolojik imkanlara sahipsem, bunları dersimde kullanabilirim. (Video, projeksiyon makinesi vb..)			
	33	Eğer idarecim, görsel işitsel ekipman, bilgisayar programı gibi teknolojik araçlardan faydalandığımı görmek istiyorsa, bunu yapabilirim.			
	34	Genellikle beden eğitimi hakkında farklı fikirler bulmak ya da paylaşmak için internet ve elektronik posta kullanırım.			
	35	Beden eğitimi ile ilgili teknolojik ekipmanlara sahip olmasam bile, hepsinin farkındayım.			

Ek 2. Etik Kurul Kararı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi- Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 02/01/2023 16:53



E0000792049

Sayı : E-34183927-000-00000792049

Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Okan ÖLMEZ

“Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Öğretim Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı 2022/08-26 protokol numaralı başvuru 27.12.2022 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 27a0e987-a8f9-48fe-87e0-56992c1f04aa kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 27A0E987-A8F9-48FE-87E0-56992C1F04AA

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü

Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125

e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:

<https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN

Profesör

Telefon No: 2882194



Ek 3. Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak	