



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂ DÜZEYLERİ, ÖĞRENME STİLLERİ, DİKKAT VE ÖZ-YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

MERT AYRANCI

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MURATSARIKABAK

BARTIN-2022



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL
ZEKÂ DÜZEYLERİ, ÖĞRENME STİLLERİ, DİKKAT VE ÖZ-
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERT AYRANCI

BARTIN-2022

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK danışmanlığında hazırlamış olduğum “Spor Yapan ve Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, Öğrenme Stilleri, Dikkat Ve Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

24/06/2022

Mert AYRANCI

ÖNSÖZ

Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezimin hazırlanmasında önemli ve büyük katkıları olan, bilgi birikimiyle, ve engin tecrübeleriyle çalışmamın hazırlanmasına vesile olan, çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan her zaman beraber çalışmaktan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli büyüğüm ve ailem olarak gördüğüm kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans hayatımda olduğu gibi yüksek lisans hayatımda da desteklerini esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini paylaşarak, araştırmamın son haline getirilmesini sağlayan Prof. Dr. Serdar Tok, Doç. Dr. Fatih Yaşartürk, Doç. Dr. Hayri Akyüz, Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan Kır, Sayın Ahmet Dönmez hocama ve üzerimde emeği olan kıymetli hocalarıma, teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince gönüllü olarak çalışmamda yer alan tüm gönüllü katılımcılara da teşekkürlerimi sunarım.

Beni bugünlere getiren, şu an olduğum kişi olmamı sağlayan, her daim yanımda olarak bana koşulsuz sevgi ve güven veren, attığım her adımda beni destekleyen en büyük şansım olduğunu düşündüğüm, hissettiğim tüm yakın arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim. Hayatım boyunca yanımda olan ve bana sonsuz emek harcayarak başarımın temel taşlarından olan çok kıymetli aileme ve babam Metin Ayrancı' ya varlıklarıyla tüm zorlukları ve güzellikleri anlamlandıran biricik kardeşlerim Alper Ayrancı ve Ayşe Hayat Ayrancı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hala sözleri kulaklarımı çınlatan, beni görünce o güzel gülüşü hiç gözümün önünden gitmeyen annem, kabrin nur dolsun...

Bu tez çalışmasını rahmetli annem Serpil AYRANCI' ya ithaf ederim.

24/06/2022

Mert AYRANCI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ, ÖĞRENME STİLLERİ, DİKKAT VE ÖZ- YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Mert AYRANCI

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIKABAK

Bartın-2022, sayfa: xx + 105

Bu araştırmanın amacı; Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kapsama alanında bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise evren içerisinden olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile Şehit Osman Yılmaz Ortaokulu, Şehit Necmi Yıldırım Ortaokulu, Şehit Ayşe Aykaç Yatılı Bölge Ortaokulu, Şehit Ensar Ayanoğlu Ortaokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu okullarda okuyan 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen bu bilgiler ışığında araştırmanın örneklemi: 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 926 öğrencinin içinden, kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 394 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarında, öğrencilerin demografik bilgilerini ve öğrencilere ait tanımlayıcı istatistiklere ulaşılması amacıyla

araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” , öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” Kolb (1999) tarafından geliştirilen, Evin-Gencel tarafından (2007) türkçeye uyarlanan “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri –Versiyon III (KÖSE-III)”, Benjanım Burdon (1955) tarafından geliştirilen “Burdon Dikkat Testi” ve Muris (2001) tarafından geliştirilen Telef (2012) tarafından türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak SPSS 25 paket programına aktarılmış, tanımlayıcı istatistikleri belirlemek için frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmış, t-testi, çoklu doğrusal regresyon, pearson korelasyon analizi, MANOVA teknikleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarına göre demografik bilgilerinin karşılaştırılmasında, cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, algılanan akademik başarı düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarına göre demografik bilgilerin karşılaştırılmasında, cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, algılanan akademik başarı düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dikkat puanlarının demografik bilgilerine göre karşılaştırılmasında ise cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre karşılaştırılmasında, 89’ unun yerleştirme, 153’ünün değiştirme, 65’inin ayırtırma, 87’sinin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının öz-yeterlik puanları ve dikkat puanları arasındaki yordayıcı gücüne bakıldığında, akademik öz-yeterlik ait toplam varyansın %24, sosyal öz-yeterlik ait toplam varyansın %23, duygusal öz-yeterlik ait toplam varyansın %29, dikkat düzeylerine ait toplam varyansın ise %3’ünün duygusal zekâ ile açıklandığı görülmektedir. Öğrencilerin duygusal zekâ puanları ile öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, ($r = ,566$) pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâ düzeyi arttıkça öz-yeterlik düzeyi de artmaktadır. Öğrencilerin dikkat puanlarının duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkiye bakıldığında, ($r = ,109$) pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin duygusal zekâ puanı arttıkça dikkat düzeyi de artmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Spor, Öğrenme, Dikkat, Öz-yeterlik

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

An Investigation Of Emotional Intelligence Levels, Learning Styles, Attention And Self-Efficacy Of Middle School Students Who Play Sports And Do Not Play Sports.

Mert AYRANCI

Bartın University

Graduate School

Department of Physical Education and Sports

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Murat SARIKABAK

Bartın-2022, pp: 109

The aim of this research is to examine the emotional intelligence levels, learning styles, attention and self-efficacy of middle school students who play sports and who do not. The universe of the research, T.C. Secondary school students in the coverage area of the Ministry of National Education, Kastamonu Provincial Directorate of National Education constitute the Ministry of National Education. From within the sample group of the research is based on the possibility of the universe in an easy way the method of sampling the sampling method, which is not Şehit Osman Yılmaz, Middle School, Secondary School, Şehit Necmi Yıldırım, Şehit Ayşe Aykaç boarding school, a martyr to studying in this school Project in Middle School in the academic year 2021-2022 Ansar 6,7 and 8. the class consists of students. In the light of this information obtained, the sample of the study was: 6,7 and 8 in the 2021-2022 academic year. of the 926 students studying in the classroom, there are 394 students selected by the easy sampling method. The data collection tool of the research, the descriptive statistics of the demographic information of the students and the students in order

to achieve the expert opinion that is created by the researcher by taking “personal information form”, Kucukkaragoz students to determine their level of emotional intelligence and Kocabaş (2012) developed by “emotional intelligence scale for children” Kolb (1999) developed by the house-by Gencel (2007) adapted to Turkish Kolb's learning style inventory –Version III (KÖSE-III)”, The “Burdon Attention Test” developed by Benjanim Burdon (1955) and the “Self-efficacy Scale for Children” adapted to Turkish by Peref (2012) developed by Muris (2001) were used. The data obtained were encoded and transferred to the SPSS 25 package program, frequency and percentage distributions were looked at to determine descriptive statistics, t-test, multiple linear regression, pearson correlation analysis, and MANOVA techniques were used. Analysis of results; scores on the emotional intelligence of Secondary School students comparison of demographic data, gender, daily internet usage time, statistically significant differences were seen according to the level of perceived academic achievement. Students ' self-efficacy scores for the comparison of demographic data, gender, daily internet usage time, there seem to be statistically significant differences according to the level of perceived academic achievement. In comparison of the attention scores of the students according to their demographic information, there are significant differences in the gender variable. Comparing the students according to their learning styles, it was seen that 89 of them had a placement learning style, 153 had a replacement learning style, 65 had a separation learning style, and 87 had an assimilation learning style. Emotional intelligence scores of students self-efficacy scores and scores between attention considering the predictive power of academic self-efficacy of the total variance of 24%, social self-efficacy of the total variance of the 23%, emotional self-efficacy, the total variance of the 29% of the total variance of the level of attention if it is 3% it is seen that with emotional intelligence are described. When the relationship between the emotional intelligence scores of the students and their self-efficacy scores is examined, it is seen that there is a positive and moderate relationship ($r=.566$). The relationship between emotional intelligence scores and self-efficacy scores of the students is examined decisively. Therefore, as the level of emotional intelligence increases, the level of self-efficacy also increases. Looking at the relationship between the emotional intelligence sub-dimensions and the total score of the students' attention Dec, it is seen that there is a low positive level relationship ($r=,109$). Therefore, as the emotional intelligence score of the students

increases, the level of attention also increases. The findings obtained have been discussed in the light of the relevant literature and suggestions have been given.

Keywords: Emotional Intelligence, Sports, Learning, Attention, Self-efficacy



İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
EKLER DİZİNİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. LİTERATÜR ÖZETİ	8
2.1. Duygusal Zekâ	8
2.1.1. Zekâ.....	8
2.1.2. Duygu.....	9
2.1.3. Duygusal Zekâ Kavramı	9
2.1.3.2. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi	10

2.1.4. Duygusal Zekânın Tanımları.....	13
2.1.5. Duygusal Zekânın Modelleri.....	14
2.1.5.1. Karma Model	14
2.1.5.1.1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	14
2.1.5.1.2. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli.....	15
2.1.5.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	16
2.1.5.2. Yetenek Tabanlı Model.....	17
2.1.5.2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Modeli	17
2.1.5.3. Duygusal Zekâ Modellerinin Farklılıkları	18
2.1.6. Duygusal Zekâ ve Öğrenme.....	20
2.1.7. Duygusal Zekâ ve Çocuk Eğitimi	21
2.1.8. Duygusal Zekâ ve Spor	22
2.2. Öğrenme Stili Kavramı	23
2.2.1 Öğrenme Stilleri Modelleri	24
2.2.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı	25
2.2.3. Öğrenme.....	28
2.2.3.1. Öğrenme Kuramları	29
2.2.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı	29
2.2.3.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	30
2.3. Dikkat.....	30
2.3.1. Dikkat Kavramı.....	31
2.3.2. Çocuklarda Dikkat	31
2.3.3. Dikkat ve Spor	32
2.4. Öz Yeterlik.....	32

2.4.1. Öz Yeterlik Tanımları	33
2.4.2. Öz Yeterlik ve Spor.....	34
3. MATERYAL VE YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	35
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	36
3.3.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri –Versiyon III (KÖSE-III)	36
3.3.4. Burdon Dikkat Testi	37
3.3.5. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	38
3.4. Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR	39
Tablo 4.1. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları.....	39
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	39
Tablo 4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	39
Tablo 4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	40
Tablo 4.5. Öğrencilerin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	40
Tablo 4.6. Öğrencilerin Herhangi Bir Spor Branşı ile Uğraşıyor musunuz? Değişkenine Göre Dağılımları	40
Tablo 4.7. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	41
Tablo 4.8. Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Dağılımları	41

Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	41
Tablo 4.10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması	42
Tablo 4.11. Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması	42
Tablo 4.12. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması	43
Tablo 4.13. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları	43
Tablo 4.14. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre MANOVA Sonuçları	44
Tablo 4.15. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre MANOVA Sonuçları	44
Tablo 4.16. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları	45
Tablo 4.17. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları	46
Tablo 4.18. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre MANOVA Sonuçları	46
Tablo 4.19. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre MANOVA Sonuçları	47
Tablo 4.20. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları	48
Tablo 4.21. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 4.22. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması	49

Tablo 4.23. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları ve Öz-yeterlik Puanları Arasındaki İlişki	49
Tablo 4.24. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları ve Dikkat Puanları Arasındaki İlişki	50
Tablo 4.25. Öğrencilerin Akademik Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	50
Tablo 4.26. Öğrencilerin Sosyal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 4.27. Öğrencilerin Duygusal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 4.28. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Tartışma	54
5.2. Sonuç	62
5.3. Öneriler	67
KAYNAKLAR	68
EKLER	90
EK 1: Etik Kurul Onayı	90
EK 2: Valilik Olur Yazısı	91
EK 3: Veli İzin Formu	92
EK 4: Kişisel Bilgi Formu	93
EK 5: Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Envanteri –III. 94	
EK 6: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	98
EK 7: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	100
EK 8: Burdon Dikkat Testi	101

EK 9: Burdon Dikkat Testi Uygulayıcı Sertifikası	102
EK 10: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin Kullanım İzni	103
EK 11: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni	104
EK 12: Kolb' un Öğrenme Stilleri Envanterinin Kullanım İzni	105



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
Şekil 1. Duygusal Zekânın Tarihsel Süreci, Mayer, Salovey ve Caruso (2004).....	13
Şekil 2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli (Goleman, 2017)	15
Şekil 3. Revuon Bar-On Duygusal Zekâ Modeli (Bar-On, 2006).....	16
Şekil 4. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli (Acar, 2001)	16
Şekil 5. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli (Mayer ve Salovey, 1997).....	18
Şekil 2.6. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli (Yoon, 2000).	26
Şekil 2.7. Kolb'un Öğrenme Stillerini Sınıflandırması (Kolb, 2000)	26
Şekil 2.8. Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Kolb, 1984 akt., Evin-Gencel, 2006)	28

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
tablo 4. 1. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları.	39
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.	39
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.	39
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.	40
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımları.	40
Tablo 4. 6. Öğrencilerin Herhangi Bir Spor Branşı İle Uğraşıyor Musunuz Değişkenine Göre Dağılımları.	40
Tablo 4. 7. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyine Göre Dağılımları.	41
Tablo 4. 8. Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımları.	41
Tablo 4. 9. Öğrencilerin Öğrenme Stilllerine Ait Tanımlayıcı Bilgiler.	42
Tablo 4. 10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması.	42
Tablo 4. 11. Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna Göre Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması.	42
Tablo 4. 12. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması.	43
Tablo 4. 13. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Manova Sonuçları.	44
Tablo 4. 14. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre Manova Sonuçları.	44
Tablo 4. 15. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Manova Sonuçları.	45

Tablo 4. 16. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Manova Sonuçları	45
Tablo 4. 17. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Manova Sonuçları.	46
Tablo 4. 18. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre Manova Sonuçları.	47
Tablo 4. 19. Öğrencilerin Öz Yeterlik Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Manova Sonuçları.....	47
Tablo 4. 20. Öğrencilerin Öz Yeterlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre Manova Sonuçları	48
Tablo 4. 21. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.	48
Tablo 4. 22. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması.	49
Tablo 4. 23. Öğrencilerin Duygusal Zeka Puanları ve Öz-yeterlik Puanları Arasındaki İlişki	49
Tablo 4. 24. Öğrencilerin Duygusal Zeka Puanları ve Dikkat Puanları Arasındaki İlişki	51
Tablo 4. 25. Öğrencilerin Akademik Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4. 26. Öğrencilerin Sosyal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4. 27. Öğrencilerin Duygusal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4. 28. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1: Etik Kurul Onayı	90
EK 2: Valilik Olur Yazısı	91
EK 3: Veli İzin Formu	92
EK 4: Kişisel Bilgi Formu	93
EK 5: Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Envanteri -III.....	94
EK 6: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	98
EK 7: Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği	100
EK 8: Burdon Dikkat Testi	101
EK 9: Burdon Dikkat Testi Uygulayıcı Sertifikası	102
EK 10: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin Kullanım İzni	103
EK 11: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni	104
EK 12: Kolb' un Öğrenme Stilleri Envanterinin Kullanım İzni	105

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

EI	: Duygusal Zekâ
EQ	: Duygusal Zekâ
IQ	: Zekâ Seviyesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÇDZÖ	: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği
CEO	: İcra Kurulu Başkanı
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire

1. GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, toplumlarını ve yeni nesillerini yetiştirebilmek, geleceğin bilgi toplumuna ayak uydurabilmek ve bireylere istendik yönde eğitim verebilmek için eğitim sistemini inceleyerek yapıcı değişikliklerde bulunurlar (Taşdemir, 2009). Dünya ekonomisine büyük katkıları olan milletlerin eğitim sistemlerine bakıldığında, aralarında gelişen farklılıklar olsa da başarı yaygın ve ortak bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. (Özerbaş ve Uçar, 2013). Ülkelerin küreselleşmeyi bir yarış haline getirmesi eğitim politikaları gibi konularda sürekli gelişimi ve değişimi yanında getirmektedir. Ülkemizdeki eğitim politikaları incelendiğinde, bu politikaların önemli ölçüde süreklilik sağladığını söyleyebilmek tam olarak mümkün değildir. Türkiye’ de eğitim sistemi 1990’lı yıllarda yükselmeye başlamış 2004-2005 tarihinde ise “*eğitim reformu*” olarak adlandırılarak başka ülkelerin uygulamalı ve kuramsal eğitimleri temel alınarak değişmeye başlamıştır. (Akınoğlu, 2005). Ülkemizdeki eğitim sistemleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme esnasında uyguladıkları öğrenme stilleri, verilen ödevleri ve sorumlulukları yerine getirmede alışkanlık kazanma gibi konuların bireylerin öğrenme düzeylerini pozitif yönde etkilemesi için büyük bir çabanın sarf edilmesi gerektiği söylenmektedir. (MEB, 2004). Bakanlığın onaylamış olduğu ve eğitimde yeni bir reform oluşması sebebiyle 2007 ve 2013 yılları arasını kapsayacak “*Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*” eğitim sisteminin ekonomi ve iş gücü alanlarında istihdam gibi konularda istenilen arzı karşılayamaması, öğrenci ve eğitimli bireylerin işsizlik oranlarında anlamlı ölçü de bir düşüş gerçekleşmediği, dolayısıyla ekonomi ve işgücü piyasasının taleplerini giderebilecek ve özellikle genç bireylerin istihdam oranını artırabilecek yeni algoritmaların kullanılamamasıyla, eğitim programlarının tekrar gözden geçirilmesi ve üzerinde yapılacak değişikliklerle yenilik yapılmasına karar verilmiştir.

Toplumlar, verilen çeşitli düzeydeki eğitimlerle; içlerinde barındırdıkları bireylerin sosyal uyumlarının ve mesleki yeterliliklerinin artmasını amaç edinirler. Aynı zamanda bu bireylerin gelişime açık ve yenilikçi bir bakış açısıyla yetişmesini ve toplumu uluslararası arenada temsil etmesini de önemserler. Bu yapıya ait bireylerde olması gereken özelliklerin başlıcaları; kendini ve toplumu tanımak, iyi bir iletişim sürecini yönetirken empati kurarak sosyal yapıya uyum göstermek ve mesleki anlamda başarılı olmak olarak sıralanabilir. Duygusal Zekâ kavramı tam olarak bu amaçlara hizmet eden davranışları bünyesinde barındırması nedeniyle eğitim bilimciler için önemini giderek attırmaktadır. Duygusal zeka bireyin kendisini tanımasını, çevresi ve iletişim halindeki insanları tanıyarak onlarla empati

temelinde, profesyonelce iletişim kurmasını ve duygularını en doğru şekilde yönetmesini hedeflemesi bakımından önemlidir.

Duygusal zekânın zihinsel becerilerimizi kapsayan bir kavram olarak tanımlayabiliriz. Duygusal zekânın yanlış anlaşılması için bireylerin sahip olduğu yüksek duygusal zekânın, sadece bireyin yaşadığı veya anladığı duygu durumlarıyla alakalı olmadığı, duyguların ne anlama geldiğini anlaması olarak da karşımıza çıkmaktadır. (Ayrancı ve Sarıkabak, 2020). Weisinger (1998) duygusal zekâ kavramını “*duyguların akıllıca kullanılması*” olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekânın geliştirilebilir bir zekâ çeşidi olarak tanımlanması, onu eğitim alanında özel bir kavram haline getirmektedir. Birey yeni bir şey öğrenmeye başladığında beynimizdeki nöronlar yeni nöronal ağlar oluşturur ve var olan bağlantıları da kuvvetlendirmeye başlar (Çakan, 2002). Bireylerin yaşamış olduğu pozitif duygular, hafızadaki örgütlenmeyi geliştirebilir. Dolayısıyla bilişsel yöntemler daha aktif kullanılarak bireyin düşünceleri ve fikirleri arasındaki ilişkiler ile daha kolay ve kuvvetli bir bağ kurabilir (Mayer ve Salovey 1997). Edinilen bilgiler ışığında bireyin duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesini sağlamak eğitim-öğretim ortamını geliştirebilir ve zekânın diğer türleriyle ilişkiler kurularak öğrencilerin bilişsel zekâsının gelişmesine katkı sağlayabilir. Bireylerin duygusal yüz ifadelerini tanınması, okula başladığı ilk yıllarda hızlı bir gelişim gösterdiği de yapılan literatür taraması sonucunda çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuş bir gerçekliktir. (Camras ve Allison 1985; Profyt ve Whissel 1991; Boyatzis vd., 1993; Sarıkabak, 2018). Duygusal zekâ gelişiminde, önemli dönemler içerisinde gösterilen okul öncesi dönemi çocukların, ilköğretim sürecin de aile desteğiyle ve öğretmenleri tarafından verilecek eğitimler, çocuğun gelişiminde büyük bir önem arz ettiği bilinmektedir. Çocuklara aktarılan hikâyeler, oynatılan oyunlar, gelişimi için kullanılan oyuncaklar, izletilen çizgi film karakterleri; çocukların duygusal zekâ gelişimine yön verebilmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâ eğitimi, okul öncesi ve ilköğretim dönemini kapsayacak şekilde başlaması tüm yaşam boyunca devam eden faydalı bir sürece dönüşebilir. İnsan yaşamındaki en önemli dönemlerinden biri olan, çocukluk döneminde duygusal zekânın gelişimine anne-baba ve öğretmenlerin önemli ölçüde özen göstermesi gerekmektedir. Çocuğun kurmuş olduğu sosyal çevresinde ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde, birçok duygu alışverişinde bulunduğu ilk ortam şüphesiz aileden sonra okuldur. Dolayısıyla çocukların duygusal zekâ gelişiminde eğitim-öğretimin bu süreçleri göz önüne alarak bilinçli bir şekilde düzenlenmesi çocukların gelişimi için hayati öneme sahiptir. Çocuklar bulundukları ortam ve sahip olduğu bireysel özellikleri ile birlikte, sosyal duygusal özelliklere edinerek okula gelir ve okul ortamında bu

özelliklerini pekiştirerek gelişim sağlar. Çocukların arasındaki farklarında belirlenmesinde ise en büyük rolü oynayacak kişi ise öğretmendir. Öğretmenin izleyeceği yollar ve kullanacağı stratejiler çocukların gelişimini destekleyecektir.

Çocukların eğitim süreçlerinde ve yaşamlarının devamında sahip olacakları mesleklerde, etkisinin büyük olduğu düşünülen bir diğer özellik ise öz yeterlidir (Sarıkabak, 2019). Bandura öz yeterliği “*İnsanların belirlemiş oldukları performans elde etmek için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları*” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kurama göre öz-yeterlik kavramı, insanların güdülerinin, olumlu ruh hallerinin ve bireysel başarılarının temelini oluşturmaktadır. Bireyler arzuladıkları sonuçlara ulaşabilmelerini ve eylemleri ile istemedikleri durumları engelleyemediklerinde, yaşadıkları durumlarda gerçekleştirmede çok daha az motivasyon sağlarlar. Öz-yeterliğe olan inanç, bireyin etkilendiği hangi faktör olursa olsun, bireyde gerekli güdüyü sağlayarak ve yardımcı olarak, yaşam kalitesini ve işlevlerini önemli ölçüde etkiler (Bandura vd., 2001). Öz-yeterlik kavramı bireyin davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Fakat birey kendi kapasitesine inanmıyorsa, harekete geçmesindeki motivasyonu azalır. Bireylerin olumsuz duygu durumları yaşaması sonucunda, düşüncelerini kontrol edememesi bireyde düşük öz-yeterliğe dolayısıyla yaşantısında düşük performans göstermesine neden olabilir. Bu durumun aksine ise olumlu duygusal durumlar bireyin öz-yeterlik seviyesini arttırmaya yardımcı olur (Marat, 2003). Bireyin yaşadığı duygu durumları da öz-yeterlik düzeyini etkilemektedir (Gupta ve Kumar 2010).

Duygusal zekâ ve öz-yeterlik çalışmaları bu psikometrik özelliklerin çocuklarda dikkat ve buna bağlı beceri düzeyleri ile ilişkili olabileceği teorisini düşündürmektedir (Türkekul ve Sarıkabak, 2019). Her eğitimde ve sosyal davranışta süreklilik ve takibin önemi büyüktür. Dikkat becerileri yeterince farkında olmayan, odaklanma engeli yaşayan çocuklar, sınıf ortamında dikkatlerini bir nokta üzerinde toplayamazken, bazen kısa bir süre içerisinde eğitim materyalleri dikkatlerini çekse de, dışardan gelen uyarılarla başa çıkmada zorlanabilirler, bu durum da çocukların dikkat düzeylerini etkilemektedir (Vanlı, 2001). Literatürde yapılan araştırmalar, çocukların okul öncesi dönemde dikkatlerini geliştirilmeye yönelik çalışmaların yapılmaması sonucunda çocukların eğitim-öğretim anlamında başarısız ve olumsuz akademik benlik algılarının oluşabileceği söylenmektedir (Öztürk vd., 2000). Öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim-öğretim hayatında, öğrencilerin kapasitelerini geliştirecek, dikkatlerini etkileyecek çalışmaların yapılması odaklanma düzeylerinin

arttırılarak, konsantrasyon seviyelerinin istenilen yöne ve istenilen süreye ulaşmasını sağlayarak, öğrenciyi olumsuz duygu durumlarından uzaklaştıracak başarıya giden yola teşvik etmeye yönelik çalışmaların yapılması ve çocukların öğrenme güçlüklerini minimum seviyeye indirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar öğrencinin öğrenme hedefine ulaşmasında karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla baş edebilmesini sağlayabilir. Tüm bu araştırmalar ve yapılan araştırmalar neticesinde ortaokul öğrencilerinin öğrenme süreçlerini etkileyecek, duygu durumlarını ortaya koyabilecek, öz-yeterliğin farkında olabileceği ve dikkat düzeylerini etkileyecek çalışmaların sayısının arttırılmasına, yapılmış ve yapılacak olan çalışmaların kapsamlarının güçlendirilmesine yönelik güncel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Problemin Durumu

Bu çalışmanın problem cümlesi:

Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın alt problemleri ise şöyledir:

- Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin spor yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlilik düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin spor yapma durumları ile duygusal zekâ, öğrenme stili, öz-yeterlilik ve dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile demografik bilgiler arasında herhangi bir anlamlı farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile demografik bilgileri arasında herhangi bir anlamlı farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile demografik bilgileri arasında herhangi bir anlamlı farklılık var mıdır?

- Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile demografik bilgileri arasında herhangi bir anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı, spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bu kapsamda doğru eğitimlerin verilmesi, çocukların bilgiyi anlamadan, bilgiyi işlemeye kadar birçok konuda etkili olabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda; duygusal zekânın ve diğer psikometrik özelliklerin önemsendiği, yeni öğrenme modellerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ günümüzde popüler bir kavram haline gelmiş ve üniversitelerde duygusal zekâ dersleri verilmeye başlanmıştır. Yapılan araştırmalar ve projeler sayesinde duygusal zekâ kavramının birçok bilim dalı ile ilişki içinde olduğu ve bazı eğitim planlamalarında (spor, eğitim vb.) yer almaya başladığı görülmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâ kavramının çocuklar üzerindeki etkisi eğitimin ve sporun içerisindeki önemi yapılan araştırma kapsamında ele alınacaktır. Her yüzyılda olduğu gibi günümüz yüzyılında da eğitim ve eğitime verilen önem teknolojik gelişmeler ve yapılan çalışmalar ile daha üst seviyelere çıkarılmak istenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma da çocukların soyut ve somut kavramları tam olarak anlayabildiği, fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin yoğun yaşandığı dönemlerden biri olan ortaokul öğrencilerini ele almaktadır. Çocuklara verilen doğru eğitimler sayesinde çocuklar; kendi duygu durumunu anlayabilen, yönetebilen ve aynı zamanda başkalarının duygu durumlarının farkında olarak hareket edebilen çocuklara dönüşebilirler. Bu durumdan farklı düzeylerde etkilenen çocukların, öğrenme stilleri arasında bir farklılık olabilir. Öte yandan literatür de yapılan birçok araştırmada spor yapmanın ve spor aktivitelerine katılmanın çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu, akademik başarıyı ve psiko-motor becerilerini geliştirildiği görülmektedir.

Duygusal zekâ kavramı son 20 yılda literatür de popüler bir yer edinmiş ve birçok bilim dalı ile ilişkilendirilmiştir. Günümüzde popüler hale gelen bu kavramın, çocukların akademik başarısı üzerinde de etkili olabileceği yapılan araştırmalar kapsamında varsayılabilir. Yapılan çalışmalarda duygusal zekânın farklı boyutlar ve modellerle ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında duygusal zekâ kavramının önemine vurgu

yapılırken, spor bilimlerinde kullanılabilecek olan bir modelin ön çalışmasına da katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Çocuklar fiziksel aktivite ve egzersizlere çok küçük yaşlarda başlayabilir. Çocuklara verilen doğru eğitimler sayesinde, gelecekte kendilerinin ve karşısındaki kişilerin duygu durumlarını anlayarak hareket etmeleri, onların spor yaşantılarını olumlu yönde etkileyebilir. Araştırma yapılırken, kavramların ilk ortaya çıktığı zamanlardan, günümüze kadar gelinen noktada hangi konular ve bilim dalları ile ilişkilendirildiği araştırma ile olan bağlantısı kapsamında incelenmesi alan içerisinde derin etki yaratabilir.

Yapılan araştırma kapsamında spor değişkenini merkeze alarak öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi sonucunda öğrenme stillerinin, öz yeterlik düzeylerinin ve dikkat düzeylerinin incelenmesi ve bu olguların demografik değişkenlerle karşılaştırılması literatür de yeni bir alan yaratabilir. Alınan sonuçlar doğrultusunda, ilgili kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunulabilir

1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, duygusal zekâ, öğrenme stilleri, dikkat düzeyleri ve öz-yeterlik formuna içtenlikle yanıt verebilecekleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu araştırma için yeterli olacağı varsayılmıştır.
- Araştırmada ulaşılan kaynakların konuyu ortaya koymada yeterli olacağı varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılacak istatistiksel tekniklerin araştırma için uygun olacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma takvimi 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Kastamonu ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda ilköğretim eğitimi gören 12-14 yaş grubu öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, kullanılacak ölçme araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duygusal Zekâ: “Petrides ve Furnham (2000) duygusal zekâyı, bireyin kendi duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme becerisi” şeklinde tanımlamıştır.

Spor’ da Duygusal Zekâ: “Sporcunun kendi duygu durumu ve fiziksel özellikleri ile branşına ait fiziki gereklilikleri kavraması, rakibin ve takım arkadaşları ile branşın gerektirdiği duygu durumlarının farkında olarak, onların fiziksel özelliklerini iyi değerlendirmesi ve tüm bu özellikleri kullanarak, profesyonelce süreci yönetmesi” olarak tanımlanmaktadır (Sarıkabak, 2018).

Öğrenme Stili: “Öğrenme esnasında bireyler tarafından kullanılan ve bireylerin kodlama süreçlerini etkileme amaçlı düşünceler ve davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Kolb, 1984)

Dikkat: “Duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Öz-yeterlik: Bandura (1986) özyeterlik kavramını “İnsanların belirlemiş oldukları performansı elde etmek için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları” olarak tanımlamaktadır.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Araştırmanın bu kısmında literatür özetine yer verilmiştir. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konudaki; yabancı ve yerli literatüre dayalı dergiler, kitaplar, tezler, makaleler ve diğer yayınlar araştırılarak “literatür” ve “ilgili araştırmalar” başlığı kısmında sunulmuştur. Kavramsal olarak, duygusal zekâ, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterlik kavramlarına ait bilgilere ve ilgili araştırmalar kapsamında yapılan araştırmalar ile bu kavramlar arasındaki ilişkiyi içeren çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Duygusal Zekâ

Günümüzde hemen hemen her bilim dalı ilişkilendirilen duygusal zekâ popüler bir kavram olarak her geçen gün karşımıza çıkmaktadır (Ayrancı ve Sarıkabak, 2020). Dolayısıyla duygusal zekâ kavramını açıklayabilmek için duygu ve zekâ kavramlarını da iyi anlamak gerekmektedir.

2.1.1. Zekâ

Geçmişten günümüze kadar zekâ kavramına verilen değerlerin değişimi, zekâ kavramının farklı tanımlamalar adı altında yapılmasına sebep olmuştur. Zekâ ile ilgili ilk bilimsel çalışmaların Alfred Binet ve Fransis Galton tarafından yapıldığı söylenebilir. Galton tek etmenli zekâdan bahsederek, zekânın bir öğrenme gücü olduğunu ve kişinin duyu organlarının üzerinde zekânın etkisi olduğunu söylemiştir. Bu yargıya ek olarak, Galton zekânın biyolojik kalıtsallığının nesilden nesile aktarılabilceğini de savunmuştur (Gürel ve Tat, 2010).

Değişen dünya ile birlikte zekânın tek boyutlu olduğuna yönelik eleştiriler sonucunda zekâ araştırmacıları çok boyutlu zekâ kuramları üzerinde çalışmaya başlamıştır. Gardner’ ın (1983) oluşturmuş olduğu çoklu zekâ kuramı, günümüzde farklı zekâ türlerinin de olabileceği fikrinin temelinde yatmaktadır. Gardner (2004) zekâyı: “*bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen, sorunları çözme veya mevcut durum içinden yenilik oluşturma becerisi*” olarak tanımlamaktadır. Sternberg (1985) ise kısaca zekâyı “*zekâ insanların söylediklerini anlamaktır*” olarak tanımlamıştır. 1990 lı yıllar da Goleman, zekânın duygularla birlikte yürütülebildiğini, düşünceyle gerçekleştiğini dolayısıyla duygu ve zekâ kavramının iç içe olduğunu söylemiştir (Goleman, 1995). Zekâ kavramı üzerinde duyguların yerinin olması, duygu kavramını ve duygunun nasıl gerçekleştiği merakını oluşturmaktadır.

2.1.2. Duygu

Araştırmacılar ve bilim adamlarınca duygu kavramı üzerinde kesin bir tanıma varılamamış ve duygu kavramı üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Izard (2010) duygu kavramını tanımlayabilmek için oluşturmuş olduğu 6 adet soruyu 35 farklı bilim insanına yollamış ve alınan cevaplara istinaden çıkarımlarda bulunmuştur. Araştırma sonucunda, duyguyu tanımlayabilmek için 6 adet yapı ve 9 adet işlev ortaya çıkmıştır. Altı yapı; “*nöral sistemler, tepkiler, duygu durumu, sinyal sistemi, bilişsel değerlendirme ve duygu durumunun bilişsel yorumu*” olarak tanımlanmıştır. Bu dokuz işlev; “*iyileştirici müdahale sistemi, biliş ve eylemi motive etme, tepkileri organize etme ve düzenleme, olayların önemini izleme ve değerlendirme, bilgi sağlama, ilişkisel işlev, sosyal işlev, tepkileri kontrol etme, kaç ya da yaklaş davranışlarını harekete geçirme*” (Izard, 2010). Lang’ ın (1995) yapmış olduğu tanımda “*duygular, biyolojik bir bakış açısıyla incelenmiş ve genetik olarak bakıldığında nispeten değişmeyen tepkiler olarak görülmüştür*”.

Duyguların gelişiminde, limbik sistemin önemli bir yeri vardır. Limbik sistemde, duygulara yön veren hipokampus, hipotalamus ve amigdala yer almaktadır (Rolls, 2015). Beynin limbik sistemi bireyin yaşamını icra etme de duyguların ifade edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.3. Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramına ilk olarak 2 akademik makalede rastlanmıştır (Mayer, DiPaolo, Salovey, 1990; Salovey ve Mayer, 1990). Fakat Daniel Goleman’ın duygusal zekâ kavramı ile ilgili “*Duygusal Zeka: Neden IQ’dan Daha Önemlidir*” adlı kitabının 1995’ de yayınlanmasından bu yana duygusal zekâ birçok kurum/kuruluş tarafından ele alınmıştır. Duygusal zekâ adlı kitabın yayımlanmasından sonra, uluslararası literatür de taranan ve üzerinde konuşulan bir kavram haline gelmiştir. Örneğin, Harvard Business Review bu konu ile ilgili bir makale yayımlamış ve son 40 yılda yayımlanan diğer makalelerden daha yüksek bir okuyucu yüzdesinin olduğunu belirtmiştir. Johnson ve Jonhson’ ın CEO’ su bu makaleyi okuduğunda çok etkilenmiş ve dünyanın dört bir yanındaki şirketlerde 400 üst düzey yöneticiye makalenin kopyalarını göndermiştir. (Cherniss, 2000). Duygusal zekânın popülerliğinin hızla artmasına rağmen bu kavram üzerinde bazı teorilerde vardır.

Duygusal zekâ hem Batı tarihinde hem de psikolojide, bazı zamanlarda duyguların ve akıl yürütmenin birbirine zıt olduğu düşünülmüştür (Schaffer, Gilmer ve Schoen, 1940; Young, 1936). Bununla birlikte, duyguların kişiler arası ilişkiler hakkında bilgileri aktarabildiği

modern görüşler duyguların ve zekânın birlikte çalışabileceğini göstermektedir. Duyguların, bir kişi ile arkadaşı, ailesi veya içinde bulunduğu durumda kişinin içsel bir yansımasıdır ve hafıza ile eş güdümlü olarak kişinin duygularını yansıtabilir. Örneğin, sevinç duygusunun bir kişinin başarısı ile özdeşleşebilir aynı zamanda üzüntü durumu da, kişinin kendisinde hayal kırıklığını gösterebilir. Tam olarak bu noktada, duygusal zekâ, nispeten bu tür duygusal durumların anlamlandırma ve bunlara dayanarak akıl ve problem çözme yeteneğini ifade eder (Mayer ve Salovey, 1990; Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ kavramının diğer zekâ kavramları ile 19. yüzyılın başlarından beri ilişkili olduğu düşünülmektedir. Thorndike (1920)' de *“insanları anlama ve yönetme yeteneği ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket edebilmeyi temsil eden sosyal zekâ kavramı”* ve Gardner'ın (1983) geliştirmiş olduğu zekâ türleri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2002). Duygusal zekâ alanında çalışan her bir araştırmacı, farklı tanımlamalar da bulunsa da tanımlar arasında ortak yönlerin olduğunu görmek mümkündür. Mayer ve Salovey (1997) *“Duyguları anlama, duyguları düşünmeye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenlenme yeteneği”* olarak tanımlanmıştır. Goleman ise duygusal zekâ tanımı *“bireyin kendi duygularını anlayabilmesi, başka kişilerin duygularına empati yapabilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirmesini sağlayacak bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak”* tanımlamıştır (Goleman, 2005).

2.1.3.2. Duygusal Zekânın Tarihsel Gelişimi

Duygusal zekâ kavramının yıllar içerisinde gelişmesi ve popüler bir kavram haline gelmesi, üç büyük yazarın araştırmalarına büyük ölçüde borçludur. Bu yazarlar, Galton, Thorndike ve Gardner' dır.

1870' ler de Galton, bireylerin zihinsel kapasiteleri arasındaki *“bireysel farklılıkların”* sistematik olarak araştırılmasıyla ilgilenen ilk bilim insanlarından biriydi. Galton bu araştırmayı başarabilmek için, zihinsel olgulara uygulanabilen istatistiksel bir analiz yöntemi önermiştir. İlk denemelerden biri anketler ve geleneksel olmayan yöntemlerdi (Roback ve Kierman, 1990).

Cattell (1903), deneysel bir çalışmayla birlikte stresi ölçen ilk Amerikalı bir psikanalistti. 1905' te Binet, Fransız devleti tarafından çocuklarda zekâyı değerlendirebilmek için bir yöntem geliştirmek için görevlendirilmişti. 1916' da Binet-Simon tarafından geliştirilen

yöntem Terman Lewis tarafından değiştirildi ve yeni yöntem Stanford-Binet olarak tanındı. Bu yöntem zekâ hakkındaki kavramı ilk kez karşımıza çıkardı (Feldman, 1980).

1888’ de Thorndike, duygusal zekânın öncü kavramlarından biri olan sosyal zekânın varlığını ilk kez öneren bir etki yasası önerdi. Thorndike, sosyal zekâ dışında, soyut zeka ve mekanik zekadan da bahsetti (Thorndike, 1920). 1930’ da Wechsler, “Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği” ni (WAIS) ve 1949’da “Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği” ni (WISC) geliştirdi. Wechsler tarafından geliştirilen her iki ölçek de günümüzde kullanılmaktadır (Evoys ve Wechsler, 1981).

1960 yılından itibaren yapısalcılık çerçevesinde bilişsel işlemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte Psikolojide davranışçı konumların zayıfladığı gözlemlenmiştir. Piaget, insan bilişi üzerinde o zamanki mevcut fikirlerden farklı bir bakış açısı geliştirdi; Piaget’ e göre insan düşüncesi çalışmasına, dünyanın anlamını kavramaya çalışan bir birey açısından yaklaşılmalıdır (Gardner, 1983). 1978’ de Vygotsky, zekâ testlerinin potansiyel bir gelişimin göstergesi olduğunu buldu. O zamandan beri, rasyonalite kavramını doyum ilkesinin bir tamamlayıcısı olarak tanıtan, “*gerçeklik ilkesini*” ve “*duyguların mantığını*” oluşturan bir dizi reformülasyon yapıldı (Ribot, 1925; Freud, 1971).

Hull’ un önerdiği fizyolojik bir yaklaşımı, Skinner operasyonel bir temelde geliştirdi (Hall, 1951; Skinner, 1974). Bilişsel bakış açısından etki yasasına başka bir yaklaşım Dollar, Millar ve Galperin tarafından önerildi (Dollar ve Millar, 1977; Galperin, 1979). Daha sonra ise Piaget ve Maslow ilkelere yönelik dinamik bir yaklaşımı formüle etti (Piaget, 1972; Maslow, 1973). 1997’ de Sternberg, duygu, hafıza, yaratıcılık, iyimserlik ve bir dereceye kadar ruh sağlığı ile bağlantılı “*uyum kapasitesi*” ile ilişkili bir kavram önerdi.

1983’te Gardner, tüm zekâ kavramını çoklu zekâ teorisi yoluyla yeniden formüle etti. Gardner 7 tür zekâ tanımladı: “*müzikal-işitsel zekâ, kinestetik-bedensel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, sözel-dilsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, kişilerarası zekâdır*”. Fakat Gardner’ın 1995’ deki önermelerini incelersek, iki zekâ türünün Thorndike’ın sosyal zekâsı ile yakından ilişki olduğunu görmek mümkündür. Daha sonra 1997’ de Gardner natürist zekâyı dâhil etti ve 1998’ de teorisini yeniden değiştirerek yeni bir tür eklemiştir oda varoluşsal zekâdır.

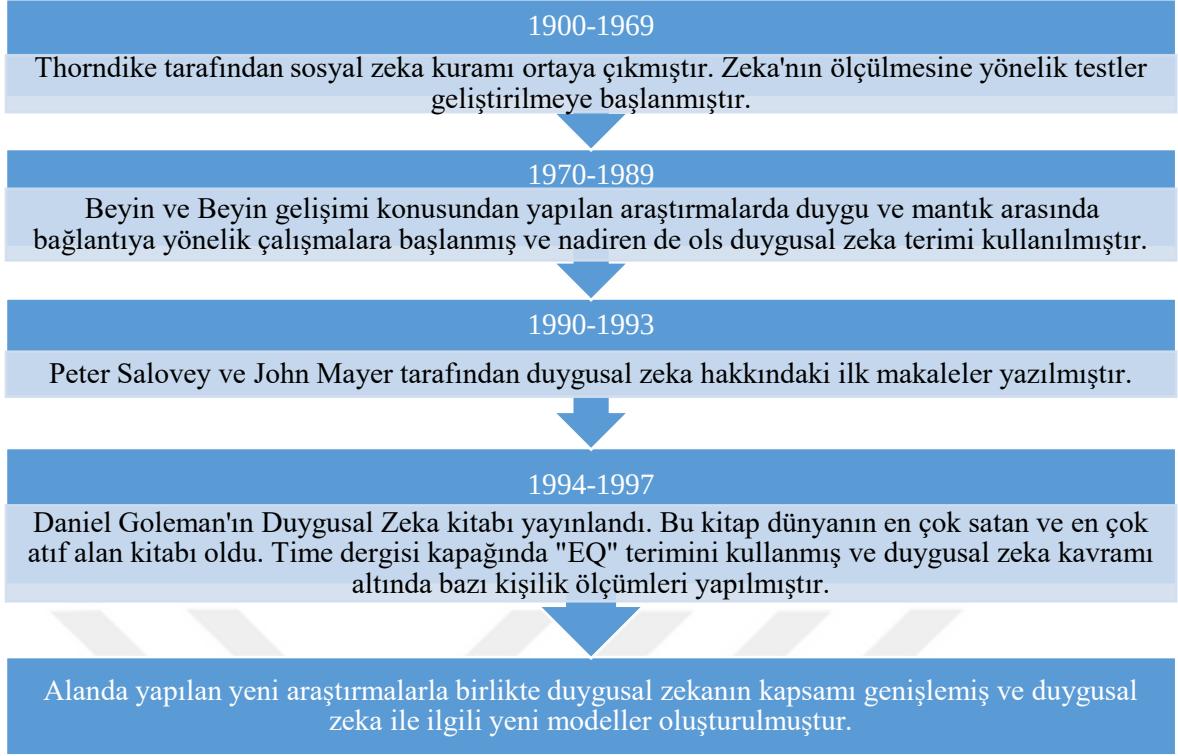
1990’ da Peter Salovey ve John Mayer, duygusal zekâ geliştirme anlayışlarını Gardner’ın kişilerarası ve kişilerarası zekâ türleri üzerine yapılandırdı; ancak 1995 yılında, EI çalışmalarının faydalarını ve başarılarını yönetim alanında tanıtan ve yürütme dünyasına

yönelik “*Duygusal Zekâ Neden IQ Daha Önemlidir*” adlı yayını ile birlikte duygusal zekâ kavramı genişletildi ve uluslararası literatür de tanındı (Goleman, 2000).

Bazı araştırmacılara göre ise duygusal zekânın tam anlamıyla Salovey, Mayer ve Goleman ile anılmasına rağmen bu terimi ilk kez 1964 yılında Beldoch’un sahibi olduğu gazete yayımlandığından bahsedilmektedir (Beldoch ve Davitz, 1964). 1966’ lı yılında ise Leuner, psikoloji alanında yer alan bir yazısında duygusal zekâ ifadesine yer verildiği görülmektedir (Leuner, 1966). 1983-1986 yılları arasında Gardner’ a ek olarak Payne’nin yazmış olduğu doktora tezinde “*Duygu çalışması: duygusal zekâ geliştirmek; kendini bütünleştirme, korku, acı ve istek*” duygusal zekâ ait özellikleri barındırdığı ve bu terimi kullandığı görülmektedir (Payne, 1985).

Duygusal zekâ bir çalışma alanı olarak psikologlar tarafından geliştirilmiştir; ancak LeDoux’nunki gibi biyolojik temelli yürütülen çok önemli çalışmalar da vardır (LeDoux, 1987, 2002). Günümüzde ise duygusal zekâ birçok bilim alanı ilişkilendirilerek, popülerliğini devam ettirmektedir Örneğin; Spor, Sarıkabak, (2018) eğitim, Bagshaw, (2000) sağlık, Freshman ve Rubino, (2002) İktisat, Nikolaou ve Tsaousis, (2002) Turizm, Cavelzani ve ark. (2004) bu bilim alanlarından bazıları olarak gösterilebilir (Sarıkabak, 2018).

Duygusal zekânın gelişiminin, daha açıklayıcı ve belirtici olması nedeniyle duygusal zekânın gelişimini gösteren örnek bir şekle aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 1. Duygusal Zekânın Tarihsel Süreci, Mayer, Salovey ve Caruso (2004).

Şekil 1.1: Duygusal Zekânın Tarihsel Süreci, Mayer, Salovey ve Caruso (2004).

2.1.4. Duygusal Zekânın Tanımları

19.yy sonları 20.yy başlarında ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı hemen hemen tüm bilim dalları ile ilişkilendirilmiş ve duygusal zekâ üzerinde farklı tanımlarının yapılmasına neden olmuştur (Sarıkabak, Eyuboğlu ve Ayrancı, 2018).

Mayer ve Salovey (1997) “*Duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenlenme yeteneği*” olarak tanımlanmıştır.

Goleman ise duygusal zekâ tanımı “*bireyin kendi duygularını anlayabilmesi, başka kişilerin duygularına empati yapabilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirmesini sağlayacak bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak*” tanımlamıştır (Goleman, 2005).

Bar-On (2005)’ a göre duygusal zekâ, “*bir bireyin çevresinin baskıları veya talepleri ile başarılı bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilecek bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal beceri ve yeteneklerdir*”.

Slaski ve Cartwright, (2002) ise “*kişinin kendi duygularını ve başkalarını anlamasını, algılamasını ve yansıtmalarını yönetme yeteneği olarak*” tanımlamıştır.

Leite ve ark. (2019) ise kısaca duygusal zekâyı, “*duyguları algılama, anlama, kullanma ve yönetme yeteneği olarak*” tanımlamışlardır.

2.1.5. Duygusal Zekânın Modelleri

Duygusal zekâ üzerinde yapılan araştırmaların, duygusal zekânın temel olarak iki modele dayandığını göstermektedir. Oluşturulan bu modeller farklı araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Oluşturulan bu modeller “Yetenek Modeli” ve “Karma Model” dir.

2.1.5.1. Karma Model

Karma model ise, yetenek modeline göre daha farklı görüşleri barındırdığı için karma model olarak tanımlanmıştır. Karma model, bireyi kişisel ve sosyal işlevselliği ile birlikte ele alarak, duyguyu, zekâyı, motivasyonu ve kişilik özelliklerinden oluşmaktadır (Trujillo ve Rivas, 2008). Karma Modeli kullanan bilim insanları arasında, Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawafı görmek mümkündür

2.1.5.1.1. Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli

Uluslararası literatüre kazandırmış olduğu “Duygusal Zeka” adlı kitabıyla tanınan Daniel Goleman duygusal zekayı kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler adı altında; “*öz bilinç, kendini yönetme, güdüleme, empati ve sosyal beceriler*” olmak üzere 5 boyutta incelemektedir.

Öz bilinç: “*Bireyin kendisini tanıması, kendisinin farkında olması, duygu durumlarını fark edebilmesi, bireyin duygularının olumlu ve olumsuz yönlerini, ihtiyaçlarını ve dürtülerini*” tanınmasıdır.

Kendine Yön Verme: “*Bireyin duygularını ve güdülerini kontrol altına alabilmesi ve yönetebilmesi anlamına gelmektedir*”. Goleman bu beceriye sahip olan kişilerin aşırı derecede yaşanan stres durumlarında bile kendine hâkim olabilmesi ve soğukkanlı bir şekilde davranabildiğini ifade eder.

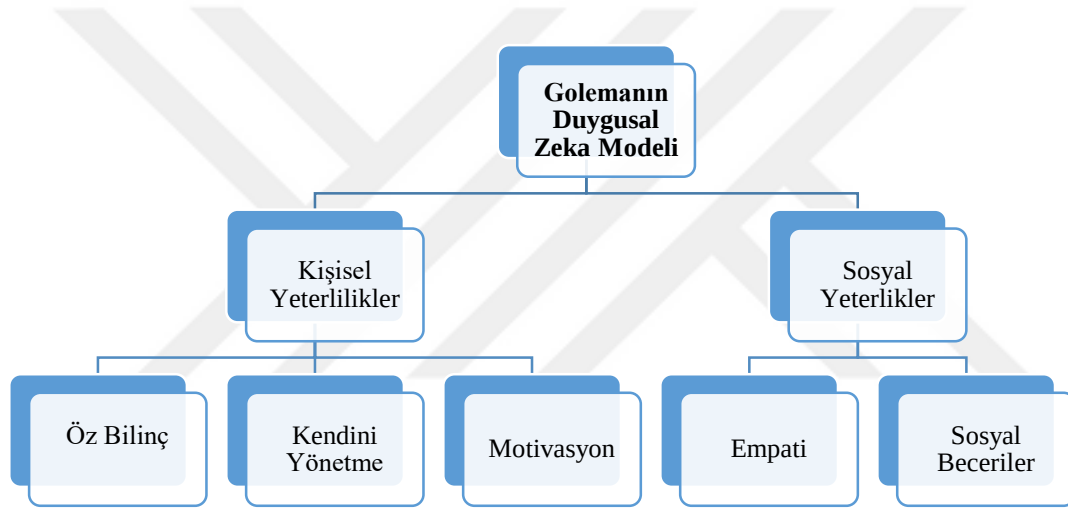
Motivasyon: “*Kişinin kendini harekete geçirebilmesi duygusal bir eylemdir.*” Dolayısıyla, bireyin olumsuz durumlar karşısında pes etmeden duygusal motivasyonu sağlayarak kendini harekete geçirmesi olarak tanımlanabilen önemli bir beceridir.

Empati: “Başkalarının hislerini, endişelerini ve ihtiyaçlarını anlamak, kendini başkasının yerine koyabilmek olarak tanımlanabilir”. Goleman empati değişkeninin altında beş adet duygusal yeterlik olduğunu belirtir. Bu; “Başkalarını anlamak, geliştirmek, kararlılıkla hareket etmek, çeşitlilikten ve politik farkındalıktan keyif almak.”

Sosyal Beceriler: “Başkalarının istenen tepkilerini uyandırmakta usta olmak” olarak tanımlanmaktadır. Bu alt boyutta iletişim, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurma, etki, çatışma yönetimi gibi iş birliği ile ekip yetilerinden oluşan duygusal yeterlilikleri içermektedir.

(Goleman, 2017).

Goleman’ın duygusal zekâ modeline ilişkin şekil aşağıda verilmiştir:



Şekil 2. Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli (Goleman, 2017)

2.1.5.1.2. Bar-On’un Duygusal Zekâ Modeli

Revuon Bar-On duygusal zekânın ölçümü yapan ilk bilim adamlarından biridir. Bar-On duygusal zekâyı “bir bireyin çevresinin baskıları veya talepleri ile başarılı bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilecek bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal beceri ve yeteneklerdir” olarak tanımlamıştır.

Bar-On ‘ un 1997 yılında oluşturmuş olduğu duygusal zekâ modeli beş ana boyut ve on beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bar-On’ un oluşturmuş olduğu duygusal zekâ modeline ait şekil aşağıda verilmiştir.

Kişisel Boyut	Kişilerarası Boyut	Stres Yönetimi	Uyum	Genel Ruh Hali
•Öz-saygı •Duygusal Farkındalık •Kendine Güven •Bağımsızlık •Kendini Gerçekleştirme	•Empati •Sosyal Sorumluluk •Kişilerarası İlişkii	•Stres Toleransı •Dürtü Kontrolü	•Gerçeklik Testi •Esneklik •Problem Çözme	•İyimserlik •Mutluluk

Şekil 3. Revuon Bar-On Duygusal Zekâ Modeli (Bar-On, 2006)

2.1.5.1.3. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli duygusal zekânın liderlik kavramı olan ilişkisini açıklamaya çalışmaktadır. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zekâ “*duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir*” (Cooper ve Sawaf, 2003).

Bu araştırmacılar, duygusal zekâyı 4 ana başlık altında toplamıştır. Bu 4 ana başlık şunlardır: “*Duyguları Öğrenmek*” , “*Duygusal Zindelik*” , “*Duygusal Derinlik*” ve “*Duygusal Simya*”. “*Duyguları öğrenmek*”, bireyin duygularının farkında olarak ilişkilerini değerlendirmesi üzerine kurulmuştur. Duygusal zindelik, duygusal zindelik fiziksel zindeliği benzetilerek, bireyin güven, inanırlığına ve duyguları tanıyarak hareket etmesine olanak tanır. Duygusal zindelik boyutu, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik, yenilenme gibi kavramları içermektedir. Duygusal derinlik, bireyin karakterini ve etkinliği oluşturmaktadır. Bireyin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirmeye yöneliktir. Duygusal simya ise, “*Duygusal zekânın bireyin potansiyelini özellikle yaratıcılığını arttıran özelliğine yoğunlaşmaktadır*”. (Cooper ve Sawaf, 2003).

Duyguları Öğrenmek	Duygusal Zindelik	Duygusal Derinlik	Duygusal Simya
•Duygusal Dürüstlük •Duygusal Enerji •Pratik Sezgi •Duygusal Geri Bildirim	•Öz Varlık •Güven Çemberi •Yapıcı Hoşnutsuzluk •Esneklik Ve Yenilenme	•Özgün Potansiyel Ve Amaç •Dürüstlüğü Yaşamak •Adanmışlık •Yetki Olmadan Etki	•Sezgisel Akış •Geleceği Yaratmak •Düşünsel Zaman Değişimi •Fırsatı Sezinlemek

Şekil 4. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli (Acar, 2001)

2.1.5.2. Yetenek Tabanlı Model

Yetenek Modeli, karma modelde belirtilen kişilik özelliklerinin dışına çıkarak, bireyi dar bir alanda incelemektedir (Özdemir-Yaylacı, 2008). Oluşturulan bu model de duygusal zekâ yetenekler grubuna dâhil olmuştur. Yetenek modelinin öncüleri olarak bilinen Mayer ve Salovey duygulardan en yoğun şekilde faydalanılarak mantığı yönetmenin üzerinde durmuşlardır. (Kılıçarslan, 2010).

2.1.5.2.1. Mayer ve Salovey'in Yetenek Tabanlı Modeli

1997' de John Mayer ve Peter Salovey Duygusal zekâyı zihinsel yetenek kavramıyla sıkı bir şekilde sınırlayan ve onu Eysenck PEN faktörleri, Beş büyük kişilik özellikleri ve diğerleri gibi klasik sosel-duygusal kişilik özelliklerinden ayıran, duygusal zekânın gözden geçirilmiş ve revize edilmiş bir kavramsallaştırılmasını sundular. Yazarlar duygusal zekâyı dört yöne veya dala ayrılabilen duygusal yeteneklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Duygusal becerilerin, bu dört sınıfı, daha temel veya daha üst düzey becerilerden oluşmaktadır. Bu becerilerin her dalında, gelişimsel öncüllerinden farklılık gösteren dört temel yeteneği tanımlanmıştır. (Mayer ve Salovey, 1997).

Algılama, Değerlendirme ve Duyguların İfadesi: Duygusal bilginin alınmasını ve tanınmasını içerir ve duygu ile ilgili en temel becerileri içerir. Bu bileşenler, kişinin kendi içindeki duyguları tanımlama becerisinden duyguları ayırt etme yeteneğine (duyguların dürüst ve dürüst olmayan ifadesine) kadar uzanır. Bu boyut problemleri çözmek için duygusal bilgilerin daha fazla işlenmesi için gerekli ön koşullardır.

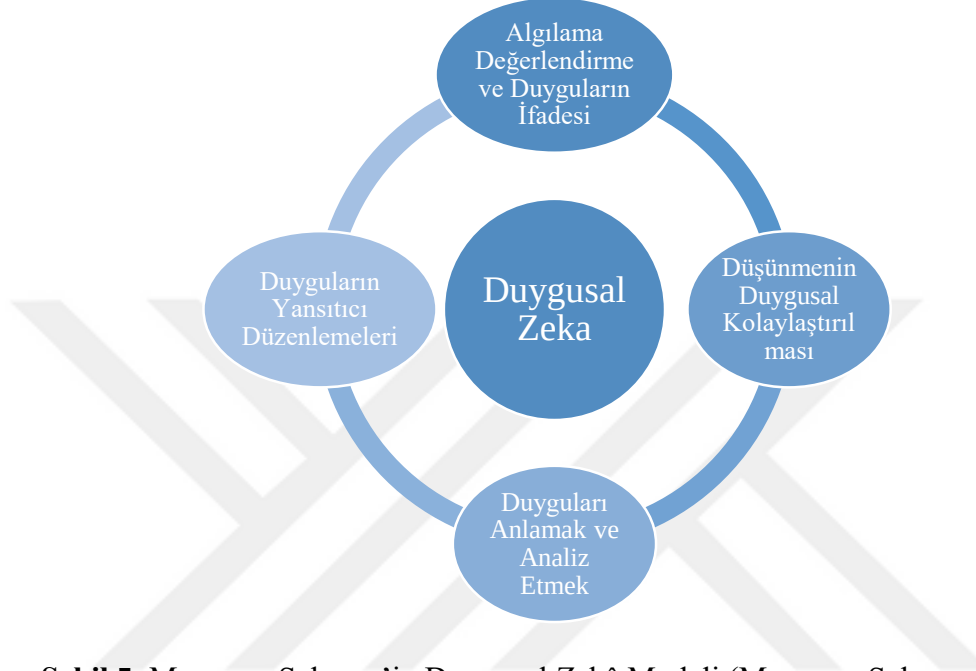
Düşünmenin Duygusal Kolaylaştırılması: Akıl yürütmeyi geliştirmek için duyguların kullanımını açıklar ve entelektüel işlemeye yardımcı olan çeşitli duygusal olayları içerir. Bu dalın altında, dikkati önemli bilgilere ve farklı akıl yürütme biçimlerini kolaylaştırabilecek farklı ruh hallerine yönlendiren duygular yer almaktadır.

Duyguları Anlamak ve Analiz Etmek: Duyguların bilişsel olarak işlenmesini içerir ve duygular hakkında soyut anlayış ve akıl yürütmeyi içeren dört temel beceriden oluşur. Bu bileşenler duyguları etiketleme ve sözcükler ile duyguların kendileri arasındaki ilişkileri tanıma becerisinden, duygular arasındaki olası geçişleri fark etme yeteneğine uzanır.

Duyguların Yansıtıcı Düzenlemeleri: Duygusal ve entelektüel büyümeyi geliştirmek için kendi içinde ve başkalarında duyguları yönetme yeteneğini ifade eder. Bu yetenek hem olumlu hem de olumsuz duygulara açık kalma becerisinden, güzel duyguları artırarak ve

olumsuzlukları hafifleterek kendi ve başkalarındaki duyguları yönetme becerisine kadar en gelişmiş becerileri içerir. Bu son aşama duyguları başarılı bir şekilde yönetmek ve bunlarla başa çıkmak için tanınması ve dengelenmesi gereken motivasyonel, duygusal ve bilişsel faktörler dâhil birçok faktörün ara yüzünü temsil eder.

(Mayer, 2001; Mayer vd. 2001).



Şekil 5. Mayer ve Salovey’in Duygusal Zekâ Modeli (Mayer ve Salovey, 1997)

2.1.5.3. Duygusal Zekâ Modellerinin Farklılıkları

Duygusal zekâ üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan görüş ayrılıkları farklı modellemelerin ve tanımlanmaların yapılmasına neden olmuştur. Karma model ve Yetenek model olmak üzere iki modelde incelenen duygusal zekâ kavramı, temelde dört araştırmacının duygusal zekâ modeline dayanmaktadır ve her araştırmacının kendine özgü ana boyutları ve alt boyutları vardır. (Sarıkabak, 2016). Mayer, Salovey ve Caruso (2000)’den uyarlanan, Ayrancı ve Sarıkabak (2020)’in çalışmasından aktarılan, Duygusal Zekâ Modeli tablosu bu farklılığı detaylıca aşağıdaki tablo da gösterilmektedir.

Duygusal Zekâ Modelleri			
Mayer ve Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)

“Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşüncüyü kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir.” Modelin Boyutları Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme • Kendi ve başkaların duygularını anlama ve ifade etme • Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme. 2- Duyguların Kullanımı • Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar • Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur. 3- Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek • Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak. • Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak. 4- Duyguyu Yönetme ve Düzenleme • Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek. • Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek.	“Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.” Modelin Boyutları 1-Kişisel Beceriler • Duygusal benlik • Kendine güven • Kendine saygı • Kendini gerçekleştirme 2-Kişilerarası Beceriler • Bireyler arası ilişkiler • Sosyal sorumluluk • Empati 3- Uyumluluk • Problem çözme • Gerçeklik testi • Esneklik 4- Stresle Başa Çıkma • Stres toleransı • Dürtü kontrolü 5- Genel ruh durumu • Mutluluk • İyimserlik	“Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.” Modelin Boyutları 1-Kişisel Yeterlilik • Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven) • Kendine yön verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.) • Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.) 2- Sosyal Yeterlilik • Empati (Bşkalarını anlamak, bşkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.) • Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)	“Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” Modelin Boyutları 1-Duyguları Öğrenmek • Duygusal dürüstlük. • Duygusal enerji. • Duygusal geribildirim. • Pratik sezgi. 2- Duygusal Zindelik • Öz varlık • Güven Çemberi • Yapıcı hoşnutsuzluk • Esneklik ve yenileme 3- Duygusal Derinlik • Özgün potansiyel ve amaç • Adanmışlık • Dürüstlüğü yaşamak 4- Duygusal Simya • Sezgisel akış • Düşünsel zaman değişimi Fırsatı sezinlemek • Geleceği yaratmak
Model Türü	Model Türü	Model Türü	Model Türü

Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ	Karma Duygusal Zekâ Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli
-------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Tablo 2. 1. Duygusal Zekâya Ait Modeller (Ayrancı ve Sarıkabak, 2020).

2.1.6. Duygusal Zekâ ve Öğrenme

Öğrenme, “*hem gözlenebilir aktivitelerde hemde bireyin davranışlarında nispeten kalıcı bir davranış*” olarak tanımlanır. Öğrenme olgusu, düşünme, tutum ve duygular gibi süreçlerden oluşmaktadır (Burns, 1995). Öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşmesi için çeşitli yollar vardır. Bunlar; düşünme, okuma, gözlemlleme, dinleme, konuşma, ezberleme, yazma, not alma ve diğer gayri resmi durumlardır. Ancak Brown’a (2004) göre, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair açıklamalar, öğrencilerin nasıl ve neden öğrendiklerini açıklamıyor.

Araştırmacıların psikoloji alanındaki istikrarlı ve ısrarlı çabaları, öğrenme sürecine ışık tutan farklı öğrenme perspektiflerine yol açmıştır. Hayvan davranışı üzerinde çalışan Pavlov, Thorndike ve Skinner gibi psikologlar davranışsal şartlandırmanın öğrenmeden sorumlu olduğunu varsaymıştır. Yapılan araştırmaları eleştirenler ise, davranışçılığın öğrencileri pasif varlıklar olarak gördüğünü ve zihnin faaliyetlerini görmezden geldiğini söylemektedir. Wertheimer, Kohler ve Koffka gibi psikologlar tarafından Gestalt teorisi ile başlayan ve Ausubel, Bruner ve Piaget tarafından savunulan öğrenmeye bilişsel bakış açısı, algı karar verme, dikkat, hafıza ve problem çözme gibi zihinsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Bilgi, yakınlık, benzerilik/farklılaşma, kapanış ve sadelik ilkelerine göre öğeler halinde gruplandırılır. Öğrenciler aktiftir ve bilgiyi oluştururlar. Carl Rogers, Maslow ve ark. Tarafından geliştirilen hümanist perspektifin temel öncülü, öğrenmenin bir kolaylaştırıcı tarafından gerçekleşeceğidir. Dahası duygular ve etkiler öğrenmede büyük rol oynamaktadır. Sosyal öğrenme perspektifi (yapılandırmacılık), öğrenmeyi bir grup süreci ve anlam arayışı olarak görür. Bilginin ve sosyal yönlerin (etkileşimlerle) uygulanmasına vurgu yapılır.

Öğrenmeyi tam anlamıyla anlayabilmek için nörobilim alanındaki araştırmalara da bakmak gerekmektedir. Nörobilim alanında öğrenme, yeni dentritleri ve ya beynin yapısını oluşturmaktadır (Wortock, 2002). Bireyler öğrenmelidir ki beyin kendi nöral devrelerini değiştirebilsin (Thomas, 2001). Beyinde öğrenme sonucunda iki farklı şekilde değişim meydana gelmektedir. Nöronların içinde, sinapslarda görülen değişiklik ve nöronların arasındaki sinaps sayısının artışıdır (Chudler, 2005). Öğrenmeyi ve beynin işleyişini etkileyen faktörler bir tanesi de duygulardır. Nörobilimsel açıdan yapılan çalışmalar öğrenmede ve bellekte duyguların etkisinin olduğunu belirten bulgulara rastlanmıştır.

Goleman ve Ledoux, bireyin yaşadığı herhangi bir olayda beynin kendiliğinden duygularla düşüncelerle arasında etileşime uğradığını savunmaktadır. Dolayısıyla bir aktivite ya da olay esnasında duygular ile etkileşimde bulunması ile beyninde o aktivite ya da olayı hatırlamasını sağlayan kimyasalların salgılandığı ileri sürülmektedir (McFadden, 2001). Limbik sistemimizde bulunan amigdala duygusal olayları belirlemesi nedeniyle önemli bir yere sahiptir (Weiss, 2000; Wolfe, 2001). Öğrenme esnasında vücutta değişik hormonlar salgılanmaktadır. Bu hormonların salgılanmasına yol açan sebeplerden biri de duygusal durumlardır. Örneğin, haz verici öğrenme koşulları oluşturulduğunda, beyinde endorfin salgılanmasının neden olmaktadır. Günümüzde doğal bir uyuşturu olarak endorfin, vücudun rahatlamasına ve öğrenmenin daha eğlenceli hale gelmesine yol açmakta ve dolayısıyla nöronlar arasında daha fazla bağ kurulmasına neden olmaktadır (Wortrock, 2002; Wolfe, 2001). Dolayısıyla hayatımızın her anının içinde bulun duygular öğrenme üzerinde de etkilidir. Öğrenirken duygularımızı bilinçli bir şekilde yönlendirerek öğrenme üzerinde etkili olabilmek için “duygusal zekâ” kavramını iyi anlayabilmemiz ve duygusal zekâyı geliştirebilecek yollara başvurmamız gerekmektedir.

2.1.7. Duygusal Zekâ ve Çocuk Eğitimi

Duygusal zekâ doğum süreci ile başlar ve gelişir. Çocukların ilk duygusal bağlılığı, annelerin ihtiyaçlarını karşılaştığında ortaya çıkar. Daha sonrasında çocuğun ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar ve öğretmenler gibi samimi bulunduğu ortamlardaki, etkileşimlerinin artması, çocuğun duygusal zekâ seviyesini zayıflatırabilir veya geliştirebilir (Sullivan, 1999; Shapiro, 2000; Houtmeyers, 2000). Literatürde bu konu üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, Smith ve Walden (1999) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesindeki çocukların olumsuz tutumlara maruz kalması sonucunda çocukların daha fazla olumsuz duygu gösterdiğini, duyguları ve olumsuz durumlarla başa çıkma stratejilerinin daha zayıf olduğunu tespit etti.

Çocukların kendilerini ve duygularını anlamaya başladıkları ilk yıllarda, duygularını etkili kullanabilmeye öğrenmesi, stres yaratan durumlarda tepkilerini kontrol edebilmeleri duygusal süreçleri daha iyi anlayabilmeleri çevresindekiler ile daha sağlıklı iletişim kurabilmeleri, okulda ve hayatta başarılı olabilmelerini sağlar (Elias vd., 1997; Weisberg, 2000; Payton vd., 2000).

Çocukların duygusal zekâ düzeylerini arttırabilecek uygulamaların desteklenmesi çocukların eğitimi ve eğitim süreçlerinde büyük önem arz etmektedir. Çünkü çocukların

alacağı doğru eğitimler sayesinde sosyal hayatları ve akademik başarılarında olumlu etkiler gözlenebilir.

2.1.8. Duygusal Zekâ ve Spor

Günümüzde duygusal zekânın kavramının popülerlik kazanmasıyla birlikte hemen hemen her alanla ilişkilendirilen bu kavram spor bilimleri alanında da derin etki uyandırmıştır. Özellikle spor ve egzersiz psikolojisi konusunda çalışan bilim insanlarının yoğunlaştığı bu kavram, sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ile spor performansları arasında ilişki var mıdır? sorusuna cevap aramaktadır.

Duygusal zekânın öncü isimlerinden olan Goleman, duygusal zekânın bireylerin ilişkimi açısından en önemli sosyal becerilerden biri olduğunu söylemektedir. Goleman, bireylerarası iletişimde, bireyin davranışlarını ve duygularını profesyonel bir şekilde yönetmesinin kişisel başarı açısından önemine değinilmiş ve çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır (Perlini ve Halverson, 2006). Günümüzde yanlış bilinen olgulardan biride duygusal zekânın genellikle duyguların kontrolü ile ilişki olduğudur. Fakat “*duygusal zekâ duyguların kontrolünde olmak değil, duyguların akıl ve mantık ile en iyi şekilde yönetilebilmesi ve bu sayede ilişkileri daha başarılı hale getirebilme kabiliyetidir*”. (Ayrancı ve Sarıkabak, 2020).

Bu durum spor performansı esnasında da geçerlidir. Çünkü sporcunun kendi duygu durumlarını tanıyarak hareket etmesi, stres ve motivasyon gibi diğer psikolojik faktörlerin oluşturabileceği negatif ve pozitif duygu durumlarının farkında olarak kendine yönetebilmesi, sporcunun yüksek performansa ve başarıya ulaşmasında önemli bir kıstastır (Ayrancı ve Sarıkabak, 2020). Duygusal zekâ kavramı günümüzde spor branşları ile çokça anılmaya başlanmış ve Murat Sarıkabak tarafından sporda duygusal zekâ kavramını tanımlamaya yönelik, sporda duygusal zekâ tanımı oluşturulmuştur. Bu tanıma göre, sporda duygusal zekâ; “*Sporcunun kendi duygu durumu ve fiziksel özellikleri ile branşına ait fiziki gereklilikleri kavraması, rakibin ve takım arkadaşları ile branşın gerektirdiği duygu durumlarının farkında olarak, onların fiziksel özelliklerini iyi değerlendirmesi ve tüm bu özellikleri kullanarak, profesyonelce süreci yönetmesi*” dir.

Dolayısıyla sporcuların performans esnasında gösterdikleri duygusal tepkileri iyi anlayabilmek ve sporcuların duygusal zekâ seviyelerine katkıda bulunabilecek çalışmaların her geçen gün artması ve sporculara doğru duygusal zekâ eğitimlerinin verilmesi sağlanmalıdır (Botteril ve Brown, 2002).

2.2. Öğrenme Stili Kavramı

Öğrenme stili bireyin içinden gelen bir yetenek değil, bireyin yeteneklerini etkin bir şekilde kullanması için tercih ettiği bir yoldur (Stenberg, 1994). Her birey farklı bir öğrenme stiline sahiptir. Çünkü bireyler edindikleri yeni bilgi-becerileri özümsemeye ve işlemeye farklı yolları tercih ederler (Reid, 1995). Her bireyin öğrenme stiline farklı olabileceği gibi bu stillerin birey üzerinde yarattığı avantajlı ve dezavantajlı durumlarda vardır (Dörnyei, 2005). Dolayısıyla bireyler her ne kadar bazı güçlü öğrenme stillerine karşı eğilimli olsalar da, öğrenme stillerinde gösterdikleri davranış biçimleri farklılık gösterebilir (Reid, 1987; Oxford, 2011).

Psikoloji’ de öğrenme stilleri kavramına olan ilgi Carl Jung’un psikolojik tipler teorisine yani 1920’ li yıllara kadar dayanmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1997). Eğitim psikolojisi içindeki yerini ise 1970’li yıllardan beridir almaktadır (Griffiths, 2012). Bu yıllarda başlayan araştırmalar günümüze kadar birçok farklı boyutunu incelemiş, insanların nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini açıklamaya çalışan yeni teoriler ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmalar da bireyler öğrenme stili açısından genellikle farklı gruplarda sınıflandırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar kendi öğrenme stilleri, modelini ortaya atmış ve öğrenme stilini ölçmeye yönelik yeni öğrenme stili anketleri veya araçları oluşturmuştur.

Araştırmacı (lar)	Yıl	TANIM	TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	Öğrencinin uyarılara tepkileri ve bu uyarıları nasıl kullandığıdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stilini baskın bir öğrenme stili, öğrencilerin bir öğrenme ortamında nasıl hareket edeceklerini veya davranacaklarını belirleyen bireysel ve farklı bir özellik olarak yorumladılar. Öğrenme stili, her bir öğrenme stiline özgüdür, belirli öğrenme özelliklerinin toplamı olarak tanımlanır. öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkların kaynağı olabilecek her bir faktörle örtüşen boyutlardır.
Keefe	1979	Öğrenme ortamındaki algısal, etkileşimli ve tepkisel stiller gibi bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar öğrenme stilini yansıtır.	
Patureau	1990	Öğrenme stili, öğretme ve öğrenme durumlarındaki bilişsel stiller ve deneyimler üzerine modellenen benzersiz bir öğrenme stildir.	
Dunn ve Dunn	1993	Her öğrencinin ilk kez karşılaştığı karmaşık bilgilere odaklanmakla başlayan bilgiyi deneyimleme ve işleme biçimine öğrenme stili denir.	
Dunn ve Dunn	1978	Bireyin konuyu anlama becerisi, dört ana uyaran dikkate alınarak düzenlenmiş en az on sekiz faktörün oluşturulmasıdır. Bu öğelerin korelasyonu ve çeşitliliği, öğrenme stilleriyle ilgilidir, bu da çok az kişinin aynı şekilde öğrendiğini düşündürür.	
Keefe	1987	Öğrencinin çevresini algılayışında, çevreyle etkileşiminde ve ona nasıl tepki verdiğinde belirli bir noktaya kadar karakteristik bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktörler değişmez. Öğrenme stilleri denir.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini davranışlarımızı organize eden dahili program olarak görüyorlar. Bu dizi kişiden kişiye farklılık gösteriyor ve her kişinin karakterini oluşturuyor.
Reinert	1976	Bir kişinin yeni bilgileri alma, anlama ve öğrenmeyi en etkili şekilde gerçekleştirmek için gerektiği şekilde kullanma tarzına öğrenme stili denir.	
Entwistle	1981	Öğrenme stili, belirli bir öğrenme stratejisine sahip olma yönelimini ifade eder.	

Kolb	1984	Öğrenme stili, LSI ölçeği ile ölçüldüğü üzere, dört öğrenme stili'nin göreceli gücüne dayalı olarak öğrenme eğilimindeki genel farklılık olarak tanımlandı.	varlığına da işaret ediyor. Mizaç genel yönelim ve uyum gibi terimlerin kullanımı, bireyselliği en iyi şekilde tanımlar. Bu bakış açısından kişi, kişiliği ve kendi kişiliğini tanımlamaya yardımcı olma yeteneği de dâhil olmak üzere, bir insan türü hakkında kolayca konuşabilir."
Das	1988	Bireyin benzersiz bir öğrenme stratejisinin uygulanmasına öğrenme stili denir.	Örneğin, Kolb (1984) modelinde olduğu gibi, yeni deneyimler olgusuna ayrıcalıklı bir yer ayırma ve bu deneyimleri farklı açılardan kolayca düşünme eğilimi ile ilişkilendirmek için "tarz değişikliği"nden bahsedilecektir. "Bu davranış çizgisi bir kişiyi karakterize etmek veya karakterize etmek için kullanıldığında, değiştiricilerden söz edilir." "Öğrenme stili kişilik özellikleri ile ilgilidir
Schmeck	1983	Öğrenme stili, birkaç öğrencinin öğrenme görevinin arzusundan bağımsız olarak belirli bir öğrenme stratejisini benimsemesidir.	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili, öğrencilerin dersten zevk alacak şekilde bir öğrenme sürecinden geçmeleridir.	
Della – Dora ve Blanchard	1979	Bireyin bilgiyi özümserken seçtiği yoldan ve içerikten bağımsız olan öğrenme durumlarına öğrenme stilleri denir.	Bazı araştırmacılar, bir kişinin belirli bir şekilde hareket etme eğiliminin tercihleri de içerdiğini öne sürmektedir. Bu nedenle tercih kavramında belirli tanımlar ortaya çıkmaktadır.
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri, bilgiyi işlemenin farklı yollarını kullanma eğilimidir.	
Legendre	1998	Öğrenme Stili: Kişinin öğrenme aktivitelerinde tercih ettiği ve değişebilen stildir.	
Felder ve Silverman	1988	İnsanların bilgi alma, saklama ve işleme yeteneklerindeki belirli güçlü yönler ve tercihler	
Hunt	1979	Öğrenme stilleri öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır. Bir öğrencinin öğrenme stili'nin önemi, belirli eğitim yöntemlerinin o öğrenci için daha faydalı olduğunu düşündürür.	Şuana kadar ki tanımlar öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihlere yoğunlaştı. "Fakat bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmedi". "Tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz". "Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarında verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

Tablo 2. 2. Araştırmacıların öğrenme stilleri kavramı tanımlamaları ve temel alınan değişkenler (Serin, 2019).

2.2.1 Öğrenme Stilleri Modelleri

Bireylerin yeni bir bilgiyi nasıl öğrendiği, nasıl işlediği ya da bilgiye nasıl ulaştıkları konusunda tercih farklılıklarını gösteren birçok kanıt olmasına rağmen, bireylerin bu tercihlerden aldıkları sonuçları on yıllardır araştırmacılar ve eğitimciler merak etmiş ve üzerine farklı teoriler kurulmuştur (Pashler vd., 2009).

Birçok araştırmacı, öğrenme stilleri kavramının Carl Jung'ın kişilik tipleri teorisi ile başladığını savunmaktadır. "Jung'a göre, insanı anlayabilmek, tanıyabilmek için sadece cinsiyet ve güçlülük arzusu ile yetinmeyiz. Bütün insan faaliyetleri yalnız cinsiyete, güçlülük arzusuna dayanmazlar. İnsanlar, özellikle psikolojik alanda birbirlerinden çok farklıdırlar (Freud, 2015). Carl Jung teorisinde insan davranışını iki temel kategoriye indirmiştir. Birincisi, "algılama" ikincisi ise "yargılama" dır. Jung' a göre bireyler algılama da duyularını ya da sezgilerine güvenirken, yargılama da ise mantıksal ya da duygusal olarak gerçekleştirme de ve bireylerle iletişimde içe dönüklüğe karşılık dışadönük kişilik tipleriyle farklı özelliklerini göstermektedir. Bireyin tüm bu özellikleri ise öğrenme stili'nin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990). Jung

araştırmaları esnasında insanların davranışlarındaki benzerliğe değinmiş fakat benzerlikler kadar farklılıklarında olduğunu keşfederek bu farklılıklara dayanan bir kuram ortaya koymuştur.

Keefe (1979) öğrenme stillerini “*karakteristik bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar*” olarak tanımlar. Keefe ve Ferrell (1990) öğrenme stillerinde oluşabilecek farklılıkların kaynaklarını şu şekilde açıklamışlardır; öğrenme kuramlarındaki farklılıklar, kişilik kuramları, biliş stillerinin araştırılması sonucu elde edilen veriler, toplumsal ve kültürel araştırmalar sonunda elde edilen veriler, bireysel yeteneklerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma verileri sonucunda bireylerde farklı öğrenme stillerinin oluşacağını savunmuşlardır. Bu kaynaklar aynı zamanda da Keefe ‘in yapmış olduğu öğrenme stili tanımına karşılık gelmektedir.

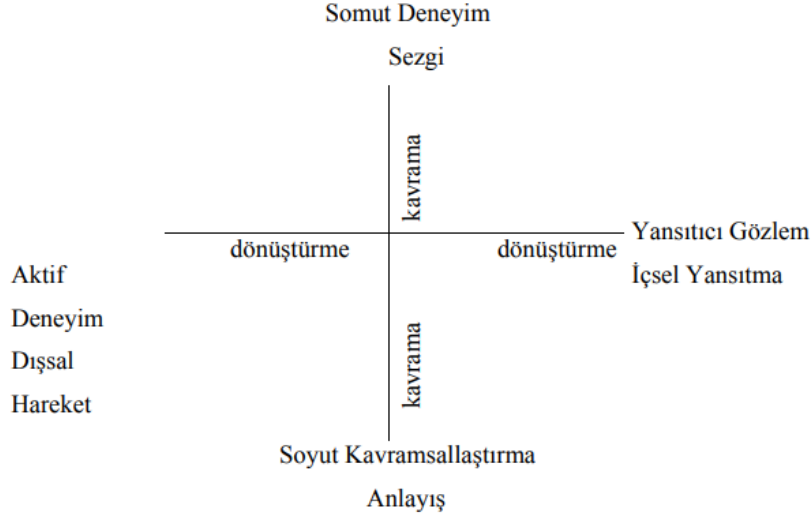
Gregorc öğrenme stilini, “*bireylerin aracılık yetenekleri ve zihinlerinin dünyayla nasıl ilişki kurduğu hakkında ipucu sağlayan ayırt edici ve gözlemlenebilir davranışlar*” olarak tanımlamaktadır (Gregorc, 1979). Gregorc, bireylerin çevrelerinden öğrendikleri ve çevrelerine göre hareket ettikleri için araçlar olarak işlev gören dört kutuplu bir model önerir. Bu model, “*somut ardışık, soyut ardışık, somut random, soyut random*” olarak dört öğrenme stiline dayanmaktadır.

Bir diğer öğrenme stili modeli ise Felder-Silverman öğrenme/öğretme stilidir. Bu model, “*bireylerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik güçlü yönler ve tercihler*” olarak tanımlanır (Felder-Silverman, 1988). Bu kurama göre öğrenme iki basamaklı olarak gerçekleşir. İlk basamakta bilginin alınması söz konusuysen ikinci basamakta bilginin işlenmesi ele alınmaktadır.

2.2.2. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı

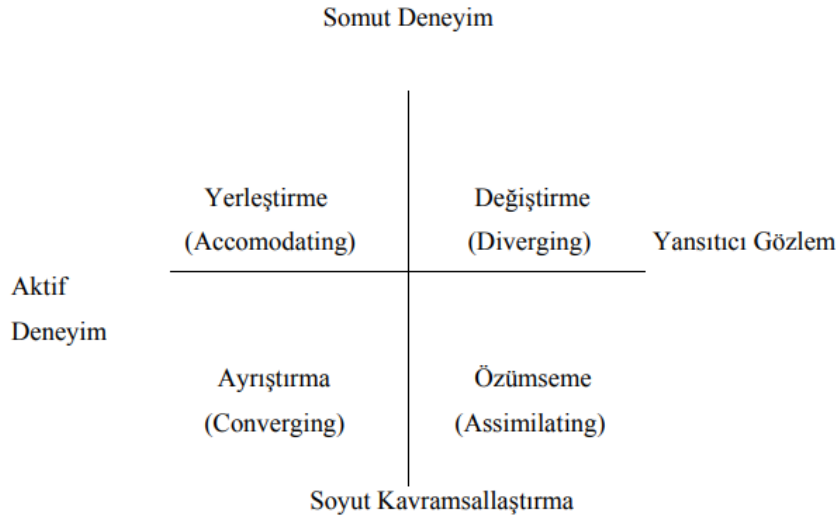
Deneyimsel öğrenmeye yönelik en iyi bilinen yaklaşım Kolb’un yaklaşımıdır. Eğitim-öğretim de başarı, her ne kadar öğrencilerin yeteneklerine bağlı olsa da öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine bağlıdır (Kolb, 1984). Kolb’un deneyimsel öğrenme modeli, “*öğrencinin öğrenme ortamındaki uyaranlara yanıt vermesi ya da uyaranlarla etkileşime girmesi*” ve öğrenmenin deneyimle dönüştürülmesiyle birlikte bilginin oluşturulduğu süreç” olarak açıklanır.

Kolb’un öğrenme stillerinde ele almış olduğu temel boyutlar, kavrama (prehension) ve dönüştürme (transformation) dir. Bu iki boyut birbirinden bağımsız iki değişken gibi gözükse de birbirlerini desteklemektedir.



Şekil 2.6. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli (Yoon, 2000).

Deneyimsel Öğrenme modeli aynı zamanda dört öğrenme boyutuna dayanır. Somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deney. Dört boyutun tümü öğrenmenin bir parçası olmasına rağmen, bireylerin zaman için de belirli boyutlar için tercihler geliştirdiği düşünülmektedir (Koob ve Funk, 2002). Bireyin öğrenme stili, iki bağımsız boyutun birleşimini temsil eder. Ortaya çıkan dört öğrenme stili ise ayırıştırma, yerleştirme, özümseme ve değiştirmedir. Stiller kısaca şu şekilde açıklanabilir.



Şekil 2.7. Kolb'un Öğrenme Stillerini Sınıflandırması (Kolb, 2000)

Değiştirme öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen bireyleri tanımlar (Sugarman, 1985). Değişken öğrenme stiline sahip bireyler bir durumu deneyimler ve daha sonra duruma her birinden bir şeyler öğrenerek farklı perspektiflerden bakarlar (DiMuro ve Terry, 2007). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yanları, hayal gücü ve

yaratıcı yeteneklerinde ve başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerinde yatmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Bu bireyler grup çalışmasına yatkındır ve güçlü iletişim becerilerine sahiptir aynı zamanda kişisel geri bildirime açıktır (Kolb ve Kolb, 2005).

Özümseme öğrenme stili, soyut kavramsallaştırmayı ve yansıtıcı gözlemi kullanan öğrenme yeteneklerine dayanır (Sugarman,1985). Öğrenmeyi bu boyutla gerçekleştiren bireyler, çok ve çeşitli bilgiler alıp en mantıklı şekilde düzenler (DiMuro ve Terry, 2007). Bu bireyler mantıklı, geçerli ve iyi düşünülmüş bilgileri tercih ederler (Kolb ve Kolb, 2005). Bu tarza sahip bireylerin güçlü yönleri, sistematik olarak planlama, organize etme, analiz etme ve tümevarımsal akıl yürütme becerilerinde yatmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011).

Ayıştırma öğrenme stili, soyut kavramsallaştırmayı ve aktif deneyi kullanmayı içerir (Sugarman, 1985). Bu bireyler öğrendikleri fikirler ve teoriler için pratik kullanımlar bulurlar (DiMuro ve Terry, 2007). Geçmişteki problemlerin çözümleriyle yeni problemleri çözmedi yeteneklidirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yönleri, hedef belirleme, problem çözme ve karar verme yeteneklerinde yatmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Bilgiyi deney yaparak ve pratik uygulamalar yaparak birinci elden öğrenmeyi tercih ederler (Kolb ve Kolb, 2005).

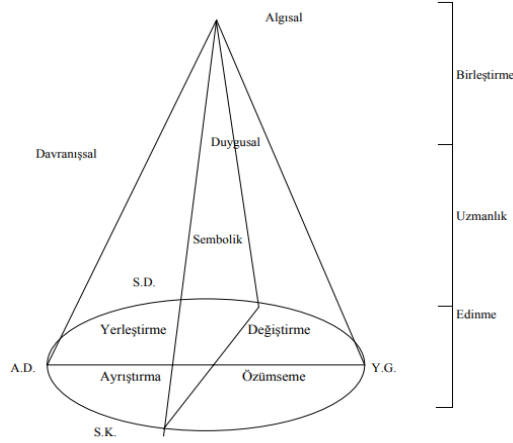
Yerleştirme öğrenme stili ise, bilgiyi öğrenmek ve işlemek için hem somut deneyimi hem de aktif deneyimi kullanırlar (DiMuro ve Terry, 2007). Somut durumlarda aktif katılımı tercih ederler (Sugarman, 1985). Bu stile bağlı kalan bireyler, öncelikle yeni bir şey deneyimleyerek öğrendikleri yeni deneyimler ve zorlukları içeren planları gerçekleştirerek öğrenirler (Kolb ve Kolb, 2005). Bu bireylerin güçlü yönleri, plan ve görevleri uygulama ve yeni faaliyetlere katılma yeteneklerinde yatmaktadır. Bu bireyler mantıktan çok sezgiyle karar verirler ve görevleri yerine getirmek için hedef belirlemeyi ve takım halinde çalışmayı tercih ederler (Kolb ve Kolb, 2005).

Kolb insanların yaşamları boyunca dört temel alanda geliştiğini öne sürmektedir:

1. “*Duygusal* (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi),”
2. “*Simgesel* (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi),”
3. “*Davranışsal* (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi),”
4. “*Algısal* (gözlem yeteneklerinin gelişmesi)” (Kolb, 1984).

Türkiye’ de Eğitim Bilimleri alanında yapılan araştırmaların birçoğuna öncülük yapmış ve öğrenme stilleri alanında yapılan çalışmalarda çok büyük bir etkisi olan Prof. Dr. İlke Evrim

Gencel, yukarıda görülen dört maddenin Kolb'un ortaya koymuş olduğu öğrenme stilleri ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Yapmış olduğu doktora tezinde ise Kolb'un gelişme aşamaları ve deneyimsel öğrenme kuramını incelemiş, aşağıda oluşan şekli Kolb'un çalışmasından alıntı yapmıştır.



Şekil 2.8. Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Kolb, 1984 akt., Evin-Gencel, 2006)

Oluşan şekilde taban, minimum seviyede gelişmeyi, tepe noktası ise maksimum düzeyi belirtmektedir. Ek olarak bu gelişim süreci üç aşamada gerçekleştiği de görülmektedir. Bu üç aşama: edinme/kazanma (acquisition), uzmanlık (specilization) ve birleştirme (integration) dir.

İlk aşama doğum ile başlayıp ergenliğe ulaşma sürecine kadar kazanılan temel düzeydeki öğrenme yeteneklerini ve bilişsel yapıları içermektedir. İkinci aşamada ise bireylerin eğitim-öğretim ve iş hayatları sebebiyle kavrama ve dönüştürme yeteneklerinin en yüksek düzeye ulaştığını belirtmektedir. Son aşamada ise insanlar, güçlü ve güçlü olmayan öğrenme stillerinin farkında olurlar gelişimleri en yüksek seviyeye ulaşır (Kolb, 1984; Yoon, 2000).

2.2.3. Öğrenme

Öğrenme kavramı on yıllardır yapılan çalışmalardan bu yana bağımsız bir bilim dalı olarak kendisini göstermiş ve psikolojinin var oluşundan, günümüze kadar yapılan psikolojik araştırmaların birçoğunda merkeze alınan bir konu olmuştur (Ebbinghaus, 1885/1962; Thorndike, 1911). Günümüz yüzyılında da öğrenme kavramı psikoloji araştırmalarında çalışılan en yoğun kavramlardan biridir. Öğrenme doğal bir süreç olarak kabul edilir. Öğrenme kavramı her ne kadar basit bir süreç gibi görünse de, nasıl öğrendiğimizi anlamının

kökü o kadar basit değildir. Çok sayıda tanım ve öğrenme teorisinin varlığı, bu sürecin karmaşıklığına tanıklık etmektedir.

Öğrenme, duyuşsal verileri aldığımız ve işlediğimiz, beynimizin sinir yapıları içindeki anılar gibi verileri kodladığımız ve bu anıları daha sonra kullanmak üzere aldığımız bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğrenme bireyin beynin de gerçekleşir, beynin temel yapıları ve süreçleri hakkındaki anlayışımız arttıkça, öğrenmeye olan ilgimizde şüphesiz ki artabilir.

Nörobilim bize beyinde giderek daha zengin ve doğru bir tanımlayıcı öğrenme teorisi sağlamış olsa da, insan öğreniminin verimliliğini ve kapasitesini nasıl en üst düzeye çıkaracağımıza dair öğrenme kuramlarına ihtiyacımız vardır. Bir dereceye kadar tüm öğrenme teorileri kuralcıdır ve bilgiyi belleğe aktarmak için gereken süreyi en aza indirmeye ve bu bilgiyi elde etmenin verimliliğini en üst düzeye çıkarmaya çalışır. Mevcut beyin bilimiz ve öğrenmenin evrimsel işlevine ilişkin spekülasyonlarımız, bu tür kuralcı teorilere, maksimum öğrenme verimliliği sağlayan öğrenme ortamları tasarlamada yardımcı olmaktadır (Forrester ve Jantzie, 2001).

2.2.3.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl oluştuğunu, niteliklerini oluşumunda etkili olan kavramları ve nasıl koşullar altında oluştuğunu açıklamaktadır. Fakat tek bir öğrenme kuramının, öğrenmenin tüm organizmalarda ve tüm öğrenme yapılarında nasıl meydana geldiğini açıklaması mümkün olmamaktadır (De Cecco, 1968). Dolayısıyla, öğrenme kuramlarına iki ana başlık altında bakmak gerekmektedir. Bunlar davranışçı kuramlar ve bilişsel alan kuramları olarak açıklanmaktadır (Hill, 1977).

2.2.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçılık yaklaşımının kurucusunun Watson olduğu bilinmektedir. Watson davranışsal öğrenmeyi, “nesnel-deneysel bulgulara dayalı olarak davranışı tahmin etmeyi ve kontrol etmeyi amaçlayan” bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır (Overskeid, 2008). Davranışçı öğrenme yaklaşımlarında, bireylerin belli başlı davranışları kazanmasında yöntemsel olarak zaman kontrollü olaylara ve yapılandırılmış çevresel koşulların önemine vurgu yapılmaktadır (Boz-Yüksekdağ, 2016). Davranışçı öğrenme kuramını savunan ve öne süren, Watson, Thorndike ve Skinner gibi araştırmacıların öğrenme süreçlerindeki ortak noktaları 3 başlık da sıralanabilir.

- İşsel süreçlerden ziyade, bireyin davranışlarındaki değişikliklerle ilgilenir,

- Bireyin çevresi, davranışına şekil verir,
- Bitişiklik/yakınlık ve pekiştirme ilkeleri öğrenme sürecini açıklayan ana kavramlardır.

(McLeod, 2015; Ertmer ve Newby, 2013).

Davranışçı kuramın, üst düzey bilişsel süreçleri tam olarak açıklayamadığını düşünen araştırmacılar, 20. yüzyılda daha çok ön plana çıkacak olan yeni bir kavrama yönelmişlerdir. Bu yolculuk davranışçılıktan, bilişsel kurama geçiş yolculuğudur.

2.2.3.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Davranışçı Öğrenme kuramcılarının aksine bilişsel öğrenme kuramını destekleyenler bireyin öğrenmesinde uyarıcı-tepki bağının tek bir gösterge olamayacağını uyarıcı-organizma-tepki oluşması gerektiğini savunurlar. Bu kuramı destekleyenlere göre dışarıdan gelen uyarıcılara verilen tepkiden çok gelen uyarıyı, anlamlandıran, işleyen, organize eden ve oluşturan davranışı bireyselleştiren bir sistem olduğunu savunur (Turan vd., 2012).

Bilişsel kuram açısından öğrenme, bireyin zihninde meydana gelen ve direkt olarak izlenemeyen bir süreçtir. Bilişsel kuram davranışçı kurama göre daha çok; anlama, algılama düşünme gibi olaylarla ilgilenerek, birey de oluşan öğrenmenin zihinsel süreçlerini ele almaktadır (Keleş ve Çepni, 2006).

2.3. Dikkat

Bir şeyi öğrenmek öğrenmeye çalışmak, ömür boyu süren bir arayıştır ve bu arayış bireyin hayal gücünü ufkunu ve potansiyelini geliştirir. Konu öğrenmeye gelince ise dikkat kavramını incelemek eğitim açısından atılması gereken ilk adımdır. Dikkat bireyin belirli bir bilgi veya görevi aktif olarak meşgul etme işleme yeteneğidir. Fakat dikkatin kapasitesi ve süresi sınırlıdır, dolayısıyla dikkatı etkin bir şekilde kullanabilmek için hayati önlemler almak gerekmektedir (Jose, 2021).

Dikkat bireyin içsel ve çevreden gelen dışsal uyarılara tepki vermesi farkında olması olarak tanımlanabilir. İçsel uyarıları düşüncelerimiz gibi soyut kavramlar olarak ele alabiliriz. Dışsal uyarıları ise bireyin çevresinde gelişen olaylara verdiği tepkimeler olarak açıklayabiliriz. Dikkat kavramı günümüzde bilişsel psikoloji alanında derin etkiler bırakan ve sürekli genişleyen kavramlardan biridir.

Dikkat kavramının gelişmesinde önemli rol oynayan bilim insanları dikkatin farklı alt gruplarının olduğunu ve farklı fenomenler kapsamında ele alınması gerektiğini öne

sürmüştür (Chery, 1953; Broadbent, 1958; Deutsch ve Deutsch, 1963; Treisman, 1964; James, 1980; Laberge, 1983; Barkley, 1996). Çoğu bilim insanı dikkatin tek boyutlu olmadığı konusunda her ne kadar hemfikir olsada, dikkati tanımlamada bazı problemler vardır. (Barkley, 2001; Fletcher, 1998; Goldhammer ve diğ., 2007; Mirsky, 1996; Robertson ve diğ., 1996). Dolayısıyla dikkat kavramını incelemeye başlamadan önce temel tanımlamalara bakmak gereklidir.

2.3.1. Dikkat Kavramı

Bilim insanlarının uzun uğraşları ve çalışmaları sonucunda dikkat kavramının tek bir yapı taşından oluşmadığı, bir dizi alt gruplarla birlikte meydana geldiğini söylemek mümkündür. Yapılan literatür taramasında bu alt grupların en çok kabul gören modellemesi Sohlberg ve Mateer' in (1987, 1989) hiyerarşik modeli olduğu görülmektedir. Bu modele göre dikkat 6 ana başlıkta görülebilir:

- Uyarılma: *“Bireyin enerjik ve yorgun olduğundaki aktivasyon seviyesi ve uyanıklık seviyesi ile ilgilidir”*.
- Odaklanmış Dikkat: *“Toparlanan dikkatin uyarıcıya odaklanma kabiliyeti ile ilgilidir”*.
- Sürdürülen Dikkat: *“Bir eylem veya uyarıcı ile uzun süre ilgilenebilme yeteneğidir”*.
- Seçici Dikkat: *“Belli bir uyarıcı veya eylemle dikkati dağıtan başka bir uyarıcı olsa bile ilgilenebilme yeteneğidir”*.
- Değişen Dikkat: *“Dikkat odağını iki veya daha fazla uyaran arasında değiştirebilme yeteneğidir”*.
- Bölünmüş Dikkat: *“Aynı anda farklı eylerler ve uyaranlarla ilgilenebilme yeteneğidir”*.

Dikkat araştırmalarında öne çıkan teorik modellerin yanı sıra farklı birçok tanımda olmuştur. Bunlar bilişsel, nöro-psikolojik ve davranışsal yaklaşımlardan oluşmaktadır. Dikkat kavramının bu kadar geniş çapta ele alınması ve farklı süreçler ile ilişkilendirilmesi, bu kavrama yeni bir bakış açısı katarak alanın ilerleyişinde vazgeçilmez parçalar yaratmaya devam etmektedir (Sternberg, 1969; Schneider ve Shiffrin, 1977; Mirsky, 1991; McIlvane, Dube ve Callahan, 1996; Christensen ve Joschko, 2001; Chan, 2008).

2.3.2. Çocuklarda Dikkat

Cooley ve Morris (1990) çocuklarda dikkati ve dikkat kavramı için oluşturulan modellemelerin çocukların yeteneklerini açıklamada ne derece yansıttığını incelemek içi

bilimsel bir makale yayımlamışlardır. Bu makale de çocukların bilgi işleme kapasitelerinin sınırlı olduğu dolayısıyla da daha sınırlı bir dikkat kapasitesine sahip olduklarını söylemiştir. Fakat bu kapasite gelişmeye başladıkça, çocukların iç mekanizmalarında değişiklikler olduğunu da belirtmişlerdir.

Çocukların dikkat kapasitesinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir bir hal olması araştırmacıların her zaman ilgisini çeken bir konu olmuştur. Çünkü çocukların dikkat kapasitesinin gelişmesi onların akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir (Keogh ve Margolis, 1976; Kirchner ve Knopf, 1974). Çocuklarda dikkat kapasitesinin artırılması ve süreklilik kazanması her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü çocukların okul ve okulöncesinden başlayarak bu eğitimleri almasının birey üzerinde olumlu etkileri olacaktır (Ettrich, 1998).

2.3.3. Dikkat ve Spor

Dikkat kavramının sporcular üzerinde önemli bir yeri vardır. Çünkü dikkat sporcularda en üst düzeyde performans gösterme becerisine etkiye bulunmaktadır. Dikkat her bireyde olduğu gibi sporcularda da belli çevresel şartlara ve ilgilerini göre değişiklik gösterebilir (Kumartaşlı ve Baştuğ, 2010). Her hangi bir spor müsabakasında veya antrenman ortamında sporcunun dikkatinin dağılması, sporcunun motivasyonunu etkileyerek konsantrasyon kaybına neden olabilir bu durumun sonucunda sporcu beklenen performansı gösteremeyebilir. Bu durum dikkatin spor üzerindeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır (Çağlar ve Koruç, 2006).

Literatürde yapılan araştırmalarda dikkat becerisi yüksek olan sporcuların başarıya ulaşmadan daha etkin rol oynadıkları yapılan çalışmalarda görülmektedir (Asan, 2011). Dolayısıyla yeterli dikkat düzeyine sahip olmayan sporculara dikkat eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda araştırmacılar sporcuların düşünce süreçlerini kontrol edebilmesi ve işe olan odak kapasitesinin artmasının, spor ortamında etkili bir performans gösterilebilmesi için önemli bir kavram olduğundan bahsetmektedir (Nideffer, 1993; Kabadayı vd., 2017).

2.4. Öz Yeterlik

Bandura'nın (1977) öz yeterlik teorisi, sosyal bilişsel teori çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu teori başlangıçta klinik psikolojide anksiyeteyi tedavi etmek için kullanılan çeşitli

yöntemlerden ulaşılan sonuçların hesaba katarak ele alınması önerilmiştir. Ancak o zamandan beri sağlık ve egzersiz davranışı, spor ve motor performansı dâhil olmak üzere diğer psiko-sosyal alanlarla genişlemiş ve uygulamalar yapılmıştır. (O'Leary, 1985; Feltz, 1988; McAuley, 1992; McAuley ve Mihalko 1998).

Öz yeterlik, bireyin nesnel olarak konuşma becerilerine ilişkin yargılar değil, kişinin bu becerilerle neler başarabileceğine ilişkin yargılardır (Bandura, 1986). Başka bir deyişle, öz yeterlik, bireyin ne yapabileceğini düşündüğü ile ilgilidir, sahip olduğu şeylerle değil. Dolayısıyla bu yargılar çeşitli bilgi kaynaklarının bilişsel olarak işlenmesine dayanan karmaşık bir öz değerlendirme ve öz ikna sürecinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1990).

2.4.1. Öz Yeterlik Tanımları

Yapılan literatür taramasında, öz-yeterlik tanımlarının bir çoğu Bandura' nın tanımı temel olarak yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlarda kelimeler ve cümleler ne kadar değişse de tanımlamadan çıkarılmak istenen sonucun Bandura'nın tanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Fakat öz yeterlik her alana özgü bir kavramdır. Dolayısıyla yapılan tanımlamalar alan farklılığına göre değişebilir. Ancak sonuç yine değişmemektedir, çünkü araştırmacılar öz yeterlik kavramını açıklarken, Bandura'nın yapı taşlarını örnek almışlardır.

Öz-yeterlik, uzun zamandır birçok araştırmacı tarafından bireysel boyutları olmayan tek bir yapı olarak ele alınmıştır. Ancak bu, yapının nasıl işlevselleştirildiğine ve hangi alanda uygulandığına bağlı olarak değişebilir. Uzun süredir öz-yeterlik konusunda çalışan araştırmacılar bile (örneğin, Marakas ve Bandura) bize her çalışma için yeni ölçümler geliştirmemizi veya mevcut ölçümleri gözden geçirmemizi ya da yeniden doğrulamamızı tavsiye etmektedir. Bununla birlikte, en çok kullanılan öz-yeterlik ölçütlerinden biri, Compeau ve Higgins tarafından geliştirilen on maddelik bir araçtır. Bu ölçek de tek boyutlu bir yapı oluşturmuş olsa da, yazarlar öz-yeterliğin üç farklı fakat birbiriyle ilişkili boyutla değiştiğini ve bunların büyüklük, güç ve genelleştirilebilirlik olduğunu kabul etmişlerdir. Öz yeterliliğin büyüklük boyutu, *“kişinin ulaşılabilir olduğuna inandığı görev zorluğunun seviyesini ifade eder.”* Güç boyutu aslında *“kişinin yargısına ne kadar güçlü bir şekilde inandığını”* ifade eder. Genellenebilirlik, *“öz-yeterlik algısının belirli durumlarla ne ölçüde sınırlı olduğu olarak”* ifade edilir (Compeau ve Higgins, 1995).

Bandura öz-yeterliği, *“kişinin herhangi bir amacını gerçekleştirmek için organizasyon ve uygulama yoluyla verdiği en iyi karar”* olarak tanımlamıştır (Bandura, 1977).

Schunk (1991), öz yeterliği “*kişinin algılamış olduğu yeterlik, başarma inancı ve bireyin kendine duyduğu güven olarak*” tanımlamaktadır.

Synder ve Lopez (2005), öz yeterliği “*bireyin içinde bulunmuş olduğu stres, kaygı, belirsizlik gibi güç koşullara rağmen o davranışı yapabileceğine yönelik inancı ve tekrarlama konusunda çabası olarak*” tanımlamaktadır.

Öz-yeterliliği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise “*bireyin yeni bir durumla karşılaştığında başarı seviyelerinin ne derece de önemli olduğu hakkındaki beklentiler*” olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (1995) ise öz-yeterliliği, “*bireyin herhangi bir amacı gerçekleştirme, başarabilme yetenekleri hakkındaki verdiği karar*” şeklinde tanımlamıştır.

Jerusalem (2002) öz-yeterliği, “*kişinin yetenekleri konusunda kendi kendini inandırabilmesi olarak*” tanımlamaktadır.

2.4.2. Öz Yeterlik ve Spor

Birçok araştırmacı öz yeterlik ve spor kavramı üzerinde incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda iki kavram arasında her ne kadar pozitif korelasyonların ne kadar daha çok olduğunu görsek de negatif korelasyon belirten çalışmalarda literatür de bulunmaktadır (Martin ve Gill, 1991; McAuley, 1985; McCullagh, 1987). Bandura (1986, 1997) öz yeterlik ve performans arasında güçlü ilişkilerin olabileceğini ve buna etki eden faktörlerin çok fazla olduğundan bahsetmiştir.

Öz yeterlik spor ve fiziksel aktivite içerisinde motivasyon için önemli bir kavramdır. Çünkü bireyler görev seçiminden, kendini rahatlatmasına kadar birçok süreci etkilemektedir (Bandura, 1990; Feltz, 1994; Schunk, 1995). Yapılan araştırmalarda, motor becerilerinden ve spor yeteneklerinden şüphe duyan katılımcıların öz-yeterlik konusunda becerikli olan katılımcılarla karşılaştırıldığında, herhangi bir motor beceriyi öğrenme ve gerçekleştirme konusunda kendini becerikli hissedenlerin bu becerileri uygulama, çaba gösterme, güç koşullara karşı gelebilme ve dayanabilme kapasitelerinin daha iyi olduğu sonucunda ise dha üst düzeyde performans seviyelerine ulaşmasının mümkün olacağı aktarılmaktadır (Chase, 2001; Feltz ve Lirgg, 2001; George, 1994).

Dolayısıyla kendi içsel süreçlerinin farkında olarak dış ortama uyum sağlayarak hareket eden bireylerin spor ve fiziksel aktivite konusunda üst düzey performans gösterebilirler. Bu durum onların daha başarılı ve mutlu bir hayat yaşamasında neden olabilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın hangi modele dayandığı ve yapıldığı, evren ve örneklemin oluşturulma sürecine ve verilerin toplanma sürecine dair bilgiler verilmektedir. Verilerin çözümlenmesi ve araştırma bulgularının oluşturulması, araştırmada yer alan ölçekler hakkındaki bilgiler ve araştırmanın güvenilirlik-geçerliliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “betimleyici tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model, “geçmişte veya şimdiki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır”. Bu yaklaşımda, araştırma, olay, birey ya da çalışılan konunun katılımcıları, kendi terimleriyle ve oldukları gibi tanımlanmaya yönlendirilir. Bunları herhangi bir şekilde değiştirmek veya etkilemek için herhangi bir girişimde bulunulmamıştır (Karasar, 2014). Tarama modellemesinde, çok sayıda denekten elde edilen verilerin belirli bir süre boyunca analiz edilmesiyle bir araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Büyüköztürk, 2002).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise evren içerisinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile Şehit Osman Yılmaz Ortaokulu, Şehit Necmi Yıldırım Ortaokulu, Şehit Ayşe Aykaç Yatılı Bölge Ortaokulu, Şehit Ensar Ayanoglu Ortaokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu okullarda okuyan 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmacılar ulaşılan evrenden örneklemini ayıklamak için bazı formüller kullanmaktadır. Bu formüllerden bir tanesi de Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) oluşturmuş olduğu formüldür. Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın kullandıkları bu formül araştırmayı yapacak bireylere daha kolay ve hızlı bir yol sunması açısından, kaç kişilik örneklem yeterli olur sorusuna cevap arayarak yaptığı hesaplamaları bir tablo üzerinde göstermiştir.

Oluşturulan tabloya göre “1000 kişiden oluşan bir evrenden, örneklem seçmek için $(d) + 0.05$ örnekleme hatası $p=0.8$ ve $q=0.2$ olarak alınınca 198 kişi örneklem için yeterli olmaktadır”. Elde edilen bu bilgiler ışığında araştırmanın örneklemi: 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 926 öğrencinin içinden, kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 394 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmış, bu form ile araştırma grubunun tanımlayıcı bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli kurumlardan izinler alındıktan sonra “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri –Versiyon III (KÖSE-III)”, Burdon Dikkat Testi” ve “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” hazır hale getirilmiştir. Kitapçıklar araştırmacı tarafından öğrencilerin, derslerine engel olmayacak şekilde araştırmanın amacı anlatılarak dağıtılıp, doldurmaları istenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin demografik bilgilerine belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda; sınıf, cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan aile aylık gelir düzeyi, günlük internet kullanım süresi, spor durumu, algılanan akademik başarı durumu gibi verilen sorulara cevap aranarak öğrencilerin bilgilerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

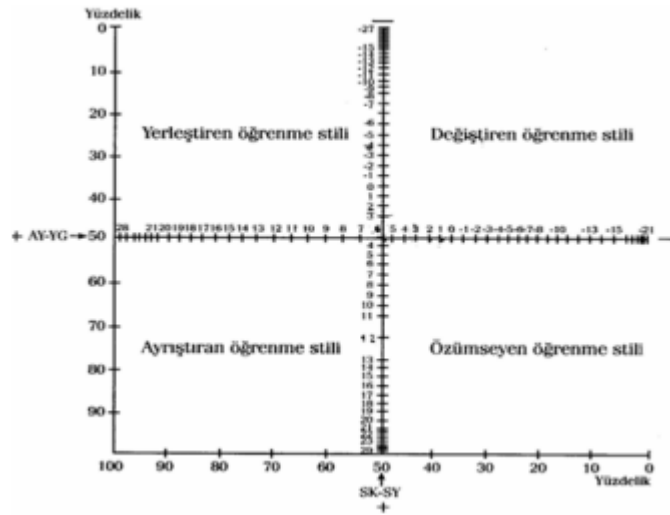
3.3.2. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Yapılan araştırma da ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesiyle amacıyla Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) ın geliştirmiş olduğu “Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği” nden yararlanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 4’lü likert tipindedir. (4 “Her Zaman” , 3 “Sık Sık” , 2 “Ara Sıra” , 1 “Hiçbir Zaman”) Bu ölçek aynı zamanda 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Duygusal Farkındalık” (8,11,16,18) , “Empati” (1,2,3,5,9,10), “Motivasyon” (6,13,15,17), “Duyguları Yönetme” (4,7,12,14) dir. Geliştirilen bu ölçekte 4,7,12 ve 14. maddeler olumsuz madde olarak adlandırılmakta ve ters kodlanmaktadır (Küçükkaragöz ve Kocabaş, 2012). Yapılan araştırmada hesaplanan α katsayıları duygusal farkındalık alt boyutu için $\alpha=47.$, empati lt boyutu için $\alpha=67.$, motivasyon alt boyutu için $\alpha=.62$, duyguları yönetme alt boyutu için $\alpha=.79$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Alpha (α) katsayısı ise .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri –Versiyon III (KÖSE-III)

Kolb (1999) tarafından geliştirilen bu envanter Evin-Gencel tarafından (2007) Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan bu envanter öğrencilerin öğrenme stillerini en iyi biçimde

tanımlamasını sağlayan 4 öğrenme stilinden oluşmaktadır. Bu envanterde toplamda 12 madde ve her bir maddeyi tanımlayan 1 maddede 4 seçenek vardır. Her bir maddedeki seçenekler a,b,c,d olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin kendilerine en yakın buldukları seçeneği 1 ile 4 arasında doldurması istenmektedir. Öğrencinin en yakın bulduğu seçenek 4 en az yakın bulduğu seçeneğe ise 1 vererek 1 ile 4 arasında numaralandırılması istenmektedir. Bu envanterden toplam 12-48 arasında toplam puana ulaşılmaktadır. Toplam puan elde edildikten sonra bir diğer aşama ise birleştirme aşamasıdır. Birleştirme puanları -36 ile +36 arasında değişmektedir. Bu aşamada “Somut Yaşantı” (SY), “Soyut Kavramsallaştırma” (SY), “Yansıtıcı Gözlem” (YG) ve “Aktif Yaşantı” (AY) puanları toplanır ve öğrenme stiline yönelik puan oluşturulmuş olur. Toplanan bu veriler de çıkarma işlemi yapılır. Çıkan sonuçlar şekil üzerine yerleştirilerek her bir öğrenciye ait öğrenme stili ortaya çıkmaktadır.



Şekil 3. 1 Kolb Öğrenme Stiline Göre Örnek Öğrenme Stili Diyagramı

3.3.4. Burdon Dikkat Testi

Arştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan “Burdon Dikat Testi” Benjamin Burdon (1955) tarafından geliştirilmiştir. Bu test karışık harfler dizini arasından cevaplayanın uygun harfleri bulması istenmektedir. Bu harfler belirli bir düzende sayfada yerleştirilmiş olup toplamda 660 harf bulunmaktadır. Cevaplayanlardan test içerisindeki a,b,d,g harflerini belli bir sıraya belli olarak altını çizmesi istenir. Eğer cevaplayan testi belli bir çizgi içerisinde değil de karışık bir şekilde uygularsa test geçersiz sayılır. Testin içerisinde, a harfinden 31 tane, g harfinden 29 tane, b harfinden 30 tane ve d harfinden ise 29 tane vardır. Katılımcının doğru işaretlemiş olduğu her bir harf puan olarak kayıt edilir. Katılımcının en yüksek

alabileceği puan böylece 119 olmaktadır. Testi cevaplamak için bireyin harcamış olduğu zaman ve doğru cevaplar bireyin toplam puanını belirler. Araştırmacı Burdon Dikkat Testi gerçekleştirebilmek için gerekli sertifikalara ve eğitim düzeyine sahiptir. Bu belgeler Ek' ler kısmında verilmiştir.

3.3.5. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, Muris (2001) tarafından 12-19 yaşları arasındaki ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Telef (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek de toplam 21 madde 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 5' likert tipinde tasarlanmıştır. Katılımcılar cevapları Hiç" ise 1'i, "Biraz" ise 2'yi "Oldukça iyi" ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretlemektedir. "Akademik öz-yeterlik" (3,6,9,12,15,17,20), "Sosyal öz-yeterlik" (1,5,7,10,13,16,18), "Duygusal öz-yeterlik" (2,4,8,11,14,19,21) maddeleri oluşturmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Yapılan araştırmada hesaplanan α katsayıları akademik öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha=78.$, sosyal öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha=70.$, duygusal öz-yeterlik alt boyutu için $\alpha=.76$, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Alpha (α) katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden toplanan veriler kodlanarak SPSS 25 paket programına aktarılmıştır. Verilere normallik sınanması yapılmış çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikleri belirlemek için frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır, t-testi, çoklu doğrusal regresyon, pearson korelasyon analizi, MANOVA teknikleri, çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc (Tukey) testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bulguların çözümlenmesine yönelik istatistiksel analizler yer almaktadır. Elde edilen bulgulara ait yorumlar tabloların altında belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken		N	%
Sınıf	6. sınıf	118	29,9
	7.sınıf	153	38,8
	8.sınıf	123	31,2
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 1’ de öğrencilerin sınıf değişkenine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 118’i (%29,9) 6.sınıf; 153’ünün (%38,8) 7. sınıf; 123’ünün ise 8. Sınıf (%31,2) da eğitim gördüğü görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	189	48,0
	Erkek	205	52,0
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 2’ de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 189’unun (%48,0) kadın; 205’inin (%52) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken		N	%
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar	96	24,4
	İlkokul	189	48,0
	Lise	87	22,1
	Üniversite	22	5,6
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 3’ de öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annesinin 96’sı (%24,4) okuryazar, 189’u (%48,0) ilkokul, 87’si (%22,1) lise, 22’ sinin (%5,6) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar	96
	İlkokul	171
	Lise	95
	Üniversite	32
	Toplam	394
		24,4
		43,4
		24,1
		8,1
		100,0

Tablo 4. 4’ de öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 96’sı (%24,4) okuryazar, 171’i (%43,4) ilkokul, 95’i (%24,1) lise, 32’ sinin (%8,1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%
Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi	Düşük	42
	Orta	317
	Yüksek	35
	Toplam	394
		10,7
		80,5
		8,9
		100,0

Tablo 4. 5’ de öğrencilerin algılanan aile aylık gelir düzeyine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan aile aylık gelir düzeyi 42’sinin (%10,7) düşük, 317’sinin (%80,5) orta, 35’inin (%8,9) ise yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Herhangi Bir Spor Branşı ile Uğraşıyor musunuz? Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%
Herhangi bir spor branşı ile uğraşıyor musunuz?	Evet	198
	Hayır	196
	Toplam	394
		50,3
		49,7
		100,0

Tablo 4. 6’ da öğrencilerin herhangi bir spor branşı ile uğraşıyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 198’i (%50,3) evet, 196’sının (%49,7) hayır cevabı verdiği görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%	
Algılanan Akademik Başarı Düzeyi	Çok kötü	5	1,3
	Kötü	23	5,8
	İyi	292	74,1
	Çok iyi	74	18,8
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 7’ de öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 5 ‘inin (%1,3) çok kötü, 23’ünün (%5,8) kötü, 292’sinin (%74,1) iyi, 74’ünün (%18,8) çok iyi cevabı verdiği görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%	
Günlük İnternet Kullanım Süresi	0-60 dk	124	31,5
	60-120 dk	157	39,8
	120-180 dk	72	18,3
	180 dk ve üzeri	41	10,4
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 8’ de öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 124’ünün (%31,5) 0-60 dk, 157’sinin (%39,8) 60-120 dk, 72’sinin (%18,3), 41’inin (%10,4) 180 dk ve üzeri cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	N	%	
Öğrenme Stilleri	Yerleştirme	89	22,6
	Değiştirme	153	38,8
	Ayrıştırma	65	16,5
	Özümseme	87	22,1
	Toplam	394	100,0

Tablo 4. 9’ da öğrencilerin öğrenme stiline ait tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 89’unun yerleştirme, 153’ünün değiştirme, 65’inin ayırıştırma, 87’sinin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Değişken	Öğrenme Stili	Kadın		Erkek	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Yerleştirme	45	23,8	44	21,5
	Değiştirme	70	37,0	83	40,5
	Ayırıştırma	32	16,9	33	16,1
	Özümseme	42	22,2	45	22,0
	Toplam	189	100,0	205	100,0

Tablo 4. 10’ da öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hangi öğretim stilini kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin 45’inin (%23,8) yerleştirme, 70’inin (%37,0) 32’sinin (%16,9) ayırıştırma, 42’sinin (%22,2) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin, 44’ünün (%21,5) yerleştirme, 83’ünün (%40,5) değiştirme, 33’ünün (%16,1) ayırıştırma, 45’inin (%22,0) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Spor Yapma Durumuna Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Değişken	Öğrenme Stili	Evet		Hayır	
		N	%	N	%
Herhangi bir spor branşı ile uğraşıyor musunuz?	Yerleştirme	49	24,7	40	20,4
	Değiştirme	79	39,9	74	37,8
	Ayırıştırma	32	16,2	33	16,8
	Özümseme	38	19,2	49	25,0
	Toplam	198	100,0	196	100,0

Tablo 4. 9’ de öğrencilerin spor yapma durumuna göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması yer almaktadır. Araştırmaya katılan spor yapan öğrencilerin, 49’unun (%24,7) yerleştirme, 79’unun (%39,9) değiştirme, 32’sinin (%16,2) ayırıştırma, 38’inin (19,2) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Spor yapmayan öğrencilerin ise 40’ının

(%20,4) yerleştirme, 74'ünün (%37,8) değiştirme, 33'ünün (%16,8) ayırıştırma, 49'unun (%25) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Değişken	Öğrenme Stili	ÇOK KÖTÜ		KÖTÜ		İYİ		ÇOK İYİ	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Akademik Başarı	Yerleştirme	2	40,0	3	13,0	62	21,2	22	29,7
	Değiştirme	2	40,0	12	52,2	121	41,4	18	24,3
	Ayırıştırma	1	20,0	1	4,3	41	14,0	22	29,7
	Özümseme	-	-	7	30,4	68	23,3	12	16,2
	Toplam	5	100,0	23	100,0	292	100,0	74	100,0

Tablo 4. 10' de öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre sahip olduğu öğrenme stillerinin karşılaştırılması yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı algısı çok kötü olanların 2'sinin yerleştirme (%40,0) 2'sinin (%40) değiştirme, 1'inin (%20) ayırıştırma öğrenme stiline sahip olduğu görülürken, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenci olmadığı görülmektedir. Akademik başarı algısı kötü olan öğrencilerin, 3'ü (%13,0) yerleştirme, 12'sinin (%52,2) değiştirme, 1' inin (%4,3) ayırıştırma, 7'sinin (%30,4) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Akademik başarı algısı iyi olan öğrencilerin, 62'sinin (%21,2) yerleştirme, 121'inin (%41,4) değiştirme, 41'inin (%14,0) ayırıştırma, 68'inin (%23,3) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Akademik başarı algısı çok iyi olan öğrencilerin, 22'sinin (%29,7) yerleştirme, 18' inin (%24,3) değiştirme, 22'sinin (%29,7) ayırıştırma, 12'sinin (16,2) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Duygusal Zekâ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Duyguları Yönetme	Kız	189	11,31	2,38	1-392	,077	,781
	Erkek	205	11,38	2,49			
Empati	Kız	189	16,71	3,50	1-392	7,909	,005*
	Erkek	205	15,70	3,60			
Motivasyon	Kız	189	12,85	2,48	1-392	1,583	,209
	Erkek	205	12,53	2,56			
Duygusal Farkındalık	Kız	189	14,37	3,47	1-392	3,684	,056
	Erkek	205	15,02	3,35			
Duygusal Zekâ Toplam	Kız	189	55,23	7,98	1-392	,547	,460
	Erkek	205	54,63	8,08			

Tablo 4. 11' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,037; F=3,752; p=.005, η^2 =,037) değerler öğrencilerin cinsiyetlerine göre; empati ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Duygusal Zekâ	Spor Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Duyguları Yönetme	Evet	198	11,29	2,43	1-392	,240	,625
	Hayır	196	11,41	2,44			
Empati	Evet	198	11,35	2,44	1-392	,090	,764
	Hayır	196	16,13	3,54			
Motivasyon	Evet	198	16,24	3,63	1-392	1,776	,183
	Hayır	196	16,19	3,58			
Duygusal Farkındalık	Evet	198	12,85	2,45	1-392	4,832	,029
	Hayır	196	12,51	2,59			
Duygusal Zekâ Toplam	Evet	198	12,68	2,52	1-392	,634	,426
	Hayır	196	14,33	3,42			

Tablo 4. 12' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,021; F=2,091; p=,081, η^2 =,021) değerler öğrencilerin spor durumuna göre; duygusal zekâ ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre MANOVA Sonuçları

Duygusal Zekâ	Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Yönetme	0-60 dk	124	11,37	2,46	3-390	,996	,395	-
	60-120 dk	157	11,51	2,42				
	120-180 dk	72	10,92	2,31				
	180 dk ve üzeri	41	11,41	2,65				
Empati	0-60 dk	124	16,25	3,54	3-390	3,648	,013*	2>4
	60-120 dk	157	16,62	3,42				
	120-180 dk	72	16,03	3,62				
	180 dk ve üzeri	41	14,59	3,90				
Motivasyon	0-60 dk	124	12,85	2,48	3-390	,978	,403	-
	60-120 dk	157	12,78	2,68				
	120-180 dk	72	12,47	2,10				
	180 dk ve üzeri	41	12,17	2,68				
Duygusal Farkındalık	0-60 dk	124	15,27	3,52	3-390	7,365	,000*	1>3,4
	60-120 dk	157	15,11	3,19				
	120-180 dk	72	13,92	3,21				
	180 dk ve üzeri	41	12,88	3,57				

Duygusal Zekâ Toplam	0-60 dk	124	55,73	8,46	3-390	5,726	,001*	2>1,4
	60-120 dk	157	56,02	7,59				
	120-180 dk	72	53,33	7,47				
	180 dk ve üzeri	41	51,05	7,89				

1. 0-60dk, 2. 60-120 dk, 3. 120-180 dk, 4. 180 dk ve üzeri

Tablo 4. 13' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,091; F=3,050; p=,000, η^2 =,030) değerler öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre; duygusal farkındalık ve duygusal zekâ ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre; empati alt boyutunda, 60-120 dk ile 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 60-120 dk internet kullananlar, duygusal farkındalık alt boyutunda, 0-60 dk, 120-180 dk ve 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 0-60 dk internet kullananlar lehine, duygusal zeka toplam puanda ise, 0-60 dk, 60-120dk, 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 60-120 dk internet kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Duygusal Zekâ	Algılanan Akademik Başarı Durumunuz	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Yönetme	Çok kötü	5	11,40	3,78	3-390	9,825	,000*	4>2,3
	Kötü	23	10,43	2,54				
	İyi	292	11,09	2,29				
	Çok iyi	74	12,65	2,46				
Empati	Çok kötü	5	12,80	2,39	3-390	5,792	,001*	4>1,3
	Kötü	23	15,43	3,92				
	İyi	292	15,97	3,53				
	Çok iyi	74	17,51	3,40				
Motivasyon	Çok kötü	5	10,80	3,35	3-390	12,543	,000*	4>1,2,3
	Kötü	23	11,04	3,15				
	İyi	292	12,50	2,38				
	Çok iyi	74	14,01	2,24				
Duygusal Farkındalık	Çok kötü	5	14,60	4,67	3-390	1,378	,249	-
	Kötü	23	13,83	3,11				
	İyi	292	14,62	3,43				
	Çok iyi	74	15,32	3,34				
Duygusal Zekâ Toplam	Çok kötü	5	49,60	8,76	3-390	12,720	,000*	4>1,2,3
	Kötü	23	50,74	6,86				
	İyi	292	54,18	7,58				
	Çok iyi	74	59,50	8,27				

1. Çok kötü, 2. Kötü, 3. İyi, 4. Çok iyi

Tablo 4. 14' daki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,131; F=4,434; p=,000, η^2 =,044) değerler öğrencilerin algılanan akademik başarı durumuna göre; duyguları

yönetme, empati, motivasyon alt boyutları ve duygusal zeka ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre; duyguları yönetme alt boyutunda, kötü, iyi ve çok iyi cevaplarını verenler arasında çok iyi cevabı verenlerin, empati alt boyutunda, çok kötü, iyi ve çok iyi cevaplarını verenler arasında çok iyi cevabı verenlerin, motivasyon alt boyutunda çok kötü, kötü, iyi ve çok iyi cevabı verenler arasında çok iyi cevabı verenlerin, duygusal zeka toplam puanda ise, çok kötü, kötü, iyi ve çok iyi cevabı verenler arasında çok iyi cevabını veren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Öz-yeterlik	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Akademik Öz-yeterlik	Kız	189	24,00	5,23	1-392	,363	,547
	Erkek	205	23,67	5,52			
Sosyal Öz-yeterlik	Kız	189	23,83	5,38	1-392	2,590	,108
	Erkek	205	22,44	5,30			
Duygusal Öz-yeterlik	Kız	189	23,30	5,22	1-392	12,929	,000*
	Erkek	205	22,89	5,27			
Öz-yeterlik Toplam Puan	Kız	189	20,17	5,86	1-392	3,692	,055
	Erkek	205	22,24	5,59			

Tablo 4. 15' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,052; F=7,146; p=,000, η^2 =,052) değerler öğrencilerin cinsiyetlerine göre; duygusal öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Öz-yeterlik	Spor Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Akademik Öz-yeterlik	Evet	198	23,76	5,39	1-392	,240	,625
	Hayır	196	23,90	5,37			
Sosyal Öz-yeterlik	Evet	198	23,11	5,33	1-392	,090	,764
	Hayır	196	22,67	5,21			
Duygusal Öz-yeterlik	Evet	198	21,23	5,81	1-392	1,776	,183
	Hayır	196	21,27	5,82			
Öz-yeterlik Toplam Puan	Evet	198	68,10	13,62	1-392	0,39	,843
	Hayır	196	67,83	13,34			

Tablo 4. 16' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,052; F=7,146; p=,000, η^2 =,052) değerler öğrencilerin spor durumuna göre; öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre MANOVA Sonuçları

Öz Yeterlik	Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	0-60 dk	124	24,65	5,51	3-390	5,116	,002*	1>3,4
	60-120 dk	157	24,35	5,36				
	120-180 dk	72	22,43	4,85				
	180 dk ve üzeri	41	21,83	5,14				
Sosyal Öz-yeterlik	0-60 dk	124	22,84	5,49	3-390	1,063	,365	-
	60-120 dk	157	23,39	5,25				
	120-180 dk	72	22,21	4,60				
	180 dk ve üzeri	41	22,29	5,73				
Duygusal Öz-yeterlik	0-60 dk	124	21,57	5,84	3-390	3,940	,009*	2>4
	60-120 dk	157	21,99	5,70				
	120-180 dk	72	20,46	5,24				
	180 dk ve üzeri	41	18,80	6,40				
Öz-yeterlik Toplam Puan	0-60 dk	124	69,06	13,79	3-390	4,284	,005*	2>4
	60-120 dk	157	69,74	13,77				
	120-180 dk	72	65,10	10,89				
	180 dk ve üzeri	41	62,93	13,82				

1. 0-60dk, 2. 60-120 dk, 3. 120-180 dk, 4. 180 dk ve üzeri

Tablo 4. 19' daki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,057; F=2,496; p=,008, η^2 =,019) değerler öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine göre; akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey Testi sonucunda; akademik öz-yeterlik alt boyutunda, 0-60 dk, 120-180 dk ve 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında, 0-60 dk cevabı veren öğrencilerin lehine, duygusal öz-yeterlik alt boyutunda, 60-120 dk ve 180 dk ve üzeri internet kullananlar arasında 60-120 dk cevabı veren öğrenciler lehine, öz-yeterlik toplam puanda ise 60-120 dk ve 180 dk ve üzeri internet kullanan öğrenciler arasında 60-120 dk cevabı verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Öz-Yeterlik Puanlarının Algılanan Akademik Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Öz Yeterlik	Algılanan Akademik Başarı Durumunuz	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Öz-yeterlik	Çok kötü	5	24,20	3,70	3-390	21,389	,000*	4>2,3
	Kötü	23	19,87	4,98				
	İyi	292	23,15	4,96				
	Çok iyi	74	27,70	5,24				
Sosyal Öz-yeterlik	Çok kötü	5	21,00	6,32	3-390	14,440	,000*	4>2,3
	Kötü	23	20,43	5,66				
	İyi	292	22,27	4,87				
	Çok iyi	74	26,22	5,31				
Duygusal Öz-yeterlik	Çok kötü	5	21,80	5,26	3-390	4,134	,007*	4>2,3
	Kötü	23	19,35	5,71				
	İyi	292	20,89	5,48				
	Çok iyi	74	23,22	6,71				
Öz-yeterlik Toplam Puan	Çok kötü	5	67,00	11,98	3-390	17,858	,000*	4>2,3
	Kötü	23	59,65	12,48				
	İyi	292	66,32	12,01				
	Çok iyi	74	77,14	15,12				

1. Çok kötü, 2. Kötü, 3. İyi, 4. Çok iyi

Tablo 4. 20' deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen (Pillai's Trace=,170; F=7,814; p=,000, η^2 =,057) değerler öğrencilerin algılanan akademik başarı durumuna göre; akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre; akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik alt boyutları ve öz-yeterlik toplam puanda kötü, iyi ve çok iyi cevabını veren öğrenciler arasında çok iyi cevabı veren öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Dikkat Toplam Puan	Kız	189	107,69	13,06	3,052	,002
	Erkek	205	102,92	17,77		

Tablo 4. 17' deki t-testi analizi sonucuna göre; öğrencilerin dikkat toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Dikkat Puanlarının Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Spor Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Dikkat Toplam Puan	Evet	198	104,04	16,74	-1,481	,139
	Hayır	196	106,40	14,85		

Tablo 4. 18’ deki t-testi analizi sonucuna göre; öğrencilerin dikkat toplam puanı ile spor yapma değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları ve Öz-yeterlik Puanları Arasındaki İlişki

		Akademik Öz-yeterlik	Sosyal Öz-yeterlik	Duygusal Öz-yeterlik	Öz-yeterlik Toplam Puan
Duygusal Farkındalık	r	,437**	,453**	,378**	,515**
	p	,000	,000	,000	,000
Empati	r	,268**	,277**	,151**	,280**
	p	,000	,000	,003	,000
Motivasyon	r	,368**	,314**	,317**	,406**
	p	,000	,000	,000	,000
Duyguları Yönetme	r	,231**	,208**	,454**	,369**
	p	,000	,000	,000	,000
Duygusal Zekâ Toplam	r	,466**	,448**	,475**	,566**
	p	,000	,000	,000	,000

Tablo 4. 19’ de öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puanı, öz-yeterlik alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon analizi görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, duygusal zekâ alt boyutlarından duygusal farkındalık ile akademik öz-yeterlik ($r = ,437$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,453$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,378$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,515$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; empati alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,268$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,277$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,151$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,280$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; motivasyon alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,368$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,314$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,317$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,406$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; duyguları yönetme alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,231$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,208$) arasından pozitif yönlü düşük düzeyde, duygusal öz-

yeterlik ($r = ,454$), öz-yeterlik toplam puanı ($r = ,369$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; duygusal zeka toplam puanı ile akademik öz-yeterlik ($r = ,466$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,448$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,475$), öz yeterlik toplam puanı ($r = ,566$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki, görülmektedir. Yani duygusal zekâ düzeyi arttıkça öz-yeterlik düzeyi de artmaktadır.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanları ve Dikkat Puanları Arasındaki İlişki

Duygusal Zekâ		Dikkat
Duygusal Farkındalık	r	,103*
	p	,041
Empati	r	,105*
	p	,037
Motivasyon	r	,158**
	p	,002
Duyguları Yönetme	r	-,044
	p	,381
Duygusal Zekâ Toplam	r	,109*
	p	,031

Tablo 4. 20' de öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puanı ve dikkat toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan korelasyon analizi görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, duygusal farkındalık ($r = ,103$), empati ($r = ,105$), motivasyon ($r = ,158$), alt boyutları ve duygusal zeka toplam puanda ($r = ,109$) pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani duygusal zekâ düzeyi arttıkça dikkat düzeyi de artmaktadır.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Akademik Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	6,661	1,650	---	4,036	,000
Duygusal Farkındalık	,629	,116	,285	5,424	,000
Empati	,147	,072	,098	2,057	,040
Motivasyon	,399	,108	,187	3,682	,000
Duyguları Yönetme	,177	,072	,112	2,449	,015
R= ,495	$R^2_{adj} = ,238$				
$F_{(4,389)} = 31,640$	p= ,000				

Bağımlı değişken=Akademik Öz Yeterlik

Yöntem: Enter

Tablo 4. 21' deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,285$; $t = 5,424$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = ,098$; $t = 2,057$; $p = ,040$); motivasyonun ($\beta = ,187$; $t = 3,682$; $p = ,000$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,112$; $t = 2,449$; $p = ,015$) boyutlarının akademik öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz yeterliğe ait toplam varyansın %24'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Sosyal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	7,064	1,626	---	4,346	,000
Duygusal Farkındalık	,739	,114	,342	6,470	,000
Empati	,173	,071	,117	2,449	,015
Motivasyon	,218	,107	,104	2,041	,042
Duyguları Yönetme	,128	,071	,083	1,806	,072
R= ,487	$R^2_{adj} = ,229$				
$F_{(4,389)} = 30,265$	$p = ,000$				
Bağımlı değişken= Sosyal Öz Yeterlik				Yöntem: Enter	

Tablo 4. 22' daki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,342$; $t = 6,470$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = ,117$; $t = 2,449$; $p = ,015$); motivasyonun ($\beta = ,104$; $t = 2,041$; $p = ,042$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,083$; $t = 1,806$; $p = ,072$) boyutlarının sosyal öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal öz yeterliğe ait toplam varyansın %23'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Duygusal Öz-yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,881	1,720	---	1,094	,275
Duygusal Farkındalık	,474	,121	,199	3,925	,000
Empati	-,029	,075	-,018	-,390	,697
Motivasyon	,401	,113	,174	3,555	,000
Duyguları Yönetme	,637	,075	,375	8,481	,000
R= ,546	R ² _{adj} = ,291				
F _(4,389) = 41,264	p= ,000				
Bağımlı değişken= Duygusal Öz Yeterlik				Yöntem: Enter	

Tablo 4. 23’ deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,119$; $t = 3,925$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = -,018$; $t = -,390$; $p = ,697$); motivasyonun ($\beta = ,174$; $t = 3,555$; $p = ,000$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,375$; $t = 8,481$; $p = ,000$) boyutlarının duygusal öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Duygusal öz yeterliğe ait toplam varyansın %29’unun duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	92,957	5,504	---	16,890	,000
Duygusal Farkındalık	,294	,387	,045	,761	,447
Empati	,260	,239	,059	1,088	,277
Motivasyon	,820	,361	,130	2,271	,024
Duyguları Yönetme	-,387	,241	-,083	-1,607	,109
R= ,187	R ² _{adj} = ,025				
F _(4,389) = 3,536	p= ,008				
Bağımlı değişken= Dikkat Düzeyi				Yöntem: Enter	

Tablo 4. 24’ deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına

ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,045$; $t = ,761$; $p = ,447$) empatinin ($\beta = ,059$; $t = 1,088$; $p = ,277$); motivasyonun ($\beta = ,130$; $t = 2,271$; $p = ,024$) ve duyguları yönetme ($\beta = -,083$; $t = -1,607$; $p = ,109$) boyutlarının dikkat toplam puanı üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Dikkate ait toplam varyansın %3'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen puanlarına ait sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış, ortaya çıkan sonuçlar sonuç kısmında verilmiş sonrasında ise tespitlere ait önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde katılımcıların Duygusal zeka, Öğrenme Stili, Öz-yeterlik ve Dikkat düzeylerine ilişkin bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış, sonuç bölümünde çalışma hatlarıyla verilmiş ve öz tespitler verilerek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu kısmında yapılan analizler sonucunda, ölçeklerden elde edilen veriler karşılaştırılarak ilgili literatür kapsamında tartışılacaktır.

Araştırmaya 189'u kız 205'i erkek olmak üzere toplamda 394 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hangi öğretim stilini kullandığı belirlemek için yapılan analiz sonucu Tablo 4.10. de görülebilir. Her iki cinsiyet açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin daha çok değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu durum literatürde yapılan diğer çalışmalarda da benzerlik göstermektedir (Güven ve Kürüm, 2007; Çaşkurlu ve Baykara, 2010; Ekici, 2013). Literatürde değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin karar verme muhakemesinde daha iyi oldukları duygularını ve ilişkilerini yönetmekte daha profesyonel oldukları ve olaylar karşısında dikkatli bir şekilde yargıda bulundukları belirtilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın son kısımlarında bireylerin bu özelliklerini iyi kullandıkları duygu ve dikkat düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunması öğrencilerin seçmiş oldukları öğrenme stiline destekleyici unsurları olarak görülebilir.

Öğrencilerin spor yapma durumuna göre hangi öğretim stilini kullandığı belirlemek için yapılan analiz sonucu Tablo 4.11. de görülebilir. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda yapılan analiz de spor yapan ve yapmayan öğrencilerin çoğunlukla değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın tarması sonucunda spor durumunu ele alarak yapılan karşılaştırmalarda genel olarak öğrencilerin birbirine yakın öğretim stili oranlarına sahip oldukları görülürken (Stradley vd., 2002; Wagner vd., 2014) bazı çalışmalarda ise öğrencilerin özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline daha yoğun olduğu görülmüştür (Turan, 2015). Beden eğitimi ve öğretmeni adayları ve beden eğitimi

alanında yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin çoğunlukla değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görölmüştür (Türker, 2017; Alemdağ ve diğ., 2018; Sivrikaya, 2019). Yapılan bu çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre hangi öğretim stilini kullandığı belirlemek için yapılan analiz sonucu Tablo 4.12. de görölmektedir. Öğrencilerin algılanan akademik başarı durumlarına göre; çok kötü olanların 2' sinin değiştirme kötü olanların 12' sinin iyi cevabı verenlerin ise 121' inin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görölürken çok iyi cevabı verenlerin ise yerleştirme ve ayrıştırma öğrenme stilinde daha yüksek ve aynı dağılımlara sahip olduğu görölmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, farklı öğrenme stillerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görölmüştür. Fakat hemen hemen her çalışmada akademik başarısı çok iyi olanlar arasında değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin olmamasıdır (Ok, 2009; Eker, 2016; Bozkurt ve Orak, 2016). Genellikle akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin özümese ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir (Kılıç, 2002; . Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler öğrenme konusunda daha açıkken yeni bir duruma ayak uydurma ve sistemli çalışma açısından iyidir.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından duygusal zekâ puanlarına göre karşılaştırılması sonucunda empati alt boyutunda kız öğrencilerinin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğudur (Tablo 4.13). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık literatür de yapılmış olan diğer çalışmalarda da desteklenmektedir (Akyol ve Bilbay, 2018; Keser ve Traş, 2019). Kız öğrencilerin erkek öğrencilerinde daha yüksek duygusal zekâ toplam puan ortalamasına sahip olması literatürde ilgi çeken bir diğer başka konudur. Literatür de bu konu üzerinde yapılmış birçok araştırmada da kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görölmüştür (Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001; Katyalve Awasthi, 2017; Özkanlı, 2018). Fakat duygusal zekâ kavramının cinsiyet değişkeni üzerinde hala devam etmekte olan belirsizlikler olduğunu belirten çalışmalarında olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir. Çünkü alanda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların da geniş bir ölçüm çeşitliliği vardır. Bu ölçümler genellikle yetişkin bireyler üzerinde yapılmıştır. Bazı çalışmalar duygusal zekânın yaş ile birlikte, deneyim ve tecrübenin artışıyla yükseldiğini savunmuştur. Yapılan bu çalışmalar bilim alanında farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Bu farklılıkları, erkeklerin kadınlardan daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu belirten çalışmalar ile görmek mümkündür. (Kong ve Zhao, 2013; Bao vd., 2015). Aynı şekilde kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar ile de

görmek mümkündür. Aynı zamanda araştırmacılar kadınların duyguları anlamakta erkeklere oranla daha yüksek bir ortalamaoya sahip olduklarını belirtmişlerdir (Weinsebach vd., 2012; Lee vd., 2013; LaPalme vd., 2016; Ileceto ve Fino, 2017; Rey ve Sanchez-Alvarez, 2019). Bu verilere ek olarak araştırmacılar, kızların duyguları anlama ve tanıma konusunda daha iyi olduğunu belirtmişlerdir (Brody, 1985; Brackett, 2004).

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarına göre spor durumu değişkenin karşılaştırılması sonucunda istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 4.14). Yapılan alan yazın taraması sonucunda, Araştırma sonucunda zıt sonuçların literatürde daha yaygın olduğu görülmüştür. Çünkü spor yapmak bireyi fiziksel açıdan geliştirdiği gibi psikolojik olarak da geliştirebileceği bilim insanlarınca kanıtlanmış bir durum olarak görülmektedir (Tiggeman ve Williamson, 2000; Salar vd, 2012). Sporun içerisindeki yaşanan duygu durumlarının önemi rağmen duygusal zekanın bu bağlamdaki rolü yeteri kadar ilgi görmemiştir (Clements vd., 2009). Dolayısıyla spor ortamında duygusal zekanın ölçülebilmesi ve net veriler ortaya konulabilmesi için ampirik çalışmalara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Köln Alman üniversitesinde 30 hentbolcu üzerinde yapılan, biotrace yazılımı ve nexuon cihazı kullanılan deneysel bir çalışmada duygusal zekânın spor ortamındaki etkisi incelenmiştir. Araştırma da ilk önce, sporcuların duygusal zekâ düzeyini belirlemek için ölçümler yapılmış sonrasında ise farklı duygusal zekâ seviyesine sahip olan bireylerin, stres durumu karşısında verdikleri tepki incelenmiştir. Çalışma da ulaşılan sonuç ise, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip bireylerin stres toleransının daha düşük olduğu bulunmuştur (Laborde vd., 2011). Spor ortamında olduğu gibi normal yaşamda da bireyler stres yaratan durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu durum bazen bir sınav kaygısı olarak karşımıza çıkabilirken, bazen de gelecek kaygısı ile şekillenebilir. Dolayısıyla yapılan araştırmada, ortaya çıkan bu durumun örneklem grubundan kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda verilerin toplandığı yer Kastamonu'nun bir ilçesidir. İmkân ve olanak bakımından diğer il ve ilçelerde çocuklarla arasında farklılıklar olabilir. Dolayısıyla daha geniş örneklem gruplarında yapılacak araştırmalar daha güvenilir bulgular elde etmemizi sağlayabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğudur (Tablo 4.15). Öğrencilerin sosyal olarak rahatlama tercihlerinden biri internette ve sosyal medyada gezinmek istemesi, arkadaşlarıyla konuşması, diğer insanların hayatlarına seyirci olması, oyun oynaması gibi haz veren durumların öğrencileri duygusal açıdan rahat hissetmelerini

sağlayabilir ve dolayısıyla duygusal zekâ puanlarına etkisi olabilir. Literatürde yapılmış olan çalışmalarda internet ortamının güvenli bir ortam olarak kullanılmadığında çocuklara karşı zararlı olabileceğinden bahsetmişlerdir (Muslu ve Bolışık, 2009). Fakat bu sonuçlara karşın olarak literatürde internet bağımlılığı üzerine yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ile internet bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Sezen ve Murat, 2018). Bu durum bireylerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça internetin sakıncalı ortamlarından uzaklaşabileceğine dair bir örnek olarak verilebilir. Dolayısıyla günlük 1-2 saat interneti kullanmak insanların ruhsal açıdan daha da rahatlatacağı düşünülmektedir. 2000' li yıllardan itibaren hayatımızın her anının içine giren internet ve web 2.0 teknolojilerinin yararlı olduğu gibi zararlarının olduğunda yapılan literatür taraması sonucunda görmek mümkündür. İnternet günlük doz da aşırı kullanımı insanları bağımlı haline getirmekte ve dolayısıyla bireye fiziksel ve psikolojik açıdan zararlar vermektedir. İnternet bağımlılığı sonucunda, bireylerde anksiyete bozukluğu, duygu durum bozukluğu ve madde kullanımı gibi vb. durumların ortaya çıktığı görülmektedir (Arısoy, 2009). Fakat yapılan araştırmalar duygusal zekâ düzeyleri yüksek olan bireylerin interneti kullanımda aşırıya gitmeme, bilinçli kullanma, sosyal becerilerini geliştirme konusunda daha profesyonel oldukları görülmüştür (Wölfling vd., 2011; Kuss ve Fernandez, 2016; Sarıkabak ve Çelebi, 2019).

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının algılanan akademik başarı düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Tablo 4.16). Akademik başarı düzeyini çok iyi olarak algılayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri de yüksektir. Duygusal zekâ son zamanlarda karşımıza çıkan bir kavram olmasına rağmen popülerliği yüksek olan bir kavramdır. Duygusal zekânın bu kadar popüler olması sonucunda hemen hemen her bilim dalı ilişkilendirilmiştir. Şüphesiz ki bu alanlardan bir tanesi de eğitim-öğretim alanıdır. Duygusal zeka çalışmalarıyla ünlenen ve bu konu üzerinde bir çok araştırma yapan Petrides vd., (2004) düşük duygusal zeka seviyesine sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu görülürken, yüksek duygusal zeka düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu söylemiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalar ise ortaya çıkan bu bulguyu desteklemektedir (Baba, 2012; Dağlı, 2006; Üzel ve Hangül, 2011). Duygusal zekâ kavramının, bir öğrencinin sınıfta gerçekleştirdiği psikolojik uyumu, duygularını anlama ve değerlendirme hatta akademik başarısı ve göstermiş olduğu akademik performansı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Brackett, 2011; Fernandez-Perez vd., 2019; Tsagem ve Jamilu, 2022). Duygusal zekâ her bireyde bulunan yerleşik bir özelliği olarak görüldüğü için

değiştirilemez fakat geliştirelebilir. Bireyin duygusal zekâ kavramının farkına varması, kendi duygularını kontrol edebilmesi ve yönetebilmesi için okuma, öğrenme ve sosyal becerileri geliştirme yolu okul eğitiminde doğru bir şekilde verilirse kişi akamedik yaşantısı ve hayatında başarıyı görebilir ve tatmin edici bir hayat sürdürebilir. Unutulmamalıdır ki, duygusal zekâ kavramının popürleşmesi iş hayatı alanında olmuştur ve birçok üst düzey yöneticilerde duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması beklenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal öz-yeterlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görüldüğüdür (Tablo 4.17). Ortalama puanlara bakıldığında ise kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar açısından istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir. İlgili literatür tarandığında toplam öz-yeterlik puanı ve cinsiyet değişkenini ele alan bazı çalışmalarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmaktadır (Acuner, 2012). Fakat literatürde anlamlı farklılıkların çıktığı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Özer, 2015; Tırpan, 2016). Duygusal öz-yeterlik kavramı, bireylerin duygularını başarılı bir şekilde yönetmek için algılanan yetenekleri olarak tanımlanabilir (Caprara vd., 2013). Literatürde yapılan araştırmalarda, kızların yüksek yoğunluklu olumlu duyguları erkeklere göre daha sık ve daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir (Frost vd., 2015; Panjwani vd., 2016). Fakat ilginç gözükten bir durum vardır. Boylamsal çalışmaların çoğunda, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla daha az duygusal dalgalanma yaşamaktadır. Bu duruma ek olarak erkeklerin ergenlik dönemlerinde, kızlara oranla daha fazla duygusal nitelik kazanmaktadır (Neumann vd., 2011; Freed vd., 2016; Jessar vd., 2017). Duygusal öz-yeterlik ve cinsiyet konusu sürekli olarak karşımıza çıkmakta olsa da bilim insanlarınca ortak verilmiş bir kanı olmadığı görülmektedir. Bu durum ise her bireyin farklı duygusal deneyimler yaşamasından kaynaklanabilir, dolayısıyla bu gibi durumlar cinsiyet gibi büyük farklılıkların olduğu grupların karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Tablo 4.18). Yapılan alan yazın taraması sonucunda, spor yapmanın öz-yeterliğe olan etkisi üzerinde kısıtlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Fakat öz-yeterlik kavramı ile ilişkili olan sosyal yetkinlik, benlik saygısı ve özgüven gibi kavramlar üzerinden sporun psiko-sosyal gelişime olan katkısını desteklemektedir. Dolayısıyla araştırma bulgusuna zıt olarak literatürde yapılan çalışmalarda spor yapan öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Öztürk vd, 2005; Alison ve Keller, 2004; Efe, 2007; Duman ve Kuru, 2010).

Spor ortamında, yapılan antrenmanlar veya maç esnasında bireylere telkinlerde bulunmak bireyin fiziksel veya bilişsel performansında küçük de olsa bir gelişme sağlıyorsa, bu gelişme ilerleyen zamanlarda bireylerin Öz-yeterlik inançlarını arttırabilir. Bu da zamanla biriken küçük etkilerin bir sonucu olarak gelecekteki performansını etkileyerek önemli bir artış sağlayabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının günlük internet kullanım sürelerine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmalarıdır (Tablo 4.19). Oluşan bu anlamlı farklılık akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-yeterlik toplam puanda görülmektedir. İnternetin sağlamış olduğu sosyal ortam, bilgiye kolay ulaşabilme ve bir şeyleri beceri bilme kabiliyeti çocukları ruhsal açıdan rahatlatılabileceği gibi öz-yeterlik puanlarını da etkileyebilir. Fakat internet ortamında geçirilen süre arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü de literatürde elde edilen bilgiler arasındadır (Ali vd., 2019; Cao vd, 2018; Xu vd., 2019). Bu çalışmada ortaya çıkan anlamlı farklılık günlük 1-2 saat internet kullanan öğrencilerin lehinedir. Dolayısıyla aşırı bir internet kullanımı söz konusu değildir. Dolayısıyla alanda yapılan çalışmalar ve internet bağımlılığını belirleme çalışmalarının bir çoğunda fazla internet kullanımının öz-yeterlik alt boyutlarını etkilediği ve genel öz-yeterlik puanlarının düşürdüğü yapılan alan yazın taraması sonucunda görülmüştür (Kocaaslan vd., 2021; Aydın, 2017; Rahmati ve Keramati, 2016; Odacı ve Çelik, 2011).

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının algılanan akademik başarı durumuna göre karşılaştırılmasında tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.20). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık ise çok iyi cevabı veren öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olmasıyla açıklanmaktadır. Öz-yeterlik alanının öncülerinden kabul edilen Bandura (1995) yüksek öz-yeterliliğe sahip bireylerin zorlukların üstesinden gelme, hedefleri gerçekleştirmede diğer bireylere oranla daha az kaygı ve stres yaşadıklarından dolayı daha başarılı olabileceklerini söylemiştir. Yapılan alan yazın taramasında, araştırma bulgularını destekler nitelikte bir çok çalışma olduğuda görülmektedir (Pajares ve Schunk, 2001; Bong vd., 2012; Şahan ve Çavdar, 2019; Koca ve Dadandı, 2019).

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, öğrencilerin dikkat puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğudur (Tablo 4.21). Bu anlamlı farklılığın ise kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasıyla açıklanmaktadır. Literatür de yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız

öğrencilere oranla daha yüksek dikkat eksikliği yaşadığı ve bazı araştırmalarda bu durumun cinsiyet değişkeni açısından 5 de 1 olarak görülmesi ortaya çıkan bulgularımızı destekler niteliktedir (Kuzgun, 1987; Özen, 2022; Küçük vd., 2009). Fakat literatürde yapılmış olan diğer çalışmalarda erkek öğrencilerin dikkat düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha iyi olduğu çalışmalara rastlanırken, öğrencilerin dikkat puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini belirten çalışmaların olduğuda görülmektedir (Gordon vd., 1997; Rösler ve Retz, 2006; Adsız, 2010).

Öğrencilerin dikkat puanlarının spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasında, istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 4.22). Yapılan alan yazın taraması sonucunda, sporun dikkat düzeyini arttırmakta, çocuklardaki dikkat eksikliği durumunu gidermekte bir araç olarak kullanıldığı, dolayısıyla dikkat düzeyinin artışı sağlamak için spor yaptırılması gerektiği ortaya konmuştur. Literatür de çalışma bulgularımızı destekleyen çalışmalar kısıtlı sayıda olduğu görülürken, sonuçlarımıza zıt çalışmaların daha çok olduğu görülmektedir (Karaduman, 2004; Tunç, 2013; Azrin, 2006).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin duygusal zekâ puanları ve öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 4.23). Yapılan alan yazın taraması sonucunda duygusal zekâ ile öz-yeterlik kavramı üzerinde pozitif yönlü ilişkiler olduğu hemen hemen yapılan her çalışma da görülmektedir (Sarkosh ve Rezaee, 2014; Sergio vd., 2015; Türe ve Akkoç, 2019). Adiloğulları ve Şenel (2014), öğrencilerin genel öz-yeterlik puanları ve duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişkiler gözlemlemiş ve duygusal zekânın en önemli yordayıcılarda biri olarak öz-yeterlik kavramını işaret etmişlerdir. Duygusal zekâ ve öz-yeterlik kavramları arasında pozitif bir ilişki olması öğrenciler için faydalı olabilir. Çünkü bu kavramların her biri geliştirilebilir bir kapasiteye ve birbirleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Diğer bir deyişle öğrencilerin duygusal zekâlarının gelişmesi öz-yeterliklerinin de gelişmesine neden olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan duygusal zekâ alt boyutlarının ve toplam puanının akademik öz-yeterlik üzerinde yordayıcı bir güce sahip olduğudur (Tablo 4.25). Yapılan alan yazın taraması sonucunda duygusal zekânın akademik öz-yeterlik kavramı arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür. Dolayısıyla öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması akademik öz-yeterlik bilincini de arttıracak yapılmış olan çalışmalar üzerinde görülebilir (Tabatabaei vd., 2013; Chan, 2004; Martin vd., 2004).

Öğrencilerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin yordanmasına yönelik yapılan analiz sonucunda, duygusal farkındalık, empati, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutlarının sosyal öz-yeterlik kavramı üzerinde yordayıcı bir güce sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4.26). Sosyal öz-yeterliğe ait toplam varyansın ise %23'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, bulgularımızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülürken duygusal açıdan iyi olan bireylerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin pozitif yönde etkilendiğini belirten çalışmaların olduğu görülmektedir (Lynch ve Cichetti, 1997; Yardımcı, 2007; Cicognani, 2011).

Öğrencilerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin yordanmasına yönelik yapılan analiz sonucunda, duygusal farkındalık, motivasyon ve duyguları yönetme alt boyutlarının duygusal öz-yeterlik kavramı üzerinde yordayıcı bir güce sahip olduğudur. Duygusal öz-yeterliğe ait toplam varyansın ise %29'unun duygusal zekâ ile açıklandığı görülmektedir (Tablo 4.27). Yapılan alan yazın taraması sonucunda duygusal zeka kavramı ile duygusal öz-yeterlik kavramı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu ve bu kavramların birbirlerini desteklediği görülmektedir (Güzel, 2020; Totan vd., 2010). Duygusal öz-yeterlik, kişilik özelliğinin veya eğilimsel duygusal zekânın bir yönü olabileceğinden, bir kişi, bir duygusal öz-yeterlik ölçüsünün, bir özellik duygusal zekâ ölçüsü ile ilişkili olması, ancak onunla gereksiz olmaması beklenir. Hem duygusal öz-yeterlik hem de yetenek duygusal zekâ, uyarlanabilir duygusal işleyişin yönleri olabileceğinden, bu yapıların bir şekilde ilişkili olması beklenebilir. Uyumsal duygusal işlevsellik, daha iyi bir ruh hali düzenlemesine ve daha olumlu bir ruh haline yol açtığı için (Schutte vd., 2002), duygusal öz yeterliliğin ruh hali ile ilişkili olması beklenir.

Öğrencilerin dikkat düzeylerinin yordanmasına yönelik analiz sonuçlarına göre, dikkat toplam puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı güce sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4.28). Dikkate ait toplam varyansın ise %3 'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilmektedir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, yüksek duygusal seviyesine sahip olan bireylerin daha yüksek dikkat düzeyleri olduğu ve dikkat eksikliği gibi problemlerden daha yoksun oldukları görülmektedir. Yapılan çalışmada duygusal zekanın dikkat düzeyi üzerindeki etkisi her ne kadar %3 ile açıklansa da literatür de yapılan çalışmalar bireylerin duygusal zeka düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasında yüksek korelasyon olan çalışmalarında olduğunu görmek mümkündür (Kaidar vd., 2013; Rivers vd., 2010; Ergin ve Özgürol, 2011). Bu çalışmada ise duygusal zekâ dikkat toplam puanı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Tablo 4.24). Bireylerin herhangi bir işi veya görevi

yerine getirirken dikkat becerilerinin, doğru duygu durumlarıyla yönetmesi gerekmektedir (Schweizer vd., 2005). Bu yönüyle duygusal zekânın dikkat kavramı üzerinde etkili bir model olduğunu göstermektedir. Beyin araştırmacıları aynı zamanda dikkat kontrolünün işleyen bellek kapasitesi (WMC) duygusal zeka ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Unsworth vd., 2010).

5.2. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde; yapılan araştırmanın ana hatlarıyla kısa bir özeti verilerek, elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara aktarılacaktır. Elde edilen sonuçlar üzerinde bazı öneriler verilecek ve daha iyiye gitmek adına neler yapılması gerekliliğine dair görüşler belirtilecektir.

Yapılmış olan araştırmanın ilk bölümünde; araştırma problemini oluşturan kavramlara değinilmiş bu kapsamda araştırmanın önemi, amacı, sayıtlar, sınırlılıklar ve problem durumunu oluşturan kavramlara yönelik tanımlamalara yer verilmiştir. Araştırmanın 2. Bölümünde; araştırmayı oluşturan kuramsal çerçeve kapsamında yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar, kitaplar, ansiklopediler vb. kaynaklara erişim sağlanarak literatüre ait özet kısmı oluşturulmuştur. Araştırmanın 3. bölümünde; yapılan araştırmanın hangi materyal ve yöntem kullanılarak yapıldığı, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci, verilerin analizi, hangi analiz tekniklerinin kullanıldığı gibi bilgiler verilmiştir. 4. bölümde ise araştırma için toplanan verilerin çözümlendikten sonra sonuçların elde edildiği bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Yapılan bu araştırma; spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla birlikte yapılan çalışma kapsamında iyileştirici çalışmalara ön ayak olması ve literatüre katkı sunması amaç edinilmiştir. Ortaya çıkan problem durumu üzerindeki amacın gerçekleştirilmesi için, araştırmada model olarak; nicel araştırma tekniklerinden; betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda; araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kastamonu'nun Cide ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim düzeyindeki 926 öğrenci oluştururken, araştırmanın örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş 394 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini ve öğrencilere ait tanımlayıcı istatistiklere ulaşılması amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ,

öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” Kolb (1999) tarafından geliştirilen, Evin-Gencel tarafından (2007) türkçeye uyarlanan “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri –Versiyon III (KÖSE-III)”, Benjanim Burdon (1955) tarafından geliştirilen “Burdon Dikkat Testi” ve Muris (2001) tarafından geliştirilen Telef (2012) tarafından türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak SPSS 25 paket programına aktarılmış, tanımlayıcı istatistikleri belirlemek için frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmış, t-testi, çoklu doğrusal regresyon, pearson korelasyon analizi, MANOVA teknikleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda;

Öğrencilerin duygusal zeka puanlarının cinsiyetlerine göre; empati ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının spor durumuna göre; duygusal zekâ ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı göstermektedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının günlük internet kullanım süresine göre; duygusal farkındalık, empati ve duygusal zekâ ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Duygusal farkındalık alt boyutunda 0-60dk; duygusal zekâ toplam puanda ise 60-120dk günlük internet kullanım süresi olanların ortalama puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal zeka puanlarının algılanan akademik başarı durumuna göre; duyguları yönetme, empati, motivasyon alt boyutları ve duygusal zeka ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık da çok iyi cevabı veren öğrencilerin ortalama puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre; duygusal öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının spor durumuna göre; öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre; akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Akademik öz-yeterlik alt boyutunda 0-60dk

duygusal öz-yeterlik alt boyutu ve öz-yeterlik toplam puanında 60-120dk arası günlük internet kullanım süreleri olanların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının algılanan akademik başarı durumuna göre; akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık da çok iyi cevabı veren öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dikkat toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dikkat toplam puanı ile spor yapma değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,285$; $t = 5,424$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = ,098$; $t = 2,057$; $p = ,040$); motivasyonun ($\beta = ,187$; $t = 3,682$; $p = ,000$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,112$; $t = 2,449$; $p = ,015$) boyutlarının akademik öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz yeterliğe ait toplam varyansın %24'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin sosyal öz-yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,342$; $t = 6,470$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = ,117$; $t = 2,449$; $p = ,015$); motivasyonun ($\beta = ,104$; $t = 2,041$; $p = ,042$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,083$; $t = 1,806$; $p = ,072$) boyutlarının sosyal öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal öz yeterliğe ait toplam varyansın %23'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin duygusal öz-yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,119$; $t = 3,925$; $p = ,000$) empatinin ($\beta = -,018$; $t = -,390$; $p = ,697$); motivasyonun ($\beta = ,174$; $t = 3,555$; $p = ,000$) ve duyguları yönetme ($\beta = ,375$; $t = 8,481$; $p = ,000$) boyutlarının duygusal öz yeterlik üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit

edilmiştir. Duygusal öz yeterliğe ait toplam varyansın %29'unun duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin dikkat düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre; regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duygusal farkındalığın ($\beta = ,045$; $t = ,761$; $p = ,447$) empatinin ($\beta = ,059$; $t = 1,088$; $p = ,277$); motivasyonun ($\beta = ,130$; $t = 2,271$; $p = ,024$) ve duyguları yönetme ($\beta = -,083$; $t = -1,607$; $p = ,109$) boyutlarının dikkat toplam puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Dikkate ait toplam varyansın %3'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin duygusal zeka puanları ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal zekâ alt boyutlarından duygusal farkındalık ile akademik öz-yeterlik ($r = ,437$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,453$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,378$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,515$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; empati alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,268$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,277$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,151$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,280$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; motivasyon alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,368$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,314$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,317$), öz-yeterlik toplam puan ($r = ,406$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki; duyguları yönetme alt boyutu ile akademik öz-yeterlik ($r = ,231$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,208$) arasından pozitif yönlü düşük düzeyde, duygusal öz-yeterlik ($r = ,454$), öz-yeterlik toplam puanı ($r = ,369$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; duygusal zeka toplam puanı ile akademik öz-yeterlik ($r = ,466$), sosyal öz-yeterlik ($r = ,448$), duygusal öz-yeterlik ($r = ,475$), öz yeterlik toplam puanı ($r = ,566$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki, görülmektedir. Yani duygusal zekâ düzeyi arttıkça öz-yeterlik düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin duygusal zeka puanları ve dikkat puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; duygusal farkındalık ($r = ,103$), empati ($r = ,105$), motivasyon ($r = ,158$), alt boyutları ve duygusal zeka toplam puanda ($r = ,109$) pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani duygusal zekâ düzeyi arttıkça dikkat düzeyi de artmaktadır.

Günümüzde popülerliğini sürekli olarak devam ettiren hemen hemen her gün bir yeni bilim dalı ilişkilendirilen duygusal zekâ kavramının, yapılan araştırma kapsamında öğrenme stili, öz-yeterlik ve dikkat konusunda kilit bir rol taşıdığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilere verilecek doğru ve orantılı eğitimler sayesinde, bu kavramların hayatın her anında performanslarını iyileştirmeye yönelik adımlar atmasını sağlayacaktır. Konu üzerinde

yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, konu üzerinde daha fazla araştırma yapmamızın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların sonuçları her ne kadar olumlu gözükse de konu üzerinde yapılacak daha çok iş olduğunun kanaatindeyiz. Ortaya konulan bu araştırma, kavramlara biraz daha geniş perspektiften bakmamazı sağlarken, ortaöğretim öğrencilerine bulgular doğrultusunda etkin müdahalede bulunmamızı sağlayabilir ve sistemin zayıf noktalarını aşmamıza yardımcı olabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, duygusal zekâ ve öz-yeterlik kavramının ortaöğretim öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik alt boyutları ve genel öz-yeterlik puanları üzerindeki yordayıcı gücü bizlere duygusal zekâ kavramının, öğrencilerin eğitim-ğretim hayatı, sosyal hayatı ve bireylerin psikolojik becerilerini geliştirebileceğini işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında duygusal zekâ kavramı ve öz-yeterlik kavramı arasında yüksek düzeyde bir ilişki görülmüş ve duygusal kavramının önemli bir yordayıcısının da öz-yeterlik kavramı olduğu bulunmuştur.

Aynı şekilde duygusal zekâ kavramının öğrencilerin dikkat düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı ilişkilerin olduğu grlmştr. Bu sonuçlar duygusal zekânın yapısına ilişkin önemli bulgulara ulaşmamızı sağlamıştır. Elde edilen bulgular daha sağlıklı, sosyal açıdan zengin ve akademik hayatı açısından başarılı ğrenci profillerini oluşturmamızı sağlayabilecek izlenimlerde bulunmamızı sağlayabilir.

Yapılan araştırma kapsamında, spor değişkeni ile kavramlar arasında her ne kadar yüksek düzeyde bir anlamlı ilişki görülmese de, çocukların fiziksel aktivite ve egzersizlere çok küçük yaşlarda başlaması, çocuklara verilen doğru eğitimler sayesinde, gelecekte kendilerinin ve karşısındaki kişilerin duygu durumlarını anlayarak hareket etmeleri, onların spor yaşantılarını ve akademik hayatlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Günümüzde popüler hale gelen bu kavramın, çocukların akademik başarısı üzerinde de etkili olabileceği yapılan araştırmalar kapsamında varsayılabılır. Yapılan çalışmalarda duygusal zekânın farklı boyutlar ve modellerle ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında duygusal zekâ kavramının önemine vurgu yapılırken, spor bilimlerinde kullanılabilecek olan bir modelin n çalışmasına da katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Araştırma yapılırken, kavramların ilk ortaya çıktığı zamanlardan, günümüze kadar gelinen noktada hangi konular ve bilim dalları ile ilişkilendirildiği araştırma ile olan bağlantısı kapsamında

incelenmiştir. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan tez ve makale çalışmaları incelenmiş ve araştırma bulguları ile karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılarak, yapılacak yeni araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi sonucunda öğrenme stillerinin, öz yeterlik düzeylerinin ve dikkat düzeylerinin incelenmesi ve bu olguların demografik değişkenlerle karşılaştırılması literatürde yeni bir etki yaratabilir.

5.3. Öneriler

Yapılan araştırmada kesitsel bir yöntem kullanılmıştır. Günümüzdeki sorunlara ve yeni problem durumlarına etkin çözümler bulmak adına gelecekteki araştırmaların boylamsal çalışmalara odaklanması önerilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmacıların ve eğitim-öğretim kurumların da ders veren öğretmenlerin ayrıca öğrencilerin yeterlilik duygularını geliştirmeye yönelik plan ve programlara, hazırlanmasını ve desteklemesi önerilmektedir.

Duygusal Zekânın kavramının tam ve anlaşılabilir bir şekilde aktarılabilmesi için eğitim sistemi içerisinde duygusal zekâyâ katkı sağlayacak eğitim ve uygulamaların oranının artırılması önerilebilir.

Her bir bireyin öğrenme stiline dikkate alınarak, öğrenciye telkinde bulunmak, öğrencilerin gelecekleri açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin aktif katılım sağlayacağı öğrenme stili eğitim ve uygulamalarının artırılması önerilebilir.

Öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini geliştirebilecek uygulamaların eğitim-öğretim hayatına entegre edilmesi önerilebilir.

Çocuklara sürekli olarak gerekli dikkat testleri yapılarak ve bu sonuçların eğitim-öğretim yaşantısında kayıt altına alınarak, öğretmenlerin ve ebeveynlerinin çocuklara yardımda bulunması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Adilogullari, I., Senel, E. (2014). Examination of the relationship between general self-efficacy beliefs, emotional intelligence levels and emotional self-efficacy levels of students in school of physical education and sport. *The Anthropologist*, 18(3), 893-902.
- Adsız, E. (2010). *İlköğretim çağındaki öğrencilerde düzenli yapılan sporun dikkat üzerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İzmir.
- Akyol, A. K., ve Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675.
- Alemdağ, C., Alemdağ, S. & Özkara, A. B. (2018). The Analysis Of Sports High School Students' Learning Styles In Terms Of Overall Academic Success. *Education & Science/ Eğitim ve Bilim*, 43(195).
- Ali I, Kalsoom O, Kazmi SAJ, Munir TA, Qayyum Z, Akhter N. (2019) Effect of internet addiction on academic performance and mental health of medical students. *JBUMDC*. 9(1):48-52.
- Allison, M.J., Keller, C. (2004). Self-efficacy intervention effect on physical activity in older adults. *Western journal of nursing Research*, 26(1), s:31, Beverly Hills.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*,
- Asan, R. (2011). *Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkatüzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın B. (2017). Resorting to internet: a look at university students' problematic internet use through meaning in life, self-efficacy and self-esteem. *J Hum Sci*. 14(2):1938-50
- Ayrancı, M., Çamurcuoğlu, Y., Çalış, M., Duran, R., ve Alperen, K. (2019). Spor Bölümleri Fakültesinde Öğrenim Gören Sporcuların Psikolojik Becerilerinin incelenmesi. 11. *Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu*, Antalya.

- Ayrancı, M., Sarıkabak, M. (2020). 9-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. 12. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi. 5-9 Haziran.
- Ayrancı, M., Sarıkabak, M. (2020). *Sporcularda Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâyı Belirlemeye Yönelik Testler*. Sporun Yönetimi ve Psiko-Sosyal Boyutları içinde. Sf. 201-241. Lambert Academic Publishing.
- Azrin, N.H., Ehle, C.T., Beaumont, A.L. (2006). Physical Exercise as a Reinforcer to Promote Calmness of an ADHD Child, *Behavior Modification*, 30: 564- 570.
- Baba. H. (2012). Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının, iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Joundations oj thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1997). SelJ-eJficacy: *Theexercise oj control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barkley, R. (1996). *Critical Issues in research on Attention*. In Lyon, G.R. & Krasnegor, N.A. (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Barkley, R. A. (2001). The Inattentive Type of ADHD as a Distinct Disorder: What Remains to be Done. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4), 489-493.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being: research article: general. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.

- Beldoch, M., ve Davitz, J. R. (1964). *The communication of emotional meaning*. McGraw-Hill.
- Bong M., Cho C., Ahn H. S. ve Kim H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *Journal of Educational Research*, 105, 336–352.
- Botterill C. ve Brown M. (2002). Emotions and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 9: 38-60.
- Bozkurt, O., ve Orak, Z.(2016). Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi/Researching the Learning Styles in the field of Academic Achievement Variable in Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. New York: Pergamon Press.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of personality*, 53(2), 102-149.
- Brown, G. (2004). *How Students Learn. Supplement to the Routledge Falmer Key Guides for Effective Teaching*. Accessed from www.routledgeeducation.com.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cao Y, Gao J, Lian D, Rong Z, Shi J, Wang Q, (2018). Orderliness predicts academic performance: behavioural analysis on campus lifestyle. *J R Soc Interface*. 15(146):20180210.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: a hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25(1), 105.
- Cattell, J. M. (1903). Statutes of American Psychologists. *American Journal of Psychology*, 98: 134-138.
- Chamizo Nieto, M. T., Rey Peña, L., & Sánchez Álvarez, N. (2020). Validation of the Spanish version of the cognitive emotion regulation questionnaire in adolescents. *Psicothema*.

- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chan, R. C. K., Wang, L., Ye, J., Leung, W. W. Y., & Mok, M. Y. K. (2008). A Psychometric Study of the test of Everyday Attention for Children in the Chinese Setting. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 455-466.
- Chase, M. A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 72(1), 47-54.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. In annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA (Vol. 15).
- Cherry, E. C. (1953). Some Experiments on the recognition of Speech, with One and Two Ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25 (5), 975-979.
- Christensen, K. M. & Joschko, M. (2001). Construct Validity of the Continuous Attention Test for Children. *The Clinical Neuropsychologist*, 2, 203-209.
- Chudler, E.H., Brain Plasticity: What is it? *Learning and Memory*, <http://www.faculty.washington.edu/chudler/plast.html>, E.T. : 10.11.2021
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., ve Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors in Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psychology*. 41(3), 559-578.
- Claxton, C. S., ve Ralston, Y. (1978). Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 10*.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS quarterly*, 189-211.
- Çağlar, E. & Koruç, Z. (2006). D2 dikkat testinin sporcularda güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Journal Of Sport Sciences*, 17(2), 58-80.
- Çaşkurlu S. K. ve Baykara, K. (2011). Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2011–1): 95–110.

- Dağlı, Meryem E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Daria J Kuss, Olatz Lopez-Fernandez (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research , *World J Psychiatr* 6(1): 143-176
- Das, J. P. (1988). Simultaneous-successive processing and planning. *Learning strategies and learning styles*, 101-129.
- De Cecco, ve John P. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*.
- Della-Dora, D., & Blanchard, L. J. (1979). *Moving Toward Self-Directed Learning*. Highlights of Relevant Research and of Promising Practice.
- Deutsch, J. A. & Deutsch, D. (1963). Attention: Some Theoretical Considerations. *Psychological Review*, 70 (1), 80-90.
- Dollar, J. & Millar, R. E. (1977). *Personalidad y psicoterapia*. Bilbao: Desel  de Biover.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Duman, S., Kuru, E. (2010). Spor yapan ve yapmayan Türk  ğrencilerin kişisel uyum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1.
- Dunn, R. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian*, 20(4), 24–32.
- Dunn, R., & Dunn, K. J. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston,.
- Ebbinghaus, H. (1885/1962). *Memory: A contribution to experimental psychology*. New York: Dover.
- Efe, M. (2007). *14-16 ya  grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılgnlık üzerine etkisi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eker, C. (2016). İlkokul  ğrencilerinin  ğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *U ak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).

- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70 (5), 186-190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., ve Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers* Chichester: Wiley .
- Ergin, D. Y., Özgürol, Ö. G. M. B. (2011). *Bilimsel tutum ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*. Siyasal Kitabevi, Ankara. 1766-1773.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2) 43-71.
- Evoys, A. & Weschsler, D. (1981). *Contemporary Authors*. (Vol. 2). Detroit: Gale Research Company.
- Felder, R. M., ve Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R.M. and L.K. Silverman, (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Eng. Educ.*, 78: 674-681.
- Feldman, D. (1980). *The nature of human intelligence*. In *Cognitive development*. (3a. Ed. 194-172) New Jersey: Norwood Alblex.
- Feltz, D. L. (1994). *Self-confidence and performance*. In D. Druckman, & R. A. Bjork (Eds.), *Learning remembering, believing*. (pp. 173-206). Washington, D. C.: National Academy Press
- Feltz, D. L., & Lirgg, C. D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564.
- Feltz, D. L., & Lirgg, C. D. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. *Handbook of sport psychology*, 2(2001), 340-61.

- Fletcher, J. M. (1998). Attention I n Children: Conceptual and Methodological Issues. *Child Neuropsychology*, 4 (1), 81-86.
- Fletcher, J. M. (1998). Attention I n Children: Conceptual and Methodological Issues. *Child Neuropsychology*, 4 (1), 81-86.
- Forrester, D., ve Jantzie, N. (2001). Learning theories. *Recuperado el*, 12.
- Freed, R. D., Rubenstein, L. M., Daryanani, I., Olino, T. M., & Alloy, L. B. (2016). The relationship between family functioning and adolescent depressive symptoms: The role of emotional clarity. *Journal of youth and adolescence*, 45(3), 505-519.
- Freud, S. (1971). *Esquema del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós Editores
- Freud, S. (2015). *Carl Jung*. Contemporary Theory and Practice in Counseling and Psychotherapy, 29.
- Frost, Allison, Lindsay T. Hoyt, Alissa Levy Chung, and Emma K. Adam. "Daily life with depressive symptoms: Gender differences in adolescents' everyday emotional experiences." *Journal of adolescence* 43 (2015): 132-141.
- Galperin, P. Y. (1979) *Introducción a la psicología*. Un enfoque dialéctico. Madrid: Pablo del Río editor.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*” New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) *The Quest of Mind: Piaget, Levi-Strauss and the structuralist movement*. Chicago: University Chicago Press.
- George, T. R. (1994). Self-confidence and baseball performance: A causal examination of self-efficacy theory. *Journal of sport and exercise psychology*, 16(4), 381-399.
- Goldhammer, F., Moosbrugger, H, & Schweizer, K. (2007). On The Separability of Cognitive Abilities Related to Posner’s Attention Components and Their Contributions to Conceptually Distinct Attention Abilities Related to Working Memory, Action Theory and Psychometric Assessment. *European Psychologist*, 12(2), 103-118.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* México: Vergara Editorial.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam.

- Gordon, A.D., Montenegro, L., Culbertson, W. and Zillmer, E.A. (1997). A normative study of the d2 Test with American adults. *Arch Clin Neuropsychol*, 12 (4), 325
- Gürel, E., ve Tat, M., (2010). “Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına”, *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Güven, M ve Kürüm, D. (2007). Teacher candidates’ learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21):60-90.
- Güzel, Ş. (2020). Sağlık çalışanlarının iş becerikliliği ile çalışmaya tutkunluk ilişkisinde örgütsel erdemliliğin, öz yeterliğin ve duygusal zekânın aracılık rolü.
- Hall, L. (1951) *Essentials of behavior*. New Haven: Yale University Press.
- Hill, W. F. (1977). *Learning: A survey of psychological interpretations*. Thomas Y. Crowell.
- Houtmeyers, K. A. (2000). *Attachment relationship and emotional intelligence in preschoolers*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Windsor, Ontario, Canada from Umi Proquest database.
- Hunt, J. M. (1979). Psychological development: Early experience. Annual review of psychology, 30(1), 103-144.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation, *Emotion Review*, 2: 363, DOI: 10.1177/1754073910374661
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer Teil-Einleitung I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jessar, A. J., Hamilton, J. L., Flynn, M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2017). Emotional clarity as a mechanism linking emotional neglect and depressive symptoms during early adolescence. *The Journal of early adolescence*, 37(3), 414-432.
- Jonassen, D.H., Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jose, B. (2021). *Attention: The key to success [times nation]: The ability to manage attention holds the key to change one's growth trajectory. numerous learning applications thus now focus on improving attention power*. The Times of India (Online) Retrieved from <https://www.proquest.com/newspapers/attention-key-success-times-nation/docview/2537198060/se-2?accountid=196244>

- Kabadayı M., Eski T., Bayram L., Yılmaz A.K., Mayda M.H. (2017). Analysis of The Factors Which Influence Participation Of University Students in Recreational Activities, *European Journal of Education Studies*, 3 (12):161-171.
- Kaidar, I., Wiener, J. & Tannock, R. (2003). The Attributions of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder for Their Problem Behaviors. *J Atten Disord.* 6 (3):99-109.
- Karaduman, B.D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katyal, S., ve Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview*. In J. W. Keefe (Ed.) Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. National Association of Secondary School Principals, 1904 Association Dr., Reston, VA 22091.
- Keleş E, Çepni S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitim Dergisi*. 3(2):66-82.
- Keser, G. ve Traş, Z. (2019). “Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Empatik Eğilim ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3): 2360-2380.
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Kılıç, A. G. E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi Ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim bilimleri ve uygulama I*, (1) 1-15.
- Kılıçaraslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 33.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *Elementary Education Online*, 18(1), 241-252.

- Kocaaslan, E. N., Akgün Kostak, M., Özdilek, S., ve Topçu, N. (2021). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Akademik Öz Yeterlilik Düzeyleri. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri*, 13(3).
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kong, F., & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 197-201.
- Kumartaşlı, M., Baştuğ, G. (2010). Examination of Attention Levels of Athletes Who Do Taekwondo, Karate and Muaythai, *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/ Science Movement and Health*, 2: 521-524.
- Kuzgun Y. (1987). Sosyo-Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 20:55-68.
- Küçük, A., Dolu, N., ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 18-24.
- Laberge, D. (1983). Spatial extent of attention to letters and words. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 9(3), 371.
- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability?. *Personality and individual differences*, 51(1), 23-27.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American psychologist*, 50(5), 372.
- LaPalme, M. L., Wang, W., Joseph, D. L., Saklofske, D. H., & Yan, G. (2016). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across cultures: An item response theory approach. *Personality and Individual Differences*, 90, 190-198.
- LeDoux, J. E. (1987) Emotion. In: Handbook of physiology. *The nervous system. Journal Neuroscience Concepts*, 2, 89-99.

- LeDoux, J. E. (2002) Emotion: clues from the brain. *Annual Review of Psychology*. 46: 209-227.
- Lee, N. C., Krabbendam, L., White, T. P., Meeter, M., Banaschewski, T., Barker, G. J., ... & Shergill, S. S. (2013). Do you see what I see? Sex differences in the discrimination of facial emotions during adolescence. *Emotion*, 13(6), 1030.
- Legendre, P. and L. Legendre, (1998). *Numerical Ecology*. 2nd Edn., Science BV Amsterdam, Elsevier, ISBN: 0444892508, 9780444892508.
<http://books.google.com/books?id=KBoHuoNRO5MC&printsec=frontcover&hl=tr>
- Leite, K. P., Martins, F. D. M. P., Trevizol, A. P., Noto, J. R. D. S., & Brietzke, E. (2019). A critical literature review on emotional intelligence in addiction. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 41(1), 87-93.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Lin, Q., Frank, K. A., Bathia, S., Draney, K., Thomas, J., & Anderson, C. W. (2022). Factors affecting students' learning from a design-based implementation research project in diverse education systems. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Lockhart, D., & Schmeck, R. R. (1983). Learning Styles and Classroom Evaluation Methods: Different Strokes for Different Folks. *College Student Journal*, 17(1), 94-100.
- Lopez, S. J., ve Snyder, C. R. (2004). Oxford handbook of positive psychology. *psychologie*, 25, 265-268.
- Lu, L., Xu, D. D., Liu, H. Z., Zhang, L., Ng, C. H., Ungvari, G. S., ... & Xiang, Y. T. (2018). Internet addiction in Tibetan and Han Chinese middle school students: prevalence, demographics and quality of life. *Psychiatry research*, 268, 131-136.
- Lynch, M. ve Cicchetti (1997). Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*. 49, 323-338.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., & Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information systems research*, 9(2), 126-163.

- Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. ve Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17-30.
- Martin, J. J. ve Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 73, 149--159.
- Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorealista, hacia una psicología del ser*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Mayer John D., Salovey P., Caruso D.R. (2004) A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence. *New Hampshire: Psychological Inquiry*.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997) Emotional intelligence and the identification of emotional construction. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1995) Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling. *Applied and preventive Psychology*, 22, 197-208.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence, In J. Ciarrochi, J.P. Forgas and J.D. Mayer (eds.), *Emotional intelligence and everyday life*. New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., Starenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- McAuley, E (1985). State anxiety: Antecedent or result of sport performance? *Journal of Sport Behavior*, 8, 71-77.
- McAuley, E. (1992). *Self-referent thought in sport and physical activity*. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology*, (pp. 101-118). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McAuley, E., ve Mihalko, S. L. (1998). *Measuring exercise-related self-efficacy*. In J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 371-390). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- McCullagh, P. (1987). Model similarity effects on motor performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 249-260.
- McFadden, K. S. (2001). *An Investigation of Attitudes, Anxiety and Achievement of College Algebra Students Using Brain-Compatible Teaching Techniques*, Degree of Doctor Education, Tennessee State University, Tennessee, USA.

- McIlvane, W. J., Dube, W. V., & Callahan, T. D. (1996). Attention: A behavior analytic perspective. *Attention, memory, and executive function*, 97-117.
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *Learning Matters*, 2(2003), 35-43.
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (Eds.). (2012). Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice. Palgrave Macmillan.
- Mirsky, A. F. (1996). *Disorders of Attention*. In Lyon, G. R. & Krasnegor, N. A. (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Mirsky, A. F., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M.B., & Kellam, S. G. (1991). Analysis of the Elements of Attention: A Neuropsychological Approach. *Neuropsychology Review*, 2 (2), 109-145.
- Muro, P. D., ve Terry, M. (2007). A matter of style: Applying Kolb's learning style model to college mathematics teaching practices. *Journal of College Reading and Learning*, 38(1), 53-60.
- Muslu, G. K., ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5).
- Neumann, A., Van Lier, P. A., Frijns, T., Meeus, W., & Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, 39(5), 657-669.
- Nideffer, R.M. (1993). *Concentration and attention control training*. In J.M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology Personal Growth to Peak Performance* (pp. 243-261). California: Mayfield Publishing Company.
- Odacı H, Çelik ÇB. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Comput Educ.* 57(1):1109-13
- Ok, E. G. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisi* (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).
- O'Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behavior Therapy and Research*, 23, 437- 452. (1985).

- Overskeid, G. (2008). They should have thought about the consequences: The crisis of cognitivism and a second chance for behavior analysis. *The Psychological Record*, 58(1), 131-152.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Özdemir-Yaylacı, G. (2018). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*, 2. Baskı, İstanbul: Hayat Yayınları. s.58
- Özen Y, Gülaçtı F, ve Kandemir M. (2002) Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketliliğin karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4:145-159.
- Özer, T. (2015). *Beden eğitimi ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özkanlı, Z. (2018). *10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, F., Efe, M., ve Koparan, Ş. (2005). Yaz spor çalışmalarının 14-16 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık durumlarına etkisi. *X. Ulusal Spor Hekimliği Kongresi*, İzmir.
- Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* içinde (ss. 5-22). New York: Academic Press.
- Panjwani, N., Chaplin, T. M., Sinha, R., & Mayes, L. C. (2016). Gender differences in emotion expression in low-income adolescents under stress. *Journal of Nonverbal Behavior*, 40(2), 117-132.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Patureau, V. (1990). *Styles d'apprentissage et ordinateur*. Learning Styles. Nancy: Press Universitaires de Nancy.

- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire.*
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloody, M. R., Trompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-184.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school (Vol. 36). *Elsevier BV*. <https://doi.org/10.1016/s0191->
- Petrides, K.V., Frederickson, N, Furnham, A. (2002). “The Role of Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behaviour at Scholl” *Personality and Individual Differences*. Article in Press.
- Piaget, J. (1972) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique Editores
- Rahmati, S, Keramati H. (2016). The relationship between the internet addiction and students' social self-efficacy, identity styles and gender differences. *Health Syst. Research* 12(1):21-6
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042..
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily!. *Modern Language Journal*, 160-168.s
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). Developing defensible programs for the gifted and talented. *The Journal of Creative Behavior*, 12(1), 21-51.
- Ribot, T. (1925) *La lógica de los sentimientos*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Roback, A. ve Kierman, T. (1990) *Pictorial history of psychology and psychiatry* (3a ed.) New York: Philosophical library.

- Robertson, I. H., Ward, T., Ridgeway, V., & Nimmo-Smith, I. (1996). The structure of normal human attention: The Test of Everyday Attention. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2, 525-534.
- Rolls, E. T. (2015). Limbic systems for emotion and for memory, but no single limbic system. *Cortex*, 62, 119-157.
- Rösler, M., Retz, W. (2006). “Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (adhs) im Erwachsenenalter”. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 54 (2), 77-86.
- Salar B., Hekim M., Tokgöz M. (2012). 15-18 Yaş Grubu Takım ve Ferdi Spor Yapan Bireylerin Duygusal Durumlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 123-135.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Sarıkabak, M. (2018). Sporcu Performansında Beynin ve Duygusal Zekanın Rolü, G. Hergüner içinde, *Her Yönüyle Spor* (ss.350-369). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık Yayınları.
- Sarıkabak, M., (2018). *Duygusal Zekâ ve Spor*, F. Yamaner ve E. Eyuboğlu, içinde, *İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Araştırma Örnekleri* (ss. 401-408). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018
- Sarıkabak, M., Çelebi, M., (2019). Elit Ve Elit Olmayan Taekwondo Sporcularının Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi, *11. Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu* 28-30 Ekim / Antalya.
- Sarıkabak, M., Çelebi, M., Ayrancı, M., Türkekul, K., Aras, G., Yıldız, U., Çetinkaya, T. (2019). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *2. Uluslararası Herkes İçin Spor ve Wellness Kongresi*. 25-28 Nisan. Antalya/Türkiye. 583-592.
- Sarıkabak, M., Eyuboğlu, E., Karakulak, İ., Ayrancı M. (2020). Examination Of Emotional Intelligence levels Of Elite Level Muay Thai Athletes. *3. International Conference On Sports For All And Wellness*. 6-10 Haziran.

- Sarıkabak, M., Eyüboğlu, E., ve Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(1), 163-177.
- Sarıkabak, M., Recep, A.A., Ayrancı, M. (2018). 6-7 Yaş İlkokul Dönemi Çocuklarının Spora İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi. 15-18 Kasım. Mardin/Türkiye. s. 117.
- Sarıkabak, M.,ve Çelebi, M. (2019). Duygusal zekâ düzeyleri ve Problem Çözme becerilerinin incelenmesi. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri. *11. uluslararası spor Topluluğu Sempozyumu*, Antalya.
- Sarıkabak,M., Çelebi, M.,ve Eyüboğlu, E. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin spora katılım güduları ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. 4th International Eurasian Conference Sport Education and Society, *International Juried Arts Mixed Exhibition on National Cultures*, 6-8 December, Denizli.
- Sarkhosh, M., ve Rezaee, A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self-Efficacy Beliefs? *Porta Linguarum*, 21, 85-100.
- Schaffer, L. F., Gilmer, B., ve Schoen, M. (1940). *Psychology* (p. xii). New York: Harper & Brothers.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, (pp. 281-303). New York: Plenum
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.
- Schweizer, K., Moosbrugger, H., & Goldhammer, F. (2005). The structure of the relationship between attention and intelligence. *Intelligence*, 33(6), 589-611.
- Sergio, R.P., Dungca, A.L., Ormita, L.A.G. (2015). The demographic variables and emotional intelligence as correlates of work values: A cross-cultural examination towards organizational change. *Journal of Economics, Business and Management*, 3(2), 167-175.

- Serin, E. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Sezen, M. F., ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Shapiro, L. E. (2000). *How to raise a child with a high E.Q.* Istanbul: Varlık Publications.
- Skinner, B. (1974). *Cuestionario de ansiedad* (4a edición), Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Slaski, M., ve Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63-68.
- Smith, M., ve Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8 (1), 93-116.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 9(2), 117-130.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1989). Training use of compensatory memory books: a three stage behavioral approach. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 11(6), 871-891.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American psychologist*, 52(7), 700.
- Sternberg, S. (1969). Memory-scanning: Mental processes revealed by reaction-time experiments. *American scientist*, 57(4), 421-457.
- Stradley, S. L., Buckley, B. D., Kaminski, T. W., Horodyski, M., Fleming, D., & Janelle, C. M. (2002). A Nationwide Learning-Style Assessment Of Undergraduate Athletic Training Students In CAAHEP-Accredited Athletic Training Programs. *Journal Of Athletic Training*, 37(4 suppl), S-141.

- Sugarman, L. (1985). Kolb's model of experiential learning: Touchstone for trainers, students, counselors, and clients. *Journal of Counseling & Development*.
- Sullivan, A. K. (1999). *The Emotional Intelligence Scale for Children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, VA.
- Şahan, H. ve Çavdar, D. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999.
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M. ve Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1666-1672.
- Thomas, P. B., (2001). *The Implication of Brain Research in Preparing Young Children to Enter School Ready to Learn*, The Florida Agricultural and Mechanical University College of Education, Doctor of Philosophy, Florida, USA.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: MacMillan.
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's magazine.
- Thorndyke, E. L. (1920) *Intelligence and its uses*, En Harper's Magazine, 140, 227-285.
- Tırpan, M. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yenilikçi ve genel öz-yeterlikleri arasında ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Tiggemann M., ve Williamson S. (2000). The Effect of Exercise on Body Satisfaction and SelfEsteem as a Function of Gender and Age. *Sex Roles*, 43(1-2), 119-127.
- Totan, T., İkiz, E., ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.
- Treisman, A. M. (1964). Verbal Cues, Language, and Meaning in Selective Attention. *American Journal of Psychology*, 77, 206-219.
- TRUJILLO FLORES, M. A. R. A., ve Rivas Tovar, L. A. (2008). Emotional intelligence model for directors of research centers in Mexico. *Estudios Gerenciales*, 24(106), 13-30.
- Tsagem, S. Y., ve Jamilu, B. (2022). Emotional Intelligence as Correlate of Academic Performance among Junior Secondary School Students in Katsina Metropolis.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tunç, A. (2013). *Golf Sporunu Yapan Çocukların Dikkat Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.
- Turan, B. M. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Meraklılık Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri. Yüksek Lisans Tezi.
- Turan, S., Özden, Y., Eskicumalı, A., Akyüz, Y., Aslanargun, E., Dönmez, B., ... & Karip, E. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pagem Akademi.
- Turesky, E. F., & Gallagher, D. (2011). Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 5-14.
- Türe, A., ve Akkoç, İ. (2019). Hemşirelerde öz-yeterliliğin girişimci davranışa etkisi ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toros Üniversitesi İİBF sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 86-107.
- Türker, Ü. (2017). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ve Tercihlerinin Karşılaştırılması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Samsun. Yüksek Lisans Tezi
- Unsworth, N., Spillers, G. J., & Brewer, G. A. (2010). The contributions of primary and secondary memory to working memory capacity: an individual differences analysis of immediate free recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(1), 240.
- Üzel, D. ve Hangül. T. (2011). Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Balıkesir.
- Wagner, M. G., Hansen, P., Rhee, Y., Brundt, A., Terbizan, D., & Christensen, B. (2014). Learning Style Preferences Of Undergraduate Dietetics, Athletic Training, And Exercise Science Students. *Journal Of Education And Training Studies*, 2(2), 198-205.
- Weisberg, S. C. (2000). Pharmacotherapy of asthma in children, with special reference to leukotriene receptor antagonists. *Pediatric pulmonology*, 29(1), 46-61.

- Weisenbach, S. L., Rapport, L. J., Briceno, E. M., Haase, B. D., Vederman, A. C., Bieliauskas, L. A., ... & Langenecker, S. A. (2014). Reduced emotion processing efficiency in healthy males relative to females. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(3), 316-325.
- Weiss, R. P., (July, 2000) *The Wave of the Brain, Training & Development*, 21-24.
- Wolfe, P., (2001). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, 9th chapter (Using the Visual and Auditory Senses to Enhance Learning), ASCD (Association for Supervision & Curriculum Development), USA, p151-191.
- Woods, S. C., Cromley, J. G., & Hackmann, D. G. (2020). Relationships between the middle school concept and student demographics. *Journal of Educational Administration*.
- Wortock, J., M., M., (2002). *Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator*, Doctor of Philosophy, University of South Florida, Florida, USA.
- Wölfling, K., Müller, K. W., Giralt, S., Beutel, M. E. (2011). Emotionale Befindlichkeit und dysfunktionale Stressverarbeitung bei Personen mit Internetsucht. *Sucht*, 57(1), 27-37.
- Xu X, Wang J, Peng H, Wu R. (2019). Prediction of academic performance associated with internet usage behaviors using machine learning algorithms. *Computers in Human Behavior*. 98:166-73.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, N.S. ve Ö. Sivrikaya (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Akademik Başarılarının Araştırılması Research of the Academic Achievements of the Students of the Department of Physical Education and Sports Teaching According to Their Learning Styles□, *Spor Eğitim Dergisi*, 3 (3), 40-47.
- Young, P. T. (1936). *Motivation of behavior*. New York, NY: Wiley.
- Yu, K., Martin, A. J., Hou, Y., Osborn, J., & Zhan, X. (2019). Motivation, engagement, academic buoyancy, and adaptability: The roles of socio-demographics among middle

school students in China. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 17(3), 119-132.

Yüksekdağ, B. B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 127-138.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.



EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

 T.C. BARTIN ÜNİVERSİTESİ Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu ONAY BELGESİ 	
Protokol No:	2020-SBB-0290
Araştırmanın Başlığı:	Farklı Duygusal Zekâ Düzeylerine (EQ) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri ile Dikkat ve Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Mert AYRANCI
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	30.11.2020
Karar Tarihi:	30.12.2020
Toplantı No:	25

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 30.12.2020 tarihli ve 25 numaralı toplantıda 2020-SBB-0290 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2: Valilik Olur Yazısı



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-75048956-44-39438479
Konu : Araştırma İzni (Mert AYRANCI)

21/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (Genelge No:2020/2) sayılı emirleri.

b) Bartın Üniversitesi'nin 10/12/2021 tarih ve 2100123176 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi'nin ilgi (b) tarih ve sayılı yazısına istinaden Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mert AYRANCI'nın hazırlamış olduğu " Farklı Duygusal Zeka Düzeylerine (EQ) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri İle Dikkat ve Öz- Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki resmi ortaokul ve yatılı bölge ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mert AYRANCI'nın hazırlamış olduğu " Farklı Duygusal Zeka Düzeylerine (EQ) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri İle Dikkat ve Öz- Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki resmi ortaokul ve yatılı bölge ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere 2021-2022 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHCACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Alentepe Mah. Yalçın Cad. No:12/1
37100 Merkez / KASTAMONU
Telefon No : 0 (366) 290 37 11
E-Posta: kastamonu@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-dbya>
İmge için: Enis YILMAZ
Urasan : Varsı Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kastamonu.meb.gov.tr Faks:3662903799

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 4c24-8d7d-3e05-9a2c-35d7 kodu ile doğrulanabilir.



EK 3: Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yapılacak olan **Yüksek Lisans Tezi** kapsamında “**Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesi**” başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Araştırmamızın amacı öğrencilerimizin duygusal zekâ düzeylerinin spor yapma durumlarına göre öğrenme stilleri dikkat ve öz-yeterlik düzeylerini ortaya koymaktır. Çocuklara anket ve formlar verilecektir. Çocuklarınızın sorulara verdikleri yanıtlar isteğiniz doğrultusunda size de iletilecektir.

Saygılarımla.

Mert AYRANCI

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

Bu araştırmaya çocuğumun katılımcı olmasına, izin veriyorum ☐ izin vermiyorum ☐

Çocuğun Adı Soyadı.....

Veli Adı-Soyadı.....

Veli İmza

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cevaplandıracağınız bu anket, bilimsel bir çalışmada kullanılacak olup, başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Her soruyu okuduktan sonra buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, form üzerinde işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmeyen soru bırakmayınız. Anket formuna kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız. Doğru bir değerlendirme için gerekli olan samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mert AYRANCI

Bartın Üniversitesi, Yüksek Lisans

Öğrencisi

1. Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()
2. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
3. Günlük İnternet Kullanım Süresiniz: 0-60dk () 60-120dk () 120- 180dk () 180 ve üzeri dk ()
4. Anne Eğitim Düzeyi: Okuryazar () İlkokul () Lise () Üniversite () Y. Lisans () Doktora ()
5. Baba Eğitim Düzeyi: Okuryazar () İlkokul () Lise () Üniversite () Y. Lisans () Doktora ()
6. Algılanan Aile Aylık Gelir Düzeyi: Düşük () Orta () Yüksek ()
7. Herhangi Bir Spor Branşı İle Uğraşıyor musunuz? Evet () Hayır ()
8. Algılanan Akademik Başarı Durumunuz: Çok Kötü () Kötü () İyi () Çok İyi ()

EK 5: Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Envanteri –III

KOLB'UN DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA DAYALI ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ- III

Sevgili Öğrenciler; Aşağıda verilen kelimelerin alt kısmında bulunan cümleleri size yakınlık durumuna göre cümlelerin ön kısmında bulunan ----- olan yere uygun 1-2-3-4 sayılarından birini yazınız.

Size en yakın bulduğunuz cümleye 4, en az yakın bulduğunuz cümleye 1 vererek her bir kelime için verilen cümleleri 1 ile 4 arasında numaralandırarak sıralayınız. Bu formu okuyup samimi olarak tamamladığınız için teşekkür ederiz.

1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

----- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.

----- Derse katılmadan sessizce izlerim.

----- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

----- Duygularımla öğrenirim.

----- Yapararak öğrenirim.

----- İzleyerek öğrenirim.

----- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

----- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.

----- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.

----- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.

----- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6. Öğrenirken...,

----- Gözlem yapan biriyim.

----- Öğrenmeye katılan biriyim.

----- Duygularıyla hareket eden biriyim.

----- Mantıklı davranan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum...,

----- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.

----- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.

----- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.

----- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

8. Öğrenirken...,

----- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

----- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.

----- Acele etmekten hoşlanmam.

----- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.

9. En iyi öğrenme yolum...,

----- İzlemektir.

----- Hissettiklerimi dikkate almaktır.

----- Öğrendiklerimi uygulamaktır.

----- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

10. Öğrenirken...,

----- Çekingen biri olurum.

----- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.

----- Sorumluluklarını bilen biriyim.

----- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

11. Öğrenirken...,

----- Derse katılırım.

----- Derse katılmadan izlerim.

----- Öğrendiklerimi değerlendiririm.

----- Aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi öğrenme yolum...,

----- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.

----- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.

----- Dikkatli olmaktır.

----- Anlatılanları uygulamaktır.



EK 6: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐

10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐

EK 7: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği					
Sevgili Öğrenciler, Aşağıda her bir maddede sizinle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu açıklamaların size uygunluk düzeyini şu cevaplara uygun bir şekilde değerlendirerek (X) işareti ile cevaplayınız.		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
“Hiçbir Zaman (4)”, “Ara Sıra (3)”, “Sık Sık (2)”, “Her Zaman (1)”					
1	Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.	1	2	3	4
2	Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımdan yardım isterim.	1	2	3	4
3	Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm.	1	2	3	4
4	Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.	1	2	3	4
5	Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.	1	2	3	4
6	İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
7	Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem.	1	2	3	4
8	Çevremde sevilen bir kişiyim.	1	2	3	4
9	Arkadaşlarıma yerine kendimi koyarım.	1	2	3	4
10	Arkadaşlarıma duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.	1	2	3	4
11	Genellikle mutlu bir insanım.	1	2	3	4
12	Kolaylıkla kızarım.	1	2	3	4
13	Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4
14	Kızdığım anda düşünmeden davranırım.	1	2	3	4
15	Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.	1	2	3	4
16	Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.	1	2	3	4
17	Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.	1	2	3	4
18	Kendi çalışma planımı kendim yaparım.	1	2	3	4

EK 8: Burdon Dikkat Testi

BURDON DİKKAT TESTİ

Adı Soyadı : Uygulama Tarihi:/...../ 201....
Sınıf : Doğum Tarihi :/...../.....
Cinsiyet : Takvim Yaşı :G.....A.....Y

a e p z s u a h v k l a s i b i o u o u o e
r v b p m i b i r b s m n t d a u f c f k a
c k a h s e y p h b p s d g y z d v r i f g
y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i b t d h m l n i e m t g t b d f u
k c i c k o k o s t l u z u g m a f l v u t
i z r f o u d v h y p n b p m v h n n g r y
p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i m
r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h
k u b s y g u e m k l t c g v g r i p c t e

c i t e l r n z f u d b m s h d k u f d s m
s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e
b o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v
i o s g y l a r m i f b z m e l h t z n z r
o y t n a k v p y k g v n n h v m p b n p y h
v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t s
o k o k c i c k u f s b t g t m e i n i z h
d t b i y a s f y n d z f k m g e s z e h z
r e n e o c v d y f f l r v d z y g d z p b e
p y c a a s c g c a h t n m p b r i b i k p

a f n p v d m t o y m i l g d e o t o c n t
l u p z n k r h p u c b o y g u d v y a o l
s z o a p f f t c v k i r b p m n e r g e s
b a h v i h s c k z r f d r a c g y n m h y
t d s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h
i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
e l z h e a d z t c l p r y f m s n v i c v
s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v n s
f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h
f m i i c f t i b s g k m k n p h v b g u

Çizilmemiş:

Yanlış çizilmiş:

Zaman:

dk.

EK 9: Burdon Dikkat Testi Uygulayıcı Sertifikası

EK 10: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin Kullanım İzni



EK 11: Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni

EK 12: Kolb’ un Öğrenme Stilleri Envanterinin Kullanım İzni

