



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Berk USLU

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL
ZEKÂ VE AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2025



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Berk USLU

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL
ZEKÂ VE AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Danışman

Doç. Dr. Şerife DURMAZ
Prof. Dr. Ayça ÖZEN ÇIPLAK

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2025

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Berk Uslu'nun bu çalışması, jürimiz tarafından Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Doç. Dr. Mustafa KOÇANCI
Üye (Danışmanı)	: Doç. Dr. Şerife DURMAZ
Üye (2. Danışmanı)	: Prof. Dr. Ayça ÖZEN ÇIPLAK
Üye	: Doç. Dr. Beyhan AKSOY
Üye	: Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ

Tez Başlığı:

Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ Ve Akademik Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Tez Savunma Tarihi : 02/07/2025

Mezuniyet Tarihi : .24/07/2025

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ ve Akademik Tükenmişlik Arasındaki İlişki” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Berk USLU





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



23 / 07 / 2025

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Berk Uslu
Öğrenci Numarası	202352058003
Anabilim Dalı	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Şerife DURMAZ Prof. Dr. Ayça ÖZEN ÇIPLAK
Doktora Tez/Yüksek Lisans Tez/Dönem Projesi Başlığı	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ, DUYGUSAL ZEKÂ VE AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2253562815
Rapor Tarihi	23 Temmuz 2025
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %9 Alıntılar dahil: %9
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 52 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.	
Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Şerife DURMAZ	
İmza	

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ŞEKİLLER LİSTESİ	iii
TABLolar LİSTESİ	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
TEŞEKKÜR / ÖNSÖZ	viii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM LİTERATÜR

1.1. DUYGUSAL ZEKA.....	3
1.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı	3
1.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri	5
1.1.2.1. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli	6
1.2. DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ	8
1.2.1. Duygu Düzenleme Becerileri Kavramı.....	8
1.2.2. Duygu Düzenleme Becerileri Modelleri.....	12
1.2.2.1. Gross Duygu Düzenleme Becerileri Modeli.....	12
1.2.2.2. Berking ve Whitley Duygu Düzenleme Becerileri Modeli	14
1.3. AKADEMİK TÜKENMİŞLİK.....	17
1.3.1. Tükenmişlik Kavramı	17
1.3.1.1. Maslach Tükenmişlik Modeli	19
1.3.1.2. Hans Selye Genel Adaptasyon Sendromu	20
1.3.2. Akademik Tükenmişlik	22
1.4. GENÇLİK VE GENÇLİK SORUNLARI	24

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA AMACI VE ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ.....	29
2.2. ARAŞTIRMA DESENİ.....	30
2.3. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİ	30
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	31
2.4.1. Demografik Bilgi Formu	31
2.4.2. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	32
2.4.3. Duygusal Zekâ Ölçeği – Kısa Formu	32
2.4.4. Maslach Tükenmişlik Envanter – Öğrenci Formu.....	33
2.5. İŞLEM.....	33

2.6. ANALİZ	33
-------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER.....	36
3.2. ARAŞTIRMA DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ ANALİZ SONUÇLARI	41

TARTIŞMA.....	45
---------------	----

SONUÇ	50
-------------	----

5.1. ÖNERİ VE KISITLILIKLAR	51
-----------------------------------	----

K A Y N A K Ç A.....	52
----------------------	----

EK 1 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	69
--	----

EK 2 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	70
-----------------------------------	----

EK 3 MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ – ÖĞRENCİ FORMU.....	72
---	----

EK 4 DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ – KISA FORMU	76
--	----

EK 5 DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	78
---	----

ÖZGEÇMİŞ	84
----------------	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Duygusal Zekâ Modeli	7
Şekil 1.2. Duygu Düzenleme Modeli	13
Şekil 1.3. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli.....	16
Şekil 1.4: Tükenmişlik Modeli.	20
Şekil 1.5: Hans Selye Genel Adaptasyon Sendromu.....	21
Şekil 2.1. Araştırma modeli.....	30
Şekil 3.1. Model Analizi Sonucu.	43



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Duygusal Zekâ Modelleri ve Temel Boyutları	5
Tablo 2.1. Shapiro-Wilk Analizi Sonuçları	34
Tablo 3.1. Katılımcıların Frekans Analizleri	36
Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Bilgileri	38
Tablo 3.3. Cinsiyet ve Akademik Tükenmişlik Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu.....	38
Tablo 3.4. Romantik İlişki ve Duygusal Zekâ Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.5. Kronik Sağlık Sorunu ve Araştırma Değişkenleri Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.6. Araştırma Değişkenleri ve Sürekli Demografik Bilgiler Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonucu	40
Tablo 3.7. Araştırma Değişkenleri Arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları	41
Tablo 3.8. Model Analizi Sonucu.....	41
Tablo 3.9. Değişkenlerin Model Analizi Sonuçları	42

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	Aktaran
AT	Akademik Tükenmişlik
bkz.	Bakınız
DDB	Duygu Düzenleme Becerileri
DZ	Duygusal Zekâ
örn.	Örneğin
yy.	Yüzyıl



ÖZET

Üniversite öğrencilerinin son dönemlerde küreselleşen ve dönüşen dünyada değişen toplumsal ve teknolojik gelişmeler sonucunda birçok farklı etmenle baş etmesi gerekmektedir. Özellikle meslek ünvanı almak ve nitelik kazanmak için akademik süreçlerde yoğun stresle başa çıkmaları gerekmektedir. Ayrıca üniversiteli gençler bu süreçte çeşitli sosyal sorunlarla yüzleşerek yeni sosyal beceriler de kazanmaktadır. Bu durum, üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişlik süreçleriyle baş etme ve çeşitli sosyal yetkinlikler için de duygusal zekâ yüksekliğini beraberinde getirmektedir. Ayrıca bu sorunlarla baş ederken de duygu düzenleme becerileri kritik bir baş etme stratejisini oluşturmaktadır. Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme becerileri, duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Oluşturulan model testinde duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal zekanın kısmi aracı bir etkisi vardır. Bu bulgular sonucunda, üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişlik için duygu düzenleme becerileri önemli bir baş etme stratejisi olurken, duygusal zekanın varlığı ile daha da güçlü bir baş etme stratejisine dönüşmektedir. Böylece, üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen tükenmişlik müdahalelerinde duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ kavramlarına yönelik girişimler önemli bir etki yaratabilir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ, Akademik Tükenmişlik

SUMMARY

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION REGULATION SKILLS, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC BURNOUT IN UNIVERSITY STUDENTS

In the globalizing and transforming world, university students have to cope with many different factors as a result of changing social and technological developments in recent years. They have to cope with intense stress in academic processes, especially in order to obtain a professional title and gain qualifications. In addition, university students face various social problems and gain new social skills in this process. This situation brings about a high level of emotional intelligence in university students for coping with academic burnout processes and various social competencies. In addition, emotion regulation skills constitute a critical coping strategy while coping with these problems. In this study, the relationship between emotion regulation skills, emotional intelligence and academic burnout in university students was investigated.

According to the research findings, a positive significant relationship was found between emotion regulation skills and emotional intelligence, a negative significant relationship between emotional intelligence and academic burnout, and a negative significant relationship between emotion regulation skills and academic burnout. In the model test created, emotional intelligence has a partial mediating effect in the relationship between emotion regulation skills and academic burnout. As a result of these findings, emotion regulation skills are an important coping strategy for academic burnout in university students, and it becomes an even stronger coping strategy with the presence of emotional intelligence. Thus, interventions targeting emotion regulation skills and emotional intelligence concepts can have a significant impact in burnout interventions developed for university students.

Key Words: Emotion Regulation Skills, Emotional Intelligence, Academic Burnout

TEŞEKKÜR / ÖNSÖZ

Bu tez, sadece akademik bir yolculuğun değil; aynı zamanda içsel bir dönüşümün, gelişimin ve bolca sevginin ve deneyimin hikayesidir. Bu süreçte bana rehberlik eden, destek olan ve yanımda duran herkese en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan çok değerli danışman hocalarıma çok teşekkür ederim. Bilimsel üretimin sadece bilgi değil, aynı zamanda sorumluluk ve tutku gerektirdiğini öğrendiğim danışmanım Doç. Dr. Şerife DURMAZ'a; akademik doğruluk, bilimsel etik ve hayattaki kredilerin sınırsızlığını, gösterdiği titizlikler ve yaklaşımları için danışmanım Prof. Dr. Ayça ÖZEN ÇIPLAK'a; yolumu aydınlattıkları ve bana ilham verdikleri için çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu zorlu süreçte de varlıklarıyla beni güçlendiren sevgili aileme; canım annem Hülya USLU'ya koşulsuz sevginin ne demek olduğunu, canım babam Hasan USLU'ya desteğin ne demek olduğunu bana öğrettikleri için ve sonsuz anlayışları için teşekkür ederim. Canım kardeşim Barış USLU'ya, her mücadelede omuz omuza olmak ve kardeşliğin, hayattaki en temel güvencelerden birisi olduğunu öğrettiği için teşekkür ederim. Onlar sayesinde, ne kadar yorulsam da hep devam edebilme cesareti ve düştüğüm yerden kalkabilme, yeniden başlayabilme azmi buldum.

Yol arkadaşlığı, bazen bir kelimeyle, bazen bir bakışla iyileştiren çok güçlü bir bağıdır. Bu sebeple, varlıklarıyla hayatı bana daha anlamlı hissettiren ve bana hayatı daha güzel kıldırın, bu süreçte bana sabırla yaklaşan Akın DEMİRBAŞ'a, Beyza ÜNAL'a, Şeyda DEMİRDAĞ'a, Atahan AKTAN'a, Duygu NURAL'a ve Filiz BACAKSIZ'a minnettarım, iyi ki vardınız, varsınız. Ayrıca insanın hayatına neşe ve huzuru sessiz ama bir o kadar güçlü hissettiren dostlar da eşlik eder. Bana sevgilerini koşulsuz veren iki canım, köpeklerim, Muffin ve Gypsy'e , hayatımın en sessiz ama en derin desteği için çok teşekkür ederim.

Çalışma hayatında bana güven duyan, esneklik tanıyan ve akademik ve profesyonel hayatı bana birleştirme şansı veren yöneticim, İncir Akademi kurucusu Begüm KOCAEFE'ye, yaklaşımları ve profesyonelliği bana öğrettiği için müteşekkirim. Ayrıca bu yolculukta bilimsel gelişimime destek sağlayan TÜBİTAK 2210-A programına teşekkür ederim.

Bir insanın değeri, aradığı şeyle ölçülmesi felsefesine yürekten inanırım. Ben bu yolculukta anlamı, dayanışmayı, sevgiyi ve bilgeliği aradım. Bulduğum her şey için şükran doluyum.

GİRİŞ

21. yy. yetkinliklerinde, akademik alanda donanımlı ve bilgili kişiler yetiştirmenin oldukça kritik olduğu belirtilmektedir (Taş ve Minaz, 2019). Bu bağlamda bulunduğumuz bu çağda, teknolojinin hızla gelişimi pek çok sektörü etkilediği gibi eğitim sürecini de etkilemektedir. Özellikle, eğitim süreçlerinin dijitalleşmesi ve uzaktan eğitim modellerinin yaygınlaşması gibi farklı teknolojik gelişmelerin, eğitim hayatının ana özneleri olan gençleri etkilediği aşîkardır. Her geçen gün değişen ve dönüşen dünyada, akademik süreçlerin etkilenmesi ve sosyal alanların değişkenlik göstermesi, üniversiteli gençler için önemli aşamaları beraberinde getirmektedir.

Üniversite dönemi gençler için hayatlarının önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri yalnız akademik gelişimleri için değil, sosyal hayata katılımları, mesleki ünvan kazanmaları gibi farklı ve hayat boyunca etkili yetkinlikler kazanmaktadırlar. Bu dönem akademik başarı, duygusal zekâ, bilişsel zekâ, fiziksel gelişim ve çevre etkileri gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Wurf ve Croft-Piggin, 2014: 76).

Üniversite öğrencileri için lisans dönemi farklı sosyal yetkinlikler ve akademik süreçler ile birlikte çeşitli zorlukları içeren önemli bir dönemdir. Öğrenciler için bu dönem yetişkinliğe geçiş dönemi olarak nitelendirilmekte ve sosyal becerilerin yanında akademik başarının da önem kazandığı ve mesleki tutumların edinildiği bir süreçtir. Bu dönemde öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu lisans derslerine ayırmakta, kalan vakitlerinde ise çoğunlukla sosyal becerilerine odaklanmaktadırlar. Bu sebeple üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişlik gözlenmesi beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra bu tükenmişliğe yönelik etkili bir duygu düzenleme becerisi ve duygusal zekâ düzeyleri önem kazanmaktadır.

Gençler, üniversite hayatında ayrıca iş gücü piyasalarına da hazırlanmaktadır. Bu dönem içerisinde çeşitli kimlik ve meslek krizleri yaşamının beraberinde, nitelik kazanma, eğitim-iş uyumu, uzun süreli işsizlik, beceri ve iş uyumsuzluğu, kararsızlık gibi pek çok farklı zorluk yaşamaktadır. İş gücü piyasalarına tutunmaya veya girmeye çalışan gençlerin psikolojik olarak daha sağlıklı bu sürece girmeleri önemli bir durumdur. Özellikle hem iş hayatında hem iş hayatına hazırlık sürecinde hem de eğitim süreçlerinde duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri zorluklarla başa çıkmada önemli bir yetkinlik olmaktadır.

Genel anlamda, duyguların kullanımı ve sosyal becerileri kapsayan duygusal zekâ, üniversite öğrencileri için önemli bir yetkinliktir. Öyle ki pek çok araştırma (örn: Cando ve Villacastin, 2021: 354; Praditsang ve Hanafi, 2015: 563) gençlik ve hatta çocukluk döneminde duygusal zekâyı çeşitli değişkenler ile birlikte araştırmıştır. Duygusal zekanın yüksekliği ile,

çeşitli yetkinlikler ve olumsuz durumlarla baş etme stratejileri olumlu yönde etkilenebilmekte ve gelişebilmektedir. Bu bakımdan, özellikle zor hayat koşulları ve olumsuz duygu durumlarıyla baş etmede duygu düzenleme becerileri önemli bir değişken olmaktadır. Duygusal zekâ, bireysel yetkinliklerle birlikte daha da önem kazanmaktadır. Duygu düzenleme becerileri ise temelde, hangi duygunun ne zaman, nasıl ve ne amaçla kullanılabildiğini, duyguları yönlendirebilme veya bastırabilme becerisidir (Wolfe, 20024: 368).

Duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri, sosyal ve bireysel yetkinlikler, tükenmişlik, stres, kaygı gibi olumsuz ve istenmeyen durum ve duygularla başa çıkmada oldukça önemlidir. Bu bağlamda, özellikle üniversite öğrencileri için akademik tükenmişlik, içinde bulundukları dönemin başlıca olumsuz durumlarından bir tanesidir. Üniversiteli gençler, akademik yaşamları boyunca çeşitli performans kaygıları, ödev yükleri, sınav stresleri ve çeşitli başarı kriterlerini yakalama gibi süreçler yaşamakta ve tüm bunlar akademik tükenmişliğe neden olabilmektedir. Öyle ki sanılanın aksine üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının akademik tükenmişlik yaşadığına dair ampirik çalışmalar bulunmaktadır (Nikodijevic vd., 2012: 49; Cuevas-Caravaca, 2024: 1566).

Bu tez çalışmasında geleceğin iş gücü piyasalarında yer alacak üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı rolü incelenmiştir. Bu çalışmanın varlığı, çeşitli zor dönemlerde, gençlerin anlaşılması ve gençlerin desteklenebilmesi adına Türkiye örnekleminde görgül bulgular sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada ilişkisel desen kullanılmış ve 4 farklı hipotez sınanmıştır. Araştırma sonucunda ise 4 hipotez kabul edilmiş ve duygu düzenleme becerileri, duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde duygusal zekâ, duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik konuları ele alınmakta, ardından ikinci bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmakta, üçüncü bölümde çalışmanın bulguları verilmekte, dördüncü bölümde literatür ile araştırma bulgularının tartışması yapılmakta ve nihayetinde beşinci bölümde araştırmanın sonucu ve önerileri paylaşılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

1.1. Duygusal Zekâ

Çalışmanın temel değişkenlerinden birini oluşturan duygusal zekaya yönelik kavram açıklamaları ve teorilere yönelik literatür bilgileri aşağıdaki bölümlerde verilmiştir.

1.1.1. Duygusal Zekâ Kavramı

Zekâ kavramı, insanların akıl yürütmelerini, problem çözmelerini, öğrenmelerini sağlayan temel bilişsel yetenekleri kapsayan, bireysel ve toplumsal başarılarında, kolektif düşünmede rol oynayan önemli bir kavramdır (Colom vd., 2010: 491). Ancak, zekâ, tek bir yetenek olmanın dışında, farklı alanlarda ve disiplinlerde ortaya çıkan, farklı alanların bir arada kullanılmasını içeren, çoklu, çeşitli ve kesişimsel yetenekler bütünü olarak kabul edilmektedir (Zhu vd., 2023: 3). Zekanın genel bir kabulü olmasına rağmen, kavram tanımlanırken farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir.

Bazı araştırmacılar, zekâyı, akıl yürütme, problem çözme ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi gibi temel bilişsel yetkinliklerle donatılmış zihinsel yetkinlikleri kapsadığını ileri sürmektedir. Bu yetenekler ise, algı, dikkat, hafıza, dil öğrenimi ve kullanımı, planlama ve organizasyon gibi bilişsel işlevleri temel almaktadır (Colom vd., 2010: 491; Sadiku vd., 2020: 35-36; Plomin ve Von Stumm, 2018: 149). Bazı araştırmacılar ise, zekânın, kişilerin çevresine uyum sağlayabilmesi, çevrelerini şekillendirebilmesi ve yeni durumlara adapte olabilmesi, doğru davranışları seçerek sergileyebilmesi olarak tanımlamaktadır (Sternberg, 1997: 1030; Anderson, 2001: 289). Ancak genel olarak, Howard Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı (2000) kabul görmektedir. Buna göre, zekânın tek boyutta ve tek tanımda olmadığı, her bireyde çevresel, psikolojik ve genetik faktörlere göre farklı oranlarda gelişebilen çeşitli zekâ türlerinin varlığının bütünüdür (Sadiku vd., 35-36, Almeida vd., 2010: 226).

Zekânın türleri ise oldukça çeşitlidir. Bunlara örnek olarak; dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal zekâ, kişilerarası zekâ, içsel (içedönük) zekâ (Octaberlina ve Asrifan, 2021: 2; Sadiku vd., 35-36) gibi daha spesifik olabilmekle birlikte genel olarak, bilişsel zekâ, duygusal zekâ, sosyal zekâ, kristalize zekâ ve sözel zekâ (Kurdi ve Hamdy, 2020: 363) olarak çeşitlenmektedir.

Duygular hem literatürde hem de pratik hayatta tanımlanması en güç, karmaşık yapılardan birisidir. Duygu ifadesi kavramı oldukça genel bir yapıyı içerirken, günlük yaşamda birbirinden çok farklı duyguları deneyimleyebiliriz. Bu bağlamda duygu ifadesi kavramını

kullanırken farklı tanımlamalar karşımıza çıkabilir. Aslında çok temelde duygular, bedende ve zihinde oluşan çeşitli farklılaşmaların ve değişimlerin yansıması olarak davranışları da etkileyen kompleks bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Lewis vd., 2010: 790). Charles Darwin'e göre (1965: 337-338), dünyanın çeşitli yerlerinde genel geçer olan ve herkes tarafından aynı şekilde kodlanan ve anlamlandırılan temel duygularımız vardır. Bu duygular, her kültürde benzer şekilde ifade edilirler ve insanların temel ortak iletişim ve duygu aktarım sürecini oluştururlar. Bu duygular, korku, öfke, iğrenme, şaşkınlık, mutluluk/sevinç, üzüntü ve meraktır. Bu duygular birincil duygular olarak tanımlanmakta ve temelde "hayatta kalma" içgüdüğü ile hareket etmektedir (Lewis vd., 2010: 624). Son yıllarda, bu duyguların nasıl deneyimlendiği ile ilgili olarak pek çok farklı kavram ortaya çıksa da Duygusal Zekâ (DZ) (Emotional Quotient - EQ) son yıllarda oldukça popülerleşen ve popüler kültür kaynaklarında da sık rastlanan bir konu haline gelmiştir. Duygusal zekâ, ilk olarak 1990 yılında Peter Salovey ve John Mayer tarafından ortaya atılmıştır. Salovey ve Mayer'e göre (1990: 193) Duygusal zekanın üç ana bileşeni vardır. Bunlar;

- Duyguların değerlendirilmesi ve duyguların ifade edilmesi
- Duyguların düzenlenmesi
- Duyguların kullanılabilmesidir.

Duygusal zekâ literatürü temelde, duygusal zekanın sonradan kazanılabilen, geliştirilebilen yeteneklerle birlikte, yetenek olmayan, doğuştan getirilen bazı özelliklerin bir toplamı olduğunu öne sürmektedir (Neubauer ve Freudenthaler, 2005: 31-32). Duygusal zekanın gelişimsel sürecine bakıldığında bu kavramın ilk olarak 20. Yüzyılın başlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavramla ilgili özellikle Thorndike'in 1920 yılında yaptığı zekâ ölçümlemesi ile ilgili araştırmalar, zekanın sosyal tarafına yaptığı vurgular ve kavramsal gelişimler duygusal zekâ literatürünün temelini oluşturmaktadır (Thorndike, 1920: 335).

Zekâ kavramının literatürde ve gerçek hayatta farklı türleri tanımlanmaktadır; Bilişsel Zekâ, Teknolojik Zekâ, Duygusal Zekâ vb. Bu bağlamda duygusal zekâ bir üst kavram olan zekânın bir alt boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekâ kavramı 21. yy'da kabul görmüş ve zekâ kavramının daha farklı perspektiflerden araştırılmasını ve algılanmasını sağlamıştır (Tuğrul, 1999: 13; Filice ve Weese, 2024: 585). Goleman'a (1996) göre, akılcı/bilişsel zekâ (Intelligence Quotient-IQ), farkındalıkla ilgili, bilince ve düşünceye oldukça yakındır. Fakat duygusal zekâ (Emotional Quotient - EQ) ise oldukça güçlü ve çoğu mekanizmaya etki eden, duygulara yönelik karar verme süreçlerini de içeren ve kimi zaman mantıksız davranışlara, kararlara ve düşüncelere iten zekâ türüdür (Goleman, 1996).

Sonuç olarak kavramı ortaya atan kişilere göre duygusal yeterlilik ile ilgili zekâ türü duygusal zekâ olarak tanımlanmaktadır. Duygular ise duygusal zekâyı çok temelden etkileyen ve hatta oluşturan kritik bir olgudur. Duygu bilincin his yönünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda duyguları anlamak ve tanıtmak da oldukça karmaşık bir durum haline gelmiştir. Hatta duygunun tanımlanması Antik Yunan dönemindeki çeşitli felsefi açıklamalara kadar uzanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990; Mayer vd., 2001; Mayer, 2004; Mayer vd., 2004).

1.1.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kuramsal modellerle özellikle 1990'lı yıllarda tanımlanmaya çalışılmıştır. Çalık (2021: 8), var olan modelleri (Bkz. Tablo 1) kavramsallaştırmış ve iki farklı kategoride bu modelleri tanımlamıştır. Ayrıca bu modellerden yola çıkarak aşağıdaki duygusal zekâyı yönelik kavram tablosunu ortaya koymuştur. Tanımlamalardan ilki duygusal zekâ modellerinin yetenek modeli ile ortaya konulmasıdır. Buna göre, duygular aracılığıyla zekâ kullanımı, bilişsel aksiyonların yerine getirilmesidir. Bir diğeri ise, karma modeldir. Bu modele göre, sadece bilişsel aksiyonlar değil davranışsal çıktılar ve çeşitli sosyal yetkinlikler de modele dahil edilmiştir.

Tablo 1.1. Duygusal Zekâ Modelleri ve Temel Boyutları

Mayer ve Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Cooper ve Sawaf (1997)	Goleman (1995)
Duyguları Algılama	Kişisel Beceriler	Duyguları Öğrenmek	Farkındalık
Duyguların Kullanımı	Kişilerarası Beceriler	Duygusal Zindelik	Kendini Yönetim
Duyguyu Anlamak	Uyumluluk Boyutu	Duygusal Derinlik	Empati
Duyguyu Yönetme	Stresle Başa Çıkma Boyutu	Duygusal Simya	Motivasyon
-	Genel Ruh Durumu	-	Sosyal Beceri
Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli	Karma Duygusal Zekâ Modeli

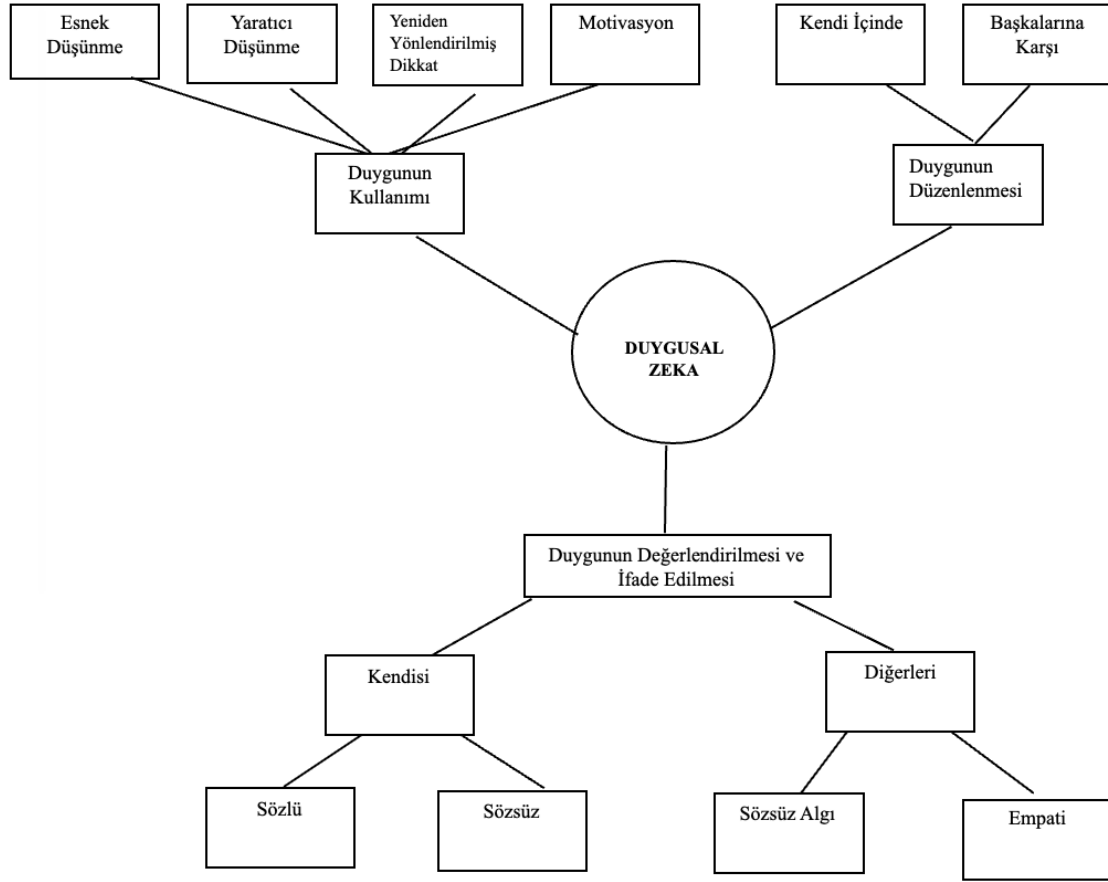
Kaynak: Çalık, A. (2021). Duygusal Zekâ Modelleri ve Çatışma Yönetimi, sf: 8.

Yukarıdaki tablodan yola çıkarak, var olan duygusal zekâ modellerine bakıldığında; Salovey ve Mayer'in (1997) Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli, Bar-On'un (1997) Karma Duygusal Zekâ Modeli, Cooper ve Sawaf'ın (1997) Karma Duygusal Zekâ Modeli, Goleman'ın

(1995) Karma Duygusal Zekâ Modeli karşımıza çıkmaktadır (akt. Çalık, 2021: 8). Yukarıda da bahsedildiği üzere her ne kadar Bar-On (1997), Cooper ve Sawaf (1997) ve Goleman (1995) duygusal zekâyı “Karma Duygusal Zekâ” olarak tanımlasa da bu modellerin içerikleri birbirinden farklılaşmaktadır. Duygusal zekâ modellerinin kavramsal boyutları yukarıda Tablo 1’de sunulmuştur.

1.1.2.1. Salovey ve Mayer’in Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer’in (1990: 190) modeline dayanarak farklı araştırmacılar özellikle psikolojinin konusu olan zekâ ve duygu gibi iki farklı kavramının ortak olarak nasıl kavramsallaşabileceğini araştırmışlardır. Zekâ ve duyguyu ortak paydada birleştiren araştırmacılar duygusal zekâyı, duygusal bilgileri işleme ve bu işlemlere uyum sağlama kapasitesindeki farklılıklar olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma yönelik yukarıda bahsedilen 3 ana bileşen ortaya atılmıştır (duyguların değerlendirilmesi ve duyguların ifade edilmesi, duyguların düzenlenmesi, duyguların kullanılması). Araştırmacılara göre, duygusal zekâsı yüksek kişiler 3 farklı alanda başarılı olan kişilerdir, bunlar; a- algılama ve değerlendirme, b- kendi duygularını doğru bir şekilde ifade etme ve karşı tarafa aktarma, c- başkalarının duygularını doğru ve eksiksiz bir şekilde tanımadır. Salovey ve Mayer’in 1990’da ortaya attığı duygusal zekâ kavramına ilişkin kavramsal şema aşağıdaki gibidir.



Şekil 1.1 Duygusal Zekâ Modeli

Kaynak: Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*, 2005, 34.

Duygusal zekanın birey üzerindeki etkilerine bakıldığında (Tuğrul, 1999: 14); duygusal zekâ hızlıca harekete geçirebilir, çağrışımsal ve semboliktir, gelişmemiş ve çocuksudur ancak geliştirilebilir ve durumsaldır. Salovey ve Mayer (1990: 187-194) duygusal zekâyı tanımlarken 5 farklı sürece atıf yapmıştır. Bunlar;

- Duygu farkındalığı
- Duygularla baş etme
- İçsel motivasyon
- Empati
- İlişki yürütebilme ve devamlılık sağlayabilme.

Duygusal zekânın yüksekliği, duygularını tanıyabilen, kontrol edebilen, yönlendirebilen, değiştirebilen, diğerlerinin duygularını anlayabilen, insan ilişkilerini profesyonellikle yürütebilen kişilere işaret etmektedir (Salovey ve Mayer, 1990: 190). Kılıç ve

arkadaşlarına göre (2007: 210), yüksek duygusal zekâya sahip kişiler, daha sosyal, aile ve insanlarla ilişkilerinde daha başarılı, üretkenlik becerileri yüksek, işlerinde yükselme şansları olan, diğer insanları kolayca anlayabilen ve analiz edebilen kişilerdir. Ayrıca bu kişiler, ekiplerle de başarılı bir şekilde çalışabilen, ekipleri yönlendirebilen, gruplarda göze çarpan ve girişken kişiler olmaktadır.

Bu kavram üzerine Salovey ve Mayer 1997’de kuramlarını biraz daha geliştirmiş ve duygusal zekâya yönelik revize edilmiş yeni bir yetenek modeli önermişlerdir. Bu araştırmacılar yeni modellerinde, daha önceki modellerinde bulunan ancak açıklanamayan faktörleri (sosyal zekâ ile ilişkisi, esnek planlama gibi noktaların açıklanamaması vb.) açıklayarak kurama daha da gelişmiş bir bakış açısı sunmuşlardır. Bu bağlamda, araştırmacılar yaygın olarak zekâ süreçlerinde kabul edilen süreçlerin duygusal zekâ ile de açıklanmasını hedeflemişlerdir. Özellikle, bilişsel girdi olarak işlenen bilgi sürecinde, meta-işleme olarak duygusal zekanın yardımcı işlevlerinin olduğunu açıklamışlardır. Yeni modele göre duygusal zekâ, diğer zekâ türleri ile ilişkili, yaş ve deneyimle artan, beceri olarak kazanılabilen, doğuştan gelen statükoyu yansıtmaktan çok çevresel koşullara bağlı kalabilen, duygusal bilgi birikimine dayanan bir beceri olarak tanımlanmıştır (Mayer vd., 2001: 233-235; Shengyao vd., 2024: 391).

1.2. Duygu Düzenleme Becerileri

Çalışmanın temel değişkenlerinden birini oluşturan duygu düzenleme becerilerine yönelik kavram açıklamaları ve teorilere yönelik literatür bilgileri aşağıdaki bölümlerde verilmiştir.

1.2.1. Duygu Düzenleme Becerileri Kavramı

Duygusal zekanın kazanılmasında kritik olan bir faktör duygu düzenleme becerileridir. Duygu düzenleme, en temelde psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilerek tanımlanmaktadır (Gross ve Munoz, 1995: 152). Bell ve Wolfe’a göre (2004: 368), duygu düzenleme, duygusal yaşam olaylarının ve duygu tepkilerinin, bilişsel, fiziksel ve davranışsal olarak bu boyutlardan birinde veya diğerlerinde yönetilebilmesi, düzenlenmesi ve planlanabilmesidir. Duygu düzenleme becerisine sahip kişiler ise, duyguların bilgece yönetimi, bilgece farkındalık ve duygu yönetimi gibi konularında becerikli olan kişilerdir. Kabat-Zinn (2003: 145), duygu düzenleme becerisini anlayışla ve şefkatle yaşantıları kabullenebilme, yeni olaylara merakla yaklaşabilme, deneyimlere açıklık ve yaşantıları uzaktan izleyebilme yetkinlikleri ile açıklamaktadır. Buna göre Hisli-Şahin ve Yeniçeri (2016: 49), bu bilgece farkındalığı şu şekilde açıklamaktadır: *“Bilgece farkındalık, dikkatin amaçlı ve bilinçli olarak bedende ve zihinde o anda olup bitenlere yönlendirildiği, bu gözlemler sonucunda ortaya çıkan içeriğin de yargılamadan, analiz*

edilmeden, tepki verilmeden, merakla, anlayışla ve şefkatle kabullenildiği yaşantısal bir süreçtir.”. Böylece duygu düzenleme hayat boyu devam eden ve nihai olarak farklı bir bilgelik süreciyle üst düzeye erişen gelişimsel ve yaşantısal bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak duygu düzenleme, belirli durumlarda veya anlarda, kişilerin duygularını başlatma, engelleme veya değiştirme becerilerini içeren ve birbirinden farklı süreçleri içeren karmaşık bir yapıdır. Genel olarak, duygu düzenleme sürecinde nasıl hissettiğimiz, düşündüğümüz ve davrandığımız birbirinden ayrı süreçler olmaktan çok, birbirine bağımlı bir yapıyı içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Jadhakhan vd., 2022:2). Duygu düzenleme süreçleri ilk bakışta duygularımızı hayatımızdan çıkarmak anlamına geliyor gibi algılansa da duyguların etkisini kontrol etmek ve ruh halimize uygun istenen tepkileri vermek için duyguları akılcıca ve esnek bir şekilde kullanmayı amaçlamaktadır (Aldao, 2013:162).

Duygu düzenleme sürecinde kullanılan duygu düzenleme teknikleri ruh sağlığı bozukluklarının başlangıcında ve bu bozuklukların devamında rol oynayan önemli bir müdahale tekniğidir (Malhi vd., 2017: 15). Bu sebeple duygu düzenleme teknikleri, ruh sağlığı alanında psikolojik iyi oluş ve çeşitli klinik ve terapötik görüşmelerin hedef değişkeni arasında yer almaktadır. Gratz ve Roemer’e (2004: 42-43) göre, duygu düzenleme kişinin kendi duygularına yönelik farkındalığı, kişinin net olarak duygularını anlaması, duygusal zorlukların ve sıkıntıların kabulü, durumsal tepkileri karşılama ve kişisel hedeflere ulaşmada dürtüsel davranışları kontrol etme becerisi gibi değişkenleri içeren çok bileşenli bir yapıdır.

Duygu düzenleme becerileri ve bu süreçte kullanılan teknikler özellikle yaşamın daha erken dönemlerinde oldukça kritik olabilir. Yapılan araştırmalara göre, duygu düzenleme becerilerine yönelik pozitif duygu deneyimlerinin ve duygu düzenleme stratejilerinin yaş ilerledikçe daha çok arttığı bulunmuştur (Isaasaacowitz, 2022: 3). Duygu düzenleme becerileri yüksek olan gençlerin, özellikle üniversite öğrencilerinin, daha çok kendi duygularının farkında olmaları, duygularını ifade etmede güçlük çekmemeleri ve duygularını doğru ifade edebilmeleri, duygusal tepkilerini etkin ve geçerli bir şekilde kontrol edebilmeleri, yönlendirebilmeleri veya değiştirebilmeleri muhtemeldir (Brackett, 2011: 89). Böylece, üniversiteli gençler ve çocuklar için duygu düzenleme becerileri, duygusal ve entelektüel gelişimleri bakımından gelişmiş/gelişebilen ve akranlarıyla daha sağlıklı iletişim ve ilişki sürdürmesini destekleyen bir yapıdır (Peachey, 2017: 7). Özellikle gençlerde riskli davranışlara yönelik (örn, alkol bağımlılığı, kendine zarar verme, riskli cinsel davranışlar vb.) önlem almak adına duygu düzenleme becerileri önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada duygu düzenlemenin özellikle riskli davranışlara yönelik psikolojik sıkıntıyı yönetmek, olumsuz duygularda hızlı bir düşüş yaşamak için bir strateji olarak temsiliyeti de bulunmaktadır

(Espeleta vd., 2018: 99). Ancak duygu düzenleme becerisindeki yetersizlik riskli davranışlarda olumsuz bir pekiştireç görevi de görebilir. Özellikle bu tür davranışlarda kısa vadeli etkiler bakımından, dürtüsellik, madde kullanım sorunları veya yeme bozuklukları gibi davranışsal sorunları geliştirmelerine ve/veya bu davranışları sürdürme olasılığındaki artışa da neden olabilir (Espeleta vd., 2018: 99).

Duygu düzenleme becerileri yaşam boyu ve gelişimseldir. Yani kişiler yaş aldıkça, farklı psikolojik süreçlere girdikçe ve çeşitli zorluklarla karşılaştıkça duygu düzenleme becerileri önemli derecelerde gelişim gösterebilir. Özellikle çocukluktan ergenliğe geçişte, duygu düzenleme becerileri içsel bir beceri haline dönüşür. Ergenlikten beliren yetişkinliğe kadar, kişilerin sahip olduğu duygu düzenleme becerilerinin ve stratejilerinin kullanım sıklığı artar ve bu süreçler duygulara özgü, belirlenen stratejiler odağında bir modele oturur. Bu modelin kişilerin hayatları boyunca devam ettiğine yönelik kanıtlar da mevcuttur (Zimmermann ve Iwanski, 2014: 183-184). Zimmermann ve Iwanski'nin (2014: 192) araştırma sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik sürecine geçecek olan gençlerin, özel olarak yeni strateji (uyarlanabilir düzenleme, sosyal destek arama, pasif kalma, kaçınma, bastırma, işlevsiz ruminasyon, düzensizlik) kullanımındaki ilerleme üç farklı duygu üzerinden (üzüntü, korku ve öfke) analiz edilmiş ve bu bağlamda üzüntü ve öfkede bir düşüş bulunurken, korkuda herhangi bir anlamlı değişim bulunmamıştır. Bu durumda, özellikle bazı duygular gençler için çeşitli düzenleme becerileri ve stratejileri işlevsel olarak kullanılabilir. Lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin araştırıldığı bir meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre (Pedrini, 2022: 1060), duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine yönelik bilişsel stratejilerin etkili olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Örneğin; bilişsel davranışçı terapi tabanlı müdahale programları, yoga veya farkındalık artırma tabanlı müdahaleler, planlama süreçlerine yeniden odaklanma, yeniden değerlendirme gibi bilişsel kayma müdahaleleri, birincil ve ikincil süreç kontrolleri, ruminasyon çalışmaları. Özellikle erken ergenlik döneminde başlayan, akabinde lise dönemini ve devamında üniversite dönemini kapsayan geniş süreçli model, gençlerin duygu düzenleme becerilerinin önemli yetkinliklere işaret ettiğini göstermiştir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri, bu dönemdeki psikolojik zorluklarla baş etme, ders süreçlerindeki çeşitli tükenmişliklerle baş etme gibi konularda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygu düzenleme becerilerinin temeli beyin aksiyonları ile de oldukça ilişkilidir. Werner ve Gross'a (2010: 17) göre, duygular bireyler temelinde ve bireylere özgü olan, farkında veya farkında olmadan, birincil süreç veya ikincil süreç, hafif derece veya yoğun derece, olumlu veya olumsuz olacak şekilde gerçekleşebilir. Yine Gross'a (2014: 24) göre,

duygu düzenleme becerileri duyguların ifadelerinde ve duyguların gerçekleşmesinde kullanılan, duygunun oluşmasını, duygunun şiddetini, frekansını, geçen süresini ve duygu ifadesini etkileyen bir süreçtir. Böylece, bu süreçlerin her birinin beyin aksiyonları dışında gerçekleşmesi pek mümkün gözükmemektedir.

Temelde çoğu beyin görüntüleme araştırmaları, beyin aksiyonlarının duygu süreçleriyle oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. Beyin bölgelerinin aksiyonları negatif ve pozitif duygulara göre değişmektedir. Otonom sinir sistemi, olumsuz duygularla daha çok ilişkili bulunmuştur (Cacioppo vd., 2011: 60). Ayrıca otonom sinir sisteminin duygu gösterimleri sırasında duyguların fizyolojik belirtileri olan kas faaliyetleri, kalp atım hızı, deri iletkenliği gibi vücut aksiyonlarında anlamlı olarak farklılaşan faaliyetler gösterdiği gözlenmiştir (Levenson vd., 1990: 373-374). Yapılan araştırmalara bakıldığında; amigdala bölgesi, korku uyaranları ile oldukça ilişkili (Murray ve Izquierdo, 2007: 283), insula bölgesi negatif ve pozitif duygu uyaranlarının ayrımı ile ilişkili (Berntson vd., 2011: 81), bazal ganglia bölgesi duygusal uyaranların koordinasyonu ile ilişkili (Paradiso vd., 2013: 154), ön sigulat korteks ise duygu düzenleme süreci ile ilişkili bulunmuştur (Kalisch ve Gerlicher, 2014: 5). Buradaki tüm yapılar (amigdala, insula, bazal ganglia ve ön sigulat korteks) limbik sistemi oluşturmaktadır. Beyin bölümlerinden limbik sistem ise duygulara aracılık etmesiyle bilinmektedir. Bu sebeple beyin fonksiyonları ve işlevleri, duygu ve duygu düzenleme araştırmalarına konu olan önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygusal zekâ temelde, kişinin kendi duygularını ve karşısındaki diğer kişilerin duygularını anlayabilme ve yönetebilme kapasitesiyken, duygu düzenleme becerileri kişilerin, duygularını yaşayabilme, hangi duyguyu nerede, ne zaman yaşayacağı ve nasıl kontrol edebileceği ile açıklanmaktadır (Peña-Sarrionandia vd., 2015: 18-19). Duygusal zekânın yüksekliği, duygu düzenleme stratejilerinden olan bilişsel yeniden değerlendirme gibi uyumlaştırıcı stratejilerin daha çok kullanımıyla ilişkili olduğu, duygusal zekânın düşüklüğünde ise duyguların bastırılması gibi düşük uyum gösterici stratejilerin daha çok kullanıldığı bulunmuştur (Megías-Robles vd., 2019: 4-5; Peña-Sarrionandia vd., 2015: 4; Rokni vd., 2014: 378-379). Yine duygu düzenleme süreçlerinde tepki düzeyinden önceki erken aşama süreçlerinde (Bkz. Şekil 2) duyguları yeniden düzenleme ve şekillendirmede esnek ve uyumlu kullanım söz konusudur (Peña-Sarrionandia vd., 2015: 19; Megías-Robles vd., 2019: 5). Ayrıca yapılan aracılık analizlerinde, duygusal zekânın, duygu düzenleme becerileri ve empati gibi başarılı sosyal davranışlarda pozitif aracı etkisi bulunmuştur (Li vd., 2024: 3). Yani duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ arasındaki ilişki literatürde farklı değişkenlerle incelenmiş ve bu değişkenlerin beraber çalışılmasının oldukça kritik olduğu belirtilmiştir.

1.2.2. Duygu Düzenleme Becerileri Modelleri

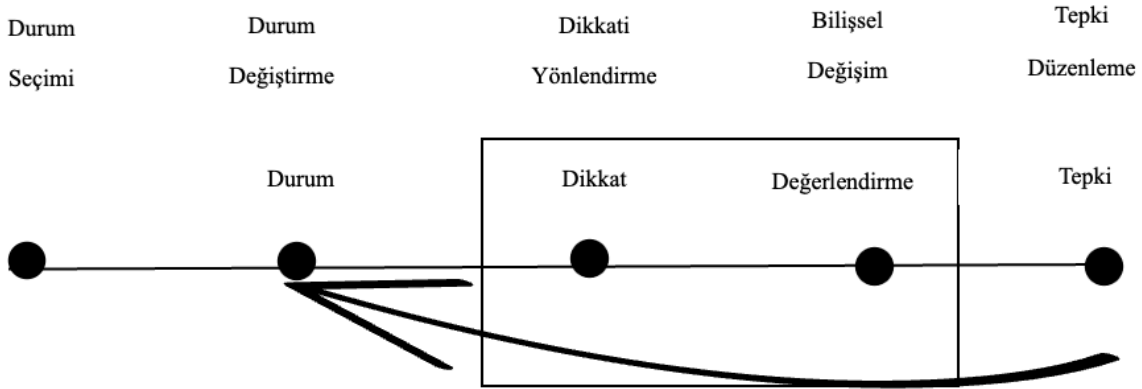
Yaşam süresince farklı krizler ve gelişimsel süreçler bireyin gelişimine eşlik etmektedir. Bu sebeple duygu düzenleme süreçleri de gelişimsel boyutta önemli bir değişken olmaktadır. Duyguları ve duygu düzenleme süreçlerini yaşam boyu izlemek için iki farklı yaklaşım modeli geliştirilmiştir. Bunlardan biri, yapısalcı yaklaşım modelidir. Yapısalcı yaklaşım modelinde, Izard ve Ackerman'a göre (2000: 288) duygu, evrimsel boyutta incelenen ve birbirleri ile ilişkili farklı değişkenlerle açıklanan bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bu değişkenler ise, (a) kişiye yönelik bir his, (b) fizyolojik uyarılma, (c) bilişsel değerlendirme ve (d) yüz ifadesidir (aktaran Kutlu, 2020: 63). Buna karşın işlevselci yaklaşım, duyguların çevresel faktörlerden de etkilendiğine vurgu yapmaktadır. Barrett ve Campos'a göre (1987: 565), kişiler ile çevre arasındaki ilişkinin varlığıyla beraber duygu farklı bileşenlerin toplamıdır. Yani bu yaklaşıma göre gelişimsel boyutta duyguların anlaşılmasında çevresel faktörlerin de katkısı dahil edilmiş ve yaşam boyu duygu düzenleme süreci anlayışı geliştirilmiştir.

Duygu düzenleme süreçlerinin anlaşılabilmesi, geliştirilebilmesi ve müdahale edilebilmesi için çeşitli modeller de geliştirilmiştir. Bu modellere bakıldığında, Eisenberg ve Spinrad'ın (2004: 334) modeli daha çok başkalarının duygularını anlama ve diğerlerinin duygularındaki ortaklaşmama ve anlaşılmasından kaynaklanan olumsuzluklara yöneliktir. Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ modeli beş farklı bölüm ile açıklanmıştır (1990: 185) (Bkz. Bölüm 1.1.2.1). Saarni'nin (1999: 1) bilişsel duygu düzenleme becerileri modeli duyguları tanımayı, yüz ifadelerini anlamlandırmayı ve verilen tepkileri düzenlemeyi, bilişsel aksiyonların sonucunda ortaya çıktığını söylemektedir. Lazarus'un (1991: 352) duygu teorisi ise duyguların ortaya çıkışını ön bilişsel süreçler ve geçmiş deneyimlerle ilişkili olmasına ve buna yönelik duygu düzenlemelerin ise duyguların anlamlarıyla yapıldığına işaret etmektedir. Duyguların çok bileşenli bir yapıda olduğunu ileri süren ve duygu düzenleme süreçlerinin anlaşılabilmesi için "Duygu Düzenleme Süreç Modeli"ni geliştiren Gross (1999: 525), duygu düzenleme literatürü için kavramsal çerçevede, duygu düzenlemenin nedenlerini ve sonuçlarını anlamak için önemli bir adım atmıştır.

1.2.2.1. Gross Duygu Düzenleme Becerileri Modeli

Gross'a göre (2008: 501-502), duygu düzenleme süreç modelinde duygusal tepkilerin ortaya çıkabilmesi için belirli bir süre geçmesi gerekir. Modelde öncelikle bir içsel veya dışsal uyarıcının kişinin dikkatini çekmesi gerekir. Bu uyarıcıya yönelen dikkat ile bir değerlendirme süreci gerçekleşir. Ardından bu uyarıcıya yönelik, fizyolojik, davranışsal ve deneyimsel

tepkiler ortaya çıkar. Sonrasında ise farklı uyarıcılar kişilerin dikkatini yeniden çeker ve bu süreç aynı şekilde diğer uyarıcılar için de gerçekleşir. Böylece döngü sürekli olarak tekrarlanır. Aşağıda Şekil 2’de duygu düzenleme modeli sunulmuştur.



Şekil 1.2. Duygu Düzenleme Modeli

Kaynak: Cesur Soysal, G., Öncel Arı, E. (2020). Duygu Düzenleme. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara, 306.

Gross’a göre (1998: 271) istenmeyen duyguların ortaya çıkmasından sonra beş farklı duygu düzenleme süreci ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tepki düzenleme, bilişsel değişim, dikkati yönlendirme, durum değiştirme ve durum seçimidir. Bu süreçler şu şekilde açıklanmaktadır:

- *Durum Seçimi:* Durum seçimi duyguların ortaya çıkışının en başında yer alır. Kişilerin yaşadığı ve algıladığı uyarıcıları barındırır ve bu uyarıcıları ve yaşanan olayları etkiler. Böylece duygu düzenleme için en erken zamanı temsil eder. Temelde durum seçimi, duyguları etkileyen olayları fark etmeyi ve bu uyarılardan kaçınmayı içerir (Gross ve Thompson, 2007: 11).
- *Durum Değiştirme:* Duyguları düzenlemek için durum değiştirme doğrudan durumları değiştirme faaliyetleri olarak açıklanmaktadır. Özellikle modelde dış faktörleri ve dış uyarıcıları değiştirme ile ilişkilendirilmektedir. Dış faktörlerden ve dış uyarıcılardan kaçınmak, fiziksel mesafeyi artırmak, bu ortamlarda bulunmamak durum değiştirmeye örnek olarak gösterilebilir (Gross ve Thompson, 2007: 11).
- *Dikkati Yönlendirme:* Bu yöntemde amaç bir uyarıcı sonucunda duygu etkisini değiştirmeyi temsil etmektedir. Kişilerin hem içsel hem dışsal sebeplere dayandırılarak dikkatlerini başka bir yöne çekmesi ve başkaları tarafından kişinin dikkatinin başka yöne çekilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Gross, 2014: 10). Bir başka dikkati yönlendirme stratejisi olarak, duygusal uyarıcının farklı yönlerine dikkat etme de gösterilebilir (Werner ve Gross, 2010: 17).
- *Bilişsel Değişim:* Bu strateji var olan durumların anlamlarını değiştirmeyi hedefler. Bilişsel değişim duygu süreçlerinden değerlendirme sürecinde gerçekleşir. Ortaya çıkan

durumun duygusal önem derecesini değiştirme, durumları yönetebilmek için çeşitli düşünce farklılıklarını geliştirmeyi ifade eder (Gross, 2008: 505). Bilişsel değişim içerisinde bilişsel yeniden değerlendirme önemli ve sıklıkla kullanılan bir strateji olmaktadır.

- *Tepki Düzenleme*: Bu adım duygunun ortaya çıkardığı tepkilerin düzenlenmesini içerir. Gross'a göre (2014: 14), tepki ortaya çıktıktan sonra, tepkiyi ortaya çıkartan duyguyu düzenlemeye yönelik girişimleri ifade etmektedir. Yani bu girişimler, deneyimsel, davranışsal ve fizyolojik tepki farklılaştırmalarını içermektedir. Ayrıca duygu ifadelerini bastırma da olumsuz tepki düzenleme stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Gross ve John, 2003: 359).

Duygu düzenleme sürecini Hofmann, Carpenter ve Curtiss (2016: 342), bireylerin duygularını sosyalleşme yoluyla düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca duygu düzenlemenin tanımları ve vurguları son dönemlerde psikolojik iyi oluş ile sıkça açıklanmaktadır (Aldao vd., 2010: 218; Berking vd., 2011: 2-3; Subic-Wrana vd., 2010: 405). Duygu düzenleme becerilerinin yordayıcılarını ve bileşenlerini aktaran çeşitli kuramsal açıklamalar mevcuttur (Gross, 2014: 5; Leahy, 2002: 179). Özellikle Berking ve Whitley tarafından ortaya atılan ve temeli hasta notlarına ve literatüre dayanan *Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli* kuramlara önemli bir bakış açısı kazandırmıştır (Berking ve Whitley, 2014: 19).

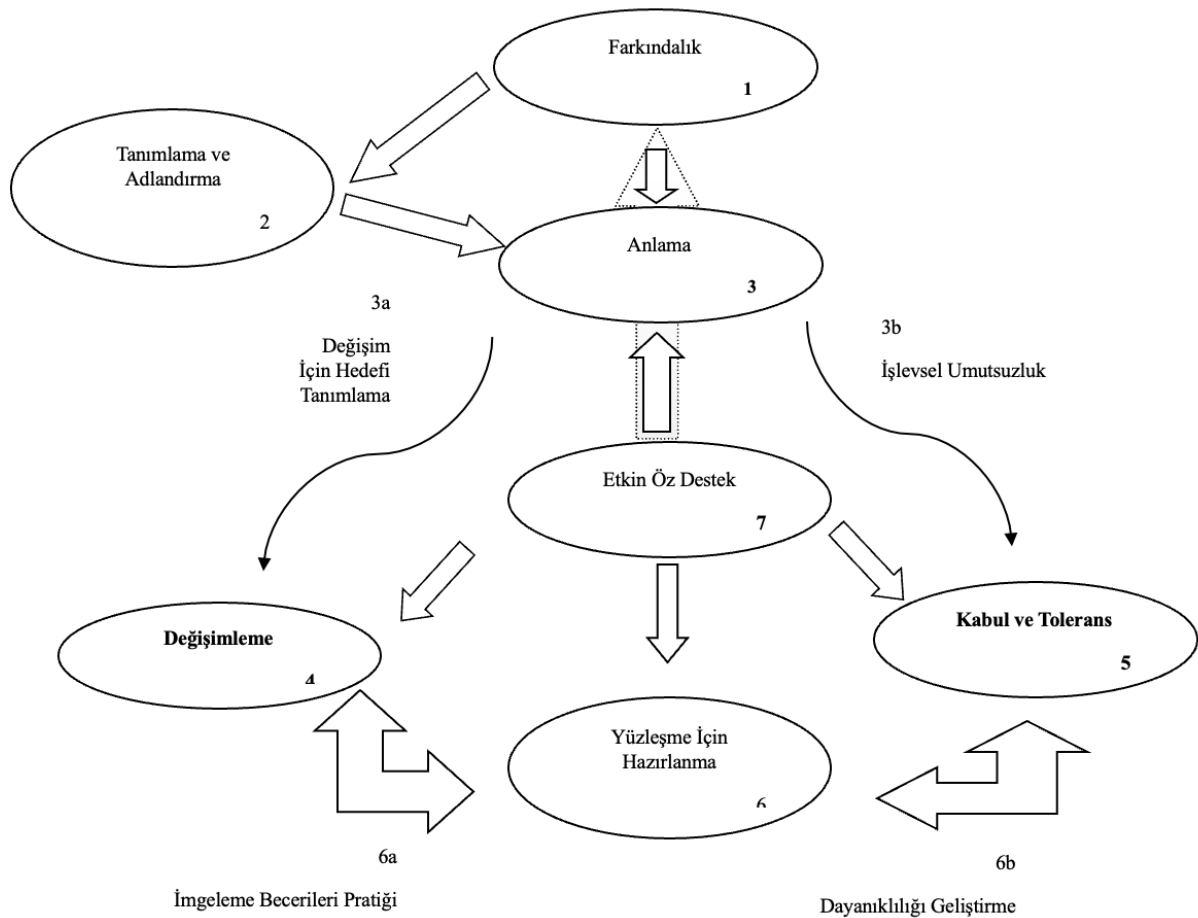
1.2.2.2. Berking ve Whitley Duygu Düzenleme Becerileri Modeli

Berking ve Whitley'in (2014) geliştirdiğı model kapsamında Duygu Düzenleme Eğitimi (affect regulation training, ART) programı geliştirilmiştir. Özellikle bu model, iş hayatındaki ve endüstri psikolojisindeki kavramları da açıklayabilmekte, temel duyguları ve duygu değişimlerine de adapte edebilmekte ve eğitim modeli olarak da kullanılabilir. Bu sebeple Berking ve Whitley'in geliştirdiğı model bu araştırmanın da temelini oluşturmaktadır. Bu modele göre duygu düzenleme becerileri;

- Yaşanılan duygulara yönelik farkında olma,
- Semantik kategoriler ile, duyguların amacını, stratejilerini adlandırma ve tanımlama,
- Duygulara ve duygu durumlarına yönelik bilgi sahibi olma, sebeplerini seçebilme yani anlama,
- Duyguların derecesini, durumunu var olandan farklı bir hale getirebilme yani değişimleme

- Duyguları ve durumları değiştirme ve onları yaşamaya yönelik tolerans gösterebilme veya kabul etme,
- Olumsuz duygularla yaşamaya yönelik yüzleşme,
- İşlevsel ve pozitif durumlara sebep olan duyguları kullanmaya yönelik destek sağlama becerisi olarak tanımlamakta ve duygu düzenleme becerileri bu boyutlarla ölçülmeye çalışılmaktadır.

Berking ve Whitley (2014) geliştirdiği duygularla işlevsel baş etme modeli ile duygu düzenleme eğitimi de geliştirmiştir. Bu bakımdan duygu düzenleme eğitimi duygularla işlevsel olarak baş etme sürecine dayanmaktadır. Berking ve Whitley bu modeli ile duygu düzenleme sürecini kavramsallaştırmış, daha teorik hale getirmiş ve ardından da teoriyi pratiğe dökmüştür. Bu bağlamda, bu tez çalışmasında da Berking ve Whitley'in teorisi temel alınmış ve ölçek olarak yine bu teoriyi temel alan Berking ve Whitley'in ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda Berking ve Whitley'in Duygularla İşlevsel Baş Etme Modelinin şeması verilmiştir.



Şekil 1.3. Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli.

Kaynak: Vatan, S. (2018). Duygulanım Düzelleme Eğitimi: Uygulamacı El Kılavuzu. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara, 20.

Yukarıdaki modele göre işlevsel baş etme stratejisinde 7 farklı duygu düzenleme stratejisi ve bu stratejiler arasında da çeşitli etkileşimler bulunmaktadır. Bu süreç temelde duyguların düzenlenmesindeki farklı stratejileri kavramsallaştırmakta ve bu stratejilere yönelik hem teorik hem de pratik bilgileri sunmaktadır.

Farkındalık başlığına bakıldığında, duygu düzenleme sürecinde kişilerin bilinçli olarak bilişsel aksiyonlarını fark etmediğinde duygu düzenleme süreci sekteye uğramaktadır (Kahya, 2018: 20). Özellikle duygu düzenleme, kişilerin güvende ve rahat hissettiği durumlarda bilinçdışı süreçte ilerlerken (Gyurak ve Etkin, 2014: 83) süreç içerisinde ortaya çıkan duyguları düzenlemek gerektiğinde bilinçli aksiyonlar başlar (Mauss ve Tamir, 2014: 363). Bu sebeple farkındalık bir duygu düzenleme stratejisidir. Genelde duyguların bilinçli olarak farkında olma ve bilişsel süreçlerini anlama olarak değerlendirilmektedir.

Tanımlama ve adlandırma, duyguların fiziksel gösterimlerinin doğru bir şekilde ifade edilmesini içermektedir. Duyguları doğru bir şekilde tanımlama ve adlandırma, duygu düzenlemelere yönelik stratejileri doğru yönlendirmeyi de içermektedir. Bu süreç duyguları işlevsel olan veya işlevsel olmayan düzenleyebilme becerilerinden, duyguların risklerini ve faydalarını da anlamayı içermektedir (Kahya, 2018: 20). Böylece duygularını doğru olarak tanımlayabilen kişiler, psikolojik olarak daha iyi stratejileri benimseyebilirler.

Anlama, duyguların ortaya çıkışını, ortaya çıkartan etkileri ve ortaya çıktıktan sonraki süreci anlayabilme kapasitesini içermektedir. Anlama becerisi ayrıca duygularla ilgili süreçlere anlam verebilme ve değerlendirebilme becerisini de kapsamaktadır. Böylece bu strateji, özellikle olumsuz duygulara ve sonuçlarına dayanabilme becerisini de içermektedir (Berking ve Whitley, 2014: 58).

Değişimleme, duyguların varlığını, sürecini, süresini ve şiddetini azaltmayı veya farklılaştırmayı içeren ve istenmeyen sonuçları barındırmayan bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Kahya, 2018: 21). Duyguları değişimleme stratejisi, modelde önemli bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, değişimleme stratejisi, gelecek planlarını düzenleyebilme, öz yeterliliği artırabilme gibi gelecek hayata yönelik psikolojik sağlık algısını ve umudu olumlu etkilemektedir.

Kabul ve tolerans, genellikle istenmeyen duyguları ve istenmeyen sonuçlarını (değiştirilemiyorsa) veya değişen duygu sonucunda harcanan kaynakların kabulünü içermektedir (Kahya, 2018: 21). Kabul ve tolerans modelde önemli bir strateji olarak

tanımlanmaktadır. Özellikle istenmeyen duyguların kabulü gelecekte uygulanacak stratejileri belirleyebilmektedir.

Yüzleşme için hazırlanma, kişilerin hayatlarında yaşaması muhtemel olumsuz duyguları ve bu olumsuz duyguları ortaya çıkartan olaylara yaklaşmasını, bu olaylarla yüzleşmesini veya deneyimlemesini içermektedir (Berkling ve Whitley, 2014: 56). Bu strateji özellikle stres içerikli olaylar ve bu olaylara yönelik yüzleşmeyi içermektedir.

Etkin öz-destek, olumsuz duyguları ve bu duyguların deneyimlenmesini içeren, bu süreçlerde öz-destek mekanizmalarını duygu düzenlemelerinde kullanabilmeyi ve stresli yaşantılarda bireysel destek sağlayabilmeyi içermektedir (Kahya, 2018: 22). Ayrıca duyguları anlama ve kabul etme süreçlerinde bu yüzleşmeler acıyı artırıcı bir işlev de görebilmektedir. Bu nedenle, bu süreçte de öz-destek sağlama süreci oldukça kritiktir.

Böylece Berkling ve Whitley'in (2014) geliştirdiği duygu düzenleme modeli bu tez çalışmasının temelini oluşturmaktadır. Bu teori ışığında duygu düzenleme becerilerinin duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, özellikle duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekanın birlikte araştırılmasının ve aracılık etkisinin incelenmesinin literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Akademik Tükenmişlik

Akademik tükenmişlik kavramına değinmeden önce, tükenmişlik kavramı anlatılmakta ardından akademik tükenmişliğe yönelik kavramsal açıklamalar aşağıda verilmektedir.

1.3.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika'da, özellikle hizmet ve sağlık sektörlerinde çalışan bireyler üzerinde yapılan araştırmalarla ele alınmıştır (Maslach vd., 2001: 399). Psikolojinin temel konularından biri haline gelen tükenmişliğe yönelik bu erken dönem çalışmalarda, kavram klinik ve sosyal psikoloji temellerine dayandırılmıştır. Bu bakış açısı, tükenmişlik olgusunun kişiler arası ilişkiler, duygusal deneyimler ve çatışmalar çerçevesinde ele alınmasına neden olmuştur. 1970'li yıllarda kavramla ilgili çalışmalar daha çok nitel verilere, saha gözlemlerine dayanırken, 1980'li yıllarda ampirik ve ilişkisel araştırmalara dayanmış ve araştırmaların artmasıyla birlikte tükenmişliğe dair yeni bakış açıları gelişmeye başlamıştır (Maslach vd., 2001: 400). Bu aşamadan sonra tükenmişlik üzerine yapılan çalışmalar, askerlik, büro işleri, teknoloji, yazılım, bilgisayar, yöneticilik ve akademi gibi farklı sektörlerde de araştırılmaya başlanmış ve bu alanlarda da gelişmeye devam etmiştir. Böylece, tükenmişlik kavramından türeyen ve akademiye yer alan tüm bireyleri kapsayan yeni bir alt kavram olarak akademik tükenmişlik ortaya çıkmıştır.

İlgili alan yazında (örn, Komala ve Ganesh, 2007; Berns, 1984; Avşaroğlu vd., 2005; Ahola vd., 2006) yetişkinlerin stresli yaşam süreçlerinde ve/veya stresli iş yaşantısında tükenmişlik düzeylerinin etkilerini veya bunun bir sonucu olarak tükenmişlik süreçlerini inceleyen çok fazla araştırmaya rastlamak mümkündür. Schaufeli ve arkadaşları (2002: 465), tükenmişliğin yalnızca mesleklerde/iş yaşamında değil üniversite öğrencilerinde de yaşanabilen önemli bir değişken olduğunu boylamsal bir araştırmayla ortaya koymuştur. Böylece tükenmişliğin sadece iş yaşantısıyla sınırlı olarak değil bireyin yaşamındaki herhangi bir döneminde de önemli olduğu vurgulanarak literatüre önemli bir katkı yapılmıştır.

Tükenmişlik kavramı böylece birçok araştırmaya konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Özellikle insan yaşamının temel unsurlarından biri olan stresle olan güçlü ilişkisi nedeniyle, bu olgu insanı konu alan alanlarda önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Fares ve arkadaşları (2016: 75) tükenmişlikle başa çıkmak için kariyer danışmanlığı, mentor programları, öğrenci özerkliği gibi başa çıkma stratejilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Low ve arkadaşları (2001: 587) tükenmişliğin iş motivasyonunu azalttığını ve iş performansını düşürdüğünü, Leung ve diğerleri (2011: 312) ise tükenmişliğin bir sonucu olarak stres belirtilerinin arttığını ve hayattaki belirsizliklerinin tükenmişliği artırdığını bulmuştur. Weisberg (1994: 4) tükenmişlik dönemlerinde işi bırakma ve işten ayrılma niyetlerinin arttığını ve tükenmiş kişilerin genelde işten ayrıldığını bulmuştur. Friedman (2003: 191) tükenmişlik sürecinde kişiler arası ilişkilerin azaldığını; Jones (1993: 136), bu süreçte rol çatışmalarının arttığını belirtmiştir. Kutanis ve Karakiraz (2013:13) akademisyenlerde görülen tükenmişliğin idari görevler, ikinci öğretimlerin varlığı ve haftalık ders yükleri gibi işle ilgili faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, tükenmişlik kavramının literatürde farklı değişkenler üzerinden anlaşılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ancak tükenmişliği önlemeye ve bu duruma müdahale etmeye yönelik süreçler de en az nedenlerini anlamak kadar önemlidir.

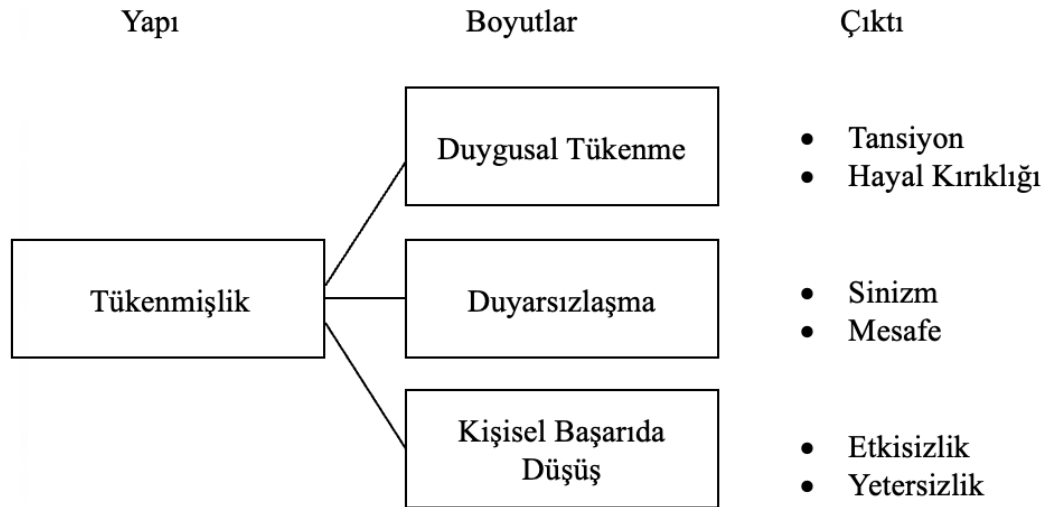
Tükenmişlikle başa çıkmak için farklı müdahale programları geliştirilmiştir. Bu programların farklılık göstermesinin nedeni, tükenmişliğin her bireyde farklı belirtilerle ve türlerle ortaya çıkmasıdır. Örneğin, bazı kişilerde tükenmişlik organizasyonel sorunlara yol açarken, bazılarında psikolojik ya da fizyolojik etkiler görülebilir. Bireysel düzeyde tükenmişlikle başa çıkmak için ise çeşitli farkındalık, kabul ve tolerans geliştirmeye odaklanan çeşitli yöntemler önerilmektedir (Cesur vd., 2023: 9). Örneğin, kas gevşeme egzersizleri, bireysel psiko-eğitimler ve çevresel farkındalık ve yardım planı çalışmaları, hedef ve dikkatin başka yönlere yönlendirilmesi tükenmişlikle baş etmek için bireysel yöntemler arasında yer almaktadır (Soysal ve Özçalıcı, 2014: 224). Tükenmişlikle başa çıkmak için örgütsel

yöntemlere bakıldığında, çalışanların yararını gözeten çeşitli uygulamaların önemli olduğu görülmektedir. Bunlar arasında çalışma saatlerinin düzenlenmesi, sosyal destek mekanizmalarının oluşturulması, mentorluk ve danışmanlık hizmetlerinin düzenli olarak sunulması, eğitim programlarının uygulanması, motive edici terfi ve ödül sistemlerinin geliştirilmesi , etkili geri bildirim mekanizmalarının işlerliğinin artırılması, kurum kültürünün çalışan odaklı hale getirilmesi yer almaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009: 39; Keser ve Tüfekçi, 2018: 603-604).

1.3.1.1. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach tarafından açıklanan tükenmişliğin genel kavram haritalandırılması Şekil 1.4'te verilmiştir. Maslach'a göre tükenmişlik, kişiler arası stres kaynaklarına verilen duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma ile karakterize edilen psikolojik bir sendromdur (Maslach, 2001: 401). Maslach'ın ortaya koyduğu boyutlar genel olarak şu şekilde açıklanabilir:

- Tükenme boyutu: Yorgunluğa atıfta bulunur. Kişilerin duygusal ve fiziksel kaynaklarının azalması ve tükenmesidir. Çevresel faktörlere değil kişinin kendisine yönelik bir çıkarım yapılır.
- Sinizm boyutu (Duyarsızlaşma): İşe karşı mesafeli ve kayıtsız duruşu, tam bir örgütsel küskünlüğü ifade eder. Çevresel faktörlere yönelik çıkarım yapsa da kişinin kendisi bu boyutta çok önemlidir.
- Mesleki yeterlilik (mesleki yetersizlik/eksiklik, kişisel başarıda düşüş) boyutu: Mesleki başarıların ve sosyal boyutların tamamını kapsayan ve çevresel faktörlere yönelik de çıkarım yapan boyuttur.



Şekil 1.4: Tükenmişlik Modeli.

Kaynak: Weinert, C., Maier, C., Laumer, S., & Weitzel, T. (2015, June). Extending Moore's exhaustion model: Including further dimensions of burnout and investigating their influence on turnover intention among IT professionals. In *Proceedings of the 2015 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research*, 124.

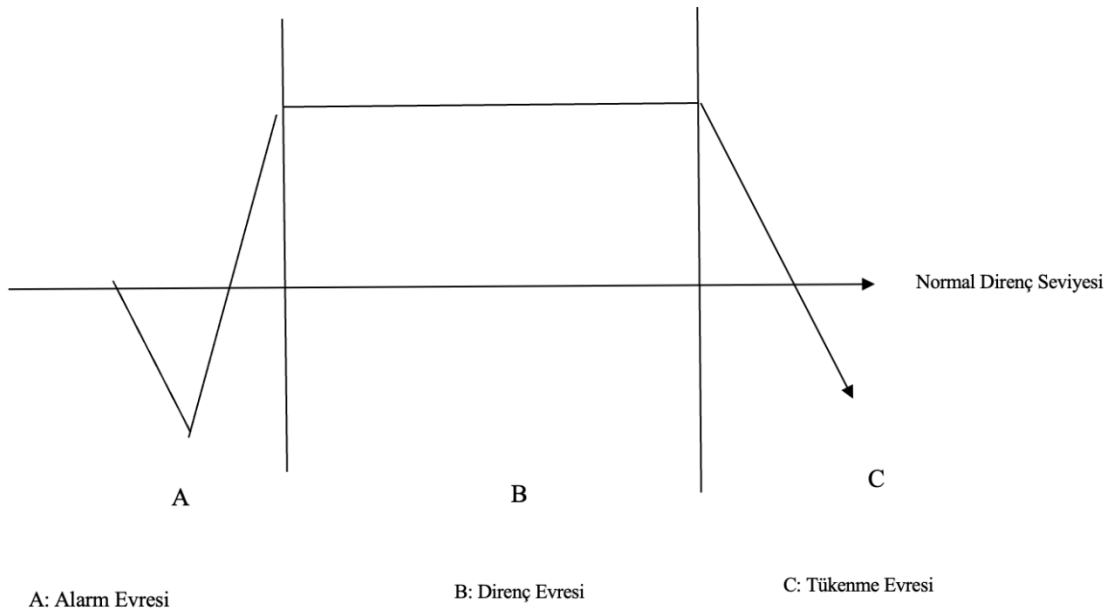
Ortaya koyulan bu modelde ise her bir alt boyutun çeşitli çıktıları, semptomları olabilir. Ancak genel olarak bu semptomlar psikolojik belirtilerle ortaya çıkan durumlardır (Maslach, 2001: 402). Her bir boyut içerisinde farklı semptomlar ve farklı davranışsal çıktılar da vardır ancak bu semptomlar kişilere özgü olmasından kaynaklı olarak şekilde resmedilmemiştir.

Bu tanımlamalar sonrasında tükenmişlik insan odaklı bakış açısı ile geliştirilmiştir. Bu bakış açısıyla, mesleğin, çevresel koşulların veya kişisel yaşantıların zayıf noktaları yerine, kişilerin güçlü yönlerine ve insanların optimal işleyişi ile açıklanmaya çalışılan pozitif psikolojiye yaklaşan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 9). Bu terimle birlikte, akademik tükenmişlik kavramı için, bağlılık, canlılık, adanmışlık ve özümseme gibi kişilerin pozitif psikolojik yönleri de açıklanmıştır.

1.3.1.2. Hans Selye Genel Adaptasyon Sendromu

Tükenmişlik kavramının farklı açıklamaları da bulunmaktadır. Bunlara bakıldığında; Fawzy ve arkadaşları (1991: 119) tükenmişliği, umursamazlık, durgunlaşma, engellenme ve coşku evrelerinden oluşan, 4 aşamalı psikolojik bir sendrom olarak tanımlamıştır. Avşaroğlu ve arkadaşlarına göre (2005: 116) tükenmişlik aşırı stres sonucu tükenmeyle ortaya çıkan ve

işten uzaklaşma ile sonuçlanan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Lloyd ve King'e (2004: 752) göre ise kronik ve hayatın farklı noktalarını etkileyen, düzenli ve yoğun stresör olarak tanımlanmıştır. Freudenberger (1974: 159) başarısızlıklar sonucunda kişilerin içsel motivasyonlarının kaybolması ve ortaya çıkan isteksizlik süreci olarak tanımlamaktadır. Ahola ve arkadaşlarına göre de (2006: 11), yoğun stres halinin, sürekli olarak devam etmesi sonucu negatif olaylar bütünü olarak tanımlanmıştır. Tanımlamalara genel olarak bakıldığında tükenmişlik, yoğun stres faktörleri sonucunda tükenme kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Stres kavramını öne atan ve sürecini açıklayan Hans Selye (1946: 123) de yoğun bir stres sürecinin sonunda tükenmişlik yaşanacağını belirtmiştir. Böylece Hans Selye, Genel Adaptasyon Sendromunu ortaya atmış ve stresin bir sonucu olarak tükenmeyi açıklamıştır (Bkz. Şekil 5).



Şekil 1.5: Hans Selye Genel Adaptasyon Sendromu

Kaynak: Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 123.

Selye'ye göre Genel Adaptasyon Sendromu 3 aşamadan oluşmaktadır. Alarm aşaması modelin ilk aşamasıdır. Selye'ye göre, alarm aşamasında kişiler çeşitli stresörlerle karşılaşmaktadır. Bu stresörler, kişinin başa çıkabileceği düzeyde, normal direnç seviyesinin altında olan ve kişilerin hayata yönelik motivasyonlarını artırıcı faktörler olmaktadır. Ancak bazı stresörler, alarm evresinde, kişilerin normal direnç seviyesinin üstüne çıkartıcı bazı olumsuz durumları barındırmaktadır. Böylece kişiler alarm evresinde artık direnebilecekleri seviyenin üstünde stresörlere maruz kalmaya başlarlar. Bu kısımdan sonra kuramın 2. aşaması

olan direnç evresine geçiş yapılmaktadır. Bu aşamada, kişiler bu stresörlerle başa çıkmaya çalışmaktadır. Stresörler hala kişinin hayatında devam etmektedir. Bu aşamada stresörler ortadan kaybolur veya stresörlerle baş edilebilirse kişiler eski evreye geri dönmekte ve normal direnç seviyelerinin altına geçiş yapmaktadır. Ancak bu stresörlerle başa çıkılamaz ve stresörler hala devam ederse, artık 3. aşama olan tükenme evresine geçilmektedir. Bu tükenme evresinde, kişiler artık başka stresörlere karşı savunmasızdır. Bu durumda psikolojik ve fizyolojik belirtileri içeren ve genellikle depresyonla ortaya çıkan bir tükenme evresi yaşamaktadırlar (Selye, 1946: 123-125).

Stres sürecinin son aşaması olan tükenme evresinde ise çeşitli semptomlar mevcuttur. Bu semptomlar psikolojik, fiziksel, sosyal, davranışsal ve organizasyonel bazı belirtileri barındırmaktadır. Geri bildirimin verimsizleşmesi, iş ve hayat üzerinde kontrol eksiklikleri, rol karmaşaları, otonomide yetersizlik, kişisel ahlak düzeyindeki düşüşler, karanlık davranışlar, yıldırma davranışları, kişiler arası ilişkilerin zayıflaması, ödül mekanizmalarındaki yetersizlik hissi bazı organizasyonel belirtilere örnek gösterilebilir (Keser ve Tüfekçi, 2018: 599). Psikolojik belirtilere bakıldığında ise, düzenli/kronikleşen bir depresyon hali, düşünsel becerilerde gerileme, kaba motor davranışlarda düşüşler, dikkat eksikliği, huzursuz hissetme, tedirginlik halleri, kaygı düzeylerinde artış, ani öfkelenmeler, hayal kırıklıkları ve küskünlükler karşımıza çıkmaktadır (Soysal ve Özçalıcı, 2014: 221). Tükenmişliğin sosyal belirtileri, kişinin keskin bir şekilde sosyal ortamlardan uzaklaşmasıyla kendini gösterirken; davranışsal belirtiler, yoğun duygusal tükenmeye bağlı olarak kararsız ve öngörülemez davranışları içerir. Fiziksel belirtiler ise genellikle sürekli yorgunluk hissiyle ilişkilidir (Izgar, 2001: 27-28).

1.3.2. Akademik Tükenmişlik

Akademik tükenmişlik, üniversite öğrencileri ve akademi sürecindeki performans kaybısı olan tüm kişilerde, öğrenim süreçleri boyunca çeşitli sınavlara girmek, ödev hazırlamak, telefon ve internet cihazlarına erişim gibi çeşitli stres faktörlerinden eğitsel ve görev kaygılarına kadar geniş bir yelpazede tanımlanmaktadır (Rahmatpour vd., 2019: 201; Yang, 2024: 2). Akademik tükenmişlik, çalışma dürtüsüne yönelik ortaya çıkan bitkinlik (tükenme boyutu), ödevlere ve akademik görevlere karşı kötümserlik (sinizm) ve öğrenci veya akademik personel olarak yetersizlik hissi (etkisizlik/yetersizlik) ile açıklanabilir (Zhang vd., 2007: 1530).

Akademik tükenmişlik literatürü incelendiğinde temel olarak iki farklı yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki öğrencilerin tükenmişliğini etkileyen faktörler, eğitim kalitesi, okula ve üniversiteye bağlılık, müfredat, eğitim süresi gibi dış faktörlere odaklanmayı içerir

(Koropets vd., 2019: 8228). Diğer yaklaşıma göre, öğrencilerin tükenmişliğinde direkt bireysel faktörlere odaklanan ve tükenmişliğin kişi yaşantılarına ve kişiliklerine yönelik açıklayan, pozitif psikolojik iyi oluş da dahil, farklı müdahale programlarını içeren yaklaşımdır. İkinci yaklaşım en çok benimsenen yaklaşımdır. Ana amaç, tükenmişlikten koruyan kişilik özelliklerini ve davranış modellerini ortaya çıkarmaktır. Örneğin; yüksek akademik tükenmişliği olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha mükemmelliyeçidir (Karimi vd., 2014: 60).

Bu yaklaşım bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, özyeterlilik ile akademik tükenmişlik arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Rahmati, 2015: 52). Duygusal zekânın yüksekliği daha iyi uyum ve akademik başarıyla, böylece daha düşük akademik tükenmişlik ile ilişkili bulunmuştur (Cazan ve Nastasa, 2015: 1577). Akademik tükenmişliğin akademik başarıyla olan ilişkisinde duyarsızlık ve düşük akademik yeterlik önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur (Balkıs vd., 2011: 157). Bir başka çalışmada ise akademik tükenmişlik ile ev ödevleri arasında pozitif bir ilişki, okula bağlılık ve motivasyon arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Özdemir, 2015: 27).

Öğrencilerin yaşadığı akademik tükenmişlik diğer tükenmişlik kavramlarından sonuçları bağlamında ayrılmaktadır. Zhang ve arkadaşlarına (2007: 1530) göre, öğrencilerin yaşadığı akademik tükenmişlik, ortaya çıkan ve kalıcı, olumsuz etkileri olan psikolojik bazı sıkıntılar bütünüdür. Bu sebeple tükenmişlik ergenlerde ve gençlerde farklı bakış açılarıyla ve yaklaşımlarla incelenmesi gereken bir olgudur. Çin’de yaşayan ve okula giden ergenlerle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, ergen öğrencilerin %70’inden fazlasının akademik tükenmişlik yaşadığı, Covid-19 döneminde ise bu öğrencilerin birçoğunun ciddi tükenmişlik davranışı sergilediği ve okula gitmeyi reddettiği bulunmuştur (Sun vd., 2021: 1727). Bu bulgu, özellikle toplumu ve düzeni etkileyen kaotik olayların (deprem, Covid-19 vb.), eğitim süreçlerindeki gençleri daha da etkilediğini göstermektedir. Şam ve arkadaşları (2025: 15), deprem sonrasında da gençlerin tükenmişlik, anksiyete ve depresyon gibi olumsuz durumları daha çok yaşadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin incelendiği başka bir çalışmada, evli olmak, akademik alana olan ilgi ve genel akademik ortalamasının artışı tükenmişliğin azalmasıyla ilişkili bulunmuştur (Rahmatpour vd., 2019: 205). Buna karşın çalışma süresinin artması tükenmişliği artırıcı bir etkiye sahiptir. Aslında bu durumlar, öğrencilerin çoğunlukla tükenmişlik yaşamayacağını düşündürtebilir. Örneğin, seçilen alanların ilgiye yönelik olacağı varsayımı, genel akademik ortalamasının çalışmayla artabileceği ve böylece tükenmişliğin en az yaşanacağı düşünülebilir. Öyle ki üniversite öğrencilerinin neredeyse yarısının akademik tükenmişlik riski

altında olduğu belirlenmiştir (Nikodijevic vd., 2012: 49). Öğrenciler üzerinde yapılan bir başka araştırmada, akademik özyeterliliği düşük olan öğrencilerde, düşük düzeydeki akademik stresin daha az tükenmişliğe yol açtığı, buna karşın yüksek akademik stresin daha fazla akademik tükenmişliğe neden olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun aksine yüksek akademik özyeterliliğe sahip öğrencilerde böyle bir bulgu bulunmamıştır (Gao, 2023: 6). Ayrıca farklı bir araştırmada kariyer stresinin kariyer uyum yetenekleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Uslu vd., 2024: 1411).

Tükenmişliğin ölçümü ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda Maslach'ın geliştirdiği ve öğrenci formunun da oluşturulduğu ölçüm aracı ve modeli genel olarak dünya çapında kabul görür olmuştur. Güvenirlik analizleri sonuçları da ölçümün dünya genelinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermiş ve Maslach Burnout Inventory'nin (MBI) farklı kültür ve ülkelerde değişmez sonuçlar verdiği anlaşılmıştır (Örn; Abu-Hilal ve Salameh, 1992: 161; Kantas ve Vassilaki, 1997: 94; Söderfeldt vd., 1996: 437, Schaufeli vd., 2002: 466; Çapri vd., 2011: 134). Böylece bu tez çalışmasında da MBI'nın öğrenci formu kullanılacaktır.

Duygu düzenleme stratejileri, duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik, birbirlerinden farklı olarak çeşitli araştırmalarda çalışılmıştır. Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkiler (Duru vd., 2014: 1263); psikolojik sağlamlılığın duygusal zekâ ve kişiler arası duygu düzenleme ile incelenmesi (Yüksel vd., 2021: 141); öğrencilerin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İyibaş ve Akın, 2019: 188); öğrencilerin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki (Yılmaz Karabulutlu vd., 2011: 75) bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Bu tez çalışmasında duygusal zekâ, duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik olmak üzere üç değişkenin birbirleriyle olan ilişkileri incelenerek literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda duygu düzenleme becerileri daha çok klinik psikoloji alanında çalışılmış olsa da çalışma psikolojisi bağlamında da özellikle iş stresi, tükenmişlik, duygusal emek ve duygusal zekâ gibi konularda önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, duygu düzenleme becerileri özellikle klinik temelli ancak sosyal psikoloji ve ilgili alt alanları ile de çalışılması gereken önemli bir konudur.

1.4. Gençlik ve Gençlik Sorunları

Genellikle gençlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında, ergenlik süreçlerini içeren, geniş bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönem, farklı kültürlere, ülkelere ve yasal düzenlemelere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Levchenko ve Kolyada, 2021: 58). Ancak bu

tanımlama, gençlere yönelik politikaların ve sosyal uygulamaların şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu tanımlamalardan bazılarına bakılacak olursa gençlik;

- Birleşmiş Milletlere göre 15-24 yaş aralığı (Joshi ve Kashyap, 2019: 648),
- Hindistan Gençlik Politikasına göre 15-29 yaş aralığı (Joshi ve Kashyap, 2019: 648),
- Tanzanya’da 15-35 yaş aralığı (Edward vd., 2023: 1079),
- Malezya Ulusal Gençlik Politikasına göre 15-40 yaş aralığı (Rahim, 2005: 18),
- Çin’de 15-45 yaş aralığı (Rahim, 2005: 18)
- Ukrayna’da 14-35 yaş aralığı (Levchenko ve Kolyada, 2021: 57)
- Avrupa Birliği Konseyine göre 13-30 yaş aralığı (Levchenko ve Kolyada, 2021: 57),
- Güney Kore’de 19-34 (Bazı kesimlerinde 45-49’a kadar çıkabilmekte) (Cheong, 2020: 1),
- Türkiye’de ise, Gençlik ve Spor Bakanlığına göre 15-29 yaş (Şahin vd., 2021: 1), TÜİK’e göre ise 15-24 yaş aralığıdır (TÜİK, 2024).

Ergenlik ve yetişkin dönemi arasında, toplumsal ve kültürel etkilerin daha çok hissedildiği ve bağımsız bir yaşam evresi olarak gençlik dönemini kapsayan “beliren yetişkinlik” dönemi son zamanlarda karşımıza çıkmaktadır (Arnett, 2000: 470). Beliren yetişkinlik, genellikle yetişkinliğe geçiş aşamasındaki 18-29 yaş arasındaki gençleri kapsamaktadır (Atak ve Çok, 2019: 40). Ancak bu yaş aralığı tam olarak kabul görmüş değildir. Bunun sebebi ise, beliren yetişkinlik kavramındaki 18-29 yaş aralığının farklı kültürlerde farklı psikososyal gelişim göstermesidir.

Bu dönemde gençlerin baş etmesi gereken önemli konulardan bir tanesi meslek seçimi ve meslek krizidir. Beliren yetişkinler ve dolayısıyla gençler, meslek kimliklerini yaratırken, sık sık iş değiştirme ve meslek seçiminde belirsizlik krizleri yaşama eğilimindedirler. Bu süreçte özellikle iş ve kimlik arayışı arasında kurulan dengede başarılı olmaları zor olabilmektedir (Grosemans vd., 2020: 808; Murphy vd., 2010: 174; Severy, 2018: 81). Ayrıca bu kriz döneminde gençlerin kariyer uyum yetenekleri başarıları ve kariyer stresi, meslek seçiminde önemli rol oynamaktadır (Uslu vd., 2024: 1417).

İş hayatına girmiş gençlerde ise, bu krizler hala devam edebilmektedir. Özellikle, kariyerlerindeki soru işaretlerini ve belirsizlikleri gidermeye çalışan gençler, iş değiştirme ve farklı işleri deneme sürecini yaşayabilirler. Bu süreçlerde ise, özellikle gençlerin iş hayatına girdiği dönemlerde, duygusal zekâ önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal zekâ, gençlerin kariyerlerine uyum sağlamalarını kolaylaştıran, iş performanslarını artıran ve

girişimcilik denemelerindeki başarı olasılıklarını artıran önemli bir değişkendir (Pong ve Leung, 2023: 517).

Yapılan araştırmalara göre, duygusal zekanın yüksekliği, gençlerin kariyerleriyle uyumlaşmasını sağlayan dört farklı boyutu (endişe, kontrol, merak ve özgüven) önemli ve anlamlı şekilde artırmaktadır (Pong ve Leung, 2023: 524; Sharma ve Tiwari, 2023: 145-146; 2024: 17). Bunun yanında, gençlerin girişimcilik davranışlarını ve finansal aksiyonlarını dolayısıyla iş başarılarını da olumlu şekilde etkilemektedir (Worokinasih, 2021: 57). İş hayatında duygusal zekanın gençler üzerinde ise iş performanslarını ve kişisel refah düzeylerini artırdığı bulunmuştur (Divya Darshini ve Gomathi, 2018: 443; Joyce vd., 2021: 806). Ayrıca, gençlerin iş tatminini yükseltmekte ve dolayısıyla kurum başarısını da artırmaktadır (Deb vd., 2023: 644). Son olarak duygusal zekanın yüksekliği, milenyum gençleri ile iş hayatındaki diğer kuşakların iş birliğini artırdığı, nesiller arası uyumu yükselttiği bulunmuştur (Fedorova vd., 2023: 807-809). Böylece duygusal zekâ, gençler için hem iş hayatında hem de meslek tercihlerinde önemli bir değişken olarak görülmektedir.

İş hayatına girmeye hazırlanan veya iş hayatında yer alan gençler için iş hayatında önemli olan bir diğer önemli değişken ise duygu düzenleme becerileridir. Duygu düzenleme becerileri, henüz mesleki deneyimlerinin çok daha başında olan gençler için iş ortamında stres ve stres faktörleriyle başa çıkabilmeyi, sosyal ilişkilerini ve iş arkadaşlıklarını yönetebilmeyi ve dolayısıyla yeni bağlantılar kazanabilmeyi ve genel olarak iş performanslarının artmasını sağlamaktadır (Modecki vd., 2017: 418).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygu düzenleme becerilerini geliştirmiş gençlerin zorluklarla daha iyi mücadele edebildikleri ve üretkenlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, iş hayatında istenen, motivasyon, özgüven ve esneklik gibi yetkinliklerinin de daha gelişmiş olduğu ve kişisel gelişimlerine yönelik öz farkındalıklarının ve duygusal olgunluklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Korotsinska, 2021: 55). Bunların yanı sıra, duygu düzenleme becerilerinin yüksekliği, gençlerin iş hayatında karşılaştığı olumsuz durumları ve olumsuz duyguları yönetmelerini kolaylaştırmakta ve dolayısıyla iş stresini ve tükenmişliği azaltmaktadır (Buruck vd., 2016: 486; Koushkestani vd., 2020: 37). Son olarak, duygu düzenleme becerileri yüksek olan gençler, iş hayatında daha sağlıklı ve açık iletişim kurmakta, sosyal uyumlarını bu sayede artırmakta, dolayısıyla ekip çalışmalarında başarı sağlamak ve liderlik pozisyonları için geleceğin adayları arasına girmektedirler (Koushkestani vd., 2020: 39).

Akademik tükenmişlik ise iş hayatına girmeye hazırlanan gençler için hem akademik başarılarını hem de psikolojik iyi oluşlarını dolayısıyla geleceğe yönelik inançlarını ve benlik

algılarını negatif etkilemektedir (Madigan ve Curran, 2021: 393). Gençlerde var olan akademik tükenmişlik, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı bir şekilde düşürmekte, paralel olarak öğrencilerin notlarını ve akademik performanslarını da düşürmektedir (Madigan ve Curran, 2021: 396-397; Wei vd., 2021: 373). Ayrıca gençlerde tükenmişliğin varlığı, genel olarak yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılığı negatif olarak etkilemekte, bu durum da gençlerin iş hayatına geçişlerinde motivasyon eksikliğine ve işe uyum süreçlerinde sorunlara yol açabilmektedir (Wang vd., 2022: 253; Wei vd., 2021: 373). Özellikle psikoloji ve gençlik araştırmalarında, akademik tükenmişliğin varlığının mesleki benlik algısını önemli derecede olumsuz etkilediği ve bu durumun da iş hayatına yönelik çeşitli özgüven sorunlarına ve profesyonel iş süreçlerine negatif etkiler yarattığı bulunmuştur (Wang vd., 2019: 29; Wei vd., 2021: 373). Son olarak, gençlerdeki yüksek akademik tükenmişlik, madde bağımlılığı ile ilişkilendirilirken düşük akademik tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve pozitif benlik algısı ile ilişkilendirilmiştir (Wang vd., 2019: 20).

Gençlerin iş hayatına girmeye başlamaları ise iş gücü piyasalarının dinamizmini etkileyerek, piyasaların dinamik kalmasını sağlamakta ve dinamizmi yükseltmektedir. Buna karşın, gençler işsizlik ve istikrarsızlık gibi çeşitli sorunlarla baş etmesi de gerekmektedir (Yeung, 2020: 8-9). Gençlerin işgücü piyasalarına dahil olma oranları incelendiğinde, yetişkinlere göre gençlerin işsizlik oranı üç kat daha yüksektir ve bu sorun da genç işsizliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca gençler, genellikle geçici, güvencesiz veya kayıt dışı işlerde daha çok istihdam edilmektedir (Yeung, 2020: 8-9; Marelli ve Signorelli, 2022: 59; Scandurra vd., 2023: 2).

Gençler üzerinde iş gücü piyasalarının durumu böyleyken, gençlerin dahil olduğu eğitim sistemleri ile iş gücü piyasalarının talep ettiği eğitim ve iş yeterlilikleri uyumsuzluk yaratabilmekte ve gençlerin iş bulma süreçlerini zorlaştırabilmektedir. Bu eğitim sistemlerinden mezun olan gençler piyasaların talep ettiği yetkinliklere ve becerilere sahip olmayabilirler (Kalleberg, 2020: 266-267; Tikhonov vd., 2024: 343). Bir diğer önemli konu ise bu gençlerin eğitimden iş gücü piyasalarına geçişte çeşitli zorluklarla karşılaşmaları ve adaptasyon süreçlerinde olumsuz deneyimler yaşayabilme olasılığıdır. Eğitimden iş gücüne geçiş bazen uzun ve karmaşık olabilir. Özellikle yerel iş gücü piyasaları, gençleri genellikle düşük nitelikte görmekte ve bu durum da gençlerin iş bulma sürecini uzatabilmektedir (Morris, 2025: 137; European Union, 2010: 3). İş bulma süresi uzayan gençlerin ise yaşam memnuniyetleri düşmekte, bu duruma paralel olarak da sosyal uyumları ve geleceğe yönelik umutları düşmektedir (Furlong vd., 2017: ...; Wachter, 2020: 190; Simmons vd., 2014: 579). Bunlara karşın, teknolojiyle daha çok dönüşen iş gücü piyasaları ve dijitalleşen şirketler

gençlere daha çok ihtiyaç duymaktadır. Gençler, yüksek esneklikleri ile yeni iş modellerine daha hızlı adapte olabilmekte ve dijitalleşmeye uyumları ile iş piyasalarında yenilikçi çözümler üretebilmektedirler (Lopez Pelaez vd., 2020: 828).



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Amacı ve Araştırma Hipotezleri

Bu araştırmanın çıkış noktası, üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekanın akademik tükenmişliği yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Özellikle 21. yüzyıl yetkinliklerinde, üniversiteli gençlerin baş etmesi gereken birçok hayat problemleri varken, akademik tükenmişlik de bunlardan biri olmaktadır. İlgili literatür, özellikle duygu düzenleme becerilerinin kişilerin hayat problemlerini düzenlemede etkili bir işlevi olduğunu bulsa da bu etkinin akademik tükenmişlik için de incelenmesini gerektirmektedir. Son dönemlerde duygusal zekâ kavramının uyumluluk ve adaptasyon gibi önemli süreçlerle ilgili olması sebebiyle, duygusal zekanın da dahil olduğu bir model kurgulanması önem arz etmektedir. Literatürdeki boşluğun, bu konunun Türkiye örneklemini üzerinden incelenmesiyle giderilmesi hedeflenmiştir. Böylece bu araştırma amacıyla yola çıkarak aşağıdaki hipotezler bu tez çalışmasının temel araştırma varsayımlarını oluşturmaktadır.

Hipotezler kurgulanırken öncelikle model ortaya çıkarılmıştır. Modelde beklenen ilişkiler ve modelin anlamlılığı üzerinden hipotezler kurgulanmıştır. Hipotezler için kuramsal bilgi temel alınmış ve modelde öncül ve bağımsız değişken olarak duygu düzenleme becerileri, aracı değişken olarak duygusal zekâ, bağımlı değişken olarak da akademik tükenmişlik belirlenmiştir. Duygusal zekâ, duygu düzenleme becerilerine göre daha sonradan edinilebilen, geliştirilebilen bir değişken olduğundan model içerisinde aracı değişken olması daha anlamlı ve doğru bulunmuştur. Araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir.

Hipotez 1 (H1): Akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Akademik tükenmişlik ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı etkisi vardır.

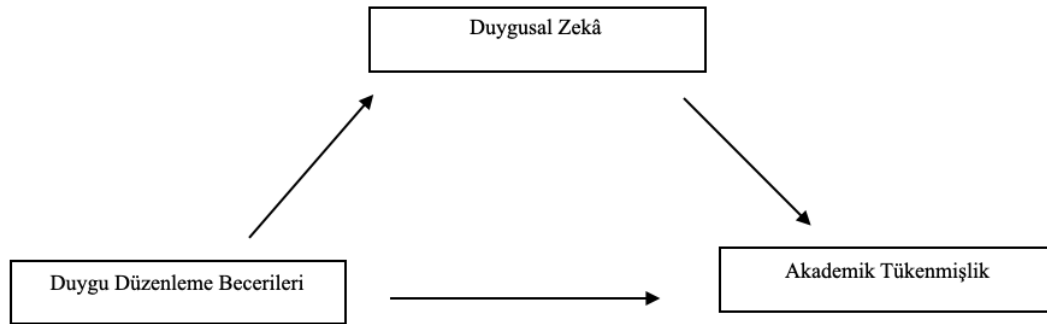
Belirlenen hipotezler sonrasında, hipotezlerin sınanması için çeşitli yöntemler uygulanmış ve veri toplanmış, analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Ardından, literatür ile, araştırma bulguları tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

2.2. Araştırma Deseni

Bu tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile akademik tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda İlişkisel (Korelasyonel) Tarama Deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin gücünü, yönünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2012: 360).

Araştırma deseninin belirlenmesi için kavramsal olarak araştırma değişkenleri belirlenmiştir. Ardından gerekli literatür incelemeleri yapılmış ve değişkenleri ölçen ölçüm araçları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma değişkenlerinin ölçümü için ölçek kullanılmasına karar verilmiş ve araştırma deseni oluşturulması için nicel yöntemler tercih edilmiştir. Nicel yöntemler, hipotez belirlenip, konu sınırları ile birlikte, hipotezlerin sınanması için analiz yöntemlerin belirlendiği ve verilerin sayısal olarak toplandığı, sürekli verileri içeren araştırma yöntemleridir (Garip, 2023: 4). Böylece nicel yöntemlerden ilişkisel yöntem belirlenmiştir. İlişkisel yöntemin seçilme sebebi, değişkenlerin deney ortamında herhangi bir şekilde incelemesi mümkün olmayacağından, bir sebep-sonuç yerine, ilişkisel saptamalar yapılabileceğinden kaynaklanmaktadır. Böylece tez çalışması 3 değişkenli, nicel ve ilişkisel bir yöntem olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni duygu düzenleme becerileri, bağımlı değişkeni akademik tükenmişlik ve aracı değişkeni ise duygusal zekâdır. Aracı değişken analizleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklayan değişkendir (Baron ve Kenny, 1986: 1174). Yapılacak araştırma modeli Şekil 2.1’de sunulmaktadır.



Şekil 2.1. Araştırma modeli.

2.3. Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemi kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 18-25 yaş aralığında olan, aktif olarak üniversite eğitimine devam eden

ve Türkiye’de yaşayan kişiler oluşturmaktadır. Veri toplama tarihleri 27 Mart 2025 – 15 Mayıs 2025 arasında gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Evrende yer alan kişilerin sayısı (YÖK’e bağlı aktif öğrenci sayısı) 1.000.000 üzerinde olduğu için %95 güven aralığında %5 hata oranına bağlı olarak örneklemin minimum 384 kişiden oluşmasına karar verilmiştir (Sekeran, 2003: 264). Veriler Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Veri toplama formu öğrencilerle paylaşıldıktan sonra gelen tüm veriler kabul edilmiştir. Böylece toplamda 638 üniversite öğrencisi veri formunu doldurmuştur. Veri toplama sürecinde güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için kontrol soruları kullanılmıştır. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinde “Son bir hafta içerisinde, eğer bu maddeyi okuyorsanız "Sık Sık" cevabını işaretleyin.” sorusu kullanılmış ve bu soruya sık sık cevabı vermeyen 37 kişi; duygusal zeka ölçeğinde “Bu soruyu okuyorsanız "1" derecesinde puanlandırın.” sorusu kullanılmış ve bu soruda 1 değerini işaretlemeyen 11 kişi; akademik tükenmişlik ölçeğinde “_____ Bu maddeyi okuyorsanız "Çoğu Zaman" şikkını işaretleyin.” sorusu kullanılmış ve bu soruya çoğu zaman cevabı vermeyen 12 kişi araştırmadan dışlanmıştır. Böylece kontrol sorularında toplamda 81 kişi araştırmadan elenmiştir.

Ayrıca katılımcıların yaş grubu bu araştırmanın bir dışlanma kısıtıdır. 18-25 yaş arasında olmayan üniversite öğrencileri araştırmadan dışlanmıştır. 18 yaşının altında 6 kişi, 25 yaşından büyük 30 kişi elenmiştir. Böylece yaş kısıtından toplamda 36 kişi araştırmadan dışlanmıştır. Araştırmanın normallik analizlerindeki dışlanan katılımcılar (Bkz. Bölüm 2.5.) ile sonuç olarak 507 kişi analizlere dahil edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Katılımcılar, anket formundaki soruları cevaplamaya başlamadan önce Bilgilendirilmiş Onam Formunu (Bkz. Ek 1) doldurmuşlardır. Bu formda, araştırmanın amacı ve ayrıntıları, gönüllü katılım onayı ve sorular için ilgili araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın anonim gerçekleştiği ve hiçbir kimlik bilgisinin alınmayacağı aktarılmıştır. Ardından katılımcılar ölçek formlarını ve demografik bilgilerini doldurmuşlardır. Ölçek formlarının kullanımı için ölçeklerin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan yazılı olarak izin alınmıştır.

2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların sosyodemografik bilgilerinin toplandığı formdur. Form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda; üniversite öğrencilerinin dahil olduğu eğitim türü (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora), eğitim süresi, cinsiyet, yaş, algılanan ekonomik gelir,

okudukları bölüm, romantik ilişki ve süresi, yaşamının büyük çoğunluğunda geçirilen şehir türü, şu an yaşadıkları alan, algılanan sağlık durumu ve herhangi bir işte çalışma durumu soruları sorulmuştur. Bu soruların amacı araştırmanın karıştırıcı değişkenlerini kontrol etmek ve saptamaktır.

2.4.2. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

Ölçeğin orijinali Berking ve Znoj tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipidir (0= neredeyse hiçbir zaman, 1=nadiren, 2= bazen, 3= sık sık, 4= neredeyse her zaman). Ölçeğin orijinali 27 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, öz-bildirim aracı olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutları, farkındalık, beden uyumları, netlik, anlama, kabul, tolerans, yüzleşmeye hazırlanma, öz-destek ve değişimlemedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93'tür. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Vatan ve Oruçlular Kahya tarafından 2018 yılında yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise 0.49-0.75 aralığındadır. Ölçeğin çoğu maddesindeki korelasyon katsayıları 0.50 üzerindedir. Böylece iç tutarlılıkları ölçek çeviri çalışmasında yüksektir. 507 kişi ile yürütülen 27 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise 0.918 olarak hesaplanmıştır.

2.4.3. Duygusal Zekâ Ölçeği – Kısa Formu

Duygusal Zekâ Ölçeği – Kısa Formu Petrides ve Furnham tarafından 2001 yılında geliştirilmiştir. Yine aynı yazarlar tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği Uzun Formuna dayandırılmaktadır. Ölçeğin orijinali toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tiplidir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum). Ölçek toplamda 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyalliktir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alfa katsayısı 0.87 ile 0.90 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği yüksek duygusal zekaya işaret etmektedir. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu Türkçe çeviri çalışmasını ise Deniz, Özer ve Işık tarafından 2013 yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasındaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması sonucunda, test-tekrar test çalışmalarının korelasyon düzeyi 0.86 olarak bulunmuş ve ölçeğin orijinalini yüksek düzeyde temsil ettiği bulunmuştur. Bu tez çalışmasında 507 kişi ile hesaplanan 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise 0.848 olarak bulunmuştur.

2.4.4. Maslach Tükenmişlik Envanter – Öğrenci Formu

Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne dayanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Ölçeğin orijinali 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipidir (0=hiçbir zaman, 6=her zaman). Ölçeğin alt boyutları, tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinliktir. Ölçeğin orijinalinde farklı gruplarla çeviri çalışması yürütülmüştür. Genel olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.14-0.86 aralığında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Gündüz, Çapri ve Gökçakan tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Ölçekte 5'li Likert tipi kullanılmıştır. Türk kültürüne adaptasyonda 5'li Likert tipinin daha uygun olduğu araştırmacılar tarafından kararlaştırılmıştır. Ölçeğin Türkçe adaptasyonunda 13 madde ve 3 alt boyut oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, tükenme=0.76; duyarsızlaşma=0.82 ve yetkinlik=0.61 şeklindedir. Ölçeğin Türkçe versiyonu orijinal versiyonu ile uyumlu olduğu ve ölçme aracı olarak kullanılabileceğinin yeterli olduğu bulunmuştur. Bu tez çalışmasında 507 kişi ile 13 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88 bulunmuştur.

2.5. İşlem

Araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul onayı 27 Mart 2025 tarihinde Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 202 numaralı karar sayısı ile alınmıştır. Ardından hazırlanan anket formu (demografik bilgi formu, duygu düzenleme becerileri ölçeği, akademik tükenmişlik ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği) bilgilendirilmiş onam formu ile örneklem grubuna uygulanmıştır. Ardından veriler Excel formuna aktarılmış ve SPSS'e hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın dışlanma kriterleri uygulandıktan sonra veri temizliği sürecine geçilmiştir.

2.6. Analiz

Araştırma verilerinin analiz sürecinde Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi tarafından sağlanan IBM SPSS programı 26. versiyon paketi kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinde, normallik analizleri, güvenilirlik analizleri, frekans analizleri, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Hayes'in geliştirdiği Macro 4.2 eklentisi ile aracı değişken model analizi uygulanmıştır. Hayes'in geliştirdiği PROCES Macro'su model analizleri için kullanılan ve SPSS üzerinden açılabilen bir içeriktir. Araştırmanın hipotezlerinin sınanması için gerçekleştirilecek analizlere geçilmeden önce normallik analizleri yapılmıştır.

Normallik analizleri için ilk olarak Mahalanobis uzaklığı incelenmiştir. Mahalanobis uzaklığı çoklu değişkenli analizlerde, çoklu değişkenlerin normallikten uzaklaşıp uzaklaşmadığını test etmek için kullanılmaktadır. 3 farklı değişken için %95 güven aralığında incelendiğinde .01'in altında ki-kare tablosuna göre uygun değer incelenmiş ve bu değere uygun olmayan toplamda 18 katılımcı araştırmadan dışlanmıştır. Ardından değişkenlerin tekli z skorları incelenmiştir. Z skorlarda +3'ün üstünde ve -3'ün altında kalan verilerin normallliği etkileyeceğinden (Ahmadi ve Sarmad, 2010: 132) araştırmadan dışlanmıştır. Böylece, duygu düzenleme becerileri ölçeğinde -3'ün altında 5 kişi, akademik tükenmişlik ölçeğinde +3'ün üstündeki 1 kişi araştırmadan dışlanmıştır. Böylece z skorlarda toplamda 6 kişi dışlanmıştır. Normallik analizleri sonucunda ise nihayetinde 24 kişi araştırma verilerinin dışında tutulmuştur.

Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık puanları incelendiğinde, duygu düzenleme becerileri, duygusal zekâ ölçeği ve akademik tükenmişlik ölçeklerinde sırasıyla çarpıklık değerleri 0.037 (SH=0.108), -0.23 (SH=0.108), 0.39 (SH=0.108); sırasıyla basıklık değerleri ise -0.148 (SH=0.217), 0.114 (SH=0.217), -0.422 (SH=0.217) olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık basıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olduğundan araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerleri normaldir (Groeneveld ve Meeden, 1984: 398).

Ayrıca ölçek normallliği için 50'den fazla katılımcı ile önerilen Shapiro-Wilk analiz sonuçları incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1. Shapiro-Wilk Analizi Sonuçları

Değişken	Değer	Df	p
Duygu Düzenleme Becerileri	0.997	507	0.461
Duygusal Zekâ	0.994*	507	0.043
Akademik Tükenmişlik	0.98**	507	0.000

*p<.05 **p<.01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde normallik analizi için duygu düzenleme becerileri ölçeğinde normallik hipotezi H1 reddedilir. Böylece duygu düzenleme becerileri ölçeğinde varyanslar arası bir fark olmadığı ve ölçeğin homojen dağıldığı kabul edilir. Ancak duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik ölçeğindeki sonuçlar homojen dağılıma işaret etmemektedir.

Araştırmada yapılan analizler sonucu Shapiro-Wilk testi hariç diğer testlerde gerekli dışlamalar sonucu verinin normal dağılıma eriştiği düşünülmüştür. Böylece histogram

grafikleri incelenmiş ve normal dağılıma işaret eden çeşitli yığılımlar tespit edilmiştir. Shapiro-Wilk testi sonrasında, uç değerler daha fazla çıkarılmak istenmemiş ve verilerin homojen dağıldığı kabul edilerek araştırmanın hipotezlerinin sınanmasına geçilmiştir. Böylece araştırma hipotezleri 507 üniversite öğrencisi ile sınanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın analizleri toplamda 507 kişi ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan 507 öğrencinin 45'i ön lisans, 451'i lisans, 10'u yüksek lisans ve 1'i doktora düzeyinde eğitim almaktadır. Katılımcıların 133'ü eğitimlerinin ilk yılında, 159'u ikinci, 136'sı üçüncü, 71'i dördüncü, 6'sı beşinci ve 2'si altıncı yıllarındadır. Katılımcıların 92'si eğitim bilimlerinde, 92'si sağlık bilimleri ve tıpta, 291'i sosyal bilimlerde, 5'i fen bilimlerinde, 8'i spor bilimleri, 18'i iletişim bilimlerinde 1 kişi ise boş bıraktığı için bilinmeyen statüsündedir. Araştırmaya toplamda 392 kadın, 110 erkek ve 5 cinsiyetini belirtmek istemeyen kişi katılmıştır. Katılımcıların 201'i romantik ilişkiye sahipken 306'sının romantik ilişkisi yoktur. Katılımcıların çoğunlukla yaşadığı yerlere bakıldığında 58'i köyde, 65'i kasaba, 375'i şehir merkeziyken 8'i yurt dışıdır. Katılımcıların 88'i ebeveynleriyle veya ailesiyle yaşamakta, 30'u arkadaşlarıyla, 7'si sevgilisi veya eşiyle, 40'ı tek başına, 341'i yurtda yaşamaktadır. Katılımcıların 76'sının hayatını etkileyen derecede kronik bir sağlık sorunu varken 430'unun herhangi bir kronik sorunu yoktur. Ayrıca katılımcıların 14'ü tam zamanlı çalışmakta, 10'u ücretsiz veya aile işinde çalışmakta, 65'i yarı zamanlı çalışmakta ve son olarak 417'si herhangi bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların diğer demografik bilgilerine yönelik ortalama puanlar Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Frekans Analizleri

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Türü	Ön lisans	45	8.9
	Lisans	451	89.1
	Yüksek Lisans	10	2
Eğitim Yılı	1. Yıl	133	26.2
	2. Yıl	159	31.4
	3. Yıl	136	26.8
	4. Yıl	71	14.0
	5. Yıl	6	1.2
	6. Yıl	2	0.4
	Boş Bırakan	1	0.2

Bölümün Dahil	Eğitim Bilimleri	92	18.1
Olduğu Alan	Sağlık Bilimleri ve Tıp	92	18.1
	Sosyal Bilimler	291	57.4
	Fen Bilimleri	5	1.0
	Spor Bilimleri	8	1.6
	İletişim Bilimleri	18	3.6
Sınıf	1. Sınıf	153	30.2
	2. Sınıf	151	29.8
	3. Sınıf	128	25.2
	4. Sınıf	73	14.4
	5. Sınıf	1	0.2
	6. Sınıf	1	0.2
Cinsiyet	Kadın	392	77.3
	Erkek	110	21.7
	Belirtilmeyen	5	1.0
Romantik İlişki	Var	201	39.6
	Yok	306	60.4
Çoğunlukla	Köy	58	11.4
Yaşanılan Yaşam Yeri	Kasaba	65	12.8
	Şehir merkezi	375	74.0
	Yurt dışı	8	1.6
Yaşanılan Yer	Ebeveynle/aileyle birlikte yaşama	88	17.4
	Arkadaşla birlikte yaşama	30	5.9
	Sevgiliyle/eşle birlikte yaşama	7	1.4
	Tek başına yaşama	40	7.9
	Yurtta yaşama	341	67.3
Kronik Sağlık Sorununa Sahip Olma	Evet	76	15.0
	Hayır	430	84.8

İşte Çalışma Durumu	Tam zamanlı çalışma	14	2.8
	Ücretsiz/aile işinde çalışma	10	2.0
	Yarı zamanlı çalışma	65	12.8
	Çalışmıyor	417	82.2

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Ortalama	Standart Hata	Minimum Değer	Maksimum Değer
Sınıf	2,252	1,0573	1	6
Yaş	20,734	1,6352	18	25
Öznel Gelir	3,010	0,87	1	5
Değerlendirmesi				
Romantik İlişki Süresi (ay)	20,167	18,6867	1	108

Frekans analizleri ve katılımcıların demografik bilgileri ile araştırma değişkenlerine etkisi ve ilişkisi incelenmiştir. Böylece değişkenlerin demografik bilgilerden ne kadar etkilendiği ve ilişkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda Tablo 3.3'te cinsiyet ve akademik tükenmişlik arasındaki analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.3. Cinsiyet ve Akademik Tükenmişlik Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu

Değişken	Kadın		Erkek		t	p
	Ortalama	SH	Ortalama	SH		
Değer	2.7889	0.676	2.9531	0.71	-2.228	0.026*

*p<.05 **p<.01

Cinsiyet değişkeninde “belirtmek istemiyorum.” cevabını veren 5 adet katılımcı kayıp veri olarak kodlanmıştır. Bunun sebebi ise 5 kişilik bir örneklemenin grup analizlerinde farklılığı etkilemeyeceği varsayımdır. Yapılan t-testi sonuçlarında Levene testine göre varyanslar eşit dağılmıştır ve yukarıdaki tabloda eşit dağılan varyansların sonuçları verilmiştir (F=0.455; p=0.500). 392 kadın (X=2.7889; SH=0.68) ve 110 erkek (X=2.9531; SH=0.71) arasındaki fark anlamlıdır. Böylece erkekler kadınlardan daha fazla akademik tükenmişlik puanlarına sahiptir

($t=-2.228$, $p=0.026$). Katılımcıların romantik ilişki ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin analiz sonuçları aşağıda Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Romantik İlişki ve Duygusal Zekâ Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Romantik İlişki Var		Romantik İlişki Yok		t	p
	Ortalama	SH	Ortalama	SH		
Değer	4.66	0.752	4.52	0.861	1.939	0.05*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Romantik ilişki ve araştırma değişkenleri t-testi sonuçlarında Levene testine göre varyanslar eşit dağılmıştır ve yukarıdaki tabloda eşit dağılan varyans sonuçları verilmiştir ($F=2.272$; $p=0.132$). 201 romantik ilişkisi olan kişi ($X=4.6614$; $SH=0.75216$) ve 306 romantik ilişkisi olmayan kişiler ($X=4.5172$; $SH=0.86105$) arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre romantik ilişkisi olan kişiler olmayan kişilere göre duygusal zekâ puanları anlamlı olarak daha yüksektir ($t=1.939$, $p=0.05$).

Tablo 3.5. Kronik Sağlık Sorunu ve Araştırma Değişkenleri Arasında Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişken	Kronik Sorun Var		Kronik Sorun Yok		t	p
	Ortalama	SH	Ortalama	SH		
DZ	4.32	0.86	4.62	0.81	-2.909	0.004**
DDB	3.23	0.57	3.4	0.561	-2.364	0.018*
AT	3.0	0.63	2.79	0.69	2.453	0.015*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Kronik sağlık sorunu ve araştırma değişkenleri ile Levene testi sonuçlarına göre; duygusal zekâ değişkeni için varyanslar eşit dağılmış ($F=0.032$; $p=0.858$), duygu düzenleme becerileri değişkeni için varyanslar eşit dağılmış ($F=0.002$; $p=0.964$) ve akademik tükenmişlik için de varyanslar eşit dağılmıştır ($F=1.249$; $p=0.264$). Tablo 3.5'te eşit dağılan varyans sonuçları verilmiştir. Tabloya göre, duygusal zekâ değişkeninde 76 kronik sorunu olan kişi ($X=4.3250$; $SH=0.85936$) ve 430 kronik sorunu olmayan kişi ($X=4.6203$; $SH=0.80803$) arasındaki fark anlamlıdır. Duygu düzenleme becerileri değişkeninde 76 kronik sorunu olan kişi ($X=3.2344$; $SH=0.5749$) ve 430 kronik sorunu olmayan kişi ($X=3.4001$; $SH=0.56129$) arasındaki fark anlamlıdır. Akademik tükenmişlik değişkeninde 76 kronik sorunu olan kişi ($X=3.0010$; $SH=0.63239$) ve 430 kronik sorunu olmayan kişi ($X=2.7932$; $SH=0.68904$) arasındaki fark anlamlıdır. Böylece, kronik sorunu olmayan kişilerin olan kişilere göre duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak yüksektir ($t=-$

2.909, $p=0.004$; $t=-2.364$, $p=0.018$). Akademik tükenmişlik değişkeninde ise kronik sorunu olmayan kişiler, olan kişilere göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak düşüktür ($t=2.453$, $p=0.015$). Yani, kronik sorunu olmayan kişiler duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ puanlarından daha yüksek ve daha az tükenmiştir.

Tablo 3.6. Araştırma Değişkenleri ve Sürekli Demografik Bilgiler Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

Değişken	Duygusal Zekâ	Duygu Düzenleme Becerileri	Akademik Tükenmişlik
Eğitim Yılı	$r=0.098^*$ $p=0.027$	$r=0.025$ $p=0.576$	$r=0.069$ $p=0.119$
Sınıf	$r=0.1^*$ $p=0.024$	$r=0.026$ $p=0.566$	$r=0.043$ $p=0.337$
Yaş	$r=0.072$ $p=0.104$	$r=0.037$ $p=0.403$	$r=-0.005$ $p=0.911$
Algılanan Ekonomik Gelir	$r=0.145^{**}$ $p=0.001$	$r=0.146^{**}$ $p=0.001$	$r=-0.137^{**}$ $p=0.002$
Romantik İlişki Süresi (ay)	$r=0.130$ $p=0.064$	$r=0.035$ $p=0.617$	$r=-0.066$ $p=0.351$
Algılanan Sağlık Düzeyi	$r=0.343^{**}$ $p=0.000$	$r=0.305^{**}$ $p=0.000$	$r=-0.198^{**}$ $p=0.000$

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 3.6'daki korelasyon analizi sonuçlarına göre; duygusal zekâ ve eğitim yılı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.089$; $p=0.027$). Yani eğitim yılı arttıkça duygusal zekâ puanları artmaktadır. Duygusal zekâ ve sınıf arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.1$; $p=0.024$). Yani sınıf düzeyi arttıkça duygusal zekâ puanları artmaktadır. Algılanan ekonomik gelire bakıldığında, duygusal zekâ değişkeninde düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.145$; $p=0.001$), duygu düzenleme becerileri değişkeninde düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.146$; $p=0.001$), akademik tükenmişlik değişkeninde düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-0.137$; $p=0.002$) vardır. Yani algılanan ekonomik gelir arttıkça duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri artmakta, akademik tükenmişlik düşmektedir. Algılanan sağlık düzeyine bakıldığında, duygusal zekâ değişkeninde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.343$; $p=0.000$), duygu düzenleme becerileri değişkeninde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.305$; $p=0.000$), akademik tükenmişlik değişkeninde orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-$

0.198; $p=0.000$) vardır. Yani algılanan sağlık düzeyi arttıkça duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri artmakta, akademik tükenmişlik düşmektedir.

3.2. Araştırma Değişkenleri Arasındaki Analiz Sonuçları

Araştırmanın değişkenleri olan akademik tükenmişlik, duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ değişkenleri arasında oluşturulan model sonucu bu değişkenler araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu modelin gerçekleşmesi için Baron ve Keny'nin (1986) varsayımlarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu varsayımlardan birisi olan değişkenler arası korelasyonun olmasını incelemek için araştırma değişkenleri ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yürütülmüş ve aşağıdaki tabloda sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırma Değişkenleri Arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları

Değişken	Ortalama	Standart Hata	1	2	3
DZ (1)	4.57	0.04	-	0.529*	-0.487*
DDB (2)	3.38	0.03	0.529*	-	-0.413*
AT (3)	2.82	0.03	-0.487*	-0.413*	-

* $p=0.000$

Tablo 3.7 incelendiğinde, duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.529$; $p=0.000$), duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-0.487$; $p=0.000$), akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-0.413$; $p=0.000$) vardır. Böylece Baron ve Keny'nin model analizi için beklenen varsayımlarından olan ilişki beklentisi karşılanmaktadır.

Model analizlerinin gerçekleşmesi için Hayes'in 4.2 Macro eklentisi SPSS'e eklenmiştir. Analizler için bu sekme kullanılmıştır. Analizlerin gerçekleşmesi için bağımlı değişken bölümüne akademik tükenmişlik değişkeni, bağımsız değişken bölümüne duygu düzenleme becerileri değişkeni aracı değişken kısmına ise duygusal zekâ değişkenleri yerleştirilmiştir. Kurgulanan araştırma modeli makro eklentisinde model 4'ü temsil etmiştir. Yapılan analizler sonucu model analizi sonucu aşağıda Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Model Analizi Sonucu

-	R	R ²	F	df1	df2	p
Model	0.5293	0.28	196.43	1	505	0.000

* $p<.05$ ** $p<.01$

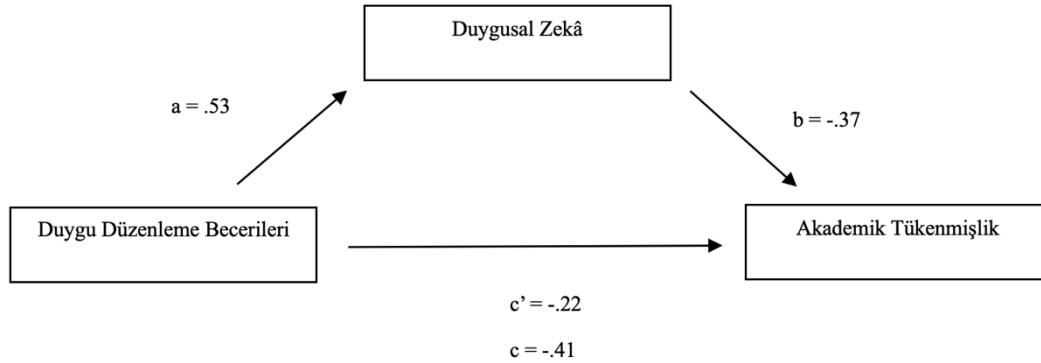
Model analizinin sonucuna bakıldığında hipotez edilen model anlamlıdır ($F=196.43$; $p=0.000$). Böylece ortaya konulan model, varsayımları da karşıladığından istatistiki olarak kabul edilebilir. Modele bakıldığında, akademik tükenmişliğin duygu düzenleme becerileri ile ilişkisinde duygusal zekanın etkisindeki varyansların %28'i açıklanmaktadır. Bu açıklanan değer sosyal bilimlerdeki değişkenler için önemli kabul edilebilir (Baron ve Keny, 1986: 1175). Bu varyanslardaki değişkenlerin dağılımlarına yönelik analiz sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Değişkenlerin Model Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Beta	Standardize Beta	t	p	Alt Güven Aralığı	Üst Güven Aralığı
Duygu Düzenleme Becerileri → Duygusal Zekâ	0.7687	0.5292	14.02	0.000	0.661	0.8765
Duygusal Zekâ → Akademik Tükenmişlik	-0.3097	-0.372	-8.30	0.000	-0.3831	-0.2364
Duygu Düzenleme Becerileri → Akademik Tükenmişlik	-0.2617	-0.2164	-4.8262	0.000	-0.3683	-0.1552
Duygu Düzenleme Becerileri → Akademik Tükenmişlik (Direkt etki)	-0.4998	-0.4133	-10.20	0.000	-0.5961	-0.4035

* $p < .05$ ** $p < .01$

Model testinin analizlerine bakıldığında; duygu düzenleme becerilerinden duygusal zekaya giden etkide etki anlamlıdır ($t=14.02$; $p=0.000$). Bu etkinin değeri ise beta ile verilmektedir. Standardize edilmemiş beta değeri 0.7687 olarak hesaplanırken standardize edilmiş beta değeri 0.5292 olarak hesaplanmıştır. Duygusal zekâ değişkeninden akademik tükenmişliğe giden etki de anlamlı olarak hesaplanmıştır ($t=-8.3$; $p=0.000$). Bu etkinin değerlerinde standardize edilmemiş beta -0.3097 olarak hesaplanırken standardize edilmiş beta değeri -0.372 olarak hesaplanmıştır. Modelin bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki etkilerde, duygu düzenleme becerilerinden akademik tükenmişliğe model etkisine bakıldığında etki anlamlıdır ($t=-4.8262$; $p=0.000$). Bu etkinin standardize edilmemiş beta değeri -0.2617 olarak hesaplanırken standardize beta değeri -0.2164 olarak hesaplanmıştır. Bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki direkt etkiye bakıldığında ise hesaplanan etki anlamlıdır ($t=-10.2$; $p=0.000$). Bu etkinin standardize edilmemiş beta değeri -0.4998 olarak hesaplanırken standardize edilmiş beta değeri -0.4133 olarak hesaplanmıştır. Böylece duygu düzenleme becerileri ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal zekanın kısmi aracı olarak modelde var olduğu söylenebilir.



Şekil 3.1. Model Analizi Sonucu.

Analiz sonuçlarının model olarak resmedilmiş hali Şekil 3.1’de verilmiştir. Böylece duygu düzenleme becerilerinden duygusal zekaya giden yol (a yolu), duygusal zekadan akademik tükenmişliğe giden yol (b yolu), duygu düzenleme becerilerinden direkt akademik tükenmişliğe giden yol (c yolu) ve duygu düzenleme becerilerinden model içerisinde akademik tükenmişliğe giden yol (c’ yolu) resmedilmiştir. Bu değerler incelendiğinde, duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal zekanın anlamlı olarak modelde yer alabildiği görülmektedir. Bu durum, c’ yolu ve c yolları arasındaki düşüşe işaret etmektedir.

Kısmi aracılığın tam olarak hesaplanabilmesi için dolaylı etkilerin analiz sonuçları incelenmiştir. Duygusal zekanın dolaylı etki analiz sonuçlarında etki -0.2381 olarak hesaplanmış ve güven aralığı -0.3129 ile -0.1725 olarak hesaplanmıştır. Baron ve Keny'ye (1986: 1178) göre aracılık analiz sonuçlarında dolaylı etki analizinin güven aralıklarının 0'ı içermemesi aracı değişkeninin anlamlı olarak kısmi aracı olduğunun göstergesidir. Böylece bu modelde duygusal zekanın dolaylı etkisindeki güven aralıkları 0'ı içermediğinden duygusal zekâ kısmi aracı olarak modelde anlamlı bir etkiye sahip olmaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, duygu düzenleme becerileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunmuş ve bu ilişkinin modelde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Ayrıca akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide duygusal zekânın kısmi aracı etkisi olduğu bulunmuştur. Bu durum, duygu düzenleme becerilerinin akademik tükenmişliğe olan etkisinde duygusal zekânın kritik bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Böylece, duygu düzenleme becerileri arttıkça duygusal zekâ artmakta ve duygusal zekâ arttıkça akademik tükenmişlik azalmaktadır. Bu sonuçlara göre, araştırma hipotezlerine yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Hipotez 1: Akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma bulgularına göre Hipotez 1 kabul edilmiştir. Buna göre, akademik tükenmişlik ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları ile tükenmişliğin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Chacon-Cuberos, 2019: 4708). Benzer şekilde, Zhao ve arkadaşları da iş tükenmişliği ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır (Zhao vd., 2019: 323). Böylece H1 literatürü destekler niteliktedir.

Hipotez 2: Akademik tükenmişlik ve duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma bulgularına göre Hipotez 2 kabul edilmiştir. Buna göre, akademik tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin Merino-Soto ve arkadaşları (2024: 5) akademik tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde, Supervia ve arkadaşları (2019: 131), akademik tükenmişlik ve duygusal zekâ alt boyutları arasında negatif yönde ilişkiler bulmuştur. Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmıştır (İçel ve Ekinci, 2024: 139; Taşlıyan vd., 2014: 70). Bu bulgular doğrultusunda, H2 hipotezinin literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Hipotez 3: Duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma bulgularına göre Hipotez 3 kabul edilmiştir. Böylece duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu,

literatürdeki çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Ruiz ve arkadaşları (2012: 293), duygu düzenleme becerilerinin alt boyutları ve duygusal zekanın alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Benzer şekilde, Heshmati ve Ahmadkhanloo (2017: 13) da iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu bulguyu destekler farklı çalışmalar da mevcuttur (Nguyen vd., 2019: 2308; Sha vd., 2022: 3). Bu doğrultuda, H3 hipotezinin literatürle tutarlı olduğu söylenebilir .

Hipotez 4: Akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı etkisi vardır.

Hipotez 4 araştırma bulgularına göre kabul edilmiştir. Böylece akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı etkisi vardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı rol oynayabileceğine yönelik çeşitli çıkarımlar ve bulgular mevcuttur. Jurado ve arkadaşlarına göre (2021: 9), stresli durumlarda öğrencilerin duygusal zekâ yetkinliklerinin stresi azaltmada önemli bir rolü olduğunu bulmuştur. Shariatpanahi ve arkadaşlarına göre (2022: 4), duygularını daha iyi düzenleyebilme becerisine sahip öğrencilerin tükenmişlikten daha az etkilenebileceğini bulmuştur. Ayrıca, duygu düzenleme, akademik başarı ile tükenmişlik arasındaki ilişkide de önemli bir rol oynamaktadır (Merino-Soto vd., 2024: 5). Böylece H4 literatürü destekler ve yeni bir bulgu ekler niteliktedir.

Duygusal zekâ temelde duyguları bastırmayı, yönlendirmeyi, değiştirmeyi veya denetlemeyi değil, aksine daha verimli ve daha geleceğe odaklı var olan duyguları kullanabilme yeteneğidir (Delice ve Günbeyi, 2013: 211). Duygu düzenleme becerilerinin aksine duygusal zekâ duygular ile ilgili var olan süreçleri birer avantaja çevirebilme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Goleman, 2001: 10). Böylece araştırma bulgularına bakıldığında, duyguları düzenleyebilme yeteneğini duygusal zekâ ile ilişkisindeki pozitif yönlü bulgu, duygularını düzenleyebilen kişilerin daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu, böylece geleceğe yönelik motivasyonel süreçlerinin daha yüksek olacağı varsayımı, akademik tükenmişlik ile var olan negatif yönlü ilişkiyi açıklar niteliktedir. Duyguların düzenlenmesinin, duygusal zekayı artırabildiği (Lopes vd., 2005: 116) ve dolayısıyla yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin tükenmişlikten daha az etkilendiği (Gazques Linares vd., 2022: 578) hem literatür hem de araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Delice ve Günbeyi'ne göre (2013: 212) kişilerin yaşları ve eğitim seviyeleri arttıkça duygusal zekâları da artmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları da benzer yönde bulgular ortaya koymaktadır. Araştırma değişkenlerinden yalnızca duygusal zekâ ölçeği sınıf (1. sınıf, 2. sınıf, 3., 4., 5. ve 6. sınıf) değişkeni ve eğitim yılı değişkeni ile pozitif yönde anlamlı bir korelasyona

sahiptir. Bu sonuçlar bu araştırmada da duygusal zekanın eğitim seviyesi ile ilişkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, üniversitede vakit geçirdikçe sosyal becerilerinin artması, empati yeteneklerinin gelişmesi oldukça muhtemeldir. Özellikle ders ödevlerinin grup çalışmaları şeklinde verilmesi, öğrenci topluluklarının üniversitelerde oldukça aktif olması, gençlerin farklı alanlardaki gençlik gruplarıyla etkileşimde bulunmaları ve sosyal medya kullanımı gibi faktörlerin duygusal zekayı geliştirebileceği öne sürülmektedir (Pool vd., 2012: 310). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinde sınıf düzeyinin, duygusal zekâ için önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Kant, 2019: 442).

Araştırma sonucunun aksine, literatürde duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı farklar olduğunu gösteren çeşitli bulgular bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, bazı çalışmalarda kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâ puanlarına sahip olduğu bulunmuştur (Gür, 2019: 40; Taşlıyan ve Hırlak, 2014: 71; Sevindik vd., 2012: 24; Taşlıyan vd., 2014: 54; Candeias, 2025: 12; Fernandez-Berrocal vd., 2012: 83). Bu araştırmada duygusal zekâ açısından cinsiyetler arası bir farklılık bulunmamıştır. Özellikle bu durum yaş ile ilişkili bir durum olabilir. Yapılan araştırmalar, duygusal zekanın farklı yaş gruplarında cinsiyete göre farklı gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Candeias, 2025: 12; Fernandez-Berrocal vd., 2012: 83). Ayrıca duygusal zekâ kavramının 1990'lı yıllarda ortaya çıkmış olması, cinsiyet temelli farklılıkların açıklanabilmesi açısından kavramın daha da geliştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmalarda, cinsiyetin farklı değişkenlerle birlikte moderatör ve aracı değişken olarak ele alınması, ilgili değişkenlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca cinsiyet üzerine yapılacak olan meta-analiz çalışmaları da konuya daha kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir. Bir başka çalışmada düşük duygusal zeka düzeyleri duygu düzenleme becerilerinden dışavurum ve bastırma ile ilişkiliyken, yüksek duygusal zeka bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca erkeklerde yaş ilerledikçe, duygusal zekanın yüksekliği duygu düzenleme becerilerini daha fazla kullanmalarıyla ilişkili olabilir (Megias-Robles, 2019: 4).

Akdur ve Aslan'ın (2017: 80) yaptığı çalışmada, duygu düzenleme güçlüğü ve duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya göre, duygu düzenleme güçlüğü ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Yine Karaş ve Altun'un (2022: 1273) yürüttüğü çalışmada da duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Duygu düzenleme güçlüğü, duygu düzenleme becerileriyle yakından ilişkili bir değişkendir ve genellikle bu becerilerin zayıf olmasıyla tanımlanır; dolayısıyla ölçümde bu iki kavram birbirinin zıttı olarak değerlendirilir (örn; Yumuşak, 2019; Ateş ve Sağar, 2021). Böylece araştırmada da benzer sonuçlar elde edildiği

söylenbilir. Duygu düzenleme becerilerinin, duygusal zekâ üzerinde önemli ve anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu bu araştırmayla da ortaya konulmuştur.

Akademik performans ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide duygusal zekânın ve duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelendiği bir araştırmada, duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri anlamlı ve kısmi aracı olarak model içerisinde yer almıştır (Merino-Soto vd., 2024: 6). Bu araştırmada da duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, literatürde duygusal zekânın akademik tükenmişlikle ilişkili çalışmalarda önemli bir aracı veya düzenleyici değişken olarak işlev görebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal bilimler alanındaki birçok değişkenle ilişki kurabilen bir yapı olması nedeniyle, duygusal zekâ gelecekteki araştırmalarda bağımsız değişkenlere bağlı olarak farklı roller üstlenebilecek potansiyele sahiptir.

Duygusal zekânın akademik tükenmişlik üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Zheng vd., 2023: 157), duygusal zekânın akademik tükenmişlik üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu durum, duygusal zekânın akademik tükenmişlik üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca duygusal zekânın farklı seviyeleri farklı duygu düzenleme stratejileri ve farklı olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerinin gelişmesiyle de oldukça ilişkilidir (Peña-Sarrionandia ve ark., 2015: 21). Özellikle kaygı, depresyon, tükenmişlik gibi olumsuz duygularla başa çıkılması gereken süreçlerde ve stresörlere karşı, duygusal zekâ ile duygu düzenleme becerilerinin birleşimi; bireyin hayatta kalma, uyum sağlama ve umutlu kalma kapasitesi açısından son derece önemli iki psikolojik değişken olarak değerlendirilmektedir (Özdemir ve Tatar, 2019: 98; Jahangard vd., 2012: 201). Ancak bu iki değişken, benzer yönleri bulunsada birbirinden ayrılması gereken ve farklı sonuçlara yol açan yapılardır. Akademik tükenmişlik gibi olumsuz durumlar ve stresörler karşısında duygusal zekâ ile duygu düzenleme becerilerinin birlikte ele alınması önemli bir düzenleyici veya yatıştırıcı rol oynayabilir. Bu araştırmada da temelde bu ilişki incelenmiş ve akademik tükenmişliğin azaltılmasında duygu düzenleme becerileri ile duygusal zekânın rolü ortaya konulmuştur.

Ayrıca araştırma bulguları kültürel yönden de açıklanabilir. Özellikle kültür, kişilerin benliklerini, duygularını, motivasyon kaynaklarını, durumlara karşı bakış açılarını, başa çıkma stratejilerini ve daha birçok değişkeni etkileyen kolektif bir üründür (Markus ve Kitayama, 1991: 230). Yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişlik için kültürel farklılıklar önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Rattrie vd., 2020: 196). Farklı kültürlerden bireyler, tükenmişlik karşısında farklı tepkiler verebilmekte ve benzer durumlar karşısında farklı düzeylerde tükenmişlik yaşayabilmektedir. Duygusal zekâ için de benzer bir durum söz konusu olabilir. Farklı ülkeler karşılaştırıldığında, kültürün duygusal zekâ düzeylerini etkileyebilen

önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Gunkel, 2014: 268). Son olarak, Gross'un duygu düzenleme becerileri modeli de kültürel farklılıklara bağlı olarak farklı sonuçlar ortaya koyulmuştur (Aka, 2023: 446). Bu kültürel farklılıklar, Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı (1978) ile de açıklanabilir. Bu kurama göre, bireylerin tüm davranışları sosyal ve kültürel öğrenmeler yoluyla şekillenir (Ergün ve Özsüer, 2006: 287). Dolayısıyla kültürel farklılıklar, temel psikolojik ve davranışsal süreçlerin evrensel olarak genellenmesini zorlaştırmakta; bu süreçleri kültüre özgü değerler bağlamında ele almayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları farklı kültürlerde farklı sonuçlar verebilir. Özellikle aracılık analizinde kullanılan duygusal zekâ değişkeni, farklı kültürlerde, özellikle toplulukçu kültürlerde, tam aracı bir rol üstlenebilir.

İş gücü piyasalarına girmeye hazırlanan gençler için çeşitli sorunlar mevcuttur. Özellikle eğitimden iş gücüne geçişte yaşanan zorluklar, genç işsizliği ve yeterli niteliklere sahip olamama gibi sorunlar, gençlerin içerisinde bulunduğu meslek seçimi krizini etkilemektedir. Ayrıca eğitim hayatındaki çeşitli akademik süreçler de bu krizi etkileyebilmektedir. İş gücü piyasalarına girmeye hazırlanan gençlerin geçtiği akademik süreçlerde tükenmişlik yaşamaları bu süreci daha dezavantajlı bir şekilde geçirmelerine neden olabilmektedir. Bu sebeple, gençlerin hem eğitim süreçlerinde hem iş gücü piyasalarına hazırlık sürecinde hem de iş gücü piyasalarındaki süreçlerinde zorluklarla başa çıkabilmeleri için duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri yetkinlikleri oldukça önem arz etmektedir. Özellikle duygusal zekânın varlığı yalnızca akademik tükenmişliği değil, iş stresine ve iş motivasyonunu da pozitif yönde etkilemektedir (Divya Darshini ve Gomathi, 2018: 443; Joyce vd., 2021: 806).

Bu bağlamda bu tez çalışması, literatüre farklı bir bakış açısı katmayı hedeflemiş ve kurgulanan model ile üniversite öğrencileri için duygu düzenleme becerilerinin ve duygusal zekânın dolayısıyla sosyal becerilerin tükenmişlik süreçlerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın 3-4 yıl süresince, katılımcıların boylamsal olarak takip edildiği ve değerlendirildiği bir çalışma olmaması bir kısıtlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, duygu düzenleme becerileri eğitimi tasarlanıp, boylamsal bir çalışma ile tükenmişliği ve duygusal zekâyı ne kadar yordadığı tespit edilebilir. Bu durum da bu tarz bireysel özelliklerin geliştirilebildiği yeni eğitimlerin ortaya çıkmasını destekleyebilir. Sonuç olarak, gençler için, meslek, kariyer kaygısı, akademik kaygılar gibi süreçler için; ders çalışmak, başarı güdüsüne sahip olmak, motivasyon kazanmak gibi değişkenlerin yanı sıra; duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ gibi hem bireysel hem sosyal yetkinliklerin olduğu değişkenler hem akademik gelişim hem de kişisel gelişim açısından önemli olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ

Bu araştırma sonucunda, 18-25 yaş aralığındaki 507 üniversite öğrencisinden toplanan verilere göre duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, duygusal zekâ ve akademik tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, duygu düzenleme becerileri ve akademik tükenmişlik arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan aracılık analizlerinde de duygu düzenleme becerilerinin akademik tükenmişliğe olan etkisinde, duygusal zekânın kısmi aracı bir değişken olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar literatüre Türkiye örnekleminde örneklem büyüklüğüne ve örneklemin evreni temsil yeterliliğinden kaynaklı üniversite öğrencilerinin temsiliyetini gösterecek niteliktedir. Böylece, bu tez, duygusal zekânın, akademik tükenmişlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide dolaylı etkisini Türkiye örnekleminde ortaya koyarak literatüre katkı sunmaktadır.

Üniversite yıllarında çeşitli zorluklarla (barınma, ders materyalleri ve kitaplarını satın alabilmek, ulaşım, fizyolojik ihtiyaçlar vb.) mücadele eden gençler için verilen bireysel, sosyal veya politik destekler tasarlanırken bu tez çalışmasının ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle duygu düzenleme becerileri çalışmaları üniversite gençlerinde tükenmişliği azaltmada önemli bir psikolojik destek olabilir. Ayrıca gençlerin duygularına yönelik bir farkındalık da kazandırabilir. Duygusal zekâ çalışmaları da yine aynı şekilde tükenmişliği azaltmada kullanılabilecek önemli bir yetkinlik olabilir. Bunlar için gençlerin sosyalleşebileceği alanların artması, sosyal bağlarının kuvvetlenmesi ve kişiler arası ilişkilerinin gelişmesi önemli olabilir.

Ayrıca iş gücü piyasalarına hazırlanan ve geleceğin iş gücü piyasalarını oluşturacak gençlerin, iş hayatına başlangıçlarını tükenmişlik ile yapmaları istenmeyen durumlar arasında yer almaktadır. Bu sebeple, akademik süreçlere yönelik tükenmişliğin giderilmesinde duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Böylece iş hayatına geçiş yapacak gençler, psikolojik olarak daha dayanıklı, olumsuz durumlarla daha çok baş edebilen bir halde, daha az tükenmiş şekilde bu geçişi tamamlayabilir.

Tükenmişlik genel bir kavram olmakla birlikte, akademik tükenmişlik bu genel yapıdan ayrılarak özgün dinamikleriyle ele alınmalıdır. Bu tez çalışmasında da özellikle akademik tükenmişlik kavramı detaylı olarak incelenmiştir. Akademik tükenmişliğin duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Gençler için yapılan tükenmişlik çalışmalarında, bireysel desteklerin yanı sıra, sosyal desteklerin de onların tükenmişliklerine etki edebileceği bu tez çalışmasıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1. Öneri ve Kısıtlılıklar

Tez çalışmasının çeşitli kısıtlılıkları da mevcuttur. Araştırmanın veri toplama süreci çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Katılımcıların, eksik verileri kaydedilmese de katılımcılar gözlemlenerek ölçek sorularını doldurmadıkları için soruları okuyup anladıklarından tam olarak emin olunamayabilir. Bu etkinin en aza indirilmesi için ölçek soruları arasına kontrol soruları eklenmiş olsa da çevrimiçi veri toplama bir kısıtlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ölçek soruları birer öz değerlendirmedir. Bu sebeple sosyal istenirlikten kaynaklı, katılımcılar yanlış cevaplar vermiş olabilirler. Bunun için özellikle gelecekte bu değişkenler ile deneysel çalışmaların tasarlanması, bu etkiyi ortadan kaldırabilir. Ayrıca, duygu düzenleme becerileri gibi değişkenler, boylamsal çalışmalarla daha iyi açıklanabilmektedir. Bu sebeple, duygu düzenleme gibi çeşitli psikolojik becerilerin boylamsal çalışmalar ile incelenmesi daha güvenilir sonuçlar doğurabilir.

Araştırma sonuçlarıyla, özellikle gelecekte yapılacak çalışmalara yeni bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, duygusal zekânın aracı etkisine bağlı olarak, cinsiyet, yaş, eğitim alanı (sosyal bilimler, tıp bilimleri vb.) gibi faktörlerin de bir model içerisinde yer aldığı daha geniş kapsamlı bir araştırma modeli önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırmada kullanılan demografik bilgiler ile değişkenlerin arasındaki bağlantılar, duygusal zekâ için önemli ve potansiyel yordayıcılar olabilir. Gelecek araştırmalarda, belirli demografik bilgilerin, araştırma değişkeni olarak kullanılması önerilebilir. Ayrıca, gençlerin yaşadığı akademik tükenmişlik için kurgulanacak önleme ve müdahale çalışmalarında duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ birlikte ele alınmalıdır. Gençlerin duygu düzenleme becerilerini artırabileceği eğitimler düzenlenmeli, duygusal zekâlarını artırabilecekleri gerekli sosyal yapılar inşa edilmelidir.

Sonuç olarak, akademik tükenmişlik üzerinde duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ önemli yordayıcı değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Özellikle bu iki değişkenin genç bireyler arasında geliştirilmesi hem akademik yaşamda hem de genel yaşamda etkili baş etme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Gençler, hızla değişen dünya koşulları, eğitim sistemindeki dönüşümler, kaotik toplumsal olaylar, meslek seçimi ve mesleğe hazırlık gibi pek çok zorlu süreçle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bağlamda, duygu düzenleme ve duygusal zekâ değişkenlerinin söz konusu süreçlerde nasıl bir rol oynadığının incelenmesi, gençlerin eğitim yaşamlarını etkileyen tüm alanlarda bu faktörlerin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, akademik tükenmişliğe yönelik geliştirilecek müdahale ve önleme programlarının da bu kavramsal çerçeve doğrultusunda yapılandırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abu-Hilal, M. M., & Salameh, K. M. (1992). Validity and reliability of the Maslach Burnout Inventory for a sample of non-Western teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 161-169.
- Ahmad, S., Bangash, H., & Khan, S. A. (2009). Emotional intelligence and gender differences. *Sarhad J. Agric*, 25(1), 127-130.
- Ahmadi, M., & Sarmad, M. (2010). Detecting Outliers in Normal Data Using Modified Z-Scores. *Journal of Statistical Sciences*, 3(2), 119-139.
- Aka, B. T. (2023). Cultural dimensions of emotion regulation. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(3), 441-450.
- Akdur, S., & Aslan, B. (2017). Duygusal zeka ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantik kıskançlığın aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 71-88.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.
- Anderson, M. (2001). Annotation: Conceptions of intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 287-298.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Atak, H. & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 39-50.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Yeterliğin Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme Becerileri Ve Psikolojik Sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679-695.

- Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, Y. D. D. M., & Duru, Y. D. D. S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. New York: Wiley.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child development*, 75(2), 366-370.
- Berking M, Whitley B. Affect Regulation Training. A Practitioner's Model. New York: Heidelberg, Dordrecht, London: Springer, 2014.
- Berking, M., Margraf, M., Ebert, D., Wupperman, P., Hofmann, S. G., & Junghanns, K. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive–behavioral therapy for alcohol dependence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 79(3), 307-328.
- Berking M, Znoj H. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen [Development and validation of a self-report measure for the assessment of emotion-regulation skills]. *Z Psychiatrie Psychol Psychother* 2008; 56:141-152.
- Berns, S. S. (1984). Job satisfaction and conflict management. *Mosby Company, Toronto, Canada*.
- Berntson, G. G., Norman, G. J., Bechara, A., Bruss, J., Tranel, D., & Cacioppo, J. T. (2011). The insula and evaluative processes. *Psychological science*, 22(1), 80-86.
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological studies-university of calicut*, 51(4), 261.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.

- Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of occupational health psychology, 21*(4), 480.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Norris, C. J., & Gollan, J. K. (2011). The evaluative space model. *Handbook of theories of social psychology, 1*, 50-72.
- Candeias, A. A. (2025). Emotional Intelligence in Portuguese Youth: Age and Gender Differences. *Journal of Intelligence, 13*(4), 48.
- Cando, J. M. D., & Villacastin, L. N. (2014). The relationship between adversity quotient (AQ) and emotional quotient (EQ) and teaching performance of college PE faculty members of CIT University. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research, 18*(2), 354-357.
- Cazan, A. M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 1574-1578.
- Cesur, O., Ünal, T., Büker, H., Çağlayan, D., & Okyay, İ. (2023). Tükenmişlik sendromu belirtileri, nedenleri ve çözüm önerileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 9*(30), 1-16.
- Cesur Soysal, G., Öncel Arı, E. (2020). Duygu Düzenleme. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., & Expósito-López, J. (2019). The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International journal of environmental research and public health, 16*(23), 4703-4717.
- Cheong, S. J. (2020). Youths as a Policy Target Group: What to Identify and How?. *Research in Brief, 2020*(1), 1-4.
- Colom, R., Karama, S., Jung, R. E., & Haier, R. J. (2010). Human intelligence and brain networks. *Dialogues in clinical neuroscience, 12*(4), 489-501.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. pearson.
- Cuevas-Caravaca, E., Sánchez-Romero, E. I., & Antón-Ruiz, J. A. (2024). Academic burnout, personality, and academic variables in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(6), 1561-1571.
- Çalık, A. (2021). Duygusal zekâ ve örgütsel çatışma yönetimi.

- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (Mte-Öf) Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal/Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-148.
- Darwin, C. (1965). The expression of the emotions in man and animals. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1872).
- Deb, S. K., Nafi, S. M., Mallik, N., & Valeri, M. (2023). Mediating effect of emotional intelligence on the relationship between employee job satisfaction and firm performance of small business. *European Business Review*, 35(5), 624-651.
- Delice, M., & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Divya Darshini, J., & Gomathi, S. (2018). A study on emotional intelligence well-being and emotional baggage perspective. *International Journal of Business Excellence*, 15(4), 425-444.
- Duru, E., Duru, S. İ. B. E. L., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Edward M, Khalfan A, John W, Mussa E. (2023). Suicide Profile Among Youth In Tanzania: An Alarming Situation, How Can We Salvage Youth?, *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 1079.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi.
- Espeleta, H. C., Brett, E. I., Ridings, L. E., Leavens, E. L., & Mullins, L. L. (2018). Childhood adversity and adult health-risk behaviors: Examining the roles of emotion dysregulation and urgency. *Child Abuse & Neglect*, 82, 92-101.
- European Union, (2010). Youth on the Move. Erişim Yeri: https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf?utm_source=consensus Son Erişim Tarihi: 22 Temmuz 2025.
- Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C., & Aridi, H. (2016). Stress, burnout and coping strategies in preclinical medical students. *North American journal of medical sciences*, 8(2), 75.

- Fawzy, F. I., Fawzy, N. W., & Pasnau, R. O. (1991). Burnout in the health professionals. *Handbook of studies on general hospital psychiatry*, 119.
- Fedorova, Y., Pilková, A., Mikuš, J., Munk, M., & Reháč, J. (2023). Emotional intelligence profiles and intergenerational collaboration in business. *Journal of Business Economics and Management (JBEM)*, 24(4), 797-817.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Filice, L., & Weese, W. J. (2024). Developing emotional intelligence. *Encyclopedia*, 4(1), 583-599.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social psychology of education*, 6(3), 191-215.
- Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hadfield, S., Hall, S., Lowden, K., & Plugor, R. (2017). *Young people in the labour market: Past, present, future*. Routledge.
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in psychology*, 14, 1-11.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. D. M. (2022). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between anxiety sensitivity and academic burnout in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572.
- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, London: Cox & Wyman Ltd.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54.

- Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2020). Emerging adults embarking on their careers: Job and identity explorations in the transition to work. *Youth & Society*, 52(5), 795-819.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 525-552.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*, 2, 3-20.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-363.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399.
- Gunkel, M., Schlägel, C., & Engle, R. L. (2014). Culture's influence on emotional intelligence: An empirical study of nine countries. *Journal of International Management*, 20(2), 256-274.
- Gür, E. Y., Altınayak, S. Ö., & Apay, S. E. (2019). Duygusal zekânın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-42.
- Gyurak, A., & Etkin, A. (2014). A neurobiological model of implicit and explicit emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 76-90). The Guilford Press.
- Heshmati, R., & Ahmadkhanloo, E. (2017). Emotional intelligence, emotional self-regulation and dispositional mindfulness in high school intelligent students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 5(2).
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive therapy and research*, 40, 341-356.
- Isaacowitz, D. M. (2022). What do we know about aging and emotion regulation?. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1541-1555.

- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. *Handbook of emotions*, 2, 253-264.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- İçel, S., & Ekinci, M. (2024). Akademisyenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Perspectives in Palliative & Home Care*, 3(3 (3)), 136-142.
- İyibaş, M. A., & Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 188-218.
- Jadhakhan, F., Blake, H., Hett, D., & Marwaha, S. (2022). Efficacy of digital technologies aimed at enhancing emotion regulation skills: Literature review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 809332.
- Jahangard, L., Haghighi, M., Bajoghli, H., Ahmadpanah, M., Ghaleiha, A., Zarrabian, M. K., & Brand, S. (2012). Training emotional intelligence improves both emotional intelligence and depressive symptoms in inpatients with borderline personality disorder and depression. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 16(3), 197-204.
- Jones, M. L. (1993). Role conflict: cause of burnout or energizer?. *Social work*, 38(2), 136-141.
- Joshi, D., & Kashyap, S. K. (2019). Awareness on livelihood options among youth of Uttarakhand: A review. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 8(3), 648-655.
- Joyce, A. T., Latif, H. A., Rahaman, M. M., & Saha, H. (2021). The impacts of emotional intelligence on individual performance and work-life balance: A conceptual exploration. *Journal of Academic Research in Accounting Finance and Management Sciences*, 11(11), 801-812.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Kalisch, R., & Gerlicher, A. M. (2014). Making a mountain out of a molehill: On the role of the rostral dorsal anterior cingulate and dorsomedial prefrontal cortex in conscious threat appraisal, catastrophizing, and worrying. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 42, 1-8.
- Kant, R. (2019). Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 13(4), 441-446.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.

- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri: Çocuğun Mizacı İle Ebeveyninin Duygusal Zekâsı Ve Psikolojik İyi Oluşunun Rolü Nedir?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 57-63.
- Keser, A., Tüfekçi, Ü. (2018). "Tükenmişlik Sendromu". A, Keser, G, Yılmaz, S, Yürür (Ed.). *Çalışma Yaşamında Davranış*. Umuttepe Yayınları, İzmit, 595-612.
- Kılıç, S., Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Komala, K., & Ganesh, L. S. (2007). Individual spirituality at work and its relationship with job satisfaction and burnout: An exploratory study among healthcare professionals. *the business review*, 7(1), 124-129.
- Korotsinska, J. (2021). Психологічна Готовність Осіб Юнацького Віку До Оволодіння Навичками Емоційної Саморегуляції. *Psychological Journal*, 7(4), 48-56.
- Koropets, O., Fedorova, A., & Kacane, I. (2019). Emotional and academic burnout of students combining education and work. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 8227-8232). IATED.
- Koushkestani, R., Astanesh, A. N., Sadighi, G., Hajikhaniyan, Z., Zarandi, A. & Motahedi, A. (2020). The effect of emotion regulation skills training on mental health, happiness, and organizational performance in employees. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 08(02), 035-042
- Kurdi, S. F., & Hamdy, N. A. (2020). Emotional Intelligence: What do we know and what is new? A Review. *Minia Journal of Medical Research*, 31(2), 363-370.
- Kutanis, R., & Karakiraz, A. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 13-30.
- Kutlu, F. (2020). Duygu düzenlemenin yaşam boyu gelişimsel süreci. *Sosyal, GC & Art, E. Ö.(Editörler), Duygu düzenleme*, 63-82.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352.

- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and behavioral practice*, 9(3), 177-190.
- Levchenko, N., & Kolyada, N. (2021). Youth as a key category of youth work: conceptual aspect. *Pedagogy and education management review*, (3), 57-65.
- Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27(4), 363-384.
- Leung, M. Y., Shan Isabelle Chan, Y., & Dongyu, C. (2011). Structural linear relationships between job stress, burnout, physiological stress, and performance of construction project managers. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 18(3), 312-328.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Li, M. N., Ren, Y. L., Liu, L. J., Cheng, M. H., Di, Q., Chang, H. J., ... & Ma, A. (2024). The effect of emotion regulation on empathic ability in Chinese nursing students: The parallel mediating role of emotional intelligence and self-consistency congruence. *Nurse Education in Practice*, 75, 1-7.
- Lloyd, C., & King, R. (2004). A survey of burnout among Australian mental health occupational therapists and social workers. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39, 752-757.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- López Peláez, A., Erro-Garcés, A., & Gómez-Ciriano, E. J. (2020). Young people, social workers and social work education: The role of digital skills. *Social Work Education*, 39(6), 825-842.
- Low, G. S., Cravens, D. W., Grant, K., & Moncrief, W. C. (2001). Antecedents and consequences of salesperson burnout. *European Journal of Marketing*, 35(5/6), 587-611.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405.
- Malhi, G. S., Byrow, Y., Outhred, T., Das, P., & Fritz, K. (2017). Irritability and internalizing symptoms: Modeling the mediating role of emotion regulation. *Journal of affective disorders*, 211, 144-149.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marelli, E., & Signorelli, M. (2022). Young people and the labor market—challenges and opportunities: an introduction. *Merits*, 2(1), 59-61.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. S., & Schaufeli, W. WB. Leiter MP. Job burnout. *Annu Rev Psysiol*, 2001; 52; 397, 422.
- Mauss, I. B., & Tamir, M. (2014). *Emotion goals: How their content, structure, and operation shape emotion regulation*. The Guilford Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence.
- Mayer, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence?. UNH Personality Lab. 8.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and Implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PloS one*, 14(8), 1-8.
- Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V., & Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. *Nurse Education Today*, 139, 106221.
- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 174-181.
- Murray, E. A., & Izquierdo, A. (2007). Orbitofrontal cortex and amygdala contributions to affect and action in primates. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1121(1), 273-296.
- Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion regulation, coping, and decision making: Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child development*, 88(2), 417-426.
- Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. D. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence

- as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *Plos one*, 16(6), e0253552.
- Morris, K. (2025). Getting a foot in the door: local labour markets and the school-to-work transition. *Journal of Youth Studies*, 28(1), 137-157.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*, 2005, 31-50.
- Nguyen, N. N., Nham, P. T., & Takahashi, Y. (2019). Relationship between ability-based emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Sustainability*, 11(8), 2299-2315.
- Nikodijević, A., Labrović, J. A., & Đoković, A. (2012). Academic burnout among students at faculty of organizational sciences. *Journal for Theory and Practice Management*, 64, 47-53.
- Octaberlina, L. R., & Asrifan, A. (2021). *Multiple intelligences in basic school learning*.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, H., & Tatar, A. (2019). Genç yetişkinlerde yalnızlığın yordayıcıları: Depresyon, kaygı, sosyal destek, duygusal zeka. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 93-101.
- Paradiso, S., Ostedgaard, K., Vaidya, J., Ponto, L. B., & Robinson, R. (2013). Emotional blunting following left basal ganglia stroke: the role of depression and fronto-limbic functional alterations. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 211(2), 148-159.
- Peachey, A. A., Wenos, J., & Baller, S. (2017). Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *OTJR: occupation, participation and health*, 37(4), 178-187.
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1051-1067.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6(160), 1-27.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Plomin, R., & Von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. *Nature Reviews Genetics*, 19(3), 148-159.
- Pong, H. K., & Leung, C. H. (2023). Cross-sectional study of the relationship between trait emotional intelligence and career adaptability of Chinese youths. *BMC Public Health*, 23(1), 514.
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and individual Differences*, 22(3), 306-312.
- Praditsang, M., & Hanafi, Z. (2015). The relationship between emotional quotient and learning behavior of fourth year university students. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6(2), 563-569.
- Rahim, S. A. (2005). Communication, globalisation and national agenda: Policies, parables and paradoxes for youth development in Malaysia. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 21.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Rahmatpour, P., Chehrzad, M., Ghanbari, A., & Sadat-Ebrahimi, S. R. (2019). Academic burnout as an educational complication and promotion barrier among undergraduate students: A cross-sectional study. *Journal of education and health promotion*, 8(1), 201.
- Rattrie, L. T., Kittler, M. G., & Paul, K. I. (2020). Culture, burnout, and engagement: A meta-analysis on national cultural values as moderators in JD-R theory. *Applied Psychology*, 69(1), 176-220.
- Rokni, S., Hamidi, H., & Ebadi, H. (2014). Relationship between emotional intelligence and emotion regulation of EFL learners. *Int. J. Basic Sci. Appl. Res*, 3, 376-380.
- Ruiz, E., Salazar, I. C., & Caballo, V. E. (2012). Emotional intelligence, emotional regulation and personality styles/disorders. *Behav Psychol Psicol Conduct*, 20, 281-304.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Sadiku, M. N., Ashaolu, T. J., & Musa, S. M. (2020). Essence of human intelligence. *International Journal of Scientific Advances*, 1(1), 35-39.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.

- Scandurra, R., Cefalo, R., Cuzzocrea, V., & Kazepov, Y. (2023). Special issue of International Journal of Social Welfare: Integrating young people in the labour market, integrating methodologies. *International Journal of Social Welfare*, 32(1), 5-8.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Severy, L. (2018). Career development in emerging adulthood. In *Emerging adulthood and higher education* (pp. 75-88). Routledge.
- Sevindik, F., Uncu, F., & Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.
- Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K., & Shen, S. (2022). Emotional intelligence, emotional regulation strategies, and subjective well-being among university teachers: A moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 811260.
- Shariatpanahi, G., Asadabadi, M., Rahmani, A., Effatpanah, M., & Ghazizadeh Esslami, G. (2022). The impact of emotional intelligence on burnout aspects in medical students: Iranian research. *Education Research International*, 2022(1), 5745124.
- Sharma, S., & Tiwari, V. (2023). Emotional intelligence and career success: Does resilience matter?. *Global Business and Organizational Excellence*, 42(6), 138-153.
- Sharma, S., & Tiwari, V. (2024). Does emotional intelligence contribute to career success? Evidence from a systematic literature review. *Global Business and Organizational Excellence*, 43(4), 5-25.
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC psychology*, 12(1), 389.
- Sekaran, U. (2003) *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach*. 4th Edition, John Wiley & Sons, New York.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 117-230.

- Simmons, R., Russell, L., & Thompson, R. (2014). Young people and labour market marginality: findings from a longitudinal ethnographic study. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 577-591.
- Soysal, A., Özçalıcı, M. (2014). "İş Yaşamında Tükenmişlik". A, Bedük (Ed.). *Örgüt Psikolojisi*. Atlas Akademi, Konya, 207-232.
- Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., WARG, L. E., & OHLSON, C. G. (1996). The factor structure of the Maslach Burnout Inventory in two Swedish human service organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37(4), 437-443.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Knebel, A., & Lane, R. D. (2010). Theory of mind and emotional awareness deficits in patients with somatoform disorders. *Psychosomatic medicine*, 72(4), 404-411.
- Sun, X., Updegraff, K. A., McHale, S. M., Hochgraf, A. K., Gallagher, A. M., & Umaña-Taylor, A. J. (2021). Implications of COVID-19 school closures for sibling dynamics among US Latinx children: A prospective, daily diary study. *Developmental psychology*, 57(10), 1708-1744.
- Şahin, N. H., & Yeniçeri, Z. (2015). "Farkındalık" Üzerine Üç Araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Şahin, L., Kocakaya, M. E., Demir, İ., Akgül, O., Ak, Y., Polat, K., & Akgül, Ö. (2021). Türkiye’de ‘Ne Eğitimde, Ne İstihdamda Ne de Yetiştirmede’(NEİY) Olan Gençler Profil Araştırması. içinde: L. Şahin vd.(edt.), *Türkiye’de Eğitim, İstihdam ve Yetiştirmede Olmayan Gençler*, 2, 125-249.
- Tas, H., & Minaz, M. B. (2019). An investigation into examination-type preferences of primary school students in relation to various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 79-98.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Çiftçi, G. E. (2014). Akademisyenlerin duygusal zekâ, iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-80.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 45-58.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.

- Tikhonov, A., Prosvirina, N., Akhmetshin, E., Barmuta, K., & Fayzullaev, N. (2024). Features of Youth Employment in the Labor Market. *Financial Engineering*, 2, 342-350.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Türkiye İstatistik Kurumu, 2024. İstatistiklerle Gençlik. Erişim yeri: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Gençlik-2024-54077&utm_source=chatgpt.com Son erişim tarihi: 22 Temmuz 2025.
- Wachter, T. V. (2020). The persistent effects of initial labor market conditions for young adults and their sources. *Journal of Economic Perspectives*, 34(4), 168-194.
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 77, 27-31.
- Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education*, 22(1), 248.
- Wei, H., Dorn, A., Hutto, H., Webb Corbett, R., Haberstroh, A., & Larson, K. (2021). Impacts of nursing student burnout on psychological well-being and academic achievement. *Journal of Nursing Education*, 60(7), 369-376.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework.
- Weinert, C., Maier, C., Laumer, S., & Weitzel, T. (2015, June). Extending Moore's exhaustion model: Including further dimensions of burnout and investigating their influence on turnover intention among IT professionals. In *Proceedings of the 2015 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research* (pp. 123-131).
- Weisberg, J. (1994). Measuring workers' burnout and intention to leave. *International Journal of Manpower*, 15(1), 4-14.
- Whitley, B. (2014). *Affect Regulation Training-a Practitioners Manual*. Springer-verlag New York Incorporated.
- Worokinasih, S., Nuzula, N. F., Damayanti, C. R., Fauziah, S., & Syarifah, I. (2021, September). Is Emotional Intelligence Matter in Youth Entrepreneur?. In *3rd Annual International Conference on Public and Business Administration (AICoBPA 2020)* (pp. 56-59). Atlantis Press.
- Wurf, G., & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91.

- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Mejías Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139.
- Uslu, B., Doruköz, K. D., Çivilidağ, A., Durmaz, Ş., & Demirbaş, A. (2024). Gastronomi öğrencilerinde kariyer uyum yetenekleri ve kariyer stresi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 1404-1423.
- Vatan, S. (2018). Duygulanım Düzeleme Eğitimi: Uygulamacı El Kılavuzu. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Vatan, S., & Oruçlular Kahya, Y. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2).
- Yeung, W. J. J., & Yang, Y. (2020). Labor market uncertainties for youth and young adults: An international perspective. *The ANNALS of the American academy of political and social science*, 688(1), 7-19.
- Yumuşak, F. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve duygusal tepkiselliğin psikolojik belirtiler ile ilişkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Yang, G. H., Cao, X. X., Fu, Y. Y., Wang, N. D., & Lian, S. L. (2024). Mobile phone addiction and academic burnout: the mediating role of technology conflict and the protective role of mindfulness. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1365914.
- Yüksel, M. Y., Saruhan, V., & Keçeci, B. (2021). Psikolojik sağlamlığın duygusal zeka ve kişilerarası duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 141-156.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zhao, J. L., Li, X. H., & Shields, J. (2019). Managing job burnout: The effects of emotion-regulation ability, emotional labor, and positive and negative affect at work. *International Journal of Stress Management*, 26(3), 315.
- Zheng, G., Sun, W., & Zhang, W. (2023). A Study On The Relationship Between Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy And Academic Burnout Of College Students In Shanxi Province, China. *Journal of Buddhist Education and Research (JBER)*, 9(4), 149-161.

- Zhu, S., Yu, T., Xu, T., Chen, H., Dustdar, S., Gigan, S., ... & Pan, Y. (2023). Intelligent computing: the latest advances, challenges, and future. *Intelligent Computing*, 2, 0006.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.



EK 1 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Yapılmakta olan bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Yüksek Lisans programında Doç. Dr. Şerife DURMAZ ve Prof. Dr. Ayça ÖZEN ÇIPLAK danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Berk USLU tarafından yürütülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında öğrencilerin akademik tükenmişlikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılardan veri toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesi ve raporlanması hedeflenmektedir.

Tüm soruları cevaplamanız için 10-15 dakika ayırmanız gerekmektedir ve güvenilir araştırma sonuçları elde edilebilmesi için tüm soruların eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplanması gerekmektedir.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmakla beraber katılımcılardan araştırma boyunca hiçbir kimlik bilgisi istenmeyecektir. Bununla beraber katılımcılar rahatsızlık hissettiği anda araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Çalışmanın objektif ve güvenilir sonuç verebilmesi için kendinize en yakın hissettiğiniz veya düşündüğünüz cevabı işaretlemeniz yeterli olacaktır. Rahatsızlık hissettiğiniz durumda aşağıdaki e-posta adresiyle iletişime geçebilirsiniz.

E-Posta Adresi: b*****@g*****

Yukarıdaki açıklamaları okudum. Çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

EK 2 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1- Hangi eğitim düzeyine devam ediyorsunuz?

Ön lisans

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

2- Eğitim aldığınız düzeyde (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) kaçınıcı yılınız?

1

2

3

4

5

6

7

3- Hangi bölümde okuyorsunuz?

4- Eğitim aldığınız düzeyde (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) kaçınıcı sınıfsınız?

1. sınıf

2. sınıf

3. sınıf

4. sınıf

5. sınıf

6. sınıf

5- Cinsiyetiniz?

Erkek

Kadın

Belirtmek istemiyorum.

6- Yaşınız?

7- Aylık elde ettiğiniz geliri düşündüğünüzde (cep harçlıkları, burslar, iş geliri vb.) ekonomik düzeyiniz sizce 1 ila 5 arasında hangi düzeydedir?

1-2-3-4-5

8- Romantik bir ilişkiniz var mı?

Evet

Hayır

9- Romantik ilişkiniz varsa, ne kadar süredir devam etmektedir (Yıl ve ay olarak belirtin. Örneğin; 0 yıl 4 ay)?

10- Hangisi ömrünüzün büyük bir çoğunluğunu geçirdiğiniz yeri en iyi şekilde yansıtır?

Şehir merkezi

Kasaba

Köy

Yurtdışı

11- Şu an nerede yaşamaktasınız?

Ebeveynlerimle birlikte yaşıyorum.

Arkadaşlarımla birlikte yaşıyorum.

Sevgilimle/eşimle birlikte yaşıyorum.

Tek başıma yaşıyorum.

Yurtta yaşıyorum.

Diğer/.....

12- Genel olarak sağlığını nasıl değerlendirirsiniz?

Kötü

Fena değil

İyi

Çok iyi

Mükemmel

13- Günlük yaşantınızı etkileyen herhangi bir kronik (uzun süredir devam eden) sağlık sorunuz var mı?

Evet

Hayır

14- Herhangi bir işte çalışma durumunuz:

Tam zamanlı çalışıyorum.

Ücretsiz/aile işinde çalışıyorum.

Yarı zamanlı çalışıyorum.

Çalışmıyorum.

EK 3 MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ – ÖĞRENCİ FORMU

Aşağıda eğitim sürecinde kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her cümlenin başında o cümlede belirtilen durumun hangi sıklıkla hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sizden istenen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar eğitim sürecinde derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi aşağıda yer alan örnekteki gibi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kere bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan 1’den 5’e kadar numaralanan sayılardan sizin için en uygun olanını boşluğu yazın. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için lütfen tüm sorulara içtenlikle ve samimiyetle cevap veriniz. **ÖRNEK:** 3 **Bana göre iyi bir öğrenciyim.**

SIKLIK DERECESE İÇİN PUANLAMA REHBERİ

1- HİÇBİR ZAMAN

2- BAZEN

3- GENELLİKLE

4- ÇOĞU ZAMAN

5- HER ZAMAN

1- _____ Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

2- _____ Eğitime başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

3- _____ Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

4- _____ Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

5- _____ Derslerime ilişkin isteğim azaldı.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

6- _____ Sabah kalkıp yeni bir eğitim gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

7- _____ Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

8- _____ Bana göre iyi bir öğrenciyim.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

9- _____ Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yüküdür.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

10- _____ Derslerimin öneminden kuşkuluyum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

11- _____ Bu maddeyi okuyorsanız "Çoğu Zaman" şikkını işaretleyin.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

12- _____ Derslerden tükendiğimi hissediyorum.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

13- _____ Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman

14- _____ Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim.

Hiçbir zaman

Bazen

Genellikle

Çoğu zaman

Her zaman



EK 4 DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ – KISA FORMU

Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan ifadenin derecesini seçiniz. **İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız.** Doğru veya yanlış cevap yoktur. *1= Hiç katılmıyorum.....7=Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır.* İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

- 1- Genel anlamda, yüksek motivasyonlu biriyim.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 2- Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 3- İnsanlarla etkin bir biçimde başedebilirim.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 4- Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 5- Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 6- Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 7- Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 8- Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 9- Bu soruyu okuyorsanız "1" derecesinde puanlandırın.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 10- Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 11- Genelde stresle başedebilirim.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 12- Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.
- 13- Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.
1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

14- Genel olarak, hayatımdan memnunum.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

15- Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

16- Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

17- Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

18- Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi geri çekilmeye meyilliyim.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

19- Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

20- Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

21- Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.

1- Kesinlikle katılmıyorum.- 2-3-4-5-6-7-Kesinlikle katılıyorum.

EK 5 DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda son bir hafta içerisinde yaşamış olabileceğiniz duygularla ilgili bazı ifadeler bulacaksınız. **Lütfen, her bir ifadenin yanına size en uygun gelecek cevabı işaretleyiniz. Lütfen ifadelerle çok zaman harcamayınız, aklınıza ilk gelen cevabı işaretleyiniz, aklınıza ilk gelen yanıt büyük olasılıkla en iyisidir.**

1- Son bir hafta içerisinde hissettiklerime bilinçli olarak dikkat edebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

2- Son bir hafta içerisinde bilinçli olarak olumlu hisler ortaya çıkarabildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

3- Son bir hafta içerisinde duygusal tepkilerimi anladım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

4- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerime tahammül edebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

5- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerimi kabul edebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

6- Son bir hafta içerisinde hislerimi adlandırdım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

7- Son bir hafta içerisinde hissettiklerimle ilgili net bir fiziksel algıya sahiptim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

8- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerle karşı karşıya kalacak bile olsam, ne yapmak istiyorsam onu yaptım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

9- Son bir hafta içerisinde sıkıntılı durumlarda kendime güvence vermeye çalıştım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

10- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerim üzerinde bir etki yaratabildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

11- Son bir hafta içerisinde hissettiklerimin ne anlama geldiklerini biliyorum.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

12- Son bir hafta içerisinde gerektiğinde olumsuz duygularıma odaklanabildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

13- Son bir hafta içerisinde herhangi bir anda duyguyu hissettiğimi biliyordum.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

14- Son bir hafta içerisinde belli durumlardaki duygusal değişimlere karşı vücudumun gösterdiği değişiklikleri bilinçli olarak fark ettim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

15- Son bir hafta içerisinde duygusal olarak sıkıntılı olan durumlarda kendimi neşelendirmeye çalıştım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

16- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerime rağmen yapmak istediklerimi yaptım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

17- Son bir hafta içerisinde olumsuz olsalar bile hissettiklerimle aram iyiydi.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

18- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerim yoğun olsalar bile onlara tahammül edebileceğimden emindim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

19- Son bir hafta içerisinde hislerimi bilinçli olarak deneyimleyebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

20- Son bir hafta içerisinde hissettiklerimin nedenlerinin farkındaydım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

21- Son bir hafta içerisinde hissettiklerimi etkileyebileceğimin farkındaydım.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

22- Son bir hafta içerisinde, eğer bu maddeyi okuyorsanız "Sık Sık" cevabını işaretleyin.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

23- Son bir hafta içerisinde bunu yaparken olumsuz hislerimi tetikleyebileceğini veya yoğunlaştırabileceğini düşünmeme rağmen benim için önemli olan amaçlarımı sürdürdüm.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

24- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerimi başımdan defetmeye çalışmadan deneyimleyebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

25- Son bir hafta içerisinde fiziksel duyumsamalarım nasıl hissettiğimin iyi birer göstergesiydi.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

26- Son bir hafta içerisinde hangi duyguları yaşadığım konusunda nettim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

27- Son bir hafta içerisinde olumsuz hislerimi tolere edebildim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

28- Son bir hafta içerisinde duygusal olarak sıkıntılı durumlarda kendi kendimi destekledim.

Hiç

Nadiren

Bazen

Sık sık

Neredeyse her zaman

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	Berk USLU
EĞİTİM DURUMU	
Lise	Keşan Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Eşit Ağırlık (2014-2018)
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü (2018-2022)
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü (2023-2025)
Tez Konusu	Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ ve Akademik Tükenmişlik Arasındaki İlişki.
Yabancı Dil / Diller	İngilizce
İŞ DENEYİMİ	
2022-2025	İncir Eğitim ve Danışmanlık, Psikolog (İzmir)
YAYINLAR	
Makale:	
Uslu, B., Duru, B., Şahinkaya S., Uyar, Z. (2024) Suç Korkusu Üzerine Bir İnceleme. <i>MEF Hukuk Dergisi</i>. 133-172. Uslu, B., Doruköz, K. D., Durmaz, Ş., Çivilidağ, A., & Demirbaş, A. (2024). Gastronomi öğrencilerinde kariyer uyum yetenekleri ve kariyer stresi arasındaki ilişki: Sosyal bilimler araştırmaları dergisi. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i>, 14(4), 1404-1423. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1402516 Çivilidağ, A., Durmaz, Ş., & Uslu, B. (2024). The Effect of Coronavirus (COVID-19) on Job Satisfaction, Work Stress and Burnout of Healthcare Workers: A Systematic Review and Meta-Analysis. <i>Iranian Journal of Public Health</i>, 53(7), 1482. Doruköz, K. D., & Uslu, B. (2023). Yapay Zekânın İş Hayatındaki Yeri: Avantajlar, Dezavantajlar Ve Politikalar. <i>Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i>, 6(CEEİK 2023 Özel Sayısı), 45-62.	

Kitap Bölümü:

Durmaz Ş. Doruköz K., D., **Uslu, B.** (2023). Genç İşsizliği. (İçinde) Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı İşgücü Piyasasının Dönüşümü: 1923- 2023 (Arpat B. ve Namal, M. K. Ed.), Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları: Konya.

Uslu, B., Karabulut, A., Namal, M. K. (2024) Ne İstihdamda Ne Eğitimde Olanların Gerçeği (İçinde) ÇALIŞMA HAYATININ GELECEĞİ: FIRSATLAR, SORUNLAR VE POLİTİKA ÖNERİLERİ (Namal; M. K. Ve Arpat, B. Ed.), Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları: Konya.

Uslu, B., Durmaz, Ş. (2024). Göç Hareketliliği Ve Göçmen Olgusuna Sosyal Psikolojik Açından Bakış (İçinde) SOSYAL POLİTİKA VE ÇALIŞMA İLİŞKİLERİNDE GÜNCEL SORUNLAR VI (Aksoy, B. Ed.), Turkuaz Yayıncılık: Ankara

Aksoy, B., Şahanlar, S., İsmayilov, K., **Uslu, B.** (2024). Çalışma Etiğinin Dönüşümü: Sosyal Medya Ve Akıllı Telefonların Rolü Üzerine Bir Değerlendirme (İçinde) SOSYAL POLİTİKA VE ÇALIŞMA İLİŞKİLERİNDE GÜNCEL SORUNLAR VI (Aksoy, B. Ed.), Turkuaz Yayıncılık: Ankara

Kongre Bildirileri:

Zorlu, N. C., Nural, D., Şahinkaya, S., **Uslu, B.** (2022) Çevreye Yönelik Tutum Değişiminde Bilgilendirici İletişim ve Mesaj Kanalının Rolü. Çevre Psikolojisi Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Doruköz, K., **Uslu, B.** (2023). Yapay Zekanın İş Hayatındaki Yeri: Avantajlar, Dezavantajlar ve Politikalar. 22. Ulusal Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Sempozyumu. Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi.

Çivilidağ, A., Durmaz, Ş., **Uslu, B.** (2024). Examining The Relationship Between Organizational Cynicism And Counterproductive Work Behaviors: A Meta-Analysis Study. Avrasya 10th International Conference On Social Sciences On May 2 - 5, 2024 In Tbilisi.

Ünal, B., **Uslu, B.**, Doruköz, K. (2024). Sivil Toplum Çalışanları Tarafından Suça Sürüklenmiş Göçmen Çocukların Değerlendirilmesi. *Çocuk Hakları ve Refahı Sempozyumu*. 25-26 Nisan 2024. Antalya.

Ünal, B., **Uslu, B.** (2024). Cinsel Suç Mağdurlarına Yönelik Müdahale Programları ve Modelleri. *Ulusal Psikoloji Lisansüstü Kongresi: Yine Yeni Yeniden*. 5-7 Eylül 2024. Antalya.

Uslu, B., Tuna, A. İklim Değişikliği ve İklim Göçünün Sonuçlarının Sosyal Psikolojik Perspektiften Değerlendirilmesi. *Antalya Uluslararası Bilim Forumu 2024*. 6-8 Ekim 2024. Antalya.

