

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Melike SERT
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Zeliha TRAŞ

KONYA-2017

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ERGENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**Melike SERT
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman
Doç. Dr. Zeliha TRAŞ**

**Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Komisyonu tarafından 161310018 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak
desteklenmiştir.**

KONYA–2017



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Melike SERT
	Numarası	138301051008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


 Melike SERT

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Melike SERT
	Numarası	138301051008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
	Tezin Adı	Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 25\05\2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI VE ÜYELER		
Unvanı/Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	Tez Danışmanı	
Doç. Dr. Aslı TAYLI	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ	Üye	

T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖĞRENCİNİN	Adı Soyadı	Melike SERT
	Numarası	138301051008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
	Tezin Adı	Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören yaşları 14 ile 17 arasında değişen 376'si erkek, 245'i kız olan toplam 621 lise öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Çocuk ve Ergen Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Tukey Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Ve Regresyon Tekniği kullanılmıştır. Verilerin istatistik analizi bilgisayar ortamında SPSS 18.00 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Akademik Özyeterlik ile duygusal zekânın tüm alt boyutları (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Sosyal Özyeterlik ile duygusal zekânın alt boyutlarından (bireyiçi, bireylerarası, uyum, genel ruh hali, olumlu etki) pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Duygusal Özyeterlik ile duygusal zekânın tüm alt boyutları (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler

bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda; Duygusal Özyeterlik ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bireyiçi, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki Duygusal Özyeterlik puanının önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, Özyeterlik, Duygusal Zekâ.

T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖĞRENCİNİN	Adı Soyadı	Melike SERT
	Numarası	138301051008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
	Tezin Adı	Examining Of The Correlation Between Emotional Intelligence Levels And Self Efficacy Perceptions Of Adolescents

Abstract

Purpose of this study is to examine the relationship between emotional intelligence level of adolescents and their self-efficacy perceptions. Study was carried out on a total of 621 high school students with 376 of males and 245 of females who were between 14 and 17 years and studying in official secondary schools of the Ministry of National Education between 2016 and 2017 school year in Konya City. The data of the study were collected by the Personal Information Form, the Self-Efficacy Scale for Children and the Bar-On Emotional Intelligence Child and Adolescent Form. T-test, one way variance analysis, Tukey test, Pearson moment product correlation and regression technique were used in the analysis stage of data. Statistical analysis of the data was performed by using SPSS 18.00 package program in computer environment. Significance level in study was taken as $p \leq .05$.

According to the results of study; it was found a significantly positive relationship between academic self-efficacy and all sub-dimensions of emotional intelligence (intrapersonel, interpersonal, adaptability, stress management, general mood and positive impression). Significantly positive relationships were found from social self-efficacy and the sub-dimensions of emotional intelligence (intrapersonel, interpersonal, adaptability, general mood, and positive impression). Significantly

positive relationships were found between emotional self-efficacy and all sub-dimensions of emotional intelligence (intrapersonel, interpersonal, adaptability, stress management, general mood and positive impression). As a result of regression analysis performed; it was seen a significant between emotional self-efficacy and sub-dimensions of emotional intelligence. Intrapersonel, adaptability, stress management, general mood and positive impression were found to be important predictors of Emotional Self-Efficacy.

Key Words: Adolescents, Self-Efficacy, Emotional Intelligence.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iv
Özet	v
Abstract	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sayıtlar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	9
1.9. Kısaltmalar	10
KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. DUYGUSAL ZEKÂ	11
2.1.1. Duygusal Zekânın Tanımı	11
2.1.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi	13
2.1.3. Ergenlikte Duyguların Gelişimi (Yaş ve Duygusal Zekâ)	14
2.1.4. Duygusal Zekâ Modelleri	16
2.1.4.1. Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Modeli (1997).....	17
2.1.4.2. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli (1997)	19
2.1.4.3. Robert K. Cooper- Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modeli (1996-1997)	21
2.1.4.4. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli (1995):	24
2.1.4.5. Goleman, Boyatzis ve Hay/McBer Duygusal Zekâ Modeli (1999):	25
2.2. ÖZYETERLİK	26
2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı	26
2.2.2. Özyeterlik Tanımı	27
2.2.3. Özyeterlik Gelişimi	29
2.2.3.1. Ergenlikte Özyeterliğin Gelişimi.....	31
2.2.4. Özyeterliğin Kaynakları	33

2.2.5. Özyeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	36
2.2.6. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	37
2.2.7. Akademik Özyeterlik.....	39
2.2.8. Duygusal Özyeterlik.....	41
2.2.9. Sosyal Özyeterlik.....	43
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	44
2.3.1. Ergenlerde Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.3.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	48
2.3.3. Ergenlerde Özyeterlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	52
2.3.4. Ergenlerde Özyeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	58
YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	63
3.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu EQ-i (YV)	63
3.3.3. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği.....	64
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	65
3.4.1. Verilerin Toplanması.....	65
3.4.2. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM IV	67
BULGULAR.....	67
BÖLÜM V	80
TARTIŞMA VE YORUM.....	80
5.1. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuçlar.....	80
5.2. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları ile Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçlar	82
5.3. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları İle Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar.....	83
5.4. Akademik, Duygusal ve Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	85

5.4.1. Akademik Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	85
5.4.2. Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	87
5.4.3. Duygusal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	89
5.5. Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki); Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Düzeyini Yordamakta Mıdır?	91
BÖLÜM VI	93
SONUÇ VE ÖNERİLER	93
6.1. Sonuçlar	93
6.2. Öneriler	94
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	94
6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler	94
KAYNAKÇA	96
EKLER	112
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	112
Ek-2: Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği	113
Ek-3: Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk Ve Ergen Formu	113
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Özyeterlik Kaynakları	35
Tablo 2: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Ergenlerin Cinsiyete; Yaşa, Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	64
Tablo 3: Ergenlerin Cinsiyete Göre Özyeterlik Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları	70
Tablo 4: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	72
Tablo 5: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Varyans Analiz Sonuçları	73
Tablo 6: Ergenlerin Yaş Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Alt Boyutuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	74
Tablo 7: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	75
Tablo 8: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	76
Tablo 9: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu.....	77
Tablo 10: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	78
Tablo 11: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Algıları ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişki	79
Tablo 12: Ergenlerin Akademik Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi	80
Tablo 13: Ergenlerin Duygusal Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi	81
Tablo 14: Ergenlerin Sosyal Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi	82

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyler bilmeyi ve duyguları tamamen ayrı iki varlık olarak göz önünde tutma eğilimindedir. Düşünme ayrı şeydir, hissetme başka bir şeydir ve her ikisi de birbirinden tamamen bağımsızdır. Birey ya aklına ya da kalbindeki uyarıya karşılık verir. Gerçek şudur ki, hissetme şekli büyük ölçüde düşünme şekline de bağlıdır. Fakat neler olduğunu anlamak ve yaşadıklarının tam olarak ne olduğuna karar verilmesini sağlayan sonuçta beyindir. Bundan dolayı herkes aynı olay ve duruma farklı tepkiler gösterir. Bazıları diğerlerine göre daha memnuniyet verici ve sonuç getiren bir şekilde karşılık verirler. Sağlıklı bir şekilde karşılık verme kabiliyeti duygusal zekâ olarak nitelendirilir (Meyerhof, 2007).

Plato'nun "Her öğrenme bir duygusal temele sahiptir" sözü ile başlayan ve duygularla ilgili olarak bugüne kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmasına rağmen "duygusal zekâ" kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990) olmuştur (Köksal, 2007). Bu kavramın popüler hale gelmesi 1995'de Daniel Goleman tarafından yazılan bir kitapla olmuştur. Goleman "Duygusal Zekâ" adlı kitabında; biri akılcı zihin, ikincisi duygusal zihin adı verilen bu kavramların bilişsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim halinde olduğundan söz etmiştir. Akılcı zihin, bilincimize daha yakındır, düşüncelidir; bunun aksi olan duygusal zihin fevri ve güçlü, bazen de mantıksız bir kavrama sistemine sahiptir (Tuğrul, 1999).

En gelişmiş ve zengin ülkelerde dahi kişilerarası ilişkilerde zayıflamalar ve buna bağlı mutsuzluklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Yani hayatta mutlu ve başarılı olmak için tek başına IQ yeterli olmamaktadır. Toplum içinde var olabilmemizin, düşünme biçimimizin, kişilerarası ilişkilerimizin anahtarı duygusal zekâdır (Üredi ve Kösece Loğoğlu, 2016).

Duygular, insan yaşamında zihinsel, bedensel ve davranışsal öğelerle birlikte kendini gösteren bir yapı ortaya koymaktadır (Izard, 1991). Bireylerin duygularının farkında olması, duyguları olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmek yerine duyguların yaşam için önemine dikkat etmesinin yaşam becerilerini güçlendireceği düşünülmektedir (Gençoğlu ve Yılmaz, 2013).

Duygusal zekâyı bir özellik olarak kabul eden yaklaşımda duygusal zekânın temel prensipleri üzerinde değil, ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri (empati, iyimserlik, dürtüsellik, motivasyon farkındalık, mutluluk) üzerinde durulur. “Bilgi işlem süreci” olarak EQ ise; duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde durur (Deniz, Işık ve Özer, 2013).

Duygusal zekânın gelişmesi açısından ele alınan faktörlerden birisi de yaştır (Tuğrul, 1999). Duyguları tanıma, fark etme, ifade edebilme, kontrol edebilme gibi bazı beceriler çocukluk döneminde kolaylıkla öğrenilebilir. Eğer anne babanın hedefi sağlıklı çocuklar yetiştirmek ise duygusal zekâ gelişimi küçük yaşlardan itibaren desteklenmelidir (Senemoğlu, 2007).

İç salgı bezlerindeki gelişim, duygusal davranışın olgunlaşmasının temelini oluşturur. Bu bebekteki gelişimin 0-5 yaş arası ile ergenlik dönemi içerisindeki 11-16 yaşları arasında hızlandığı görülmektedir (Yavuzer, 1996). Biyolojik ve cinsel değişmeye eşlik eden hormonal salgılar ergenin hem duygularında hem de davranış ve tutumlarında belirgin farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark ise çocukluk döneminde öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duyguların davranışlara dönüşmesi hemen olurken bunun aksine ergenlikte bu duygular daha fazla saklanıp maskelenirler (Kulaksızoğlu, 2008).

Çocuklar ne kadar zeki ve akademik alanda ne kadar başarılı olursa olsun sınıfa, okula, aileye, topluma uyumlu ve yararlı bireyler olmaları ve kendileri ile barışık mutlu olabilmeleri için duygusal zekâ eğitimi aksatılmaması gereken çok önemli bir konudur. Çünkü çocukların okula başlamalarıyla birlikte, daha çok sayıda akran ilişkisi kurmakta, bununla beraber aile ilişkileri zayıflamaktadır ve çocuklar okul çağıyla birlikte, grup çağına girip sosyal bilinci artmaktadır (Yavuzer, 1996).

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme sürecini kontrol eden ve bu sürece etkin katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için özyeterlik önem taşır (Eli, 2007).

Sosyal bilişsel kuramın temellerinden biri olan özyeterlik, insan davranışlarında etkisinden dolayı araştırmacılar tarafından 1980'den sonra yoğun ilgi gösterilmiştir. İnsanlar zorlu yaşam olaylarına karşı farklı yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Bununla ilgili yüksek özyeterliğe sahip bireyler zorlu yaşam olayları karşısında daha az örselenip olayların üstesinden gelmek için daha çok çaba gösterirken diğer taraftan düşük özyeterliğe sahip bireyler ise daha çabuk vazgeçerek daha az çaba göstermektedir. Düşük özyeterlik bireylerde olumsuz yaşantılar sonrasında birçok psikolojik semptomaya yol açmaktadır (Telef, 2011).

Özyeterlik; bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri içeren ve sayısız amaçlar doğrultusunda, yönltilmesi gereken genel bir kapasitedir (Schunk, 1991). Özyeterlik bireyin, farklı durumlarla başa çıkma ve başarma yeteneği ile ilgili kendi kapasitesini algılamasıdır (Pajares, 1996). Senemoğlu'na (2007) göre özyeterliğe teknik olarak algılanan özyeterlik denmektedir. Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede başarılı olup olamayacağı ile ilgili kendisi hakkında yargısı ve inancıdır.

Bandura'ya (1977) göre insanlar; yaşamı içinde kendi yaptıklarını değerlendirmekte ve bu yaptıklarını başka bireyler ile kıyaslayarak bir özyeterlik algısı oluşturmaktadırlar. Bazen herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey yetenekli olmasa bile olumlu bir özyeterlik algısı geliştirirken bunun tam tersi durumlarda oluşabilmektedir. Aslında başarılı olmak için yapılacak herhangi bir iş için gerekli becerilere sahip olmanın yeterli olmayacağı, aynı zamanda bu becerinin aktif bir şekilde güvenle kullanılması da gerekmektedir. Sonuç olarak, özyeterlik inancı yüksek olan kişilerin, çevrelerini daha fazla kontrol edebildiği ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede daha çok başarı gösterdikleri belirtilmektedir.

Ergenlik dönemine düşük özyeterlik algısı ile giren bireyler karşılaştıkları zorluklar karşısında çabuk pes edecektir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde başarılı yaşantılar özyeterlik algısını yükseltecektir. Her gelişim dönemi aşılacak yeni krizleri de içinde barındırır (Caprara, Barbaranelli, Cervone ve Pastorelli, 2004).

Duygusal problemlerin kaynağını oluşturan zihinsel faktörlerle ilişkili olan yüksek duygusal özyeterlik ergenlik döneminde sürekli değişen ruh sağlığının korunması için önemlidir. Ergenler olumsuz yaşam olayları karşılaştıklarında, yüksek özyeterlik duygusu olanların bu tür olayları yönetmesinin kolay olduğu ve onları anksiyete ve depresyondan koruduğu anlaşılmaktadır (Muris, 2002).

Sosyal öğrenmenin büyük bir bölümünü oluşturan akran grupları özyeterlik algısının gelişiminde önemli bir etkidir. Çocuklar akran grubu içinde popüler olmaya büyük önem verirler. Akran grupları homojen değildir. Çocuklar, kendilerine benzer ilgi ve değerlere sahip akranları seçerek yakınlaşır. Akran grubu tarafından seçilmek çocuk için çok önemlidir. Çocuklar akran grupları içinde popülerliğinin artmasıyla özyeterlik inancını yükseltebilir (Bandura, 1994).

Gelişimin her döneminde yaşanılacak krizlerin üstesinden gelinmesi için kazanılması gereken yeterlilikler vardır. Ergenler, yetişkinlik dönemine geçerken hayata ilişkin sorumluluklar almak zorundadırlar. Ergenlerin yetişkinlik döneminde sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi için bu dönemde karşılaşılabilecek problemlerle başa çıkması gerekir. Ergene ne kadar problem çözme şansı verilirse ileride zorluklarla başa çıkma şansı artarken, yaşantılardan izole edilen ergen zorluklardan kaçmayı tercih edebilir. Bireyin deneyimlerinde tecrübe kazanması özyeterliliği artırır. (Bandura, 1994).

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeleri ve onların yetenekli olup olmadığı hakkında görüşe varmaları, öğrencilerin akademik sonuçları, kişilerarası ilişkileri, bireyin özyeterlik algısını etkilemektedir (Güneş, 2011).

Buckley, Storino ve Saarni (2003), duygusal zekâ ile ilgili becerilerin geliştirilmesinin bireyin özyeterliliğine dair inancının gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada duygusal zekâları yükselen çocukların

kendileriyle ilgili daha sağlıklı düşünebilecekleri, kendi sınırlarını ve kapasitelerini daha doğru bir şekilde belirleyebilecekleri düşünülmektedir.

Kendi duygularını tanıma, uyum sağlayabilme, kişilerarası ilişkilerde sorun çözebilme, stres yönetimi gibi duygusal nitelikler bugün bireyleri başarıya götürecek temel niteliklerdir ki, bu da ancak yüksek duygusal zekâ ile elde edilebilmektedir (Doğan ve Demiral, 2007). Öbür taraftan, öğrencinin derslerindeki başarısını etkileyen faktörlerden biri de özyeterlik algısıdır. Öğrencilerin başarılarını artıracak programlar geliştirilirken özyeterlik düzeylerinin dikkate alınması faydalı olabilir (Öncü, 2012).

Çocuklukta duyguları anlama, ifade etme ve yönetme konusunda eksiklikler ergenlik döneminde sosyal ilişkilerde sorunlara neden olabilir; gelecekte ise toplumda sosyal güvenliğin ve düzenin bozulmasına neden olacaktır. Bu yüzden duygusal zekâ gelişimine önem veren, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler dikkate alınan, öğrencinin gelişim düzeyine uygun eğitim programları geliştirilmelidir (Odabaşı, 2013).

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırma da ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla ilgili problem cümlesi şudur:

Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali, olumlu etki) ile özyeterlik algıları (akademik, sosyal, duygusal) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma da ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri bağımsız değişken, özyeterlik algıları bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

1. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Anne Eğitim Durumu
- d) Baba Eğitim Durumu açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları İle Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

3. Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki); Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik düzeyini yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ergenlerin özyeterlik algısı ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Duygusal Zekâ ölçeğinin alt boyutlarından bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etkinin; özyeterlik ölçeğinin alt boyutları olan akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algıları ile ilişkilerinin açıklanması alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Bu ölçeklerden elde edilecek verilerle ergenlerin bireyiçi alt boyutunda; duygularının farkında olma becerisi, bireylerarası alt boyutunda; kişilerarası ilişkileri sürdürme becerisi, uyum alt boyutunda; bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilme becerisi, stres yönetimi alt boyutunda; olaylar karşısında dürtüsel davranmama becerisi, genel ruh hali alt boyutunda olaylara pozitif bakabilme becerisi, olumlu etki

alt boyutunda olumlu izlenim bırakma becerisi ile akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algıları arasında ilişkileri incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Ergenlik döneminde ruh sağlığının korunması için yüksek duygusal özyeterlik önemlidir. Çocuk ve ergenler olumsuz yaşam olayları ile karşılaştıklarında, yüksek özyeterlik algısı bu tür olayları kontrol etmesini kolaylaştırarak onların ruh sağlığını korumaya yardımcı olurken düşük özyeterlik algısı etkili başa çıkmaya engel olmakta ve çocuk ile ergenlerde depresyon ve anksiyete riskini yükseltmektedir (Telef ve Karaca, 2011).

Algılanan özyeterlik davranışa yönelik ortamların seçimini etkilemektedir. Sonucu tehlikeli olabilecek durumlarla başa çıkma yeteneklerini muhakeme ettiklerinde; etkinliklere katılımda, insanlar tehditkâr durumlardan korkar ve onlardan kaçınma eğilimi gösterirler (Bandura, 1977).

Duygusal olarak sağlıklı yetiştirilmeyen çocuklar, ergenlik çağında ve yetişkinlik döneminde, değiştirilmesi zor alışkanlıklara sahip olabilmektedirler. Empatik yaklaşılan, duygularına önem verilen, duyguları olduğu gibi kabul edilen çocuklar, yetişkinlik döneminde kendi duygularına güvenir, duygularını kontrol ederek, başkalarının duygularını anlayarak günlük sorunlar ile başa çıkabilirler (Kansu, 2002).

Bebeklikten başlayarak duygusal açıdan sağlıklı yetişen çocuklar olumlu ruh haline sahip olarak empati duygusu gelişerek, daha az davranış problemleri gösterir ve şiddet eğilimleri azdır. Çatışma anlaşmazlık gibi durumlarla daha kolay başa çıkabilirler, madde bağımlılığı gibi kendilerine zarar verme eğilimleri olmaz. Çok sayıda arkadaşına sahip olarak sosyal ilişkileri gelişmiştir. Duygularını ve dürtülerini kontrol edebilirler. Duygusal olarak sağlıklı, mutlu ve başarılı olurlar (Kansu, 2002).

Öğretmenler ve veliler, çocuk için oluşturulan eğitim ortamını ve öğretim yöntemlerini değiştirerek o çocuğun zekâsının gelişimine etki edebilirler. Olumsuz öğretim ve çevre şartları zekâyı geriletirken, olumlu öğretim ve çevre şartları zekâyı geliştirmektedir. Tüm bu durumlar sabit ve değişmez olarak kabul edilen bilişsel zekânın dahi, uygun eğitim ortamlar ve yaşantılar sağlandığı sürece öğretilip geliştirilebileceğini göstermiştir. Bilişsel zekâ becerilerinin öğretilbildiği gibi duygusal zekâ becerileri (psikolojik ve sosyal) de öğretilbilir. Bu beceriler ile bireyler bilişsel özelliklerini en üst kapasitede kullanabilecek düzeye gelebilirler (Yaşarsoy, 2006).

Duygusal zekâ eğitimi ile bireylerin duygularını yönetme, kendini motive etme ve ilişkilerini kontrol etme ile ilgili becerileri kazandıracığından, öğrencilere sunulacak farklı eğitim programları için araştırmacılara ön bilgi verecektir. Bilişsel zekâ belli bir kapasitesi olan ve yaşam boyunca geliştirilemeyen bir zekâ türü olmasına karşın duygusal zekâ ise öğrenilebilir ve yaşam boyu geliştirilebilir bir zekâ türüdür. Ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve duygusal zekânın akademik başarının bir yordayıcısı kabul edilen özyeterliğe etkisinin araştırılmasının öğrencilerin akademik performanslarına ve sosyal ilişkilerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Köse, 2009).

Duygusal zekâ ve özyeterlik algısında ortak olarak karşımıza çıkan deneyimler ve daha birçok kavram, bu iki durum arasındaki ilişkinin varlığını sorgulatmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde özyeterlik ve duygusal zekâ kavramları çok çeşitli konularda araştırılmasına rağmen bu kavramların özellikle ergenlik döneminde ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların yeterli olmayışı göze çarpmıştır. Bu durum itibari ile bu araştırma sonuçlarının bilimsel bilgiye katkıda bulunacağı ve yeni geliştirilecek eğitim programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Sayılılar

Araştırmaya katılacak öğrencilerin “Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu”nu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde samimi cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilecek veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde farklı ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerden sağlanan verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın verileri “Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu araştırmada geçen kavramlar şöyle tanımlanmıştır:

Duygusal Zekâ: Bar-On’a (1997) göre ise duygusal zekâ, “kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan, bilişsel olmayan beceriler bütünüdür”.

Özyeterlik: Bandura (1997) özyeterliği “başarıya ulaşmak için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kişinin kapasitesi ile ilgili inançları olarak” ifade etmiştir.

Ergenlik: Hem bedensel hem de psikolojik açıdan pek çok değişikliklerin olduğu bir çağdır (Cüceloğlu, 2006). Bu araştırma da ergen sözüyle tanımlanmak istenen ortaöğretim 9.10.11, 12. sınıfa giden öğrencilerdir.

1.9. Kısaltmalar

EQ:i YV: (Emotional Quotient Inventory Youth Version) Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında problem durumu ayrıntılı bir şekilde ele alınıp gerekli açıklamalara, ilgili literatüre ve araştırmalara yer verilecektir.

2.1. DUYGUSAL ZEKÂ

2.1.1. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal zekâ kavramı, İngilizcedeki emotional intelligence kelimelerinin kısaltılmış hali (EI) olarak hatırlansa da literatürde daha çok EQ (Emotional Quotient) şeklinde kullanılmakta ve IQ'nun duygusal zekâdaki karşılığı olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2007).

Duygusal zekâ kavramı, ilk olarak 1990'da akademik dergilerdeki 2 makale ile tanınmaya başlanmıştır (Mayer, DiPaolo ve Salovey, 1990). Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı kitabı "*Duygusal Zekâ: EQ Neden IQ'dan önemlidir?*" ile daha da popüler olmuştur. 1990 yılına kadar yapılanlar, duygusal zekâ kavramının şimdiki halini yansıtmasa da literatürde uzun zamandan beri bulunmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Bar-On'a (2006) göre duygusal-sosyal zekâ, bireyin çevreden gelen istek, beklenti ve baskılarla başa çıkmasını sağlayan duygusal, sosyal ve kişisel yetenekleridir.

Goleman (2013) duygusal zekâ sahibi olan kişinin kendi duygularını tanıyan ve kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayıp onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişilerin hayatın her alanında önde olduklarını söylemiştir. İyi gelişmiş duygusal beceriler yaşamlarını daha verimli ve aktif bir şekilde geçirmesini sağlayacak

zihinsel alışkanlıklar edinerek duygusal hayatını kontrol altına alamayan kişiler işe odaklanmasını engelleyen duygularla mücadele eder.

Yeşilyaprak (2001), duygusal zekâyı, “kendimizin ve diğerlerinin duygularını tanıma, duygular ile ilgili bildiklerimizi ve duyguların olumlu etkisini günlük ve iş yaşantımıza aktif olarak yansıtarak onlara uygun tepkiler verme” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Yeşilyaprak “duygusal zeki” kavramına da önem vererek bu kavramın tanımını şöyle yapmıştır. “Duygusal zeki” iş ve özel hayatında, eğitim- öğretim sürecinde duygularını istediği sonuca varmak için akıllıca kullanabilen ve istediği sonuçlara varabilen kişidir. Sternberg (1999) duygusal zeki insanların karşılaştıkları olumsuzları onunla başa çıkabilecek olumlu bir durum olarak görüp kabullendiklerini ifade etmiştir. Yüksek duygusal zekâyaya sahip biri duygularını kontrol ederek kaygı, endişe gibi negatif duyguları en az seviyeye indirip kaliteli bir yaşam devam ettirebilir (Bar-On, 2006).

Duygusal zekâ bireyin duygularının kontrolünde olması değildir. Duygularını mantıklı yönetmesi ilişkilerini daha başarılı hale getirebilmesidir (Somuncuoğlu, 2005). Yapılan bu tanımlara bakıldığında, duygusal zekânın, duyguların mantıklı bir şekilde örgütlenmesi olduğu söylenebilir (Tufan, 2011).

Duygusal zekâyı ölçme için 3 ana model karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, Mayer, Salovey ve Caruso (2000)’nun duygusal zekâyı, duyguları işleyen bir grup bilişsel yeterlik olarak tanımladıkları modeldir. İkinci olarak, Bar-On (2000)’un duygusal zekâyı bireylerin günlük sorunlarla başa çıkıp koşullara uyum sağlaması olarak tanımladığı modelidir. Üçüncü olarak, Goleman ve Boyatzis’in duygusal zekâyı, kariyer hayatında başarılı olmak için gerekli olan duygusal ve sosyal beceriler olarak tanımlayan duygusal yeterlik modelidir (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 1999).

Duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğunu araştırma sonuçlarına göre söylenebilir. Ayrıca duygusal zekânın sosyal yeterlilik ile duyguları daha iyi organize edebilme ile yaşam doyumunu ile önemli düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Arslan, Kaynak, Pınarcık ve Arslan, 2013).

Duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir olduğu bilinerek, öğrenciler için PDR hizmetlerinde bu durum dikkate alınmalıdır (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009).

2.1.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi

Bilim adamları duygusal zekânın IQ gibi olmadığı, her zaman geliştirilebileceğini söyledikleri için duygusal zekâ daha çok önem kazanmıştır. Modern psikoloji araştırmaları aklın duygudan arındırılarak sezgi ve istek olmadan hiçbir şey ifade edemeyeceği iddiasını savunmaktadırlar (Acar, 2002).

Duygusal zekâ kavramının temellerinin 1920 yılında Thorndike' in sosyal zekâ kuramıyla oluştuğu kabul edilmektedir. Thorndike zekâ faaliyetlerini sosyal zekâ, somut zekâ ve soyut zekâ olarak üçe ayırmıştır; sosyal zekâyı ise “kadın, erkek, çocuk, genç, tüm insanları anlama becerisi, insan ilişkilerinde geniş algılarla hareket etmek” biçiminde tanımlamıştır (Yaylacı, 2006). Aynı dönemin diğer psikologları sosyal zekâyı hemen kabullenmeseler de; Yale Üniversitesi'nde psikolog Robert Sternberg' in yaptığı araştırmada insanlardan zeki bireyi tanımlamaları istediğinde, insan ilişkilerinde ustalık ana özellik olarak sıralanmıştır. Daha sonra yapılan bir araştırmada Sternberg, Thorndike'in sonucuna ulaştırmıştır. Sosyal zekâ akademik başarılarından ayrı olarak bireyin günlük yaşamında karşılaştığı sorunlara pratik çözümler üreterek başa çıkabilmesi için oldukça önemli bir zekâ türüdür (Goleman, 2005).

Gardner tarafından 1983'te ortaya atılan Çoklu Zekâ kuramının da bir parçası olarak duygusal zekâ kavramı karşımıza çıkmaktadır. Gardner'a göre zekâ çoğul ve çok yönlüdür ve zekâyı sekiz türe ayırmıştır. Bu zekâ türlerinden biri olan kişisel zekâyı içsel zekâ ve kişiler arası zekâ olarak ikiye ayırmıştır. İçsel zekâ, duygusal zekâ olarak tanımlanan kavramı yansıtmaktadır (Titrek, 2005). Akademik çevrelerde duygusal zekâ terimi, Wayne Leon Payne'in (1985) doktora tezinde kullanılmıştır (Mayer ve Salovey, 1993).

Bar-On'un bir bireyin duygusal zekâ puanını belirtmek için kullanılan “duygusal bölüm (Emotional Quotien)” çalışması duygusal zekânın ölçülmesi ile ilgili

ilk girişimdir. Bu çalışmada ortaya koyulan model kişiler arası beceriler, içe dönük beceriler, uyum sağlama becerisi, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş bölge ortaya koymaktadır (Bar-On, 1997).

Bazı insanlar duyguları tanıma konusunda diğer insanlardan daha başarılıdır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmada “duygusal zekâ” ilk kez bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Mayer, Dipaolo ve Salovey, 1990). Bunu takip eden çalışmalardan elde edilen bilgilerle yazarlar yeni bir bilişsel beceri olan duygusal zekânın varlığını ortaya çıkararak şöyle tanımlamışlardır: “bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını fark etme, ayırt etme ve bu bilgiyle davranışlarını yönlendirebilme becerisidir” (Salovey ve Mayer, 1990).

2.1.3. Ergenlikte Duyguların Gelişimi (Yaş ve Duygusal Zekâ)

Ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi oluşturan, cinsel olgunlaşmanın gerçekleştiği ve sadece biyolojik değişikliklerin değil; psikolojik ve sosyal değişikliklerin de ortaya çıktığı dönemdir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007).

Steinberg ve Morris (2001), ergenlik dönemini, kişilerin “Ben Kimim?” sorusuna yanıt aradıkları, sosyal hayata uyum sağlamak için psikolojik özelliklerini araştırmaya başladıkları dönem olarak tanımlarlar. Hall ise ergenlik dönemini, bireyin bir takım tepkileri ile insani değerlerinin çatışması sonucu stres yaşanmasına neden olan “fırtına ve stres” dönemi olarak tanımlamaktadır (Kulaksızoğlu, 2008).

Kızlarda 10 ile 12, erkeklerde ise 11 ile 13 yaşları arası ön erinlik olarak geçer. Ön erinlikten, ergenlik dönemine geçiş sırasında duygular hızlı bir değişim gösterir. Bu dönemde birey benmerkezcidir; dünyanın merkezinde kendisini gördüğü gibi aynı zamanda fedakârlık da yapabilir. Biri ile karşılaşmaktan çekindiği gibi bazen de göz önünde olmak için çabalar (Kulaksızoğlu, 2008).

Ergenlik dönemindeki bireyin artan sosyal ilişkileri ve kişilerarası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekir. Bu

beceriler bireyin kendi duygularını ifade etmesi ve başkalarının duygularını anlamasını da kapsayan duygusal zekâ boyutlarındandır (Yalnızca Yıldırım, 2015).

Duygusal zekâ çocuğun doğumu ile şekil almaya başlar. Okul öncesi dönemde çocukların kızgınlık, öfke, mutluluk gibi temel duyguları tanıyabildiği ancak diğer bazı duyguları anlamada yetersiz kaldıkları görülmüştür (Köksal, 2007). Duygularını ifade etme bakımından bireyler çeşitli dönemlerden geçmektedir. Yoğunluk bakımından daha az olan ruh hallerine duygu denir. Sevme, beğenme, hoşlanma, mutlu olma, gurur duyma, kıskançlık, alınganlık, gücenme, kızma gibi durumlar duygulara örnek olarak gösterilir (Kulaksızoğlu, 2008).

Çocuklarda duygusal zekâ gelişimi onların duygularını tanınması ile başlar. 4 yaşındaki bir çocuk bireylerin yüz ifadesinden hangi duyguya sahip olduğunu %50 oranında anlayabiliyorken, 7 yaşında ise bu oran %75'e çıkar. Duygusal zekânın bir başka boyutu olan duyguları sözel olarak ifade etme becerisi de çocuklarda erken yaşlarda oluşmaya başlar (Köksal, 2003).

Ergenlik döneminde kızlar erkeklere oranla daha erken duygusal olgunluğa erişirler. Ergenliğin ortasına doğru duyguların yoğunluğunda artış olmaktadır. Bu duygusal yoğunluk ergende duygularını ifade etme isteğinde artışlara neden olmaktadır. Bu duygu yoğunluğu el, yüz hareketleri, bağırma, şiir yazma ve hatıra defteri tutma şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ergenlerde duygusal durum hızlı değişiklikler gösterir (Kulaksızoğlu, 2008).

12 ile 14 yaş döneminde duygu durumunda yoğunlaşan birey bunu farklı şekillerde ifade etme ihtiyacı hisseder. Yaşadığı olumsuz duyguları ağlama, bağırma, el-kol hareketleri yapma şeklinde açığa çıkarır. Olumlu duyguları ise, şiir ve öykü yazarak ya da hatıra tutarak ifade eder. Ergenlik döneminde en yoğun yaşanan duygularından biri olan aşk, duygusal durum ise hayal kurmaktır Bu yaşlardaki ergenler duygularını arkadaşlarıyla paylaşmaktan hoşlanırlar (Cüceloğlu, 2006).

Nazlı (2011), ergenlerin zihinsel olarak daha soyut düşündüğünü ifade etmiştir. Duygusal olarak; bu dönemdeki ergenlerin itaat ile özerklik arasında kaldığı ve çevresindeki büyüklerle çatışmaya girebildiğini ifade etmiştir. Sosyal olarak ise

ergenliğin ortalarına doğru ergenin “iyi çocuk olma” çabasının azalarak “sosyal düzeni” daha çok önemsemeye başladığını ifade etmiştir.

Weisinger (1998), duygusal zekânın alıştırmalar yaparak ve beceriler öğrenerek geliştirilebilir olduğunu ifade etmiştir. Bebeklikte gelişmeye başlayan duygusal zekâ ellili yaşlarına kadar artarak devam eder ve bu yaşlarda duygusal zekâ en yüksek noktaya ulaşır. MHS başkanı ve testin yayıncısı Stein (2000) şöyle ifade etmektedir: “EQ seviyesinin yükselmesinde yaşın önemli bir payı vardır. Toplam EQ derecesi yaşla beraber artmış ve kırklı yaşların sonları ve ellili yaşların başlarında doruk noktasına ulaşmıştır. IQ ise onlu yaşların sonlarında en yüksek seviyeye gelmekte, ellili yaşların sonlarına kadar bu seviyeyi kaybetmektedir (Stein ve Book, 2003).

2.1.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile ilgili “yetenek” ve “karma” model olmak üzere 2 iki tür model vardır. Yetenek modeli Salovey ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve ayrı zihinsel yetenekleri içeren dört bölümden (duyguları algılama ve ifade etme, duyguyla düşüncüyü desteklemek, duyguları anlama ve analiz etme, duyguları yönetebilme) oluşmaktadır. “Duygusal bilginin önemi ve bu bilginin kullanımı ile ilgili yetenekler dizisi” olarak tanımlanmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000).

Yetenek Modeli; duygusal zekâyı bir yetenekler grubu olarak ifade eder. Bu model de duygusal zekâ; duygulardan yararlanarak problem çözebilmek ve mantık yürütebilmek içindir. Yetenek modeline göre zihinsel yetenekler birbirleriyle ilişkilidir ve zekâ tecrübe ve yaşla gelişmektedir (Çakar, 2002).

Karma Model; daha popüler yönelimdedir (Çakar, 2002). Karma Model; duygusal zekâyı sosyal beceriler olarak görüp, davranışlarla anlatan ve popüler olan modeldir. Karma model de zihinsel yetenek, sosyal yeteneklerin, kişilik özelliklerinin ve davranışların bir bileşimidir. Goleman, Bar-On ve Cooper-Sawaf'ın geliştirdiği modeller karma model niteliğindedir (Ulutaş, 2005).

Yetenek tabanlı model ile karma modelin çıkış noktaları aynı olmasına rağmen oldukça farklı özelliklere sahiptirler. Karma modeller de duygusal zekâ kavramının bilişsel becerileri ve kişilik özelliklerini tanımlayan unsurları da vardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

2.1.4.1.Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Modeli (1997)

Yetenek, Mayer ve Salovey'in de ısrarla üzerinde durdukları bir kavramdır (Doğan ve Şahin, 2007). Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ bir yetenekler grubu olarak tanımlanır (Akt: Tufan, 2011).

Duygusal zekâ modelini oluşturan Mayer ve Salovey'in (1990) tanımına göre; Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, tanıma ve buradan kazandığı bilgi ile düşünce ve davranışlarını yönlendirebilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt türüdür.

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ tanımını 5 ana başlık altında toplamışlardır.

1. Duygularının farkında olma: Herhangi bir durum ve olay karşısında ne hissettiğinin farkında olmak duygusal zekânın temelidir. Duygularını tanıyan kişiler, kararlarını daha özerk alabilir, daha hayata karşı daha iyimserdirler.

2. Duygularla başa çıkabilmek: Duygularını tanıyan kişilerin yoğun yaşanan duygularla başa çıkabilmesi bir diğer duygusal zekânın temel özeliğidir. Hayatın kötü durumları karşısında daha kolay kendini toparlayıp kendini sakinleştirme, yoğun sıkıntılardan, olumsuz bakış açısından kurtulmak gibi yetenekleri içerir.

3. Kendini motive etmek: İnsanın motivasyonunu sağlaması için öncelikle doyumunu erteleyerek ve fevri davranışları engelleyerek duygularını bir amaç etrafında toplayabilmesi gerekir.

4. Başkalarının duygularını fark etmek: Empatik kişiler başkalarının yerine kendisini koyarak duygularını anlayabilir, ihtiyaçlarının farkında olabilir.

5.İlişkileri yürütebilmek: Duygusal zekânın önemli bir özelliği de kişilerarası ilişkileri yürütebilmektir. Bu beceriler popüler olmak liderlik, kişilerarası etkililik gibi kavramların temelinde yer alır (Salovey ve Mayer, 1990).

Mayer ve Salovey (1993) duygusal olarak zeki olan kişilerin, kendi duygularının farkında ve karşısındaki kişinin de duygularının daha çok farkında olduğunu söyleyerek "Duygusal olarak zeki bireyler içsel deneyimlerinin olumlu ve olumsuz yönlerine daha açık, bunları sınıflandırmada daha başarılı ve uygun olduğunda onlarla iletişim kurabilirler" tanımını yapmışlardır.

Mayer ve Salovey 12 yıllık araştırma sürecinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkararak ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modellerinin çıkmasına öncülük etmişlerdir. Onların temel varsayımlarını kullandıkları için duygusal zekâ modellerinin temelini oluşturur (Akt: Çakar ve Arbak, 2004).

- a) **Duyguları Algılama ve İfade Etme:** Bireyin duygularının farkında olması ve bu duygularını ve duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilmesidir (Shelly ve Brown, 2004). Jest, mimik ve ses tonu ile ifade edilen duyguyu tanıma ve algılayabilme yetenektir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).
- b) **Duyguyla, Düşünceyi Desteklemek:** Duygu ve düşüncenin birbirini etkilediğini bilmek, kişinin kararlarını yönlendirmesine yardımcı olur. Çünkü problem çözme tekniklerinden bazılarında, duyguların kullanılması gerekmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Kişinin hissettiği farklı duyguları birbirinden ayırt etme ve tanımlayabilme yeteneğidir. Bu yetenek kendi duygularını hissedip onları tanımlamasını sağlar (Gürbüz ve Yüksel, 2008).
- c) **Duyguyu Anlamak ve Analiz Etmek:** Bu yetenek, duyguların zaman içindeki değişimlerinin farkında olabilmek ve sonuçlarını anlayarak duyguları analiz etmeyi içerir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Genel ruh halini ve sahip olunan duyguları anlayabilmek, yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin özelliklerindedir (Doğan ve Şahin, 2007). İki duyguyu aynı anda hissetmek

gibi karışık duyguları anlayabilme, bir duygudan diğerine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

- d) Duyguları Yönetebilme:** Kendinin ve diğer bireylerin duygularını yönetme veya kontrol etme, yetenek tabanlı modelin en gelişmiş duygusal yeteneğidir. Düşmanca bir davranıştan sonra bile sakin kalma davranışına sahip olma yeteneği, duyguları yönetmenin bir örneğidir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).

Salovey ve Mayer, duygusal zekâ gelişiminin bireyin zekâ potansiyeline ne gibi katkısı olduğunu değerlendirerek; duygusal zekâ kavramını zekâ temelli olarak oluşturmuşlardır. Duygusal yeterlikler olarak bilinen kişisel ve sosyal yetiler, Salovey ve Mayer'in tarafından duygusal zekâ olarak tekrardan tanımlanmıştır (Yılmaz, 2007).

2.1.4.2. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli (1997)

Duygusal zekânın yapısı hakkında bilimsel incelemeler yapan bireylerden biri de "Duygusal Bölüm" (Emotional Quotien) terimini ilk kez kullanan Reuven Bar – On' dur (Shelly ve Brown, 2004). Reuven Bar-On duygusal zekâ modeli karma modeldir. Duygusal zekâ yeteneği sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayarak duyguların kişinin başarısında ne kadar etki ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Duygusal zekâ, bireyin kendisini ve başkalarını anlamasını, sosyal ilişki kurmasını ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasını çevreye uyum sağlamak için başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur ki bu sayede kişi, çevresel uyum gücünü artırır (Kılıçaslan, 2009).

İsrail asıllı Psikolog Reuven Bar-On, kişinin duygusal yeterliği ile duygusal olarak sağlıklı olmasını eşdeğer olarak görmüştür. Bar-On, duygusal zekâ kavramının oluşturan beceriler konusunda farklı bir görüş ortaya atmıştır. Duygusal zekâ kavramının kapsamının genişletilmesinde öncülük etmiştir. Ona göre duygusal zekâ kavramı kişisel, kişilerarası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali becerileridir (Acar, 2001).

Reuven Bar-On duygusal zekâ modelinin boyutlarını oluşturan yetenekler Stein ve Book (2003) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. Kişisel boyut:

a) Farkındalık: Duyguların farkında olması, bu duygunun hissedilme nedenini bilmesi, bu duygunun sonucunda yapacağı davranışın başkaları üzerinde etkisini fark etmesi.

b) Dışavurum: Düşünce ve duygularını eksiksiz ve düzgün olarak ifade etmesi.

c) Bağımsızlık: Kendi başına kendini kontrol etmesi.

d) Özsaygı: Bireyin güçlü ve zayıf yanlarını bilerek, kendini eksik tarafları ile kabul edebilmesi.

e) Kendini gerçekleştirme: Kişinin, potansiyelinin farkında olması, iş ve özel hayatındaki başarısından mutlu olması.

2. Kişilerarası boyut:

a) Empati: Başkalarının olaylarla ilgili nasıl düşündüğünü ve ne hissettiğini anlayabilmesi, kendini karşısındakinin yerine koyabilme becerisi.

b) Sosyal sorumluluk: Herhangi bir sosyal ortamda katılımcı ve paylaşımcı bir tutum sergilemesi

c) Kişiler arası ilişkiler: Bireyin ilişki kurma ve devam ettirme başarısı, duygusal yakınlık oluşturan verme ve alma güdüsünden yararlanabilmesi.

3. Uyum:

a) Gerçekçilik testi: Olayları var olan şekilde görmek, sanımlara yer vermemek.

b) Esneklik: Değişen koşullarda duygu ve düşünceler ile uyum sağlama.

c) Problem çözüme: Sorunları belirleyerek etkili çözüm sunma becerisi.

4. Stres Yönetimi:

a) Strese tolerans: Karışık durumlarda ve kişinin stres veren durumlar karşısında sakinliğini koruyarak başa çıkması.

b) Tepki kontrolü: Kendine zaman tanıyarak ani tepkileri kontrol etmesi.

5. Genel Ruh Hali:

a) Mutluluk: Yaşamdan haz almak, kendine ve diğer insanlara karşı koşulsuz kabul

b) Optimizm: Olumlu bir ruh hali içinde olmak ve bu durumu korumak.

2.1.4.3. Robert K. Cooper- Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modeli (1996-1997):

Cooper ve Sawaf (1997)'a göre duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği olarak ifade etmişlerdir. Cooper ve Sawaf'ın modeli, Bar-On'un modeli gibi zihinsel yetenekler ve bunların dışındaki bazı kavramları da içerdiğinden karma bir modeldir (Yan, 2008).

Kişinin iş ve özel hayatında başarılı ve mutlu olabilmek için duygusal zekâ yeteneğinin planlı bir çalışma ile geliştirilmesi gerekmektedir. Bu plan ise, dört köşe taşlı bir modelden oluşmaktadır. Bu köşe taşlarını şu şekilde açıklamaktadırlar (Cooper ve Sawaf, 2003):

1) Birinci Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek (Duygusal Okuryazarlık): Duygusal bilgi edinme süreci: Duygusal zekânın içinde yer alan kavramları öğrenmek, doğuştan gelen duyguların bilincine varmak ve ona saygı duymak ve değerlendirmektir. Alt bileşenleri şöyledir:

-Duygusal Dürüstlük: Hissedilen duyguları doğru kelimelerle ifade edebilmek

-**Duygusal Enerji:** Dikkatini herhangi bir şey üzerinde toplayabilmek için aktif kullanımı ve yönlendirilmesi.

-**Duygusal Geribildirim:** Bir duygu var olduğunda fark edilerek verdiği mesajın (geribildirim) doğru algılanarak harekete geçilmesi.

-**Pratik Sezgi:** Bir olgunun varlığını hissetmek, ona karşı duygular beslemek ve iç duygumuza güvenerek karşılaştırma yeteneğini empatik kullanabilme.

2) İkinci Köşe Taşı: Duygusal Zindelik: Açık olabilmek ve başkalarıyla anlaşabilmek, içtenlik, esneklik ve güvenilir ilişkiler oluşturmak olarak algılanmaktadır. Alt bileşenleri aşağıda sıralanmıştır:

- **Öz Varlık:** İnsanın kendi duygularının farkında olması ve kişilerarası ilişkiye önem vermesi.

-**Güven Çemberi:** Kişinin oluşturduğu güven alanına güven çemberi denilmektedir. Kişi önce kendisine ve sonra da çevresinde bulunan kişilere güvendiğinde ve bunu karşılıklı olarak yansıtabildiğinde çevresiyle gerçek bir ilişki kurmuş olur.

-**Yapıcı Hoşnutsuzluk:** gerçek bir güven duygusu ve iletişimi oluşturabilmek için gerekli olan yaratıcı fikirlerin ve imkânların kaynağıdır.

-**Esneklik ve Yenilenme:** Fiziksel ve zihinsel uyum duygusal uyumu da oluşturur. Başarı ve başarısızlığın kabullenilmesinde esneklik önemlidir. Yenilenme ise esnekliğin oluşturulması için yeni yollar deneyerek öğrenebilmektir.

3) Üçüncü Köşe Taşı: Duygusal Derinlik: Duygusal derinlik ile birey amacını bulur ve bu amacın sorumluluklarını yerine getirerek temel kişiliğin oluşmasında hedeflerini yerine getiren araçtır. Duygusal derinliğin alt aşamaları şu şekilde biçimlendirilmiştir;

-Özgün Potansiyel ve Amaç: Her birey, hayattaki amacını ve kendisi için önemli olan şeyleri keşfetmesini ve bu amaç için harekete geçirecek yeteneklerini bilmesini gerekir.

-Adanmışlık: Duyguların yükselişe geçerek bireyi güdülemesi sonucunda kendini adanmış hissetmesi.

-Dürüstlüğü Yaşamak: Dürüstlük, duygusal samimiyetin derinleşmesi ve genişlemesi hali olarak da görülebilir. Sadece iyi bir fikir veya katı bir davranış kuralı değil aynı zamanda ilkelere dayanan zorlayıcı bir temel duygudur.

-Yetki Olmadan Etki: Duygusal zekâ, yönlendirme veya otoriteden bağımsız olarak doğrudan etki ile ilgilidir.

4) Dördüncü Köşe Taşı: Duygusal Simya: Simya, “değerinin az olduğu düşünülen basit bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemi” olarak tanımlanmaktadır(Yaylacı, 2006).

-Sezgisel Akış: Mantığını bilinçli kullanmadan doğrudan bilmek olarak tanımlanan önsezgi; bireyi harekete geçirip yetenekleri ileri bir seviyeye gelince önsezisel akışa tesadüfen değil, bilinçli girilir.

-Düşünsel Zaman Değişimi: Bireyin ve diğer bireylerin karşılaştığı aynı olaylara zaman içinde daha keskin içgüdülerle daha yaratıcı ve özgün tepki vermesidir.

-Fırsatı Sezinlemek: Olasılık kümesini tarayarak fırsatları yakalamayı ifade eder.

-Geleceği Yaratmak: Geleceğin duygusal zekâ kullanılarak istenildiği gibi aktif bir şekilde oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

2.1.4.4. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli (1995):

Goleman modeli, Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirilmiş, fakat bilişsel yetenekleri (bireyin duygularını fark etmesi) ve diğer özellikleri (bireyin kendini motive edebilmesi) içeren bir karma modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Daniel Goleman, 1995 yılında “Duygusal Zeka EQ: Neden Akademik Zeka (IQ)’dan daha önemlidir?” adlı kitabını yayınlamaya duyguşsal zeka kavramının tanınmasına büyük katkıları yapmış ve duygusal zekanın kabul gören tanımını oluşturmuştur (Goleman, 2013).

Goleman modelinde; duygusal zekânın kendi hislerimizi ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, kişisel ve kişilerarası ilişkilerde duyguları kontrol etme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir (Tufan, 2011).

Goleman’a (2005) göre, çocuklara sunulan eğitim; kültürel ve akademik beceriler ile sınırlandırılarak kişilik gelişimini oluşturacak duygusal zekâ arka plana atılmaktadır. Duygusal zekâ, kişinin kendisini tanımasına, duygularını dürüst olarak ifade etmesine ve buna uygun davranışlar göstermesine ve bu süreçte kişinin sağlıklı ve başarılı ilişkiler oluşturmasına yardımcı olur.

Goleman duygusal zekâyı genel becerilerden oluşan 5 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir.

a) Öz bilinç: Kendi duygularını tanıma, adlandırma, duyguların nedenlerini anlama, duygu ve davranış arasında farkı tanımlamasını içerir (Goleman, 2013). Öz bilinç, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir (Yüksel, 2006). Kendi güçlü ve güçsüz yanlarını bilmek olan öz değerlendirme, kendi yetenek ve değerlerini bilmek olan özgüvenden oluşmaktadır (Goleman, 2005).

b) Duyguları Yönetmek: İkinci boyut olan duyguların yönetimi, daha iyi bir hayal kırıklığı toleransı ve öfke yönetimini, öfkeyi uygun şekilde daha iyi ifade edebilmeyi içermektedir (Goleman, 2013). İnsanlar duygularını bir tarafa atamazlar ama onu yönlendirirler. Duygularını yönetme, duyguların kişinin kendisini yönetmesinin önüne geçer (Yüksel, 2006).

c) Kendini Motive Etmek: Eldeki göreve daha iyi odaklanmayı ve dikkat vermeyi içermektedir (Goleman, 2013).

d) Empati: Başkalarının bakış açısından bakabilmeyi, başkalarının hislerine karşı gelişmiş bir hassasiyet, başkalarını dinlemede daha iyi olmayı içermektedir (Goleman, 2013). İnsanları etkileme, onlara yardımcı olma açısından empati önemlidir. Başkalarının neler hissettiğini bilmeden şartlarını anlamadan, onlar üzerinde olumlu bir etki bırakmak zordur (Yüksel, 2006).

e) İlişkileri Yönetmek (sosyal beceriler): Sosyal ilişkileri iyi olan bireyler, insanlarla rahat iletişim kurabilen, onların davranışlarını ve duygularını doğru tanımlayabilen, yönlendirebilen ve çatışmaları çözümlayebilen kişilerdir (Yüksel, 2006). İlişkileri anlamada ve analiz etmede yüksek yeteneği, çatışmaları çözmede ve anlaşmazlıkların arasını bulmada daha iyi olmayı, ilişkilerdeki sorunları çözmede daha iyi hale gelmeyi içermektedir (Goleman, 2013).

2.1.4.5. Goleman, Boyatzis ve Hay/McBer Duygusal Zekâ Modeli (1999):

Bu modelde duygusal zekânın iş yaşamına olan etkisi açıklanmıştır. Öz farkındalık, sosyal farkındalık, özyönetim ve sosyal beceriler olmak üzere 4 boyutu vardır. Öz farkındalık boyutunu oluşturan yeterlikler; duygusal öz farkındalık, doğru özdeğerlendirme ve özgüvendir. Sosyal farkındalık ile empati becerisi, kurumsal farkındalık ve hizmet uyumu istenmektedir. Özyönetim olarak ifade edilen boyuttan kendi duygularını kontrol edebilme, saydamlık, uyumluluk, başarıya güdülenebilme girişimcilik ve iyimserlik yeterlikleri beklenmektedir. Sosyal beceriler ile tanımlanan başkalarınca sözü dinlenir olma, liderlik, başkalarını geliştirme, takım çalışması, çatışma yönetimi, iletişim gibi yeterlikler duygusal zekânın göstergelerindedir (Somuncuoğlu, 2005).

2.2. ÖZYETERLİK

2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalınca ortaya çıkmış bir kuramdır (Bayrakçı, 2007). Öğrenmeyi açıklayan pek çok kuramın aksine Bandura, bireylerin yaşamda karşılaştığımız her türlü uyarıcıyı edilgen bir şekilde alan varlık olduğunu söyleyen radikal davranışçılığı kabul etmez (Burger, 2006). Sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel kuramların özelliklerini içerir ve farklı bir bakış açısı katar. Yalnızca dışsal uyarıcılar veya içsel uyarıcılarla da yönlendirilmemeliyiz (Saf, 2011).

Özyeterlik temelde Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram bireylerin davranışlarının, buldukları çevre ve kişisel faktörlerle karşılıklı etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Bu etkileşim bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynar ve etkileşimi bireylerin gözlemleri ve sahip oldukları inançlar oluşturmaktadır (Bandura, 1986a).

Özyeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından tanımlanmıştır. Bandura özyeterliği “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve ortaya koyma becerileri ile ilgili inançları” olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986a).

Bu etkileşim sonucunda; bireyler bu sosyal sistemin hem ürünü hem de üreticisi olmuşlardır (Bandura, 1989). Bireyler kendi çevrelerini seçebildikleri gibi, çevrelerine de etki ederek değiştirebilirler (Bayrakçı, 2007). Söz konusu birey, çevre, davranış temel öğeleri bireylerin davranışlarını yönlendirerek belli bir amaç doğrultusunda yapılan davranışlara dönüştürür. Özyeterlik kavramı ise sosyal bilişsel teorinin anahtar kavramlarından (Pajares, 2005).

Bandura'ya (1997) göre özyeterlik algısı; başarıya ulaşmak için gerekli olan davranışları gerçekleştirmek ve düzenlemek için bireyin kapasitesine yönelik inancıdır.

İnsan davranışları, çevresel olaylar ile kişisel belirleyicilerin karşılıklı etkileşiminin bir sonucudur (Gözüm ve Bağ, 1998). Özyeterlik ise bireyin, yaşamını etkileyen olaylarda yapacağı davranış üzerinde ne kadar kontrolü olabileceğine ilişkin inanç düzeyidir. Yani, bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaştığı güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi ile ilgili inancıdır (Bayrakçı, 2007).

Özyeterlik inançları kişinin düşüncelerini, zorluklar karşısında motivasyon güçlerini, duygusal yaşamlarının kalitesini ve yaşamlarında önemli kararların öncelik sırasını etkiler (Bandura, 2002).

Güçlü bir özyeterlik duygusu insan başarısını ve kişisel olarak tatmini birçok yoldan yükseltir. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler, karşılarına çıkan zor durumları kaçınılması gereken tehditler olarak değil başa çıkılması gereken durumlar gözüyle bakmaktadırlar. Özyeterlikleri düşük olan bireyler kişisel tehdit gördükleri zor durumlardan uzaklaşmaktadırlar. Başarısızlık durumunda tekrar deneme istekleri oldukça yavaştır. Stres ve depresyona yakalanmaları daha kolaydır (Driscoll, 2000; Bandura, 1994).

2.2.2. Özyeterlik Tanımı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramını geliştiren Albert Bandura, özyeterlik kavramını “Self-Efficacy” şeklinde tanımlamıştır. Bandura'nın öğrencileri Dale H.Schunk ve Frank Pajaresde özyeterlik alanında araştırma yapmış ve bu kavramı “Self-Efficacy” şeklinde ifade etmişlerdir (Çetin, 2007).

Duruma özgü özyeterlik bu hiyerarşinin en altındadır ve bireyin herhangi bir durum içinde belli bir sonuca ulaşmak için belli davranışları gerçekleştirme yeteneğidir. Bundan sonraki seviye **alana özgü özyeterlik**; bireyin hayatın belirli bir parçası içinde belli bir sonuca ulaşmak için bir davranışı gerçekleştirme yeteneğidir. Son olarak bunların hepsini içine alan katman **genel özyeterlik**; bireylerin herhangi bir sonuca ulaşmak için her davranışı gerçekleştirebilme algısıdır (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre; özyeterlik, kişinin belli bir performans göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendi ile ilgili yargısıdır. Özyeterlik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır (Lee, 2005).

Açıkgöz (1996), sosyal öğrenme psikologlarının özyeterliği, kişinin belirli işler karşısında, kendi becerisine duyduğu güven olarak tanımladıklarını belirtir.

Sosyal Bilişsel kuramın en önemli değişkenlerinden biri özyeterliktir. Sosyal Bilişsel Kuramı savunanlara göre bireyin özyeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini oldukça fazla etkilemektedir (Aşkar ve Işıksal, 2003).

Bandura (2000), özyeterlik inançlarının, amaçlar ve istekler doğrultusunda güdülenmeyi ve davranışları etkilediğini belirtmiştir. Zorluklarla karşılaşıldığında özyeterliğinden şüphe duyan birey çabalarından vazgeçerken; yüksek özyeterlik inancına sahip olan birey zorlukları başarmak için çaba sarf eder. Yani insanların yeteneklerine ilişkin yargıları, istekler ve yetenekler arasındaki ilişkiyi şekillendirir.

Bandura'ya (1986b) göre insanların sahip oldukları özyeterlik inançları, onların nasıl hissedeceklerini, düşüneceklerini, davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir özyeterlik hissi, başarı ve mutluluğu birçok şekilde geliştirmektedir.

Özyeterlik akademik, sosyal, duygusal gibi farklı alanlar ile ilişkilidir. Örneğin; ergenin akademik olarak özyeterlik algısı yüksek iken, akranlar ile sosyal iletişimi düşük olabilir (Willemse, 2008).

Düşük özyeterlik bir olayı olduğundan zor olarak görmelerine neden olur, bu düşük özyeterlik inancı stresi artırarak problemi çözmeyeceğine ilişkin bir düşünce yapısı gelişmesine neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

2.2.3. Özyeterlik Gelişimi

Bandura'ya (1994) göre özyeterlik çocuğun dünyaya gelmesi ile gelişmeye başlar. Bu süreçte ebeveynler önemlidir. Okul ise çocuğun özyeterliğin gelişmesinde ve yerleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Hayatın dönüm noktaları olan ergenlik ve yaşlılık dönemleri de özyeterliğin şekillenmesinde kritik dönemlerdir.

Çocukların kişisel deneyimleri ve diğerlerinin performansları üzerine gözlemleri, özyeterlik hissinin gelişmesi için başlangıç zemini oluşturur. Yenidoğan bebeklerin fiziksel ve sosyal çevrelerinde hareket mekânlarının sınırlı olması, onların etki alanlarını daraltır. Yenidoğanlar, etraflarındaki olayları bireysel olarak kontrol edebileceklerini algılamaya yani olayların gerçekleşmesinde etkili olduklarını fark etmeye başlayınca bireysel bir yeterlik hissi kazanırlar (Bandura, 1989). Bebekler yaptıkları hareketlerinin etki oluşturduğunu keşfettikleri tecrübeler (çingırağı salladığında ses çıkarması, hareketli bir tekmenin beşiği sallaması, çığlıkları ile yetişkinlerin yanına gelmesi vb.) özyeterlik gelişiminin temelini oluştururlar. Yaptığı hareketlerden sonra çevresel olayları gözlemleyen bebek, kendi davranışlarının etki oluşturduğunu öğrenir (Bandura, 1994).

Bebeklerin ilk doğduğu zamanlarda sosyal çevreyi etkileme çabalarından çok fiziksel çevreyi etkileme çabaları bir çocuğun özyeterlik hissinin gelişmesini sağlayabilir. Hareketler ve hareketlerin sonuçları arasından gözlenen bağıntı kolayca fark edilir. Oysa anlatım becerileri kısıtlı olan bazı hareketlerin sosyal etkileri olduğunu ve bebeklerin dışında gerçekleşen bazı sosyal olayların nedensel aracılığının farkına varmak daha zordur. Bebekler, anlatım becerilerinin gelişmesiyle beraber, bireysel hareketlerinin olası ve daha uzak sonuçlarından bir şeyler öğrenmeye başlar. Kısa bir süre sonra sosyal çevre üzerinde kontrol kurma çabaları, özyeterliğin başlangıç evresini oluşturmaya başlar (Bandura, 1989).

Yaşam gerçekleşen krizler gelişim dönemlerine göre farklı yeterlikleri gerektirmektedir. İnsan yaşamı birçok dönemden oluşmaktadır ve bireyin özyeterlik algısı yaşamının değişik dönemlerinde gelişmektedir. Bireylerin bu dönemlerinde kendi kişilik gelişiminin analizini yapması onun özyeterlik algısını oluşturacağı için

kendi yaşamlarını ne kadar etkili yönetebildikleri önemlidir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Bireyin yetenekleri hakkındaki doğru değerlendirmeler yapması oldukça faydalıdır. Yaşı küçük çocuklar, kendi yeteneklerinin bilgisine sahip değildir ve farklı durumların talepleri ve olacak zararların farkında değildir. Böyle çocuklar, başkalarının yol göstermediği zamanlarda sürekli olarak tehlikeli durumların içine girebilirler. Küçük çocukların gelişimlerinin bu erken döneminde yetişkinlerin gözetimi ve rehberliğine ihtiyaçları olur. Bu durum, çocukların, neler yapabilecekleri ve farklı durumlarda hangi becerilerin gerektirdiğini öğreninceye kadar devam eder (Bandura, 1994).

Çocuklarda gelişen özyeterlik algısı için ilk kaynak ailedir. Aile sosyal, dilsel ve bilişsel yeteneklerin gelişmesi için ortamlar oluşturur. Burada edinilen başarı deneyimleri kişisel yeterlik duygusunu oluşmasını sağlarken aksine başarısızlık deneyimleri özyeterlik algısını engellemektedir (Pastorelli, ve diğerleri, 2001).

Sosyal öğrenme kuramına göre; çocuklar ilk etkileşimleri aile ile yaşarlar ve özellikle anne ve babasının davranışlarından etkilenirler. Sağlıklı bir evlilikte anne-babaların çevresi ile ilişkileri, çocuğun sosyal ilişkilerindeki kaliteyi etkilemektedir (Akkapulu, 2005).

Anne ve babalar modelleme ve sözel ikna yönlerinden de önemli bir özyeterlik kaynağıdır. Ergenlerin özyeterlik kaynakların olduğu bu dönemde farklı konularda yeterliklerini deneme konusunda cesaret verilmesi ve zorlukları çözmeye çalışırken sarf ettikleri çabanın desteklenmesi özyeterlik inancının gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir (Vardarlı, 2005). Özyeterliğin ikinci bilgi kaynağı akranlardır. Arkadaş çevresi arttıkça yetenekleri ile ilgili bilgisi artar (Pastorelli, ve diğerleri, 2001). Okul, özyeterliğin üçüncü bilgi kaynağıdır. Okulda bilgi ve düşünce becerileri sürekli olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır (Bandura, 1994).

2.2.3.1. Ergenlikte Özyeterliğin Gelişimi

Akran grupları özyeterlik algısının gelişiminde önemli bir değişkendir. Sosyal öğrenmelerin büyük bir kısmı akran gruplarına göre oluşmaktadır. Çocuklar akran grubu içinde kazandıkları popülerite ve prestije büyük duyarlılık gösterirler. Akran grupları homojen değildir. Çocuklar kendilerine benzer ilgi ve değerlere sahip akranlarını seçer ve yakınlaşırlar. Akran grubu tarafından seçilmek çocuk için son derece önemlidir. Bu nedenle özyeterlik inancı bu dönemde değişebilir. Akran grupları özyeterlik inancına sahip bir çocuk akran grupları içinde popüleritesinin artmasıyla özyeterlik inancını yükseltebilir (Bandura, 1994).

Ergenler yetişkinlik dönemi yaklaştıkça hayatın her boyutuna dair büyük sorumluluklar almak zorundadır. Bu da birçok alanda beceri ve uzmanlaşmayı gerektirir. Buluş çağındaki değişimlere uyum göstermek ergene yeni sorumluluk yüklemektedir. Bireye ergenlik döneminde ne kadar problem çözme şansı verilirse ileriki yaşamında karşılaşacağı problemlerle başa çıkma şansı artar. İzole edilmiş bir yaşam ergenin daha sonra karşılaşacağı zorluklarla mücadele etmesini engeller. Yetişkin dönemine sağlıklı bir biçimde geçebilmesi için bu dönemde karşılaştığı problemleri çözmesi gerekir. Bireysel yeterlik, bireyin deneyimlerinde ustalaşmayla ilişkilidir (Bandura, 1994).

Her gelişim evresi, yeterlik hissinin edinilmesi konusunda yeni engelleri de beraberinde getirir. Ergenler yetişkinliğin taleplerine doğru yaklaştıkça, yaşamın neredeyse her alanında tam sorumluluk almayı öğrenmek durumundadır. Bu, pek çok yeni becerinin geliştirilmesini ve yetişkinler dünyasının kurallarını öğrenmeyi gerektirir. Karşı cinsle nasıl ilişki ve arkadaşlık kurulacağı, çok önemli bir mesele haline alır. Hangi meslekle uğraşılacağını seçmek, bu dönemde kafa yorulan bir diğer önemli meseledir. Öz-muhakeme becerileri, ciddi şekilde göz önüne alınan kariyer seçeneklerini, bu seçeneklere karşı duyulan ilginin düzeyini ve seçilen mesleki yolu etkiler (Bandura, 1989).

Çocuklar benzer ilgi ve değerleri paylaştığı akranları seçmeye eğilimlidir. Seçici akran ilişkisi karşılıklı ilgi duyulan alanlara yönelerek özyeterliği geliştirirken

diğer potansiyellerin gelişimine engel olabilir, çünkü akranlar özyeterliğin gelişimi ve gerçekleşmesinde önemli etkiye sahip olduğundan akran ilişkilerindeki bozukluk ya da zayıflık kişisel yeterliğin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1994).

Sıkıntı verici durumlardan kaçmak, zorluklarla başa çıkmak için gereken deneyimlerden mahrum kalmak anlamına gelir. Bir sürü tehlikeyi içinde barındıran yoksul çevreler, kültürel olarak değerli arayışlar için asgari kaynakları ve sosyal destekleriyle katı gerçekler sunar; fakat suça meyilli davranış biçimleri için pek çok model, teşvik ve sosyal destek sağlar. Pek çok olumlu yaşam yolunu kapatmayacak şekilde ergenlikle baş etmeye çalışan gençler, kendilerini, yeterlik algıları üzerine ciddi bir yük bindirecek bu tür çevrelerin içinde bulur (Bandura, 1989).

Ergenlikte bağımsız gelişim gerçekleşirken bu tür riskli davranış değişiklikleri çok normaldir. Bir ergen önceden hazırlıklı olmadığı olası bir sorunla nasıl ilgileneceğini öğrenerek yeterlik duygusunu genişletip güçlendirir. Problemlerden uzak durma bireyin potansiyel problemlere karşı hazırlıksız yakalanmasına yol açar. Bir ergen riskli aktivitelerden vazgeçse de, bu aktivitelerde başarılı olmasa da iletişimde, etkileşimde yeterlik kazanırlar. Gerçekleri az gösterilen, azaltılmış çevre aslında çok acımasız gerçekler içerir. Ergenlik genelde sosyal kargaşa olarak tanımlanır. Hayatın hiçbir dönemi problemsiz geçmez. Ama ergenler bu dönemin basmakalıp “fırtına ve stres” lerinin üstesinden gelmiştir. Ama ergenliğe daha genç girenler yetersizlik duygusuyla kuşatılmış stres ve çevrenin isteklerine karşı hassastırlar. Çocukluktan yetişkinliğe rahat geçiş yapabilme önceki yeterlik tecrübelerine bağlıdır (Bandura, 1994).

Ergenler günlük yaşamlarında birçok farklı ortama girmekte, bu ortamlarda yeni kişilerle tanışmakta, duygusal ilişkilerde sorunlar yaşamaktadırlar. Düşük algısına sahip ergenler başarısızlıklarına takılıp kalarak, benzer problemlerle karşılaşabileceğini düşünerek geleceğine ilişkin olumsuz bir beklentiye sahip olabilmektedirler. Buna karşın yüksek özyeterlik algısına sahip ergenler, başarısızlıklarını daha az çaba gösterdiği için olduğunu düşünerek herhangi bir başarısızlık durumunun üstesinden gelebilmekte ve daha ısrarcı davranarak başarılı olabileme şansına sahip olmaktadır (Çelikkaleli, 2010).

2.2.4. Özyeterliğin Kaynakları

Özyeterlik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar şunlardır (Senemoğlu, 2007):

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler;
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir;
3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde özyeterlik yargısını etkiler,
4. Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi özyeterlik algısını etkiler.

Bandura, (1977) tarafından Özyeterlik kaynakları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Özyeterlik Kaynakları

Kaynak	Alt Bileşenler
Doğrudan Yaşantılar	<input type="checkbox"/> Katılımcı Modelleme <input type="checkbox"/> Performansın sergilenmesi ile ilgili olan kaygının sistematik olarak azaltılması <input type="checkbox"/> Kendi kendine davranışı performansa dönüştürme
Dolaylı Yaşantılar	<input type="checkbox"/> Canlı Modelden Öğrenme <input type="checkbox"/> Sembolik Modelleme
Sözel İkna	<input type="checkbox"/> Öneri <input type="checkbox"/> Teşvik <input type="checkbox"/> Kendini Eğitim <input type="checkbox"/> Açıklayıcı Davranışlar (Geri Bildirim)
Fizyolojik ve Duygusal Durum	<input type="checkbox"/> Zihinsel Çıkarsamalar <input type="checkbox"/> Rahatlama, biyogeribildirim <input type="checkbox"/> Kaygıyı Azaltma <input type="checkbox"/> Sembolik Duyarsızlaşma

Bireylerin özyeterlik inancının farklı kaynakları vardır. Özyeterlik algısının kaynakları; bireyin daha önce davranışa özgü tecrübeleri, o davranışın diğer bireylerde sonuçlarını gözleme, çevrenin desteği ve bu davranışa özgü bireyin psikolojik durumudur (Bandura, 2004).

1. Performans Başarıları: Bireyin yaptığı görevlerin sonucunda başarısı onu benzer işlerde de başarılı olacağını düşünmesini sağlar. Bu kazanılan başarı, ödül olarak görülerek ve bireyi gelecekte de benzer davranışları yapmaya motive etmektedir (Erden, 2007). Bunlar geçmişteki başarıyı yine elde etme çabasıdır. Ancak geçmişinde çok sayıda başarısızlık varsa ikna beklentisi düşük olacaktır (Burger, 2006).

Herhangi bir duruma ilişkin deneyimler bireyin özyeterliğinin oluşumunda en güçlü kaynaklardan biridir. Başarılı deneyimler bireyin özyeterliğini artırırken, başarısız olanlar bireyin özyeterliğini azaltır. Bireylerin, karşılaştıkları herhangi bir durum için özyeterlik algısı yeterli olduğu sürece, karşılarına çıkacak sorunlara ya da engellere çözüm yolu bulma başarısı yüksek olacaktır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2002; Bandura, 1998).

2. Dolaylı Yaşantılar: Özyeterlik bireyin kendi başarısından etkilendiği gibi benzer durumda olan bireylerin başarılarından da etkilenmektedir (Schunk, 1981). Başka kişilerin başarılarını görmek, kişinin kendisinin de başarılı olabileceği üzerinde olumlu bir etki oluşturur. Canlı veya sözel modelleme, dolaylı yaşantıların iki farklı kaynağını oluşturmaktadırlar (Schunk, 2003).

Birey, kendi durumuna benzer olan diğer bireyleri model alarak tahminlerde bulunur ve deneyim kazanır. Eğer birey, model aldığı bireylerin benzer durumdaki deneyimlerinde başarılı olduklarını gözlemlemişse, kendisinin de benzer durumlarda başarı sağlayabileceğine inanır. Bu durum özyeterlik inancını olumlu olarak etkiler. Model aldığı bireyin başarısız olduğunu gözlemlerse, bu durum da bireyin özyeterlik inancını olumsuz olarak etkiler (Bandura, 1998; Bandura, 2004).

Gözlemleyen kendini yüksek performanslı bir model ile özdeşleştirdiği zaman, özyeterlik düzeyi artar. Aynı şekilde, düşük performanslı bir model ile kendini özdeşleştirdiği zaman da özyeterlik düzeyi azalır (Erden, 2007).

Başkalarının hiçbir olumsuz sonuç yaşamadan bir davranışı gerçekleştirdiğini görmek, bizi de aynı davranışı yapabileceğimize inandırabilir. Kalabalığın önünde konuşmaktan korkan insanlar “Yapamam” şeklindeki ikna beklentilerini, arkadaşlarının zorlanmadan yaptığını görünce “Belki yapabilirim”e dönüştürebilirler (Burger, 2006).

Örneğin, yaşlılarının yaptığı herhangi bir şeyi kendisinin de yaptığını gören bir çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar. Böyle bir durumda çaba göstermeye başlayabilir ve sonra başarısızlık gelirse özyeterlik duyguları zedelenir (Schunk, 1981).

3.Sözel İkna: Bireyin bir işi başarılı ile yapacağına dair sözlerle cesaret verilmesi özyeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Sözel ikna, konuşmacının güvenilirliğine, doğru sözlülüğüne, dürüstlüğüne ve uzmanlığına bağlı olarak değişebilmektedir (Bandura, 1982).

Özyeterlik algısının oluşmasında toplumu oluşturan bireylerden alınan sosyal mesajların da önemli bir payı vardır (Bandura, 2002). Bireyin çevresi tarafından bir davranışı başarı ile yapabileceği konusunda desteklenirse, birey başarıya ulaşmak için o kadar çaba harcar. Buna karşılık başarısız olacağı düşünülen ya da duruma ilişkin süreçte yalnız kalan bireyler başarıya ulaşmada gerekli davranışları gerçekleştirmede çekingen davranmakta ya da karşısına çıkan engeller karşısında hemen pes etmektedirler (Bandura, 1998). Olumlu ikna edici geribildirim, özyeterliği artırabilir fakat eğer kişi görevinde sürekli başarısız oluyorsa bu artma geçici olacaktır (Schunk, 1991).

4. Duygusal Durum: Bireyin bir işi yapacağı zaman fiziksel ve duygusal olarak iyi olması performansta bulunmasını artırır (Erden, 2007). Kişilerin içinde bulunduğu koşullar ve o andaki psikolojik durumu, bireyin özyeterlik inancını etkileyen faktörlerdendir. Olumlu koşullar ve olumlu psikolojik durum özyeterliği yükseltebilirken, olumsuz fizyolojik koşullar ya da ruhsal durum özyeterlik inancında olumsuz bir etkiye neden olmaktadır (Bandura, 1998).

Bireyin davranış yapacağı anda ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı olması, onun davranışa girişimde bulunma olasılığını artırır. Burada kişinin kendi duygusal ve fizyolojik durumunu nasıl yorumladığı da önemlidir. Örneğin kişi ellerinin titremesini heyecana bağlarsa konu ile ilgili özyeterlik inancı azalır, ancak soğuğa bağlarsa özyeterlik inancı etkilenmez. Yükselen nabız, titreme, terleyen eller geçmiş yaşantılarının etkilerinin, heyecanın veya stresinin bir göstergesi olabilir (Bandura, 1977).

Normal olan heyecan ve kaygı, bireyin dikkatini toplamasını ve gücünü yapacağı görev için harcamasını sağlayarak performansını artırır. Fazla stres ise bireyin beceri ve yeteneklerini tam kullanmasını engelleyerek görevin başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 2007). Bu da bireyin özyeterlik düzeyinde değişmelere neden olabilmektedir. Eğer birey bu fizyolojik tepkileri kaygı olarak yorumlarsa, işi yapamayacağına karar verebilir. Ancak sakin olduğunu düşünürse başarılı bir sonuca ulaşacaktır (Burger, 2006).

2.2.5. Özyeterlik Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura'ya (1994) göre bireyin hayat boyu özyeterlik gelişimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır:

Kişilik Algısı: Bebekler ilk doğduklarında öz kavramı ile doğmazlar. Bebeklerin yaptıkları farklı davranışlar çevresel tepkileri oluşturur. Örneğin, bebek acıktığında ağlar ve süt verilerek karnı doyar. Ağladığında ve süt verilmediğinde farklı davranışlar geliştirir. Çevreyi kontrol etmek konusunda başarılı olan bebekler yaşamının ilerleyen zamanlarında öz kavramını oluştururken başarılı olurlar.

Aile: Bireyin yapabileceklerinin fark ettiği ilk yer ailedir. Birey ailenin diğer üyelerini model alarak, taklit ederek becerilerini geliştirir. Yani fiziksel ihtiyaçlarının yanında sosyal, kültürel, dilsel ve mantıksal becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu sebepten aile bireyin özyeterlik algısını için oldukça önemlidir.

Arkadaş Çevresi: Aileden sonra bireyin özyeterlik algısının en çok etkileyen arkadaşı çevresidir. Birey arkadaş ortamında sosyalleşir ve tecrübeler kazanır. Bireyin arkadaşlarını kendisinin seçmesi onun özyeterlik algısının gelişmesini sağlar.

Okul: Okul öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirdiği, kültürlenme ve sosyalleşme sürecine katkı sağladığı, akademik başarıyı artıracığına olan inancını yani özyeterliliğini geliştirdiği diğer bir yerdir. Öğrencileri okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve akademik başarılarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi onların algılarını etkiler.

Deneyimler Süresince Özyeterliliğin Gelişimi: Birey çocukluk ve ergenlikte karşılaştığı problemlerle baş etme yollarını deneyimler sonucunda öğrenerek özyeterliliğini geliştirir. Birey ergenlikten yetişkinliğe geçtiğinde ise çeşitli sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini öğrenir.

Özyeterlilik Gereksinimi: Ergenlik sonrası genç yetişkinlik döneminde birey yaşadığı ilişkilerden ve iş yaşamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmayı öğrenir. Birey yetişkin olduğunda özyeterlilik algısı gelişmemiş ise ileriki yaşlarda stresli bir yaşantıya sahip olur. Bu nedenle bireyin yetişkin olmadan önceki evrelerde sahip olduğu özyeterlilik algısı ne kadar güçlü ise yetişkinlik ve yaşlılık evresinde yaşamından o kadar hoşnut olur.

Geçmiş Yaşantılar: Fiziksel olarak bireyin yaşlanması becerilerinin de azalmasını neden olmaktadır. Fiziksel becerilerin azalması sonucunda bireyin, bu olumsuz etkiyi azaltmak için, fiziksel etkinliklerin yerini alabilecek farklı becerilerde özyeterlilik algıları oluşturmasını gerektirmektedir. Bireyin bunu sağlayabilmesi daha önceki tecrübelerinde becerilerine ilişkin edindiği özyeterlilik algılarıyla paraleldir.

2.2.6. Yüksek ve Düşük Özyeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Araştırmacılar özyeterlilik düzeyinin düşük ya da yüksek olmasına göre; bireylerin verilen işlere farklı yaklaşım sergiledikleri, farklı düzeylerde çaba gösterdikleri, başarı ya da başarısızlık durumlarında farklı yüklemeler yaptıkları ve

başarısızlık ya da eksikliklerle karşılaştıklarında farklı tutumlar sergilediklerini saptamışlardır (Duman, 2007).

Bireyin başarı veya başarısızlığında önemli bir rol oynayan güven duygusu bireylerin belirli bir konuda sahip olduğu yeteneklerine duydukları özyeterlilikle ilişkilidir. Birçok insan yeteneği olduğu halde duygu ve düşüncelerin etkisi ile kendini yetersiz hissederek çaba göstermeyip başarısızlıklar yaşayabilmektedir. Belirli bir konuda özyeterliliği yüksek bireyler işin zorluğuna aldırmaksızın elinden gelenin en iyisini yapma gayreti içerisinde başarılı sonuçlar alabilmektedirler (Eli, 2007).

Özyeterlilik algısı düşük olan bireylerin zor işleri kişisel tehlike olarak algılayarak kaçınırlar. Hedeflerinin olabileceğini az düşünürler ve kararlı davranamazlar. Nasıl başarılı olacağını düşünmek yerine kendilerini incelemeye odaklanırlar. Zor işleri yapmak zorunda olduklarında kişisel yetersizlikleri, karşılarına çıkabilecek engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Daha az çaba gösterip çabuk vazgeçerler (Bandura, 1993).

Özyeterlilik algısı düşük olan bireylerin yapacakları çalışmaları gerçekte olduğundan daha da zor olarak görmeleri ve buna inanmaları kaygı ve stres düzeylerini artırmaktadır. Aynı zamanda bireyin sorunu çözüm yolları bulmak için gereken bakış açısını kısıtlamaktadır. Bu nedenle özyeterlilik algısı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002).

Yüksek özyeterlilik düzeyine sahip insanlar zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike görmek yerine başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlilik bakışı ilgiyi artırır ve etkinliklere odaklanmayı sağlar. Kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerine ulaşmak için devamlı çaba harcarlar. Çabuk vazgeçmeden çabalarını artırarak devam ederler. Başarısız olduğu durumlarda eksik çaba, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlık olduktan sonra çabuk bir şekilde yeterlilik hislerini kazanırlar. Tehlikeli durumlara, kontrol edebilecekleri güveni ile yaklaşır. Olayları böyle görmek başarıya götürerek, stresi ve depresyona yakalanmayı azaltır (Bandura, 1993). Yani yüksek özyeterlilik ruh sağlığını koruyucu bir işlev üstlenmektedir (Sahraç, 2007).

Özyeterlik algısı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkilemektedir. Özyeterliği yüksek bireyler, zorluk işlerle karşılaştıklarında daha rahat ve etkili olmaktadır. Engeller karşısında ise daha çabuk uyum sağladıkları ve hedeflerine ulaşmak için çabaladıkları belirtilmektedir. Özyeterliği yüksek bireyler zorlayıcı ortamlar seçer, çevrelerini araştırmaya ya da yeni çevreler oluşturmaya fırsat olarak değerlendirirler (Bandura, 1997; Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002).

Birçok öğretmenin ortak görüşüne göre derslerde işlenen konuyla ilgili sorular soran öğrenciler daha başarılı ve özyeterliği yüksek olan öğrencilerdir. Başarısız ve özyeterliği düşük öğrenciler konuyla ilgili aklına takılanlar olsa bile hem arkadaşlarından hem de öğretmeninden bu konuda yardım istemekten çekinmektedirler (Tuğran, 2015).

2.2.7. Akademik Özyeterlik

Akademik özyeterlik bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inançlarından ziyade akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine olan inançlarını ifade etmektedir (Millburg, 2009). Öğrencilerin akademik özyeterlik inançları öğrenme sürecinin davranışsal, bilişsel ve güdüsel boyutları ile ilişkilidir. Öğrencilerin akademik özyeterlik inançları öğrencilerin okul etkinliklerine davranışsal, bilişsel ve güdüsel katılımları aracılığıyla öğrenme düzeyini etkiler. Bir yandan da öğrenme düzeyi akademik özyeterlik üzerine etki eder (Bandura, 1997).

Özyeterlik inancı, bireyin deneyimlerinin, başkalarının performans gözlemlerinin, sosyal ikna yöntemlerinin (telkin, teşvik, nasihat, öğüt) ve psikolojik kaynakların (beceri, inanç, stres, kaygı) etkisi altında oluşabilmektedir (Schunk, 2011). Örneğin, okul çalışmalarına ilişkin notlar, sınav sonuçları, öğretmen, anne, baba ve arkadaşlardan alınan geri bildirimler akademik özyeterlik kavramının oluşmasında etkili olabilir (Gist ve Mitchell, 1992).

Son yıllarda araştırmacılar, akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar olumlu bir akademik

özyeterliğin, akademik anlamda başarıyı desteklediğini; akademik başarının da daha güçlü akademik özyeterliğin oluşmasına neden olduğunu göstermektedir (Millburg, 2009). Güçlü akademik özyeterliğe sahip bir öğrenci zor bir problem karşısında başarıya ulaşmak için birçok deneme yapabilmektedir (Bandura, 1997).

Akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Ayrıca, olumlu akademik özyeterliğe sahip öğrenciler riskli davranışlara daha az kapılmakta ve zor durumlarla daha kolay baş edebilmektedir (Saticı, 2013).

Schunk'a (2011) göre öğrencilerin hedefleri, motivasyon düzeyleri, akademik başarıları akademik özyeterlik inançlarını etkiler ve daha büyük akademik başarılarına dönük inançlarını geliştirir. Düşük özyeterlik inancına sahip olan bireylerle karşılaştırılınca özyeterlik inancı yüksek olanlar, öğrenme yaşantılarında daha istekli olurlar, daha çok çaba harcar ve güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirirler. (Eggen ve Kauchak, 1997). Bandura'ya (1997) göre akademik özyeterlik inancı güçlü olan öğrenciler, akademik özyeterlik inancı zayıf olan öğrencilere göre daha kırılğan olmayan bir yapıya sahiptirler ve başarısızlık karşısında yılmadan kendi inançları doğrultusunda çabalamaktadırlar. Olumsuz akademik özyeterlik inancına sahip öğrenciler akademik başarısızlığı daha sık yaşamakta ve okula bağlanma sorunu yaşamaktadırlar. Düşük akademik özyeterlik inancına sahip öğrencilerin, yüksek akademik özyeterlik inancına sahip öğrencilere göre daha zayıf arkadaşlar ilişkilerine ve daha çok saldırgan davranışlara sahip olduğu bilinmektedir. Akademik özyeterlik inancı, bireylerin “ne yapabildiği” değil, “ne yapabileceğine olan inancını” yansıtmaktadır (Rios, 2002; Akt: Saticı, 2013).

Tanımlara bakıldığında akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile karıştırılması olası olabilir ancak bu iki kavram birbiriyle bağlantılıdır ancak aynı değildir. Aralarındaki ilişkiyi bir örnekle açıklamak gerekirse; yüksek akademik başarı yüksek akademik özyeterlik inancını da beraberinde getirir ancak yüksek akademik özyeterlik inancı sadece bireyin kapasitesi ve yetenekleri oranında bir başarıyı getirir. Akademik özyeterlik inancı düşük olan bir öğrenci okulda yapılan birinci yazılı sınavdan düşük not alırsa pes eder ve ısrarcı olmaktan vazgeçer ancak akademik özyeterlik inancı yüksek olan öğrenci pes etmez çünkü hatalarının kendisinden

kaynaklandığını düşünerek ikinci yazılı sınavda daha yüksek not almak için kendini güdüler. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Yani; bir öğrenci bir soru karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayarak akademik özyeterlik inancı daha da artmaktadır. Aynı şekilde akademik özyeterlik inancı güçlü olan bir öğrenci akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşılaştığı problemleri çözebileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir (Koçer, 2014).

Özyeterlikleri ve akademik sonuç beklentileri yüksek olduğunda, öğrenciler öğrenme etkinliğine yoğun katılım gösterirler. Ancak her iki inançta düşük olduğunda öğrenme etkinliklerine katılmadan kaçınırlar. Sonuç beklentileri yüksek olursa özyeterliği düşük olan öğrenciler yoğun başarısızlık ve yetersizlik hissi yaşarlar. Bu durum, kaygıyı da artırır (Pajares, 2002).

Özyeterliği düşük olan kişiler, fazla çaba gerektiren işlerde devamlılık göstermede zorlandıklarından başarısızlık duygusuna kapılabilirler (Kotaman, 2008).

Akademik özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük akademik özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli katılarak, daha çok çaba harcayarak ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha sabırlı davranarak ve etkili çözüm yolları geliştirmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999). Bu noktada, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için öğrencilerin başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen değişenlerin incelenmesi faydalı olacaktır (Alnabhan, Al-Zegoul ve Harwell, 2001).

2.2.8. Duygusal Özyeterlik

Özyeterlik belirgin bir alanda işlev görme düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu için, duygusal anlamda işlev görme alanında özyeterliğin, bireyin doğru duygusal süreçleri gerçekleştirebilmesini, aynı zamanda uyumlu ve uyumsuz olmayan duygusal işlev görme düzeyinin sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Duygusal özyeterlik kavramı, duyguyla ilişkili öze yönelik algılanan yetenekler, bunların değerlendirilmesi ve bağlantılı bir inancın gelişmesi olarak tanımlanırken bir başka ifadeyle, duyguyla ilişkili bilişsel yeteneklere sahip olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Petrides, Sangareasu, Furnham ve Fredrickson, 2006).

Kirk, Shutte ve Hine (2008), duygusal zekânın bir kişilik özelliği olarak duygusal özyeterlik kavramı ile eş tutulmasını aşırı genelleme olarak değerlendirmektedir. Kişinin duygusal işlevsellik düzeyine yönelik kişisel algılamalarını etkileyebilecek başka boyutlar da olabileceği için, duygusal zekâ bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırıldığı takdirde duygusal özyeterlik kavramının ancak bir özellik olarak bu kavramın kapsamında yer alabileceğini öne sürmektedir.

Duygusal özyeterliğin; duyguların sahiplenildiği ve nesnel gerçeklerin yansıtılmadığı bir anlayış gerektirdiği, başka bir deyişle, duyguların ve olayların niteliksel olarak yorumlanması sonucunda ortaya çıkan kişisel ve öznel deneyimleri temsil ettiği savunulmaktadır. Bu nedenle her bireyin, çevresindeki dünyayı sübjektif olarak değerlendirmeleri gerektiği, çünkü herkesin kendi duygusal tepkilerinden sorumlu olduğu ileri sürülmektedir (Kirk, Schutte ve Hine, 2008). Duygusal özyeterlik, kişinin yaşamındaki başarının belirleyicisi olarak kendine ait duyguları fark edip tanıması kontrol edebilmesi ve yaşamındaki kişisel motivasyonunu gerçekleştirebilmesi gibi sosyal yetenek ve becerilerin bir kombinasyonudur (Acar, 2002).

Duygusal özyeterlik, dıştan değil içten gelen duyguları yönetmeye dayanmaktadır. Çocukların genellikle duygularını öfke nöbetleri geçirerek, hoşnutsuzluklarını çılgılık atarak ifade ettiği; buna karşın, duygusal özyeterliği gelişen ergenlerin ise, zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında sorun çözme becerilerini kullanarak ve kendilerini tebrik veya yatıştırma yoluna başvurarak başa çıktıkları belirtilmektedir (Kirk, Schutte ve Hine, 2008).

Ergenlerin kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürmede duygusal özyeterliğin rolü büyüktür. Gelişmiş bir duygusal özyeterliğe sahip bireyler, yaşam boyu başarılı sonuçlarla karşılaşabilir. Duygusal özyeterlik eksikliği halinde ise, okul bitirme veya

sabit bir işi sürdürmek gibi önemli yaşam hedeflerinin elde edilmesine engel olabilir (Muris, 2002).

2.2.9. Sosyal Özyeterlik

Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler edilgen değildir, doğrudan kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler. Kişinin gelecekte ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve hayatında, çevresini kontrol altına almasında özyeterlik etkili olmaktadır. Toplumla uyum içinde yaşayabilmek için bireylerin hem kendi iç dünyasında olup bitenleri ve hem de dış çevrenin kendilerini nasıl etkilediğinin farkında olmaları önemlidir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Sargent (1991) ise, sosyal özyeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır. Bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve standartlarından (gelenekler, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk vb.) oluşan kültürel belirleyiciler sistemin girdisini oluşturmaktadır. Sosyal etki, sosyal beceriler ve sosyal zekâ unsurları ise süreci oluşturmaktadır. Bu unsurlara sahip olan birey tarafından gerçekleştirilen davranışlar istenen olumlu sosyal sonuçlar ise sistemin çıktılarıdır. Sosyal özyeterlik, çevreyle uyum sağlamak amacıyla etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma, gerekli ortam ve zamanlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007).

Sosyal özyeterlik algısının sosyal bilişsel model çerçevesinde bilişsel yapıyı, benlik sunumunu ve kişisel özellikleri düzenleyen bir mekanizma olarak önemli olduğu değerlendirilir. Kendine yardım, yetebilir olma, bilişsel değerlendirme kapasitesini etkin kullanabilme, motivasyon, psikolojik semptomların oluşturduğu olumsuzluklarla mücadele yeterliği, duygusal fonksiyonları olumlu ayarlayabilme (Bandura, 1997, 2000) davranışları sosyal özyeterlik algısı ile ilişkilidir.

Bireyin mevcut sosyal ilişkilerini olumlu, yeterli ve sosyal girişkenliği başarılı olarak değerlendirmesi ile öznel iyi olma arasındaki ilişki, sosyal özyeterliğin hangi düzeye kadar azaldığı veya hangi kişisel özelliklere bağlı kalarak

engellendiği ile psikolojik olarak kötü olmak arasındaki ilişki birlikte incelenmelidir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012).

Kumar ve Lal'a (2006) göre sosyal özyeterliğin insan davranışını etkilediği yollardan biri kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkileridir. Tahmasbipour ve Taheri (2012), sosyal destek düzeyleri yüksek olan ergenlerin duygusal sağlıklarının iyi olduğunu söylemektedir. Ergenlerde sosyal özyeterlik algısının duygusal özyeterliği yordadığı bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Cicognani (2011), araştırmasında sosyal destek, sosyal özyeterlik ve duygusal olarak iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuçta sosyal özyeterlik stratejilerinin ergenlerin duygusal olarak iyi oluşlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sosyal özyeterlik bir bakıma sosyal özgüven olarak da değerlendirilebilir. Bireylerin sosyal olunması gereken durumlar için güvenli davranışlar göstererek sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirebilmelerini destekleyen olumlu algıya katkı sağlar. Duygusal özyeterlik ise bireyin birçok durumda uyumlu işlev içinde olabilmesi için duygusal işlevselliğin farklı unsurlarını kullanabilme yeteneğidir. Duyguların farkında olma, duyguları anlama, algılama ve düzenleme, kendini motive etme, empati kurabilme, ilişki yönetebilme, farklı duygularla başa çıkabilme becerilerini kapsar (Southam-Gerow, 2014; Wallace ve Alden, 1997).

Güneş ve Traş (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin sosyal özyeterlik düzeylerine etkisi olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda sosyal özyeterlik ile sosyal destek arasında anlamlı ilişki bulunarak; aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin sosyal özyeterlik düzeyini yordayan önemli değişkenler olduğu saptanmıştır (Traş ve Arslan, 2013).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Ergenlerde Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Gürol, Özercan ve Yalçın (2010) tarafından yapılan çalışma da, hizmete başlamayan öğretmenlerin duygusal zekâları ve özyeterlikleri ile olan ilişkisini incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ ve özyeterlik algıları arasında

pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca bu çalışma, duygusal zekâ ve özyeterlik alanındaki cinsiyet farklılıklarını desteklememektedir.

Ümit (2010) tarafından yapılan araştırmada; 14-17 yaş grubundaki ergenlerin duygusal zekâ ve saldırganlık düzeyleri arasında ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile duygusal zekânın alt boyutlarından kişisel beceriler ve stresle başa çıkma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma aynı zamanda duygusal zekâ ölçeğinden elde edilen puan ortalamasının kız ergenlere göre erkek ergenlerde daha düşük olduğunu saptamıştır. Farklı yaş gruplarındaki ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akkan (2010) tarafından yapılan araştırmada; ortaöğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Seyis (2011) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akademik başarının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve motivasyon bulunmuştur. Duygusal zekâ ve akademik başarı puanları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir.

Atalay (2014) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Analiz sonucunda İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir bulunmuştur Duyguların değerlendirilmesi ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duyguların kullanımı ile

karne notu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ puanı ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Şenel (2015) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel özyeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmiştir. Duygusal zekanın alt boyutları (duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim, empatik duyarlılık, duyguların olumlu kullanımı) ile genel özyeterlik inancı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir.

Topşar (2015) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Hem duygusal zekânın hem de bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeklerinin toplam puanları ile kendi alt ölçekleri arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekanın, nötr ve şiddet de içeren bilgisayar oyunlarıyla değil sosyal içerikli bilgisayar oyunlarıyla bağlantılı olduğu öngörülmüştür. Duygusal zekânın toplam puanı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunurken; kız öğrencilerin duygusal zekâları erkek öğrencilere göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Uyar Kurt (2016) tarafından yapılan çalışmada; ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları olan bireyiçi, uyum, olumlu etki, stres yönetimi ve genel ruh hali faktörlerinde ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile her iki ebeveyni de hayatta olan çocukların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ebeveyn kaybı yaşamış çocukların bireylerarası alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Kızlar ve erkekler arasında toplam duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları bireylerarası alt boyutu hariç diğerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annesi farklı eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının duygusal zekâ toplam puanları arası anlamlı farklılık bulunmuşken, babaları farklı eğitim düzeyine sahip çocuklar arasında anlamlı bir fark yoktur. Farklı yaş grupları arasındaki duygusal zekâ toplam puan farkı anlamlı düzeyde bulunmuştur.

İşeri (2016) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada duygusal zekâ düzeyinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ergün (2016) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin duygusal zekâ özellikleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonucunda; duygusal zekâ alt boyutlarından duygusallık boyutunun psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ölçeği alt boyutları olan iyioluş, özkontrol, duygusallık ve sosyallik ile psikolojik sağlamlık alt boyutları olan bireysel, aile/bakım verenler ve bağlam/kaynak arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyutlarına ait puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Üredi ve Kösece Loğoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik özyeterlik düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ve son olarak duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının akademik özyeterlik algısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ergenlerde yapılan literatür taramasında duygusal zeka kavramının pek çok değişkenle incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalardan son yıllarda yapılanlardan sıralarsak; Ergün (2016) psikolojik sağlamlık, İşeri (2016) sosyal duygusal öğrenme becerileri, Uyar Kurt (2016) problem çözme becerisi, Topşar (2015) bilgisayar oyun bağımlılığı, Atalay (2014) akademik başarı, Seyis (2011) motivasyon, Akkan (2011) yaratıcılık, Ümit (2010) saldırganlık ile duygusal zeka

arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yurt içinde duygusal zekânın özyeterlikle olan ilişkisinin incelendiği iki araştırma göze çarpmaktadır. Bunlarda Gürol, Özercan, Yalçın (2010) ve Şenel (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalardır. Bunlardan ayrı olarak akademik özyeterlik ve duygusal zekâ ilişkisinin incelenmesi Üredi ve Kösece Loğoğlu tarafından 2016 yılında yapılmış olup, aralarında negatif bir ilişki bulunmuştur.

2.3.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Gundlach, Martinko ve Douglas (2003) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekânın özyeterlik gelişimi üzerindeki rolü incelenmiştir. Bireyin özyeterlik düşünceleri gelişimi üzerinde duygusal zekânın önemli etkisi olduğu bulunmuştur.

Woitaszewski ve Aalsma (2004) tarafından yapılan çalışmada; duygusal zekânın yetenekli ergen öğrencilerin sosyal ve akademik başarıya katkısı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; duygusal zekânın ergenlerin sosyal ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur.

Adeyemo ve Adeleye (2008) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul ergenleri arasındaki psikolojik iyiloş yordayıcıları olarak duygusal zekâ, dindarlık ve özyeterlik araştırılmıştır. Sonuçlar; üç bağımsız değişkenin, ergenlerin psikolojik iyiloşun yordanmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik iyiloş ile duygusal zekâ, dindarlık ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dindarlık ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki vardır; ancak dindarlık ile özyeterlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Özyeterlik ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak dindarlık ile özyeterlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Duygusal zekâ ile dindarlık ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hashemi ve Ghanizadeh (2011) tarafından yapılan çalışmada Yabancıdil (İngilizce) Öğretmenliği bölümü üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları yabancı dil bölümü öğrencilerinin duygusal zekâsı ile özyeterlik inançları

arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal zekânın bileşenlerinden kendini gerçekleştirme ve stres toleransı, öğrencilerin özyeterliklerinin pozitif yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yetkililerinin, yabancı dil öğretmenlerini müfredat ve sınıf etkinliklerinde duygusal zekâ ile ilgili becerileri kullanmaya teşvik etmesi gerektiği ve böyle yaparken, özyeterliklerini geliştirme fırsatları olacağı konusunda önerilere yer verilmiştir.

Abdolvahabi, Bagheri, Haghghi ve Karimi (2012) tarafından yapılan çalışmada; uygulamalı derslerde beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ve özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; duygusal zekâ bileşenleri, beden eğitimi öğretmenin, pratik dersleri öğretmekteki özyeterliğini etkili bir şekilde öngörebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mouton, Hansenne, Delcour ve Cloes (2013) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenleri arasında duygusal zekâ ve özyeterlik incelenmiştir. Duygusal zekâ ile mutluluk ve performans ile özyeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre; duygusal zekâ ile özyeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu ve daha da ötesi duygusal zekânın sosyal yardım faktörünün öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğinin toplam puanını yordadığı tespit edilmiştir. Yaş ve öğretim zamanının ise duygusal zekâ ve özyeterlikle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda Beden eğitimi öğretmenleri için belirlenmiş duygusal zekâ eğitimi için öneriler sunulmaktadır.

Tabatabaei, Jashani, Meisam ve Afsar (2013) tarafından iş performansını artırmak için demografik değişkenlerle duygusal zekâ ve özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; duygusal zekâ ve özyeterlik konusunda eğitilmiş veya eğitimsiz ve aynı zamanda operasyonel veya idari personel arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Duygusal zekâ ve özyeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ ve eğitim arasında belirgin ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu, yükseköğretime sahip bir kişinin daha düşük bir duygusal zekâyâ sahip olduğu anlamına gelmektedir. Özyeterlik, eğitim ile önemli ve pozitif bir ilişkiye

sahiptir. Yükseköğrenime sahip bir kişinin özyeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Sarkhosh ve Rezaee (2014) tarafından yapılan çalışmada; okullarda veya yabancı dil okullarında duygusal zekâ ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmaya 105 akademisyen katılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, duygusal zekâ ve özyeterlik inançları arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zekânın on beş bileşeni arasında esneklik, iyimserlik ve kişilerarası ilişki olmak üzere üç alt ölçek özyeterliğin pozitif yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Eniola ve Busari (2014) tarafından yapılan çalışmada görme engelli yeni öğrencilerin özyeterliklerinin geliştirilmesinde duygusal zekanın kullanımı araştırılmıştır. Sonuçlar, görme engelli bireylerin kendi özyeterliklerinin geliştirilmesinde duygusal zekâ eğitimin kullanılmasını desteklememektedir. Görme engelli öğrencilerin göremedikleri ve yeni bir çevre ile karşılaştığı için özyeterliklerinin iyileşemediğini belirtmişlerdir. Erkek ve kız öğrencilerin özyeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Körlüğün başlama yılı da deneklerin özyeterlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma görme özürlü kişiler için duygusal zekâ prosedürünün kullanılmasını desteklemez.

Hen ve Goroshit (2014) tarafından yapılan çalışmada; akademik erteleme, duygusal zekâ ve akademik başarının, 287 öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akademik özyeterlik tarafından aracılık edilen ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, duygusal zekânın akademik erteleme ve genel not verme üzerine dolaylı etkisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öğrenme güçlüğü olmayanlara göre daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zekâ ve akademik özyeterlik puanları öğrenme güçlüğü olmayanlara göre daha düşük olduğu ama akademik erteleme konusunda daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Yıllık ortalamalarında fark bulunmamıştır.

Ameneh, Safari, Pashaei, Razaee ve Kajbaf (2015) tarafından yapılan çalışmada; farklı akademik başarı seviyelerine sahip öğrenciler arasında özyeterliğin öncüsü olarak duygusal zekâ incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, özyeterlik ve duygusal zekâ seviyeleri akademik başarısı düşük olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, duygusal zekânın ve özyeterliğin akademik başarıya ulaşmada önemli bir rol oynadığını ve duygusal zekânın özyeterliğini açıklayabileceğini göstermiştir.

Adewunmi, Mabosanyinje ve Oyeneke (2015) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekânın, özyeterlik düzeyinin ve ebeveyn katılımının öğrencinin akademik performansı üzerine olan etkisini incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik performansı üzerinde bağımsız değişkenler (duygusal zekâ, özyeterlik ve ebeveyn katılımı) arasında çok güçlü, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, bağımsız değişkenlerin öğrencilerin akademik performansı üzerinde tek tek pozitif ve anlamlı etkileri bulunmaktadır. Regresyon analizi sonuçları, bağımsız değişkenlerin öğrencilerin akademik performansı üzerinde ortak bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü bakımından, en önemli etkiye sahip değişkenler sırasıyla ebeveynlerin katılımı, özyeterlik ve ardından duygusal zekâ olmuştur.

Hudson (2016) tarafından yapılan çalışmada askeri liderlerin duygusal zekâ ve özyeterlik düzeyleri arasında bir ilişki incelenmiştir. Askeri liderlerde duygusal zekâ ile özyeterlik arasında ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak bir liderin duygusal zekâsı ne kadar yüksek olursa liderin özyeterliğini de o kadar yükselteceği bulunmuştur.

Amirian ve Behshad (2016) tarafından yapılan çalışmada etkili bir öğretim için öğretmenlerde duygusal zekâ ve özyeterliğin önemi araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâları ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, daha deneyimli öğretmenlerin düşük tecrübeli meslektaşları için duygusal deneyimlerini kullanabilmeleri için öğretmenlerin duygusal zekâları ile öğretmenlik deneyimi yılları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, duygusal zekâ ve özyeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

2.3.3. Ergenlerde Özyeterlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Fırcıoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada; Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal özyeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal özyeterlik düzeyleri cinsiyet ve akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermezken; sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Vardarlı (2005) tarafından yapılan çalışmada; ilköğretim II. kademe öğrencilerin genel özyeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; önem sırasıyla özsaygı, sosyal beceri, başarı düzeyi, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaş değişkenleri genel özyeterliliğin yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Keskin ve Orgun (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ÖEYÖ(Öz Etkililik Yeterlik Ölçeği) tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar (SDA alt boyutu hariç) arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş (2006) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin sosyal özyeterlikleri ve otomatik düşünceleri incelenmiştir. Lise öğrencilerinde sosyal özyeterlik düştükçe olumsuz otomatik düşüncelerin arttığı bulunmuştur. Cinsiyete göre sosyal özyeterlik ve otomatik düşünceler açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Yardımcı (2007) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile özyeterlik ilişkisi incelenmiştir. Algılanan sosyal destek ile özyeterlik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ergenlerde algılanan sosyal desteğin, ergenin özyeterlik becerilerini etkilediği bulunmuştur.

Efe (2007) tarafından yapılan çalışmada; 14-16 yaş grubu öğrencilerde spor çalışmalarının sosyal özyeterlik algısı ve atılganlık üzerine olan etkisinin araştırılması

amaçlanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; 9 ay sürecince uygulanan alanlar ile ilgili temel spor çalışmalarının, 14-16 yaş grubu öğrencilerin sosyal özyeterlik algısı ve atılganlık düzeylerini arttırdığı saptanmıştır.

Öztürk ve Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada, spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal özyeterlik puanları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; takım sporu yapan ve spor yapmayan öğrencilerin sosyal özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Takım sporu yapan kız öğrencilerin sosyal özyeterlik düzeyleri erkeklere göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Güven (2008) tarafından yapılan çalışmada, çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin özyeterlik inançlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgulara göre ergenlerin genel özyeterlik inançları ile cinsiyet, yaş, çalışma süresi, anne eğitimi ve baba eğitimi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; gelir ve örgütsel aidiyet değişkenleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda genel özyeterlik inançları ile yaşam yeri değişkeni arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık (2009) tarafından yapılan çalışmada; çok programlı lise öğrencilerinin sosyal özyeterlik beklentisi ve atılganlık düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet, lise türü, sınıflar, aktivitelere katılım, spor lisansı ve aile gelir seviyesine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcıların toplumsal özyeterlik beklenti puanları arasında cinsiyet, sınıflar, etkinliklere katılma ve spor lisansı verilmesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bahsedilen değişkenler ile katılımcıların atılganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, aile toplam geliri ve atılganlık puanları ile sosyal öz-yeterlik beklenti puanları arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır.

Biçer (2009) tarafından yapılan çalışmada; parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal özyeterlik düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ergenlerin atılganlık ve sosyal özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şencan (2009) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal özyeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin problem çözme becerileri ile akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çakıcı (2010) tarafından yapılan çalışmada, spor lisesi ve genel lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve özsayıgı düzeylerindeki farklılaşmayı incelemek amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; spor lisesi ve genel lise 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin özsayıgı ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özsayıgı ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ve özsayıgı da sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi alt ve üst sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre incelendiğinde; alt sosyo-ekonomik durumda olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Eken (2010) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ergenlerin algıladıkları anne-babaya bağlanma biçimi ile sosyal yetkinlik beklentisi arasında ve anne-babaya bağlanma düzeyi ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Keleşoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada; lise 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcıları olarak akademik özyeterlik, öğrenme stilleri, SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanlarının önemli yordayıcıları otorite, zaman, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterliktir. Lise 1. sınıf akademik başarısının en önemli yordayıcısının SBS olduğu, SBS ile birlikte diğer değişkenlerin lise 1.sınıf akademik başarısındaki değişkenliğin %44'ünü açıkladığı görülmüştür.

Yazıcı, Seyis ve Altun (2011) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde özyeterlik algılarının ve duygusal zekânın etkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, özyeterliğin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Ekinci (2011) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin yaşamlarından edindikleri tecrübeler sonucu gelişen akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin ve akademik erteleme davranışlarının, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmış ve akademik özyeterliğin, öğrenilmiş çaresizliği ters yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Telef (2011) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin özyeterliklerinin demografik değişkenlere açısından değişip değişmediği ve ergenlerin özyeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akademik özyeterlikte cinsiyete, yaşa, annenin eğitim düzeyine; Sosyal özyeterlikte cinsiyete, yaşa, anne-babanın eğitim düzeyine; Duygusal özyeterlikte cinsiyete, yaşa; Genel özyeterlikte yaşa, anne-babanın eğitim düzeyine, vb. değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Aksoy (2012) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin suçluluk, utanç, boyun eğicilik davranışı, cinsiyet ve yerleşim birimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Analiz Sonuçlarına göre; Sosyal Yetkinlik Beklentisi düzeylerine göre Öğrencilerin Suçluluk Alt Ölçeği ve Utanç Alt Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yani, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri yükseldikçe, suçluluk ve utanç duyguları azalmaktadır. Sosyal Yetkinlik Beklentisi düzeylerine göre Öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete ve yerleşim birimine göre Öğrencilerin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, cinsiyet ve yerleşim birimi değişkenlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri arasında herhangi bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Eyüboğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada 12-14 yaş arası ergenlerde sporun özyeterlik üzerindeki etkisi çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmanın verileri, spor yapan 12-14 yaş arası ergenlerin öz yeterliğinin spor yapmayanlardan yüksek olduğunu göstermiştir. Spor yapmayanların özyeterliği üzerinde cinsiyet etkili değilken spor yapan ergenlerde kızlar lehine özyeterlik düzeyi yüksek bulunmuştur.

Demirdüzen (2013) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde sosyal destek düzeyleri ve duygusal özyeterlik algıları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; Ergenlerin duygusal özyeterlik ile sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin duygusal özyeterlik düzeyi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Ceylan (2013) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin benlik saygısı ve duygusal özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ergenlerin benlik saygısı ile duygusal özyeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, baba öğrenim durumu, arkadaşları arasında sevilen biri olma, kendini değerli bulma ve hayatından memnun olma durumlarına göre ergenlerin duygusal özyeterlik düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır.

Sakarya (2013) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin ruhsal belirtilerinin ve duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Satıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik özyeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin akademik özyeterlikleri kızların akademik özyeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailedeki birey ve sahip olunan kardeş sayılarına, lisedeki akademik başarı algılarına ve en uzun süre yaşadıkları yerlere göre anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Şenel (2013) tarafından yapılan çalışmada; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörler incelenmiştir. Araştırmada, duygusal zekâ alt boyutları, genel ve akademik özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Akademik özyeterlik ve genel özyeterlik algısı arttıkça akademik ortalamasının da arttığı; akademik tükenmişlik arttıkça akademik ortalamasının düştüğü saptanmıştır.

Koçer (2014) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetine göre benlik algısı toplam puanı ve akademik özyeterlik toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşına, sınıf düzeyine, çalışma odasının olup olmamasına, algıladıkları anne-baba ve öğretmen tutumlarına, sosyoekonomik düzeye, okul başarısına, öğretmenin başarı ve başarısızlığındaki etkisine, anne ve baba eğitim seviyesine göre benlik algısı ve akademik özyeterlik toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aksu (2015) tarafından yapılan çalışmada; liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda suça eğilimleri, sosyal ilişki ve akademik özyeterlik durumları değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; akademik özyeterlik durumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve genel not ortalamaları değişkenlerinde, sosyal ilişki düzeylerinin ise cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, okul türü, genel not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin suça eğilimlerinin, akademik özyeterlikleri ve sosyal ilişki unsurları arasında düşük düzeyde, negatif, anlamlı bir ilişki olduğu ve lise öğrencilerinin akademik özyeterlik ve sosyal ilişki unsurları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin suça eğilim davranışlarının, akademik özyeterlik ve sosyal ilişki düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Özkan Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde duygusal özyeterlik ve sürekli kaygı ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Duygusal özyeterlik ile sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne eğitim düzeyine göre duygusal özyeterlik puanları farklılaşırken, cinsiyet, baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumun ergenlerin duygusal özyeterlik puanlarını farklılaştırıpmadığı tespit edilmiştir.

2.3.4. Ergenlerde Özyeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Connolly (1989) tarafından yapılan çalışmada; çocukluk ve ergenlik döneminde sağlıklı ilişkiler kurmaya dayalı sosyal etkinlikleri gerçekleştirmede bireylerin kendilerini yetkin görmesinin incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, bireyin sosyal özyeterlik ile genel benlik değeri, algılanan sosyal kabulün artışı, benlik imajı, fiziksel ve bilişsel faktörler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bireyin sosyal özyeterliğin yüksek olması ile kendini kabul düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygusal bozukluğa sahip bireylerin sosyal ilişkilerde düşük sosyal özyeterlik sergiledikleri ve sergilenen düşük sosyal özyeterliğin de ikili ilişkilerde başarısızlıklara neden olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, yaş ve cinsiyet açısından bakıldığında yaşça küçük olanların, yaşça büyük olanlara oranla daha güçlü özyeterlik düzeyine sahip oldukları ve kızların erkeklere oranla daha yüksek özyeterlik düzeyinde oldukları bulunmuştur.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) tarafından yapılan çalışmada; İtalya'daki ortaokul öğrencileri arasında algılanan özyeterliğin çocukluk dönemine ait depresyon ve başarıyı nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmacılar, en çok akademik özyeterlikle özdeşleştirilen bu maddelerin, öz-düzenleyici öğrenme yeterliliğini, akademik başarı özyeterliliğini ve başkalarının beklentilerini karşılama özyeterliliğini ölçmek için oluşturulmuş maddeler olduğunu bulmuşlardır. Sosyal özyeterlik ile en fazla ilgili olan maddeler, sosyal kaynakların bulunması yeterliliği, öz-iddia yeterliliği ve boş zamanı değerlendirme ve okul dışı faaliyetler yeterliliği maddeleri içeriyordu. Son olarak, öz-düzenleme yeterliliği, akran baskısına dayanmak şeklindeki öz-düzenleyici yeterliliği ölçen maddeler tarafından tanımlanmıştır.

Muris (2002) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde depresyon, anksiyete bozuklukları ile özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; düşük özyeterlik algısı ile genellikle yüksek düzeyde anksiyete bozuklukları ve depresif belirtilerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Özyeterlik algısının alt boyutlarından sosyal özyeterlik ile sosyal fobi, akademik özyeterlik ile okul fobisi ve duygusal özyeterlik ile anksiyete, somatik ve panik bozukluklar arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Bacchini ve Magliulo (2003) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerin benlik imajı ve özyeterlikleri incelenmiştir. Kızların akademik ve özdüzenleme yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek ancak erkeklerin de duygusal özyeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Satow ve Schwarzer (2003) tarafından yapılan çalışmada; ergenlik çağında öğrencilerin alana özel özyeterliği nasıl geliştirdikleri incelenmiştir. Çalışma, her dönem arasında bir yıl uzaklık olan, üç farklı ölçme zamanı belirlenmiş boylamsal bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada sosyal ve akademik öz yeterlik ayrı ayrı ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öz yeterlik, cinsiyet ve sınıf iklimine bağlı olarak yıllara göre farklılık göstermektedir. Sonuçlar bireysel olarak algılanan atmosferin, toplam sınıf atmosferinden daha önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılara göre bu çalışma, öğrenci karakteristikleri değişimi ölçümlerindeki tartışmalara metodolojik katkı sağlamıştır.

Matsushima ve Shiomi (2003) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde sosyal özyeterlik algısı ve kişilerarası ilişkilerde stres incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; sosyal özyeterlik algısı puanları, kişilerarası ilişkilerde olan stres ve stresle başa çıkma ile ilişkili bulunmuştur. Kişilerarası stres davranışlarının azaltılmasında sosyal özyeterlik algısı ve kişilerarası stresle başa çıkmanın etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Coleman (2003) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde sosyal özyeterlik algısı düzeyi, anne-babaya bağlılık ve arkadaşlık ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ergenlerin anne-babaya ve arkadaşlara bağlılık düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Sosyal özyeterlik puanları kız öğrencilerde erkeklere göre daha

yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin anne-babaya bağlılık ve sosyal özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani sosyal özyeterlik düzeyi düştükçe, hem anne-babaya hem de arkadaşlara olan bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kashdan ve Roberts (2004) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinden oluşan örnekleme olumlu-olumsuz duygular, sosyal özyeterlik ve sosyal kaygı kavramları incelenmiştir. Araştırma sonuçları göre, sosyal özyeterliği düşük olan katılımcıların olumsuz duygularının ve sosyal kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Willemse (2008) tarafından yapılan çalışmada; ergenlerde saldırganlık ve özyeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal özyeterlik ile sözel saldırganlık ve düşmanlık(hostilite) arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Düşmanlık ile akademik özyeterlik arasında negatif, düşmanlık ile duygusal özyeterlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel, akademik, duygusal ve sosyal özyeterlik düzeyleri kızlar lehine yüksek bulunmuştur.

Armum ve Chellappan (2016) tarafından yapılan çalışmada, farklı akademik başarı düzeylerine sahip ergenlerin özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, akademik beceriler değişkeni açısından duygusal özyeterlik düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte, ergenlik çağındaki öğrencilerin akademik becerileri açısından sosyal özyeterlik düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma da toplumsal ve duygusal özyeterlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin özyeterlik puanları ile olan ilişkisini açıklamaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denmektedir (Karasar, 2013). Araştırma öğrencilere uygulanacak soru kâğıtlarıyla gerçekleştirmiş olup, sonuçlar sayısal veriler şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle araştırma nicel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerde resmi ortaöğretim kurumlarında okuyan 376'si erkek, 245'i kız olan toplam 621 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ergenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ergenlerin Cinsiyet, Yaş, Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde
Kız	245	% 39.5
Erkek	376	% 60.5
Yaş	N	Yüzde
14	107	% 17,2
15	176	% 28,3
16	161	% 25,9
17	177	% 28,5
Anne Eğitim Durumu	N	Yüzde
İlköğretim	484	% 77,9
Lise	91	% 14,7
Üniversite	46	% 7,4
Baba Eğitim Durumu	N	Yüzde
İlköğretim	383	% 61,7
Lise	133	% 21,4
Üniversite	105	% 16,9
Toplam	621	% 100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %39.5’i kız, % 60.5’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ergenlerin yaş aralığı 14 ile 17 yaş arasındadır. Yaş aralığına göre dağılımları incelendiğinde %17.2’si 14 yaşında, %28.3’ü 15 yaşında, %25.9’u 16 yaşında, %28.5’i 17 yaşında olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ergenlerin anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin annelerinin %77.9’u ilköğretim , %14.7 ’si lise, %7.4’ü üniversite eğitim durumuna sahiptir. Ergenlerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin babalarının %61.7’si ilköğretim , %21.4’ü lise, %16.9’u üniversite eğitim durumuna sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ve “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, gibi değişkenler açısından sahip oldukları niteliklere ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu EQ-i (YV)

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu ölçeği Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. Köksal (2007) tarafından, Türkçeye uyarlanan test 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilen 60 maddelik bir testtir. Ölçeğin kapsam geçerliğini bulmak için “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu”, orijinal maddeleri ve önerilen Türkçe çevirileri ile birlikte, toplam 10 uzman görüşüne sunulmuş; uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Maddeler beni az tanımlıyor ile beni çok tanımlıyor arasında değişen 4’lü likert tipinde değerlendirilmekte ancak ölçekte; 6,15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54 ve 58 numaralı maddeler olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlı maddelerdir. Ölçme aracının uygulama süresi ortalama 20-25 dakikayı ulaşmaktadır (Köksal, 2007).

Ölçeğin alt boyutlarından yüksek puan alan bireylerin özellikleri kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Köksal, 2007):

- **Bireyiçi (Intrapersonel):** Birey duygularının farkında ve aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme yeterliğine sahiptir.

- **Bireylerarası (Interpersonel):** Birey, kişilerarası ilişkileri sürdürmede, başkalarının duygularını anlamada, takdir etmede başarılıdır; iyi bir dinleyicidir.

- **Uyum (Adaptability):** Gündelik yaşam problemleriyle baş etmede, olumlu yollar bulmada, değişikliklerle başa çıkmada başarılıdır.

- **Stres Yönetimi (Stres Management):** Birey genelde sakin, kolaylıkla dürtüsel davranış sergilemez ve stresli bir durumda dahi duygusal bir patlama yaşamaz. Baskı altında olsa da etkili bir performans gösterebilir.

- **Genel Ruh Hali (General Mood):** Olaylara karşı olumlu bakış açıları vardır, iyimser kimselerdir. Genelde mutlu ruh halleri vardır.

- **Olumlu Etki (Positive Impression):** Bu alt teste yüksek alan bireyler gereğinden fazla olumlu izlenim bırakmak istemişlerdir.

- **Toplam EQ (Toplam EQ):** Birey, genellikle günlük ihtiyaçlarla baş etmede etkili ve başarılıdır.

***Tutarsızlık (Inconsistency Index):** Tüm alt ölçeklerden yüksek puan alan birey yönergeyi anlamamış veya dikkatsiz ve gelişigüzel işaretlemiş demektir.

3.3.3.Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği, 14–17 yaşları arasındaki bireylerin sosyal, akademik ve duygusal özyeterliklerini ölçmek amacı ile Muris (2001) tarafından geliştirilmiştir. Özyeterliğin üç boyutu vardır. Bunlar sosyal özyeterlik, akademik özyeterlik ve duygusal özyeterliktir. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçeğin her alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. Sosyal özyeterlik; ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçerken; akademik özyeterlik ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili düzeyi ölçmektedir. Duygusal özyeterlik ise ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı ölçmektedir (Telef, 2011).

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi Telef ve Karaca (2012) tarafından uyarlanmıştır. Hiç ile çok iyi arasında değişen 5'li likert tipinde değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan 21'dir ve ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin özyeterlik

düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise ergenin özyeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir (Akın, 2013).

“Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar ölçeğin geneli .95, alt faktörlerden akademik özyeterlik .93, sosyal özyeterlik .94 ve duygusal özyeterlik .91 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43.74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise .30 ile .59 arasında hesaplandıkları görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve RMSR=.066 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında alt-üst %27’lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen t testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin ($p < .01$) anlamlı olduğu görülmüştür (Telef ve Karaca,2011).

“Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”nin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli .86, alt boyutlarından akademik özyeterlik .84, sosyal özyeterlik .64, duygusal özyeterlik .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”nin ölçüt-bağımlı geçerliğine bakmak için Genel Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam özyeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır (Telef ve Karaca, 2011).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla daha önce belirlenen örneklem grubundaki liselere belirlenen saatlerde kitapçık şekline getirilen form kullanılarak veriler toplanmıştır. Kitapçık; öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” , “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”nden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile ölçme araçlarının

uygulanması örnekleme oluşturan öğrencilere, sınıf ortamında gruplar halinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup uygulamayla ilgili bir bilgi verilmiştir. Veriler Ekim 2016-Aralık 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir uygulama ortalama 35- 40 dakika sürmüştür.

3.4.2. Verilerin Analizi

Uygulama sırasında 654 öğrenciye ulaşılmış; bunlardan 33 tanesinde yanıtlanmamış maddeler olduğu için analiz dışı bırakılmış, toplam 621 tanesi analize dahil edilmiştir. Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS 18.0 programı kullanılarak Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ve Basit Regresyon Analizi, Bağımsız Gruplar T-Testi, Tukey Testi analizlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; “cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu” ve duygusal zekâ (Bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali, olumlu etki) değişkenlerinden oluşmaktadır. Bağımlı değişken ise ergenlerin özyeterlik algıları (akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, duygusal özyeterlik) dir.

Ergenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini bulmak için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Ergenlerin özyeterlik algılarının anne-baba eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlenebilmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, farklılaşma çıkan durumlarda kaynağın belirlenmesi amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır. Ergenlerin özyeterlik algıları ile duygusal zekâ becerileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine ve probleme bağlı alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara ait tablolar, tablolara ilişkin açıklamalar ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Ergenlerin Cinsiyete Göre Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin özyeterliklerinin cinsiyete göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan *t*-testi analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Ergenlerin Cinsiyete Göre Özyeterlik Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	CİNSİYET	N	\bar{X}	Ss	t	p
Akademik Özyeterlik	Kız	245	23,74	5,56	2,689	0,007*
	Erkek	376	22,53	5,37		
Sosyal Özyeterlik	Kız	245	24,16	5,31	,175	,861
	Erkek	376	24,08	5,13		
Duygusal Özyeterlik	Kız	245	19,59	6,20	-4,911	,000*
	Erkek	376	22,00	5,62		

* $p < ,050$

Tablo 3 incelendiğinde, “Akademik Özyeterlik” puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puan ortalaması 22.53 iken kızlarda bu değer 23.74’dir. Kız ve erkek öğrencilerin “Akademik Özyeterlik” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere 0.05 anlamlılık düzeyinde $t=2.689$ olup $p=0.007 < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Cinsiyet değişkenine göre “Akademik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde puan aldıkları bulunmuştur.

“Sosyal Özyeterlik” puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puan ortalaması 24.08 iken kızlarda bu değer 24.16’dır. Kız ve erkek öğrencilerin “Sosyal Özyeterlik” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere 0.05 anlamlılık düzeyinde $t=-175$ olup $p=861>0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani “Sosyal Özyeterlik” puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Duygusal Özyeterlik” puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin puan ortalaması 22.00 iken kızlarda bu değer 19.59’dır. Kız ve erkek öğrencilerin “Duygusal Özyeterlik” puan ortalamaları arasındaki fark kontrol edilen t testinden de görüldüğü üzere 0.05 anlamlılık düzeyinde $t=-4.911$ olup $p=000<0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Cinsiyet değişkenine göre “Duygusal Özyeterlik” alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde puan aldıkları bulunmuştur.

4.2. Ergenlerin Yaşa Göre Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin özyeterliklerinin yaşa göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Alt Boyutlar	YAŞ	N	\bar{X}	Ss
Akademik Özyeterlik	14,00	107	24,56	5,19
	15,00	176	22,82	5,16
	16,00	161	22,35	5,25
	17,00	177	22,85	5,99
	Toplam	621	23,01	5,47
Sosyal Özyeterlik	14,00	107	24,58	4,90
	15,00	176	23,31	4,90
	16,00	161	23,98	5,22
	17,00	177	24,75	5,55
	Toplam	621	24,11	5,20
Duygusal Özyeterlik	14,00	107	21,34	5,48
	15,00	176	20,55	5,55
	16,00	161	21,31	6,01
	17,00	177	21,15	6,60
	Toplam	621	21,05	5,97

Tablo 4 incelendiğinde, yaş değişkenine göre “Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 24.56 ile 14 yaşında, en düşük ortalama ise 22.35 ile 16 yaşında; “Sosyal Özyeterlik ” puanlarında en yüksek ortalama 24.75 ile 17 yaşında en düşük ortalama ise 23.31 ile 15 yaşında ; “Duygusal Özyeterlik ” puanlarında en yüksek ortalama 21.34 ile 14 yaşında en düşük ortalama ise 20.55 ile 15 yaşında gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	336,367	3	112,122	3,789	,010*
	Gruplar İçi	18259,530	617	29,594		
	Toplam	18595,897	620			
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	210,324	3	70,108	2,610	,051
	Gruplar İçi	16572,095	617	26,859		
	Toplam	16782,419	620			
Duygusal Özyeterlik	Gruplar Arası	65,929	3	21,976	,615	,606
	Gruplar İçi	22055,099	617	35,746		
	Toplam	22121,027	620			

* $p < ,050$

Tablo 5 incelendiğinde, ergenlerin özyeterlik alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda “Sosyal Özyeterlik” alt boyutuna ait hesaplanan 2.610 F değeri, “Duygusal Özyeterlik” alt boyutuna ait hesaplanan .615 F değeri. 05 düzeyinde anlamlı bulunmazken ($p > .05$) “Akademik Özyeterlik” alt boyutuna ait hesaplanan 3.789 F değeri .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Yaş değişkenine göre akademik özyeterlik alt boyutunda farklılaşmanın kaynağının bulunması amacıyla yapılan Tukey Testi’nin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Ergenlerin Yaş Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Alt Boyutuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama r Arası Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Akademik Özyeterlik	14	15	1,73120*	,66	,047*
		16	2,20671*	,67	,007*
		17	1,70199	,66	,053
	15	14	-1,73120*	,66	,047*
		16	,47551	,59	,854
		17	-,02921	,57	1,00
	16	14	-2,20671*	,67	,007
		15	-,47551	,59	,854
		17	-,50472	,59	,829
	17	14	-1,70199	,66	,053
		15	,02921	,57	1,0
		16	,50472	,59	,829

* $p < ,050$

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerin akademik özyeterlik alt boyunda 14 yaşında olanların puan ortalamaları, 15 yaşında ve 16 yaşında olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik özyeterlik alt boyutunda yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde en yüksek akademik özyeterlik 14 yaşındaki ergenlerde görülmüştür.

4.3.Ergenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin özyeterliklerinin anne eğitim durumuna göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Alt Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Akademik Özyeterlik	İlköğretim	484	23,17	5,45
	Lise	91	22,42	5,54
	Üniversite	46	22,41	5,61
	Toplam	621	23,01	5,47
Sosyal Özyeterlik	İlköğretim	484	24,15	5,14
	Lise	91	24,41	4,96
	Üniversite	46	23,08	6,21
	Toplam	621	24,11	5,20
Duygusal Özyeterlik	İlköğretim	484	20,99	5,99
	Lise	91	21,10	6,10
	Üniversite	46	21,63	5,58
	Toplam	621	21,05	5,97

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerin anne eğitim durumuna göre “ Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 23.17 ile ilköğretim mezunları, en düşük ortalama ise 22.41 ile üniversite mezunlarında; “Sosyal özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 24.41 ile lise mezunlarında en düşük ortalama ise 23.08 ile üniversite mezunlarında; “Duygusal özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 21.63 üniversite mezunlarında en düşük ortalama ise 20.99 ile ilköğretim mezunlarında olduğu gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	61,09	2	30,54	1,019	,362
	Gruplar İçi	18534,79	618	29,99		
	Toplam	18595,89	620			
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	57,88	2	28,94	1,069	,344
	Gruplar İçi	16724,53	618	27,06		
	Toplam	16782,41	620			
Duygusal Özyeterlik	Gruplar Arası	17,44	2	8,72	,244	,784
	Gruplar İçi	22103,58	618	35,76		
	Toplam	22121,02	620			

* $p < ,050$

Tablo 8 incelendiğinde, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda “Akademik Özyeterlik” alt boyutuna ait hesaplanan 1.019 F değeri, “Sosyal Özyeterlik” alt boyutuna ait hesaplanan 1.069 F değeri ve “Duygusal Özyeterlik” davranışına ait hesaplanan .244 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.4. Ergenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Ergenlerin özyeterliklerinin baba eğitim durumuna göre değişme düzeyini incelemek amacıyla sorulan “Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlikleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Alt Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Akademik Özyeterlik	İlköğretim	383	23,30	5,43
	Lise	133	22,75	6,02
	Üniversite	105	22,28	4,81
	Toplam	621	23,01	5,47
Sosyal Özyeterlik	İlköğretim	383	24,01	5,18
	Lise	133	23,93	5,50
	Üniversite	105	24,72	4,85
	Toplam	621	24,11	5,20
Duygusal Özyeterlik	İlköğretim	383	21,09	5,96
	Lise	133	21,14	5,75
	Üniversite	105	20,80	6,30
	Toplam	621	21,05	5,97

Tablo 9 incelendiğinde, ergenlerin baba eğitim durumuna göre “Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 23.30 ile ilköğretim mezunları, en düşük ortalama ise 22.28 ile üniversite mezunlarında; “Sosyal Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 24.72 ile üniversite mezunlarında en düşük ortalama ise 23.93 ile lise mezunlarında; “Duygusal özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 21.14 lise mezunlarında en düşük ortalama ise 20.80 ile üniversite mezunlarında olduğu gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	95,69	2	47,84	1,598	,203
	Gruplar İçi	18500,19	618	29,93		
	Toplam	18595,89	620			
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	47,13	2	23,56	,870	,419
	Gruplar İçi	16735,28	618	27,08		
	Toplam	16782,41	620			
Duygusal Özyeterlik	Gruplar Arası	8,51	2	4,25	,119	,888
	Gruplar İçi	22112,51	618	35,78		
	Toplam	22121,02	620			

* $p < ,050$

Tablo 10 incelendiğinde, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda “Akademik Özyeterlik” davranışına ait hesaplanan 1.598 F değeri, “Sosyal Özyeterlik” davranışına ait hesaplanan .870 F değeri, “Duygusal Özyeterlik” davranışına ait hesaplanan .119 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.5. Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına Ait Bulgular

“Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali, olumlu etki) ile özyeterlik algıları (akademik, sosyal, duygusal) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizlere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Algıları ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Alt boyutlar		Akademik Özyeterlik	Sosyal Özyeterlik	Duygusal Özyeterlik
Bireyiçi	Pearson Korelasyon	,246**	,350**	,337**
	P	,000	,000	,000
	N	621	621	621
Bireylerarası	Pearson Korelasyon	,310**	,462**	,245**
	P	,000	,000	,000
	N	621	621	621
Uyum	Pearson Korelasyon	,513**	,436**	,400**
	P	,000	,000	,000
	N	621	621	621
Stres Yönetimi	Pearson Korelasyon	,111**	,073	,349**
	P	,006	,069	,000
	N	621	621	621
Genel Ruh Hali	Pearson Korelasyon	,454**	,492**	,476**
	P	,000	,000	,000
	N	621	621	621
Olumlu Etki	Pearson Korelasyon	,302**	,303**	,384**
	P	,000	,000	,000
	N	621	621	621

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından bireyiçi arasında pozitif yönlü ($r = .246$), bireylerarası arasında pozitif yönlü ($r = .310$), uyum arasında pozitif yönlü ($r = .513$), stres yönetimi arasında pozitif yönlü ($r = .111$), genel ruh hali arasında pozitif yönlü ($r = .454$), olumlu etki arasında pozitif yönlü ($r = .302$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p < .05$).

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından bireyiçi arasında pozitif yönlü ($r = .350$), bireylerarası arasında pozitif yönlü ($r = .462$), uyum arasında pozitif yönlü ($r = .436$), genel ruh hali arasında pozitif yönlü ($r = .492$), olumlu etki arasında pozitif yönlü ($r = .303$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Ancak sosyal

özyeterlik ile stres yönetimi arasında ($r=.073$) $p=.069>0.050$ anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır.

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından bireyiçi arasında pozitif yönlü ($r= .337$), bireylerarası arasında pozitif yönlü ($r=.245$), uyum arasında pozitif yönlü ($r=.400$), stres yönetimi arasında pozitif yönlü ($r=.349$), genel ruh hali arasında pozitif yönlü ($r=.476$), olumlu etki arasında pozitif yönlü ($r=.384$) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

4.6. Ergenlerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Özyeterlik Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizine Ait Bulgular

“Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki); Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik düzeyini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak için yapılan Regresyon Analizine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12: Ergenlerin Akademik Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F		β	S β	t	P
			Sabit	1,125		,709	,478
			Bireyiçi	,015	,010	,262	,794
,580 ^a	,337	51,944	Bireylerarası	,035	,038	,982	,326
			Uyum	,368	,391	10,072	,000
			Stres yönetimi	,062	,071	2,077	,038
			Genel ruh hali	,198	,248	5,535	,000
			Olumlu etki	,010	,005	,140	,889

(a) **Bağımlı Değişken:** Akademik Özyeterlik

Tablo 12 incelendiğinde, ergenlerin için Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. ($R=.580$, $p>.05$).

Tablo 13: Ergenlerin Duygusal Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi

R	R²	F		β	S β	t	P
			Sabit	-8,295		-4,969	.000
			Bireyiçi	,125	,075	2,083	,038
.619 ^a	.383	63.548	Bireylerarası	-,028	-,028	-,749	,454
			Uyum	,238	,232	6,207	,000
			Stres yönetimi	,279	,290	8,815	,000
			Genel ruh hali	,207	,238	5,502	,000
			Olumlu etki	,306	,149	3,986	,000

(a) Bağımlı Değişken: Duygusal Özyeterlik

Tablo 13 incelendiğinde, ergenler için Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($R=.619$, $p<.05$). Duygusal Özyeterlik puan, Duygusal Zeka alt boyutlarındaki varyansın %38.3'ünü açıklamaktadır. Duygusal Özyeterlik puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %38.3 düzeyinde, adı geçen altı faktörden kaynaklandığı bulunmuştur. Duygusal Özyeterlik algısının puan yordayıcılarının hangileri olduğunu anlamak için beta ve t değerlerine baktığımızda Bireyiçi ($\beta=.125$, $p<.05$), Uyum ($\beta=.238$, $p<.05$), Stres Yönetimi ($\beta=.279$, $p<.05$) Genel Ruh Hali ($\beta=.207$, $p<.05$) ve Olumlu etki ($\beta=.306$, $p<.05$) Duygusal Özyeterlik puanının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Tablo 14: Ergenlerin Sosyal Özyeterlik Alt Boyutuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi

R	R ²	F		β	S β	t	P
			Sabit	,967		,655	,513
			Bireyiçi	,221	,153	4,175	,000
,604 ^a	,365	58,700	Bireylerarası	,215	,249	6,512	,000
			Uyum	,198	,222	5,842	,000
			Stres yönetimi	,003	,003	,105	,917
			Genel ruh hali	,157	,207	4,713	,000
			Olumlu etki	-,015	-,008	-,214	,831

(a) Bağımlı Değişken: Sosyal Özyeterlik

Tablo 14 incelendiğinde, ergenler için Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır (R=.604, p>.05).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre, ergenlerin akademik ve duygusal özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. “Akademik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları; “Duygusal Özyeterlik” alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek düzeyde puan aldıkları görülmüştür. “Sosyal Özyeterlik” puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Akademik Özyeterlik alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte; Bacchini ve Magliulo (2003), Yardımcı (2007), Willemse (2008), Çelikkaleli ve Gündüz (2010), Telef (2011), Koçer (2014) ve Aksu'nun (2015) araştırmaları dikkat çekmektedir. Buna karşın Ekinci (2011) ve Keleşoğlu (2011) tarafından ergenler ile ilgili yapılan çalışmalarda akademik özyeterliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Üredi ve Kösece Loğoğlu (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Saticı (2013) yapmış olduğu çalışmada cinsiyete göre akademik özyeterlik puanlarında anlamlı bir fark bulmuş ve erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalardan farklı bulguların elde edilmesi bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Kızların çalışma hayatında daha çok yer almak için erkek öğrencilere göre daha düzenli çalışmaları, sınavlara hazırlıklı gelmeleri ve akademik olarak daha çok başarılı deneyim elde etmeleri sonucunda akademik özyeterliklerini yüksek algıladıkları söylenebilir.

Ergenlerin **Sosyal Özyeterlik** alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır (Fırıncıoğlu, 2005; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006; Efe, 2007; Şencan, 2009; Biçer, 2009; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Eken, 2010; Çakıcı, 2010; Aksoy, 2012). Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal özyeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu sonuç bazı araştırma bulguları ile paralellik gösterse de; sosyal özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçları da göze çarpmaktadır. Bu araştırmalardan kızların sosyal özyeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten (Connolly, 1989; Coleman, 2003; Öztürk ve Şahin, 2007; Yardımcı, 2007; Willemse, 2008, Telef, 2011) sonuçlar vardır. Bu bulguların aksine, Payne ve Jahoda (2004) ve Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık (2009) yapmış oldukları çalışmalarda sosyal özyeterlik düzeylerini erkekler lehine yüksek bulmuşlardır.

Ergenlik dönemi aileden çok arkadaşların önem kazandığı bir dönemdir (Kulaksızoğlu, 2008). Ergenlik döneminde bir grup içinde olma ve grup tarafından kabul edilmek hem kızlar hem erkekler için oldukça önemlidir (Kılıççı, 2000). Bu elde edilen sonuç, ergenlik dönemi içinde kız ve erkeklerin sosyal ilişkiye girebilme, sürdürebilme ve sosyal çevresinde kendini, duygularını ifade etme konusunda farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Ergenlerin **Duygusal Özyeterlik** alt boyutunda erkekler lehine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada erkeklerin duygusal özyeterlikleri düzeyleri kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde pek çok çalışmada erkeklerin duygusal özyeterlikleri kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Muris, 2002; Bacchini ve Magliulo, 2003; Willemse, 2008; Valois, Umstattd, Zullig ve Paxton, 2008; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010; Telef, 2011). Ceylan (2013) ve Sakarya (2013) kızların erkeklere göre daha düşük duygusal özyeterlik puanına sahip olduklarını bulmuşlardır. Bazı çalışmalarda ise bu bulguların aksine kızların duygusal özyeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001; Bandura, 2002;

Demirdüzen, 2013; Özkan Deniz, 2015). Bunların dışında Armuma ve Chellappanb (2016) duygusal özyeterlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Kızların sosyal destek algılarının yüksek olması ve bir sorun olduğunda danışabilecek kişi sayısının fazla olması duygusal bir sorunla karşılaştığında başkalarından yardım alacaklarını düşünmeleri duygusal özyeterlik düzeylerinin düşük olmasına neden olabilir ayrıca erkeklerin daha erken yaşlarda sorumluluk sahibi olması ve pek çok sorunu tek başına çözmesi gerektiğini düşündüğü için duygusal özyeterlik düzeylerini yüksek algıladıkları söylenebilir.

5.2. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları ile Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Yaş değişkenine göre “Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 14 yaşında, en düşük ortalama ise 16 yaşında bulunmuştur. “Sosyal Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 17 yaşında en düşük ortalama ise 15 yaşında ; “Duygusal Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 14 yaşında en düşük ortalama ise 15 yaşında gözlemlenmiştir. Ergenlerin akademik özyeterlik alt boyunda 14 yaşında olanların puan ortalamaları, 15 yaşında ve 16 yaşında olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmada anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin **Akademik Özyeterlik** alt boyutunda yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde en yüksek akademik özyeterlik 14 yaşındaki ergenlerde görülmüştür. 14 yaşında öğrencilerin akademik alanda başarılı olmak için derslerinde başarıyı yakalamak için çaba harcayacaklarına dair inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Yaş artıkça ve lise döneminde derslerin müfredatı ağırlaştıkça ergenlerin akademik özyeterliklerinin düştüğü söylenebilir. Sosyal ve duygusal özyeterlikte ise yaş değişkeninin etkisi bulunamamıştır.

Kendine benzer sınıf arkadaşlarının başarılı ve başarısız etkinliklerini gören öğrenci aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin

düşüncesi özyeterlik algısına kaynak oluşturur. Böylece olumsuz deneyim yaşayan akranlarından etkilenen öğrencilerin zamanla akademik özyeterlik düzeyinin düşmeye başladığını söyleyebiliriz.

Literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda özyeterliğin yaşa göre farklılaştığı göze çarpmaktadır (Bacchini ve Magliulo, 2003; Vardarlı, 2005; Telef, 2011). Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte; Koçer (2014) tarafından 12 yaşındaki öğrencilerin 14 ve 15 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek akademik özyeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Telef'in (2011) yapmış olduğu çalışmada; 12 yaşındaki ergenlerin akademik özyeterlik düzeylerinin 13-18 yaş aralığına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ehrenberg (1984) erken çocukluk döneminde yaşla birlikte özyeterliğin de arttığı, ergenlik döneminde ise yaş artarken özyeterliğin artmadığını tespit etmiştir. Keskin ve Orgun (2006) üniversite öğrencilerinin yaşla birlikte özyeterlik düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Yaşa göre özyeterlikte anlamlı fark bulunmayan araştırmalar da (Güven, 2008; Willemse, 2008; Üredi ve Kösece Loğoğlu, 2016) göze çarpmaktadır. Demirdüzen (2013) duygusal özyeterlik düzeyinin yaşa göre değişmediğini bulmuştur.

5.3. Ergenlerin Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Algıları İle Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Sonuçlar

Ergenlerin anne eğitim durumuna göre “ Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama ilköğretim mezunları, en düşük ortalama ise üniversite mezunlarında ; “Sosyal özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama lise mezunlarında en düşük ortalama ise üniversite mezunlarında; “Duygusal özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama üniversite mezunlarında en düşük ortalama ise ilköğretim mezunlarında olduğu gözlemlenmiştir. Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ergenlerin baba eğitim durumlarına göre “Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama ilköğretim mezunları, en düşük ortalama ise üniversite

mezunlarında; “Sosyal Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama üniversite mezunlarında en düşük ortalama ise lise mezunlarında; “Duygusal Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama lise mezunlarında en düşük ortalama ise üniversite mezunlarında olduğu gözlemlenmiştir. Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte; Çetin (2007), Güven (2008) Eyüboğlu (2012) ve Satıcı (2013) yapmış olduğu araştırmalar dikkat çekmektedir. Satıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada anne-baba eğitim durumu açısından akademik özyeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı ve Eyüboğlu (2012) tarafından; ergenlerin özyeterlik inancının anne ve babanın okur-yazar olup olmamasına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ceylan (2013) anne eğitim durumuna göre duygusal özyeterlik düzeyinin değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Çetin (2007) 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinde annenin eğitim durumunun özyeterlik düzeyini etkilemediğini bulmuştur. Güven (2008) anne-baba eğitim durumunun ergenlerin özyeterlik düzeylerinde anlamlı düzeyde fark oluşturmadığını bulmuştur. Demirdüzen (2013) ergenlerin duygusal özyeterlik düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre değişmediği bulunmuştur.

Bu araştırma bulguları ile çelişen nitelikte Keleşoğlu (2011) araştırmasında sosyal özyeterlik puanlarının Koçer (2014) ise akademik özyeterlik puanlarının anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Biçer’in (2009) yapmış olduğu çalışmada ergenlerin sosyal özyeterlik puanlarının anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ceylan (2013) tarafından yapılan çalışmada duygusal özyeterlik üzerinde ancak baba eğitim durumunun lisans ve lisansüstü olanlar lehine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özkan Deniz (2015) ise anne eğitim durumuna göre duygusal özyeterlik puanları farklılaştığını bulurken, baba eğitim durumunun ergenlerin duygusal özyeterlik puanlarını farklılaştırmadığı tespit etmiştir.

5.4. Akademik, Duygusal ve Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

5.4.1. Akademik Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireyiçi** arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencinin kendi duygularının farkında olması ve duygu ve ihtiyaçlarını tanımlayarak ifade edebilmesinin akademik özyeterlik düzeyini artırdığı söylenebilir. Akademik olarak bir performans sergilemesi istenen öğrencinin var olan psikolojik durumunu tanımlayabilmesinin akademik özyeterliğini artırdığını aynı zamanda karşılaştığı başarısızlık durumundan duygularını ifade etmesinin daha sonraki yaşantılarında özyeterlik inancını sarsmayacağını söyleyebiliriz.

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireylerarası** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **uyum** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul hayatında yaşanan sorunlar ve değişen şartlara kolay uyum sağlayabilen öğrencinin her koşulda başaracağına inancının tam olduğunu söyleyebiliriz. Bu inancın oluşmasında akran desteğinin etkisi yadsınamaz. Özyeterliğin oluşmasında sözel ikna önemli bir rol oynamaktadır. Ergenlerin bu konuda birbirlerini desteklemeleri özyeterlik düzeyini artırabileceği gibi olumsuz sözler söylemeleri de azaltabilir ($r=.513$).

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **stres yönetimi** arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **genel ruh hali** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin olaylara karşı olumlu bakmalarının ve akademik olarak deneyimlerinin sonuçlarını olumlu

değerlendirebilenlerin akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz ($r=.454$).

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **olumlu etki** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekânın tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal zekâ ile akademik özyeterlik arasında elde edilen ilişkiye göre, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik kazanıma yönelik yeterlik algılarının yüksek olacağı söylenebilir. Hissettiği duyguların farkında olan, bireylerarası ilişkileri fark eden çevresi ile uyumlu, stresini yönetebilen ve genel olarak pozitif olan öğrencilerin akademik olarak verilen sorumlulukları başaracağına dair inancının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Şenel (2013) beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada, genel özyeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerini incelemiş ve duygusal zekâ boyutları ile genel ve akademik özyeterlik inancı arasında pozitif anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Bu araştırma bulguları ile çelişen nitelikte; Üredi ve Kösece Loğoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada; duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının akademik özyeterlik algısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vela (2003), akademik kazanımlarında, potansiyel sorun alanlarında bulunan öğrencilere göre yüksek seviye duygusal zekâya sahip olan öğrencilerin daha başarılı olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da artacağı, derslerinde daha başarılı olacağı söylenebilir.

Bandura'ya (2001) göre özyeterlik, kişiye sorumlulukları yerine getirmesine yardımcı olabilecek bir sosyo-bilişsel faktördür. Özyeterlik akademik başarıyı da öngörür (Amini, 2002; Yazıcı, Seyis ve Altun, 2011). Buna ek olarak, başarılı öğrenciler duygusal zekâ bileşenleri arasında daha yüksek puanlar elde etmiştir (Zeidner, Shani-Zinovich , Matthews , Richard ve Roberts, 2005). Böylece, yüksek

akademik başarıya sahip öğrencilerin, her iki değişken de akademik başarıyı etkileyen faktörler olduğundan, duygusal zekâ ve özyeterlik değişkenlerinde akademik başarıları düşük olanlardan daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir. Duygusal zekâ, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin özyeterliklerinin daha iyi bir öngörücüsü olmasının nedeni budur (Ameneh, Safari, Pashaei, Razaee ve Kajbaf, 2015).

5.4.2. Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireyiçi** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireylerarası** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal özyeterlik algısı, Sosyal özyeterlik algısı, bir sosyal ilişkilerinde kendini yeterli davranışlar yapabilecek birisi olarak algılamasıdır (Bilgin, 1996). Öğrencinin kişilerarası ilişkileri sürdürmede ve başkalarının duygularını anlamada başarısının sosyal özyeterliği etkilediğini söyleyebiliriz. Sosyal özyeterlik algısı, Wei, Russell ve Zakalik (2005) tarafından kişinin yeni arkadaşlık ilişkisi başlatabilme, sürdürebilme ve sosyal ilişki kurabilme kapasitesi sonucunda öznel iyi oluşu sağlayan bir kavram olarak ifade edilmiştir ($r=.462$).

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **uyum** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zirpoli ve Melloy (1997) tarafından tanımlanan sosyal özyeterlik bireyin sosyal becerileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilme yeteneği olarak ifade edilerek, gündelik yaşam sorunlarında olumlu davranışlar gösteren ergenlerin sosyal özyeterliğin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından en yüksek ilişki **genel ruh hali** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin olaylara karşı olumlu bakmalarının ve iyimser yaklaşımlarının sosyal özyeterlik

düzeylerini yükselttiğini söyleyebiliriz. Sosyal özyeterlik algısı; sosyal davranışlar hakkında bilgi sahibi olma, davranışlarında etkili olabileceğine güvenme ve sosyal yetkin davranışların başkaları tarafından desteklenmesinden oluşmaktadır (Bandura, 1986a) ($r=.492$).

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **olumlu etki** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **stres yönetimi** arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır.

Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekânın tüm alt boyutlarından sadece stres yönetimi hariç diğer alt boyutları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunu çalışmaya katılan öğrencilerin ergenlik dönemi içerisinde olmaları ile açıklayabiliriz. Stres yönetiminin duyguların çok yoğun yaşandığı bu dönemde dizginlenmesinin ve stres anında kendine zaman tanıyarak ani tepkileri kontrol etmesinin zor olacağı, sosyal özyeterliğin bireyin sosyal becerilerini doğru yerde doğru zamanda kullanabilmesinin mümkün olmaması ile açıklanabilir.

Sosyal özyeterlik algısı düşük bireyler bir olayı olduğundan daha zor görebilir, bu yüzden kaygılanıp problemi çözemeyeceğini düşünebilir (Willemse, 2008). Ergenler günlük yaşamlarında fizyolojik ve bilişsel değişimler yaşamakla birlikte kişiler arası ilişkiler, sosyalleşme ve duygusal gelişim konularında da değişim yaşamaktadır. Ergenlerin akranları tarafından kabul görmesi onların sosyal özyeterliklerini ve öz değerlerini arttıracaktır. Ergenlik döneminde akranlarla kurulan olumlu ilişkiler özyeterliği geliştirir. Akranlarla olan başarı ve başarısızlıklar, özyeterlik duygusunu olumlu ya da olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Araştırma bulgularına göre sosyal özyeterliği yüksek olarak algılamak ergen için karşılaşılan problemlerinin çözümünde ısrarcı olmasına, kendine güven duymasına ve başarılı sonuçlar almasına yardım ettiği düşünülmektedir (Aydın, 2010).

5.4.3. Duygusal Özyeterlik ve Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki) Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireyiçi** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **bireylerarası** arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **uyum** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gündelik yaşam problemleri ve değişiklikler ile baş edebilen bunun için olumlu yollar bulan öğrencinin duygusal özyeterliğin yükseldiğini söyleyebiliriz ($r=.400$).

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **stres yönetimi** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **genel ruh hali** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin olaylara karşı olumlu bakmalarının ve iyimser yaklaşımlarının duygusal özyeterlik düzeylerini yükselttiğini söyleyebiliriz ($r=.476$).

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutlarından **olumlu etki** arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekânın tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal zekâ ile duygusal özyeterlik arasında elde edilen ilişkiye göre, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin duygusal kazanıma yönelik yeterlik algılarının yüksek olacağı söylenebilir. Hissettiği duyguların farkında olan, bireylerarası ilişkileri fark eden çevresi ile uyumlu, stresini yönetebilen ve genel olarak pozitif olan öğrencilerin duygusal bir sorunla karşılaştığında başarılı olacağına dair inancının yüksek olduğu söylenebilir.

Tüm korelasyon sonuçlarına bakıldığında; bu araştırma bulgularını destekler nitelikte; Şenel (2013) tarafından yapılan araştırmada, duygusal zekâ alt boyutları, genel ve akademik özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Şenel (2015) tarafından yapılan araştırmada duygusal zeka alt boyutları (Duygusal değerlendirme, duygusal yönetim, empatik duyarlılık, duyguların olumlu kullanımı) ile genel özyeterlik inancı arasında pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Buna göre duygusal zekâ seviyesi yüksek olan beden eğitimi ve spor alanı öğrencilerinin genel özyeterlik inançlarının da artabileceği gösterilmiştir. Gürol, Özercan ve Yalçın (2010) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmada duygusal zekâ ve özyeterlik arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde yapılan bu çalışmalara rağmen ergenlik döneminde özyeterlik ve duygusal zekâ ilişkisinin araştırılması bu kavramların gelişimsel süreç içerisinde değişimlerinin fark edilmesi açısından önem taşımaktadır.

Ergenlerden farklı olarak yetişkinlerle yürütülen bir çalışmada; Milli güreşçilerin duygusal zekâ, özyeterlik ve hedef yönelimlerinin aralarındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, güreşçilerin genel duygusal zekâ düzeyleri orta, özyeterlikleri yüksek, görev ve ego yönelimleri orta düzeyde bulunmuştur. Özyeterlik ile duygusal zekânın şartlara ve çevreye uyum alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Hedef yönelimleri ile özyeterlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Türksoy, Güvendi, Keskin ve Şahin, 2016).

Yurtdışı çalışmalar incelendiğinde; Adeyemo ve Adeleye (2008) ortaokul öğrencilerinde; Hashemi ve Ghanizadeh (2011) üniversite öğrencilerinde; Mouton, Hansenne, Delcour ve Cloes (2013) beden eğitimi öğretmenlerinde; Tabatabaei, Jashani, Meisam ve Afsar (2013) çalışanlarda; Hudson (2016) askeri liderlerde; Amirian ve Behshad (2016) öğretmenlerde yaptıkları çalışmalarda duygusal zekâ ve özyeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Bu bulguyu desteklemeyen bir araştırma da dikkat çekmektedir. Eniola ve Busari (2014) tarafından yapılan araştırma da görme engelli öğrencilerde yeni girdikleri okul ortamında duygusal zekâ eğitiminin özyeterlik düzeylerini etkileyip etkilemeyeceğini incelemiştir. Görme engelli öğrencilerin göremedikleri ve yeni

bir çevre ile karşılaştığı için uygulanan duygusal zekâ eğitim programının özyeterliklerini yükseltmediği bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin özyeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.5. Ergenlerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları (Bireyiçi, Bireylerarası, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki); Akademik Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Duygusal Özyeterlik Düzeyini Yordamakta Mıdır?

Yapılan analizler sonucunda; ergenlerde Akademik Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Bu konuda yapılan araştırmalara baktığımızda; Ameneh, Safari, Pashaei, Razaee ve Kajbaf (2015) farklı akademik başarı seviyelerine sahip öğrenciler arasında özyeterliğin öncüsü olarak duygusal zekâyı incelemişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, duygusal zekânın ve özyeterliğin akademik başarıya ulaşmada önemli bir rol oynadığı ve duygusal zekânın özyeterliği açıklayabileceğini göstermiştir. Ayrıca, duygusal zekânın yükselmesi ile öğrencilerde özyeterlik duygusunun artacağı öngörülmüşlerdir.

Üredi ve Kösece Loğoğlu (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin katıldığı araştırmada duygusal zekâ düzeyi ile akademik özyeterlik algı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması akademik özyeterlik algısını azalttığını söylemektedirler. Duygularını kontrol edebilen bireylerin, özyeterlik algılarının da kontrollü olduğu yani akademik başarıları çok yüksekse bile bunu ölçülü olarak algıladıkları şeklinde yorumlamaktadırlar.

Yapılan analizler sonucunda; ergenlerde Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal Özyeterlik algısının puan yordayıcılarının hangileri olduğunu anlamak için beta ve t değerlerine baktığımızda Bireyiçi, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali ve Olumlu Etki “Duygusal Özyeterlik” puanının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

İlgili alanyazın incelendiğinde; Duygusal Özyeterlik ile Duygusal Zekânın ilişkisinin incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda ülkemizde duygusal

özyeterlik ve duygusal zekâ kavramlarının bir arada incelenmesi gereken araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bununla ilgili Totan, İkiz ve Karaca tarafından 2010 yılında duygusal özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır. Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilen Duygusal Özyeterlik Ölçeği; bireyin duygusal işlevsellik düzeyine yönelik kişisel algılamalarını içeren duygusal özyeterlik kavramı değerlendirilmiştir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Petrides ve Furnham (2001)'a göre iki temel duygusal zekâ kavramından bahsetmektedirler. Bunlar; kişisel özellik olarak duygusal zekâ (duygusal özyeterlik), diğeri bilgiyi işleme süreci yeteneği olarak duygusal zekâ olarak tanımlanmaktadır. Duygusal özyeterlik kavramı; duyguyla ilişkili öze yönelik algılanan yetenekler ve bunların değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Duygusal zekâ, duyguyla ilişkili bilişsel yeteneklere sahip olmayı ifade etmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde; Duygusal zekâ alt boyutlarından Bireyiçi, Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali ve Olumlu Etkinin “Duygusal Özyeterlik” puanının önemli yordayıcıları olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Yapılan analizler sonucunda; ergenlerde Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekâ alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; Sosyal Özyeterlik ile Duygusal Zekânın ilişkisinin incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Diğeri araştırma sonuçlarından Abdolvahabi, Bagheri, Haghghi ve Karimi (2012) duygusal zekâ alt boyutlarının, beden eğitimi öğretmenlerinin pratik dersleri öğretmekteki özyeterliğini anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuşlardır. Sarkhosh ve Rezaee (2014) akademisyenler üzerinde duygusal zekânın on beş alt boyutu arasında esneklik, iyimserlik ve kişilerarası ilişki olmak üzere üç alt boyutun özyeterliğin pozitif yordayıcıları olarak bulunmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algıları ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişki ile ilgili şu sonuçlara varılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Çalışmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Cinsiyet değişkenine göre, ergenlerin akademik ve duygusal özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. “Akademik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde puan aldıkları; “Duygusal Özyeterlik” alt boyutunda ise erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde puan aldıkları görülmüştür.
- Yaş değişkenine göre “Akademik Özyeterlik” puanlarında en yüksek ortalama 14 yaşında, en düşük ortalama ise 16 yaşında bulunmuştur. Ergenlerin akademik özyeterlik alt boyunda 14 yaşında olanların puan ortalamaları, 15 yaşında ve 16 yaşında olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal özyeterlik algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.
- Akademik Özyeterlik ile duygusal zekânın tüm alt boyutları (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.
- Sosyal Özyeterlik ile duygusal zekânın alt boyutlarından (bireyiçi, bireylerarası, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki) pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

- Duygusal Özyeterlik ile duygusal zekânın tüm alt boyutları (bireyiçi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.
- Yapılan regresyon analizi sonucunda; Duygusal Özyeterlik ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bireyiçi, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali ve olumlu etki Duygusal Özyeterlik puanının önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Duygusal zekâ ve özyeterlik akademik başarıyı yakalamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitim atölyeleri veya duygusal zekâ eğitim programları ile akademik başarısı düşük öğrencilere duygusal zekâ becerileri kazandırılması önerilebilir.
2. Okul psikolojik danışmanları ergenlere yönelik duygusal zekâlarını artıracak etkinlikler veya grup rehberlikleri yaparak ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik algılarını arttırabilirler.
3. Özyeterlik inancının olumlu yönde gelişmesini sağlamak için çocuklara küçük yaştan itibaren anne babaları tarafından başarı duygusu tattırılmalı, bir işin üstesinden gelme becerisi kazandırılmalıdır.

6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Bu çalışma Konya ilinden seçilen öğrencilerle yapılmış olup daha büyük ve farklı bir örneklem ile yapılabilir. Bu sayede sosyo-kültürel açıdan ortaya çıkacak farklılıklara değinilmesinin yararlı olabilir. Yapılan çalışmada sadece

ergenlerden bilgi alınmıştır. Farklı bir çalışma ile hem ergenlerden hem anne babalardan bilgi alınabilir.

2. Ergenler üzerinde duygusal zekâ ve özyeterlik konularının birlikte çalışılmadığı görülmüş olup farklı demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiler konusunda farklı çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğrencilerin sınıf seviyeleri, ekonomik durumları, okul türleri ile anne baba tutumları algıları arasındaki ilişki üzerine yapılacak çalışmaların yararlı olacağı önerilebilir.
3. Ergenlerin özyeterlik düzeyleri ile bilişsel gelişim düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. Özyeterlik sürekli değişen ve gelişen bir kavram olmasına rağmen yaşanan olumsuz olaylar neticesinde yaş ile birlikte azaldığı görülmüştür. Bunun sebepleri daha derinlemesine araştırılabilir. Özyeterlik gelişiminde yaşın dolayısıyla da deneyimin önemine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Cinsiyet değişkeni akademik ve duygusal özyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu nedenle, kız ve erkek öğrencilerin akademik ve duygusal özyeterlik algısını etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenebilir.
5. Duygusal zekâ ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi etkileyen aracı değişkenlerin neler olduğu araştırılabilir.
6. Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve genel özyeterlik düzeyleri tespit edilerek buna yönelik grupla psikolojik danışma oturumları yapılarak deneysel çalışmalarda eğitimin etkinliği sınanabilir.
7. Özellikle ergenlik döneminde akranlar sosyal ikna yolu ile özyeterliğin oluşmasına kaynaklık etmede önemli derecede katkı sağlarlar. Bundan sonraki çalışmalarda oluşturulan kişisel bilgi formlarında bireyin akranları hakkındaki görüşlerine yönelik araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Haghghi, S., & Karimi, F. (2012). Relationship Between Emotional Intelligence And Self-Efficacy İn Practical Courses Among Physical Education Teachers. *European Journal Of Experimental Biology*, 2 (5):1778-1784.
- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ Ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Kayseri Meslek Yüksek Okulu Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Sayı:12, S: 53-68 .
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adewunmi, A. O., Mabosanyinje, A., & Oyekan, D. F. (2015). Effect Of Emotional Intelligence, Self-Efficacy And Parental Involvement On Students' Academic Performance: A Study On Secondary School Students İn Abeokuta, Ogun State, Nigeria. *European Academic Research*, Vol. III, Issue 7/ October.
- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional Intelligence, Religiosity And Self-Efficacy As Predictors Of Psychological Well-Being Among Secondary School Adolescents İn Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal Of Psychology*, Vol 4, No 1.
- Akın, A. (2013). *Psikoloji Ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akrapulu, E. (2005). *Ergenlerin Sosyal Yetkinlik Beklentilerini Yordayan Bazı Değişkenler*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Y. D. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Suçluluk, Utanç, Boyun Eğicilik Davranışı Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Aksu, N. (2015). *Lise Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Sosyal İlişki Unsurları İle Suça Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E., & Harwell, M. (2001). Factors Related To Achievement Levels Of Education Students At Mu'tah University. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 26(6), 593–604.
- Ameneh, G., Safari, Y., Pashaei, T., Razaeei, M., & Kajbaf, M. B. (2015). Emotional Intelligence As A Predictor Of Self-Efficacy Among Students With Different Levels Of Academic Achievement At Kermanshah University Of Medical Sciences. *J Adv Med Educ Prof.*, Apr; 3(2): 50–55.
- Amini, S. (2002). *The Role Of Self-Efficacy, Self-Regulation And Self-Esteem In Students' Academic Achievement In Junior High School Experimental Sciences Course [Dissertation]* . Persian: Tehran Tarbiat Moallem University.
- Amirian, S. M., & Behshad, A. (2016). Emotional Intelligence And Self-Efficacy Of Iranian Teachers: A Research Study On University Degree And Teaching Experience. *Journal Of Language Teaching And Research*, Vol. 7, No. 3, Pp. 548-558.
- Armum, P., & Chellappan, K. (2016). Social And Emotional Self-Efficacy Of Adolescents: Measured And Analysed İnterdependencies Within And Across Academic Achievement Level. *International Journal Of Adolescence And Youth*, Vol. 21, No. 3, 279–288.
- Arslan, B. E., Kaynak , K., Pınarcık , Ö., & Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3) , 75-83.
- Aşkar, P., & Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi .
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-İmage And Perceived Self-Efficacy During Adolescence. *Journal Of Youth And Adolescence*, 32;5.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84,191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, Vol.37, No: 2, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self Efficacy. *Cognitive Therapy And Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986a). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs NJ.
- Bandura, A. (1986b). The Explanatory And Predictive Scope Of Self-Efficacy Theory. *Journal Of Clinical And Social Psychology*, (4), 359-373.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. I. R. (Ed.) İçinde, *Annals Of Child Development Vol.6 Six Theories Of Child Development* (S. 1-60). Greenwich: CT: JAI Pres.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy İn Cognitive Development And Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior* (Vol. 4, Pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Health Promotion From The Perspective Of Social Cognitive Theory. *Psychology And Health*, 13(4):623-649.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self Efficacy For Personal And Organizational Effectiveness . E. Locke(Ed.) İçinde, *Handbook Of Principles Of Organization Behavior* (S. 120-135). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology* , 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory İn Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion By Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2):143-164.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Cappara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted İmpac Of Self-Efficacy Beliefs On Academic Functioning. *Child Development*, Jun, Vol. 67 Issue 3, P1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli , C., Caprara , G., & Pastorelli , C. (2002). Self Efficacy Beliefs As Shapers Of Children’s Aspirations And Career Trajectories. *Child Development*, 72(1):187-206.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 80, 125-135.

- Bar-On, R. (1988). *The Development Of An Operational Concept Of Psychological Wellbeing. Unpublished Doctoral Dissertation.* . South Africa: Rhodes University.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Test Of Emotional Intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional And Social Intelligence: Insights From Emotional Quotient Inventory, The Handbook Of Emotional Intelligence,* San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, Supl., 13-25.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* , 198-210.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış Ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık Ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, M. (1996). *Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma.* Adana: Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering Competence İn Emotional Intelligence: Insights From The Emotional Competence Inventory (ECI). R. B.-O. Parker. İçinde, *Handbook Of Emotional Intelligence.* (S. 1-35). San Francisco: Jossey Bass.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting Emotional Competence İn Children And Adolescents: Implications For School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2),177-191.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Cervone, D., & Pastorelli, C. (2004). Contribution Of Self-Efficacy Beliefs To Psychosocial Outcomes İn Adolescence: Predicting Beyond Global Dispositional Tendencies. *Personality And Individual Differences*, 37,751-763.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Cicognani, E. (2011). Coping Strategies With Minor Stressors İn Adolescence: Relationships With Social Support, Self-Efficacy, And Psychological Well-Being. *Journal Of Applied Social Psychology*, 41(3), 559-578.

- Cobb, C., & Mayer, J. (2000). Emotional İntelligence: What The Research Says? *Educational Leadership*, 58(2):14-18.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions Of Parent-Child Attachment, Social Self- Efficacy And Peer Relationships İn Middle Childhood. *Infant And Child Development*, C.12, Ss. 351-368.
- Connolly, J. (1989). Social Self – Efficacy İn Adolecence: Relations With Self – Concept, Social – Adjusment And Mental Health. *Canadian Journal Of Behavior Science Review*, C, 21/3, Ss. 258 – 269.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional İntelligence İn Leadership And Organizations*. New York: Grosset/ Putnam Inc.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan Ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3,35- 42.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Çelik, O. (2016). *Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Güvengenliğin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları İle Depresyon, Benlik Saygısı, İç- Dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke Ve Öfke İfade Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde Problem Çözme Becerileri ve Yetkinlik İnançları. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 361-377.
- Çetin, B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı(2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(1).
- Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deniz, M. E., Işık, E., & Özer, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması . *Eğitim ve Bilim Cilt 38, Sayı 169*, 407-419.
- Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2) , Bahar , 607-632.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim Ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 235, 240.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology Of Learning For Instruction*. Boston: Allyn And Bacon.
- Duman, B. A. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efe, M. (2007). *14-16 Yaş Grubu Bireylerde Spor Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Atılganlık Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü .
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology. (4th Ed.)*. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ehrenberg, M. (1984). *The Relationship Betwen Self-Efficacy Status And Depression İn Adolescents*. Unpublished Master's Thesis, Mcgill University.
- Eken, A. (2010). *Ergenlerin Anne-Babaya Bağlanma Biçimleri İle Öznel İyi Oluş Durumlarının Sosyal Yetkinlik Beklentileriyle İlişkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eli, İ. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eniola, S. M., & Busari, A. (2014). Emotional Intelligence İn Promoting Self-Efficacy Of The Visually Impaired Fresh Students Of Federal College Of Education (Special) Oyo, Nigeria. *International Journal Of Humanities And Social Science*, Vol. 4, No. 14; 170 -178.
- Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde Duygusal Zeka Özellikleri İle Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Arası Ergenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırmıoğlu, H. (2005). *Adlerian Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Öğrencilerin Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma* . Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gençoğlu, C., & Yılmaz, M. (2013). Duygusal Farkındalık Eğitim Programının Duygu Kontrol Düzeyine Etkisi. *International Journal Of Social Science*, 961-980.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis Of Its Determinants And Malleability. *Academy Of Management Review*, 17(2),183-211.
- Goleman, D. (2005). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal Zeka:EQ Neden IQ'dan Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gözüm, S., & Bağ, B. (1998). Etkin Sağlık Eğitiminde Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt:1, Sayı :2, 32-43.
- Gundlach, M. J., Martinko, M. J., & Douglas, S. C. (2003). Emotional Intelligence, Causal Reasoning And The Self- Efficacy Developmental Process. *The International Journal Of Organizational Anlysis*, Vol. 11 No.3 229-246.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin ve Sosyal Yetkinlik Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Güneş, F., & Traş, Z. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik Açısından İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 7, P. 1099-1108.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174–190.
- Gürol, A., Özercan, M., & Yalçın, H. (2010). A Comparative Analysis Of Pre-Service Teachers' Perceptions Of Self-Efficacy And Emotional İntelligence. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 3246–32.
- Güven, E. D. (2008). *Bir Hazır Giyim İşletmesinde Çıraklık Eğitimi Kapsamında Çalışan Ergenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Kimlik, Sosyal Karşılaştırma Eğilimi ve Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional Intelligence And Self-Efficacy: A Case Of Iranian EFL University Students. *International Journal Of Linguistics*, Vol. 3, No. 1: 1-16.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, And GPA A Comparison Between Students With And Without Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, Mar-Apr;47(2):116-24.
- Hudson, K. A. (2016). *Emotional İntelligence And Self-Efficacy In Military Leaders*. Proquest Dissertations Publishing: Brandman University.
- İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi (3.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İşeri, İ. (2016). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Izard, C. (1991). *The Psychology Of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Kansu, N. (2002). Okullarda Duygusal Zeka. *Personal Excellence*, 6(8): 13-16.
- Karahan, F., Sardoğan, M., Özkamalı, E., & Menteş, Ö. (2006). Lise Öğrencilerinde Sosyal Özyeterlik ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C, 3/26, Ss. 35 – 45.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. (2004). Social Anxiety's Impact On Effect, Curiosity, And Social Self-Efficacy During A High Self-Focus Social Threat Situation. *Cognitive Therapy And Research*, C.28 (1), S.119-141.

- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme Stilleri, Akademik Özyeterlik, Seviye Belirleme Sınavı Puanları ve Öğrenci Özellikleri Değişkenlerinin Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordama Gücü Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, G. Ü., & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7:92-99.
- Kılıçaslan, F. (2009). *On Adımda Duygusal Zeka: Yaşam Boyu Başarıyı Yakalamanın Sırları*. İstanbul : Zen Yayınları.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development And Preliminary Validation Of An Emotional Self-Efficacy Scale. *Personality And Individual Differences*, 45(5), 432-436. Doi:10.1016/J.Paid.2008.06.010.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Akademik Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, R., & Şenışık, Y. (2009). An Investigation Of Social Self-Efficacy Expectations And Assertiveness İn Multi-Program High School Students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 623-629.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1)*, 111-133.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zeka ve Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, N. (2009). *7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The Role Of Self-Efficacy And Gender Difference Among The Adolescents. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology* , Vol 32, No.3, 249-254.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia Of School Psychology*. Sage Publication.

- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social Self-Efficacy And Interpersonal Stress İn Adolescence. *Social Behavior And Personality An International Journal*, C.31 (4), Ss.323-332.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). The Intelligence Of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence Of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence. *Intelligence*, 27: 267-298.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content İn Ambiguous Visual Stimuli: A Component Of Emotional Intelligence. *Journal Of Personality Assessment*, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models Of Emotional Intelligence. I. R. (Ed İçinde, *Handbook Of Intelligence* (S. Pp. 396-420). New York: NY, US: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, And Implications. *Psychological Inquiry*, Vol.15, No.3, 197–215.
- Meyerhof, K. (2007). “Emotional Intelligence”. *Pediatrics For Parents*, Vol.23 N:5, Pg.8.
- Millburg, S. (2009). *The Effects Of Environmental Risk Factor On At Risk Urban High School Students, Academic Self- Efficacy*. University Of Cincinnati Education: Urban Educational Leadership.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour , R., & Cloes, M. (2013). Emotional Intelligence And Self-Efficacy Among Physical Education Teachers. *Journal Of Teaching İn Physical Education*, 32, 342-354.
- Muris, P. (2002). Relationships Between Self-Efficacy And Symptoms Of Anxiety Disorders And Depression İn A Normal Adolescent Sample. *Personality And Individual Differences*, 32, 337-348.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 3(2),33-51.
- Öncü, H. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik ve

- Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özkan Deniz, B. (2015). *Ergenlerde Duygusal Öz-Yeterlik ve Sürekli Kaygı İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview Of Social Cognitive Theory And Of Self-Efficacy*. [Http://www.uky.edu/~eushe2/pajares/eff.html](http://www.uky.edu/~eushe2/pajares/eff.html) Adresinden Alındı
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood And Adolescence. F. P. (Ed.) İçinde, *Self-Efficacy Beliefs Of Adolescents* (S. 339-367). Greenwich: CT: Information Age Publishing.
- Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., Bandura, A., & Caprara, G. V. (2001). Structure Of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal Of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Payne, R., & Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale - A New Scale For Measuring Social Self-Efficacy In People With Intellectual Disability. *Clinical Psychology And Psychotherapy*, 11(4), Pp. 265-274.
- Payne, W. L. (1985). *A Study Of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating To Fear*. Pain And Desire.
- 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.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence And Children'S Peer Relations At School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluluk Kaygı ve Yaşam Doyumu İle İlişkili Bir Akış Modeli*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin Ruhsal Belirtileri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, And Personality. 185-211.
- Sargent, L. R. (1991). *Social Skills For School And Community: Systematic Instruction For Children And Youth With Cognitive Delay*. Washington, D. C: The Division On Mental Retardation Of The Council For Exceptional Children.

- Sarkhosh, M., & Rezaee, A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self-Efficacy Beliefs? *Porta Linguarum*, 21, 85 – 100.
- Satıcı, S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Satow, L., & Schwarzer, R. (2003). Development Of Perceived Self Efficacy In Academic And Social Domains: An Analysis Of Individual Growth Curves. *Psychologie In Erziehung Unterricht*, 50 (2): 168-181.
- Scholz, U., Dona, B., Sud, A., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy A Universal Construct? *European Journal Of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling And Attributional Effects On Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 93-105.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy And Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy For Reading And Writing: Influence Of Modeling, Goal Setting, And Self- Evaluation. *Reading And Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorilerine Eğitimsel Bir Bakış (2.Basım)*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sewell, A., & George, A. (2000). Developing Efficacy Beliefs In The Classroom. *Journal Of Educational Enquiry*, Vol. 1, No. 2, 58–71.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shelly, Y., & Brown, L. (2004). *A Review Of The Emotional Intelligence Literature And Implications For Corrections*. Research Branch Correctional Service Of Canada.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11, 269-293.
- Stein, S., & Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review Of Psychology*, 52, 83-101.
- Sternberg, R. J. (1999). A Triarchic Approach To The Understanding And Assessment Of Intelligence İn Multicultural Populations. *Journal Of School Psychology*, 37,145-159.
- Şencan, B. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenel, E. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü İle Diğer Bazı Alanların Öğretmenlik Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Özyeterlik İnançlarını Etkileyen Bazı Faktörlerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, E. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Destek Algıları, Genel Öz Yeterlik İnançları ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü .
- Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M., & Afsar, N. A. (2013). Enhancing Staff Health And Job Performance Through Emotional İntelligence And Self-Efficacy. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 84(9), 1666-1672.
- Tahmasbipour, N., & Taheri, A. (2012). A Survey On The Relation Between A Social Support And Mental Health İn Students Shahid Rajaei University. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 47, 5-9.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin Özyeterliliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 16,, 499-518*.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 169-187.
- Titrek, O. (2005). Duygusal Zeka Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt:3 Sayı:24, 73-87*.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinde Duygusal Zeka İle Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Totan, T., İkiz, E., & Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95.
- Tıraş, Z., & Arslan, E. (2013). Ergenlerde Sosyal Yetkinliğin, Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1133-1140.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tuğran, Z. (2015). *İşbirlikli Öğrenmenin Lise Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algısı ve Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri*, 12-20.
- Türksoy, A., Güvendi, B., Keskin, N., & Şahin, M. (2016). Milli Güreşçilerde Duygusal Zekâ, Öz-Yeterlik ve Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal Of Social Science*, Yıl: 3, Sayı: 9, S. 530-543.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn Kaybının Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin Duygusal Zekaları ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üredi, L., & Kösece Loğoğlu , P. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Akademik Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Adana İli Örneği). *IIIrd International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı* (S. 286-290). Muğla: Anı Yayıncılık.
- Valois, R., Umstatted, M., Zullig, K., & Paxton, R. (2008). Physical Activity Behaviors And Emotional Self-Efficacy: Is There A Relationship For Adolescents? *J Sch Health*, Jun;78(6):321-7.

- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vela, R. (2003). *The Role Of Emotional Intelligence In The Academic Achievement Of First Year College Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. : Texas A&M University Kingsville.
- Vuran, S. (2007). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. S. Eripek (Editör). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Wei, M., Russell, D., & Zakalik, R. (2005). Adult Attachment, Social Selfefficacy, Self-Disclosure, Lonliness, And Subsequent Depression For Freshman College Students: A Longitudinal Study. *J Counsel Psycho*, 52, 602–614.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zeka (1. Baskı)*, Çeviren: Nurettin Süleymangil. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Willemsse, M. (2008). *Exporing The Relationship Betwen Self-Efficacy And Aggression In A Group Of Adolescents In The Peri-Urban Town Of Worcester*. University Of Stellenbosch: Unpublish Master Of Art Thesis.
- Woitaszewski, S. A., & Aalsma, M. (2004). The Contribution Of Emotional Intelligence To The Social And Academic Success Of Gifted Adolescents As Measured By The Multifactor Emotional Intelligence Skale-Adoscent Version. *Rooper Review*, Vol. 27, Issue. 1.
- Yalnızca Yıldırım, S. (2015). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Yordayıcıları Olarak Anne- Baba Tutumları ve Duygusal Zeka*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yan, İ. (2008). *Duygusal Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek İle Öz-Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Tekniği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Yazıcı, H., Seyis , S., & Altun, F. (2011). Emotional İntelligence And Self-Efficacy Beliefs As Predictors Of Academic Achievement Among High School Students. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15; 2319–2323.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:7, Sayı: 25*, , 139-146.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich , I., Matthews , G., Richard , D., & Roberts, R. (2005). Assessing Emotional Intelligence İn Gifted High School Student: Outcomes Depend On The Measure. *Intelligence*, 33(4):369–91.
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior Management: Application For Teachers And Parents (2nd Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

EKLER**Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**

1.1 Cinsiyetiniz	Kız	<input type="radio"/>	Erkek	<input type="radio"/>					
1.1 Yaşınız(Lütfen Yazınız)	14	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	17	<input type="radio"/>	Diğer:....
1.2 Annenizin Eğitim Durumu	İlkokul	<input type="radio"/>	Ortaokul	<input type="radio"/>					
	Lise	<input type="radio"/>	Y. Öğretim	<input type="radio"/>					
1.4. Babanızın Eğitim Durumu	İlkokul	<input type="radio"/>	Ortaokul	<input type="radio"/>					
	Lise	<input type="radio"/>	Y. Öğretim	<input type="radio"/>					

Bu kitapçıkta yer alan ölçeklerden elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, hiçbir şekilde başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kitapçıkta yer alan ölçeklerin maddelerine içtenlikle cevap vermeniz yapılacak olan tez çalışmasının amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ölçek maddelerine kendinizi yansıtacak şekilde cevap vermenizi önemle rica ederiz.

Formu doldururken lütfen kurşun kalem kullanınız. Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Zeliha TRAŞ

Danışman

Melike SERT

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek -2 : ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

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

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek -3 :DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ ÇOCUK VE ERGEN FORMU

YÖNERGE: Her cümleyi okuyun ve sizi en iyi tanımlayan cevabı seçin. 4 olası cevap vardır. ÇOĞU YERDE ÇOĞU ZAMAN nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü veya nasıl davrandığınızı belirtin. Her cümle için sadece için sadece ve sadece bir tane cevap seçin ve **sizin cevabınıza uyan numarayı daire içine alın.**

“Beni çok az tanımlıyor” ise 1’i, “Beni biraz tanımlıyor” ise 2’yi

“Beni genellikle tanımlıyor” ise 3’ü, “Beni çok tanımlıyor” ise 4’ü işaretleyiniz.

	1-AZ	2-BİRAZ	3-GENELLİKLE	4-ÇOK
1. Eğlenmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.İnsanlar bir şey söylemeseler bile üzgün olduklarımı anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.Görünüşümü beğenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ

Melike SERT

1988 yılında Konya’da doğan Melike SERT, ilköğretimi Konya (Ahmet Perihan Demirok İlköğretim Okulu)’da okudu. 2007 yılında Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nden mezun oldu. 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü’nden mezun oldu. 2013 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı.

2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığına rehber öğretmen olarak Cihanbeyli RAM’a atanıp sonrasında çeşitli ortaokul kademesindeki okullarda görev yapmış olup halen Konya Karatay Kızören Ortaokulu’nda görevine devam etmektedir.