

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEZİ YAZAN
Gülsüm ADIGÜZEL

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa KALE

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL (Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN/NİSAN 2022

ONAY**ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

201810092 numaralı öğrencimiz olan Gülsüm ADIGÜZEL tarafından hazırlanan “Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu tez çalışması jüri üyelerimiz tarafından **oy birliği ile PSİKOLOJİ Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Açıklama:

İmza sahiplerinin Elektronik Ortamda İmzalarının görüntülenmesi şahsi izinlerine tabidir.

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Suret İmzalıdır)
Jüri Asıl Üyesi - Tez Danışmanı - Jüri Başkanı: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Suret İmzalıdır)
Üniv. İçi - Jüri Asıl Üyesi: Doç. Dr. Üyesi Mustafa KALE

(Enstitü Müdürlüğünde Evrak Aslı İmzalıdır)
Üniv. Dışı - Jüri Asıl Üyesi: Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL
(Çukurova Üniversitesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

(Enstitü Müdürlüğünde Kalan Asıl Suret İmzalıdır)

28/04/2022

Prof. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

“Bana mutluluğu anlat deseler, Annem yaşıyor der, susarım.”

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/04/2022

Gülsüm ADIGÜZEL

TEŐEKKÖR

Tez dönemi boyunca görüşleriyle destek olan tez danışmanı hocam Prof. Dr. Nurgöl ÖZPOYRAZ'a, bilgileriyle çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Mustafa Kale, Doç. Dr. Mehmet Emin DEMİRKOL hocalarıma teşekkür ederim.

Hayallerimi gerçekleştirmem de yolumu aydınlatan Leyla KARADEMİR'e, sınıf arkadaşım Yusuf Emre ŞAHİN, Süleyman Kaan ÇALIK'a desteklerinden dolayı minnettarım.

ÖZ**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ****Gülsüm ADIGÜZEL****Yüksek Lisans Psikoloji Ana Bilim Dalı****Danışman: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ****Nisan 2022, 127 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile duygusal zekâ özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile duygusal zekâ özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modeli kapsamında olan araştırma Çağ Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 387 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri katılımcılara ait bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ-KF) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz bulgularında daha yüksek duygusal zekâ özelliğinin stres zamanlarında daha iyi başa çıkma becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin duygusal zekâ özelliği ile cinsiyet ve sosyo-ekonomik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bu ilişkiye göre kadınların duygusallık düzeylerinin erkeklere kıyasla yüksek olduğu; stresle başa çıkma tarzı açısından öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik özellikleri ile stresle başa çıkma tarzı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ özelliği yüksek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarından daha çok memnun olduğu, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulduğu ve bu süreçte daha az sorunla karşılaştığı; öğrencilerin stresle baş etme tarzlarının uzaktan eğitimden memnun olma, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulma ve ders başarısı durumlarına göre değiştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, duygusal zekâ, stres.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE CHARACTERISTICS AND THEIR STRESS COLLECTION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS****Gülsüm ADIGÜZEL****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ****January 2022, 127 pages**

The aim of this study is to determine whether there is a significant relationship between the emotional intelligence characteristics and stress coping styles of university students studying distance education and their demographic characteristics during the Covid-19 pandemic, and to reveal the relationship between students' views on distance education and their emotional intelligence characteristics and stress coping styles. The research, which is within the scope of the relational survey model, was carried out with 387 students selected by using the stratified sampling method, studying at the associate and undergraduate level at Çağ University. The data of the study were obtained with the Personal Information Form created by the researcher to reach the information about the participants, the Emotional Intelligence Characteristics Scale (CIS-SF) and the Styles of Coping with Stress Scale (SBST). The obtained data were analyzed using the SPSS 25.00 package program. The analysis findings showed that higher levels of emotional intelligence were associated with better coping skills in times of stress. In addition, there is a significant relationship between the emotional intelligence characteristics of the students and their gender and socio-economic characteristics; It has been determined that there is no relationship between students' age, gender, class level and socio-economic characteristics in terms of coping style with stress and coping style with stress. In addition, students with high emotional intelligence are more satisfied with their online learning environments, find the distance education infrastructure sufficient and encounter fewer problems in this process; It has been observed that students' coping styles with stress change according to their satisfaction with distance education, finding the distance education infrastructure sufficient and their success in the course.

Key words: Covid-19, pandemic, emotional intelligence, stress

ÖNSÖZ

2019 yılında ilk olarak Aralık ayında Çin’de görülen, sonrasında bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi her alanda hayatın akışını değiştirmiştir. Pandemi sürecinde, özellikle vaka sayılarının artmasıyla yaşanan belirsizlik bireylerin içinde bulunduğu duygu durumunda endişe, kaygı ve stresin öne çıkmasına neden olmuştur. Salgınla mücadele edilen bu dönem, bireylerin yaşadığı stres ve diğer negatif duygularını kontrol edebilme özelliğini ön plana çıkarmaktadır. Burada bireyin yaşadığı stresi nasıl değerlendirdiği ve yönettiği de önem kazanmaktadır.

Pandeminin etkisini ve yayılımını azaltmak amacıyla tüm dünyada eğitimde sürekliliği sağlamak amacıyla okul öncesinden yüksek öğretim düzeyine kadar okullar kapatılarak uzaktan eğitim sistemine geçildi. Yaşanılan bu sosyal izolasyon; eğitim kurumlarının kapatılması ile başlayan, hazırlıksız yakalanan ve alt yapı eksikliğiyle başlayan uzaktan eğitim süreci birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda pandemi süreci tüm dünyada eğitimde yeni bakış açılarının oluşturulmasını ve değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Yaşamın her alanının değerli olduğunu hissettiren pandemi sürecinin bitmesi umuduyla...

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
2. YÖNTEM	38
2.1. Katılımcılar	38
2.2. Prosedür	38
2.3. Araştırmanın Modeli.....	39
2.4. Araştırmada Kullanılan Materyaller	39
2.5. Verilerinin Analizi	41
3. BULGULAR	44
4. TARTIŞMA.....	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	85
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	102

KISALTMALAR

COVID-19	: Koronavirüs
DZÖÖ	: Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği
DZÖÖ-KF	: Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu
SBÇTÖ	: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği
TEIQue-SF	: Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği - Kısa Form
WHO	: World Health Organization

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Mayer ve Salovey Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli</i>	13
Tablo 2.	<i>Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları ve Zekâ Boyutlarının Yapıtaşları</i>	15
Tablo 3.	<i>Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları.....</i>	17
Tablo 4.	<i>Algılanan Duygusal Zekâ/Duygusal Zekâ Özellik Modeli</i>	19
Tablo 5.	<i>Evren ve Örneklem Sayısı.....</i>	38
Tablo 6.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı.....</i>	42
Tablo 7.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı.....</i>	43
Tablo 8.	<i>Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri.....</i>	44
Tablo 9.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	45
Tablo 10.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi.....</i>	46
Tablo 11.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyleri Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	47
Tablo 12.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre İncelenmesi</i>	48
Tablo 13.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre İncelenmesi</i>	49
Tablo 14.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi.....</i>	50
Tablo 15.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dersleri Uzaktan Eğitim İle Almaktan Duyduğu Memnuniyet Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	51
Tablo 16.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimde Sorun Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	52
Tablo 17.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimin Ders Başarısını Etkileme Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	54

Tablo 18.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Alt Yapısını Yeterli Bulma Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	55
Tablo 19.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ödev/Sunum Sınavlarda Zorlanma Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	56
Tablo 20.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersleri Öğrenmede/Anlamada Zorluk Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi</i>	57
Tablo 21.	<i>Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyeleri İle İletişim Kurma Sorunu Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi</i>	58
Tablo 22.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....</i>	59
Tablo 23.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi.....</i>	60
Tablo 24.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi.....</i>	61
Tablo 25.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Bölüme Göre İncelenmesi</i>	62
Tablo 26.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşanılan Yere Göre İncelenmesi</i>	63
Tablo 27.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesi.....</i>	64
Tablo 28.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dersleri Uzaktan Eğitim İle Almaktan Duyduğu Memnuniyet Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	65
Tablo 29.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimde Sorun Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	66
Tablo 30.	<i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimin Ders Başarısını Etkileme Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	68

Tablo 31. <i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Alt Yapısını Yeterli Bulma Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	69
Tablo 32. <i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ödev/Sunum Sınavlarda Zorlanma Durumuna Göre İncelenmesi.....</i>	70
Tablo 33. <i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersleri Öğrenmede/Anlamada Zorluk Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi</i>	71
Tablo 34. <i>Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyeleri ile İletişim Kurma Sorunu Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi</i>	72
Tablo 35. <i>DZÖÖ Toplam ve SBÇTÖ Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon.....</i>	72
Tablo 36. <i>DZÖÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ve SBÇTÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyonlar</i>	73

EKLER LİSTESİ

Ek A. Etik Kurul Onay Formu	102
Ek B. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	104
Ek C. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	105
Ek D. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Anket Uygulama İzin Belgesi	109
Ek E. Çağ Üniversitesi Hukuk Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi	110
Ek F. Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi	111
Ek G. Çağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi	112
Ek H. Çağ Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Tez Anket Uygulama İzin Belgesi	113

1. GİRİŞ

Son birkaç yıl içerisinde gerek ülkemizi ve gerekse de tüm dünyayı etkisi altında bırakan Covid-19 virüsü, SARSCoV ve MERSCoV dahil olmak üzere beta koronavirüs (beta koronavirüs) ailesinin bir üyesidir. (World Health Organization [WHO], 2020).

2019 yılında yaşantımıza bir anda giren Covid-19 ya da diğer adıyla Coronavirüs günümüzün pandemisi olarak tarihe geçti. Pandemiler, kısa bir zaman aralığında tüm dünyayı etkileyen insanların yaşam tarzlarını, davranışlarını ve alışkanlıklarını değiştirmeye zorlayan küresel bir sosyal problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaş & Dursun, 2020). Dünya Sağlık örgütü yapmış olduğu çalışmalar ve elde edilen veriler ışığında virüsün yayılma sürecini pandemi olarak ilan etmiştir. Pandemi sürecinin hemen ardından dünya genelinde siyasi ve sosyolojik değişimlerin yaşandığı tespit edilmiştir (Kırık & Özkoçak, 2020).

Pandemi süreci ile birlikte, normal yaşamın akışı ve ritmi her birey için dünya genelinde değişim göstermiş paralelinde mevcut pandemi sürecinin olumsuz etkilerini azaltmak ve yüksek düzeydeki bulaşıcı özelliğinden dolayı kontrol altına alınarak yayılımını yavaşlatmak amacıyla; gerek kamu kuruluşlarında gerekse de diğer çalışma platformlarında esnek saatli çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara başvurulmuştur (Wang & Zhao, 2020). Bu önlemlerin yanısıra, sokağa çıkma yasağının bir kısmı veya tamamı, karantina prosedürleri, kişisel karantina ve sosyal mesafenin korunması tüm dünyada uygulanmaktadır. Bu önlemlerin bir parçası olarak insandan insana temasın olabileceği yerler kapatılmış ve okullar ve üniversiteler de bu kapsama dahil edilmiştir (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Doghonadze vd., 2020; Gupta & Goplani, 2020).

Dünyada yeni bir eğitim sistemi oluşturulmakta, ülkeler kesintisiz eğitime devam edebilmek için yaşanan sorunlara çözümler aramaktadır. Çözümlerden birisi de büyük ölçüde dijital erişim ve dijital eğitim platformlarının kalitesine bağlı gözükmektedir (Gilani, 2020). Her geçen gün gerek mecburiyetten gerekse de tercihen yaygınlaşan uzaktan eğitimde ders uygulamaları senkron, yani öğrencilerin ve eğitimcilerin sanal sınıflarda online olarak iletişim kurarak yürüttüğü; ya da asenkron, yani öğrencilerin daha önceden eğitimciler tarafından yüklenmiş olan ders videoları gibi materyaller aracılığıyla eğitim sürecini yürütmesi şeklinde olmaktadır (Serçemeli & Kurnaz, 2020).

Uzaktan eğitim, öğretim materyallerinin uygun ve esnek bir şekilde düzenlenmesi ve elektronik ortamda güncellenmesi ve çeşitli teknolojilerin öğrenme sürecine entegrasyonu dahil, yer ve zaman gözetmeksizin sunulabilen en yeni ve en etkili öğrenme yöntemidir. (Yamamoto & Altun, 2020).

Uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim kurmak için akıllı cihazlar, uygulamalar ve bilgisayar becerileri gibi konularda bilgi sahibi olmayı gerektirir. Uzaktan eğitim zor ve karmaşık bir yöntemdir, bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için dikkatli olmaları, derslere katılmaları ve doğru bir şekilde değerlendirilmeleri gerekmektedir (Bataineh vd., 2020).

Covid-19 pandemisi sürecinde yaşları itibariyle yaşamlarında ilk defa küresel bir krize tanıklık eden, hem pandeminin getirdiği psikolojik baskıyı yaşayan, hem de alınan karar ve gerçekleştirilen uygulamalarla alışkın oldukları süreçlerin dışında üniversite eğitimine devam etmek zorunda kalan öğrenciler, pandemiden en çok etkilenen gruplardandır (Karagöz vd., 2020). Araştırmalarda, Covid-19 pandemi sürecinin üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin üzerinde negatif etkileri olduğu görülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde artışlar meydana gelmiştir (Cao vd., 2020; Dilmen vd., 2021; Durgun vd., 2021).

Üniversite öğrencileri; genel olarak sosyal mesafenin korunması için evde kalma uygulaması, salgın sonucu alınan önlemler, çevre koşulları gibi durumlardan büyük oranda etkilenmiştir (Sallam, vd., 2020). Covid-19 salgınında üniversite öğrencilerinin kaygı durumlarının toplumun geneline göre daha yüksek olduğu ve buna dayanarak salgınının üniversite öğrencilerinin psikolojilerini negatif yönde etkilediği ileri sürülmektedir (Wang & Zhao, 2020).

Dünyanın tamamını etkileyen Covid-19 pandemi süreci toplumlar üzerinde yaygın ve yoğun endişe, korku, kaygı ve strese sebep olmuştur (Ahorsu vd., 2020). Özellikle salgının ortaya çıkışı, Covid-19 vaka sayılarının artış gösterdiği süreçlerde toplum ve bireylerde artış eğimi gösteren stres, endişe ve korku düzeyleri gözlemlenmiştir (Rajkumar vd., 2020). Yaşanan sürecin belirsizliğinin ve sağlık riskinin insanlarda anksiyete, stres, hayal kırıklığı ve uyumsuzluk gibi yaygın doğal duyguları tetiklediği görülmüştür. (Duan & Zhu, 2020).

Pettinger'e (2002) göre stres öznedir. İnsanların benzer durumlara farklı tepkileri bireysel farklılıklardan ve özelliklerden kaynaklanmaktadır.

Bazı bireyler yaşadığı travmatik olaylar ve stres karşısında depresyon ve anksiyete gibi çeşitli sıkıntılı durumlar yaşayabilmektedir. Ortaya çıkan bu olumsuz ruh hali durumu uzun süre devam edebilmektedir (Doğan, 2005; Özer & Deniz, 2014).

Literatürde yer alan bir çalışmada üniversite öğrencilerinden stresi tanımlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu kavramı; kaygı, üzüntü, sıkıntı ve uzun süreli depresyon, gerginlik, herhangi bir şey yapma isteksizliği ve günlük yaşamda bir kişiye baskı yapan etkenlerin bir kombinasyonu olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir (Deniz & Yılmaz, 2005). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin karşılaştığı en yaygın stres kaynakları; eğitim kalitesi, ekonomik zorluklar, akademik başarı, ilişki sorunları, romantik ilişkiler, kişisel ve ailevi sorunlardır (Durak-Batıgün & Atay-Kayış, 2014). Yaşanan pandemiye bağlı olarak sosyal izolasyon için üniversitelerde ve diğer eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesi ve uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar da stresi arttıran bir faktör olmaktadır.

Gerek ülkemizi gerekse de tüm dünyayı etkisi altına alarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi dönemi olarak ilan edilen Covid-19 salgını, başta öğrenciler olmak üzere toplumun tüm kesimlerini sosyal, ekonomik ve özellikle de psikolojik olarak yoğun bir biçimde etkilemiştir. Bu dönem; üniversite eğitimini internet üzerinden almak zorunda kalan ve aileleriyle birlikte sosyal çevrelerden uzakta yaşamak zorunda kalan gençler için zorlu bir dönemin başlangıç sürecini oluşturmuştur. Pandemi zamanları; gelecek korkusu, aileyi ve sevip değer verdiği insanları kaybetme korkusu ve buna bağlı ortaya çıkan stres, onlar üzerinde kalıcı duygusal olumsuzluklar bırakan sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır (Avcı, 2021).

Öğrencilerin pandemi ile bağlantılı bu stresleri, belirsizlikleri ve depresyonu yönetmeleri istenmiştir (Rubin & Wessely, 2020).

Duygularına hakim olabilen birey, problemler karşısında daha olumlu olduğu için çözüme daha rahat ulaşabilmektedir.

Duygular her insanda mevcuttur, ancak duygulara sahip olmak yeterli değildir. Duygusal zeka; sadece kendimizin ve başkalarının duygularını tanımak ve değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda duygularımız ve duygusal enerjilerimiz hakkındaki bilgileri günlük hayatımıza ve işimize etkin bir şekilde yansıtarak duygularımıza uygun şekilde yanıt verebiliriz (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ kullanımında başarılı olamayan bireyler; iletişim kurmada sorun yaşarlar, stresli durumlar karşısında, çatışma ve kriz anlarında kendilerine ve duygularına hakim olamazlar, yaşadığı olaylara ve durumlara karşı tek taraflı yaklaşırlar ve empati kuramazlar (Güler, 2006).

Pandemi sırasında ortaya çıkan duygusal eksiklikler dikkate alındığında, duyguların tanımlanması, kontrolü ve yönetimi ile birlikte katılımı sağlamak için en güçlü araçlardan biri duygusal zekâdır (Moreno-Fernandez vd., 2020). Duygusal zekâ; kişinin duygularının farkına varması ve uygun şekilde nasıl tepki verebileceği, dengeli karar verme, mantığını ve duygularını önemli bir karar verme aşamasında kontrol altına alma, kendini motive etme, kişiliğinin farkında olma ve buna bağlı olarak kişiliğini denetim altında tutabilmesi, kişisel bir bilince sahip olma becerisi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda, insanlarla dengeli sosyal ilişkiler kurma ve empati yapabilme yetisi olarak tanımlanabilmektedir (Aysin, 2018).

Süslü'ye (2016) göre duygusal zekâ önemli bir sosyolojik ve psikolojik araştırma konusudur. İnsanın zihinsel ve ruhsal hassasiyetleri mantıklı düşünmesine engel olabilir ve duygusal zekâmız sayesinde mantıksız da hareket edebiliriz. Duygusal zekâ, insanlara kendilerini analiz etme talimatı vererek, normal hayatınız ve geleceğiniz için iyi planlar yapmanızı ve aktivitelerinizi organize etmenizi sağlar. Duygusal zekâ, duyguları bastırmak ve kontrol etmek için gerekli olan yetenek değildir. Aksine duyguları daha verimli ve etkili kullanma becerisi olarak anlamak daha doğrudur (Delice & Günbeyi, 2013).

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sırasındaki duygusal zekâ özellikleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca demografik özellikler ile Covid 19 pandemisinde uygulamaya geçilen uzaktan eğitim değişkenleri arasındaki ilişkide incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, yaşanılan yer ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, yaşanılan yer, ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri; dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan duyduğu memnuniyet, uzaktan eğitimde sorun yaşama, uzaktan eğitimde ders başarısı, uzaktan eğitim için alt yapı yeterliliği, uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma, uzaktan eğitimde anlatılan dersleri öğrenmekte/anlamakta zorlanma, uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurmada sorun yaşama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ve dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan duyduğu memnuniyet, uzaktan eğitimde sorun yaşama, uzaktan eğitimde ders başarısı, uzaktan eğitim için alt yapı yeterliliği, uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma, uzaktan eğitimde anlatılan dersleri öğrenmekte/anlamakta zorlanma, uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurmada sorun yaşama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın sorularına karşı aşağıda yer alan hipotezler öne sürülmüştür;

H1: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2a: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2b: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2c: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2d: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2e: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yer değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2f: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3a: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3b: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3c: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3d: Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3e: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yaşadığı yer değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3f: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4a: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan duyduğu memnuniyet değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4b: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde sorun yaşama değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4c: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde ders başarısı değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4d: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde alt yapı (cihazlar, internet erişimi vb.) değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4e: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde ödev/sunum ve sınavlarda zorlanma değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4f: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde dersleri öğrenme/anlama değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4g: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurma değişkenine göre duygusal zekâ özellikleri ve duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5a: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan duyduğu memnuniyet değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5b: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde sorun yaşama değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5c: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde ders başarısı değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5d: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde alt yapı (cihazlar, internet erişimi vb.) değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5e: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde ödev/sunum ve sınavlarda zorlanma değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5f: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde dersleri öğrenme/anlama değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5g: Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin aldığı uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurma değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ve stresle başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmada sık kullanılan temel kavramlar ise aşağıda tanımlanmaktadır;

Covid-19: Covid-19 virüsü, beta koronavirüs (beta koronavirüs) ailesinin bir virüs türüdür ve SARSCoV ve MERSCoV'u içerir (WHO, 2020).

Pandemi: Pandemi, dünyayı kısa sürede etkileyen ve insanların yaşam tarzlarını, davranışlarını ve alışkanlıklarını değiştiren küresel bir süreçtir (Akbaş & Dursun, 2020).

Uzaktan Eğitim: Birbirinden ve eğitmenlerden ayrı ortamlarda bulunan öğrencilere eğitim vermek ve eşzamanlı veya eş zamansız olarak düzenli bir etkileşimi desteklemek için bir veya birden fazla teknolojinin bir arada kullanıldığı eğitim modelidir (Seaman & Seaman, 2018).

Duygu: Öznel olarak yaşanan bir duygu durumunun ifadesi olan gözlemlenebilir bir davranış yapısıdır (Budak, 2003).

Duygusal Zeka: Duygusal zeka, bireyin duyguları tanıma, duyguları ifade etme, duyguları kontrol etme ve empati yoluyla kişilerarası ilişkileri sürdürebilme yeteneğidir (Martin, 2018).

Stres: Bireyin çevresiyle iletişimi sırasında karşılaşacağı durumlarda uyumunu tehlikeye atan ve var olan kaynaklarını zorlayan veya aşan istekler olarak tanımlanır (Folkman vd., 1986).

Stresle Başa Çıkma Tarzları: Bireylerde stres faktörü günlük yaşamın getirdiği olumsuz olayların sonucunda bireylerdeki olumsuz etkileri olumlu düzeye getirmek için bireyi zorlayan ya da bireyin sınırlarını aşan olayları kontrol etmeye yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal çabalar (Engin, 2014).

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Çağ Üniversitesinde öğrenim gören lisans ve ön lisans öğrencilerini kapsamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği’ ve ‘Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği’nin araştırmanın amacını ve yapısını ölçtüğü kabul edilmektedir.

Kuramsal Bilgiler

Duygu Kavramı

Latince ‘movere’ kökünden gelen duygu kelimesinin birçok tanımı yapılmış olmasına rağmen tam olarak üzerinde anlaşılmış bir açıklaması bulunmamaktadır (Mencik, 2017). Latince duygunun gücü ve derinliği için “motusanima” olarak bilinen duygu sözcüğü, dilbilimde “ilerleyen” ve “bizi harekete geçiren ruh” anlamlarına gelir ve gücü yüksek bir varlık olarak kabul edilir (Aslan, 2014; Gürsoy, 2016; Mencik, 2017).

Duygular, bireyle ilgili öznel deneyimleri, birey için önemli olan olaylar hakkında bireyin neler yapabileceğini ve bağlamın değerlendirilmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç olarak tanımlanabilir. Duygular, bireyleri harekete geçme, öncelik verme ve plan yapma konusunda yönlendirir. Duygulara fiziksel değişiklikler, duygusal ifade (dilsel ve sözel olmayan) ve hareket tarzı gibi unsurlar eşlik eder (Oatley ve Jenkins, 1996).

Duygu, bireyin davranışa yönelmesini sağlayarak bireyin yaşadığı psikolojik ve fizyolojik durumlar adına değerlendirme yapabilmesidir. Bu davranışların neden olduğu çok fazla sayıda duygu ve duygu kümeleri oluşmaktadır (Goleman, 2010). Birey stres verici durumlarla karşılaştığında, duygu veya duygu kümeleri bireyin kendisi için farklı bir yön bulmasını sağlamaktadır. Birey; yaşamla mücadelesini, yönlendiği bu yeni yollar sayesinde bırakmamakta ve yeni durumlara karşı hazır olmaktadır (Goleman, 2010).

Geleneksel düşüncelerin aksine, duygularımız ne olumlu ne de olumsuzdur; daha çok insan enerjisi, içtenliği ve insan güdüsünün en güçlü fonksiyonudur ve bize sezgisel bilgeliğin sonsuz kaynağını sunar. Duygularımız bizlere her zaman yaşamsal öneme sahip gizilgüç olarak yararlı bilgiler sağlar (Cooper & Sawaf, 1998). Bireyler hayatlarında karşılaştıkları zorlu olay ve durumlarla duyguları sayesinde baş edebilmekte ve duygularına yönelik farkındalık düzeyleri paralelinde yaşadıkları olay ve durumlarla mücadele edebilmektedir. Bireylerin yaşanan durum ve olaylara yeni anlamlar yükleyebilmesi, farklı perspektiften bakabilmeleri duygularının farkında olmasıyla gerçekleşir (Goleman, 2013).

Bireylerin günlük yaşantılarında duyguları, onları eylemde bulunmaya ya da mantık dahilinde karar vermeye yönelten içgüdülerdir. Bireyin yaşantısında duygularını dikkate alarak verdiği kararlar bireyi daha çok mutlu edecektir (Eriçok, 2014).

Zekâ Kavramı

Kişilerin sosyal çevresine uyum sağlama yeteneği zekâ olarak tanımlanmaktadır. Zekâ, olay ve durumları kişinin anlamasını, yeni girdiği ortama ayak uydurmasını ve yaşanan olayların açıklanmasını kolaylaştırır (Balkış Baymur, 2014).

Goertzel (2006) göre zekâ, kişinin karşı karşıya kaldığı karmaşık bir durumda yaşadığı veya yaşanan olaylara ne biçimde tepki verdiği bu yaşanan durumların ne kadarını çözebildiğidir. Bireyin ilk defa içine girdiği bir ortamda, ortamla ilgili bilginin kısıtlı olduğu durumlarda, bu yeni yaşanan durum ve olaya uyum sağlayabilme

becerisidir. Bireyin imkânın olmadığı zorlu durum ve olaylarda karşılaştığı durum ile başa çıkabilmesi ve bu durumu başarılı bir biçimde sonuçlandırdığı hedeflediklerini elde etme başarısıdır.

Duygusal Zekâ Kavramının Tanımı ve Tarihçesi

İngilizce dilinde Emotional Intelligence (EI) veya Emotional Quotient (QE), son yıllarda gündemde olan ve oldukça dikkat çeken duygusal zekâ terimini ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu kavram duygusal zeka olarak dilimize çevrilmiştir (Doğan & Şahin, 2007). Bir örgüt çalışanlarının başarısını etkileyen en önemli kavramlardan biri duygusal zekâdır (Adsız, 2016).

Duygusal zekâ kavramının ilk tanımı Salovey ve Mayer (1990) tarafından yapılmıştır. Bireyin bizzat kendinin ve etrafındaki kişilerin duygularının bilincinde olması, gözlem yapabilmesi ve duygularının yaşadığı hayatta yol gösterebilme becerisi olarak duygusal zekâyı tanımlamışlardır. Bu tanımda sadece duygular üzerinden açıklamada bulunmaları Salovey ve Mayer (1997)'in çeşitli şekillerde eleştirilere maruz kalmalarına sebep olmuştur. Eleştiriler sonucunda yaptıkları duygusal zekânın tanımını tekrardan inceleyerek, duygusal zekâyı, hislerin doğru yönlü şekilde kavranarak yorum yapılabilmesi için ve bireyin yaşadığı bu duyguları anlatabilmesi; duyguları fark edebilmesi ve bireyin bilişsel gelişimi açısından duygularını düzene koyma becerisi olarak yeniden tanımlamışlardır.

Cooper ve Sawaf (1998) göre ise; bireylerin hislerinin bilincinde olarak karşılaştığı olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiyi anlamlandırması ve aktif biçimde bilgi, beceri ve etkileri duygusal zekâyı oluşturmaktadır. Duygusal zekâ, insanın kendisinin başarılı olabilme içgüdüsünü ve yaptığı eylemlerini, davranışlarını etkileyen becerilerdir. Bireyin kariyerinin veya içinde bulunduğu statüsü aynı zamanda kendisini daha iyi duygular içinde hissetmesi, sosyal ilişkilerinde sorunla karşılaşmaması ve yaşadığı hayattan zevk duymadaki başarısı olarak nitelendirilebilir (Doğan, 2005).

Duygularını kontrol edebilen birey, yaşadığı problemler karşısında daha rahat çözüme kavuşabilmektedir. Duygusal zekâ kullanımında becerisi az olan bireyler, iletişim kurmada sorun yaşadıkları gibi stres veren durumlar karşısında çatışma anlarında kendisine ve yaşadığı, hissettiği duygularına hakim olamazlar, ayrıca empati kuramadığı için tek taraflı bir perspektiften olayları ve durumları değerlendirir (Güler, 2016). Duygusal zekâ sayesinde kişi kendisinin ve sosyal çevresindeki kişilerin duygularını anlayabilmekte ve bu duygular hakkında değerlendirme yapabilmektedir.

Ayrıca duygular hakkındaki farkındalığını ve duyguların gücünü gün içindeki rutin faaliyetlerde ve iş yaşamında etkin bir biçimde kullanarak, yerinde tepkiler gösterebilmektedir (Doğan & Demiral, 2007).

Daniel Goleman (1996) duygusal zekâyı “kişinin ve başkalarının duygularını tanıma, kendini motive etme ve kendi içinde ve kişiler arası ilişkilerinde duyguları iyi yönetme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Schilling (1996) ise bireyin kişisel anlamda duygusal bir şekilde hareket etmesi olarak duygusal zekâ kavramını tanımlar. Stubbs (2008)’a göre duygusal zekâ bireyin empati yaparak karşısındaki kişiyi algılaması, anlaması ve duygusal anlamda da kişinin kendisine olan güven duygusudur. Yeşilyaprak (2001) ise duygusal zekâyı, kişinin empati duygusu ile kendisinin ve karşısındaki kişinin düşüncelerini sosyal hayatına empoze ederek günlük hayatında kullanması olarak tanımlar.

Kişiler günlük yaşamı içerisinde; aileden, sosyal çevre ve yaşantısından, maddi yetersizliklerden oluşan birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bazı durumlarda kişi, yaşadığı olay ya da durumla ilgili olarak başa çıkma yerine kaçma davranışı gösterebilmektedir. Bireyin kendi hislerinin bilincinde olması, bunun üstüne düşmesi, çevresindeki kişileri anlayabilme ve motive edebilme becerisi ile sosyal çevresinde oluşan ilişkileri başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği olarak tanımlanan duygusal zekânın stresle başa çıkmada da önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir (Petrides & Furnham, 2000).

Duygusal zekânın tüm tanımlarında belirtildiği gibi, kişi duygularını iyi bilir, duygularını doğru bir şekilde kontrol edebilir ve diğer insanların ne hissettiğini ve düşündüğünü bilir. Onlara rehberlik eder ve duygularını bu yönde yönlendirir. Duygular evrenseldir. Dünyadaki herkes aynı duyguları farklı şekillerde yaşar. Kimi insanlar yaşadıkları duygulara fazla anlam yükleyerek yaşamlarını ona göre şekillendirirken kimi insanlar da duygularını kontrol ederek yaşamlarını istediği doğrultuda yönlendirebilmektedir. Bir olay ya da durumla karşılaştığımızda yaşadığımız olayın bizde nasıl bir duygu oluşturacağı, zekânın bize sağladığı bakış açısıyla ve algımızla belirlenir. Yaşanılan olaya verdiğimiz tepkiler ve anlamlar o an hissettiğimiz duygularımızdan kaynaklanmaktadır (Bozdağ, 2003).

Duygusal zekânın içinde bulunan bu özelliklerle yaşanılan stres verici olay ve durumlarda, günlük yaşantıda karşılaşılabilecek sorunlarda duygusal zekâyı etkin kullanabilmek önemli olmaktadır. Bireylerin stresle baş etme becerisinin gelişmesi için duygusal zekâyı geliştirecek faaliyetler arttırılmalıdır (Deniz & Yılmaz, 2005).

Duygusal Zekâ Modelleri

John D. Mayer & Peter Salovey ve Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zeka kavramı, bu konuyu inceleyerek ölçeği geliştiren Mayer ve Salovey tarafından geliştirilmiştir. Mayer ve Salovey'in hipotezlerine dayalı olarak çeşitli duygusal zeka modelleri ortaya konulmuştur (Çakar & Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey(1997) duygusal zekayı “duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yeteneğidir. Zihinsel gelişimi sağlamak için duyguları kontrol etme yeteneğidir. Bir beceri olarak duygusal zeka, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını gerektirir (Doğan ve Şahin, 2007).

Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme: Mayer ve Salovey'in oluşturduğu yetenek tabanlı duygusal zekâ modelinin ilk aşamasıdır. Bu süreç, kişilerin duygularını tanımlayabildikleri zaman ortaya çıkmaktadır. Duyguları algılama, ifade etme ve değerlendirme ile kişi, ortaya çıkan tepkilerinden ve davranışlarından ne hissettiğini ya da karşısındaki kişinin ses tonu, jest ve mimiklerinden duygularının ve duygusal ifadelerinin ne olduğunu kavrayabilmektedir (Mayer & Salovey, 1997).

Duyguları düşünceye destek olacak şekilde kullanma: Karşılaşılan olayda bireyin olaylara bakışını kendi düşünceleri desteklemektedir. Kişinin problem yaratan durumu, olayı çözümleyebilmesi için dikkatini duruma ya da olaya yoğunlaştırdığında duygusal zekânın önemi ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekânın kullanımında yetenekli bir kişi, karşısındaki kişinin yaşadığı olaylarda nasıl tepki verebileceğini ya da nasıl hissedebileceğini anlayabilmektedir (Mayer & Salovey, 1997).

Duyguları anlayabilme ve duyguları değerlendirme: Kişi, hissettiklerinin ne anlama geldiğinin bilincinde olmalı ve hissettiklerinin anlamlarının ne olduğuna hakim olmalıdır. Duygusal zekâya sahip kişiler ruh hallerini ve ruh hallerine bağlı olarak gelişen durumu anlayabilmektedir (Doğan & Şahin 2007).

Duyguları düzenleme ve duyguları yönetme: Birey üzerinde duyguların etkileri anlamlandırıldıktan sonra kontrol altına alınarak yönetilebilir. Örneğin, kişi hayatında var olan olumsuz hislerin kendisi ve çevresindekiler için etkilerini kontrol ederek, olumsuz duyguların yerine olumlu duyguları koyabilir. Bu yetenek ancak duygusal zekâsı yüksek bireylerde görülmektedir (Mayer & Salovey 1997).

Tablo 1*Mayer ve Salovey Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli*

Seviye/Aşama	Boyut	Yetenek
1	Duyuları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	Kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularını anlaması ve ifade etmesi, Kişinin kendi hissettiği duyguları ve kendi ihtiyaçlarını ifade etmedeki becerisi, Duygusal ifadeleri ayırt edebilme
2	Kişinin hissettiği Duyuları Düşüncesine Destek Olacak Şekilde Kullanma	Dikkatli olmanın yönünü belirlemeyi sağlayan duygulardır. Bireyin duygu durumu algısının yön değiştirmesini sağlarken, farklı perspektiften bakmasını kolaylaştırmaktadır.
3	Duyuları Anlayabilme ve Duyuları Değerlendirebilme	Duyuları açıklayabilme ya da farklı duygular arasındaki ilişkiyi anlayabilmek,
4	Duyuyu Düzenleme ve Duyuyu Yönetme	Olumlu ve olumsuz duygulara karşı açık olabilmek, Bireyin olumsuz duyguların farkına varabilmesi ve olumsuz duyguların yerine olumlu duyguları geliştirebilme,

Kaynak: Mayer & Salovey, 1997.

Daniel Goleman ve Karma Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey'in yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli Goleman'ın duygusal zekâ modelin de temel alınarak oluşturulmuş fakat bireyin farklı yetenekleri de dikkate alınarak karma bir model ortaya konmuştur (Çakar & Arbak, 2004). Goleman kişinin kendisine ve etrafındaki kişilerin hislerinin farkında olması, bu hisleri geliştirmesi ve geliştirdiği bu hisleri kullanmasını duygusal zekâ olarak tanımlar. Goleman'ın karma duygusal zekâ modeli iki temel boyutta yer alan kişisel ve sosyal yeterliliklerdir. Ayrıca bu iki temel boyutun; öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerden oluşan beş alt niteliği bulunmaktadır (Goleman, 2013).

Kişisel Yeterlilikler: İnsanların kendi hayatlarını idame ettirebilmeleri için sahip olması gereken yeterliliklerdir. Kişinin öz bilinci kendine çeki düzen vermesi ve kendini motive etmesinin alt niteliklerinden oluşmaktadır (Goleman, 2010; 2013).

Öz Bilinç: Kişinin hissettiği sezgilerini, duygularını ve seçimlerini kapsayan boyut öz bilinç olarak ifade edilir. Öz bilincin kapsamında yer alan bazı alt boyutlar bulunmaktadır. Bu alt boyutlar ise; duygusal bilinç kişinin duygularının bilincinde olmuş olması ve duygularının ne anlama geldiğini, ne ifade ettiğini bilmesidir.

Öz Değerlendirme: Duyguları ile ilgili olarak bireyin değerlendirme yapabilmesidir. Özgüven ise bireyin duygularıyla ilgili olarak hissettiği duygularının arkasında durabilmesi ve onlara güvenmesidir.

Bireyin Kendine Çekidüzen Vermesi: Yaşadığı hayat içinde karşı karşıya kaldığı olay ve durumlarda kişinin hislerinin farkında olması ve bu hisleri kontrol altına alma yeteneğine sahip olması, olumsuz ve stres verici durumlarda mücadele edebilme yeteneğinin olmasıdır. Kendine çekidüzen verme boyutunun içerdiği alt boyutlar ise;

Öz denetim, kişinin kendisine zarar veren duygularını kontrol edebilmesini sağlamaktır.

Güvenirlilik, kişinin içinde bulunduğu şartları neler olursa olsun dürüstlüğünden vazgeçmemesidir.

Uyumluluk, yaşanan olumlu olmayan, stres verici durumlarda bireyin ortama uyum sağlayabilmesidir.

Vicdanlılık, kişinin davranışlarının ve yaptığı fiillerin sonuçlarının sorumluluğunu üzerinde hissetmesidir.

Yenilikçilik , kişinin yeni fikirlere, olay ve karşı karşıya kaldığı durumlara karşı açık olmasıdır.

Motivasyon, kişinin amaçlarına ulaşırken karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesini kolaylaştıran duygusal eğilimleridir. Motivasyon boyutunun içerdiği alt boyutlar ise;

Kişinin hedefine ulaşmak için yaptıkları başarıma dürtüsüdür.

Bağlılık, bireyin sahip olduğu hedeflerine sahip çıkmasıdır.

İnisiyatif, gerekli şartlar oluştuğunda kişinin kendi kararlarını alabilme gücüdür.

İyimserlik, bireyin yaşanan olumsuzluklara hedeflerine karşı bağlılığını devam ettirmesidir.

Sosyal yeterlilikler, bireyin çevresindekilerle ilişkilerinde devamlılığı sağlayabilecek yeterliliklere sahip olmasıdır.

Empati, kişinin yaşadığı durum ve olaylarda kendini başkasının yerine koyabilmesidir. Empati boyutunun alt boyutları ise; kişinin başka insanların duygularını anlayabilmesi, başkalarının gereksinimlerinin neler olduğunun farkındalığıyla bu farkındalık doğrultusunda uygun davranışlarda bulunabilmek, hizmet alanları gereksinimlerinin farkında olarak gereksinimlerine uygun davranışlarda bulunmak, bireyin çevresinde karşılaştığı yaşanan olaylara karşı nasıl davranması gerektiğinin bilincinde olmasıdır.

Sosyal beceriler, kişinin etrafında bulunan bireyler ile ilişkilerinde olumlu yönde ilişkiler gerçekleştirebilmesidir. Sosyal becerilerin alt boyutları ise;

İkna yeteneğinin gelişmiş olması, karşılıklı iletişim kurmaya açık olunması, problemle karşılaşılan durumlarda karşılaşılan probleme çözüm getirilmesi gerektiği, etrafındaki kişileri etkileyebilecek liderlik niteliklerinin olması, yaşanan değişimlere kolaylıkla adapte olabilmesi ve hedefe ulaştıran ilişki bağlarının oluşturulması, grup çalışmalarına uyum sağlayabilmesi ve birlikte çalışabilme ortamının oluşturulmasıdır.

Tablo 2

Goleman'ın Duyusal Zekâ Boyutları ve Zekâ Boyutlarının Yapıtaşları

Boyutlar	Boyutların Tanımı	Yapıtaşları
1. Bireyin sahip olduğu duygularının farkındalığı	Bireyin bir duyguyu yaşadığı zaman tanıyabilmesi, izleyebilmesi ve bu farkındalığını karar alma sürecine dahil edebilme yeteneğine sahip olması	Bireyin özgüven sahibi olması, Bireyin gerçeklerden uzaklaşmadan kendi hakkında değerlendirme yapabilmesi, Bireyin kendiyle dalga geçmesi,
2. Bireyin sahip olduğu duyguları yönetmesi	Bireyin duygularını ve davranışlarını yönetebilmesi, yaşadığı olaylar ve durumlar karşısında kendisini telkin edebilmesi, olumsuz duygularını kontrol edebilme yeteneği, Bireyin olumlu sonuçlara ulaşabilmesi için kısa süreli isteklerinden fedakarlık yapabilmesi ve bu isteklerini öteleyebilmesi	Bireyin dürüst olabilmesi, Bireyin yaşadığı belirsizlikler karşısında rahat olabilmesi, Bireyin yeniliklere açık olabilmesi.
3. Bireyin kendisini motive edebilmesi	Kişinin duygularını belirli bir amaca ulaşmak için yönlendirebilmesi, yaşadığı problemlerin karşısında mücadele edebilme yeteneği.	Bireyin iyi sonuca yönelik güçlü bir istek duyabilmesi, Bireyin iyimserlik halini başarısızlık durumunda da sürdürebilmesi, Bireyin kendini bir topluluğa adayabilmesi.
4. Empati	Bireyin kendisi dışında sosyal çevresindeki bireylerinde taşıdığı, hissettiği duygu ve düşüncelere yansız bir şekilde yaklaşabilme yeteneği, Başkalarının içinde bulunduğu duruma kendisini koyabilme yeteneği	Bireyin sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye yönelik uzmanlık geliştirebilmesi, Bireyin farklı kültürlere karşı hassas olabilmesi.
5. Sosyal Beceriler	Bireyin ilişkilerine yönelik sosyal durumları algılayabilme yeteneği ve diğer insanlarla sorunsuz bir şekilde anlaşabilme yeteneği.	Bireyin etkin liderlik sergileyebilmesi, Bireyin ikna yeteneğine sahip olması, Bireyin takım kurabilmesi ve var olan takımlara liderlik edebilmesi.

Kaynak: Çakar & Arbak, 2004.

Reuveen Bar-On ve Karma Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On'a göre, bireyin sosyal çevresine uyum sağlamasını kolaylaştıran kişisel, sosyal ve duygusal yetenekleri duygusal zekâ olarak tanımlamaktadır. (Bar-On, 2003).

Araştırmalarına 1980'lerde başlayan Bar-On, Mayer ve Salovey modellerinden farklı olarak beş kategoride karma bir duygusal zekâ modeli sunmuştur. Bu modelin içeriğinde başarıya odaklanmak yerine başarıyı sağlayan faktörleri ortaya çıkaran; stresle baş etme, uyum sağlama, genel ruh hali, kişisel beceriler ve kişilerarası beceriler gibi bilişsel olmayan zeka faktörleri vardır (Çakar & Arbak, 2004; Büyükaslan, 2015; Buko, 2016; Şen, 2017).

Bar-On'un karma duygusal zekâ modeline göre, bilişsel zeka IQ kullanılarak, duygusal zeka EQ kullanılarak hesaplanmaktadır. Yeterli duygusal zekaya sahip bir kişi, duygusal olarak sağlıklı bir insandır. Duygusal zekâ zamanla gelişebilir ve yaşam boyunca değişebilir ve destek programları, eğitim ve terapötik müdahalelerle geliştirilebilir. Bar-On'un karma duygusal zekâ modeli süreç odaklıdır (Karabulut, 2014).

Bar-On bireysel yeterlilik, uyum becerisi, genel ruh hali ve stres yönetimini duygusal zekâ modelinin temel boyutları olarak belirlemiştir. Bar-On'un bağımsızlık, özsaygı ve kişilik özelliklerine bu modelde yer verilmektedir (Acar, 2002).

Bireysel Yeterlikler: Bireyin kendisine yönelik farkındalığını, kendini ifade edebilme becerisi ve yaşadığı olaylarda, durumlarda kontrol algısının olduğunu belirtmektedir. Bireysel yeterlikler; farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı ve kendini gerçekleştirme gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bar-On'a göre farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı, kendini gerçekleştirme bileşenlerine sahip olan bireyler yaşama dair daha pozitif bir perspektife sahiplerdir, duygularını ifade edebilme becerileri ve hislerinden pişmanlık duymaya yönelimleri daha az olmaktadır (Bar-On, 2003).

Bireyler arası Yeterlikler: Bu boyut kişinin sosyal çevresini oluşturan bireylerle pozitif ilişkiler geliştirebilmesini içermektedir. Empati, sosyal sorumluluklar ve ilişkiler bireyler arasındaki yeterlilik boyutunu belirlemektedir. Bar-On'a göre, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler bileşenlerini taşıyan kişiler etrafındakilerin hislerini, davranışlarını anlamaktadır ve etrafıyla sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmektedirler (Bar-On, 2003).

Uyum Becerileri: Bireylerin karşılaştıkları olay ve durumları gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmelerini, buldukları ortama kolaylıkla uyum sağlayabilmelerini ve problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade eder. Bu boyut

gerçeklik, esneklik ve problem çözme gibi alt bileşenlerden oluşmaktadır. Gerçeklik, esneklik ve problem çözme becerilerine sahip olan kişiler yaşamlarında karşılaştıkları sorunların nedenlerini bulmaya yönelik çözüm aramak için atılımda bulunurlar (Bar-On, 2003).

Stres Yönetimi: Bu boyut kişilerin stres veren olay ya da durumla karşılaştığında duygularını kontrol altına alabilmesini kapsamaktadır. Strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü olmak üzere iki farklı alt bileşenden oluşmaktadır. Strese karşı tolerans gösterebilme, dürtü kontrolüne sahip bireyler stres verici olaylarla karşılaştığında baş etme becerilerini gösteren bireylerdir (Bar-On, 2003).

Genel Ruh Hali: Bireylerin, kendisini ve sosyal çevresini oluşturan bireyleri var olan haliyle kabullenmeleri ve yaşama dair daha pozitif bakış açısına sahip olmalarıdır. İyimserlik ve mutluluk olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır. Bar-On'a göre mutluluk ve iyimserlik bileşenlerine sahip olan kişiler olaylara pozitif perspektiften bakabildikleri gibi yaşamdan zevk alıp karamsar duyguların oluşmasına izin vermezler (Bar-On, 2003).

Tablo 3

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları ve Alt Boyutları

Bar-On Duygusal Zekâ Modeli Boyutları	Duygusal Zekâ Alt Bileşenleri
Bireysel Yeterlikler	Özsaygı Farkındalık Dışa yansıtma Özgürlük Kendini Gerçekleştirme
Bireyler arası Yeterlikler	Empati Sosyal Sorumluluk Sosyal İlişkiler
Uyum Becerileri	Esneklik Gerçekçilik Problem Çözme
Stres Yönetimi	Strese Karşı Hoşgörü
Genel Ruh Hali	Mutluluk İyimserlik

Kaynak: Bar-On, 2006.

Robert K.Cooper & Ayman Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf, diğer modellerden farklı olarak, kurumsal ortamda incelenen duygusal zekâyı, duyguların gücünün algılanması ve bu duyguların aktif kullanılması olarak ifade ederek, duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Cooper ve Sawaf bu modeli “dört köşe taşlı model” olarak adlandırmışlardır. Geleceği

şekillendirme gibi bilişsel olmayan becerileri içerdiği için karma model olarak değerlendirilmektedir (Doğan & Şahin, 2007; Tufan, 2011; Aslan, 2014; Usta, 2017). Dört köşe taşının ilki olan “duyguları öğrenmek”; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi unsurlarını kapsamaktadır. Duyguları öğrenmek, bir bireyin ilişkilerindeki duygusal yeteneklerini bilmeye ve değerlendirmeye dayanır. Duyguları öğrenmeye, duyguların doğuştan gelen bilgeliğini tanımaya, saygı duymaya ve takdir etmeye odaklanır (Cooper & Sawaf, 2003). İkinci temel “duygusal zindelik”tir. Zihinsel iyi oluş; kendine güven, özsaygı, yaratıcılık, esneklik, yenilik döngüsü, duygusal iyilik halidir. Güç, dayanıklılık ve esneklik oluşturur. Güven geliştirmek, duyguları tanıma yeteneğinizi uygulamanıza izin verir. Duygusal enerji yoluyla, kişi temel değerlerini ve tutumlarını ve ayrıca onları destekleyen ve yönlendiren duyguları anlamaya başlayabilir. Cooper ve Sawaf’ın (2003) üçüncü köşe taşı “duygusal derinlik”tir. Gerçek potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki unsurlarını içerir. Duygusal derinlik, insanın en temel özüdür. İnsan potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirir. Duygusal derinlik, bireyin öz amacının ve bağlılığının net bir tanımını gerektirir (Cooper & Sawaf, 2003). Cooper ve Sawaf (2003)’ın duygusal zeka modeline göre, “duygusal simya” son köşe taşıdır. Simya ise düşük değerli bir öğeyi yüksek değerli bir öğeye dönüştürme gücü veya yeteneğidir. Buradan duygusal simyanın, mevcut duyguların birikimini artırmak ve günlük hayatta duyguların birikiminden daha fazlasını elde etmek anlamına geldiği anlaşılabilmektedir. Duygusal simya, kişinin ortaya çıkan fırsatları değerlendirebilmesi, yeni fırsatları yakalaması, bunları uygun şekilde yürütme ve gerçeğe yön verebilmesini sağlayan yetenekleridir (Cooper & Sawaf, 1997).

Duygusal Zekâ Özellik Modeli/ Algılanan Duygusal Zekâ

Algılanan duygusal zekâ veya duygusal zekâ modeli, duygusal deneyimin altında yatan kişisel özelliklere odaklanır (Petrides, 2010). Bu nedenle duygusal zekâ, bireyin karakteristiği olan karmaşık bir duygusal kendilik hissi olarak tanımlanır (Petrides vd., 2007; Petrides vd., 2010).

Petrides ve Furnham’a (2000a, 2000b) göre algılanan duygusal zeka, bir bireyin duygusal durumu hakkındaki bilgilerin kullanımı, tanımlanması ve işlenmesi yoluyla ürettiği algıdır. Yetenek ise bireyin bilgiyi kullanma, tanımlama ve işleme alma yeteneğidir (Güven, 2014).

Tablo 4*Algılanan Duygusal Zekâ/Duygusal Zekâ Özellik Modeli*

İyi Oluş	Özgüven, Mutlu olma, İyimserlik.
Öz-Kontrol	Duygularını kontrol edebilme, Stresini performansını etkilemeyecek şekilde kontrol altına alabilme, Dürtü kontrolü.
Duygusalılık	Başkalarının ve kendisinin duygularının farkına varma, Duygularını doğru şekilde ifade edebilme, Başkalarıyla ilişki kurup geliştirebilme, Empati kurabilme.
Sosyallik	Sosyal farkındalık, sosyal çevre oluşturabilme, Başkalarının duygularını etkileyebilme, Kararlı olma, Yeni koşullara uyum sağlayabilme, Kendini motive etme.

Kaynak: Petrides & Furnham (2000b, 2001)

Petrides ve Furnham (2000a, 2001b) tarafından duygusal zekanın bir “kişisel kişilik özelliği” olarak kavramsallaştırılmasına dayalı olarak geliştirilen Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği, kişinin duygusal yeterlilikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek için geliştirilmiştir (Deniz vd., 2013).

Duygusal Zekâyı Oluşturan Temel Unsurlar

Bireyin kendisini ve çevresiyle ilişkilerini etkin bir şekilde yönetebilme yeteneğini ifade eden duygusal zekâ dört temel unsurdan oluşur: öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi (sosyal beceri) (Goleman vd., 2002).

Öz-bilinç: Kişinin hissettiği duyguları fark edebilmesi, kavrayabilmesi ve duygularının üzerinde oluşturduğu etkiyi anlayabilmesidir. Öz bilinç sayesinde kişiler, öz değerlendirme yoluyla potansiyelini fark etmeye yönelik zihinsel bir süreç yürütür. Kendi kendini değerlendirmeyi bilen öz-bilince sahip kişiler, yeteneklerinin farkında olarak yaşayacaklarından, özgüvenleri artacak, kendilerine daha fazla değer vereceklerdir. Kişilerin yeteneklerini bilmesi, güçlü yönlerini fark etmesi ve o konulara yönelerek başarılı olmalarını sağlayacaktır. Duygusal zekâ kapsamında yer alan öz-bilinç “duygusal öz bilinç, öz değerlendirme ve özgüvenden” oluşmaktadır (Goleman, 1999; Goleman vd., 2002).

Öz-yönetim: Bireyin duygu ve düşüncelerini yönetebilmek, kendini kontrol edebilmek için yürüttüğü süreçte önemli olan duyguları bastırmadan ve esiri olmadan kontrolü sağlayabilmesidir. Özdenetim, duyguların yapılacak işi engellemeden dengelenmesi ve kişinin işlerini kolaylaştıracak şekilde yönlendirilmesiyle başarılı olur.

Bireyin hedefleri doğrultusunda en doğru kararı alması ve gerekeni yapması için ipleri doğru zamanda ele alması gerekmektedir. Fırsat yaratmaya ve oluşan fırsatları doğru değerlendirmeye yardımcı olur. Yaşanan sorunlara karşı iyimser yaklaşabilmeyi, sorunları çözmek için umutlu olabilmeyi sağlar (Goleman vd., 2002; Çetinkaya & Alparslan, 2011).

Sosyal Bilinç; Bireylerin başkalarıyla sağlıklı ve uzun ömürlü ilişki kurması sosyal becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal yetkinlikleri fazla olan kişiler çevrelerindeki kişilerle sağlıklı iletişim kurabilir, düşünce ve davranışlarını doğru şekilde anlayabilirler. Kişi duygu denetimi ve empati ile sağlıklı ilişkiler kurarak söylenmeyen düşünceleri anlayabilir, tepkileri ölçebilir ve onları yönlendirerek problemleri çözebilir. Empati, örgütsel bilinç, gibi alt alanlardan oluşur (Çetinkaya & Alparslan, 2011). İlişki yönetiminde; etkileşim süreci boyunca insanların memnun olmasını sağlayacak şekilde, bireyin hem kendi duygularının farkında olması, hem de diğer insanlara empatiyle yaklaşması için duyarlı, rahat ve güvenli bir ortam gerekmektedir (Goleman vd., 2002; Stein & Book, 2003).

Empati: Birey empati yoluyla başkalarının görüşlerine, hayat tarzlarına, duygularına saygı göstermeyi öğrenir. Birey kendi duygularının ne kadar farkında olur ve duygulara ne kadar açık olursa başkalarının duygularına da o kadar saygı duyabilir. Empati sayesinde insanların bakış açılarını fark edebilen kişi diğer insanları daha kolay anlayabilir ve kendisini sosyal hayatta daha kolay kabul ettirebilir. Bunu yapabilmek için başkalarının ihtiyaç ve isteklerini fark ederek onlarla etkili iletişim kurması gerekir. Örgütsel bilinç sayesinde birey, çevresindeki kesin ve sözsüz kuralları ve çevresinde meydana gelen davranışları fark ederek anlayabilir. Bireyin hizmet duygusunun olması, başkalarının ihtiyaçlarını fark edebilme ve karşılayabilme yeteneğine bağlı olarak gelişir (Goleman, 1999; Çetinkaya & Alparslan, 2011).

Moral/Motivasyon: Birey, işin başlamasından sonuçlanmasına kadar ki süreçte duygularını yöneterek motivasyon sağlayabilir. Hedefleri doğrultusunda ilerlerken önüne çıkan engellere takılmadan, ümitsizliğe kapılmak, başarısızlığı düşünmek yerine doğru kararlar alarak belirlenen yolda ilerlemek gerekmektedir. Bunun için kişi başarıya odaklanıp kendini teşvik ederek sorumluluk alır ve kendisini harekete geçirecek olan motivasyonu sağlamış olur (Çetinkaya & Alparslan, 2011).

Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ İlişkisi

Duygusal zekâ alanındaki çalışmalar, bilişsel zekâ alanında yüksek puana sahip kişilerin meslek ve özel hayatlarında her şekilde başarı sağlayamadığının belirlenmesiyle başlamıştır. Duygusal zekâ çalışmaları yapan Cooper ve Sawaf (1998) ile Goleman (2011) yaptıkları çalışmalar doğrultusunda bilişsel zekânın başarılarımız üzerinde en çok %20 en az da %4 olduğunu belirlemişlerdir. Goleman'ın ortaya koyduğu duygusal zekâ modeli, kişisel yeterlikler ve duygusal yeterlikler olarak isimlendirdiği iki ana grup altında beş ana yetenektir. Kişisel yeterlilik grubu; duygusal farkındalıklar, motivasyon ve duygularımızı kontrol edebilmedeki becerimizi ve etrafımıza uygun biçimde yapıcı davranışlar yapabilmek için kullandığımız yetenek grubudur. Çevremizle ilişkilerimizin ne taraflı olacağını belirleyen duygudaşlık kurabilmeyi sağlayan duygusal zekâ yetenekleri sosyal zekâdan oluşmaktadır (Bircan & Bacanlı, 2005).

Mayer ve Salovey, 1977 yılında yaptıkları çalışmada duygusal zekâ üzerindeki yeteneklerin sosyal zekâyâ göre daha geniş bir kapsamda olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yeniden yapılan bu araştırmada duygusal zekânın yeni tanımının akıl yürütme ve problem çözmeyle alakalı olduğu ortaya çıkartılmıştır (Cooper & Sawaf, 1998; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Köksal & İşmen Gazioğlu, 2007).

Bireyi, bilim alanında yardımcı olmakta olan zihni bir davranış olarak görmeleri sebebiyle Mayer ve Salovey; duygusal yeterlik kullanmaktan çok, duygusal zekâ kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu tanımlamada duygusal zekânın, bilişsel zekâ ve duygusal sistemlerle bir bütün olduğunu söylemişlerdir. Sosyal zekâ ise bilişsel zekâdan farklı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden yola çıkarak sosyal zekâ yaklaşımlarının alternatif zekâ kuramlarına farklı bir bakış açısı getirmektedir (Koçmar, 2012).

İnsanlarda duygusal zekâ seviyesi yalnızca ilk çocukluk döneminde gelişim gösteren bir yetenek değildir. QI yetenekleri genetik yatkınlıkla ilişkilidir bu ilişkinin aksine duygusal zekâ yeteneklerinin öğrenilerek geliştirilmesi oldukça mümkündür. Duygusal zekâ insanların hayatlarında edindikleri deneyimlerden ders çıkararak bu çıkarımları hayatlarına uygulayarak geliştirmesi ile mümkündür. İnsanların duygu ve dürtüleriyle mücadele etmesinde iç motivasyonlarını sağlamada, empatik ve sosyal yeteneklerinin farkına varmakta deneyimler elde ettikçe duygusal zekâ yetenekleri de artacaktır (Goleman, 2011; Somuncuoğlu, 2005).

IQ'nun hayatın zorluklarından muzdarip olduğunda önemli olduğu gösterilmiştir, ancak bu yeterli değildir. Sosyal yaşam incelendiğinde, normal QI'ye sahip kişilerin, QI'si yüksek olanlara göre çok daha başarılı bir yaşam sürdürdükleri ortaya çıkmaktadır (Somuncuoğlu, 2005). Bu, bilişsel zeka ve duygusal zekanın farklı çalıştığını göstermektedir. Bilişsel ve duygusal zeka, birbirini tamamlayan ve ayrı ayrı değil birlikte kullanılan becerilerdir. Kişilerin QI seviyeleri birbirlerinden farklıdır bunun yanı sıra duygusal zekâları da farklıdır. QI karşılaşılan sorunlarla mücadele ve çözümde duygusal zekâyâ yardım etmektedir. Böylece sorunlara bakış açısı fazlalaşmakta ve sorunlar kısa sürede çözüme kavuşturulmaktadır (Tekin Acar, 2001; Somuncuoğlu, 2005).

İnsanlar hızla değişen yorucu yaşam koşullarının olduğu dünyada karmaşık ilişkilerle iç içe olan bu yaşamda kendilerini bulup sorunlarını ifade etmekte ve karşısındakilerle iletişim kurmakta ciddi sorunlar yaşamaktadır. İnsanlar mutluluğu ruhen ve duygusal anlamda edineceği tatminle yaşayabilmektedirler. Bu da bize duygusal zekâ becerilerinin insanların üzerindeki önemini göstermektedir. Duygusal zekâ kavramının temeli, başarı ve mutluluğun IQ dışındaki faktörler tarafından beslenmesi ve geliştirilmesidir. Duygusal yapıya odaklanmak, duyguları ifade etmek, başkalarının duygularını doğru analiz etmek ve yanıtlamak, insanları daha özgüvenli ve değişime daha açık hale getirir (Tekin Acar, 2001; Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal Zekânın Önemi

Duygusal zekâyâ sahip olan bireyler kendileri ile barışık oldukları gibi gelen eleştirilere de açık olurlar. Bu kişiler içinde bulunduğu her ortama kolaylıkla uyum sağlarlar. Neyi istediğini neyi istemediğini bilirler ve çevresindeki kişileri mutlu etmesini bilirler. Karşılaştıkları sorunları çabucak anlayıp çözümünü bulurlar ve kendilerini kötü hissettiklerinde bu hissiyattan hızlıca kurtulabilirler. Bu kişiler kendilerinden ve verdikleri kararların arkasındadırlar zor bir durumla karşılaştıklarında da karar alırken ve kararlarını uygulamaya koyarken hiç zorlanmazlar (Akbaş, 2018). Başka insanlarla iletişimleri kolaydır ve karşısındaki kişiye yol gösterebilirler. Bu sebeple meslek hayatlarında çok daha başarılıdırlar. Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar düşük olan insanlara oranla çoğu zaman rekabet üstünlüğü yaşamaktadırlar (Üzel & Hangül, 2011).

Duygusal zekâyâ sahip olan bireyler etrafiyla uyumlu bireylerdir. İnsanlarla iletişim sağlamakta zorlanmazlar kişilere nasıl davranmaları gerektiğini bilirler ve

kendilerine hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmak için önüne çıkan fırsatları değerlendirirler (Bozdağ, 2003).

Duygusal yeteneğimiz, var olan yeteneklerimizi ne derecede iyi kullanacağımızı belirlemektedir. Duygusal becerilerini geliştirmiş kişilerin yaşadıkları hayattan daha çok zevk aldıkları bunu başaramayan insanların ise kendileriyle hep bir savaş halinde oldukları görülmektedir (Goleman, 1996).

Duygusal olarak bilincimiz hislerimizin bizi ne yönde etkilediğini bu etkinin düşünce ve hareketlerimize nasıl yansıdığını bilmemizi sağlamaktadır. İnsandan insana duygu bulaşıcılık göstermektedir. İletişim kurduğumuz bireyler bizim duygu düşüncelerimizden etkilenmektedir. Bu etkileşimin farkında olanlar hissettiklerini doğru ve düzgün bir biçimde karşıdaki kişiye anlatmaktadır böylece sosyal hayatta daha başarılı olmaktadır (Akbaş, 2018).

Stres

Stres Kavramının Tarihsel Süreci

Stres kelimesi Latince “estricia” fiilinden gelir. Stresin bir fiil olarak sözlükteki anlamı; baskıda bulunmak, yüklemek ve zorlamaktır. Stres isim olarak; baskı, baskı, gerilim, kuvvet, şiddet, gerilim,yük, zarar karşılığı olarak kullanılmaktadır. Gerginliğe neden olan organizmanın verdiği bir tepki olarak kabul edilir. Organizmaların bu tepkisi sonucunda bireyler; biyolojik, zihinsel ve duygusal olarak etkilenmektedirler. Stres terimi öncelikle kullanım alanı tıpolmakla birlikte diğer bilimsel disiplinlerde de karşımıza çıkmaktadır (Stora, 1992).

Literatür, stres kelimesinin ilk kez fizikçiler tarafından kullanıldığını göstermektedir. Hooke, stres kavramını 17. yüzyılda kullanmıştır (Lazarus & Folkman, 1984). 18. yüzyıl fizikçisi Thomas Young, stresi maddeye karşı kuvvet veya direnç olarak tanımlamaktadır. Bir madde ancak kendi kuvvetine bağlı olarak bu dış dirence tepki verebilir ve bu gerilim tepkisi sayesinde elastik kütle bükülür ve dış dirence uyum sağlar. Dış direnç, iç maddenin mukavemetini aşarsa, kusurludur veya madde kırılmaktadır (Akman, 2004). 17. yüzyılda stres terimi ilk olarak sosyal bağlamda öfke, üzüntü, acı, dert, keder, elem anlamında kullanılmıştır. 18.yüzyıldan 19. yüzyıla kadar stres terimi anlamını değiştirerek nesnelere, insanlar, organlar ve zihinsel yapılar için kuvvet, baskı ve sertlik anlamlarında kullanılmıştır. Bu nedenle stres, bu tür kuvvetlerin etkisiyle nesnelere ve insanların deformasyon ve deformasyonlarına karşı direnç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Güçlü, 2001). Stres terimi tıpta ilk kez fizyolog Bernard

tarafından kullanılmıştır. Bernard bunu “vücudun dengesini bozan bir uyarıcı” olarak tanımlamaktadır (Yerlikaya, 2009).

Stres kendi kendine oluşan bir durum değildir. Bazı değişiklikler meydana geldiğinde, örneğin insanların yaşamaya devam ettikleri veya içinde yaşadıkları çevrede (gürültü, ışık, ısı, çok fazla veya çok az sorumluluk, çok fazla veya çok az denetim) değişiklikler meydana geldiğinde, bu değişikliklerden etkilenmesi sonuç ortaya çıkan bir durumdur (Gedik vd., 2017).

Stresin Belirtileri

Fiziksel Belirtiler

Hughes ve Boothroyd (1997) stresin fiziksel belirtilerinin, adrenal düzeyinin artması sonucunda olduğunu bildirmektedir. Yetersiz dinlenme, diyet yapma ve yorgunluğun sonucunda oluşan belirtiler, kalp atış hızını ve kan basıncını artırmaktadır. Stresli bireylerde sindirim yavaşlamakta, soluk alıp-verme hızı artmakta, dikkat azalmaktadır. Bu belirtilerin sonucunda stresli bireylerde algılamada farklılıklar görülebilmekte ve unutkanlık gözlenebilmektedir.

Stresin çeşitli fiziksel belirtileri bulunmaktadır. Bu fiziksel belirtiler Braham ve Rowshana göre şu şekilde listelenmektedir:

- Kabızlık
- Kulak çınlaması,
- Kalp sıkışması,
- Ani kilo değişimlerinin olması,
- El ve ayak parmaklarında hissizlik,
- Tırnak yeme,
- Hazımsızlık
- Boğazda ve ağızda kuruluğun görülmesi,
- Yeme düzeninin bozulması,
- Baş dönmesi ve bayılmaların olması,
- Kalp çarpıntısı,
- Sırt ve göğüs ağrısı,
- Kan basıncında artış olması,
- Kasların gerilmesi,
- Yorgunluk ve sonucunda uykusuzluğun oluşumu,
- Cinsel istekte azalma,

- Sigara ve alkol kullanımında artışın olması,
- Terleme,
- Sık idrara çıkma ve adet görme,
- Nefes alıp-vermenin normal düzeninden farklı olması ve kekeleme stresin fiziksel belirtileri arasındadır (Braham, 1998; Rowshan, 2003).

Davranışsal Belirtiler

Pehlivan (1995), stresin çeşitli davranışsal belirtileri bulunduğunu bildirmektedir. En belirgin belirtilerin, uyku düzeninde bozulma (çok fazla uyuma ya da uyuyamama), yeme düzeninde bozulma (çok fazla yemek yeme ya da hiç yiyememe), uyuşturucu ve keyif verici madde kullanımında artış olduğunu belirtmektedir.

Toydemir (2005)'e göre stresin davranışsal belirtileri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Başkalarının hatalarının bulunmaya çalışılması,
- Başkalarıyla olan buluşmalara hiç gitmemek ya da buluşmaya yakın bir zamanda randevuyu iptal etmek,
- Sözlü tartışmalara girmek,
- Savunmacı yaklaşımın benimsenmesi,
- Sosyal çevreyle olan kırgınlıkların artması,

İş ya da evde çeşitli kazalarda artışın olması stresin davranışsal belirtileri arasında gösterilmektedir (Toydemir, 2005).

Bilişsel ve Psikolojik Belirtiler

Stresin bilişsel ve psikolojik belirtileri şu şekilde sıralanabilir:

- Endişe,
- Dikkat eksikliği,
- Karar mekanizmalarının etkin kullanılamaması,
- Kişinin kendisinin normal olmadığını ve hasta olduğunu düşünmesi,
- Bunalma

Kontrol hissini zayıflaması zihinsel ve psikolojik belirtiler arasında gösterilmektedir (Baltaş & Baltaş, 1998).

Braham (1998), stresin duygusal etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Özgüven eksikliği ve bireyin kendisini güvensiz hissetmesi,
- Kırılganlığın artması ve çevresel olaylara karşı aşırı hassas olma,
- Öfke patlamalarının görülmesi
- Düşmanca ve saldırganca tutum,
- Endişe ve anksiyete,
- Kolay biçimde ağlama,
- Depresif belirtiler,
- Duyguların hızlı biçimde değişimi,
- Sinirlilik ve gerginlik,
- Duygusal tükenmişlik stresin duygusal etkileri arasında gösterilmektedir.

Stresi kontrol altına almak insanın psikolojik ve beden sağlığının korunması ve etkili bir hayat sürdürebilmesi için önemlidir. Stresin kontrol altına alınması yaşanan stresi tamamen bitirmek değil insan hayatını olumsuz biçimde etkileyen stresin yarattığı gerilimi azaltmak ve karşılaştığı zor durumlar karşısındaki davranışları ile duygusal olarak verdiği tepkilerini güçlendirmektir (Yaşar, 2008).

İnsan kaynakları, inançlar, kontrol bilinci, problem çözme becerileri, sosyal beceriler ve finansal kaynaklar, stresle başa çıkma konusundaki tutumları belirlemede rol oynayan önemli faktörlerdir (Lazarus & Folkman, 1984). Durumsal başa çıkma üzerine çalışmalar yapan Lazarus ve Folkman'a (1984) göre başa çıkma stratejileri, stres kaynaklı sorunlarla başa çıkmayı amaçlayan problem odaklı bir yaklaşım ve stres kaynaklı duygusal tepkileri düzenlemeyi amaçlayan duygu odaklı bir yaklaşımlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Kara, 2016).

Problem Odaklı Başa Çıkma

Probleme dayalı başa çıkma, stresli durumların ve olayların mevcut etkisini değiştirmek, ortadan kaldırmak veya en azından azaltmak için harekete geçmek anlamına gelir. Bireyler davranışlarını ve çevrelerini değiştirmeye çalışırlar. Bu yaklaşıma sahip kişiler, stresin nedeninin kendi değerlendirmelerine göre kontrol edilebileceğine inanır ve harekete geçer (Lazarus & Folkman, 1984).

Folkman vd. (1986) problem odaklı davranışların, durumu değiştirmek için olumlu, mantıklı, sakin ve bilinçli çabaları içerdiğini belirtir.

Duygu Odaklı Başa Çıkma

Duygu odaklı başa çıkma, stresli durumların sonucunda ortaya çıkan olumsuz duyguların kontrol edilmesini ve olumlu bir noktaya yöneltilmesini sağlar. Bireyler yaşadıkları durumun kontrolünü kayb ettiklerini hissettiklerinde, duygusal gerilimi azaltmak veya ortadan kaldırmak için bu stratejilere başvur maktadırlar (Lazarus & Folkman, 1984). Probleme dayalı başa çıkmanın aksine, duygu odaklı başa çıkma pasiftir.

Probleme yönelik başa çıkma stratejilerinin, stresli durumlar ve olaylarla doğrudan ilgilenmeye odaklandıkları için duygu odaklı başa çıkma stratejilerinden daha etkili olduğu düşünülmektedir. Stresli olayların duygusal sorunlarıyla başa çıkmak çok önemlidir. Ancak duygu odaklı başa çıkma sorunun gerçekliğini hesaba katmadığı için uzun vadeli bir çözüm olarak görülmemektedir (Yerlikaya, 2009). Literatürde duygu odaklı başa çıkma, problem odaklı başa çıkmadan daha çok stres ve hastalıkla ilişkilendirilmektedir (Soderstrom vd., 2000).

Duygusal Zekâ ve Stres İlişkisi

Stres organizmanın yeni durumlara karşı verdiği bir uyum tepkisidir. Zekâ ise yeni durumlara karşı uyum sağlama yeteneğidir. Bu yüzden zekâ ile stres arasındaki ilişki önemlidir. Stresin içimizde oluşturduğu hislerle başa çıkabilmek için, içsel kaynaklara gereksinim duyulmaktadır. Stres kişiye özel bir durumdur. Bir olay herkes için stres yaratmamakla birlikte kişilik özellikleri, olayı algılama şekline göre değişmektedir (Aşçı, 2015).

Bazı durumlar birey için bir tehdit olarak algılanırken, bir diğeri için kendisini geliştirecek bir durum olarak algılanabilir. Doğru bakış açısı ve duygusal kaynaklar kullanıldığında tehdit gibi görülen mücadele edilecek bir zorluk olarak görülüp enerjiyle karşılanabilmektedir. Beyin fonksiyonu söz konusu olduğunda, bireyi başarılı olmaya motive etme arzusu yaratan “iyi stres” ile bireyi etkileyen ve pes eden bir tehditten kaynaklanan “kötü stres” arasında çok önemli bir fark vardır. Bir insanın düşünme yeteneği göz önüne alındığında, düşünme yeteneğinin stresli olmanın veya strese dayanabilmenin çok yüksek bir zekâ ile doğru orantılı olduğu düşünülebilir. Stresle karşılaştığımızda duygularımızı anlamak ve kontrol etmek, stresle başa çıkmanın temel yöntemidir (Goleman, 1998).

Duygusal Zekâ ve Demografik Veriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Erdođdu (2008)'nin üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği duygusal zekânın cinsiyet üzerindeki ilişkisini araştırdığı çalışmasında kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek duygusal zekâ puanı aldıkları tespit edilmiştir. Bakan ve Güler (2017) tarafından üniversitede eğitim gören öğrenciler ile yapılan araştırmada bu öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüm ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf düzeyi, öğretim türü, duygusal zekâ ya da öğrenci yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Üniversitede eğitim gören erkek katılımcıların duygusal zekâ puanlarının öğrenim gören kız katılımcılara kıyasla yüksek olduğu bulunmuştur.

Petrides ve Furnham (2000) tarafından duygusal zekânın cinsiyetle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini 260 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kadınların sosyal beceri puanları daha yüksek, erkeklerin ise duygusal zekâ özelliklerinin kadınlara kıyasla yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İşmen (2001) çalışmasında duygusal zekâ ile algılanan problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Üniversitede eğitim gören 225 katılımcı üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekânın problem çözme becerisi üzerinde, bir ilişki olduğunu ve cinsiyete kıyasla duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Deniz ve Yılmaz (2004) tarafından üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada duygusal zekâ puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir ilişki bulunamadığı tespit edilmiştir.

Gençlerin duygusal zekâsı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki Harrod ve Scheer (2005) tarafından araştırılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâ puanlarının demografik özelliklere etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın katılımcıların duygusal zekâ puanlarının aile geliri ve eğitim düzeyi ile pozitif bir korelasyona sahip olduğu, kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Göçet'in (2006) üniversitede eğitim gören katılımcıların duygusal zekâ ve stresle başa çıkmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, kadın

katılımcıların erkek katılımcılara oranla duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabulutlu vd. (2011), hemşirelik alanında üniversitede eğitim gören katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Bu araştırmaya hemşirelik bölümünde eğitim gören 174 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hemşirelik bölümünde öğrenim gören bu katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri puan ortalamasının üzerinde olup katılımcıların problem çözme becerilerinin ise orta düzeyde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Sevindik vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada ise duygusal zekâ yaş grubuna göre incelendiğinde yaş seviyesi arttıkça duygusal zekâ puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Akbaş (2018) yaptığı üniversitede eğitim gören katılımcıların duygusal zekâ yetenekleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığı çalışmada Pamukkale Üniversitesi'nde İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmekte olan 409 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu araştırmada duygusal zekâ özelliği arttıkça stresle başa çıkma tarzlarını daha aktif kullandıkları sonucuna varılmıştır. Aynı çalışma, erkek üniversite öğrencilerinin, kız üniversite öğrencilerine göre daha fazla duygusal zeka özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve duygusal zekâ alt boyutları incelendiğinde, öz kontrol boyutu dışında diğer alt boyutta yer alan sosyallik, iyi oluş ve duygusallık boyutu puanlarının değiştiği görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutlarının yaş grubuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüştekin (2020) tarafından yapılan 792 hemşirelik bölümü öğrencisinin katıldığı duygusal zekâ ile öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Schutte Duygusal Zekâ testi kullanılmıştır. Araştırmada kadın öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkeklere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaykırın (2021) tarafından gerçekleştirilen Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumlulukları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zekâ ve kişisel ve sosyal sorumluluk ölçekleri alt boyutları arasında bölüm değişkenine göre, saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zekâ, duygusallık, öz kontrol ve

sosyallik alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öz yönlendirme ve iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Demografik Veriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Higgins ve Endler (1995), tarafından 205 üniversite öğrencisinin katıldığı stres ile başa çıkma tekniklerinin psikolojik ve somatik belirtilerle ilişkisinin incelendiği çalışmada, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre duygu odaklı başa çıkma tarzlarını daha çok tercih ettikleri, problem odaklı başa çıkma tarzlarını seçen erkek katılımcılarında daha az stres algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Luzumlu (2013) tarafından Mersin Üniversitesi lisans bölümlerinde öğrenim gören 877 öğrenciye ulaşılan çalışmada, stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyete göre farklılaştığı, erkek katılımcıların kendine güvenli yaklaşımı, iyimser yaklaşımı daha çok tercih ettikleri, kadın katılımcıların ise çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma yaklaşımını erkek katılımcılardan daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Duman (2016) tarafından İstanbul ilinde okuyan katılımcıların öznel iyi oluş ve benlik saygısının stres ile başa çıkma tarzlarıyla arasındaki ilişki incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre stres ile başa çıkma alt boyutunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla kendine güvenli yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri bölüme göre ise stresle başa çıkma tarzları alt boyutları arasında kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Eren (2016) tarafından İstanbul'da üniversitede öğrenim gören psikoloji bölümü öğrencileri ile farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin empati düzeyleri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırıldığı çalışmada yaş değişkeni ile stresle başa çıkma tarzları alt boyutları arasında öğrencilerin çaresiz yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça çaresiz yaklaşım alt boyutunda düşme olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada yer alan bölüm değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları alt boyutları arasında kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Akbaş (2018) tarafından yapılan çalışmada stresle başa çıkma tarzları alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrenciler stres yaratan bir durumla karşılaştıklarında kendine güvenli yaklaşımı gösterirken kadın öğrencilerin daha çok çaresiz yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı gösterdikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre stresle başa çıkma alt boyutlarının sınıf düzeyine göre

değiştirdiği tespit edilmiştir. Ailelerin ekonomik gelirine göre stresle başa çıkma tarzları alt boyutları incelendiğinde, ekonomik geliri düşük olan öğrencilerin stres yaratan bir olay ya da durumla karşılaştığında çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımını kullandıkları ortaya konmuştur. Aynı çalışmada stresle başa çıkma tarzları ile öğrencilerin yaşadıkları yer incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Şen (2020) tarafından adölesanlarda stresle başa çıkma ve özyeterlik ilişkisinin incelendiği araştırmada, gelir düzeyi yüksek olan bireylerin kendine güvenli yaklaşımı ve iyimser yaklaşımı daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Ulusal (2020) tarafından İzmir Katip Çelebi Üniversitesi öğrencilerinde stresle başa çıkma tarzlarının sosyodemografik verilerle ilişkisini incelemek amacıyla yapılan 405 öğrencinin katıldığı araştırmada yaş değişkeni ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde ise erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre stresle başa çıkma tarzlarından probleme yönelik yaklaşım tarzını daha fazla tercih ettikleri ortaya konmuştur. Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ise stresle başa çıkma tarzları alt boyutunda turizm bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre duygulara yönelik yaklaşımı daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Dağal, Hamamcı ve Yayla (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet ve vakıf üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 261 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaya (2021) tarafından psikoloji bölümü öğrencilerinde stresle başa çıkma davranışlarının öz yeterlik üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, stresle başa çıkma tarzları ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide kadın öğrencilerin sosyal destek arama ve çaresiz yaklaşımı, erkek öğrencilere oranla daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gökdal (2021) tarafından duygusal zekânın stresle başa çıkma yolları ve motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören 400 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yer alan verilerin toplanmasında Chan

(2004)'in tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullandığı ölçek yer almaktadır. Stresle başa çıkma yollarının ölçülmesinde ise Moos (1993) tarafından geliştirilen ve yetişkinler için hazırlanmış olan “Başa Çıkma Ölçeği” kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların duygusal zekâ alt boyutlarından yalnızca duygusal değerlendirme boyutu ve stresle başa çıkma yolları alt boyutlarından destek arama ile cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dicle (2006) tarafından üniversite öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri ile duygusal zekâ seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda katılımcıların sosyal beceri seviyeleri ile duygusal zekâ seviyeleri arasında istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Korkman ve Deniz (2014), üniversite eğitimine devam etmekte olan öğrencilerinin yüklenme karmaşıklığı düzeylerinin duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmanın örneklemini 270 erkek 357 kadın olmak üzere 627 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerde yüklenme karmaşıklığı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ arasında istatistiki olarak pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Çırpan (2016) tarafından yapılan 300 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada üniversitede eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ve öz-anlayış seviyeleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların duygusal zekâ puanı ile öz-anlayış puanı arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki olup olmadığının belirlenmesi, duygusal zekâ düzeyinin yaşam doyumunu yordama durumu ve duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf farklılıkları açısından değerlendirilmesi üzerine 519 kadın 232 erkek toplamda 751 eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla araştırma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen, Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilen “Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu” (DZÖÖ-KF) ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından

gerçekleştirilen, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ toplam ve alt boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, duygusal zekânın, yaşam doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ düzeyinde öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir (Özdemir & Dilekmen, 2016).

Akbaş (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada duygusal zekâ alt boyutları bakımından, öğrencilerin en yüksek puanı iyi oluş alt boyutundan aldıkları ortaya konmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla duygusal zekâ özelliklerine sahip oldukları, iyi oluş alt boyutunda erkek öğrencilerin, sosyallik alt boyunda kadın öğrencilerin yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Kandemir (2019) psikoloji bölümü öğrencilerinin psikolojik sağlık, duygusal zekâ ve kişilik özellikleri açısından incelendiği araştırma sonucunda Psikolojik Sağlık Ölçeğinin İlişkisel Kaynaklar alt ölçeği ile Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğinin iyi oluş alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit ederken, öz kontrol ve duygusallık alt boyutları arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019)’ın üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları, sosyal görünüş kaygıları ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özelliği arttıkça, sosyal görünüş kaygılarının ve umutsuzluk düzeylerinin azaldığı ortaya konmuştur.

Cankurtaran ve Şakiroğlu (2020) tarafından duygusal zekâ düzeyi ile internet bağımlılığı ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolünü incelemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi üniversitesinde öğrenim gören 295 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre duygusal zekâ ile internet bağımlılığı ilişkisinde bilinçli farkındalığın tam aracı rolü olduğu, duygusal zekânın sosyal alt boyutuyla internet bağımlılığı ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ve mesleki değerlerin karşılaştırıldığı çalışmada kadın öğrencilerde duygusallık alt boyutu puan ortalaması erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur (Yağcan vd., 2021).

Karakaya vd. (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı ebelik bölümü lisans öğrencilerinin duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini ise Ebelik bölümünde öğrenim gören 280 öğrenci ebe oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları arttıkça iletişim becerileri ortalamalarında arttığı tespit edilmiştir.

Yaykırın (2021) tarafından yapılan Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumlulukları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; duygusal zekâ ve kişisel ve sosyal sorumluluk ölçekleri alt boyutları arasında bölüm değişkenine göre, saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zekâ, duygusallık, öz kontrol, sosyallik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, öz yönlendirme ve iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Covid-19 döneminde bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin depresyonu ve yaşam doyumunu nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılan çalışmada 578 yetişkin katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği (DZÖÖ-KF), depresyon alt ölçeği (DASS-21), yaşam doyum ölçeği ve sosyodemografik soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. COVID-19 pandemisi sürecinde duygusal zekânın yaşam doyumunu üzerindeki olumlu etkisinde depresyonun aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Koçak, 2021).

Özkan (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kariyer geleceği algısı ile duygusal zekâ özellikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören 644 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kariyer geleceği algısı ile duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Polonya’da yapılan bir çalışmada Covid-19 pandemisinin ilk haftasında ani duygusal tepkileri yordamada duygusal zekânın rolü incelenmiştir. Araştırmada Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği, duygulanım yoğunluğunu ölçmek için Kısa Etki Yoğunluğu Ölçeği, ayrıca Olumlu Duygulanım ve Negatif Duygulanım Ölçeği kullanılarak duygusal tepkilerdeki ani değişiklikleri tespit etmek içinde katılımcıların bir çevrimiçi duygu günlüğü tutmaları sağlandı. Araştırmaya 180 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ özellikleri, olumlu ve olumsuz duygulanım ve duygulanım yoğunluğu arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Moron & Biolik-Moron,2021).

Stresle Başa Çıkma Tarzları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Otrar vd. (2002), stresle başa çıkma tarzlarının psikolojik sağlık üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, erkek katılımcıların stresle başa çıkma tarzı alt boyutlarından problem odaklı başa çıkma tarzlarını kadın katılımcılara göre daha çok tercih ettikleri, kadınların stres içerisinde buldukları durumlarda daha çok patoloji geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Campbell-Sills vd. (2006) tarafından 132 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, kişilik, psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkmanın psikolojik semptomlarla ilişkisi ele alınmıştır. Araştırma neticesinde problem odaklı başa çıkma tarzı ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güler ve Çınar (2010) tarafından 240 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin 2/3'lük kısmının (%66) eğitim konusunda stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşamış oldukları bu stresin temel kaynakları sırasıyla, eğitim harcamaları, uygulama alanları, öğrenim hayatlarında karşılarına çıkan akademik sorunlar ve içerisinde buldukları ortamdan kaynaklanan nedenler olarak ifade edilmiştir. Eğitim stresi yaşayan katılımcıların kendine güvensiz yaklaşımı daha çok tercih ettikleri, eğitim konusunda stres yaşamadıklarını belirten katılımcıların ise iyimser yaklaşım tarzını benimsedikleri ortaya konmuştur.

Yapılan bir diğer araştırmada stresle başa çıkma yöntemlerinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 1.,3., ve 6. sınıfta eğitimine devam 192 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların en fazla kendine güvenli yaklaşım tarzını, en az ise sosyal destek arama tarzını tercih ettikleri tespit edilmiştir (Ergin vd., 2014).

Kömür (2018) tarafından 200 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada stresle başa çıkma becerileri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutu ve alternatif alt boyutu ile stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama ve iyimser yaklaşım tarzları arasında pozitif yönde bir ilişki; boyun eğici ve çaresiz yaklaşım tarzları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Doğan-Yatar (2020) tarafından gerçekleştirilen 353 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, stresle başa çıkma yöntemleri, genel öz yeterlilik inancı ve bilişsel esnekliğin somatizasyon üzerindeki yordayıcı rolünün orta konulması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda stresle başa çıkma tarzlarından sosyal destek aramanın somatizasyon eğilimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2021) tarafından İstanbul ilinde farklı üniversitelerde lisans eğitimi alan üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, üniversite öğrenimi görmekte olan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ve belirsizliğe tahammülsüzlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 262 öğrenci katılmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği ile stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt boyutlarıyla negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkiye, çaresiz yaklaşım alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkiye ve boyun eğici yaklaşım alt boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Tarzları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Deniz ve Yılmaz (2006) yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Yapılan çalışma neticesinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, kişisel yetenekleri, kişilerarası becerileri, uyumluluğu, stres yönetimi ve genel psikolojik iyi oluşları ile probleme yönelik başa çıkma alt grupları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hisli-Şahin vd. (2009), bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi ve stres ve stres belirtileriyle baş etme yöntemlerini inceledikleri çalışmada; bireyin bilişsel zekâsı ile duygusal zekâsı, duygusal zekâsı ve etkili başa çıkma yöntemleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile stresleri çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, duygusal zekânın problem merkezli çözüm ve olumlu duygu odaklı çözüm tarzları ile olumlu yönde bağlantısı olduğu ve olumsuz duygu odaklı çözüm ile de olumsuz yönde bağlantısı olduğu belirlenmiştir (Noorbakhsh vd., 2010).

Gürdere (2015) tarafından yapılan üniversite eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma yöntemleri, kaygı ve depresyon seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Yaş değişkeninin ölçek puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulgusuna rastlanmamıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni boyutunda incelendiğinde ise sosyal desteğe başvurma stresle başa çıkma alt boyutu ve

kaygı ölçeğinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2018) tarafından yapılan 409 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada duygusal zekâ alt boyutlarına sahip öğrencilerin stresle başa çıkmada daha aktif tarzı kullandıkları tespit edilmiştir.

Kuzu (2018) Bursa şehrinde farklı sektörlerde çalışmakta olan 157 beyaz yaka çalışan ve yöneticide duygusal zekânın stresle başa çıkma tarzlarına etkisini incelediği çalışmasında duygusal zekâ ile stres yönetimi arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ puanı yüksek olan kişilerin, duygusal zekâ puanı düşük olan kişilere oranla stres yönetiminde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Çankaya ve Çiftçi (2019), hemşirelerin stresle karşılaştıkları durumlarda başa çıkma yöntemlerinde duygusal zekâ düzeylerinin etkisini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların stresle başa çıkma tarzları üzerinde duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı etkisinin olduğu bununla birlikte hemşirelerin sosyodemografik niteliklerinin stresle başa çıkma tarzları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir.

Gökdal (2021) duygusal zekânın stresle başa çıkma yolları ve motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören 400 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yer alan verilerin toplanmasında Chan (2004)'in tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullandığı ölçek yer almaktadır. Stresle başa çıkma yollarının ölçülmesinde ise Moos (1993) tarafından geliştirilen ve yetişkinler için hazırlanmış olan “Başa Çıkma Ölçeği” kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların duygusal zekâ alt boyutlarından yalnızca duygusal değerlendirme boyutu ve stresle başa çıkma yolları alt boyutlarından destek arama ile cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyinin %21'inin stresle başa çıkma yolları tarafından %19'unun da motivasyon düzeyi tarafından açıklandığı ve buna göre duygusal zekânın stresle başa çıkma yollarını ve motivasyonu olumlu ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla katılımcılar, prosedür, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin analizi, veri toplama araçlarının tanımlayıcı istatistikleri ve araştırma verilerinin analizine yer verilmektedir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Mersin Çağ Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ön lisans programına kayıtlı 1318, lisans programına kayıtlı 2796 öğrenci olmak üzere toplam 4114 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evreni en iyi şekilde temsil edebilmek için %95 güven aralığı ve %5 hata marjini ile 352 öğrencinin araştırmaya dahil edilmesi uygun bulunmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ön lisans ve lisans programlarına göre ağırlık katsayıları hesaplanmış ve örnekleme dahil edilecek öğrenci sayısı ile çarpılmıştır. (Hesaplama <https://www.openepi.com/SampleSize/SSPropor.htm> sayfasından faydalanılarak yapılmıştır.) Buna göre ön lisans ve lisans programlarından örnekleme dahil edilmesi gereken öğrenci sayısı aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 5

Evren ve Örneklem Sayısı

Çağ Üniversitesi	N	Oran (n/4114)	Örneklem sayısı (Oranx352)
Ön lisans	1318	0,3204	113
Lisans	2796	0,6796	239
Toplam	4114	1.000	352

2.2. Prosedür

Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ-KF) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) araştırmada kullanımı için e-mail yolu ile gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Çağ Üniversitesi Etik Kurulu tarafından oy birliğiyle onaylanmıştır. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden araştırmanın örneklemini oluşturan Hukuk Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Meslek Yüksek Okulundan anket uygulayabilmek adına gerekli yazılı izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 387 katılımcıya ise derslerine giren öğretim üyeleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma verileri 18.01.2021 ile 22.03.2021 tarihinde Google

Form kullanılarak internet üzerinden elde edilmiştir. Gönüllü katılım sağlayanlar ile anket çalışmaları yürütülmüştür.

2.3. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Covid-19 Pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki bağlantıyı araştırmak için bir tarama modelinde ilişkisel tarama modelinde yapılan kesitsel bir çalışmadır. Kesitsel çalışmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki anlamlı ilişkinin varlığını araştırırken aynı zamanda değişkenlere etki edilmeyen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014).

2.4. Araştırmada Kullanılan Materyaller

Araştırmada, katılımcılara ait bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özelliğini değerlendirebilmek adına Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ-KF), stresle başa çıkma tarzlarını değerlendirebilmek için de Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, yaşadığı yer, öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla aldığı derslere erişim sağlama imkanı, dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan duyduğu memnuniyet, uzaktan eğitimde sorun yaşama, uzaktan eğitimde ders başarısı, uzaktan eğitimde alt yapı (cihazlar, internet erişimi vb.) yeterliliği, uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma, uzaktan eğitimde dersleri öğrenme/anlama, uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurma ile ilgili sorular yer almaktadır.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Furnham ve Petrides (2001) Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğini geliştirmişlerdir. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Özer & Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 20 maddeden oluşurken 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar 'İyi oluş', 'Öz kontrol', 'Duygusalılık' ve 'Sosyallik' şeklindedir. Ölçek 7'li likert şeklinde

hazırlanmıştır (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz Katılmıyorum, 4=Kararsızım, 5=Biraz katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Tamamen Katılıyorum). Ölçekte dört alt boyutta toplam on tane ters madde yer almaktadır. Ölçekte iyi oluş alt boyutuna ait ters madde yer almamaktadır.

Duygusal zekânın kısa program formunun (CIAS-SF) güvenilirliğinin analizinde iç tutarlılık katsayıları; İyi oluş ölçeğinde .72, öz kontrol ölçeğinde .70, duygusal ölçekte .66 ve sosyal ölçekte .70'dir. Bulunan değerlerin maddelerinin toplam korelasyonu incelendiğinde, bu değerlerin uyum katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar testinin güvenilirliği için .86 ve varyans için %57 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar "Duygusal Zekâ Özellikleri-Kısa Form"un Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz vd., 2013).

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

1980'de Lazarus ve Folkman tarafından orijinal adı (Ways of Coping Inventory) olan ve Türkçe'ye "Stresle Başa Çıkma Yolları Envanteri" olarak çevrilen ölçeğin Türkiye'de üniversite öğrencileri için uyarlanmasını Şahin ve Durak (1995) gerçekleştirmiştir.

Şahin ve Durak (1995), çeşitli psikolojik belirtiler, depresyon ve yalnızlığa ilişkin bir baş etme ölçeği geliştirmek amacı ile hareket etmiştir. Ölçeğin maddelerini yalnızlık, depresyon, çeşitli psikolojik belirtileri puanlarına göre ayırmışlar ve uç grupları karşılaştırmışlardır. Beck Depresyon Ölçeği, Stres Ölçeği ve UCLA Yalnızlık ölçeklerine bağlı kalarak oluşturulmuş uç grupların üçünü birden ayıran ve üçüyle birden anlamlı ilişkileri olan 30 madde, stresle başa çıkma tarzları ölçeğine uyarlaması yapılmıştır.

Ölçek, 'Problem merkezli aktif tarzlar' ve 'Duygu merkezli pasif tarzlar' olarak iki temel stresle başa çıkma tarzını ölçmektedir. 'Kendine güvenli yaklaşım', 'İyimser yaklaşım' ve 'Sosyal desteğe başvurma' alt ölçekleri problem odaklı/aktif tarzlardır. 'Çaresiz yaklaşım' ve 'Boyun eğici yaklaşım' alt ölçekleri ise duygu odaklı/pasif tarzlar şeklinde adlandırılmıştır. Etkili bir şekilde stresle baş edenlerin 'Kendine güvenli' ve 'İyimser yaklaşımı' kullandıkları belirtilirken, stresle başa çıkamayanların ise 'Boyun eğici' ve 'Çaresiz yaklaşımı' daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Şahin & Durak, 1995).

Her maddeye verilebilecek yanıtlar ‘bana hiç uygun değil’ (%0); ‘bana uygun değil’ (%30); ‘bana uygun’ (%70); ‘bana çok uygun’ (%100) şeklinde dağılım göstermektedir.

Ölçekte maddelerin boyutlara dağılımı;

Kendine Güvenli Yaklaşım	; 8 – 10 – 14 – 16 – 20 – 23 – 26
Çaresiz Yaklaşım	; 3 – 7 – 11 – 19 – 22 – 25 – 27 – 28
Boyun Eğici Yaklaşım	; 5 – 13 – 15 – 17 – 21 – 24
İyimser Yaklaşım	; 2 – 4 – 6 – 12 – 18
Sosyal Destek Arama Yaklaşımı	; 1 – 9 – 29 – 30

şeklindedir.

SBÇTÖ'nün alt ölçekleri birbirinden farklı puanlanmaktadır. Bu ölçek için toplam puan, her bir alt ölçeğin maddeleri eklenerek elde edilmektedir. Ölçekte yer alan 1 ve 9. maddeler tersten puanlanır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, o alt ölçekteki başa çıkma yaklaşımının stresle baş etmede daha çok kullanıldığını göstermektedir (Şahin & Durak, 1995).

SBÇTÖ'nün yapılan güvenirlik çalışmasında, üç aşamalı faktör analizi yapılmıştır. Toplam değişimin %40,4'ünü 8 faktörün açıkladığı görülmüştür. Bir analiz daha yapılarak 5 faktörlü çözüm sağlanmıştır. Bu faktörler; ‘Bunlara “özgüven”, “çaresizlik”, “hoşgörü”, “iyimserlik” ve “sosyal destek” denilmektedir. Üç çalışmada, ölçek faktör analizine bağlı olarak alt parametrelerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur; İyimserlik için. 68-.49; özgüven için. 62-.80; Umutsuz Yaklaşım. 64-.73; Boyun eğici yaklaşım için. 47 ile. 72 arasında, sosyal destek için. 47 ile. 45 arasında değişmektedir. Tüm ölçeklerin güvenirlik katsayısı. 68'dir (Şahin ve Durak, 1995).

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu ilk olarak Kolmogorov Smirnov normallik testi daha sonra merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık basıklık katsayıları ile test edilmiştir. Öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği ölçek puanlarının Kolmogorov Smirnov testi sonucuna göre normal dağılıma uygun dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). Öğrencilerin Stresle başa çıkma tarzları ölçek puanlarına uygulanan Kolmogorov Smirnov testi neticesinde, normal dağılıma uygun dağılmadığı ($p<0.05$) ancak ölçek puanlarının ortalama ve ortancalarının birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık

katsayılarının standart hatalarına oranlarının $\pm 1,96$ sınırları içerisinde olması ve merkezi limit teoremi gereğince geniş örneklem büyüklüklerinde normal dağılıma yakınlık sebebiyle parametrik istatistik yöntemler kullanılmıştır (Fidell & Tabachnick, 2003).

Tanımlayıcı istatistikler kategorik türdeki değişkenler için (cinsiyet, yaş grupları, bölüm, sınıf, sosyoekonomik düzey...vb.) sayı (n) ve yüzde (%) olarak, sürekli türdeki değişkenler için (ölçeklerden alınan toplam ve alt boyut puanları) ise en küçük (min) değer, en büyük (maks) değer, ortalama (mean) ve standart sapma (sd) şeklinde verilmiştir. Ölçeklerden alınan toplam ve alt boyut puanların hem sosyodemografik hem de Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerde yer alan gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılan karşılaştırmalarda, grup sayısı iki olduğunda bağımsız iki grup testi olan student t testi, grup sayısı ikiden çok olduğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi uygulanmıştır.

Varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan gruplar arasındaki farklılığın kaynağının hangi grup olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Ölçek puanlarının arasındaki ilişkinin düzeylerini ve yönünü belirlemek için ise Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Çalışma kapsamından yapılan tüm istatistiksel testlerde önem düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 6

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı

	N	Min-Maks	Mean±sd	Cronbach Alpha
DZÖÖ Toplam	387	34-136	95,49±18,4	0,838
İyi oluş	387	4-28	19,41±5,19	0,723
Öz kontrol	387	4-28	16,57±5,48	0,649
Duygusallık	387	5-28	19,06±4,45	0,197
Sosyallik	387	4-28	21,20±4,70	0,643

Tablo 7

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

	N	Min-Maks	Mean±sd	Cronbach Alpha
SBCÖTÖ	387	54-103	76,13±8,05	0,633
Kendine güvenli yaklaşım	387	10-28	21,49±4,1	0,829
İyimser yaklaşım	387	5-20	13,03±3,38	0,784
Çaresiz yaklaşım	387	8-31	19,46±5,01	0,783
Boyun eğici yaklaşım	387	6-22	11,22±3,28	0,645
Sosyal desteğe başvurma	387	4-16	10,93±2,63	0,721

3. BULGULAR

Katılımcıların Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sosyodemografik Özelliklerinin İncelenmesi

Tablo 8

Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	311	80,4
	Erkek	76	19,6
Yaş	18-20	125	32,3
	21-24	236	61,0
	25 ve üzeri	26	6,7
Sınıf	1. sınıf	120	31,0
	2. sınıf	139	35,9
	3. sınıf	81	20,9
	4. sınıf	47	12,1
Bölüm	Lisans	247	63,8
	Ön lisans	140	36,2
Yaşanılan yer	İl	312	80,6
	İlçe	65	16,8
	Köy-Kasaba	10	2,6
Ailenizin sosyoekonomik düzeyi	Düşük	22	5,7
	Orta	325	84,0
	Yüksek	40	10,3

Bu çalışmanın örneklemini, Çağ Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans eğitimlerini sürdürmekte olan 387 öğrenci meydana getirmektedir. Katılımcıların 311'i (%80,4) kadın, 76'sının (%19,6) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 125'i (%32,3) 18-20 yaş, 236'sı (%61,0) 21-24 yaş aralığında, 26'sı (%6,7) 25 yaş ve üzerindedir. Çalışmada yer alan öğrencilerin 120'si (%31,0) 1. sınıf, 139'u (%35,9) 2. sınıf, 81'i (%20,9) 3.sınıf ve 47'si (%12,1) 4.sınıftır. Katılımcıların 140'ı ön lisans (%36,2), 270'i ise (% 63,8) lisans bölümlerinde öğrenim görmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin 312'si (%80,6) il, 65'i (16,8) ilçe, 10'unun ise (%2,6) köy-kasabada yaşadığı görülmektedir. Çalışmada yer alan öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi olarak 22'si (%5,7) düşük, 325'i (%84,0) orta, 40'ı (%10,3) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Min-Maks	Mean±sd	t*	P
DZÖÖ toplam	Kadın	311	34-136	95,82±18,93	0,718	473
	Erkek	76	44-132	94,13±16,10		
İyi oluş	Kadın	311	4-28	19,57±5,15	1,255	0.210
	Erkek	76	4-28	18,74±5,32		
Öz kontrol	Kadın	311	4-28	16,65±5,59	0,546	0.585
	Erkek	76	7-28	16,26±5,03		
Duygusallık	Kadın	311	5-28	19,27±4,61	1,891	0.030
	Erkek	76	8-26	18,20±3,60		
Sosyallik	Kadın	311	4-28	21,23±4,77	0,221	0.825
	Erkek	76	7-28	21,09±4,46		

*: Student t test, $p < 0.05$

Cinsiyet değişkenine göre DZÖÖ toplam puan ortalamalarına değerlendirildiği zaman kadın ve erkekler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $p > 0.05$. Duygusallık alt boyut puan ortalaması kadınlarda (19,27±4,61) erkeklere (18,20±3,60) göre daha yüksek olup, kadın ve erkekler arasında duygusallık alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p = 0.030$).

Tablo 10

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ Toplam	18-20	125	49-136	94,31±18,77	3,939	0.020
	21-24	236	34-134	95,06±18,12		
	25 ve üzeri	26	64-127	105,12±16,94		
İyi oluş	18-20	125	6-28	19,60±5,23	3,409	0.034
	21-24	236	4-28	19,04±5,11		
	25 ve üzeri	26	8-28	21,77±5,19		
Öz kontrol	18-20	125	5-28	15,88±5,63	4,715	0.009
	21-24	236	4-28	16,62±5,33		
	25 ve üzeri	26	4-26	19,46±5,24		
Duygusalılık	18-20	125	9-28	19,06±4,36	1,356	0.259
	21-24	236	5-28	18,91±4,49		
	25 ve üzeri	26	14-28	20,42±4,40		
Sosyalılık	18-20	125	8-28	20,88±5,05	0,424	0.655
	21-24	236	4-28	21,35±4,62		
	25 ve üzeri	26	13-28	21,35±3,69		

*. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

25 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin 18-20 yaş ve 21-24 yaş gruplarına göre DZÖÖ toplam puan ortalaması daha yüksek olup yaş grupları arasında DZÖÖ toplam puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0.020$). Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre bu farklılığın 25 ve üzeri yaş grubunun, 18-20 ile 21-24 yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, p değerleri sırasıyla; $p=0.017$, $p=0.022$.

İyi oluş alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, 25 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin iyi oluş alt boyut puan ortalamaları 18-20 ve 21-24 yaş gruplarına göre daha yüksek olup yaş grupları arasında iyi oluş alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0.034$). Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucuna göre bu farklılığın 21-24 ile 25 ve üzeri yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır ($p=0.029$).

Öz kontrol alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, , 25 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin öz kontrol alt boyut puan ortalamaları 18-20 ve 21-24 yaş gruplarına göre daha yüksek olup yaş grupları arasında öz kontrol alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0.009$). Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucuna göre bu farklılığın 25 ve üzeri yaş grubunun, 18-20 ile 21-24 yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, p değerleri sırasıyla; $p=0.007$, $p=0.031$.

Tablo 11

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyleri Durumuna Göre İncelenmesi

	Sınıf	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	1. sınıf	120	57-136	97,91±18,74	1,459	0.225
	2. sınıf	139	34-134	93,15±19,00		
	3. sınıf	81	57-132	95,62±17,64		
	4. sınıf	47	56-123	96,02±16,60		
İyi oluş	1. sınıf	120	7-28	20,06±5,32	1,143	0.332
	2. sınıf	139	4-28	18,94±5,31		
	3. sınıf	81	4-28	19,51±4,80		
	4. sınıf	47	4-28	18,94±5,08		
Öz kontrol	1. sınıf	120	4-28	16,94±6,15	0,912	0.435
	2. sınıf	139	4-28	15,96±5,42		
	3. sınıf	81	4-26	16,86±5,02		
	4. sınıf	47	6-25	16,94±4,50		
Duygusalılık	1. sınıf	120	7-28	19,54±4,54	0,989	0.398
	2. sınıf	139	5-28	18,60±4,51		
	3. sınıf	81	8-28	19,01±4,60		
	4. sınıf	47	11-28	19,26±3,69		
Sosyallik	1. sınıf	120	12-28	21,72±4,54	0,899	0.442
	2. sınıf	139	4-28	20,92±4,96		
	3. sınıf	81	4-28	20,78±4,72		
	4. sınıf	47	8-28	21,43±4,30		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p<0.05$

Sınıf düzeyi değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hem DZÖÖ toplam hem de iyi oluş, öz kontrol, duygusalılık, sosyallik alt boyut puanlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüş olup öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre

DZÖÖ toplam ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $p>0.05$.

Tablo 12

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre İncelenmesi

	Bölüm	N	Min-Maks	mean±sd	t	p
DZÖÖ toplam	Lisans	247	34-132	95,02±17,96	-0,674	0.521
	Önlisans	140	44-136	96,33±19,18		
İyi oluş	Lisans	247	4-28	19,10±5,18	-1,537	0.125
	Önlisans	140	4-28	19,94±5,17		
Öz kontrol	Lisans	247	4-26	16,66±5,28	0,424	0.672
	Önlisans	140	4-28	16,41±5,82		
Duygusallık	Lisans	247	7-28	19,10±4,29	0,245	0.856
	Önlisans	140	5-28	18,99±4,73		
Sosyallik	Lisans	247	4-28	21,14±4,49	-0,318	0.751
	Önlisans	140	4-28	21,30±5,07		

*: Student t test, $p<0.05$

Öğrencilerin kayıtlı buldukları lisans ve ön lisans bölümleri arasında DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur $p>0.05$

Tablo 13

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Yaşadıkları Yere Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	İl	312	34-134	95,95±18,40	0,824	0.440
	İlçe	65	49-136	92,91±18,77		
	Köy-Kasaba	10	75-120	97,90±15,83		
İyi oluş	İl	312	4-28	19,53±5,17	0,716	0.490
	İlçe	65	4-28	18,72±5,53		
	Köy-Kasaba	10	16-25	20,00±2,62		
Öz kontrol	İl	312	4-28	16,67±5,41	0,291	0.748
	İlçe	65	4-28	16,11±5,76		
	Köy-Kasaba	10	6-26	16,40±6,02		
Duygusalılık	İl	312	5-28	19,23±4,26	2,385	0.093
	İlçe	65	7-28	18,03±5,05		
	Köy-Kasaba	10	12-28	20,30±5,44		
Sosyallik	İl	312	4-28	21,27±4,80	0,183	0.832
	İlçe	65	11-28	20,88±4,26		
	Köy-Kasaba	10	12-26	21,20±4,73		

*: *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), p<0.05*

Öğrencilerin yaşadıkları yer ile DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur $p>0.05$

Tablo 14

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi

	Sosyoekonomik Düzey	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	Düşük	22	44-113	88,23±18,24	5,655	0.004
	Orta	325	34-134	95,01±18,11		
	Yüksek	40	57-136	103,4±18,71		
İyi oluş	Düşük	22	9-26	17,00±4,21	9,321	0.001
	Orta	325	4-28	19,21±5,14		
	Yüksek	40	10-28	22,33±4,98		
Öz kontrol	Düşük	22	8-23	15,18±4,05	1,353	0.260
	Orta	325	4-28	16,54±5,55		
	Yüksek	40	5-28	17,55±5,46		
Duygusallık	Düşük	22	8-28	18,05±5,17	2,132	0.120
	Orta	325	5-28	18,98±4,33		
	Yüksek	40	10-28	20,28±4,88		
Sosyallik	Düşük	22	7-28	19,95±5,89	1,843	0.160
	Orta	325	4-28	21,15±4,6		
	Yüksek	40	11-28	22,28±4,75		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin DZÖÖ toplam ve iyi oluş alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arasında DZÖÖ toplam ve iyi oluş alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, $p=0.004$ ve $p<0.001$. Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucuna göre DZÖÖ toplam puan ortalamasındaki bu farklılığın sosyoekonomik düzeyi düşük olanlar ile yüksek olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.005$). İyi oluş alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın ise sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olanlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.017$).

Katılımcıların Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Göre Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim İle İlgili Verilerinin İncelenmesi

Tablo 15

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dersleri Uzaktan Eğitim İle Almaktan Duyduğu Memnuniyet Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	Memnunum	123	46-136	98,51±20,25	3,040	0.049
	Kararsızım	136	49-132	95,26±17,04		
	Memnun değilim	128	34-129	92,83±17,61		
İyi oluş	Memnunum	123	4-28	20,51±5,59	5,125	0.006
	Kararsızım	136	4-28	19,31±4,88		
	Memnun değilim	128	4-28	18,45±4,94		
Öz kontrol	Memnunum	123	4-28	17,27±5,41	3,823	0.023
	Kararsızım	136	4-28	16,95±5,65		
	Memnun değilim	128	4-26	15,50±5,23		
Duygusalılık	Memnunum	123	5-28	19,38±4,79	0,481	0.618
	Kararsızım	136	8-28	18,88±4,01		
	Memnun değilim	128	7-28	18,95±4,57		
Sosyalik	Memnunum	123	4-28	21,54±5,27	0,926	0.397
	Kararsızım	136	8-28	20,77±4,24		
	Memnun değilim	128	7-28	21,33±4,59		

*. *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), p<0.05*

Öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim ile almaktan duyduğu memnuniyet durumlarına göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitimden memnun olduğunu belirten öğrencilerin memnun olmayan öğrencilere göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüş olup, uzaktan eğitimden memnun olmayan, kararsız ve memnun olan gruplar arasında DZÖÖ toplam, iyi oluş ve öz kontrol alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık vardır. P değerleri sırasıyla, $p=0.049$, $p=0.006$ ve $p=0.023$. Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucuna göre DZÖÖ toplam puan ortalamasındaki bu farklılığın uzaktan eğitimden memnun olan ve olmayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, $p=0.038$. İyi oluş alt boyut puan ortalamalarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, memnun olan ve olmayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, $p=0.004$ ve öz kontrol alt boyut puan ortalamalarındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, memnun olan ve olmayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.028$).

Tablo 16

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimde Sorun Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	Yaşıyorum	208	34-129	92,96±18,22	6,538	0.002
	Kararsızım	66	57-120	94,76±16,16		
	Yaşamıyorum	113	46-136	100,58±19,06		
İyi oluş	Yaşıyorum	208	4-28	18,98±5,19	3,063	0.048
	Kararsızım	66	7-28	19,03±4,78		
	Yaşamıyorum	113	4-28	20,42±5,30		
Öz kontrol	Yaşıyorum	208	4-27	15,89±5,60	5,630	0.004
	Kararsızım	66	5-25	16,29±4,40		
	Yaşamıyorum	113	4-28	17,99±5,58		
Duygusallık	Yaşıyorum	208	7-28	18,53±4,49	3,545	0.030
	Kararsızım	66	8-28	19,30±4,54		
	Yaşamıyorum	113	5-28	19,88±4,22		
Sosyallik	Yaşıyorum	208	7-28	20,97±4,67	1,471	0.231
	Kararsızım	66	9-28	20,83±4,27		
	Yaşamıyorum	113	4-28	21,83±4,97		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p<0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitim nedeniyle sorun yaşama durumlarına göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitimde sorun yaşamayan öğrencilerin DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüş olup uzaktan eğitim nedeniyle sorun yaşamayan, kararsız olan ve sorun yaşayan gruplar arasında DZÖÖ toplam, iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. P değerleri sırasıyla, $p=0.002$, $p=0.048$, $p=0.004$ ve $p=0.030$. Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucuna göre DZÖÖ toplam puan ortalamasındaki bu farklılığın sorun yaşayan ve yaşamayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, $p=0.001$. İyi oluş alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, sorun yaşayan ve yaşamayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.046$).

Öz kontrol alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, sorun yaşayan ve yaşamayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.003$). Duygusallık alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, sorun yaşayan ve yaşamayan gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır, ($p=0.025$).

Tablo 17

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimin Ders Başarısını Etkileme Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
DZÖÖ toplam	Olumlu Etkiledi	143	46-136	96,98±19,02	0,790	0.454
	Olumsuz etkiledi	143	34-132	94,31±17,06		
	Etkilemedi	101	49-132	95,06±19,35		
İyi oluş	Olumlu Etkiledi	143	4-28	19,91±5,49	1,073	0.343
	Olumsuz etkiledi	143	4-28	19,08±4,98		
	Etkilemedi	101	4-28	19,15±5,03		
Öz kontrol	Olumlu Etkiledi	143	4-28	16,82±5,25	0,499	0.657
	Olumsuz etkiledi	143	4-28	16,21±5,26		
	Etkilemedi	101	5-28	16,73±6,09		
Duygusalılık	Olumlu Etkiledi	143	5-28	19,50±4,62	2,014	0.135
	Olumsuz etkiledi	143	7-28	19,13±4,25		
	Etkilemedi	101	8-28	18,35±4,43		
Sosyallik	Olumlu Etkiledi	143	4-28	21,19±5,28	0,284	0.753
	Olumsuz etkiledi	143	7-28	21,01±4,37		
	Etkilemedi	101	11-28	21,48±4,30		

*: *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), p<0.05*

Uzaktan eğitimin öğrencilerin ders başarısını etkileme durumuna göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $p>0.05$.

Tablo 18

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Alt Yapısını Yeterli Bulma Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
DZÖÖ toplam	Evet	286	34-136	97,09±18,75	2,906	0.004
	Hayır	101	44-127	90,96±16,62		
İyi oluş	Evet	286	4-28	19,88±5,27	3,091	0.002
	Hayır	101	4-28	18,05±4,71		
Öz kontrol	Evet	286	4-28	17,03±5,43	2,808	0.005
	Hayır	101	4-27	15,27±5,43		
Duygusallık	Evet	286	5-28	19,39±4,47	2,462	0.014
	Hayır	101	8-28	18,13±4,26		
Sosyallik	Evet	286	4-28	21,23±4,86	0,224	0.823
	Hayır	101	7-28	21,11±4,25		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulma durumuna göre DZÖÖ toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulan öğrencilerin hem DZÖÖ toplam hem de iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyut puan ortalamalarının uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş olup uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulan ve bulmayan öğrencilerin DZÖÖ toplam puan, iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırası ile, $p=0.004$, $p=0.002$, $p=0.005$ ve $p=0.014$

Tablo 19

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ödev/Sunum Sınavlarda Zorlanma Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
DZÖÖ toplam	Evet	236	34-134	92,97±17,79	3,410	0.001
	Hayır	151	46-136	99,42±18,70		
İyi oluş	Evet	236	4-28	18,65±5,07	3,627	<0.001
	Hayır	151	4-28	20,58±5,17		
Öz kontrol	Evet	236	4-28	16,22±5,53	1,597	0.111
	Hayır	151	5-28	17,13±5,36		
Duygusallık	Evet	236	7-28	18,65±4,27	2,262	0.024
	Hayır	151	5-28	19,70±4,65		
Sosyallik	Evet	236	7-28	20,81±4,62	2,046	0.041
	Hayır	151	4-28	21,81±4,78		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma durumlarına göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, zorluk yaşamayan öğrencilerde DZÖÖ toplam puan ortalaması (99,42±18,70) zorluk yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında DZÖÖ toplam puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, ($p=0.001$).

Uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorluk yaşamayan öğrencilerde ise iyi oluş (20,58±5,17), duygusallık (19,70±4,65) ve sosyallik (21,81±4,78) alt boyut puan ortalamaları, zorluk yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup, zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, $p < 0.001$, $p=0.024$ ve $p=0.041$

Tablo 20

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersleri Öğrenmede/Anlamada Zorluk Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
DZÖÖ toplam	Evet	232	34-136	93,52±18,41	2,595	0.010
	Hayır	155	46-133	98,44±18,03		
İyi oluş	Evet	232	4-28	19,03±5,21	1,747	0.081
	Hayır	155	6-28	19,97±5,12		
Öz kontrol	Evet	232	4-28	16,00±5,67	2,508	0.013
	Hayır	155	4-28	17,42±5,07		
Duygusallık	Evet	232	7-28	18,70±4,53	1,962	0.051
	Hayır	155	5-28	19,60±4,27		
Sosyallik	Evet	232	7-28	20,97±4,69	1,196	0.233
	Hayır	155	4-28	21,55±4,71		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin DZÖÖ toplam puanlarına bakıldığında dersleri öğrenmede/ anlamada zorluk yaşamayan öğrencilerin toplam puan ortalaması (98,44±18,03), zorluk yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup dersleri öğrenmede/ anlamada zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında DZÖÖ toplam puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, ($p=0.010$).

Öz kontrol alt boyut puan ortalamalarında ise dersleri öğrenmede/ anlamada zorluk yaşamayan öğrencilerin toplam puan ortalaması (17,42±5,07), zorluk yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup dersleri öğrenmede/ anlamada zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında öz kontrol alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, ($p=0.013$).

Tablo 21

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyeleri İle İletişim Kurma Sorunu Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
DZÖÖ toplam	Evet	141	34-134	92,65±17,33	2,311	0.021
	Hayır	246	44-136	97,12±18,83		
İyi oluş	Evet	141	4-28	18,67±5,24	2,111	0.035
	Hayır	246	4-28	19,83±5,12		
Öz kontrol	Hayır	246	4-28	17,03±5,54	2,200	0.028
	Evet	141	5-28	15,77±5,29		
Duygusallık	Evet	141	8-28	18,89±4,40	0,555	0.579
	Hayır	246	5-28	19,15±4,48		
Sosyallik	Evet	141	8-28	21,01±4,71	0,585	0.559
	Hayır	246	4-28	21,30±4,70		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin DZÖÖ toplam puan ortalamalarına bakıldığında, öğretim üyeleriyle iletişim kurma sorunu yaşamayan öğrencilerin toplam puan ortalaması (97,12±18,83), iletişim kurmada sorun yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup öğretim üyeleriyle iletişim kurmada sorun yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında DZÖÖ toplam puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, ($p=0.021$).

Öğrencilerin iyi oluş ve öz kontrol alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, öğretim üyeleriyle iletişim kurmada sorun yaşamayan öğrencilerin iyi oluş (19,83±5,12) ve öz kontrol (17,03±5,54) alt boyut puan ortalaması sorun yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olup öğretim üyeleriyle iletişim kurma sorunu yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında iyi oluş ve öz kontrol puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, p değerleri sırasıyla; $p=0.035$ ve $p=0.028$.

Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Göre Sosyodemografik Özelliklerinin İncelenmesi

Tablo 22

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Kadın	311	56-103	76,12±7,94	-0,050	0.960
	Erkek	76	54-99	76,17±8,53		
Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	311	10-28	21,37±4,13	-1,182	0.238
	Erkek	76	10-28	21,99±3,97		
İyimser yaklaşım	Kadın	311	5-20	12,91±3,43	-1,390	0.165
	Erkek	76	5-20	13,51±3,13		
Çaresiz yaklaşım	Kadın	311	8-31	19,49±5,04	0,203	0.839
	Erkek	76	11-30	19,36±4,89		
Boyun eğici yaklaşım	Kadın	311	6-22	11,35±3,2	1,528	0.127
	Erkek	76	6-22	10,71±3,54		
Sosyal desteğe başvurma	Kadın	311	4-16	11±2,62	1,184	0.237
	Erkek	76	4-16	10,61±2,65		

*: Student t test, $p < 0.05$

Kadın ve erkek öğrenciler arasında stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p > 0.05$.

Tablo 23

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

	Yaş	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	18-20	125	54-99	77,65±8,34	3,442	0.033
	21-24	236	56-103	75,33±7,81		
	25 ve üzeri	26	62-92	76,12±7,97		
Kendine güvenli yaklaşım	18-20	125	12-28	21,83±3,99	3,818	0.023
	21-24	236	10-28	21,11±4,12		
	25 ve üzeri	26	14-28	23,23±4,06		
İyimser yaklaşım	18-20	125	5-20	13,28±3,63	2,470	0.086
	21-24	236	5-20	12,78±3,3		
	25 ve üzeri	26	10-19	14,15±2,51		
Çaresiz yaklaşım	18-20	125	9-31	20,22±5,15	3,524	0.030
	21-24	236	8-31	19,26±4,86		
	25 ve üzeri	26	10-27	17,58±5,14		
Boyun eğici yaklaşım	18-20	125	6-21	11,49±3,33	1,017	0.363
	21-24	236	6-22	11,16±3,26		
	25 ve üzeri	26	6-18	10,54±3,18		
Sosyal desteğe başvurma	18-20	125	4-16	10,82±2,79	0,403	0.669
	21-24	236	4-16	11,01±2,54		
	25 ve üzeri	26	4-16	10,62±2,71		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

Yaş gruplarına göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek 18-20 yaş grubunda (77,65±8,34), kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 25 ve üzeri yaş grubunda (23,23±4,06), iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 25 ve üzeri yaş grubunda (14,15±2,51), çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 18-20 yaş grubunda (20,22±5,15), boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 18-20 yaş grubunda (11,49±3,33) ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının ise en yüksek 21-24 yaş grubunda (11,01±2,54) olduğu görülmektedir.

Yaş grupları arasında SBÇTÖ toplam, kendine güvenli yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla; $p=0.033$, $p=0.023$ ve $p=0.030$. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre SBÇTÖ toplam puan ortalamasındaki farklılığın 18-20 yaş grubu ile 21-24 yaş grubu arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır $p=0.024$. Kendine

güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın 21-24 ile 25 ve üzeri yaş grubu arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır $p=0.033$. Çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın 18-20 ile 25 ve üzeri yaş grubu arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır ($p=0.037$).

Tablo 24

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

	Sınıf	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	1. sınıf	120	54-99	78,11±8,15	4,500	0.004
	2. sınıf	139	56-96	75,83±7,37		
	3. sınıf	81	58-103	75,15±8,59		
	4. sınıf	47	56-95	73,64±7,89		
Kendine güvenli yaklaşım	1. sınıf	120	12-28	22,1±3,9	2,344	0.073
	2. sınıf	139	10-28	21,27±4,28		
	3. sınıf	81	11-28	21,63±4,09		
	4. sınıf	47	11-28	20,32±3,91		
İyimser yaklaşım	1. sınıf	120	5-20	13,5±3,56	1,682	0.170
	2. sınıf	139	5-20	13,06±3,37		
	3. sınıf	81	5-20	12,64±3,16		
	4. sınıf	47	5-20	12,4±3,21		
Çaresiz yaklaşım	1. sınıf	120	8-31	19,93±5,28	0,817	0.485
	2. sınıf	139	9-30	19,53±4,77		
	3. sınıf	81	9-30	18,93±5,06		
	4. sınıf	47	8-31	18,98±4,92		
Boyun eğici yaklaşım	1. sınıf	120	6-20	11,23±3,24	0,958	0.413
	2. sınıf	139	6-22	11,53±3,31		
	3. sınıf	81	6-22	10,77±3,27		
	4. sınıf	47	6-18	11,11±3,3		

*: *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p<0.05$*

Sınıf düzeyine göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek 1. Sınıf düzeyinde (78,11±8,15), kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 1. Sınıf düzeyinde (22,10±3,90), iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 1. Sınıf düzeyinde (13,50±3,56), çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek 1. Sınıf düzeyinde (19,93±5,28), boyun eğici yaklaşım alt

boyut puan ortalamasının en yüksek 2. Sınıf düzeyinde (11,53±3,31) ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının ise en yüksek 1. Sınıf düzeyinde (11,35±2,69) olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyleri arasında SBÇTÖ toplam ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla; p=0.004 ve p=0.032. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre SBÇTÖ toplam puan ortalamasındaki farklılığın 1. Sınıf ile 3. Sınıf (p=0.049) ve 1. Sınıf ile 4. Sınıf (p=0.006) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın ise 1. Sınıf ile 2. Sınıf (p=0.027) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 25

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Bölüme Göre İncelenmesi

	Program	N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Lisans	247	54-103	75,09±7,67	-3,423	0.001
	Önlisans	140	56-99	77,96±8,39		
Kendine güvenli yaklaşım	Lisans	247	10-28	21,2±4,06	-1,853	0.065
	Önlisans	140	10-28	22±4,15		
İyimser yaklaşım	Lisans	247	5-20	12,72±3,25	-2,383	0.018
	Önlisans	140	5-20	13,57±3,54		
Çaresiz yaklaşım	Lisans	247	8-31	19,16±5,06	-1,558	0.120
	Önlisans	140	8-30	19,99±4,88		
Boyun eğici yaklaşım	Lisans	247	6-22	10,94±3,19	-2,321	0.021
	Önlisans	140	6-22	11,74±3,38		
Sosyal desteğe başvurma	Lisans	247	4-16	11,07±2,56	1,431	0.153
	Önlisans	140	4-16	10,67±2,73		

*: Student t test, p<0.05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, lisans ve önlisans bölümleri arasında SBÇTÖ toplam, iyimser yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, p=0.001, p=0.018 ve p=0.021.

Tablo 26

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşanılan Yere Göre İncelenmesi

	Yaşanılan yer	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	İl	312	56-103	75,93±7,66	1,719	0.181
	İlçe	65	54-99	77,54±9,89		
	Köy-Kasaba	10	65-83	73,3±5,6		
Kendine güvenli yaklaşım	İl	312	10-28	21,43±4	0,624	0.536
	İlçe	65	11-28	21,54±4,63		
	Köy-Kasaba	10	15-27	22,9±3,67		
İyimser yaklaşım	İl	312	5-20	12,98±3,29	0,482	0.638
	İlçe	65	5-20	13,14±3,84		
	Köy-Kasaba	10	10-20	14±2,98		
Çaresiz yaklaşım	İl	312	8-31	19,38±5,06	1,836	0.161
	İlçe	65	11-30	20,18±4,86		
	Köy-Kasaba	10	12-23	17,1±3,31		
Boyun eğici yaklaşım	İl	312	6-22	11,23±3,32	3,646	0.027
	İlçe	65	6-18	11,58±3,08		
	Köy-Kasaba	10	6-12	8,6±2,22		
Sosyal desteğe başvurma	İl	312	4-16	10,9±2,62	0,185	0.831
	İlçe	65	4-16	11,09±2,64		
	Köy-Kasaba	10	6-15	10,7±2,98		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

Yaşanılan yere göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek ilçede (77,54±9,89) kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek köy-kasabada (22,90±3,67), iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek köy-kasabada (14±2,98), çaresiz yaklaşım alt boyut ortalamasının en yüksek ilçede (20,18±4,86), boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek ilçede (11,58±3,08) ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının en yüksek ilçede (11,09±2,64) yaşamakta olan öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Yaşanılan yere göre boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0.027$). Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda göre boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki bu farklılığın il ve köy- kasabada ($p=0.033$) yaşayanlar ile ilçe ile köy- kasabada ($p=0.020$) yaşayan öğrencilerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 27

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi

	Gelir	N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	Düşük	22	61-95	74,55±7,68	0,889	0.412
	Orta	325	56-103	76,36±7,97		
	Yüksek	40	54-93	75,1±8,9		
Kendine güvenli yaklaşım	Düşük	22	10-27	20,5±4,24	0,716	0.490
	Orta	325	10-28	21,57±4,05		
	Yüksek	40	13-28	21,38±4,46		
İyimser yaklaşım	Düşük	22	6-20	12,23±3,66	1,642	0.195
	Orta	325	5-20	13,17±3,25		
	Yüksek	40	5-20	12,38±4,14		
Çaresiz yaklaşım	Düşük	22	13-30	19,82±5,16	0,396	0.673
	Orta	325	8-31	19,51±4,94		
	Yüksek	40	11-28	18,83±5,5		
Boyun eğici yaklaşım	Düşük	22	7-22	12,14±3,5	1,066	0.345
	Orta	325	6-22	11,14±3,25		
	Yüksek	40	6-18	11,45±3,43		
Sosyal desteğe başvurma	Düşük	22	4-13	9,86±2,68	1,935	0.146
	Orta	325	4-16	10,98±2,61		
	Yüksek	40	6-16	11,08±2,69		

*: *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), p<0.0505*

Sosyoekonomik düzeye göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının orta gelir düzeyinde (76,36±7,97) en yüksek, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının orta gelir düzeyinde (21,57±4,05) en yüksek, iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının orta gelir düzeyinde (13,17±3,25) en yüksek, çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasının düşük gelir düzeyinde (19,82±5,16) en yüksek, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının düşük gelir düzeyinde (12,14±3,50) en yüksek ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının ise yüksek gelir düzeyinde (11,08±2,69) en yüksek olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik gelir düzeyine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur $p>0.05$.

Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Göre Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile İlgili Verilerinin İncelenmesi

Tablo 28

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dersleri Uzaktan Eğitim İle Almadan Duyduğu Memnuniyet Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	Memnunum	123	54-103	76,89±8,77	0,886	0.413
	Kararsızım	136	61-99	75,57±7,6		
	Memnun değilim	128	58-97	75,99±7,8		
Kendine güvenli yaklaşım	Memnunum	123	12-28	21,99±3,97	2,071	0.127
	Kararsızım	136	10-28	21,54±4,27		
	Memnun değilim	128	10-28	20,95±4,01		
İyimser yaklaşım	Memnunum	123	5-20	13,49±3,38	3,008	0.026
	Kararsızım	136	5-20	13,15±3,51		
	Memnun değilim	128	5-20	12,47±3,18		
Çaresiz yaklaşım	Memnunum	123	8-31	19,13±5,06	3,366	0.038
	Kararsızım	136	8-30	18,89±4,98		
	Memnun değilim	128	9-30	20,38±4,88		
Boyun eğici yaklaşım	Memnunum	123	6-22	11,3±3,37	0,145	0.865
	Kararsızım	136	6-21	11,1±3,02		
	Memnun değilim	128	6-22	11,28±3,47		
Sosyal desteğe başvurma	Memnunum	123	4-16	10,98±2,75	0,258	0.965
	Kararsızım	136	4-16	10,89±2,39		
	Memnun değilim	128	4-16	10,91±2,76		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

Uzaktan eğitimden memnuniyet durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek memnunum (76,89±8,77) diyenlerde kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek memnunum (21,99±3,97) diyenlerde, iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek memnunum (13,49±3,38) diyenlerde, çaresiz yaklaşım alt boyut ortalamasının en yüksek memnun değilim (20,38±4,88) diyenlerde, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek memnunum

(5,30±3,37) diyenlerde ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının en yüksek memnununum (10,98±2,75) diyen öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimden memnuniyet durumları arasında iyimser yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, p=0.026 ve p=0.038. yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın, memnun olmadığını söyleyenler ile memnununum diyenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır (p=0.041). Çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın memnun olmadığını söyleyenler ile kararsızım diyenler arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır (p=0.040).

Tablo 29

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimde Sorun Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	Yaşıyorum	208	54-99	76,13±8,16	0,452	0.637
	Kararsızım	66	56-92	75,38±7,97		
	Yaşamıyorum	113	56-103	76,57±7,92		
Kendine güvenli yaklaşım	Yaşıyorum	208	10-28	21,25±4,24	3,411	0.034
	Kararsızım	66	12-28	20,85±3,79		
	Yaşamıyorum	113	13-28	22,3±3,94		
İyimser yaklaşım	Yaşıyorum	208	5-20	12,86±3,43	4,856	0.008
	Kararsızım	66	5-18	12,27±2,88		
	Yaşamıyorum	113	6-20	13,79±3,44		
Çaresiz yaklaşım	Yaşıyorum	208	9-30	19,84±5,01	2,940	0.054
	Kararsızım	66	11-31	19,89±4,5		
	Yaşamıyorum	113	8-31	18,5±5,19		
Boyun eğici yaklaşım	Yaşıyorum	208	6-22	11,38±3,24	0,502	0.606
	Kararsızım	66	6-19	10,97±3,01		
	Yaşamıyorum	113	6-22	11,1±3,51		
Sosyal desteğe başvurma	Yaşıyorum	208	4-16	10,8±2,73	1,296	0.275
	Kararsızım	66	5-15	11,39±2,15		
	Yaşamıyorum	113	4-16	10,88±2,69		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), p<0.05

Uzaktan eğitimde sorun yaşama durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek sorun yaşamıyorum (76,57±7,92) diyenlerde kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek sorun yaşamıyorum (22,3±3,94) diyenlerde, iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek sorun yaşamıyorum (13,79±3,44) diyenlerde, çaresiz yaklaşım alt boyut ortalamasının en yüksek kararsızım (19,89±4,50) diyenlerde, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek sorun yaşıyorum (11,38±3,24) diyenlerde ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının en yüksek kararsızım (11,39±2,15) diyen öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimden memnuniyet durumları arasında kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla $p=0.034$, $p=0.008$. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki bu farklılığın sorun yaşamıyorum diyenler ile kararsız olduğunu söyleyenler ($p=0.022$) ve sorun yaşamıyorum diyenler ile sorun yaşıyorum diyenler ($p=0.028$) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır. İyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasındaki farklılığın sorun yaşamıyorum diyenler ile kararsız olduğunu söyleyenler ($p=0.004$) ve sorun yaşamıyorum diyenler ile sorun yaşıyorum diyenler ($p=0.018$) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 30

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitimin Ders Başarısını Etkileme Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	F*	p
SBÇTÖ	Olumlu Etkiledi	143	54-103	76,78±8,1	0,825	0.439
	Olumsuz etkiledi	143	60-99	75,92±7,66		
	Etkilemedi	101	56-99	75,5±8,52		
Kendine güvenli yaklaşım	Olumlu Etkiledi	143	11-28	21,83±4,03	1,205	0.301
	Olumsuz etkiledi	143	10-28	21,08±4,13		
	Etkilemedi	101	10-28	21,58±4,15		
İyimser yaklaşım	Olumlu Etkiledi	143	5-20	13,24±3,53	0,443	0.643
	Olumsuz etkiledi	143	5-20	12,87±3,09		
	Etkilemedi	101	5-20	12,96±3,57		
Çaresiz yaklaşım	Olumlu Etkiledi	143	9-31	19,39±5	0,376	0.687
	Olumsuz etkiledi	143	9-30	19,73±4,87		
	Etkilemedi	101	8-30	19,18±5,22		
Boyun eğici yaklaşım	Olumlu Etkiledi	143	6-22	11,34±3,28	0,159	0.853
	Olumsuz etkiledi	143	6-22	11,2±3,29		
	Etkilemedi	101	6-21	11,1±3,28		
Sosyal desteğe başvurma	Olumlu Etkiledi	143	4-16	10,99±2,61	0,584	0.558
	Olumsuz etkiledi	143	4-16	11,03±2,54		
	Etkilemedi	101	4-16	10,68±2,78		

*: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), $p < 0.05$

Uzaktan eğitimin ders başarısını etkileme durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının en yüksek olumlu etkiledi (76,78±8,10) diyenlerde kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek olumlu etkiledi (21,83±4,03) diyenlerde, iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek olumlu etkiledi (13,24±3,53) diyenlerde, çaresiz yaklaşım alt boyut ortalamasının en yüksek olumsuz

etkiledi (19,73±4,87) diyenlerde, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının en yüksek olumlu etkiledi (11,34±3,28) diyenlerde ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının en yüksek olumsuz etkiledi (11,03±2,54) diyen öğrencilerde olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin ders başarısını etkileme durumları arasında kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur $p>0.05$.

Tablo 31

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Alt Yapısını Yeterli Bulma Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Evet	286	54-103	76,22±7,9	0,374	0.709
	Hayır	101	56-99	75,87±8,49		
Kendine güvenli yaklaşım	Evet	286	10-28	21,53±4,15	0,319	0.750
	Hayır	101	10-28	21,38±3,99		
İyimser yaklaşım	Evet	286	5-20	13,13±3,47	0,929	0.353
	Hayır	101	6-20	12,76±3,11		
Çaresiz yaklaşım	Evet	286	8-31	19,25±5,01	-1,402	0.162
	Hayır	101	8-30	20,06±4,97		
Boyun eğici yaklaşım	Evet	286	6-22	11,15±3,25	-0,751	0.453
	Hayır	101	6-22	11,44±3,38		
Sosyal desteğe başvurma	Evet	286	4-16	11,17±2,6	3,091	0.002
	Hayır	101	4-16	10,24±2,6		

*: Student t test, $p<0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulma durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulanlar ile bulmayanlar öğrenciler arasında sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=0.002$).

Tablo 32

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ödev/Sunum Sınavlarda Zorlanma Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Evet	236	54-103	76,09±7,86	-0,084	0.933
	Hayır	151	56-99	76,16±8,19		
Kendine güvenli yaklaşım	Evet	236	13-28	22,11±3,7	2,489	0.016
	Hayır	151	10-28	21,09±4,3		
İyimser yaklaşım	Evet	236	5-20	13,25±3,66	1,028	0.305
	Hayır	151	5-20	12,89±3,18		
Çaresiz yaklaşım	Evet	236	8-30	18,77±4,87	-2,164	0.031
	Hayır	151	8-31	19,9±5,05		
Boyun eğici yaklaşım	Evet	236	6-22	10,77±3,25	-2,202	0.028
	Hayır	151	6-22	11,52±3,27		
Sosyal desteğe başvurma	Evet	236	4-16	11,18±2,66	1,522	0.129
	Hayır	151	4-16	10,76±2,6		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, ödev/sunum sınavlarda zorlanan ve zorlanmayanlar öğrenciler arasında kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, $p=0.016$, $p=0.031$ ve $p=0.028$.

Tablo 33

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersleri Öğrenmede/Anlamada Zorluk Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Evet	232	58-99	75,95±7,7	0,540	0.589
	Hayır	155	54-103	76,4±8,57		
Kendine güvenli yaklaşım	Evet	232	10-28	21±4,17	2,892	0.004
	Hayır	155	14-28	22,22±3,91		
İyimser yaklaşım	Evet	232	5-20	12,68±3,39	2,510	0.012
	Hayır	155	5-20	13,55±3,31		
Çaresiz yaklaşım	Evet	232	9-31	20,04±5,1	-2,808	0.005
	Hayır	155	8-30	18,59±4,75		
Boyun eğici yaklaşım	Evet	232	6-22	11,42±3,27	-1,453	0.147
	Hayır	155	6-22	10,93±3,28		
Sosyal desteğe başvurma	Evet	232	4-16	10,81±2,67	1,090	0.276
	Hayır	155	4-16	11,1±2,56		

*: *Student t test, p<0.05*

Öğrencilerin uzaktan eğitimde dersleri öğrenme anlamada zorluk yaşama durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, p=0.004, p=0.012 ve p=0.005.

Tablo 34

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyeleri ile İletişim Kurma Sorunu Yaşama Durumuna Göre İncelenmesi

		N	Min-Maks	Mean±sd	t*	p
SBÇTÖ	Evet	141	54-97	75,81±7,96	0,593	0.554
	Hayır	246	56-103	76,31±8,11		
Kendine güvenli yaklaşım	Evet	141	10-28	20,94±4,14	1,986	0.038
	Hayır	246	10-28	21,8±4,06		
İyimser yaklaşım	Evet	141	5-20	12,56±3,12	2,084	0.015
	Hayır	246	5-20	13,3±3,49		
Çaresiz yaklaşım	Evet	141	9-31	20,11±4,79	-1,930	0.046
	Hayır	246	8-31	19,09±5,1		
Boyun eğici yaklaşım	Evet	141	6-20	11,47±3,26	-1,105	0.270
	Hayır	246	6-22	11,09±3,29		
Sosyal desteğe başvurma	Evet	141	4-16	11,04±2,68	1,103	0.271
	Hayır	246	4-16	10,73±2,54		

*: Student t test, $p < 0.05$

Öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim üyeleri ile iletişim kurma sorunu yaşama durumuna göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, sorun yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. P değerleri sırasıyla, $p=0.038$, $p=0.015$ ve $p=0.046$.

Tablo 35

DZÖÖ toplam ve SBÇTÖ toplam puan ortalamaları arasındaki korelasyon

		SBÇTÖ toplam puanı
DZÖÖ toplam puanı	r	0,078
	p	0.125

r: Spearman korelasyon katsayısı, $p < 0.05$

Duygusal zekâ özelliği ölçeği toplam puanı ile stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=0,078$, $p>0.05$).

Tablo 36

DZÖÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ve SBÇTÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyonlar

		SBÇTÖ Alt Boyutları					
		Kendine güvenli yaklaşım	İyimser yaklaşım	Çaresiz yaklaşım	Boyun eğici yaklaşım	Sosyal desteğe başvurma	
DZÖÖ alt boyutları	İyi oluş	r	0,532	0,442	-0,395	-0,184	0,179
		p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	Öz kontrol	r	0,443	0,472	-0,576	-0,302	0,101
		p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	0.050
	Duygusallık	r	0,262	0,253	-0,295	-0,180	0,283
		p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	Sosyallik	r	0,377	0,131	-0,347	-0,271	0,152
		p	<0.001	0.010	<0.001	<0.001	<0.001

r: Spearman korelasyon katsayısı, $p<0.05$

DZÖÖ alt boyut puan ortalamaları ve SBÇTÖ alt boyut puan ortalamaları arasındaki korelasyonlara bakıldığında, iyi oluş alt boyut puanı ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,532$, $p<0.001$). İyi oluş alt boyut puanı ile iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,442$, $p<0.001$).

Öz kontrol alt boyut puan ortalaması ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,443$, $p<0.001$). Öz kontrol alt boyut puan ortalaması ile iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,472$, $p<0.001$). Öz kontrol alt boyut puan ortalaması ile sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,101$, $p=0.05$).

Duygusallık alt boyut puan ortalaması ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,262$, $p<0.001$). Duygusallık alt boyut puan ortalaması ile iyimser

yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,253$, $p<0.001$). Duygusallık alt boyut puan ortalaması ile sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,283$, $p<0.001$).

Sosyallik alt boyut puan ortalaması ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,377$, $p<0.001$). Sosyallik alt boyut puan ortalaması ile iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,131$, $p=0.010$). Sosyallik alt boyut puan ortalaması ile sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,152$, $p<0.001$).

İyi oluş alt boyut puanı ile çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,395$, $p<0.001$). İyi oluş alt boyut puanı ile boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,184$, $p<0.001$). İyi oluş alt boyut puanı ile sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,179$, $p<0.001$).

Duygusallık alt boyut puan ortalaması ile çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,295$, $p<0.001$). Duygusallık alt boyut puan ortalaması ile boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,180$, $p<0.001$).

Sosyallik alt boyut puan ortalaması ile çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,347$, $p<0.001$). Sosyallik alt boyut puan ortalaması ile boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,271$, $p<0.001$).

Öz kontrol alt boyut puan ortalaması ile çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalaması arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır ($r=-0,576$, $p<0.001$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özelliği ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin duygusal zekâ özelliği ve stresle başa çıkma tarzları ile demografik özellikleri ve uzaktan eğitim görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesidir. Çalışmanın bu kısmında ise söz konusu amaç doğrultusunda uygulanan anket uygulamasından elde edilenlerin literatürdeki çalışmalarla ne derece benzeştiği veya birbiriyle zıtlık gösterdiğine dönük tartışma, buradan yola çıkarak elde edilen sonuç ve gelecekte yapılması gereken önerilere yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Araştırmamızda cinsiyet değişkeni ile DZÖÖ toplam puanı ve iyi oluş, öz kontrol, sosyallik boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın öğrencilerin duygusallık alt boyut puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu araştırmalardan birinde Brackett vd. (2004) 330 üniversite öğrencisi örnekleminde yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Arıç ve Ömerustaoğlu (2017) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkenine göre duygusallık alt boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Saracaloğlu vd. (2016) 240 üniversite öğrencisinde yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin duygusallık alt boyutunda erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara karşın Akbaş (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada erkek öğrencilerin duygusallık alt boyutu puan ortalamalarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızda cinsiyet değişkeni ile SBÇTÖ toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan literatür incelendiğinde, Elele'nin (2021) çalışmasında cinsiyet değişkeni ile SBÇTÖ toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ekinci vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile SBÇTÖ toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Taşgın ve Çağlayan (2011) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni ile SBÇTÖ toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürdere (2015) tarafından yapılan araştırma ise araştırmamız sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Söz konusu üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada kadın öğrencilerin stresle başa çıkmada sosyal desteğe başvurma alt boyut puanlarının , erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hisli Şahin ve Durak'ın (1995) yaptıkları çalışmada ise kadın öğrencilerin stresle başa çıkmada sosyal desteğe başvurma alt boyut puanlarının, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kaya (2021) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise kadın öğrencilerin stresle başa çıkmada sosyal desteğe başvurma alt boyut puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın araştırmamızdaki erkek katılımcı sayısının kadınlara kıyasla daha az olmasından da kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu hipotezin cinsiyet konusunda daha heterojen gruplarla sınanmasında fayda vardır.

Yaş Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Araştırmamızda üniversite öğrencilerinin DZÖÖ toplam puanı ve iyi oluş alt boyutundan alınan ortalama puanın 25 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikteki bir çalışmada Akbaş (2018) öğrencilerin yaş grupları ile DZÖÖ toplam puanı ve alt boyutları incelendiğinde iyi oluş alt boyutundan alınan ortalama puanın 26 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun aksine İşmen'in (2001) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada DZÖÖ toplam puanının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tekin Bender'in (2006) çalışmasında da DZÖÖ toplam puanının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda yaş değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Tarsuslu vd. (2021) da yaş değişkeni ile SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Akbaş (2018) tarafından yapılan çalışmada ise yaş değişkeni ile stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamalarının en yüksek 26 ve üzeri yaş grubuna ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile SBÇTÖ ve DZÖÖ toplam puanları arasındaki ilişki ile literatür bulguları arasındaki bu farklılığın araştırmamızda katılımcıların yaş açısından homojen dağılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Araştırmamızda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre DZÖÖ toplam puan ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç literatür bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Akbaş (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi değişkeni ile iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, sınıf düzeyi ile öz kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam puanı ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamaları bakımından ise anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç literatür bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Duman (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Eren (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Yaykırın (2021) öğrenim görülen bölüm değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında ise lisans ve ön lisans bölümleri arasında SBÇTÖ toplam, iyimser yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları bakımından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2021) tarafından yapılan çalışmada ise lisans öğrencilerinin çaresiz yaklaşımı daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Araştırmanın sonunda öğrencilerin yaşadıkları yer değişkeni ile DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu ile paralel bir çalışmada Tambağ vd. (2014) da yaşanılan yer değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Günal'ın (2021) yaptığı çalışmada da yaşanılan yer değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine göre SBÇTÖ, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalaması bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonucun aksine Tarsuslu vd. (2021), yaptıkları çalışmada yaşanılan yer değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Katılımcıların yaşanılan yer açısından heterojen dağılım göstermesinin bu farklılığın sebebi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu hipotezin katılımcıların yaşanılan yer açısından daha heterojen dağılım gösterdiği katılımcı gruplarıyla sınanmasında fayda vardır.

Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre DZÖÖ toplam ve iyi oluş alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç farklı örneklem grubu ile yürütülen çeşitli araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Kaya (2021) tarafından yapılan, çalışmamız sonucunu destekler nitelikteki bir çalışmada ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Günal (2021) tarafından yapılan çalışmada da ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre

SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmamız sonucunu destekleyen başka bir çalışmada ise Ergin vd. (2021) ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Bu sonuçların aksine Şen (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımı ve iyimser yaklaşımı daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Dersleri Uzaktan Eğitim ile Almaktan Duyduğu Memnuniyet Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim ile almaktan duyduğu memnuniyet değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında uzaktan eğitimden memnun olduğunu belirten öğrencilerin DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Viscu vd. (2017) uzaktan eğitim ve teknoloji destekli ortamların, özellikle yüksek duygusal zekâya sahip öğrencilerin özelliklerine hitap eden bir duygusal bileşene sahip olduğunu ve bu nedenle duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında memnun olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç araştırmamız bulgularıyla tutarlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulguda ise öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim ile almaktan duyduğu memnuniyet değişkenine göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamasının memnun olduğunu belirten öğrencilerde, çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamasının memnun olmadığını belirten öğrencilerde en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde doğrudan uzaktan eğitimden duyulan memnuniyet ile duygusal zekâ ve stresle baş etme arasındaki ilişkinin ele alındığı bir araştırma bulunmasa da mevcut kanıtlar araştırmamız bulgularını desteklemektedir. Erturgut' a (2008) göre internet ve bilgisayarlarla ilgili deneyimler veya kişilik özellikleriyle ilgili bireysel farklılıklar, insanların bilgisayarlar hakkında nasıl hissettikleri ve düşündükleri konusunda farklılıklara neden olabilir. Bu nedenle uzaktan öğretim aktivitelerinde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanılması, öğrencilerin bilgisayarla ilgili kaygılarını ve stresle baş etme tarzlarını etkilemektedir. Bu durum haliyle öğrencilerin uzaktan eğitimden duydukları memnuniyeti de etkilemektedir. Aynı şekilde Ceyhan (2004) da öğrencilerin bilgisayar

ve internet teknolojilerine karşı kaygı düzeylerinin stresle başa çıkma tarzlarını etkilediğini belirtmekte ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin onların stresle başa çıkma düzeyini ve sosyal destek arama biçimini farklılaştırdığını belirtmektedir.

Uzaktan Eğitimde Sorun Yaşama Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin uzaktan eğitimde sorun yaşama değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitimde sorun yaşamayan öğrencilerin DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışmada Viscu vd. (2017) duygusal zekânın uzaktan eğitimde akademik başarının birincil yordayıcısı olduğunu ve duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde daha az sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada ise Shukla ve Srivastava (2016) duygusal zekânın uzaktan eğitimde öğrenme sürecinin farklı değişkenlerini etkileme ve kontrol etmede önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek olan öğrenciler uzaktan eğitimde ortaya çıkan farklı değişkenleri etkileme ve kontrol etme becerisine sahip oldukları için bu süreçte daha az sorun yaşayacaktır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde sorun yaşama değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının en yüksek sorun yaşamadığını belirtenlerde, çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamalarının en yüksek kararsızım diyenlerde, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamasının ise sorun yaşadığını belirten öğrencilerde en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin stresle baş etme tarzları uzaktan eğitimde sorun yaşama durumlarına göre değişmektedir. Bu sonucu destekler nitelikteki bir çalışmada Ceyhan (2004) uzaktan eğitim hizmetinin öğrencilerin stresle başa çıkma düzeyinin artırılmasında önemli faktör olduğunu, öğrencilerin sosyal destek alma ve sosyal iletişim kurma davranışlarını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Karadeniz ve Zabcı (2020) ise uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların stresi arttırdığını stresle baş etme yöntemlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu sonuçlar araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir.

Uzaktan Eğitimin Ders Başarısını Etkileme Durumu Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Uzaktan eğitimin ders başarısını etkileme değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu destekleyen sınırlı sayıdaki araştırmalardan birinde Mammadov ve Keser (2016) duygusal zekâ ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonucun aksine yaygın bulgular duygusal zekânın uzaktan eğitimin ders başarısını etkilediği yönündedir. Araştırmacılar, uzaktan eğitim sürecinde duygusal zekânın ve boyutlarının öğrencilerin akademik başarısını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir (Tekinarslan, 2002; Viscu vd., 2017; Zahed-Babelan & Moenikia, 2010).

Sonuçlar, uzaktan eğitimin ders başarısını etkileme değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, SBÇTÖ toplam puan ortalamasının ve kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının en yüksek olumlu etkiledi diyenlerde, çaresiz yaklaşım, sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalamalarının ise olumsuz etkiledi diyenlerde en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin stresle baş etme tarzları uzaktan eğitimde ders başarısı durumlarına göre değişmektedir. Karadeniz ve Zabcı (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile araştırmamız bulguları örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada uzaktan eğitimde başarılı olmanın stresi artırmada ve stresle baş etmede önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Koç vd. (2004) üniversite öğrencilerinin akademik başarısıyla problem alanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları stresle başa çıkarken kullandıkları yöntemlerin birbirinden farklı olduğunu belirtmektedirler. Buna göre akademik başarısı düşük olan öğrenciler akademik başarısı yüksek olan öğrencilere kıyasla daha depresif özellikler göstermekte ve sosyal desteğe başvurma ve çaresiz yaklaşımlar sergilemektedirler.

Uzaktan Eğitim Alt Yapısını Yeterli Bulma Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulma değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulan öğrencilerin DZÖÖ toplam ve iyi oluş, öz kontrol, duygusallık alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre duygusal zekâsı yüksek

olan öğrenciler uzaktan eğitim altyapısını yeterli bulmaktadırlar. Viscu vd. (2017) da çevrimiçi eğitim ve teknoloji destekli ortamların, özellikle yüksek duygusal zekâ özelliklerine sahip öğrencilerin özelliklerine hitap eden bir duygusal bileşene sahip olduğunu ve bu nedenle duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında memnun olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın sonunda, öğrencilerin uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulma değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, eğitim alt yapısını yeterli bulanlar ile bulmayanlar arasında sosyal desteğe başvurma alt boyut puan ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Ceyhan'a (2004) göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden kaynaklı olarak yaşadıkları stres, onların stresle başa çıkma düzeyini ve sosyal destek arama biçimini farklılaştırmaktadır. Buna göre uzaktan eğitimden memnun olmayanlar daha fazla stres yaşayarak daha çok sosyal destek arayışı içinde olacaktır.

Uzaktan Eğitimde Ödev/Sunum Sınavlarda Zorlanma Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, zorluk yaşamayan öğrencilerde DZÖÖ toplam puan ortalaması, iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ, iyimserlik, mutluluk, değişim, uyum sağlama ve stresli durumları ve güçlü duyguları dağılmadan yönetebilme yeterliliği ile bağlantılı olduğu (Shukla & Srivastava, 2016) için duygusal zekâ özelliği yüksek olan öğrencilerin; öğrenciler açısından stresli durumlar olarak nitelendirilen ödev, sınav ve sunum gibi aktivitelerde daha az stres yaşayarak daha yüksek iyi oluş düzeyine sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde ödev/sunum sınavlarda zorlanma değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, ödev/sunum sınavlarda zorlanan ve zorlanmayanlar arasında kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu sonucu destekler nitelikteki bir çalışmada Çankıroğlu (2007) öğrencilerin sınav kaygısı arttıkça stresle baş etme tutumlarını daha çok benimsediklerini tespit etmiştir. Buna göre sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımının azaldığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir.

Uzaktan Eğitimde Dersleri Öğrenmede/Anlamada Zorluk Yaşama Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin uzaktan eğitimde dersleri öğrenmede/anlamada zorluk yaşama değişkenine göre DZÖÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, zorluk yaşamayan öğrencilerde DZÖÖ toplam puan ortalaması daha yüksek olup, öz kontrol alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç literatür bulguları ile desteklenmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşamadıkları ve akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmektedir (Karadeniz & Zabcı 2020; Shukla & Srivastava, 2016; Tekinarslan, 2002; Viscu vd., 2017; Zahed-Babelan & Moenikia, 2010).

Diğer taraftan öğrencilerin uzaktan eğitimde dersleri öğrenmede/anlamada zorluk yaşama değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Akbağ (2000)'a göre dersleri öğrenmede ve anlamada zorluk yaşayan öğrencilerde akademik anlamda başarısız olmaya yönelik olumsuz otomatik düşünce arttıkça stresle baş etme tarzlarından sosyal destek arama, iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım azalmakta boyun eğici ve çaresiz yaklaşım artmaktadır.

Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyeleri ile İletişim Kurma Sorunu Yaşama Değişkenine Göre Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim üyeleri ile iletişim kurma sorunu yaşama değişkenine göre iletişim kurma sorunu yaşamayan öğrencilerin DZÖÖ toplam puan ortalaması daha yüksek olup, iyi oluş, öz kontrol alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla duygusal zekâ özelliği yüksek olan öğrenciler öğretim üyeleri ile daha iyi iletişim kurmaktadır. Jena ve Pradhan (2014)'a göre duygusal zekâ, kişinin duygularına dikkat etmesi ve duygularını ayırt etmesi açısından atıfta bulunulabilecek bir kavram olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının doğru bir şekilde tanınmasını, duygusal bir empati, duygular üzerinde kontrol veya ruh hali yönetimi, iyi bir öz motivasyon, sosyal ve iletişim becerilerine sahip olmasını ifade etmektedir. Bu nedenle duygusal zekâ özelliği yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmenleri ile iletişimde

daha az sorun yaşaması beklenmektedir. Viscu vd. (2017) uzaktan eğitimin doğrudan iletişimle ilgili zorluklara sahip olduğunu ancak duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin ısrarı, azmi ve kendi kaderini tayin etmesine kabiliyeti ve dayanıklılığı ile bunu aşabildiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim üyeleri ile iletişim kurma sorunu yaşama değişkenine göre SBÇTÖ toplam ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında, sorun yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçla ilişkili olarak Karadeniz ve Zabcı (2020) kullanıcıların uzaktan eğitim sürecinde iletişim kuramama sorunu nedeniyle stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Başka bir araştırmada ise Kırtak Ad (2020) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ele aldığı çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde akademisyenlerle anlık iletişim kuramama sorunu yaşadıkları ve bunu önemli bir dezavantaj olarak gördükleri ve bu nedenle stres yaşadıkları ortaya konulmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öncelikle duygusal zekâ özelliği ve stresle başa çıkma tarzları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgularda stresle başa çıkma tarzı açısından kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutlarından yalnızca kadın öğrencilerin duygusallık alt boyut puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kadınların duygusallık düzeyleri erkeklere kıyasla yüksektir. Bu durum kadınların daha sosyal olmaları nedeniyle başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmelerinden kaynaklanabilir.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında yaş ile duygusal zekâ özelliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu 25 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerde iyi oluş alt boyutundan alınan ortalama puanın daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzının yaşa göre değişmediği görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin duygusal zekâ özelliği ve stresle başa çıkma tarzının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine değişmediği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerde duygusal zekâ ile ilgili ders içeriklerinin olmaması ile ilişkilendirilebilir. Bir başka değişken olan öğrenim görülen bölüm açısından ele alındığında öğrencilerin duygusal zekâ özelliğinin öğrenim görülen bölüme göre değişmediği ancak stresle başa çıkma tarzında lisans ve ön lisans bölümleri arasında iyimser yaklaşım açısından farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre ön lisans düzeyinde öğrenim görenlerin daha fazla iyimser yaklaşım sergiledikleri görülmüştür.

Bir diğer demografik değişken olan öğrencilerin yaşadıkları yer değişkeni açısından elde edilen sonuçlara bakıldığında duygusal zekâ özelliği ile öğrencilerin yaşadıkları yer değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak stresle başa çıkma tarzı arasında farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan farklılığa göre ilçede yaşayanlar stresle başa çıkma tarzı açısından daha yüksek boyun eğici yaklaşım sergilemektedir. Son demografik değişken olan ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni açısından bakıldığında öğrencilerin duygusal zekâ özelliğinin sosyo ekonomik seviyeye göre farklılaştığı ancak stresle başa çıkma tarzı ile sosyo ekonomik seviye arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında pandemi sürecinde uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özelliği ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiye yönelik bulgularda duygusal zekâ özelliği yüksek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarından daha çok memnun olduğu, uzaktan eğitim alt yapısını yeterli bulduğu, bu süreçte daha az sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin stresle baş etme tarzlarının uzaktan eğitimden memnun olma, uzaktan eğitim için alt yapısını yeterli bulma ve ders başarısı durumlarına göre değiştiği bulunmuştur. Buna göre çevrimiçi öğrenme ortamlardan memnun öğrencilerin stresle başa çıkma tarzı olarak kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurmayı tercih ettikleri, uzaktan eğitimde sorun yaşayanların boyun eğici yaklaşımı sorun yaşamayanların ise iyimser yaklaşımı benimsediği görülmüştür. Dolayısıyla uzaktan eğitimden memnun olan ve bu süreçte sorun yaşamayanlar kendine güvenen, iyi şeylerin olacağı beklentisiyle kendisini ve yaşamını kontrol edebileceğine dair olumlu inanca sahip olan kişilerdir. Öte yandan uzaktan eğitimin ders başarısını olumsuz etkilediğini düşünenler ise çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurmayı tercih etmektedir.

Araştırmanın sonunda uzaktan eğitimde ödev/sunum ve sınavlarda zorluk yaşamayan öğrencilerde iyi oluş, duygusallık ve sosyallik alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenciler iyi şeylerin olacağı beklentisi taşıyan, başkalarının ve kendi duygularının farkına varan, duygularını doğru şekilde ifade edebilen ve başkalarının duygularını etkileyebilen kişilerdir. Araştırma sonunda ayrıca duygusal zekâ özelliği yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dersleri öğrenmede/anlamada zorluk yaşamadıkları ve akademik anlamda daha başarılı oldukları bu öğrencilerin stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Araştırmada son olarak duygusal zekâ özelliği yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim üyeleri ile daha iyi iletişim kurdukları, bu öğrencilerin stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu öğrenciler iyi şeylerin olacağı beklentisi taşıyan, duygularını doğru şekilde ifade edebilen başkalarıyla ilişki kurup geliştirebilen, yeni koşullara uyum sağlayabilen ve başkalarının duygularını etkileyebilen kişilerdir.

Genel olarak sonuçlar, duygu yönetimi ve problem odaklı başa çıkma ile ilgili becerilerin hedeflenmesiyle uzaktan eğitim ile ilgili sürecin iyileştirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırma daha yüksek duygusal zekâ özelliğinin stres

zamanlarında stresle başa çıkma becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle;

- Çalışma, Çağ Üniversitesi'ndeki lisans ve ön lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmadan elde edilenler genellenemez niteliktedir. Araştırmanın farklı illerde bulunan üniversitelerde ve farklı kademelerdeki (yüksek lisans ve doktora öğrencileri gibi) öğrencilerle yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Ülkemizde, covid-19 pandemi sürecinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların henüz yeterli düzeyde olmadığından ötürü, bu alanda yapılan araştırmalar arttırılabilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyeleri ile yaşadıkları iletişim engelleri tespit edilip bunların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar başlatılması önerilmektedir.
- Uzaktan eğitim altyapısının geliştirilmesine yönelik kapsamlı teknik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Ön lisans ve lisans düzeyindeki derslerde duygusal zekâ özelliğini geliştiren ders içeriklerinin eklenmesi önerilmektedir.
- Sonraki araştırmacılar tarafından farklı örneklemeler üzerinde üzerinde daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 53-68.
- Adsız, E. (2016). Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi].
- Ahorsu, DK., Lin, CY., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, MD., & Pakpour, AH (2020). The fear of COVID- 19 scale: development and initial validation. International Journal of Mental Health and Addiction, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Akbağ, M. (2000) Stres ile başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]
- Akbaş, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve stresle başa çıkma stilleri: Pamukkale üniversitesinde bir araştırma [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Akbaş, Z. Ö. & Dursun, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7(5), 78-94.
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. Türk Psikoloji Bülteni, 34(35), 40-55.
- Arıç, S., Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi, (1).
- Aslan D. (2014). Bursa il merkezindeki kamu hastanelerinde çalışan hemşirelerin duygusal zekâ ve profesyonelliğe ilişkin davranışları. [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]
- Aşçı, Ö., Hazar, G., Kılıç E., & Korkmaz E (2015). Üniversite öğrencilerinde stres nedenlerinin ve stresle başa çıkma biçimlerinin belirlenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 213-232
- Avcı, A. (2021). Pandemi (Covid- 19), üniversite öğrencileri ve uzaktan eğitim deneyimi. Habitus Toplumbilim Dergisi , 2 (2) , 71-83.
- Aysin, N. (2018). Turist rehberlerinin duygusal zekâ ile rehberlik stilleri ilişkisi. [Yüksek lisans tezi, İzmir Ege Üniversitesi].

- Bakan, İ. & Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik araştırmalar Dergisi*, 19 (33), 1-11.
- Balkış Baymur, F. (2014). Genel psikoloji. İnkılâp Kitabevi.
- Baltaş, Z. & Baltas, A. (1998). Stresle Başa Çıkma Yolları (6. Baskı). Remzi Kitabevi
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally an socially intelligent and can it be done?. *Perspectives in Education*, 21(4), 3-13.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bataineh, K. B., Atoum, M. S., Alsmadi, L. A., & Shikhali, M (2020). A silver lining of coronavirus: jordanian universities turn to distance education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(2), 1-11.
- Bircan, S. & Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 61-82.
- Bozdağ M. (2003). Ruhsal Zekâ. (25.baskı), Nesil Yayınları.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Brackett, Marc & Mayer, John & Warner, Rebecca. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour. *Personality and Individual Differences*. 36. 1387-1402. 10.1016/S0191-8869(03)00236-8.
- Braham, J.B. (1998). Stres yönetimi. Ateş Altında Sakin Kalabilmek. Hayat Yayıncılık.
- Budak, S. (2003) Psikoloji Sözlüğü, Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Buko, G. (2016). Gebelerin Duygusal Zekâları ile Prenatal Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Büyükaslan A. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan İlköğretim Çocuklarında Duygusal Zekâ ile Sosyal Beceri Bileşenlerinin Değerlendirilmesi [Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi]
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K.E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. baskı). Pegem Akademi.

- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.
- Cankurtaran Ş. & Şakiroğlu M. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile internet bağımlılığı ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolü, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 64, 49-67
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in china. *Psychiatry Research*, 287,
- Ceyhan, E. (2004). Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Farklı Öğretmen Adaylarının Stresle Başa Çıkma Davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 15-24.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Ayman, Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations*. Grosset/Putnam Inc.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. Penguin.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z.B. Ayman & B. Sancar, çev). Sistem Yayıncılık (3.Baskı)
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 37-48.
- Çankıroğlu, S. B. (2007). Üniversite adayı ergenlerin stresle başa çıkma ve sınav kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Çetinkaya, Ö. & Alparıslan, M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, 6(1), 363-377.
- Çırpan, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Dağal Balaban, A., Hamamcı B., & Yayla, K. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 583-608.
- Delice, M., & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1).

- Deniz, E., Işık E., & Özer, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, 169.
- Deniz, M. & Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6(9).
- Deniz, M. & Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stres ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Dicle, A. N. (2006). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Samsun On dokuz Mayıs Üniversitesi].
- Dilmen Bayar, B., Yaşar Can, S., Erten, M., & Ekmen, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Depresyon ve Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (1):12-25
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L., & Adedoyin, A. S. (2020). The Degree of Readiness to Total Distance Learning in the Face of COVID-19- Teachers' View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 2-41. <https://doi.org/10.31578/jebs.v5i2.197>
- Doğan Yatar, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde somatizasyon eğiliminin yordanmasında stresle başa çıkma yöntemleri, genel öz yeterlik inancı ve bilişsel esnekliğin rolü [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 231-252.
- Doğan, S. (2005). Çalışan ilişkileri yönetimi. Kare Yayınları.
- Doğan, S., & Demiral, Ö (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (1), 209-230.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). COVID-19 Salgınından etkilenen insanlar için psikolojik müdahaleler. *Lancet Psikiyatrisi*, 7, 300-302. doi: 10.1016/ S2215-0366 (20) 30073-0.
- Duman, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ve benlik saygısının stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].

- Durak Batıgün, A., & Atay-Kayış, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 69-80.
- Durgun, H., Kalyoncuoğlu, B., & Avcı, A. B. (2021). Pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9(1), 278-291. doi: 10.33715/inonusaglik.837511.
- Ekinci, M., Altun Ş. Ö. & Can, G. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ve atılabilirlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 4(2), 67-74.
- Elele, D. B. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuk sahibi annelerin duygusal zekâ ve algılanan sosyal destek düzeylerinin baş etme becerileri üzerine olan etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].
- Engin E. (2014). Anksiyete Bozuklukları. Ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği bakım sanatı. 1. Baskı., Medikal Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 62-76.
- Eren, E. E. (2016). Psikoloji bölümü öğrencileri ile farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin empati düzeyleri, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
- Ergin, A., Uzun, S.U. & Bozkurt A.İ. (2014). Tıp fakültesi öğrencilerinde stresle başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. Fırat Tıp Dergisi, 19(1):31-7.
- Eriçok, B. (2014). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Ertugut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 79-85.
- Fidell, L.S & Tabachnick, B.G. (2003). Preparatory data analysis. Handbook of psychology: Research methods in psychology, 2, 115-141.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. Journal of Personality and Social Psychology, 50(3), 571-579. John Wiley & Sons.

- Gedik, İ. A., Gedik, S., Demirer, S. (2017). Otel İşletmelerinde Stres Yönetimi: Antalya'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 111-124.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system?. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350>.
- Goertzel, B. (2006). *The hidden pattern: a patternist philosophy of mind*. Brown Walker Press.
- GOLEMAN D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D (2010). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (B.S. Yüksel, çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1996). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (B.S. Yüksel, çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1999). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (B.S. Yüksel, çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (B.S. Yüksel, çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013). İş başında duygusal zekâ (H. Balkara, F. Deniztekin & O. Deniztekin, çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D., Boyatzis R., & Mckee, A. (2002). *Yeni liderler* (F. Nayir & O. Deniztekin, çev.). Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Gökdal, D. (2021). Duygusal Zekânın Stresle Başa Çıkma Yolları ve Motivasyona Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Gupta, A. & Goplani, M. (2020). Impact of Covid-19 on Educational Institutions in India. *UGC Care Journal*, 31(21), 661-671
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 91-109.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi].

- Güler, Ö. & Çınar, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 253-261.
- Gümüştekin, Ö. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ile öz duyarlık arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi].
- Günel, B. (2021). İntörn doktorların duygusal zekâ düzeyleri ve ilişkili faktörler. [Uzmanlık Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Gürdere, C. (2015). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları, kaygı ve depresyon belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Gürsoy E. (2016). Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi]
- Güven, Ş. (2014). Duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin elit atletlerde dikkat ve performans üzerindeki etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi].
- Harrod, N.R. & Scheer, SD. (2005). An eploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics adolescence. 40(159), 503-512.
- Higgins, J. E. & Endler, N. S. (1995). Coping, Life Stress, And Psychological And Somatic Distress. *European Journal of Personality*, 9(4), 253-270. doi:10.1002/per.2410090403.
- Hisli Şahin, N. & Durak A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği; Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Hisli-Şahin, N., Güler, M. & Basım, N. (2009). A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.
- Hughes, B & Boothroyd, R. (1997). *Günlük Hayatın Stresine Son* (I. Kusun, çev). Doruk Yayınları
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Jena, L. K. & Pradhan, R. K. (2014). Developing effective human resource for achieving business excellence: Role of emotional intelligence. *Training & Development Journal*, 5(2), 140-148.

- Kandemir, A. (2019). Psikoloji öğrencilerinin psikolojik sağlık, duygusal zekâ ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Kara, D. (2016). Psikoloji öğrencilerinde stresle başa çıkma stratejileri, olumsuz otomatik düşünceler ve depresyon belirtileri ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Karabulut, E. (2014). Psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Karabulutlu-Yılmaz, E., Yılmaz, S. & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2),75-79
- Karadeniz, G. & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, , 301-315.
- Karagöz, N., Ağadayı, E. & Ayhan Başer, D. (2020). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin pandemide uzaktan eğitim ile ilgili davranışları ve sorunları pandemi sürecinde tıp eğitimi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 11(4), 149-15. doi: 10.15511/tjtfp.20.00449
- Karakaya, N., Topatan, S., Mumcu, N., Koç, E., Şahin B. & Yaman, E. (2021). Ebelik lisans öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, 6(1), 173-180.
- Kaya, B. (2021). Psikoloji öğrencilerinde stresle başa çıkma davranışlarının öz yeterlik üzerindeki etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Kırık, A. & Özkoçak, V. (2020) Yeni Dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (Covid-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7 (45), 134-148. doi: 10.29228/SOBIDER.43146.
- Kırtak Ad, N. (2020). Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(2), 78-90.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 483-498.
- Koçak, O. (2021). Duygusal Zekâ COVID-19 Sırasında Yaşamdan Memnuniyeti Artırır mı? Depresyonun Aracı Rolü. *Sağlık* , 9 (11), 1529. doi:10.3390/healthcare9111529

- Koçmar, S. (2012). Liderlik davranışı ve duygusal zekâ bir alan çalışması. [Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi]
- Korkman, H., & Deniz E. (2014). Üniversite öğrencilerinin bazı demografik değişkenlerin yüklenme karmaşıklığı, duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 2/2, 27-37
- Köksal, A. & İşmen Gazioğlu, A.E. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, 133-146.
- Kömür, B. (2018). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Kuzu, A. (2018). Duygusal zekânın stresle başa çıkma tarzları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Psychology*, 46 (4), 839-852.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Luzumlu, U. (2013). Cinsiyetleri farklı üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının aleksitimi düzeylerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi].
- Mammadov, E. & Keser, E. (2016). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13(3), 85-101.
- Martin, N. (2018). Introduction to Emotional Intelligence: Theory and Practice. In *Lawyering from the Inside Out*. Cambridge University Press, 119-137.
- Mayer, D. J. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Mayer, D. J. & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. Basic Books.
- Mencik Y. (2017) Lise öğrencilerinin Duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi]

- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, JJ, Lopez-Aliaga, I., Alferez, MJM, Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S. & Diaz-Castro, J. (2020). Karantina Döneminde Eczacılık Öğrencilerinde Kilitlenme, Duygusal Zekâ, Akademik Katılım ve Tükenmişlik. *Eczane*, 8 (4), 194. doi:10.3390/pharmacy8040194
- Moron, M. & Biolik-Moron, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and individual differences*, 168, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A. & Zarei, J (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 818 -822.
- Oatley, K. & Jenkins, M.J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge. Blackwell Publishers
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 473-506.
- Özdemir, H. (2021). Stresle başa çıkma tarzları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi].
- Özdemir, M. & Dilekmen, M. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.66890>
- Özer, E., & Deniz, ME. (2014). Üniversitede psikolojik sağlamlık düzeylerinin zekâ açısından incelenmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*. 13(4), 1240-1248.
- Özkan, M. (2021). Öğretmen adaylarının kariyer geleceği algıları, duygusal zekâları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 44-83.
- Pehlivan, İ (1995). *Yönetimde stres kaynakları*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Petrides, K, V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, (42), 449-461.
- Petrides, K, V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.

- Petrides, K. V., Vernon, P. A. & Schermer, J. A. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 906-910.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, (29), 313–320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 15(6), 425-448.
- Petrides, K.V. (2010). EQ Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence.
- Pettinger, R. (2002). *Stress management*. Capstone Publishing.
- Rajkumar, RP. (2020). COVID-19 and mental health: a review of the existing literature, *Asian Journal of Psychiatry*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>.
- Rowshan, A. (2003). *Stres Yönetimi (D. Cüceloğlu, çev)*. Sistem Yayıncılık.
- Rubin, G. J., & Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *BMJ*. 368, m313. <https://doi.org/10.1136/bmj.m313>
- Sallam, M., Dababseh, D., Yaseen, A., Al-Haidar, A., Ababneh, N. A., Bakri, F. G. & Mahafzah, A. (2020). Conspiracy beliefs are associated with lower knowledge and higher anxiety levels regarding COVID-19 among students at the University of Jordan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 4915.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-202.
- Saracaloğlu, A. S. , Saygı, C. , Yenice, N. & Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmelliyetçilik ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (38),70-89.
- Schilling, D. (1996). *50 Activities Emotional Intelligence L1* .Innerchoice Publishing.
- Seaman, JE., Allen, I.E. & Seaman, J. (2018). Grade increase: tracking distance education in the united states. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580852.pdf>

- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sevindik, F., Uncu, F. & Güneş Dağ, D. (2012). Sağlık yüksek okulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 52-60
- Shukla, A. & Srivastava, R. (2016). Research article meta analysis of the relationship between emotional intelligence and different behavioral intentions. *Research Journal of Business Management*, 10(4), 58-73.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J. & Steinhardt, M (2000). İlişki ile ilgili dayanıklılık başa çıkma stratejiler, ve algılanan Stres ile Belirtiler ile ilgili Hastalık. günlük ile ilgili, *Davranış Tıbbı*, 23 (3), 311- 328.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Stein, J.S. & Book, H. E. (2003). EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı (M. Işık, çev.). Özgür Yayınları.
- Stora, J. B. (1992). Stress (A. Kalın, çev.). İletişim Yayınları
- Stubbs, K.E. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance, *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75.
- Süslü, S. (2016). Duygusal zekâ ve örgütsel stres: örgütlerde hemşirelerin duygusal zekâ becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki, [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
- Şahin, N. (1994). Stresle başa çıkma: olumlu bir yaklaşım. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şen, B. (2017) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Şen, H. N. (2020). Adölesanlarda sağlığı geliştirme davranışlarının stresle başa çıkma ve öz yeterlik ile ilişkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi].
- Tambağ, H., Kaykunoğlu, M., Gündüz, Z., & Demir, Y. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1), 41-46.

- Tarsuslu, B. Kaya, H. & Öner, Ö. (2021). Covid-19 pandemisinin erken döneminde anksiyete düzeyi ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi, *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6(12), 1-9
- Taşğın, Ö. & Çağlayan, H. S. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Özel). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13708/165966>
- Tekin Acar, F. (2001). Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Tekin Bender, M. (2006). Resim-İş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Tekinarslan, E. (2002). Distance Education: Technologies, Issues and Considerations. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 65-73.
- Toydemir, A. E. (2005). Eğitim yaşantısında stres yaratan faktörler; KHO, HHO, DHO ve sivil üniversite öğrencileri karşılaştırması, [Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu].
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Ulusal, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin sosyodemografik veriler ile ilişkisi [Uzmanlık Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi].
- Usta, S. (2017) Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]
- Üzel, D. & Hangül, T. (2011). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki, *Balıkesir Üniversitesi, Necati Bey Eğitim Fakültesi*.
- Viscu, L. I., Cornelia-Ecaterina, C., Roxana, C. & Ioana-Eva, C. (2017). The role of emotional intelligence in online learning. The International Symposium of Research and Applications in Psychology'de sunulan bildiri, https://www.researchgate.net/publication/320035471_The_role_of_emotional_intelligence_in_online_learning.
- Wang, C. & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1168.

- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public, www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/people-at-higher-risk.html, Erişim Tarihi: 13.06.2020
- Yağcan, H., Uludağ, E. & Okumuş, H. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Mesleki Değerlerin Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 14(3), 224-231
- Yamamoto, G.T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.
- Yaşar, G. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin okulla ilgili sorunları ve stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Yaykırın, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 139-146.
- Yılmaz, Y.E. (2019). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları, sosyal görünüş kaygıları ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Zahed-Babelan, A. & Moenikia, M. (2010). The role of emotional intelligence in predicting students' academic achievement in distance education system. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 1158-1163.

EKLER**Ek A. Etik Kurul Onay Formu**

T.C	
ÇAĞÜNİVERSİTESİ	
SOSYALBİLİMLERENSTİTÜSÜ	
TEZ/ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMAİZNİ/ETİKKURULUİZİNİTALEPFORMUVEONAYTUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİBİLGİLERİ	
T.C.NOSU	
ADIVESOYADI	Gülsüm ADIGÜZEL
ÖĞRENCİNO	201810092
TEL. NO.	
E-MAİL ADRESLERİ	
ANABİLİMDALI	Psikoloji
HANGİ AŞAMADAOLDUĞU(DERS/TEZ)	Tez
İSTEKDEBULUNDUĞU DÖNEME AİTDÖNEMLİKKAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	2020/2021-GÜZ/BAHARDÖNEMİKAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMATALEBİLEİLGİLİBİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZİN AMACI	Bu çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zeka özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında bazı demografik özelliklere göre duygusal zeka özellikleri ve stresle başa çıkma tarzlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılacaktır.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Covid-19 Pandemisi Sürecinde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zeka özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturacaktır. Araştırma 2020-2021 eğitim yılında Çağ Üniversitesinde lisans/önlisans olmak üzere 387 öğrenciyi kapsamaktadır. Örneklem büyüklüğü G*Power Version 3.1.9.2 programı ile hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz için SPSS 23.0 for Windows programı kullanılacaktır. Değerlendirme sonuçlarının tanımlayıcı istatistikleri; kategorik değişkenler için sayı ve yüzde, sayısal değişkenler için ortalama, standart sapma, minimum, maksimum olarak verilecektir. Normal dağılım gösteren parametreler için bağımsız student t-testi ve One Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen parametreler için Mann Whitney u testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılacaktır. Bağımsız gruplarda kategorik değişkenlerin oranları arasındaki farklar Ki-Kare ve Fisher Exact analizleri ile test edilecektir. Tüm testlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ kabul edilecektir.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Çağ Üniversitesi
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	Çağ Üniversitesi Mersin/Tarsus

<p>YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER</p>	<p>Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amacıyla; Çağ Üniversitesinde Hukuk Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 1., 2., 3., 4. sınıf öğrencileri ve Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.</p>
<p>UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AIT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI</p>	<p>Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu , Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği</p>
<p>EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, ... V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇADET/SAYFA OLDUKLARINA AIT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)</p>	<p>Kişisel Bilgi Formu 13 Madde ve 1 Sayfa, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu 20 Madde 1 sayfa, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği 30 Madde ve 1 Sayfa</p>

Ek B. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Sizi, Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ danışmanlığında Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilimdalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülsüm ADIGÜZEL tarafından yürütülen **“COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Özellikleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** konulu yüksek lisans tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz.

Bu çalışma, COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, KİŞİSEL BİLGİ FORMU ve ÖLÇEKLER ile sizden veriler toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki görüş ve önerilerinizi Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilimdalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülsüm ADIGÜZEL’e (mail yoluyla) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gülsüm ADIGÜZEL

Gönüllü onam formunu okuyup onaylamanız yürütülen bu çalışmaya dâhil olmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

Yukarıda açıklamada yer alan ve araştırma öncesi katılımcıya sunulan bilgilendirmeyi okudum, araştırmanın içerik ve kapsamını anladım. Gönüllü olarak sorumluluklarımı onaylıyorum. Bu şartlar altında **“COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Özellikleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** konulu çalışmaya kendi özgür irademle katılmayı onaylıyorum.

Formlara geçebilmek için aşağıdaki kutucuğu lütfen onaylayınız.

Ek C. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, cevaplandıracağımız ölçekler Covid-19 Pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ özellikleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Çağ Üniversitesi Psikoloji bölümünde yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Kimliğinizi açığa çıkartan bireysel hiçbir soru olmadığı için içten ve samimi yanıt vermenizi ümit ediyor ve bu yanıtlarınızla sağlıklı bilimsel bilgi almamıza katkı sunacağımıza inanıyoruz.

Katılmakta olduğunuz bu araştırmada yer alan ölçme araçlarındaki tüm ifadelere lütfen hiçbirini atlamadan cevap veriniz.

Gülsüm ADIGÜZEL
Yüksek Lisans Öğrencisi

Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorsanız aşağıdaki kutucuğu işaretlemeniz yeterlidir.

Araştırmaya katılmakta gönüllüyüm ()

- 1) Cinsiyet: K () E ()
- 2) Yaş:
- 3) Sınıf Düzeyi: 1 () 2 () 3 () 4 ()
- 4) Bölümünüz:
- 5) Yaşadığınız yer: Şehir () İlçe () Kasaba () Köy ()
- 6) Ailenizin sosyoekonomik düzeyi: Düşük () Orta () Yüksek ()
- 7) Covid-19 Pandemisi süresince dersleri uzaktan eğitim yoluyla almaktan memnun musunuz ?
Memnunum () Kararsızım () Memnun değilim ()
- 8) Covid-19 Pandemisi süresince aldığınız uzaktan eğitimde sorunlar yaşıyor musunuz ?

Yaşıyorum () Kararsızım () Yaşamıyorum ()

9) Covid-19 Pandemisi süresince aldığınız uzaktan eğitim ders başarılarınızı etkiledi mi?

Olumlu etkiledi () Olumsuz etkiledi () Etkilemedi ()

10) Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim için alt yapınız (cihazlar, internet erişimi vb.) yeterli mi?

Evet () Hayır ()

11) Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ödev/sunum ya da sınavlarda zorlanıyor musunuz ?

Evet () Hayır ()

12) Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile anlatılan dersleri öğrenmekte/ anlamakta zorlanıyor musunuz ?

Evet () Hayır ()

13) Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde öğretim üyeleriyle iletişim kurmakta sorun yaşıyor musunuz ?

Evet () Hayır ()

STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ (SBÇTÖ)

Bu önlem, insanların hayatın zorlukları ve stresiyle başa çıkmak için ne yaptığını belirlemek için tasarlanmıştır. Sizde kaygı ve strese neden olan olayları düşünün, bu zorlukların üstesinden gelmek için **GENELLİKLE NELER YAPTIĞINIZI HATIRLAYIN** ve aşağıda yer alan seçenekleri işaretleyiniz. Eğer herhangi bir davranış size uygun değilse, lütfen sıralamada %0'ın altında, en uygunu ise %100'ün altında ve diğerlerinin altında (X) ile işaretleyiniz.

Sizi ne kadar tanımlıyor

Bir sıkıntım olduğunda.....	%0	%30	%70	%100
1- Kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
2- İyimser olmaya çalışırım	()	()	()	()
3- Bir mucize olmasını beklerim	()	()	()	()
4- Olayları büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım	()	()	()	()
5- Başa gelen çekilir diye düşünürüm	()	()	()	()
6- Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım	()	()	()	()
7- Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim	()	()	()	()
8- Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım	()	()	()	()
9- İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
10- Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum	()	()	()	()
11- Olayları kafama takıp, sürekli düşünmekten kendimi alamam	()	()	()	()
12- Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım	()	()	()	()
13- İş olacağına varır diye düşünürüm	()	()	()	()
14- Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bunun için uğraşırım	()	()	()	()
15- Problemin çözümünü için adak adarım	()	()	()	()
16- Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum	()	()	()	()

Bir sıkıntım olduğunda...	%0	%30	%70	%100
17- Elimden hiçbir şeyin gelmeyeceğine inanırım	()	()	()	()
18- Olaydan/olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım	()	()	()	()
19- Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım	()	()	()	()
20- Problemi/Problemleri adım adım çözmeye çalışırım	()	()	()	()
21- Mücadeleden vazgeçerim	()	()	()	()
22- Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm	()	()	()	()
23- Hakkımı savunabileceğime inanırım	()	()	()	()
24- Olanlar karşısında “kaderim buymuş” derim	()	()	()	()
25- “keşke daha güçlü olsaydım” diye düşünürüm	()	()	()	()
26- Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissedirim	()	()	()	()
27- “Benim suçum ne” diye düşünürüm	()	()	()	()
28-“Hep benim yüzümden oldu” diye düşünürüm	()	()	()	()
29- Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım	()	()	()	()
30- Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır	()	()	()	()

DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQUE-SF) KISA FORM

AÇIKLAMA: Lütfen 1’den 7’ye kadar olan seçeneklerden, katılma veya katılmama düzeyinizi en iyi temsil eden her sayıyı daire içine alın ve aşağıdaki her bir ifadeyi yanıtlayın. Çabuk gidin ve net bir cevap vermeye çalışın. İfadenin tam anlamı üzerinde durmayın. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

	Hiç Katılmıyorum		Tamamen Katılıyorum				
	1	2	3	4	5	6	7
1. Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6. Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8. Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Genelde stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düştürürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18. Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

Ek D. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : 23867972-044-E.2100000001

02.01.2021

Konu : Gülsüm ADIGÜZEL'e Ait Tez
Anket İzni Hakkında

DAĞITIM YERLERİNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında 201810092 numaralı öğrencimiz olan **Gülsüm ADIGÜZEL**, “**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi **Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ** danışmanlığında halen yürütülmektedir. Adı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında **Üniversitemiz Fen-Edebiyat Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde halen öğrenim gören 1.,2.,3.,4.Sınıf öğrencileri ile Meslek Yüksek Okulu Müdürlüğü bünyesinde halen öğrenim gören 1.,2.Sınıf öğrencilerini** kapsam üzere kopyası Ek’lerde sunulan web tabanlı bir anket uygulamasını yapmayı planlamaktadır. Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler
Enstitüsü Müdürü

Ek : 2 sayfa tez etik kurul izin formu, 6 sayfa ölçekler ile kullanım izinleri, 8 sayfa tez etik kurul izin onay e-posta yazıları.

Dağıtım:

Gereği:

Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığına

Hukuk Fakültesi Dekanlığına

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığına

Meslek Yüksek Okulu Müdürlüğüne

Bilgi:

Rektörlük Makamına

Ek E. Çağ Üniversitesi Hukuk Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Hukuk Fakültesi

Sayı : E-82356537-000-2100000203
Konu : Tez Anket İzni

11.01.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02.01.2021 tarih ve 23867972-044-E.2100000001 sayılı yazımız.

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans öğrenciniz Gülsüm ADIGÜZEL'in "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili yapmak istediği anket çalışması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Yücel ERTEKİN
Hukuk Fakültesi Dekanı

Ek F. Çağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Sayı : E-88998576-044-2100000059
Konu : Gülşüm ADIGÜZEL'e Ait Tez
Anket İzni Hk.

05.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02.01.2021 tarihli ve 23867972-044-E.2100000001 sayılı yazısı.

Enstitünüz Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 201810092 numaralı öğrencisi Gülşüm ADIGÜZEL'in, "*COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde halen öğrenim gören 1.,2.,3.,4. sınıf öğrencilerine yönelik web tabanlı bir anket uygulaması yapmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı

Ek :

- 1 - Tez çalışmasına ait ölçekler ve kullanım izinleri
- 2 - Tez etik izin onay formları

Dağıtım:

Gereği:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Rektörlük Makamına

Ek G. Çağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tez Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Fen Edebiyat Fakültesi

Sayı : E-33089555-044-2100000198
Konu : Gülşüm ADIGÜZEL'e Ait Tez
Anket İzni Hakkında

11.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 02.01.2021 tarihli ve 23867972-044-
E.2100000001 sayılı yazısı.

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden 201810092 numaralı öğrencimiz olan Gülşüm ADIGÜZEL'in "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin anketi yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

Prof. Dr. Deniz Aynur GÜLER
Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanı

Ek : Ölçekler ve Kullanım İzinleri

Dağıtım:

Gereği:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Rektörlük Makamına

Ek H. Çağ Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Tez Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Meslek Yüksek Okulu

Sayı : E-98052352-044-2100000078
Konu : Gülsüm ADIGÜZEL'e Ait Tez
Anket İzni Hakkında

05.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 02.01.2021 tarihli ve 23867972-044-E.2100000001 sayılı belge.

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ilgi yazısında konu edilen Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi (201810092 numaralı) Gülsüm ADIGÜZEL, "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Özelliği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez anket çalışmasının Yüksekokulumuz önlisans öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK
Meslek Yüksekokulu Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Rektörlük Makamına