
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN SPORDA E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI, AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI VE DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİNİN İNCELENMESİ

Tuğba Mutlu Bozkurt

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğba

Soyadı : Mutlu Bozkurt

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Spor Bilimleri Fakültesinde Eğitim Alan Öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme Davranışları ve Duygusal Zeka Özelliğinin İncelenmesi.

İngilizce Adı: Investigating The Attitudes Towards E-Learning In Sports, Academic Procrastination Behaviors And Emotional Intelligence Traits Of The Students Studying At The Faculty Of Sports Sciences.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Tuğba Mutlu Bozkurt

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba MUTLU BOZKURT tarafından hazırlanan "Spor Bilimleri Fakültesinde Eğitim Alan Öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme Davranışları ve Duygusal Zeka Özelliğinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Kemal Tamer)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., İstanbul Aydın Üniversitesi) ……

Başkan: (Prof. Dr. Mehmet Günay)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Gazi Üniversitesi) ……...

Üye: (Prof. Dr. Atilla Pulur)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Gazi Üniversitesi) ……..……

Üye: (Doç. Dr. Hakan Sunay)

(Spor Yönetim Bilimleri A.B.D., Ankara Üniversitesi) ……..……

Üye: (Doç. Dr. Recep Sürhat Müniroğlu)

(Antrenörlük Eğitimi A.B.D., Ankara Üniversitesi) ……..……

Tez Savunma Tarihi: 09/02/2021

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Akademik hayata ilk adımım yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince danışmanlığımı üstlenerek, bilgi ve tecrübelerinden faydalanmamı sağlayan, çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen çok değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Kemal Tamer'e sonsuz teşekkür ederim. Tez çalışma konusunun şekillenmesinde destek ve önerilerini esirgemeyen ekip arkadaşlarım Arş. Gör. Mücahit Dursun, Çağrı Arı, Cihan Ulun ve Yunus Emre Yarayan, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile çalışmama katkılarından dolayı Sayın Öğretmenim Rahime Aktaşlıoğlu arkadaşıma teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen annem Leman Mutlu, babam İsmail Mutlu'ya ve biricik kardeşlerime sevgilerimi sunarım.

Son olarak tez yazımı süresince karşılaştığım zorlukların üstesinden gelme konusunda beni cesaretlendiren ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan değerli eşim Salim Bozkurt' a ve benimle geçirmesi gereken zamanlarını elinden almak zorunda kaldığım kıymetli oğlum Saltuğ Turan Bozkurt varlığınız için size sonsuz teşekkür ederim.

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN SPORDA E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI, AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI VE DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Tuğba Mutlu Bozkurt

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat, 2021

ÖZ

Bu araştırmada Spor Bilimleri fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme davranışları ve Duygusal Zeka özelliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemi kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi, Ankara, Ankara Yıldırım Beyazıt ve Hacettepe Üniversiteleri spor bilimleri alanında öğrenim gören 230'u kadın, 311'i erkek olmak üzere toplam 541 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği", "Akademik Erteleme Ölçeği", "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan verilerin analizinde, SPSS-22 paket programı aracılığıyla frekans, yüzde dağılım, aritmetik ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistikler; iki ölçek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon testi; MANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi Enter metodu kullanılmıştır. Sonuç olarak, Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi amacıyla Akademik ertelemenin bağımlı, Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin bağımsız değişken olarak alındığı regresyon modeli kurulmuştur. Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutum ve Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme ile arasındaki ilişkinin yordayıcı etkisi anlamlı bulunmuştur. Model

içerisindeki parametrelerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutum ölçeği ile Duygusal Zeka Özelliği ölçeği alt boyutlarından iyi oluş ve sosyallik alt boyutları akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile Duygusal Zeka ölçeği sosyallik alt boyutu akademik ertelemeyi negatif olarak yordarken, iyi oluş düzeyinin akademik ertelemeyi pozitif olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaptıkları sporun türü, spor yapma süresinin duygusal zeka özelliği ölçeği arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aktif spor yapma durumu, bir önceki dönem not ortalaması, ailenin aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen eğitim türü, teorik dersler için e-öğrenme başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı, tercih ettikleri ders çalışma şekli, en iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türü değişkenlerinin sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ve duygusal zeka özelliği ölçeği arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Yaş değişkeni ile akademik erteleme ölçeği arasında da anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : E-öğrenme, Sporda E-Öğrenme, Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme, Duygusal Zeka.

Sayfa : 153

Danışman : Prof. Dr. Kemal Tamer

INVESTIGATING THE ATTITUDES TOWARDS E-LEARNING IN SPORTS, ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE TRAITS OF THE STUDENTS STUDYING AT THE FACULTY OF SPORTS SCIENCES

Doctoral Thesis

Tuğba Mutlu Bozkurt

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2021

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the Attitudes towards E-learning in Sports, Academic Procrastination behaviors and Emotional Intelligence traits of the students studying at the Faculty of Sport Sciences in terms of different variables. Relational scanning model was used in the research. The sample of this study was determined by the convenience sampling method. A total of 541 university students, 230 women and 311 men, studying in the field of sports sciences at Gazi, Ankara, Ankara Yıldırım Beyazıt and Hacettepe Universities in the 2019-2020 academic year participated in the study. "Personal Information Form", "Attitude Scale Towards E-Learning in Sports", "Academic Procrastination Scale", "Emotional Intelligence Feature Scale – Short Form" were used as data collection tools. Descriptive statistics such as frequency, percentage distribution, arithmetic mean, mode, median through SPSS-22 package program were used in the analysis of data collected in accordance with the purpose of the research; Pearson Correlation test to examine the relationship between the two scales; MANOVA and Multiple Regression Analysis Enter method was used. As a result, in order to determine the predictive effect of Attitude towards E-learning in Sports and Emotional Intelligence on Academic Procrastination, a regression model was established in which academic procrastination was taken as dependent variables and the Attitude towards E-learning in Sports and Emotional Intelligence Traits were independent variables. The predictive effect of the relationship between the Attitude towards E-learning in Sports and the Emotional

Intelligence Traits and Academic Procrastination was found to be significant. When the significance levels of the parameters in the model are examined; Well-being and sociability sub-dimensions of the Attitude Scale towards E-learning in Sports and Emotional Intelligence Scale significantly predict academic procrastination. While e-learning attitude scale in sports and the sociality sub-dimension of Emotional Intelligence scale negatively predicted academic procrastination, it was determined that well-being level positively predicted academic procrastination. In addition, it were determined that there is a significant difference between gender, active sports status, type of sports they perform, and the emotional intelligence feature scale of the duration of performing sports. Active sports status, grade point average of the previous term, monthly income of the family, education level of the mother, education level of the father, preferred education type, e-learning success for theoretical courses, e-learning success for practical courses, preferred study style, the best learning type and the type of motivation they have and the scale of attitude towards e-learning in sports and emotional intelligence traits. A significant difference was also found between the age variable and the academic procrastination scale.

Key Words :E-learning, E-Learning in Sports, E-Learning Attitude in Sports, Academic Procrastination, Emotional Intelligence.

Page Number : 153

Supervisor : Prof. Dr. Kemal Tamer

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR iv
ÖZ i
ABSTRACT iii
İÇİNDEKİLER v
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Alt Problemler 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6.Tanımlar 6
BÖLÜM II 8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
2.1. E-Öğrenme 8
2.1.1. Öğrenme ve Benzeri Kavramların Sınıflandırılması 10
2.1.1.1. E-Öğrenmenin Sağladığı Yararlar *11*
2.1.2. E-Öğrenmenin Sınırlılıkları 12
2.1.3. E-Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar 12
2.2. Spor ve E-Öğrenme 14

2.2.1. Sporda Uygun Eğitim Teknolojisinin Kullanılması 16
2.3. Erteleme Davranışı 18
2.3.1. Akademik Erteleme 19
2.3.1.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri 20
2.3.1.2. Akademik Ertelemenin Sonuçları 21
2.3.1.3. Akademik Erteleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar 21
2.3.2. Spor ve Akademik Erteleme 23
2.3.3. E-Öğrenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki 26
2.4. Duygusal Zeka 27
2.4.1. Duygusal Zekanın Anlamı ve Gelişim Aşaması 27
2.4.2. Duygusal Zekanın Önemi ve Geliştirilmesinin Önemi 28
2.4.3. Duygusal Zeka ve Sağlık İlişkisi 30
2.5. Duygusal Zeka ve Sportif Performans 31
2.5.1. Duygusal Zeka ve Sportif Performans ilişkisi 32
2.5.2. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar 34
2.6. Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka İlişkisi 35
BÖLÜM III 38
YÖNTEM 38
3.1. Araştırmanın Modeli 38
3.2. Evren ve Örneklem 38
3.3. Veri Toplama Araçları 42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ek.1) 42
3.3.2. Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği- SEÖYTÖ (The Scale Of Attitude To E-Learning In Sports) (Ek. 2) 42
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği – AEÖ (Academic Procrastination Scale APS) (Ek.3) 43
3.3.4. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu - DZÖÖ-KF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form) (Ek.4) 43
3.4. Verilerin Analizi 45
BÖLÜM IV 48
BULGULAR 48
BÖLÜM V 76
TARTIŞMA 76
BÖLÜM VI 97
SONUÇ VE ÖNERİLER 97

6.1. Sonuç..... 97
6. 2. Öneriler 100
KAYNAKLAR 101
EKLER..... 1319
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 132
EK 2. Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Ttutum Ölçeği…….133
EK 3. Akademik Erteleme Ölçeği……134
EK 4. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu…….135
EK 5. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu İzni…….136

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları* 39

Tablo 2. *Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları* 44

Tablo 3. *Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 45

Tablo 4. *Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 49

Tablo 5. *Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 50

Tablo 6. *Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 51

Tablo 7. *Öğrencilerin Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 52

Tablo 8. *Öğrencilerin Yaptıkları Spor Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 53

Tablo 9. *Öğrencilerin Spor Yapma Süresine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 54

Tablo 10. *Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Not Ortalamasına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 56

Tablo 11. *Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Dağılımları* 58

Tablo 12. *Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Dağılımları* 60

Tablo 13. *Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 62

Tablo 14. *Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 64

Tablo 15. *Öğrencilerin Teorik Dersler İçin E-Öğrenme Başarısına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 66

Tablo 16**.** *Öğrencilerin Uygulamalı Dersler İçin E-Öğrenme Başarısına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 68

Tablo 17. *Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ders Çalışma Şekline Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 70

Tablo 18.*Öğrencilerin En İyi Öğrenme Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları* 71

Tablo 19. *Öğrencilerin Sahip Oldukları Motivsasyon Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağımları* 73

Tablo 20. *Öğrencilerin Akademik Erteleme ile Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkisi* 74

Tablo 21.*Öğrencilerin Akademik Erteleme ile Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği İlişkisi*..... 74

Tablo 22.*Öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme Üzerindeki İlişkide Yordayıcı Etkisi* 75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. E-öğrenme Sistemleri yapısı. 10

Şekil 2. E-öğrenmeye yakın kavramların hiyerarşisi 11

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AEÖ	Akademik Erteleme Ölçeği.
DZÖÖ-KF	Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu.
EQ	Duygusal Zeka Katsayısı-Emotional Quotient
IQ	Zekâ Katsayısı-Intelligient Quotient
NASPE	National Association for Sport and Physical Education.
SEÖYTÖ	Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasıyla birlikte geleneksel eğitim, teknolojik içerikli yöntemlerle desteklenmeye başlanmıştır (Sun, Tsai, Finger, Chen, Yeh, 2008; Wang, 2003). Bilgi ve teknoloji çağındaki hızlı değişimler doğrudan veya dolaylı olarak eğitim alanına yansıması ile birlikte günlük hayatta da takip edilen teknoloji eğitim dünyasının önemli bir unsuru haline gelmektedir. Gelişen ve değişen yöntemlerin yanında araç kullanımında da nitel ve nicel olarak çeşitlilik artmış ve eğitim-öğretim öğeleri (öğretmen, öğrenci, ders, vb.) yerini yaşam boyu öğrenme fırsatı bulan insana, bilgi transferine, internete ve teknolojiye bırakmıştır. Bununla birlikte birçok kavramın isminde değişim olmuş, internet yardımıyla başına elektronik kelimesinin ilk harfi olan "e-" harfini alarak (e-posta, e-devlet, e-ticaret, e-öğrenme, vb.) yeni anlamlar kazanmıştır (Gökdaş ve Kayri, 2005). Ayrıca yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla dünyadaki birçok ülke bu yaklaşımlardan biri olan e-öğrenme ile eğitim vermeye başlamıştır (Moore ve Kearsley, 2012). Bu nokta da toplumsal yaşantı tarzlarında oluşan değişimlerin eğitime etkisinin daha fazla olduğu ve eğitim yaklaşımlarının, amaç, içerik ve süreçlerinin bu değişime paralel olarak yeniden düzenlenmesinin söz konusu olduğu belirtilmiştir (Özdemir, 2011).

E-öğrenme; bilgisayar ağ teknolojileri aracılığıyla internet, extranet, intranet, hipermetin kullanılarak, Web-tabanlı öğrenmeyi, internet-tabanlı eğitimi, elektronik ortamlardan faydalanarak öğretimin sağlandığı bir öğretme ve öğrenmenin yenilik taşıyan yöntemi olarak tanımlanır (Moore ve Kearsley, 2012). E-öğrenme içerisinde eğitim etkinlikleri, senkron (eş-zamanlı) ve asenkron (farklı zamanlı) olmak üzere bireylerin performanslarını artırmalarına ve hızına göre öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilmeleri için imkanlar sunabilir (Pillay, Irving ve Tones, 2007). E-öğrenme ile gerçekleşen öğrenmenin birey

üzerindeki etkisinin belirleyicisi ise tutumla ifade edilebilir. Tutumların oluşması sonradan öğrenilir, ailenin (anne ve babayı taklit ederek), çevrenin ve kişinin kendi deneyimleri ve belli davranışları göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak tutumlar ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı, 2005). Tutumlar beden eğitimine, spora ve fiziksel aktivitelere karşı da geliştirilebilir ve bunun yanında öğrenmenin gerçekleştiği ortamın çeşitliliği ile de desteklenebilir.

Sporda e-öğrenme; bireylerin ilgi ve gereksinimine dayanan programlar (Luke ve Cope, 1994), ergen sağlığı, fiziksel ve zihinsel refahı (Fairclough ve Stratton, 2006; Welk, Maduro, Laurson ve Brown, 2011), öğrenme ortamının e-öğrenme ile çeşitlilik kazanması, uygun öğrenebilme (bireysel farklılıklar) ve sınırsız tekrar şansı sunması olarak tanımlanabilir. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ise; bireye ömür boyu sağlıklı zihinsel, fiziksel ve duyuşsal aktivitenin tadını çıkarma becerisi ve güven hissi vermesi, yeteneklerini keşfetmek için imkanların herkese eşit uzaklıkta olması, öğrencinin sporda bir becerinin öğrenilmesinde kilit faktör olarak katkıda bulunabileceği şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca öğrenmede fırsat eşitliği sunması ve demokratik bir öğrenme ortamı sağlayarak geleneksel medyanın tüm işlevlerini daha hızlı, daha ucuz, daha kolay, daha güvenilir ve daha sorunsuz bir şekilde sunması şeklinde yorumlanır (Holmes ve Gardner, 2006; Kırık, 2014).

Bilgili toplum olma yolunda sürekli bir gelişim olmasına rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan ulaşarak öğrenmesi, bireylerin eğitim yoluyla becerilerinin ve duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, empati kurabilme, kendini motive etme, ilişkileri yönetebilme gibi duygusal zeka özelliklerinin kazandırılmasına engel olmaması gerekir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). İlk olarak duygusal zeka terimini Salovey ve Mayer (1990) kullanmıştır. Duyguların doğru kullanılması ve aktarılması yaşanılan sıkıntılarla baş etmenin bir yolu olarak açıklanabilir. Hızla gelişen sosyal bir dünyada bireyin kendi ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılamak, etkili işler yapmak için bazı kararlar alması ve aldığı kararları nasıl devam ettirmesi gerektiğini öğrenmesi gerekmektedir (Kızıl, 2012). Günlük hayattaki erteleme davranışının, okul hayatına yansıması olarak adlandırılan akademik erteleme, okulla ilgili ödevleri ve görevleri geciktirme veya son ana bırakma olarak tanımlanır (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). E-öğrenme yöntemi ile öğrenenler, yüz yüze öğrenenlere göre daha esnek bir çalışma programına sahiptir ve kendi öğrenme süreçlerinden daha fazla sorumludur. Bu durumdan dolayı e-öğrenme ile öğrenenlerin akademik erteleme davranışında daha fazla bulundukları çeşitli araştırmalarda bildirilmiştir.

Akademik erteleme davranışı, öngörülebilir olumsuz sonuçlara rağmen öğrenenlerin bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği geciktirme olarak tanımlanabilir. Akademik erteleme davranışı duygusal olarak kişiyi yıpratmakla birlikte süregelen bu davranışın sonucunda, öğrencilerin derslerinden düşük notlar almasına, dolayısıyla başarısızlığa neden olduğu ifade edilmektedir (Beck, Koons ve Milgrim, 2000). Erteleme kelimesi, Türk Dil Kurumu'nda yer alan tanıma göre, "sonraya bırakma", "başka bir zamana bırakma", "tehir veya tecil etme" anlamlarına gelmektedir. Bununla birlikte, akademik erteleme davranışının, bireyin sahip olduğu duygusal zekâyla yani bir kişinin kendisinin veya başkalarının duygularını anlama, sezinleme, yönetme ve yönlendirme yetisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Sarıkabak, Eyüboğlu ve Ayrancı, 2018).

Literatürde genel olarak öğrenci ve öğretmen özellikleri, tutum ve davranışları, öğrencinin öğrenme üzerindeki tutumları (Bozkurt, Dursun ve Arı, 2019; Fredrick, 2019; Kulinna ve Silverman, 2000; Lumpe, Czerniak, Haney, ve Beltyukova, 2012), e-öğrenmeye yönelik tutum, teknolojiye yönelik tutum, beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum (Cheung ve Kazemian, 2011; Dursun vd., 2017; Kisanga, 2016; Gülbahar, 2017,) çalışmaları mevcuttur. Sporda e-öğrenmeye yönelik kişilerin tutumunun belirlenmesi, tutumların kesin kalıplara girip şekil aldığı 12-30 yaşlar arasındaki zamanın kritik dönem olması (Morgan, 2000), bu dönemde kazanılan tutumların, kısa zamanda değişmeyeceği için spora karşı ön yargısız, tüm öğretim uygulamaları için zaman ve mekan olgusunun birlikte ele alınması (Coldeway, 1986), imkan çeşitliliği sunan sporda e-öğrenme ile olumlu tutum kazandırmak ve ömür boyu fiziksel ve zihinsel antrenmanlara katılma imkanı sağlaması çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

Duygusal zeka düzeyleri ve duygusal zeka düzeylerinin kişiler üzerindeki etkisini ortaya koymak için birçok araştırma yapılmıştır (Yelkikalan vd., 2012; Yarmohammadi ve Taghibigloo, 2013). Literatür incelendiğinde bu araştırmanın diğer konusu olan Akademik Ertelemeyi ele alan çalışmalar da mevcuttur (Balkıs, 2013; Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu, Gürol, 2015; Odacı ve Berber Çelik, 2015).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme davranışları ve Duygusal Zeka Özelliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme davranışı

üzerindeki ilişkinin yordayıcı etkisini belirlemek için bir model kurulmuş ve kurulan bu modele cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, ne tür spor yaptığı, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ile cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, ne tür spor yaptığı, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği ile cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, ne tür spor yaptığı, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik Erteleme ile Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği arasında ilişki var mıdır?
5. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik Erteleme ile Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği arasında ilişki var mıdır?

6. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme üzerindeki ilişkide yordayıcı bir etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili literatürdeki araştırmalar incelendiğinde sporcu öğrencilerin, yaşadığı sorunlardaki farklılıklardan hareketle, duygusal zekâ düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiş (Sarıkabak, Eyüboğlu ve Ayrancı, 2018). Spor eğitim kurumlarında spor yapan öğrenciler ve akademisyenlerin e-öğrenmeye karşı tutumlarına bakılmış ve yapılan analiz sonucunda e-öğrenmeye karşı tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Aras ve Karakaya, 2020). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerle yapılan farklı çalışmalarda, düşük akademik erteleme eğiliminde olan öğrencilerin, yüksek erteleme davranışı eğiliminde olan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı elde ettikleri ortaya koyulmuştur (Cerezo vd., 2017; Michinov vd., 2011). Veri toplama-analiz sonrası, Spor Bilimlerinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme davranışları ve Duygusal Zekâ Özelliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın önemi, elde edinilen araştırma sonucu verilerine göre, spor eğitimi ortamında e-öğrenme ile ilgili öğretim etkinliklerinin başarısı için örgün eğitime bir alternatif olarak değil, destekleyici bir unsur olarak yardımcı olmaktır. Böylece teknolojinin hızla geliştiği bu dönemin koşullarında spor eğitim kurumları da daha hızlı, daha esnek ve yeni beceriler kazandırmak için sporda e-öğrenmeyi bir basamak olarak tercih edilebilirler. Sporda e-öğrenme yöntemi aracılığı öğrenciler eğitim-öğretim gördükleri ortamları kendi isteklerine göre belirleyebilme imkanına sahip olmalarının yanında, öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde ilerlemesini mümkün kılabilir.

Sporda e-öğrenmeye yönelik tutumun olumlu olması, spora dayalı fiziksel aktivitelere katılım imkanını artırması, örgün eğitime alternatif değil, destekleyici öğrenme ortamı olarak farkındalık oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca e-öğrenme yönteminin spora yönelik tutuma yön vermesiyle, öğrenciler beceri ve duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme seviyesini artırarak akademik ertelemeyi en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak bakımından da önemli olduğu belirtilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir,

1. Katılımcılar sorulara gerçeklere uygun ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

2. Örnekleme alınan katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri bünyesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş örneklem grubu ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2019-2020 öğretim yılında örgün öğretime devam eden üniversite öğrencileri ile sınırlandır.

1.6.Tanımlar

Spor: Bireyin kendisini ya da rakibini geçmesini amaçlayan, bireysel veya takım olarak yapılabilen içerisinde rekabet barındıran, belirli kurallarla yönetilen fiziksel aktivitelerdir (Haskell ve Kiernan, 2000).

E-öğrenme: İnsanların istediği zaman ve mekanda öğretim içeriğinin internet aracılığıyla elektronik olarak dağıtıldığı herhangi bir öğrenme durumudur (Zhang ve Nunamaker, 2003).

Erteleme: Planladığı bir işi bitirmeme, düzenleme becerisinin eksikliği, bir etkinliği bilinçli aksatma, kaçınma eğilimi (Tuckman, 1991).

Akademik Erteleme: Yapılması planlanan akademik görevlerin ileriki bir zamana bırakılıp ertelenmesidir (Uzun Özer, 2009).

Duygusal zekâ: Duyguları hissetme, bunları değerlendirme, düşünme becerisini basitleştirecek duyguları ortaya çıkarma, duyguyu ve duygusal bilgiyi özümseme ve duygusal ve entelektüel gelişimi destek vermek için duyguları düzene koyma yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. E-Öğrenme

E-öğrenme kelimesi ilk olarak Amerika'nın Los Angeles eyaletinde 1999 yılında "Computer Based Training" adlı bir sempozyumda "Online Öğrenme" ve "Sanal Öğrenme" şeklinde ifade edilmiştir. Bu kelime aynı zamanda yeni teknolojiler ile çevrimiçi olarak interaktif ve bireyselleştirilmiş eğitimi geliştirme anlamında da kullanılmıştır. (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011) E-öğrenme, bir öğretmene ihtiyaç duyulmaksızın e-öğrenme nesneleri ile bireysel öğrenme aşamalarını göz önüne alarak kişiselleştirilmiş bir eğitim ve öğretimi tamamlamak şeklinde tanımlanmıştır. E-öğrenme, yaşam boyu etkileşimli ve bireysel bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Görgen, 2015). E-öğrenme, bireyin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilemiş ve grupla öğrenme ile oluşan psikolojik baskı durumunu ortadan kaldırmıştır. Bunun yanında e-öğrenme kaynaklarının çeşitli olması ve bireyin ihtiyaçlarına uygun birçok kaynağa anlık olarak ulaşabilmesi, bu kaynaklardan yararlanma imkânı sınırsız kılmaktadır. E-öğrenmenin sağladı bu olanaklar bireyin özgün öğrenme tarzının ortaya çıkması açısından da önemlidir

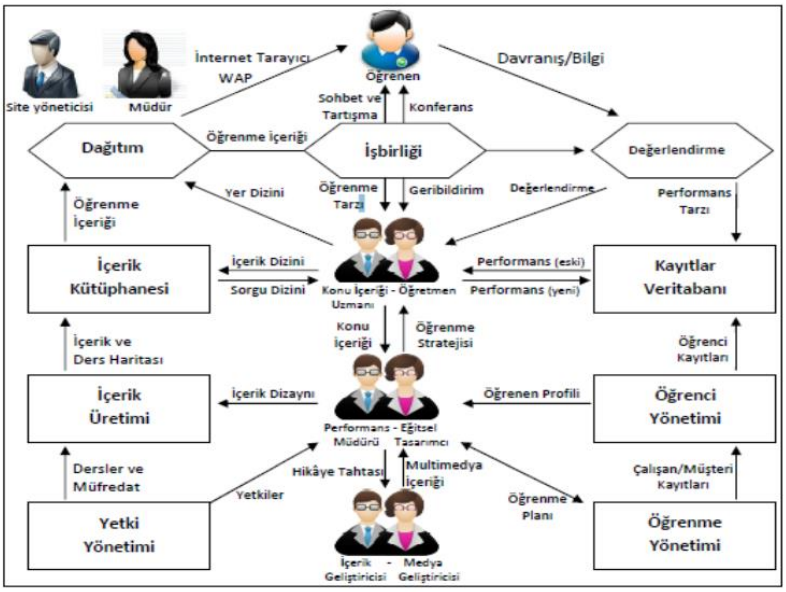
E-öğrenme üzerine meydana gelen teknolojik gelişmeler, verilen eğitimi örgün eğitim-öğretim ortamlarından alarak, öğrenmenin okul ve sınıf dışına taşınmasına fırsat tanımaktadır. Son dönemlerde eğitim, öğrenci, öğretmen gibi kavramlara yeni tanımlar getirilmiştir. Teknolojinin bu hızla gelişmesiyle eğitim ve öğretim de mekân ve sınıf, zaman kavramları eleştirilmeye başlanmış ve yeni alternatifler aranmıştır. Bu gelişmelerle birlikte ilk önce uzaktan eğitim olarak adım atılmış, daha sonra teknoloji geliştikçe ve ağ sistemleri hızlandıkça e-öğrenme kavram eğitim hayatına girmiştir (Şentürk, 2016). E-öğrenmeyi tanımlayabilmek için geçmişten bugüne kadar teknolojinin gelişimi ile eğitim

arasındaki ilişkiyi iyi kavramak gerekir. Elektronik öğrenme ya da kısaca e- öğrenme, öğretim içeriğinin öncelikle bilgisayar ve bunların bağlı olduğu ağlar olmak üzere elektronik teknolojiler aracılığıyla dağıtıldığı bir sistemdir (Emir, 2006). E-öğrenme, bilgisayar ve bunların bağlı olduğu sistemleri kullanan, çağdaş bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilir. E-öğrenmede kullanılan teknolojiler bilgisayar tabanlı öğrenmeye göre daha geniştir ve online öğrenmeye göre de daha kapsamlı bir öğrenme olarak ifade edilebilir (Terzi, 2010). Çevrimiçi öğrenme veya e-öğrenme, internet, mobil araçlar, TV, görsel ve işitsel animasyonların teknolojiler vasıtasıyla dağıtılması ile gerçekleşen öğretim yöntemidir. Öğrenenler kendi imkânlarıyla istediği yerde derslere katılmaktadırlar (Gümüş, 2007).

E-öğrenme, mekândan bağımsız olarak öğrenen ve öğretenlerin bilgi paylaşmak için bir araya geldiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir (Aşkar, 2003). İnternet ve dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, interneti de güçlü ve ekonomik bir öğrenme-öğretme aracı haline getirmiştir (Khan, 2005). Bu sebeple e-öğrenmeyi kullanmayı tercih edenlerin fiziki ve yaşam (çalışan, yaşlı) şartlarına göre farklı alternatifler geliştirmekte, öğrenme isteği olan insanları da eğitim hayatına katarak pek çok avantaj sağlamaktadır. (Rosenberg, 2001). Böylece çalışma hayatından dolayı eğitimine ara veren bireyler, uzaktan eğitim yöntemleriyle eğitim programlarına devam etmekte, dolayısıyla eğitim seviyeleri ve kişisel gelişimlerini tamamlamak için fırsatlar elde etmektedir (Kantoğlu, Torkul ve Altınışık, 2013). Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte daha önceki iletişim araçlarından olan televizyon, radyo, basılı kaynaklar ile yapılan eğitim daha farklı bir yön kazanarak gerilemeye başlamıştır (Haznedar, 2012). Önceleri uzaktan eğitimde basılı yayın ve televizyon araçları kullanılmakta idi ama bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler ile e-öğrenme kavramı ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Kantoğlu, Torkul ve Altınışık, 2013). Yapılan bu açıklamalardan sonra e-öğrenmenin en çok üzerinde durulan özelliğinin öğrenme olduğu düşünülmektedir. Öğrenme olarak ifade edilse de aslında öğrenme-öğretme sürecinin tamamını ifade etmektedir. E-öğrenme öğrenen merkezlidir; çünkü öğrenen kişi istediği her zaman ve her yerde öğrenme ortamına katılabilir, kendisine sunulan imkanları ve kullanılan teknolojileri, kendine en uygun olanı seçip, teknolojiyi öğrenme hızına göre yönetebilir (Doğan, 2013).

E-öğrenme mekândan ve zamandan bağımsızdır. Bu özellik aynı zaman da öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinden uzakta gerçekleştirilen öğrenme sürecidir (Aydın, 2011). Bu yüzden zaman ve mekândan bağımsız olunduğu için aynı anda

ve aynı yerde olma zorunluluğunun ortadan kalkması, iki taraf için süreklilik ve esneklik sağlar. E-öğrenmeyle birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri de öğrenilir. Ancak bu teknolojileri hem öğrenen hem de öğreten iyi bir şekilde bilmeli ve bunun hakkında gerekli bilgilere sahip olması gerekir (Ismail, J. 2001; Aktaran Şentürk, 2016). Yukarıda açıklanan tanımlara göre e-öğrenme Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. E-öğrenme sistemleri yapısı. Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(43), 1-5.

2.1.1. Öğrenme ve Benzeri Kavramların Sınıflandırılması

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte son yıllarda uzaktan eğitime (e-öğrenme) benzeyen çok sayıda fazla kavram ortaya çıkmıştır. Anohina (2005) bu kavramların hiyerarşik ilişkilerini tanımlamıştır. Bu kavramlar arasında en çok kullanılanlar: webtabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim ve e-öğrenmedir. Anohina (2005) e-öğrenmenin; uzaktan eğitim, teknoloji tabanlı öğrenme ve kaynak tabanlı öğrenmenin bir kümesi olduğunu ifade etmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. E-öğrenmeye yakın kavramların hiyerarşisi. Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology and Society, 8*(3), 91-102.

2.1.1.1. E-Öğrenmenin Sağladığı Yararlar

E-öğrenmenin yararları öğretenler için, öğrenenler için ve kurumlar için olmak üzere üç şekilde incelenmektedir. E-öğrenmenin öğrenenler açısından yararları, geleneksel sınıf ortamında çekinen ve soru soramayan, katılım güçlüğü çeken öğrenciler e-öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissederler (Şahin, 2005). E-öğrenme uygulamaları, çalışan insanlar için coğrafi özgürlük ve zaman özgürlüğü sağlar. Böylece öğrenenler kendi belirledikleri zamanlarda ve mekanda e-öğrenme ortamında öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Cheong, 2002). E-öğrenme uygulamaları, öğrenen kişilerin öğrenme sorumluluklarını arttırır (Dikbaş, 2006).

E-öğrenme uygulamalarının öğrenenlerin yararı kadar öğretenler açısından da yararıları vardır. İnternetin olduğu her ortamda öğrenenlere bilgi verebilir ve onlarla sohbet edebilir (Cheong, 2002). Öğretenler, e-öğrenme sistemi sayesinde ödevleri kontrol edebilir, kullanacağı materyalleri daha kolay bir şekilde kullanabilir. Böylece öğretenler e-öğrenme sayesinde iş yüklerini azaltabilir (Khan ve Ally, 2005). Öğretenler sunuş yöntemi için kullandıkları yazılı metin, kitap kaynaklarının yanında ses, görüntü, animasyon gibi sunumlarla da ders içeriğini zenginleştirebilir (Şahin, 2005). Farklı kuruluştaki öğretim elemanlarının işbirliğiyle birlikte etkin bir eğitim gerçekleşebilir (Şahin, 2005). Öğretenler, e-öğrenme sistemini kullanarak ders içeriğini ve kullanılacak materyalleri zenginleştirebilirler (Golden, McCrone, Walker ve Rudd, 2006).

E-öğrenmenin öğrenenler ve öğretenler kadar, bu sistemi kullanan kurumlar açısından da yararları vardır. Bunlar; ders, seminer, konferans, kurs gibi etkinlikler de materyallerin

dağıtılmasında minimum maliyet ile maksimum çıktıya ulaşılmasını sağlar. Basım ve kırtasiye ve bürokrasi gibi giderlerin azalmasıyla kurumun maliyeti azalır (Şahin, 2005). E-öğrenme uygulamaları sayesinde bir materyale defalarca ulaşılma imkanı sunar (Dikbaş, 2006). Kurumlar kendi fiziki sınırlarını aşarak daha fazla kişiye ulaşabilirler (Doğan, 2013).

2.1.2. E-Öğrenmenin Sınırlılıkları

E-öğrenmenin yararlarında olduğu gibi sınırlılıkları da öğrenenler ve öğretenler açısından incelenecektir. E-öğrenmenin öğrenenler açısından sınırlılıkları, internet bağlantısının yavaş veya hiç olmaması ya da bilgisayar kullanımının sınırlı olması, ders materyallerine ulaşımı engeller (Doğan, 2013). Eş zamanlı öğretimde öğrenen ve öğreten için esneklik ortadan kalkmaktadır. Önceden belirlenmiş bir saatte internete girme zorunluluğunu öğrenen ve öğretenlerin esnekliğini elinden almaktadır (Dikbaş, 2006). E-öğrenmenin öğrenenler açısından sınırlılıklarında ifade edildiği gibi; e-öğrenme ortamı öğrenen ile öğreten ve diğer öğrenen kişilerin izolasyonunu sağlayacağı için öğrenenler, öğretenden ve öğrenenlerle sosyalleşme ortamını sağlayamayacaktır (Dikbaş, 2006). Bilgisayar ve internet konusunda sıkıntısı olan öğrenen için kullanılacak sistem zorlayıcı olabilir (Doğan, 2013). Motivasyonu düşük olan ya da çalışma alışkanlığı olmayan öğrenen, öğretim sürecinde sıkıntı yaşayabilir (Doğan, 2013). Uygulamalı derslerin sanal sınıflarda işlenmesi oldukça güçtür (Aslan, 2006). Öğrenenler, öğretenlere soru sormaya ihtiyaç duyduğu anda istediği zaman sistemden ulaşamayabilir (Doğan, 2013).

2.1.3. E-Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Dzhambazov, Peneva ve Keremedchiev (2018) tarafından öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Ekonomi, işletme, bilgisayar bölümü ve uzaktan turizm eğitimindeki lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Bu öğrencilerin tamamı MOODLE öğrenme yönetim sistemi ile hazırlanmış bir çevrimiçi platformu kullanmışlardır. Öğrencilerin genel olarak e-öğrenme sürecine hazır oldukları görülmüştür. Bu çalışma, teknoloji ile zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının kullanılabilirliğini tespit etmiştir. Buna rağmen e-öğrenmenin uzaktan eğitim öğrencilerine uygulanmasının daha zorlu olduğu görüşü ileri sürülmüş ve daha etkili bir öğrenme ortamı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kenan ve Şahbaz (2018) tarafından yapılan araştırmada, mesleki turizm eğitimi alan ön lisans öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, internete günde bir defa girenlerin gün boyu internet kullananlara göre e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İnternete bağlanma amacı eğitim ve öğretim olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İnternetin hangi amaçla kullanıldığı, internette geçirilen süreden daha etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında üniversite öğrencisi ve akademik personel olmak üzere iki farklı gruptan veriler toplanmıştır. Yapılan araştırma da üniversite öğrencilerinin internete bağlanabilen bir akıllı telefona ve bilgisayara sahip olma oranlarının oldukça yüksek olması, üniversite öğrencileri internete bağlanırken ilk önce dizüstü bilgisayarı daha sonra akıllı telefonları tercih ettikleri, öğrencilerin internete erişim için öncelikli erişim yeri olarak evlerini tercih etmeleri, sosyal ağ sayfalarını sıkça kullandıkları tespit edilmiştir. Akademik personelin bilgi teknolojilerini kullanım öz yeterliğinin yüksek fakat e-öğrenmede kendine güven unsurunun daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mncube, Dube, Ngulube (2014) tarafından akademisyenlerin e-öğrenmeye hazırbulunmuşluk durumlarını ve düşüncelerini belirlemek için nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Akademisyenler e-öğrenme ile öğrencilerin herhangi bir mekânda ve kendi hızlarında öğrenmeye katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında çevrimiçi öğrenmenin içerik geliştirme, etkileşimli katılım, değerlendirme ve öğrencileri anlık olarak takip edebilme becerilerini içerdiğini belirtmişlerdir. E-öğrenmedeki gerçek zamanlı etkileşim ile ders materyallerine ve geri bildirimlere hızlıca erişimin sağlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan en büyük endişelerin başında, bazı öğrencilerin web tabanlı teknolojilere erişime yönelik sahip olmaları gereken temel becerilerden yoksun olmaları gelmektedir. Akademisyenler ise geleneksel metotlardan yenilikçi metotlara geçişte zorluklar yaşamaktadırlar. E-öğrenmenin yararlı olduğu konusunda genel bir tutum olmasına karşın teknolojilerin erişilebilirliği ve eğitimde kullanılmasında bazı endişeler ve eksiklikler olduğu belirtilmiştir.

Gikas ve Grant (2013) Amerika'da üç üniversitede gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrencilerin iki yarıyıl boyunca derste akıllı telefon kullanmaları istenmiş ve öğrencilerden

görüşme yolu ile bilgiler toplanmıştır. Görüşmeler bir çevrimiçi platformda odak grup görüşmeleri şeklinde yapılmıştır. Buna göre, özellikle sosyal medya ve web 2.0 teknolojilerinin kullanımı öğrenciler arasında işbirliğini ve etkileşimi arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında mobil bilgi teknolojilerinin kullanımının öğrencilere birbirleriyle daha fazla etkileşime geçme imkânı sağladığı gibi bilgiye hızlı erişim imkânı sağladığı da görülmüştür.

Yavuz ve Coşkun (2008) tarafından ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik sahip oldukları tutum ve fikirleri belirlemek amacıyla Zonguldak Üniversitesi'nin Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin eğitimde teknolojik araç kullanmasına yönelik olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre öğrenciler, teknolojinin eğitim ve iletişimde pratik çözümler sunduğunu belirtmişlerdir. Bilgisayar, projeksiyon, DVD vb. araçların kullanılması derslerin daha zevkli hale gelmesine yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Agboola (2006) tarafından Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nde öğretim görevlilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçülmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada iki tür ölçek kullanılmıştır. "Öğretim Görevlilerinin E-öğrenmeye Yönelik Algı", "E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genellikle yaş ve deneyim ile e-öğrenme, yazılım becerileri ile e-öğrenme güveni, internet becerileri ve e-öğrenmeye uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, yaş, deneyim, yazılım becerileri ve internet becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

2.2. Spor ve E-Öğrenme

Geçmişten bugüne teknolojide değişimler eğitimcilerin öğretim materyallerine de yansımış, çeşitliliği artırmış ve meydana gelen hızlı değişimleri etkili bir şekilde kullanabilmek için birçok yeni ve yaratıcı yollar sağlamıştır. Teknolojide meydana gelen değişmeler ve gelişmeler beden eğitiminde kullanım alanı dar olan masaüstü sistemlerle kısıtlı olarak yapılmakta idi. Fakat kablo olmaksızın kullanılabilen internet, bilgisayar aracılığı ile görsel tüm videoları büyük topluluklara ulaştıran projeksiyon sistemleri, harekete duyarlı fiziksel aktivite etkinliklerini gözlemleme aygıtları ile teknoloji, okulların spor yapılan alanlarına ve

spor salonlarına ulaşmıştır. Bu bağlamda fiziksel aktivite etkinliklerine, sportif hareketlerin dahil edildiği harekete duyarlı video oyunları, aktif oyun ya da exergaming diye adlandırılan, vücut hareketini veya tepkiyi izleyen teknolojik aletler ile spor oyunlardaki son gelişmelere yeni bir yön, yeni bir boyut daha kazandırılmıştır (Thompson, 2008).

Genel olarak teknolojinin kullanım amacının ev ve iş ortamlarının vazgeçilmez bir parçası haline geldiği söylenebilir. Elbette teknolojinin genç nüfusun yaşam standartlarının oluşturması bakımından öneminin çok fazla olduğu belirtilmektedir. 6 ve 13 yaş arasında çocuklara sahip olan ailelerle yapılan bir araştırmaya göre, ailelerin çoğunun evinde 4 adet televizyon, %85'inde bilgisayar, %88'inde video oyun konsolu**,** %99'unda DVD oynatıcısı bulunmaktadır. Araştırmaya dahil olan ailelerin çoğunda, öğrencilere faydalı bilgiler sağlayan, internet erişimi mevcuttur. Yaş ilerledikçe bu oranların da değişimi artarak devam etmiştir. 1. sınıfa giden bir çocuğun günde ortalama olarak 14 dakika bilgisayar kullandığı, 51 dakika video oyun oynadığı ve bunlarla birlikte 172 dakika televizyon izlediği görülürken; 12 yaşına gelen bir öğrencinin ekran başında kalma süresi artmış, 79 dakika bilgisayar kulladığı ve 109 dakika video oyununa vakit ayırdığı sonuçları tespit edilmiştir (Hersey ve Jordan, 2007). Bu yüksek kullanım oranının çocuklukta obeziteye neden olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte okula başlayan her öğrenci bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada ana kaynak olarak teknolojiyi kullanmayı alışkanlık haline getirdiği ifade edilmiştir (Crespo vd., 2001; Gortmaker vd., 1996; Robinson, 1999).

Öğrenciler cep telefonu, bilgisayar, video oyun konsolu olamadan hayatlarına devam edemeyen bir nesil olarak yaşam sürdürmektedirler. Öğretmenlerin öğretimi tasarlamak ve uygulamak için eğitimin kapsamını değiştirmeleri gerektiği ve eğitim ile teknolojiyi ayrılmaz bir bütün olarak ele almaları gerektiği düşünülmektedir. Yeni oluşturulacak mevzuatlarda öğrencilerin vücut hareketlerine duyarlı spor oyunları ile fiziksel aktivite düzeylerini artıracak uygulamalara da yer verilebilir. Objektif verileri ortaya çıkararak, hareket içeren her türlü aktivitenin teknolojik araçlar yardımıyla uygulanabilirliği sağlanabilmelidir. Yapılan araştırmalar aktif oyunların, oturarak oynanan oyunlara göre daha çok enerji harcamasına neden olduğu gibi kalp atım hızını ve oksijen tüketimini de artırdığını göstermektedir (Graves, Ridgers ve Stratton, 2008; Lannigham-Foster vd., 2006).

Adımsayar (Pedometre), ivmeölçer (akselerometre) ve nabız ölçer gibi objektif ve doğru aktivite gözlemlerinin tespit edildiği araçlar sayesinde, hareket etmenin teknoloji ile cazip

hale gelmesini sağlayan önemli araçlardır (Crouter, Schneider ve Bassett, 2005; Eston, Rowlands ve Ingledew, 1998; Schneider, Crouter, Lukajic ve Bassett, 2003; Tudor-Locke ve Myers, 2001). Hibrid ya da harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı online Beden Eğitimi dersleri (Kachel, Henry ve Keller, 2005; Oblender, 2002), yüz-yüze eşleşme ve aktivite temelli oturumlarıyla web tabanlı öğrenme yöntemleri, online sınavlar, sohbet odaları ve sınavlar uygulanabilir. Böylece teknoloji sayesinde bilgilere ulaşmayı kolaylaştırabilir (National Association for Sport and Physical Education, 2007). Bunun yanında bahsi geçen teknolojik araçların aktif eğitim sürecinde ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalarıyla ilgili faydalı birçok yanları olsa da, zararlı yönlerinin de mevcut olduğu belirtilmektedir.

2.2.1. Sporda Uygun Eğitim Teknolojisinin Kullanılması

NASPE'ye (2009) göre, teknoloji beden eğitiminde öğretme ve öğrenmeyi geliştirebilir. Sporda uygun eğitim teknolojisinin kullanılması, uluslararası standartlara ve gelişimsel özelliklere uygun öğretim yöntemlerinin doğru kullanımını sağlamak için 4 temel kuralı özetlemektedir. Beden Eğitiminde öğretim teknolojisinin kullanılması, öğretim de çeşitliliğin artmasını sağlamak için planlanmıştır.

Öğretim teknolojisi, içerik sunumunu geliştirmeyi sağlayabilen, öğrencilere bilgi aktarmak için kullanılabilen araçlardan biri olarak ifade edilmektedir. Ayrıca beden eğitimcilerin nadirde olsa aktif öğretim sürecinde kullandıkları araçlardan biridir. İnternet, Podcastler (Apple, 2009) ve Wikiler (Leuf ve Cunningham, 2001) öğrencilere, taşınabilir medya aygıtlarından yazılı tüm kurallara ulaşıp, onları almalarına olanak sağlamaktadır. Böylece dağıtım sistemleri bilgiyi okul kütüphanesinin dışına, daha zengin bir bilgi ağı ile ulaşım ağını genişletmiştir. Bunları layıkıyla uygulamak için, beden eğitimcilerin bu kaynakları dikkatlice gözlemleyerek kullanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Web sitelerinin öğretim ile ilgili içerik geçerliliği ve dijital bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmeleri için öğrencilere ön bilgiler verilerek, bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak önemlidir. Bilgi ve görüntüyü aktarmak için geleneksel kara tahta yerine, projeksiyon sistemleri, akıllı tahta, kablosuz iletim (Wifi ve Bluetooth) gibi teknolojiler bilgi paylaşımı imkanı sağlamıştır. Teknik sorunlar ve kullanım süresi derslerdeki etkinlik saatlerini etkilemediği sürece, eğitmenler bu teknolojik araçları beden eğitimi dersinde, öğretim amaçlı kullanmayı daha fazla tercih edebilirler. Bu değerli araçlar ile sınıf yönetimine daha az zaman harcanması için, ders sunularının daha önceden planlanlı bir şekilde hazırlanması gerektiği

ifade edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri çocukların gelişim evrelerine göre fiziksel aktivite gözlem aygıtlarından hangisinin daha uygun olduğuna karar vermelidirler. Öğretimi geliştirmek için öğretmenler tarafından kullanılan teknolojik araçların yaşa uygunluklarına göre tercih edilmeleri gerekmektedir. Tercih edilen bu araçlar Beden eğitimi dersinin içerik standartlara uygun olmalı, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun aktiviteleri içermeli ve öğrencilerin öğrenme beklentileri ile uyumlu olmalıdır (Graves, Ridgers ve Stratton, 2008).

Beden Eğitimi dersinde kullanılacak olan teknolojik araçlar eğitimi destekleyici olarak tasarlanmalı, eğitimin ya da eğitmenin yerine geçmemelidir. Teknolojinin eğitim hayatına girmesiyle, Beden Eğitimi derslerinin video oyunlarına ya da sağlık ve eğlence kulüplerine dönmesinin kaygıya sebep olduğu düşünülmektedir. Teknoloji ile Beden Eğitimi'nin birleşiminde, hareketli oyunlar öğrencilere farklı bakış açıları kazandırabilir ve hayat boyu eğlenceli fiziksel aktiviteleri tecrübe etme imkanı sağlayabilir (Gortmaker vd., 1996). Bütün öğretim süreci boyunca teknoloji kullanımı, öğretmenin öğretim sürecine destek olmak üzere tasarlanıp, uygulanmalıdır (Kachel, Henry ve Keller, 2005).

Bir kaç öğrenci yerine bütün öğrencilere imkan sağlayabilen bir eğitim teknolojisi, Beden Eğitimi'nde tercih edilmelidir. Teknolojik araç kullanırken, öğretmenler mutlaka katılımın ve başarının azami şekilde oluşmasını sağlamalıdır. Sadece birkaç öğrencinin değil, bütün öğrencilerin teknolojiden olumlu olarak istifade edebildiğini gözlemlemelidir. Eğer kullanılacak olan teknolojik araç (bilgisayar, adımsayar, kalp atımı ölçüm cihazı, harekete duyarlı egzersiz oyunları) yeterli sayıda değilse, öğretmen istasyon ya da tur formatını kullanmalıdır. Teknoloji destekli oyunların oynanma aşamasında öğrencilerin elenmesine müsade etmek veya oyunları kazanılan başarıyı ödüllendirmek amacı ile kullanmak, beden eğitimi için tavsiye edilen uygulama talimatları ile çelişki oluşturmaktadır (National Association for Sport and Physical Education, 2009a, 2009b, 2009c). Beden Eğitiminde teknolojiyi kullanmak, öğrencilere eşit ulaşım, maksimum katılım ve minimum bekleme fırsatı sağlarken aynı zamanda öğrencilerin beceri seviyelerine göre elenmeden devam edecekleri aktivitelere katılma imkanı sunar.

Beden Eğitimi'nde eğitim teknolojisi kullanımı, öğrencilerin standart temelli müfredat hedefleriyle ilgili verilerini depolamada önemli bir fırsat olabilir. Öğrencilerin verilerini kayıt altına almak için kullandıkları teknolojik araçları, öğretmenlere ve ebeveynlere öğrenci durumu ile ilgili ipucu niteliğinde bilgiler verebilir. (National Association for Sport

and Physical Education, 2004). Hareket analizi yazılımları ve dijital videolar öğrenci değerlendirmesini kolaylaştırır, böylece öğretmen, akran ve bireysel değerlendirmeyi kolaylıkla sağlayabilir. Öğrencilere süreçleri hakkında bilgi vermek ve performansı takibi yapabilmek için kalp atımı ölçüm cihazları, adımsayarlar ve aktif oyunlar gibi birçok teknolojik araçların kullanımı tercih edilebilir. Bununla birlikte, bu cihazlar seçerlirken beden eğitimciler tarafından geçerlilik ve güvenilirliklerine de dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca bu cihazları kullanmada ki zaman yönetimi ve öğrencinin deneyimli olması, öğrencinin aktif olması ile mümkün olabildiği ifade edilmektedir (Lee, Burgeson, Fulton ve Spain, 2007). Beden eğitiminde teknoloji kullanımı, öğrenme ve öğretmeyi destekleyip artırabildiği gibi nitelikli beden eğitimi programı sunmaya da katkı sağlayabilir. Öğrencilerin hayat boyu fiziksel etkinlikler konusunda bilgili, fiziksel olarak becerikli ve başarılı bireyler olmalarına yardım edebilir ve Beden Eğitim'inin içeriğinin tasarlanmasında da teknoloji destek verebilir (National Association for Sport and Physical Education, 2004, 2009a, 2009b, 2009c).

2.3. Erteleme Davranışı

İnsanlar bazı sebeplerden dolayı görev ve sorumluluklarını son ana kadar ertelemektedirler. Erteleme, her bireyin günlük yaşamda başvurduğu ve genellikle bireyde olumsuz etkiler bırakan bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Roberts (1997) erteleme davranışını, kısa sürede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede kazanılacak ödüllere tercih edilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016). Erteleme eğilimi "karar almayı, bir işi yapmayı geciktirme, ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği" olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Tal ve Levison, 1998).

Erteleme davranışı incelendiğinde, ertelemenin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutunun olduğu görülmektedir. Erteleme davranışının duygusal boyutu; bireylerin erteleme davranışlarının farkına vardıklarında; kızgınlık, pişmanlık, çaresizlik kendini suçlama, yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, hilecilik hissi, gerginlik, panik hissi yaşamalarıdır. Erteleme davranışının bilişsel boyutu; bireyin amaçlar ile gerçek davranışları arasındaki uyumsuzluktur. Ertelemenin davranışsal boyutunu; geciktirilen görevlerdeki davranış, yapılması gereken davranış için zaman ayırmama ya da başka şeylere zaman ayırma olarak ifade edilmektedir (Aktaran Kandemir, 2010). Erteleme davranışının yaşanma sıklığı veya alanı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Birey, yaşamının

sadece belirli alanlarında erteleme davranışı sergileyebileceği gibi, yaşamın her alanında da erteleme davranışı sergileyebilir (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Erteleme eğilimi; yapılması gereken önemli biri işi geçiktirme eğilimi, davranışsal bir eğilim, gereksiz bir geciktirme ve akılcı olmayan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Balkıs, 2006).

Literatürde erteleme dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi yapılması gereken akademik görevlerin yapılmaması veya son dakikaya bırakılması olan akademik ertelemedir. Günlük işleri programlamada zorlanma ve bu işleri zamanında yapmakta güçlük çekmeye ilişkin rutin işlerde erteleme, çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesini içeren karar vermeyi erteleme ve kişinin hem karar vermeyi hem de yapması gereken işleri ertelemesini içeren kompulsif erteleme, ertelemenin diğer türlerini oluşturmaktadır (Aktaran Uzun ve Demir, 2015).

2.3.1. Akademik Erteleme

Üniversite eğitiminde özellikle öğrencilerin akademik olarak yerine getirmeleri gereken birçok farklı görevler bulunmakta; ancak çoğu öğrenci bu görevleri çeşitli nedenlerle ertelemektedirler. Bu durum akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015). Akademik erteleme, genel erteleme davranışının eğitim hayatında yaşanması durumu olarak düşünülebilir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Akademik erteleme; öğrencinin daha çok akademik yaşamdaki görev ve sorumluluklarını geciktirmesi, son ana bırakması (Solomon ve Rothblum, 1984; Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016), işlerin belirli önceliklere göre tasnif edilerek geciktirilmesi (Baltacı, 2017), bireyin kendisi açısından önem arz eden akademik görev ve sorumlulukları çeşitli gerekçelerden ötürü gelecek bir tarihe bırakması olarak tanımlanabilir (Çıkrıkçı ve Erzen, 2016).

Akademik erteleme davranışının, bireylerin akademik işlerini bir şekilde geciktirmeleri sonucu yaşadıkları çeşitli sıkıntıları ifade ettiği söylenebilir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik erteleme, son tarihe göre akademik hayatlarını şekillendiren öğrenciler için ciddi sonuçları olan bir davranış örüntüsü olarak da tanımlanmaktadır (Tuckman, 2005). Akademik erteleme davranışı, "okullarda öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ödev ya da projeleri zamanında teslim etmeme ve derse hazırlanma gibi konularda yaşamış oldukları" sorunlar şeklinde tanımlanmıştır (Kağan, 2010). Akademik erteleme sadece bir işi geciktirmeyi değil aynı zamanda o işi geciktirmenin yaratacağı kaygı ve stres durumunu da

kapsamaktadır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013). Akademik ortamda öğrencilerin dönem ödevi hazırlama, sınavlara hazırlanma, haftalık okuma ödevlerini tamamlama, akademik idari işleri yerine getirme, derslere katılım gibi yapılması gereken görevleri olmasına rağmen bu görevlerin yerine getirilmesi sıklıkla ertelenmektedir (Uzun Özer ve Topkaya, 2011).

2.3.1.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri

Akademik erteleme, biliş-ötesi öz düzenleme becerisi, zaman yönetimi, düşük öz yeterlik, öz disiplin eksikliği, kaçınmacı problem yöntemini kullanma, yüksek kaygı düzeyi, düşük umut düzeyi, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, yaşam doyumu gibi birçok farklı neden ile ilişkilendirilmektedir (Çıkrıkçı ve Erzen, 2016). Akademik erteleme davranışının altında farklı nedenler yatmaktadır. Johnson ve Bloom (1995), Bulut ve Ocak, (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, akademik erteleme davranışının önemli nedenlerinden birinin, sorumluluk düzeyinin düşük olması gösterilmektedir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) yapmış oldukları çalışmada kötü zaman yönetiminin, akademik erteleme davranışının nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Akademik erteleme davranışının diğer bir nedeni ise, başarısızlık korkusudur (Uzun Özer, 2009). Öğrenim görülen bölümlerin eğitsel alanının (sözel, sayısal, eşit ağırlık) farklı olması ve buna yönelik ödevler, uygulamalar, sınavlar veya projelerin azlığı ya da çokluğu akademik erteleme davranışının görülmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Berber Çelik ve Odacı, 2015).

Akademik erteleme davranışının sınav kaygısı, benlik saygısı ve başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu da ileri sürülmektedir (Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının pek çok farklı nedeni olabilmektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda bu nedenlerin öğrenme görevinin özelliklerinden ve bireyin özelliklerinden kaynaklı etmenler olduğu görülmektedir (Vural ve Gündüz, 2019). Düşük öğrenme sorumluluğuna sahip bir kişiliği olan bireyler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir (Özer ve Altun, 2011). Bazı araştırmalar ise öğrenme görevinin kişiye ilgi çekici gelmesi ve sevmesi ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Vural ve Gündüz, 2019).

Özetle, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, başarısızlık korkusu, benlik saygısı, özyeterlilik inancındaki eksiklik, mükemmeliyetçilik, yüksek kaygı düzeyi, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, sorumluluk düzeyinin düşük olması, öğrenme stratejileri,

motivasyon, gerçekçi olmayan beklentiler, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasında olduğu belirtilebilir.

2.3.1.2. Akademik Ertelemenin Sonuçları

Akademik erteleme eğiliminin, öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Bununla beraber akademik erteleme eğiliminin sadece akademik süreçlerle değil, bireyin iyilik haliyle de ilişkili olduğu görülmektedir (Balkıs ve Duru, 2010). Akademik erteleme eğilimli öğrencilerin; akademik görevleri yerine getirme davranışlarını son ana bırakmaları nedeniyle akademik anlamda başarısız olmaları her zaman olasıdır (Çelik ve Odacı, 2015). Derslerdeki akademik başarısızlık, akademik anlamda birbirini takip eden çeşitli sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Terzi ve Uyangör, 2018). Erteleme davranışında bulunan öğrenciler, bu davranışlarının doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte ve hatta üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010).

Literatürde ders bırakma, stres, düşük akademik başarı, öğrenim süresini uzatma ve akademik çalışmalarında akademik erteleme yapmayanlara göre daha fazla hata yapma, akademik ertelemenin diğer sonuçları olarak ifade edilmektedir (Vural ve Gündüz, 2019). Yeşil ve Şahan (2012), akademik işlerin ertelenmesinin öğrencilerde önemli bir davranış kalıbı haline geldiği; bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği; özellikle ilgi çekici, açık ve anlaşılır olması gibi işlerin nitelikleri ile hedeflerinin niteliği, başarıya biçilen değer, zaman yönetimi, öz disiplin, kaygı gibi öğrenci özellikleri ile akademik işlerin ertelenmesi davranışları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar, akademik erteleme tutumunun zaman içinde aynı seyirde devam edeceğini, geliştirilip yok edilemeyeceği görüşündeyken, bazı araştırmacılar ise, bu fikrin tam tersi olarak, akademik olarak erteleme tutumunun, ferdin okul hayatında sınıfta kalma süresi uzadıkça arttığını, hatta mezuniyet sonrasın da artarak devamlılık gösterdiği görüşündedir (Bar, 2016).

2.3.1.3. Akademik Erteleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bar (2016) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinde spor etkinliklerine katılımın psikolojik dayanıklılık ve akademik erteleme üzerine etkileri incelenmiştir.

Psikolojik dayanıklılık ve akademik erteleme puanları en düşük öğrencilerden 20 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 40 öğrenci katılımcı olarak seçilerek, deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından tasarlanan beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile psikolojik dayanıklılığı artırma ve akademik ertelemeyi önleme programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın psikolojik dayanıklılık düzeyini arttırdığı, bunun yanında akademik erteleme davranışının azalmasına katkı sağladığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yükseltilmesinde, akademik erteleme davranışı sergileme düzeylerinin azaltılmasında beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın etkili olduğu belirtilmiştir.

Certel, Bahadır ve Özgönül (2016) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitim ve spor öğretmeni adaylarının, akademik erteleme eğilimlerini ve akademik öz-yeterliklerini cinsiyet, akademik başarı algısı ve lisanslı spor yapma değişkenlerine göre incelenmştir. Araştırma bulgularına göre adayların akademik ertelemelerinde akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik ertelemeleri ile öz-yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Şeker ve Saygı (2013), tarafından yapılan çalışmada, güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf, okudukları anabilim dalı ve mezun oldukları lise türüne göre incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen analizler sonucunda; kadınların erkeklere göre daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri, resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik eğitimi anabilim dalında ki öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Resim-İş eğitimi 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının müzik eğitimi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir.

Yiğit ve Dilmaç (2011) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının, cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim görülen okulun türü, anne eğitim ve baba eğitim durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, akademik ertelemeyle insani değerler ölçeğinin alt boyutları arasında ilişkinin olduğu, insani değerler

ölçeğinin alt boyutlarının akademik erteleme davranışını yordama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir, Çakır, Özbay, Palancı ve Çalışkan (2009), tarafından yapılan çalışmada, üniversite sınavına girecek öğrencilerin kaygı düzeylerinin, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, başarı-amaç oryantasyonu, akademik erteleme davranışları, akademik benlik saygısı ve başarısızlık korkusu ile yordanması amaçlanmıştır. Buna göre mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin, başarı-amaç oryantasyonunun, akademik erteleme davranışlarının, akademik benlik saygısının ve başarısızlık korkusunun öğrencilerin sınav kaygısını açıklayan önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2008) tarafından yapılan çalışmada, lise son sınıfta okuyan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, öz-yeterlik inançları ve kaygı durumluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma soncuna göre benlik saygısı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber, orta ve yüksek düzeyde akademik erteleme davranışında olan öğrencilerin, düşük seviyede akademik erteleme davranışında olan öğrencilere göre daha fazla kaygı durumluluğu yaşadıkları görülmüştür. Yani yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, derslerini ve sınavlarına zamanında çalışmaması kaygı düzeyinin yükselmesine, genel ruh durumunun bozulmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Knaus'a (2000) göre, erteleme yapan bireylerin yaşadıkları duygusal sonuçların çoğunun bilişsel nedenlere bağlı olduğu ve bu iki taraf arasında bir döngü oluştuğu şeklinde ifade edilmektedir. Örneğin, ferdin yeteneklerinden şüphe etmesi onda değersizlik duygusunun yaşanmasına sebep olur iken, bundan ötürü tekrar görevlerini erteler ve ertelemeye devam ettikçe daha fazla kendinden şüphelenmeye başlar. Bunun ardından bu şüphe, kaygı, depresyon ve öğrenilmiş çaresizlik duygu durumlarına sebep olur ve böylece bir kısır döngü şeklinde erteleme davranışında süreklilik görüldüğünü belirtmektedir.

2.3.2. Spor ve Akademik Erteleme

Genç bir nüfusa sahip olmak ilk başta kulağa çok hoş gelse de, gençliğin beklentilerini karşılayacak politikalar üretme zorunluluğunu da beraberinde getirir. Dünyanın her yerinde gençliğin sorunları eğitim ve iş ortak sorun olarak görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin başarısızlıklarında; akademik seviyeleri, ders

başarısızlıkları, devamsızlık yapmaları, ailelerinin okula ve eğitim öğretime verdiği değerin az olması, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültür durumunun yetersizliği başta olan nedenler olarak belirtilebilir. Ayrıca okula hissedilen güvenin azlığı, sınıf tekrarı, okulların gerekli cazibesini yitirmesi, kötü arkadaş çevresinin etkileri, okulu terk etme, erken yaşlarda evlendirilmeleri gibi problemler de bu başarısızlığın nedenleri arasında yer almaktadır (Yorulmaz, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'in (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında sınıfta kalan lise öğrencileri 14-18 yaşlar arasındadır. Sınıfta kalan öğrencilerin en büyük kesimini 9. sınıflar (%74,5) oluşturmaktadır. 10. sınıflar (%14,8) 11. sınıflar (%7,1) ve 12 sınıflar (%3,6) oranlarını oluşturmuştur. Sınıfta kalan öğrencilerin 1/3'ünden fazlasının anlatılan ders konularını anlamakta güçlük çektikleri, büyük bölümünün verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmadığı ve yarıdan fazla öğrencinin ders çalışma alışkanlığının olmadığı tespit edilmiştir. Sınıfta kalan öğrencilerin, kardeş sayıları, ailelerin gelirinin düzenli olup olmaması, babaların eğitim durumu, evlerde öğrencilere ait odanın olmaması, okul sosyal faaliyetleri, eğitim ve öğretim etkinliklerinden hoşlanma değişkenleri açısından benzerlikler göstermektedir. Elbette tüm bu olumsuz durumlar akademik olarak başarısızlığın yanında akademik ertelemeyi de beraberinde ortaya çıkarmış olacaktır. Benzer şekilde kardeş sayısı, ailenin düzenli gelirinin olup olmaması ve evde kendisine ait bir odanın bulunması gruplar arasında benzerlik gösteren değişkenlerdir (MEB, 2013).

Ergenlik döneminde özellikle beden eğitimi ve spor öğretiminin bu döneme özgü yaklaşımları; ergenin kendi bedeninden memnun olmasını sağlamak ve kimlik karmaşası yaşayan gençlere rollerini benimsetecek, kim olduklarından emin olmalarını sağlayacak bir işlevsellik sağlamaktır (Topkaya, 2004). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, gençlerin toplumsal ve ferdi açıdan sosyal ve ekonomik yönleri ile yetiştirilmesinde ve sağlıklı fertler olmalarında, halkın içerisinde sağlıklı yaşam koşullarında yaşamasında ekonomik açıdan kaliteli bir yaşam sürdürmelerinde, barış toplumu oluşturmalarında, toplumda yaşarken sosyal açıdan uyumlu hale gelmelerinde çok önemli bir konuma sahiptir. Kale ve Ersen'e (2003) göre beden eğitimi, oyunla spor faaliyetlerinin eğitici bütünlük içinde yapmış olduğu bedensel etkinlikleri içeren etkinliklerin bütünüdür. Bireyin fiziki, ruhi ve toplumsal bütünlüğüne zarar vermeden, toplumsal açıdan yararlı olacak şekilde gelişimini sağlamakla birlikte, mutluluk ve güçlülük sahibi olacak ve karakterli, kişilik sahibi ve kültürlü olmaya yönelik eğitilmesi demektir. Ayrıca; beden eğitimi ferdin bedensel, zihinsel, sosyolojik ve

psikolojik bakımdan sağlıklı olması için yapılan tüm egzersizleri de içermektedir (Yaman, 2009).

Avrupa'daki bazı ülkelerde beden eğitimi derslerinin sayısı haftada 6 saati bulmaktadır (Açıkada ve Ergen, 1990). Okullarda uygulanan müfredat programlarında bulunan beden eğitimi dersleri gençlerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan tamamıyla gelişimine katkı sağlayan bir derstir. Fakat her şeyden önemlisi gençlerin fiziksel açıdan sağlıklı olması ve psikomotor kabiliyetlerinin yeterli düzeyde gelişiminin gerçekleştirilmesidir (MEB, 1988). Ülkeler sağlıklı nesiller yetiştirmek için beden eğitimi ve spor faaliyetlerini genel eğitimin içinde ayrılmaz ve gerekli bir parça olarak görmektedirler. Bundan dolayı beden eğitimi ve spor devlet politikası olarak kabul edilip bireylerin yaşantısının her dönemini içine alacak şekilde devam ettirilmektedir. Onun için okullar, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin uygulanmasına ve sevdirilmesine vesile olacak önemli kurumlardır (Bilge, 1989). Ayrıca; gençliğin yaşadığı önemli sorunlardan biriside yaşadıkları hadiseler ve yapılması gerekenler hususunda, yeterli ve gereksinim duyduğu psikolojik dayanıklılığı yakalayamamasıdır.

Akademik erteleme hakkında yapılan çalışmalar, aynı zamanda ertelemenin motivasyonla ile ilgili bir problem olduğunu da göstermektedir. Ertelemenin temel olarak bir güdülenme problemi olduğu ve bunun yanında, bireylerin erteledikleri görevlerle açık olarak ilgilenmedikleri ve görevleri yerine getiremedikleri ve onun yerine başka aktivitelerle uğraştıkları ileri sürülmüştür. Güdülenme ile ilgili faktörler öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olabilir (Yıldırım, 2011). Öğrenciler enerjilerini daha çok boş zaman aktivitelerine ilişkin belirledikleri hedeflere odaklayarak akademik görevlerini yapmaktan uzak durmaktadırlar. Bu yüzden de öğrenme için gerekli çalışma disiplininden mahrum kalmaktadırlar (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007). Güdülenme ve erteleme arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar; dışa dönük güdülenme ve akademik erteleme arasında olumlu bir ilişki; içe dönük güdülenme ve akademik erteleme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir (Lekich, 2006). Yapılan araştırmalar sonucunda akademik ertelemenin, zamanın yönetilmesi ve tembellikle birlikte motivasyon durumu ile ilgili olabileceğini de göstermiştir (Caroline ve Richard, 1995; Orpen 1998; Watson, 2001).

2.3.3. E-Öğrenme ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılım insanların iç ve dış dünyalarını daha iyi tanımalarına (Artar, 2004), zihinsel ve bilişsel açıdan gelişimin desteklenmesine (Bailey, 2006) katkı sağlamaktadır. Selçuk (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinin ders dışı spor etkinliklerine katılımının öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine, kendine güven duygularının gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda sporun akademik erteleme davranışında kalıcı bir azalma olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. E-öğrenme, eğitim ve öğretim süreçlerinde pek çok fırsatı sunmasının yanında, öğrencilere de birçok sorumluluk yüklemektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine sunulan içerikleri; nasıl, ne zaman ve ne kadar süreyle çalışacaklarına kendilerinin karar vermesi ve bu doğrultuda öğrenme süreçlerini planlamaları beklenir. Bu açıdan, uzaktan eğitim yönteminden etkili ve verimli bir şekilde yararlanmanın yolu öz düzenleme becerisine sahip olmayı ve öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonu yüksek tutmayı gerektirmektedir (Keller, 2010; Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Buyuk, 2018; Uçar ve Kumtepe, 2016).

Diğer taraftan, e-öğrenme sürecinde kurumlar ve eğitmenler; öğrencileri derste tutma, öğrencilerin derslerini tamamlama ve başarılı olmaları konusunda yoğun çaba harcamaktadır. Buna rağmen uzaktan öğrenenlerin dersten ayrılma, dersi tamamlayamama ve akademik başarı durumlarındaki sorunlar pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Uçar, 2020; Aydin, Öztürk, Büyükköse, Er ve Sönmez, 2019; Bozkurt ve Akbulut, 2019; Hobson ve Puruhito, 2018). Doherty (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, uzaktan öğrenenlerin dersten ayrılma, dersi tamamlayamama ve başarısız olmalarının temel nedeni zaman yönetiminde yaşanılan sorunlar ve erteleme davranışının olduğu ifade edilmiştir. Erteleme davranışı, akademik hayatları belli bir takvim düzeninde devam eden öğrenciler için ciddi sonuçlar doğurabilecek bir davranış örüntüsüdür (Tuckman, 2005). Araştırmalar, akademik erteleme davranışının öğrencilerin derse devam etme sürecini ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Cerezo, Esteban, Sánchez-Santillán ve Núñez, 2017; Hooshyar, Pedaste ve Yang, 2020; Moon ve Illingworth, 2005; Tuckman, 2007).

2.4. Duygusal Zeka

Duygu; Türk Dil Kurumu'na göre, "belli bir uyaran karşısında genellikle güdü ve değerlerle ilişkili olarak belirip çoğu kez süreklilik ve tutarlılık gösteren, heyecandan daha zayıf bir uyarım biçimi" olarak tanımlanmaktadır. Duygu kavramıyla psikolojik, felsefi vb. birçok alanda araştırma yapıldığı için fazlasıyla tanım ortaya çıkmaktadır. Bireyin deneyimledikleri, yorum yaptıkları, düşündükleri ve yönettikleri hisler anlamında tanımlanan duygular, yaşanılan kültürel çevre veya durumsal olarak birçok etkiden etkilenmektedir (Seçer, 2009). Goleman (2013) ise duygu kavramını bir hissiyata bağlı biyolojik, belli düşünceler ve psikolojik olaylar ve bunlarla beraber hareket eğiliminde olma anlamında ifade etmiştir.

Zekâ ise; Türk Dil Kurumu'na göre, "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı" olarak ifade edilmektedir (http://www.tdk.gov.tr). Masaroğulları ve Koçakgöl (2011), psikoloji sözlüğüne göre "zekâ (intelligence), öğrenme ve uyum davranışını biçimlendiren soyut olarak düşünme, problemlere çözüm getirme ve bilgi edinme kapasitesi gibi yetenekleri belirtmede kullanılan genel kavram" şeklinde tanımlanmıştır. Zekâ, bilişsel anlamda yeterli olma ve duyuşşsal faktörleri anlatma özelliğidir. Genel olarak zekâ, bireylerin yaşamındaki seçeneklerde karar verme, üretme, gruplama eylemlerini etkileyen veya içine alan geniş bir kavramdır (Aydın, 2010).

2.4.1. Duygusal Zekanın Anlamı ve Gelişim Aşaması

Duygusal zeka; duyguları hissetme, bunları değerlendirme, düşünme becerisini basitleştirecek duyguları ortaya çıkarma, duyguyu ve duygusal bilgiyi özümseme ve duygusal ve entelektüel gelişime destek vermek için duyguları düzene koyma yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zeka; insanın kendisinin ve diğer insanların duygularını izleyebilme, bu duyguları birbirinden ayırabilme ve bunlardan kazanılan bilgileri bilişsel ve fiziksel hareketleri şekillendirmede kullanma becerisi şeklinde ifade edilmiştir (Mayer ve Salovey, 1993). Bar-On (1997) ise; kişinin kendisi veya diğer kişilere doğru biçimde kendi düşünce ve davranışlarını ifade edebilmesini, çevresindeki kişilerle veya ortama uyum sağlamasını veya mücadele edebilmeyi gerektiren duygusal ve sosyal yetenekler olarak ifade eder.

Tuğrul (1999) duygusal zekayı, duygularının farkına varma, duygularla baş edebilme becerilerinin yanında, kendi motivasyonunu arttırma, empati kurma ve sosyal bağları yönetme becerileri olarak tanımlamıştır. İnsanın kendisi ve çevresi ile uyumunda, duygusal zekanın rolüne vurgu yapmak isteyen Konrad ve Hendl (2001), yaptıkları araştırmada duygusal zekâyı, bireyin kendisini ve diğer bireylerin motivasyonunu arttırabilmek için soğukkanlılık, çaba gibi özelliklerden meydana gelebilecek nitelikli bir duygusal kompozisyon şeklinde ifade etmiştir. Jaeger (2003) ise duygusal zekayı, insanın kendisi ve diğer bireylerin duygularını başka duygulardan ayrıştırma, düşünce ve eylemleri gerçekleştirmede rehber olarak kullanabilmek için gözlemleme becerisini içine alan sosyal zekanın farklı bir şekli olduğu ve duyguları insanın kendi faydasına yönelik yararlanmaya yönelme eğilimi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise duygusal zekâ; duyguların gücünün ve anlayış hızının, bireyin bilgi birikiminin, enerjisinin, sosyal bağlarının ve etkileşim işinde olduğu olayların çıkış yeri olarak duyumsama, özümseme ve aktif bir şekilde kullanma yeteneğidir (Kılıçarslan, 2010).

Baltaş'ın (2011) çalışmasında duygusal zekâyı, bireyin kendisini ve başkalarını kontrol etmeyi kolay hale getiren duyguları tanımlama, özümseme ve etkili bir şekilde yön verebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Yani diğer insanların neye ihtiyaçları olduklarını, ne istediklerini, güçlü veya zayıf yönlerinin neler olabileceğini duyguları değerlendirerek anlamak, stresle başa çıkmak ve çevreye uyumlu birey olmak için gerekli olan yetkinlik olarak ifade etmiştir. Genel olarak bir tanımlama yapmak gerekirse; kişinin kendi ve başkalarının duygularını kontrol altında tutma, muhakeme etme ve düzenleme yeteneği olarak tanımlanabilir.

2.4.2. Duygusal Zekanın Önemi ve Geliştirilmesinin Önemi

Yıllardır süre gelen insanların işlevselliğinin ve başarılarının IQ (Intelligient Quotient-Zekâ Katsayısı) ile doğru orantıda olduğu bilinen bir gerçekti. Yapılan çalışmalarda, başarıdaki etmenlerde duygusal zekanın rolünün büyük olduğu belirtilmiştir (Dogan, 2005). IQ seviyesi yüksek olan bireylerin akademik yönden de oldukça başarılı olmalarına karşılık, kariyer hayatlarında, sosyal ilişkilerde ve özel hayatlarında aynı düzeyde olumsuz şekilde verimsiz olmaları bilim insanlarını, bireyin hayati performansını sergilemede, IQ'nun yanı sıra başka faktörlerinde etkili olduğunu ifade etmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Duygusal zekâ faktörünü araştıran bilim adamlarının, insanın her yaşında ve alanında geliştirilmesinin açık bir olgu olduğu, IQ gibi duygusal zekanın da bir kader olmadığı savunulmuştur. Gelişen bir olgu olması duygusal zekânın öneminin daha çok artmasına ve bu konunun daha çok araştırılması gerektiği düşüncesini akıllara getirmiştir. Genetik yol ile sabit olan IQ'nun aksine duygusal zekâ özelliğinin gelişmeye açık olması öğrenilme olasılığının da oldukça fazla olmasına sebebiyet vermektedir. İnsanlar yaşamaya devam edip hayatlarını sürdürdükçe elde ettikleri deneyimleri sayesinde duygusal zekâyı da geliştirmeye devam edeceklerdir (Goleman, 2005). Goleman (2005) EQ (Emotional Quotient) duygusal zekanın geliştirilebilirliği konusuna açıklık getirmeye çalışmıştır. "IQ'nun aksi yönünde EQ önemli ölçüde yükseltilmeye açık bir olgudur. Bireyler duygusal açıdan eşit yaradılışlı olmadığı için herkes doğası gereği farklılık gösterir. Ama bunlarla birlikte insanın hareketleri, kendisini anlatma ve duyguları davranışa dönüştürme özellikleri de gözlemlenebilir düzeyde değiştirilip geliştirilebilir. İnsanlar, yeni duygular özümsemeye ve bu yeni duyguların harekete geçirdiği dürtülerin değişmesine onay verebilen duygusal bir sisteme sahiptirler (Canbulat, 2007). İnsanların duygusal zekâ özelliğini, doğuştan gelen etmenlerle kazanmadıkları gibi, duygusal zekanın gelişiminin başlaması da ilk çocukluk dönemine dayanmamaktadır.

Elde edilen duygular bireyin sadece kendine has ve ona aittir. Bireyin sahip olduğu duygular hakkında, bireyin haricinde kimsenin bilgi sahibi olamaması bunun bir göstergesidir. Sahip olunan duygular, kalıtımsal aktarımlarla içgüdü olarak bireyin kendisiyle beraber dünyaya gelir, geriye kalan kısmı da çevre etkileşimleri ve aldığı eğitimlerle bireysel öğrenme yoluyla kazanılır (Konrad ve Hendl, 2001). Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan kişiler; duygularını olumlu şekilde kontrol edip ve etkin şekilde yön verebilmekte, duygusal problemlere çözüm bulmada ve gergin durumları kontrol altında tutmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunların yanı sıra duygusal zekâ seviyesi yüksek olan kişiler; aile içi ve sosyal bağlarda daha olumlu ve iyimser davranışlar ortaya koymaktadırlar (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Duygusal zekâ seviyesi düşük olan kişiler ise, duygusal zekâsı yüksek olan bireylere göre sosyal ilişkiler sergilemede daha düşük beceriler göstermekte ve daha fazla agresif hareketlerde bulunarak negatif ilişkiler kurmaktadırlar (Özdenk, 2005).

2.4.3. Duygusal Zeka ve Sağlık İlişkisi

Duygusal zeka ile ilişkisi incelenmesi gereken en önemli kavramlardan birisi sağlıktır. Duygusal zeka – sağlık ilişkisine dair literatür bulgularının birbiriyle nispeten daha tutarlı olduğu görülmektedir. Schutte ve ark. (2002) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zeka ile stres arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çeken araştırmacılar, duyguları anlayabilen ve düzenleyebilen bireylerin duygusal açıdan daha sağlıklı olduklarını belirtmektedir. Bar-On (1997) zeki bireylerin stres ve günlük yaşamın gereksinimleriyle başa çıkmada duygusal açıdan daha yetenekli olduklarını ileri sürmektedir. Ayrıca algılanan duygusal zeka ile strese verilen psikolojik ve fizyolojik tepkiler arasındaki ilişkileri aydınlatması açısından büyük önem taşıdığıda ifade edilmektedir. Duyguların algılanması, duyguların anlaşılması, duyguların düzenlenmesi, duyguların kullanımı zihinsel ve fiziksel açıdan sağlığa katkıda bulunabildiği belirtilmektedir (Salovey, Stroud, Woolery ve Epel, 2002; Schutte vd., 2007).

Day, Therrienda ve Carrol (2005) yaptıkları araştırmada, duygusal zekanın kişilikle büyük ölçüde örtüştüğünü fakat duygusal zekanın, stres ve zihinsel sağlık arasındaki ilişkide bir etkisinin olmadığını ileri sürmektedirler. Duygular bireyin öznel algılarının yanı sıra fizyolojik uyarılmışlığını da içerdiğinden, duygusal zeka becerilerinin başta kalp atım sayısı olmak üzere merkezi sinir sistemi faaliyetlerini algılayabilme ile ilişkili olduğu mantıklı gelmektedir. Duygusal zeka, fiziksel ve psikolojik sağlığı olumsuz etkileme olasılığı yüksek, alkol ve sigara kullanımı gibi davranışlarla da ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Trinidat ve Johnson (2002) alkol ve sigara kullanımı ile duygusal zeka arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma bulguları düşük duygusal zeka düzeyine sahip bireylerin alkol ve sigara bağımlılığı geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yüksek duygusal zeka düzeyine sahip gençlerin, çveresindekilerin duygularını daha iyi okuyup, anladığını ve bu yolla alkol ve sigara kullanımı için akranlarının baskılarıyla başa çıkabildiğine dikkat çeken Trinidat ve Johnson (2002), duyguları idare edebilme konusunda daha az yetenekli gençlerin akran baskıları sonucu düzenli alkol ve sigara tüketicisi olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Sigara ve alkol bağımlılığının stres, kaygı ve kişisel yaşamla ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Bray, Fairbank ve Marsden, 1999; Jorm vd., 1999) kendisinin ve başkalarının duygularını idare etmede yetenekli olmayan kişilerin bir başa çıkma yöntemi olarak alkol ve sigara alışkanlığı geliştirdiği düşünülmektedir. Trinidat, Unger, Chou ve Johnson (2004) tarafından yapılan araştırmada, duygusal açıdan daha güçlü olan bireylerin

gelecekte sigara içmeme konusunda daha kararlı oldukları belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak ise, duyguları teşhis ederek, anlayarak ve idare ederek akran baskısıyla başa çıkmayı beceren gençlerin, duygusal zeka düzeylerinin yüksek oluşuna, sigara ve alkolden de uzak durabildiklerini belirtmektedir.

2.5. Duygusal Zeka ve Sportif Performans

Duygusal zekanın sportif performansla ilişkili olduğunu veya duygusal zekanın sportif davranış ve performansı öngörebileceğini söylemek mümkün olmasa da, duyguların sportif performans için önemli olduğu belirtilmektedir. Özellikle profesyonel düzeyde yapılan sporda, performansı artırmanın önemli şartlarından biri duygusal durumlara dayalı olarak performansın sergilenmesinin tahmin edilebilmesidir (Robazza, Bortoli ve Hanin, 2004). Cerin ve Barnett (2002) yaptığı araştırmada, yarışma öncesi stres ve kaygı süreçlerinin idare edilememesi halinde performansı etkileme olasılığına değinerek, duyguların önemini vurgulamıştır. Ayrıca yarışma stresinin daha iyi anlaşılabilmesi için, bazı duygulardaki yoğunluk ve sıklığın belirlenmesine dikkat çekmektedir. Özetlenecek olursa, sportif performans üzerinde pek çok duygunun doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği ifade edilebilir. Araştırma bulguları da ulaşılan sonucu bir ölçüde desteklemektedir. Duygular ve sportif performans konusuna dikkat çeken Robazza, Bortoli ve Hanin (2004), Hanin'in tarafından elit spor ortamında geliştirilen kuram, duyguların toplam insan işlevselliğinin çok modelli, durumsal ve dinamik göstergesi olarak kavramsallaştıran psikobiyososyal durumun bir bileşeni olduğunu ileri sürmektedir. Beş temel duygu boyutu (biçim, içerik, yoğunluk, zaman, bağlam) bireysel optimal ve işlevsiz yapıyı ve performansla ilgili duygusal deneyimlerin dinamiklerini ifade eder. Tanımlanan bu yapılar önce başarılı ve zayıf performansla ilgili duygusal durumların bireysel işaretlerini belirler. Daha sonra bu işaretler, sezon boyunca tekrarlanacak ölçümlerle, mevcut duygusal durumun tahmin edilebilmesi için bireyselleştirilmiş bir ölçüm olarak hizmet verir. Bu modeli destekleyen araştırma bulguları duygular ve sportif performans ilişkisinin öngörülebilmesi için bazı ipuçları ortaya koymaktadır (Robazza, Bortoli ve Hanin 2004).

IZOF modelinde duyguların içeriği birbiriyle ilişkili olmasına rağmen iki farklı faktörle kavramsallaştırılır. Bu faktörlerden biri haz (zevkli veya zorlayıcı) ilkesine dayanmaktadır. Diğer faktör ise duygunun performans üzerindeki etkisine bağlı olarak kolaylaştırıcı veya engelleyici olarak sınıflandırılmaktadır. Bu iki faktörün etkileşiminden 4 farklı duygu içeriği meydana gelmektedir. Bunlar: olumlu, zevkli, kolaylaştırıcı duygular; olumsuz,

zorlayıcı, kolaylaştırıcı duygular; olumlu, zevkli, engelleyici duygular; olumsuz, zorlayıcı ve engelleyici duygular olarak belirtilmiştir. Bu dört duygu kategorisinin, sporcunun yarışmayla ilgili deneyimlerinin anlaşılması için uygun olduğu düşünülmektedir (Robazzo, Bortoli ve Nougier, 1999).

Duygusal zeka yapısının başkalarının duygularını anlama ve idare edebilme becerileri bir tarafa bırakılacak olursa, Hanin'in IZOF modeli bir bakıma kişiselleştirilmiş duygusal zeka becerilerine benzetilebilir. Çünkü model sportif performansın arttırılabilmesi için bireylerin duygusal farkındalıklarının yüksek olması ve ihtiyaç duyulduğunda duyguların düzenlenebilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Jokela ve Hanin'de (1999) bu yargıyı destekler nitelikte başarılı sporcuların yarışma kaygılarının farkında olduklarını ve geçmişte yaşadıkları yarışma kaygısını doğrulukla hatırlayabildiği gibi, ilerideki bir yarışmayla ilgili yaşayacağı kaygıyı önceden tahmin edebildiklerini bildirmektedir. Bu ifade sporcuların kendi duygularını algılayabilme becerilerinin performanslarını etkilediğini düşündürmektedir.

Okçuluk ve benzeri atıcılık sporlarında düşük uyarılmışlık, düşük duygusal yoğunluk ve bunlarla ilişkili fizyolojik durumun bir avantaj olarak görüldüğüne dikkat çeken Robazza, Bortoli, Nougier (1999) yüksek uyarılmışlığın, heyecan duygusunun fizyolojik belirtisi şeklinde algılandığı zaman performansı bozduğunu, çalışmalarındaki vakada da sporcunun yüksek uyarılmışlık düzeyini performansı için olumlu olarak algıladığını bulmuştur. Anılan araştırma bulguları ve görüşler yarışmayla ilgili duygular ve bunlarla ilgili fiziksel tepkilerin kontrol altına alınabilmesinin sportif performansa olumlu bir etki yapacağını düşündürmektedir.

2.5.1. Duygusal Zeka ve Sportif Performans ilişkisi

Duygusal zekâ becerileri, bilişsel becerilerle etkileşim içindedir. Üst düzey performansa sahip olanlar ve bunları kullanabilenler her iki beceriye de sahiptirler. Yapılacak olan iş ne kadar çok çözümleme gerektiriyor ise duygusal zekâ o derecede önemli bir yer tutmaktadır. Bunun açıklaması olarak; becerilerin düşük seviyede olması, bireyde var olabilecek mesleki uzmanlık ya da üstün zekâ performansında aksaklıklara yol açabileceği düşünülmektedir (Goleman, 2016; Soylu,2016).

Genellikle duyguların spor müsabakalarında önemli etkileri olduğu öngörülürken, sporcuların performansını ne derecede etkileyebileceği hala kesin olarak araştırılıp bir sonuca bağlanılmamıştır (Yazıcı, 2016). Sporcularda duygu ifadesinin spor arenasında

oldukça yaygın bir terim olduğu ve tüm sportif branşlarda performansı ortaya koymada önemli bir rolü olduğu tartışılmaktadır (Vallerand, 2007). Rekabetçi ortamlardayken duygularını yönetemeyen sporcular, öfke veya saldırganlık gibi sporun ruhuna yakışmayan duygu patlamaları sergileyebilir ve kuralları bozan bu hareketler sebebiyle çeşitli cezalandırma yollarına gidilebilir, hatta yarışma dışınada çıkartılabilirler. Duyguları etkin kullanan sporcular ise bu patlamaları olumlu yönde kullanarak kendi motivasyonlarını artırabilirler (Vallerand, 2007).

Sporcular bakımından, maksimum performanslarından uzak bir performans gösterdiklerinde, bu durumu ruhsal etkilerden kaynaklı sebeplere bağlamaktadır. Bu yüzden nasıl ki sporcuların en iyi performansı göstermek için fiziksel olarak hazır duruma gelmeleri gerekiyorsa aynı şekilde ruh hallerinin de sağlıklı bir şekilde hazır duruma gelmesi gerektiği algısı kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Karageorghis ve Terry, 2015).

Duygu kontrol mekanizması, sporculara iyi bir eğitim yoluyla duyguları tanıma, uygun şekilde ifade edebilme ve olumlu olarak yönetme şeklinin öğretilmesi başarılı performans gösterme açısından oldukça önem arz etmektedir (Botterill ve Brown, 2002). Bunun yanı sıra genç sporcuların sportif performanslarını arttırmakla birlikte akademik olarak okullarındaki eğitimlerine devam etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin üniversite yaşamı, genel olarak kişinin üzerinde olumlu veya olumsuz yönde önemli etkileri olan bir dönemdir. Sporcu bireyler hem sportif performanslarını arttırıp üst düzeyde tutmak hem de akademik hayatlarını sürdürmek zorunda kalabilirler. Bunun için günlük hayattaki planlamalarından dolayı zihinsel, kişisel, duygusal yönden yorgunluk faktörüyle de karşı karşıya gelebilirler (Tok, 2008). Sportif aktivitelerle yakından ilgilenen öğrencilerin, akademik hayatlarındaki başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bireylerin sportif faaliyetleri günlük planlarını bir düzene koymada yardımcı olsa da, bu yoğun temponun, fiziksel ve zihinsel anlamda yorgunluk vereceği düşünülebilir. Sporun, bireyin duygular arası geçişinde, duygusal gelişiminde, kişilik özelliğinin oturmasında ve oluşmasında, sosyal beceri seviyesinin artmasında, sosyalleşme ve kültürleşme yönünden çok etkili olduğu belirtilmektedir.

2.5.2. Duygusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ardahan (2012) tarafından yapılan araştırmada, duygusal zeka ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Türkiye Dağcılık Federasyonu, Türkiye Bisiklet Federasyonu ve bu federasyonlara bağlı derneklerin tüm üyeleri örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, örneklem grubunun duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların duygusal zekalarının yaşam doyumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dağcılık, kaya tırmanışı, bisiklet binme ve doğa yürüyüşü yapmak, bireylerin duygusal zekasını ve yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011) tarafından yürütülen araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, aday beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası ilişkiler, kişisel ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme, toplumsal sorumluluk konularında iyi olduklarını ancak stresle başa çıkmada, çevreye ve şartlara uyum konusunda yeterli olmadıkları saptanmıştır.

Yaşar (2010) tarafından yürütülen çalışmada, duygusal zeka ile sporcu performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Kayseri Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören lisanslı sporcular katılmıştır. Performans ölçümlerinde ise, sporcuların dayanıklılığı için uzun mesafe koşu testi, kuvvetleri için ise pençe kuvveti testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, performans ile duygusal zeka arasında ve performans ile duygusal zekanın kendi duygularını yönetebilme boyutu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Güler (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmede yaratıcı oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekânın artmasıyla, problem çözme becerisinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Bar-On, Handley ve Fund (2005) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan Hava Kuvvetleri ve İsrail Ordusu'nda temel eğitim alan askerlerin duygusal zeka ile performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Askerler, Amerikan Hava Kuvvetleri'nin belirlemiş olduğu ölçütler göz önünde bulundurularak başarılı ve başarısız olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda, temel eğitimde başarılı olan (%100 ve üzeri başarı)

askerlerin, başarısız olan askerlerden (%80 nin altındaki başarı) daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Petrides, Fredericson ve Furham (2004) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere'de lise öğrencilerinin, bilişsel yetenek, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekanın, akademik başarı ile bilişsel yetenek arasındaki ilişkide etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Petrides ve ark. (2004) duygusal zekanın, okullarda rastlanan ve akademik performansı kötü yönde etkileme riski bulunan çeşitli olumsuz davranışlarla da negatif yönde ilişkili olduğunu da belirtmişlerdir.

Furnharm ve Petrides (2003) tarafından yürütülen araştırmada, duygusal zekâ özellikleri ile mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2006-2007 yılları arasında öğrenim gören 18–23 yaş arası 250 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, cinsiyete, yaşa, öğrenim gördükleri bölüme ve yerleşim yerine göre kategorize edilmiştir. Cinsiyete, yaşa, bölümlere ve yetişmiş olunan yerleşim yerine göre duygusal zeka ve etik muhakeme yetenekleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çakar ve Arbak (2002) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekâ özellikleri ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu yönetici ve öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6. Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka İlişkisi

Duygusal zekâ, insan zekâsını anlamaya ve açıklamaya yönelik yeni açılımlar getirmiştir. Neden bazı insanlar akademik ortamlarda başarısız olurlarken, hayatta başarılı olabilmektedir? Bu soru araştırmacıların başarı konusunu yeniden gözden geçirmesine ve başarıyı oluşturan farklı nitelikleri incelemeye yöneltmiştir. Bu çerçevede, duyguları anlama ve çözümlemeye ilişkin araştırmalar yürütülmüş ve bu araştırmalar sonucunda duygusal zekâ kavramı gündeme gelmiştir (Erdoğdu, 2008; Kansu, 2004).

Duygusal zekâ becerilerinin % 50'si doğuştan gelse de, bilim adamlarına göre öğrenilebilir beceriler olduğu belirtilmektedir. Doğuştan gelen yetenekler ne olursa olsun, duygusal becerileri öğrenebilir (Roitman, 1999). Bir başka deyişle, insanların duygusal zekâsı

geliştirilebilir. Ancak bunun ön şartı, bireyin kendisiyle ilgili farkındalığıdır. Bu da insanların yaşları ilerledikçe, insanlar olgunlaştıkça ve kendilerini tanıdıkça mümkün olabilmektedir. Karademir vd. (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, yaşa bağlı olarak öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde akademik erteleme ve duygusal zeka arasındaki ilişkiye yer veren çalışmalar da mevcuttur. Sarıkabak, Eyüpoğlu ve Ayrancı (2018) yapmış olduğu çalışmada, duygusal zekâ düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; duygusal zekâ alt boyutları ile akademik erteleme davranışı arasında istatistiksel olarak negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) ulaştığı bulgularda duygusal zeka ve akademik erteleme davranışı arasında negatif bir korelasyon olduğunu belirtmektedir. Sarıkabak, Eyüpoğlu ve Ayrancı (2018) ve Deniz, Traş ve Aydoğan (2009), tespit ettikleri sonuçlar, elde edilen araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme davranışının, bireyin sahip olduğu duygusal zekâyla yani bir kişinin kendisinin veya başkalarının duygularını anlama, sezinleme, yönetme ve yönlendirme yetisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Akademik erteleme davranışı duygusal olarak kişiyi yıpratmaktadır. Süregelen bu davranışın sonucunda öğrencilerin derslerinden düşük notlar almasına, dolayısıyla başarısızlığa neden olduğu tespit edilmiştir (Beck, Koons ve Milgrim, 2000).

Öğrencilerin okulla ilgili sorunları (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995), sağlık sorunları (Sirois, 2004), ailesi ile yaşadığı sorunlar (Ferrari, Harriott ve Zimmerman, 1999) erteleme davranışına neden olabilmektedir. Bu problemler stres yaşantılarını ortaya çıkarabilir. Diğer taraftan duygusal zekâ yeteneklerinden stresle başa çıkma boyutunda bireyler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlıdırlar. Bu alanda başarılı olan kimselerin genellikle sakin, nadiren çabuk öfkelenen ve baskı ile kolayca başa çıkan insanlar oldukları görülür (Stein ve Book, 2003). Stresle başa çıkma yeteneğine sahip bireyler, sıkıntılarını çözerken benzer durumların ortaya çıkmaması için de tedbirler alabilirler ve sorunlarıyla baş edebilecek gücü kendilerinde görebilirler (Türküm, 2002). Stresle başa çıkma boyutunun bu özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin erteleme davranışı göstermeden sorunlarıyla baş edilmesi beklenebilir.

Yaşamdan tatmin olmak, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmek ve yaşam aktivitelerine katılmakta genel ruh durumu önemlidir. Bu boyut özellikle iyimserlikle ilgilidir. İyimser olan bireyler mutlu, ılımlı ve dışa dönüktür (Vara, 1999). İyimser özelliklere sahip olmayan bireylerin, sorunlar karşısında kaygılı davranışlar sergilemesi beklenir. Dolayısıyla bireylerin içlerinde bulundukları genel ruh durumları akademik erteleme davranışı üzerinde etkilidir. Araştırmalar, erteleme ile kaygı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu, kaygı arttıkça erteleme eğiliminin de arttığı ve kaygının erteleme davranışını yordayabildiğini göstermektedir (Haycock, McCharty ve Skay, 1998; Owens ve Newbegin, 1997; Yorulmaz, 2003). Brackett, Rivers ve Salovey (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, kişilik özellikleri ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Duygusal zekâ yeteneklerinin açıklanan özellikleri dikkate alındığında, gerek günlük yaşamlarında gerekse fakültelerde eğitim ve öğretim etkinlikleri esnasında pek çok sorunla karşılaşan öğrencilerin, stres yaratan olaylarla baş edebilmesi açısından, duygusal zekâ yeteneklerine sahip olmaları çok önemlidir. Duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir bir olgu olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin duygusal zekâ yeteneklerini geliştirici etkinliklere katılımı sağlandığında, akademik erteleme davranışı üzerinde olumlu yönde gelişme de sağlanmış olacaktır. Diğer taraftan üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma servisleri tarafından öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını önleyici grupla danışma programları düzenlenebilir. Ayrıca, dışsal denetim odağını içsel denetim odağına dönüştürmeye yönelik olarak ilköğretim çağından itibaren eğitim öğretim ortamları düzenlenmesinin uygun olacağı belirtilmektedir (Yalız, 2013).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda e-öğrenmeye yönelik tutumları, Akademik erteleme davranışları ve Duygusal zeka özelliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ile Duygusal zeka özelliğinin Akademik erteleme davranışı üzerindeki ilişkinin yordacısı etkisini belirlemek için bir model kurulmuş ve kurulan bu modele cevap aranmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine göre Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarına ulaşmak amacıyla yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İlişkisel taramada değişkenler keşfedici ve yordayıcı olabilir (Mertens, 1998; aktaran Karakaya, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi (1427), Ankara Üniversitesi (700), Hacettepe Üniversitesi (597), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (233) spor bilimleri alanında eğitim alan öğrenci olmak üzere, toplam 2.957 öğrenciden meydana getirmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 0.05 hata miktarı göz önünde bulundurularak, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 541 öğrenciden oluşmaktadır. Evreni temsil edebilecek örneklem sayısının belirlenmesinde aşağıda yer alan formül kullanılmıştır:

$$= \frac{n_0}{1+\frac{n_0}{N}}$$

Formülde bulunan n_0 = (t 2PQ)/d 2) eşitliği ile hesaplanmakta, p (belirli bir özelliğe sahip olma) ve q (belirli bir özelliğe sahip olmama) anlamlılık değeri 0,05 alındığında, pq=0,25 olacağından ve formülde karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde n0=384,16 olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). n0 formülünde yer alan d 2 'deki d değeri araştırma evrenine ilişkin yapılacak tahminle ilgili (göz ardı edilmek istenen) aralık genişliğini tanımlar ve en fazla ±5,0 puan olarak varsayıldığında d miktarı 0,05 olarak hesaplanır. Evreni temsil eden örneklem

$$\frac{384,16}{1+\frac{384,16}{2957}} = 343$$

olarak hesaplanmıştır. Örneklemi oluşturmak için kullanılan kolayda örnekleme yöntemi, (sorun teşkil edecek durum yok ise) yakın çevrede mevcut olan, ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireylerden oluşan örneklemedir (Erkuş, 2013). Araştırma kapsamında spor bilimleri fakültelerinde eğitim alan toplam 541 öğrenciye ulaşıldığından belirlenen çalışma evrenini temsil edebilecek yeterlikte örneklem sayısının elde edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Erkek	230	42,5
	Kadın	311	57,5
	Toplam	541	100,0
Yaş grupları/yıl	18-22	356	65,8
	23-28	133	24,6
	28+	52	9,6
	Toplam	541	100,0
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	52,5
	Antrenörlük Eğitimi	134	24,8
	Spor Yöneticiliği	94	17,4
	Rekreasyon	29	5,4
	Toplam	541	100,0
Aktif spor yapma durumu	Evet	317	58,6
	Hayır	224	41,4
	Toplam	541	100,0
Yapılan spor türü	Takıp sporları	85	16,8
	Bireysel sporlar	287	56,8
	Her ikisi de (bireysel ve takım)	133	26,3

	Toplam	505	100,0
Spor yapma süresi	Spor Yapmayan	27	5,0
	1-3 yıl	149	27,5
	4-7 yıl	164	30,3
	8-10 yıl	108	20,0
	10+ yıl	93	17,2
	Toplam	541	100,0
Not ortalaması	2.0 ve altı	24	4,4
	2.01-2.50	73	13,5
	2.51-3.00	164	30,3
	3.01-3.50	182	33,6
	3.50 ve üzeri	98	18,1
	Toplam	541	100,0
Aile aylık gelir düzeyi	Kötü	40	7,4
	Orta	314	58,0
	İyi	159	29,4
	Çok iyi	28	5,2
	Toplam	541	100,0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar	87	16,1
	İlkokul	210	38,8
	Ortaokul	101	18,7
	Lise	107	19,8
	Üniversite ve üzeri	36	6,7
	Toplam	541	100,0
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar	15	2,8
	İlkokul	169	31,2
	Ortaokul	142	26,2
	Lise	139	25,7
	Üniversite ve üzeri	76	14,0
	Toplam	541	100,0
Tercih edilen öğrenme yöntemi	e-öğrenme	93	17,2
	Yüz yüze	302	55,8
	Harmanlanmış	146	27,0
	Toplam	541	100,0
Teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı	Kötü	108	20,0
	Orta	156	28,8
	İyi	142	26,2
	Çok iyi	135	25,0
	Toplam	541	100,0
Uygulama dersleri için e-öğrenme akademik başarısı	Kötü	253	46,8
	Orta	103	19,0
	İyi	95	17,6
	Çok iyi	90	16,6
	Toplam	541	100,0
Tercih edilen ders çalışma şekli	Bireysel	373	68,9
	Grup	168	31,1
	Toplam	541	100,0
Daha iyi öğrenme türü	Dokunsal	153	28,3
	Görsel	274	50,6
	İşitsel	114	21,1
	Toplam	541	100,0
Sahip olunan motivasyon türü	İçsel	342	63,2
	Dışsal	199	36,8
	Toplam	541	100,0

Tablo 1'de öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmektedir. Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde erkeklerin oranı %42,5, kadınların oranı %57,5'tir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde 18-22 yaş grubu öğrencilerin oranı %65,8, 23-28 yaş grubu öğrencilerin oranı %24,6, 28+ yaş grubu öğrencilerin oranı %9,6'dır. Spor yapma durumuna göre dağılım incelendiğinde spor yapmayanların oranı %5, 1-3 yıl süre ile spor yapanların oranı %27,5, 4-7 yıl süre ile spor yapanların oranı %30,3, 8-10 yıl süre ile spor yapanların oranı %20, 10+ yıl süre spor yapanların oranı %17,2'dir. Bölümlere göre dağılım incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümü mezunları oranı %52,5, Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencileri oranı %24,8, Spor Yöneticiliği bölümü mezunları %17,4 olup diğer bölüm öğrencileri oranı %5,4'tür. Katılımcıların %58,6'sı aktif olarak spor yapmaktayken %41,4'ü aktif olarak spor yapmamaktadır. Yapılan spor türü dağılımı incelendiğinde, takım sporları yapanların oranı %16,8, bireysel spor yapanların oranı %56,8 olup her ikisini de yapanların oranı %26,3'tür. Not ortalamalarına göre dağılım incelendiğinde 2.0 ve altı notu olanların oranı %4,4, 2.01-2.50 olanların oranı %13,5, 2.51-3.00 olanların oranı %30,3, 3.01-3.50 ortalaması olanların oranı %33,6, 3.50 ve üzeri olanların oranı %18,1'dir. Aylık gelir düzeyine göre dağılım incelendiğinde kötü olanların oranı %7,4, orta düzeyde olanların oranı %58, iyi olanların oranı %29,4, çok iyi olanların oranı %5,2'dir. Anne eğitim düzeyine göre dağılım incelendiğinde okur yazar olanların oranı %16,1, ilkokul mezunu olanların oranı %38,8, ortaokul mezunu olanların oranı %18,7, lise mezunu olanların oranı %19,8, üniversite mezunu olanların oranı %6,7'dir. Baba eğitim düzeyine göre dağılım incelendiğinde; babası okur yazar olanların oranı %2,8, ilkokul mezunu olanların oranı %31,2, ortaokul mezunu olanların oranı %26,2, lise mezunu olanların oranı %25,7, üniversite ve üzeri mezunu olanların oranı %14'tür. Tercih edilen öğrenme yöntemi dağılımı incelendiğinde; e-öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin oranı %17,2, yüzyüze öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin oranı %55,8, harmanlaşmış öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin oranı %27'dir. Teorik dersler için e-öğrenme yönteminin akademik başarısı incelendiğinde, kötü olan öğrencilerin oranı %20, orta olan öğrencilerin oranı %28,8, iyi olan öğrencilerin oranı %26,2 olup çok iyi olan öğrencilerin oranı %25'tir. Uygulama dersleri için e-öğrenme başarısı incelendiğinde kötü olan öğrencilerin oranı %46,8, orta düzeyde olan öğrencilerin %19, iyi olan öğrencilerin oranı %17,6, çok iyi olan öğrencilerin oranı %16,6'dır. Tercih edilen ders çalışma şekli incelendiğinde bireysel olarak ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı %68,9, grup halinde ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı

%31,1'dir. Daha iyi öğrenilen öğrenme metodları dağılımı incelendiğinde dokunsal öğrenme metoduyla daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin oranı %28,3, görsel tercih eden öğrencilerin oranı %50,6, işitsel olarak tercih eden öğrencilerin oranı %21,1'dir. Sahip olunan motivasyon türü dağılımı incelendiğinde içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin oranı %63,2, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerin oranı %36,8'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", sporda e-öğrenmeye yönelik tutumu belirleyebilmek amacı ile "Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum", duygusal zeka düzeyini belirmek için "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu" ve akademik erteleme davranışını belirlemek için "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ek.1)

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formunda Spor Bilimleri alanında eğitim alan öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, ne tür spor yaptığı, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türüne ilişkin sorular hazırlanmıştır.

3.3.2. Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği- SEÖYTÖ (The Scale Of Attitude To E-Learning In Sports) (Ek. 2)

Öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Mutlu Bozkurt ve Tamer (2020) tarafından geliştirilen ölçek "öğrencilerin öğrenme ortamının e-öğrenme ile çeşitlilik kazanması, uygun öğrenebilme (bireysel farklılıklar) ve sınırsız tekrar şansının olması, ömür boyu sağlıklı zihinsel, fiziksel ve duyuşsal aktivitenin tadını çıkarma becerisi ve güveni hissetmesi, yeteneklerini keşfetmek için imkanların herkese eşit uzaklıkta olması gibi görevleri içeren 12 olumlu maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek formundaki maddelerin olumlu tutum ifadeleri "*Kesinlikle Katılmıyorum*", "*Katılmıyorum*", "*İki*

Aradayım", "*Katılıyorum*", "*Kesinlikle Katılıyorum*" şeklinde sıralanmış; 1, 2, 3, 4, ve 5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 60' tır. "SEÖYTÖ" nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,92 olarak bulunmuş ve çıkan güvenilirlik katsayılarının ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna dair kanıt sağlamıştır (Mutlu Bozkurt ve Tamer, 2020).

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği – AEÖ (Academic Procrastination Scale APS) (Ek.3)

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Bu ölçekte 1, 4, 7, 9, 11, 13, 17 olumlu maddeler (7 madde) ve diğer maddeler (12 madde) olumsuz maddelerdir. "AEÖ' nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuş, ölçeğin hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuş, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır" (Çakıcı, 2003). Bu araştırmada "AEÖ'nün ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise (Cronbach alfa katsayısı) .86 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar akademik erteleme davranışının yüksek olduğunu" göstermektedir.

3.3.4. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu - DZÖÖ-KF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form) (Ek.4)

Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) duygusal zekayı, "kişisel karakter özelliği" olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Türkçe versiyonunu geliştirmiş olan Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun iyi olduğu belirtilmiştir. Toplam duygusal zeka özelliğini

ölçmek üzere dizayn edilmiş 7'li likert tipi bir ölçme aracıdır (1: kesinlikle katılmıyorumdan, 7: kesinlikle katılıyorum'a yönelen). Duygusal zeka özelliği ölçmeği "İyi oluş", "Öz kontrol" "Duygusallık" ve "Sosyallik" olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplamında yüksek puan alan bireylerin, duygusal zeka özelliği yeterliklerinin yüksek olduğunu, düşük puan alanların duygusal zeka özelliği yeterliklerinin düşük olduğunu göstermektedir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nun Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Tablo 2

Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa
Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum	0,884
Akademik erteleme	0,812
Toplam Duygusal Zeka	0,748
İyi oluş	0,707
Öz kontrol	0,758
Duygusallık	0,774
Sosyallik	0,782

Tablo 2'de öğrencilere uygulanan Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının dağılımları görülmektedir. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,88, Akademik erteleme ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,81, toplam Duygusal zeka özelliği ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,74, İyi oluş alt faktöründe Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,70, Öz kontrol alt faktöründe Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,75, Duygusallık alt faktöründe Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,77, Sosyallik alt faktöründe Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Alpar, 2013; Tavşancıl, 2002).

Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,60-0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve 0,90-1,00 arasında olması çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 1999). Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda 541 öğrenciden toplanan veriler Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının oldukça kabul edilebilir güvenirlik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS-22 paket programında işleme alınmıştır. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçeği ve alt faktörlerinden elde edilen ortalama puanların çarpıklık değerlerinin - 1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa ve ölçekler arasındaki ilişkiye bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik testler yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, parametrik olmayan istatistik olup iki değişik problem için hipotez sınaması olarak kullanılır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi vermek amacı ile kullanılır (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu doğrultuda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın yanında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate alınarak test etmek gerekir. Bu bağlamda veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri normallik varsayımının sınanmasında dikkate alınmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin test sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	12,00	60,00	36,94	13,40	-0,07	-0,77
Akademik erteleme	19,00	86,00	44,97	14,06	0,25	-0,45
Toplam Duygusal Zeka	1,25	7,00	5,12	1,22	-0,30	-0,54
İyi oluş	1,00	7,00	5,41	1,08	-0,42	-0,10
Öz kontrol	1,00	7,00	4,51	1,36	-0,02	-0,51
Duygusallık	1,00	6,75	4,64	1,02	-0,14	-0,41
Sosyallik	2,25	7,00	5,34	1,12	-0,30	-0,77

Tablo 3'te ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Ölçek alt boyutlarının normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ile -1 arasında olduğu için ölçek ve alt boyutlarının normal dağılıma uygun olduğu söylenir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2013; Morgan, Leech, Gloeckner, Barrett, 2004).

Öğrencilerin Akademik erteleme davranışları ve Sporda e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmış, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği arasındaki ilişkiye de yine Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Korelasyon analizlerinin katsayılarının değerlendirilmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır: Korelasyon katsayısının 1,00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel pozitif korelasyonu; katsayının 0.00 olması ilişkinin olmadığını, -1.00 olması ise tüm noktaların eğimi negatif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel negatif korelasyonu gösterir. Eğer r değeri iki değişkenin arasında 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkiyi, 0.30-0.70 arasında kalıyor ise orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bu değer 0.70'ten büyük ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği söylenebilir. İlişkinin pozitif tarafı için yapılan bu yorum, negatif tarafı için de benzer şekilde yorumlanabilir (Roscoe'dan aktaran Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007).

Öğrencilerin Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ile duygusal zekânın akademik erteleme üzerinde yordayıcı etkisine Çoklu Regresyon analizi Enter metodu ile bakılmıştır. Çoklu regresyon analizinde, model oluşturan bağımsız değişkenlerden bazılarının modele katkısı önemsiz olabilir. Bu nedenle, bağımlı değişkeni "en uygun, en çok etkileyen" şekilde açıklayacak bağımsız değişkenlerin belirlenmesi ve önemsiz değişkenlerin modelden çıkarılması gerekir. Bu sürece "değişken seçimi" denir (Alpar, 2003; Işık 2006). Araştırma kapsamında regresyon varsayım kriterleri olan modele dahil edilen değişkenler arasında korelasyon değerlerinin 0.70'in altında olduğu belirlendikten sonra varyans artış faktörünün (VIF) 10'un altında olduğu, tolerance değerinin ise 0.2'nin üstünde olduğu bu doğrultuda çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminin olmadığı saptanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, yapılan spor türü, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulama dersleri için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü, sahip olunan motivasyon türü değişkenlerine göre ölçme araçlarından elde edilen verilere ait puan dağılımları arasında anlamlı

farklılık olup olmadığının tespiti için MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA analizi için varyans kovaryans matrislerinin homojenliği Box's M testi ile incelenmiştir. Bu analiz neticesinde homojen gruplar için Wilks' Lambda λ değeri, homjenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır (Tabachnick & Fidell 2013). İkiden fazla grup olan değişkenler bağlamında anlamlı farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır (Can, 2014). Kullanılan ölçeklerin güvenirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilmiş bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliğinin cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, ne tür spor yaptığı, spor yapma süresi, bir önceki dönem not ortalaması, aile aylık gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, tercih edilen öğrenme yöntemi, teorik dersler için e-öğrenme akademik başarısı, uygulamalı dersler için e-öğrenme akademik başarısı, tercih edilen ders çalışma şekli, daha iyi öğrenme türü ve sahip olunan motivasyon türüne ilişkin değişkenlerine göre araştırmanın problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin "Sporda E-öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği", "Akademik Erteleme Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu"na verdikleri cevapların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 aralığında olduğu sonucuna ulaşılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek analizlere devam edilmiştir. Bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, akademik erteleme ve duygusal zeka ölçekleri ile alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki anlamlı fark var mıdır" tespiti için yapılan bağımlı-bağımsız gruplarda MANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Erkek	230	38,08	13,89	0,088	0,005
	Kadın	311	36,09	12,99		
Akademik erteleme	Erkek	230	44,97	13,91	0,997	0,000
	Kadın	311	44,97	14,19		
Toplam Duygusal Zeka	Erkek	230	5,14	1,18	0,738	0,000
	Kadın	311	5,11	1,25		
İyi oluş	Erkek	230	5,35	1,16	0,247	0,002
	Kadın	311	5,45	1,03		
Öz kontrol	Erkek	230	4,76	1,28	0,000*	0,025
	Kadın	311	4,33	1,39		
Duygusallık	Erkek	230	4,62	0,90	0,632	0,000
	Kadın	311	4,66	1,10		
Sosyallik	Erkek	230	5,36	1,07	0,685	0,000
	Kadın	311	5,32	1,16		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,050; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,050 *p<0,05

Tablo 4'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, akademik erteleme ve duygusal zeka ölçekleri ile alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonucuna göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Duygusal zeka özelliği ölçeği öz kontrol alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken (p<0,05) diğer alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	18-22	356	36,56	13,81	0,455	0,003
	23-28	133	37,11	12,83		
	28+	52	39,04	12,00		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	18-22	356	43,49	13,95	0,000*	0,029
	23-28	133	49,09	14,38		
	28+	52	44,60	11,98		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	18-22	356	5,07	1,25	0,340	0,004
	23-28	133	5,25	1,15		
	28+	52	5,16	1,15		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	18-22	356	5,33	1,08	0,064	0,010
	23-28	133	5,59	1,13		
	28+	52	5,47	0,97		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	18-22	356	4,43	1,42	0,117	0,008
	23-28	133	4,72	1,27		
	28+	52	4,55	1,15		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	18-22	356	4,62	1,00	0,151	0,007
	23-28	133	4,61	1,03		
	28+	52	4,90	1,11		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	18-22	356	5,32	1,14	0,910	0,000
	23-28	133	5,36	1,07		
	28+	52	5,38	1,14		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,056; p=0,007 Kısmi Eta Kare= 0,028 *p<0,05

Tablo 5'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçeği ile alt boyutlarının yaş değişkenine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Akademik erteleme ölçeğinin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 23-28 yaş grubu öğrencilerin ortalaması 18-22 ve 28+ yaş gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir. Duygusal zeka özelliği ölçeği yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 6

Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	37,57	13,17		
	Antrenörlük Eğitimi	134	36,84	14,51		
	Spor Yöneticiliği	94	34,55	13,16	0,241	0,008
	Rekreasyon	29	38,83	10,51		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	45,48	13,59		
	Antrenörlük Eğitimi	134	45,40	14,78		
	Spor Yöneticiliği	94	42,40	13,25	0,273	0,007
	Rekreasyon	29	46,31	17,17		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	5,12	1,25		
	Antrenörlük Eğitimi	134	5,16	1,16		
	Spor Yöneticiliği	94	5,14	1,22	0,878	0,001
	Rekreasyon	29	4,96	1,22		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	5,51	1,10		
	Antrenörlük Eğitimi	134	5,35	1,15		
	Spor Yöneticiliği	94	5,25	1,01	0,077	0,013
	Rekreasyon	29	5,14	0,77		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	4,47	1,41		
	Antrenörlük Eğitimi	134	4,66	1,28		
	Spor Yöneticiliği	94	4,48	1,41	0,496	0,004
	Rekreasyon	29	4,34	1,10		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	4,60	1,05		
	Antrenörlük Eğitimi	134	4,72	1,01		
	Spor Yöneticiliği	94	4,58	1,01	0,390	0,006
	Rekreasyon	29	4,87	0,83		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	284	5,30	1,12		
	Antrenörlük Eğitimi	134	5,36	1,12		
	Spor Yöneticiliği	94	5,40	1,17	0,823	0,002
	Rekreasyon	29	5,43	1,06		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,055; p=0,100 Kısmi Eta Kare= 0,018 *p<0,05

Tablo 6'da Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının bölüm değişkenine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeğinin bölüm değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli ile alt boyutlarının bölüm değişkenine göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 7

Öğrencilerin Aktif Spor Yapma Durumuna Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

Aktif spor yapma durumu		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Evet	317	38,16	13,11	0,011*	0,012
	Hayır	224	35,20	13,65		
Akademik erteleme	Evet	317	45,75	13,94	0,124	0,004
	Hayır	224	43,87	14,18		
Toplam Duygusal Zeka	Evet	317	5,30	1,12	0,000*	0,031
	Hayır	224	4,87	1,31		
İyi oluş	Evet	317	5,63	0,96	0,000*	0,060
	Hayır	224	5,09	1,17		
Öz kontrol	Evet	317	4,69	1,26	0,000*	0,023
	Hayır	224	4,27	1,46		
Duygusallık	Evet	317	4,67	1,06	0,429	0,001
	Hayır	224	4,60	0,96		
Sosyallik	Evet	317	5,36	1,09	0,535	0,001
	Hayır	224	5,30	1,17		

Box's M p=0,001 ; Pillai's Trace = 0,079; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,079 *p<0,05

Tablo 7'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının aktif spor yapma durumuna göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Akademik erteleme ölçeğinin aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Duygusal zeka özelliği ölçeğinin aktif spor yapma durumuna göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile iyi oluş ve öz kontrol alt boyutlarının aktif spor yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken (p<0,05), diğer alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aktif olarak spor yapan bireylerin duygusal zeka genel düzeyi ile iyi oluş ve öz kontrol seviyeleri aktif olarak spor yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin Yaptıkları Spor Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Takım sporları	85	38,13	15,84	0,655	0,002
	Bireysel sporlar	287	37,25	13,61		
	Her ikisi de	133	36,43	11,30		
	Toplam	505	37,18	13,44		
Akademik erteleme	Takım sporları	85	43,14	15,68	0,289	0,005
	Bireysel sporlar	287	45,87	14,10		
	Her ikisi de	133	44,83	13,62		
	Toplam	505	45,14	14,26		
Toplam Duygusal Zeka	Takım sporları	85	5,36	1,24	0,240	0,006
	Bireysel sporlar	287	5,11	1,23		
	Her ikisi de	133	5,17	1,09		
	Toplam	505	5,17	1,20		
İyi oluş	Takım sporları	85	5,65	1,18	0,033*	0,013
	Bireysel sporlar	287	5,47	1,05		
	Her ikisi de	133	5,27	1,03		
	Toplam	505	5,45	1,07		
Öz kontrol	Takım sporları	85	4,83	1,57	0,095	0,009
	Bireysel sporlar	287	4,54	1,38		
	Her ikisi de	133	4,42	1,17		
	Toplam	505	4,56	1,37		
Duygusallık	Takım sporları	85	4,55	1,02	0,688	0,001
	Bireysel sporlar	287	4,66	1,06		
	Her ikisi de	133	4,64	0,94		
	Toplam	505	4,64	1,02		
Sosyallik	Takım sporları	85	5,63	1,08	0,066	0,011
	Bireysel sporlar	287	5,31	1,18		
	Her ikisi de	133	5,35	0,99		
	Toplam	505	5,38	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,052; p=0,022 Kısmi Eta Kare= 0,026 *p<0,05

Tablo 8'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, akademik erteleme ve duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının spor türüne göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeği ile yapılan spor türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Duygusal zeka özelliği ölçeği ile yapılan spor türüne göre farklılıkları incelendiğinde iyi oluş alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken (p<0,05) diğer alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı farklılık gösteren iyi oluş alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; takım sporu yapanların iyi oluş düzeyi bireysel spor yapanlardan, bireysel spor yapanların

iyi oluş düzeyi de her ikisini yapan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Spor Yapma Süresine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Spor Yapmayan	27	31,78	12,03	0,063	0,016
	1-3 yıl	149	37,86	14,13		
	4-7 yıl	164	37,13	14,28		
	8-10 yıl	108	35,00	13,36		
	10+ yıl	93	38,86	10,31		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Spor Yapmayan	27	42,81	14,73	0,252	0,010
	1-3 yıl	149	46,26	13,89		
	4-7 yıl	164	43,55	13,96		
	8-10 yıl	108	44,31	14,09		
	10+ yıl	93	46,81	14,14		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Spor Yapmayan	27	4,60	1,32	0,008*	0,025
	1-3 yıl	149	5,07	1,25		
	4-7 yıl	164	5,01	1,24		
	8-10 yıl	108	5,42	1,15		
	10+ yıl	93	5,21	1,11		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Spor Yapmayan	27	4,97	1,06	0,324	0,009
	1-3 yıl	149	5,44	1,08		
	4-7 yıl	164	5,41	1,10		
	8-10 yıl	108	5,44	1,12		
	10+ yıl	93	5,43	1,02		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Spor Yapmayan	27	4,11	1,24	0,201	0,011
	1-3 yıl	149	4,42	1,39		
	4-7 yıl	164	4,51	1,45		
	8-10 yıl	108	4,53	1,33		
	10+ yıl	93	4,76	1,20		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Spor Yapmayan	27	4,73	1,07	0,262	0,010
	1-3 yıl	149	4,64	1,00		
	4-7 yıl	164	4,54	1,06		
	8-10 yıl	108	4,82	1,02		
	10+ yıl	93	4,59	0,96		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Spor Yapmayan	27	5,38	1,17	0,231	0,010
	1-3 yıl	149	5,19	1,20		
	4-7 yıl	164	5,31	1,08		
	8-10 yıl	108	5,51	1,07		
	10+ yıl	93	5,42	1,11		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,004 ; Pillai's Trace = 0,091; p=0,008 Kısmi Eta Kare= 0,023 *p<0,05

Tablo 9'da Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, akademik erteleme ve duygusal zeka ölçekleri ile alt boyutlarının spor yapma süresine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeklerinin spor yapma süresi ile arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Duygusal zeka özelliği ölçeğinin spor yapma süresine göre değişimi incelendiğinde; Duygusal zeka özelliği ölçeğinin spor yapma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$) diğer alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 8-10 yıl süre ile spor yapanların duygusal zeka özelliği spor yapmayan, 1-3 yıl ve 4-7 yıl süre ile spor yapanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca 10 yıldan fazla süre ile spor yapanların duygusal zeka özelliği spor yapmayanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Not Ortalamasına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	2.0 ve altı	24	35,71	18,40	0,008*	0,025
	2.01-2.50	73	42,03	14,03		
	2.51-3.00	164	35,44	12,44		
	3.01-3.50	182	36,14	14,03		
	3.50 ve üzeri	98	37,43	11,01		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	2.0 ve altı	24	42,88	16,41	0,642	0,005
	2.01-2.50	73	46,33	16,03		
	2.51-3.00	164	45,85	13,63		
	3.01-3.50	182	44,31	13,86		
	3.50 ve üzeri	98	44,23	13,02		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	2.0 ve altı	24	5,33	1,45	0,022*	0,021
	2.01-2.50	73	5,10	1,29		
	2.51-3.00	164	4,97	1,20		
	3.01-3.50	182	5,06	1,19		
	3.50 ve üzeri	98	5,46	1,14		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	2.0 ve altı	24	5,75	1,10	0,215	0,011
	2.01-2.50	73	5,39	1,16		
	2.51-3.00	164	5,45	1,14		
	3.01-3.50	182	5,28	1,03		
	3.50 ve üzeri	98	5,49	1,01		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	2.0 ve altı	24	5,08	1,64	0,007*	0,026
	2.01-2.50	73	4,79	1,32		
	2.51-3.00	164	4,39	1,33		
	3.01-3.50	182	4,33	1,39		
	3.50 ve üzeri	98	4,72	1,25		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	2.0 ve altı	24	4,49	0,86	0,035*	0,019
	2.01-2.50	73	4,86	0,97		
	2.51-3.00	164	4,49	1,08		
	3.01-3.50	182	4,61	0,96		
	3.50 ve üzeri	98	4,81	1,08		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	2.0 ve altı	24	4,95	1,42	0,481	0,006
	2.01-2.50	73	5,41	1,13		
	2.51-3.00	164	5,34	1,16		
	3.01-3.50	182	5,38	1,13		
	3.50 ve üzeri	98	5,31	0,96		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,133; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,033 *p<0,05

Tablo 10'da Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının not ortalamasına göre ortalamaları görülmektedir. Bu

ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ile not ortalaması değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), Akademik erteleme ölçeğinin not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; not ortalaması 2.01-2.50 olan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutumları diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin not ortalamasına göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarının not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken ($p<0,05$), iyi oluş ve sosyallik alt boyutları ile not ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için; not ortalaması 3.50 ve üzeri olan öğrencilerin duygusal zeka özelliği ortalaması 2.51-3.00 ve 3.01-3.50 olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için not ortalaması; 2.0-altı ve 2.01-2.50 olan öğrencilerin ortalaması, not ortalaması 2.51-3.00 ve 3.01-3.50 olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusallık alt boyutu için; not ortalaması 2.01-2.50 ve 3.50 ve üzeri olan öğrencilerin, duygusallık alt boyutu düzeyi not ortalaması 2.51-3.00 olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11

Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Kötü	40	31,33	12,10	0,000*	0,087
	Orta	314	34,50	12,59		
	İyi	159	41,90	12,86		
	Çok iyi	28	44,07	16,23		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Kötü	40	45,55	15,55	0,214	0,008
	Orta	314	45,90	13,67		
	İyi	159	43,03	14,26		
	Çok iyi	28	44,82	14,52		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Kötü	40	4,69	1,16	0,000*	0,047
	Orta	314	4,97	1,19		
	İyi	159	5,44	1,17		
	Çok iyi	28	5,61	1,42		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Kötü	40	4,84	1,07	0,000*	0,042
	Orta	314	5,33	1,02		
	İyi	159	5,68	1,07		
	Çok iyi	28	5,54	1,47		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Kötü	40	4,16	1,63	0,004*	0,025
	Orta	314	4,39	1,25		
	İyi	159	4,79	1,35		
	Çok iyi	28	4,85	1,85		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Kötü	40	4,39	0,94	0,065	0,013
	Orta	314	4,63	1,03		
	İyi	159	4,78	0,95		
	Çok iyi	28	4,38	1,36		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Kötü	40	5,13	1,10	0,216	0,008
	Orta	314	5,29	1,14		
	İyi	159	5,48	1,04		
	Çok iyi	28	5,39	1,39		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,150; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,050 *p<0,05

Tablo 11'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile ailenin aylık gelir durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken (p<0,05), Akademik erteleme ölçeği ile ailenin aylık gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit

etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; gelir durumu iyi ve çok iyi olanların tutum düzeyi, gelir düzeyi kötü ve orta düzeyde olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin ailenin aylık gelir durumuna göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile iyi oluş ve öz kontrol alt boyutları ile ailenin aylık gelir durumu arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka özelliği ölçeği için; aile aylık gelir düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi, gelir durumu kötü ve orta düzeyde olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; gelir durumu kötü olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, diğer gruplardan anlamlı derecede daha düşükken; diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öz kontrol alt boyutu için; gelir durumu iyi olan öğrencilerin öz kontrol düzeyi, gelir durumu kötü ve orta düzeyde olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca gelir durumu çok iyi olanların ortalaması, kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri İle Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Okur yazar	87	32,10	12,36	0,000*	0,086
	İlkokul	210	34,79	11,73		
	Ortaokul	101	36,92	13,09		
	Lise	107	43,38	14,11		
	Üniversite ve üzeri	36	42,03	15,57		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Okur yazar	87	47,93	12,81	0,067	0,016
	İlkokul	210	45,76	14,09		
	Ortaokul	101	43,31	14,14		
	Lise	107	43,70	14,25		
	Üniversite ve üzeri	36	41,69	14,95		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Okur yazar	87	4,82	1,05	0,000*	0,058
	İlkokul	210	4,91	1,25		
	Ortaokul	101	5,20	1,15		
	Lise	107	5,62	1,14		
	Üniversite ve üzeri	36	5,39	1,39		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Okur yazar	87	5,08	1,11	0,000*	0,084
	İlkokul	210	5,27	1,05		
	Ortaokul	101	5,32	1,07		
	Lise	107	6,01	0,91		
	Üniversite ve üzeri	36	5,46	1,12		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Okur yazar	87	4,26	1,11	0,000*	0,059
	İlkokul	210	4,29	1,29		
	Ortaokul	101	4,44	1,33		
	Lise	107	5,06	1,47		
	Üniversite ve üzeri	36	5,03	1,55		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Okur yazar	87	4,63	1,05	0,001*	0,034
	İlkokul	210	4,51	1,00		
	Ortaokul	101	4,67	0,96		
	Lise	107	4,98	1,04		
	Üniversite ve üzeri	36	4,33	1,01		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Okur yazar	87	5,18	1,08	0,003*	0,030
	İlkokul	210	5,19	1,11		
	Ortaokul	101	5,69	1,02		
	Lise	107	5,44	1,15		
	Üniversite ve üzeri	36	5,32	1,29		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,238; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,059 *p<0,05

Tablo 12' de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA

analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), Akademik erteleme ölçeği anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; annesi lise ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması, annesi okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olanların ortalaması, annesi okur yazar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde; ölçeğin geneli ve alt boyutları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka ölçeği için; annesi ortaokul ve üniversite-üzeri olanların ortalaması, annesi okur yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması, annesi okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması, annesi diğer eğitim düzeyine sahip kişilerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; annesi lise ve üniversite-üzeri eğitim seviyesine sahip öğrencilerin ortalaması, annesi okur yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Duygusallık alt boyutu için; anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması, annesi diğer eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması, annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olanların sosyallik düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Okur yazar	15	30,00	12,08	0,021*	0,021
	İlkokul	169	35,85	12,14		
	Ortaokul	142	36,15	12,68		
	Lise	139	37,88	14,75		
	Üniversite ve üzeri	76	40,45	14,35		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Okur yazar	15	43,53	11,09	0,107	0,014
	İlkokul	169	46,34	14,51		
	Ortaokul	142	45,21	13,43		
	Lise	139	42,35	14,06		
	Üniversite ve üzeri	76	46,55	14,32		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Okur yazar	15	4,50	1,20	0,018*	0,022
	İlkokul	169	4,96	1,13		
	Ortaokul	142	5,19	1,20		
	Lise	139	5,17	1,34		
	Üniversite ve üzeri	76	5,41	1,14		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Okur yazar	15	4,43	1,31	0,000*	0,046
	İlkokul	169	5,22	1,07		
	Ortaokul	142	5,46	0,98		
	Lise	139	5,52	1,14		
	Üniversite ve üzeri	76	5,71	1,00		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Okur yazar	15	4,40	1,25	0,003*	0,029
	İlkokul	169	4,21	1,22		
	Ortaokul	142	4,53	1,33		
	Lise	139	4,69	1,44		
	Üniversite ve üzeri	76	4,86	1,48		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Okur yazar	15	4,43	0,97	0,304	0,009
	İlkokul	169	4,57	0,97		
	Ortaokul	142	4,67	1,07		
	Lise	139	4,61	1,01		
	Üniversite ve üzeri	76	4,85	1,06		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Okur yazar	15	4,62	1,25	0,011*	0,024
	İlkokul	169	5,20	1,12		
	Ortaokul	142	5,36	1,16		
	Lise	139	5,43	1,04		
	Üniversite ve üzeri	76	5,57	1,09		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,103; p=0,001 Kısmi Eta Kare= 0,026
*p<0,05

Tablo 13'te Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA

analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), Akademik erteleme ölçeği baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; babası okuryazar olan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, babası diğer eğitim düzeyine sahip kişilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde ölçeğin geneli ile iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka özelliği için; babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin toplam duygusal zeka özelliği düzeyi, babası okur yazar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babası üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin toplam duygusal zeka özelliği düzeyi, babası okur yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. İyi oluş alt boyutu için; babası ortaokul, lise ile üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin iyi oluş düzeyi, babası okur yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için; babası ortaokul, lise ile üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin öz kontrol düzeyi, babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; babası ortaokul, lise ve üniversite-üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyallik alt boyutu, babası okur yazar olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca babası üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin sosyallik düzeyi, babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	E-öğrenme	93	48,03	12,68	0,000*	0,186
	Yüzyüze	302	32,50	11,29		
	Harmanlanmış	146	39,03	13,35		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	E-öğrenme	93	45,26	14,46	0,436	0,003
	Yüzyüze	302	45,50	13,35		
	Harmanlanmış	146	43,70	15,19		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	E-öğrenme	93	5,68	1,14	0,000*	0,045
	Yüzyüze	302	4,97	1,22		
	Harmanlanmış	146	5,08	1,17		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	E-öğrenme	93	5,85	1,11	0,000*	0,035
	Yüzyüze	302	5,30	1,05		
	Harmanlanmış	146	5,36	1,08		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	E-öğrenme	93	5,31	1,48	0,000*	0,078
	Yüzyüze	302	4,26	1,27		
	Harmanlanmış	146	4,52	1,28		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	E-öğrenme	93	4,84	0,96	0,030*	0,013
	Yüzyüze	302	4,54	1,06		
	Harmanlanmış	146	4,72	0,96		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	E-öğrenme	93	5,78	0,86	0,000*	0,041
	Yüzyüze	302	5,17	1,13		
	Harmanlanmış	146	5,40	1,18		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,246; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,123 *p<0,05

Tablo 14'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının tercih edilen eğitim türüne göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken (p<0,05), Akademik erteleme ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutumun farklılığının hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; e-öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin tutum düzeyi, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemlerini tercih eden öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca

harmanlanmış yöntemi tercih eden öğrencilerin tutum düzeyi, yüz-yüze yöntemi tercih edenlerin tutum düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkenine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ve alt boyutlarının tamamı ile tercih edilen eğitim türü arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka özelliği için, e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öz kontrol alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusallık alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze eğitim düzeyini tercih edenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyallik alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih edenlerin ortalaması, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca harmanlanmış eğitim yöntemini tercih eden öğrencilerin sosyallik düzeyi, yüz-yüze yöntemi tercih edenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Öğrencilerin Teorik Dersler İçin E-Öğrenme Başarısına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Kötü	108	27,75	12,04		
	Orta	156	33,27	9,90		
	İyi	142	39,69	10,15	0,000*	0,232
	Çok iyi	135	45,62	14,79		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Kötü	108	46,80	13,75		
	Orta	156	44,40	14,56		
	İyi	142	44,16	13,55	0,468	0,005
	Çok iyi	135	45,02	14,25		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Kötü	108	4,44	1,15		
	Orta	156	4,95	1,18		
	İyi	142	5,29	1,04	0,000*	0,128
	Çok iyi	135	5,69	1,20		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Kötü	108	4,85	1,10		
	Orta	156	5,30	0,99		
	İyi	142	5,37	0,92	0,000*	0,137
	Çok iyi	135	6,03	1,05		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Kötü	108	3,96	1,24		
	Orta	156	4,38	1,31		
	İyi	142	4,53	1,13	0,000*	0,081
	Çok iyi	135	5,09	1,53		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Kötü	108	4,47	1,03		
	Orta	156	4,55	0,99		
	İyi	142	4,61	1,04	0,002*	0,027
	Çok iyi	135	4,92	0,99		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Kötü	108	5,20	1,12		
	Orta	156	5,19	1,24		
	İyi	142	5,35	0,98	0,005*	0,023
	Çok iyi	135	5,61	1,08		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,355; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,118 *p<0,05

Tablo 15'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının teorik dersler için e-öğrenme başarısına göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken (p<0,05), Akademik erteleme ölçeğinin teorik dersler için e-

öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik yönelik tutumun farklılığının hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; başarısı çok iyi olan öğrencilerin tutum düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ve alt boyutları ölçeğinin teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka özelliği için; teorik derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başarısı iyi olan öğrencilerin toplam duygusal zeka özelliği düzeyi, kötü ve orta olanlardan; başarısı orta olan öğrencilerin toplam duygusal zeka özelliği düzeyi de başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. İyi oluş alt boyutu için; teorik derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, kötü, orta ve iyi olanların iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; teorik derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanların öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı orta olan öğrencilerin öz kontrol düzeyi, başarısı kötü ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusallık alt boyutu için; teorik derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanların duygusallık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; teorik derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin sosyallik düzeyi, başarısı kötü, orta ve iyi olanların sosyallik düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Öğrencilerin Uygulamalı Dersler İçin E-Öğrenme Başarısına Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Kötü	253	31,32	11,08		
	Orta	103	37,63	10,20		
	İyi	95	42,45	12,85	0,000*	0,190
	Çok iyi	90	46,10	15,53		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Kötü	253	45,52	14,53		
	Orta	103	44,06	13,49		
	İyi	95	45,79	14,03	0,576	0,004
	Çok iyi	90	43,61	13,42		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Kötü	253	4,87	1,17		
	Orta	103	5,13	1,17		
	İyi	95	5,41	1,23	0,000*	0,047
	Çok iyi	90	5,52	1,25		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Kötü	253	5,23	1,02		
	Orta	103	5,38	1,05		
	İyi	95	5,44	1,16	0,000*	0,048
	Çok iyi	90	5,91	1,07		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Kötü	253	4,20	1,29		
	Orta	103	4,63	1,23		
	İyi	95	4,74	1,35	0,000*	0,054
	Çok iyi	90	5,02	1,52		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Kötü	253	4,60	1,02		
	Orta	103	4,52	0,99		
	İyi	95	4,72	1,08	0,202	0,009
	Çok iyi	90	4,81	0,98		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Kötü	253	5,32	1,11		
	Orta	103	5,10	1,12		
	İyi	95	5,29	1,14	0,001*	0,028
	Çok iyi	90	5,72	1,06		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,261; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,087 *p<0,05

Tablo 16'da Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısına göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken ($p<0,05$), akademik erteleme ölçeğinin uygulamalı dersler için e-

öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin tutum düzeyi, başarı kötü, orta ve iyi olanların tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarı düzeyi kötü ve orta olanlardan; başarı düzeyi orta olan öğrencilerin tutum düzeyi de başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli ile iyi oluş, öz kontrol, ve sosyallik alt boyutları uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken ($p<0,05$), duygusallık alt boyutu ile arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam zeka özelliği ölçeği için; uygulamalı derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. İyi oluş alt boyutu için; uygulamalı derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; uygulamalı derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olan öğrencilerin öz kontrol düzeyi anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyallik alt boyutu için; uygulamalı derslerin e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin sosyallik düzeyi, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı kötü olan öğrencilerin ortalaması, başarısı orta ve iyi olan öğrencilerin sosyallik düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ders Çalışma Şekline Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Bireysel	373	38,80	13,20	0,000*	0,043
	Grup	168	32,80	12,95		
Akademik erteleme	Bireysel	373	45,75	14,22	0,057	0,007
	Grup	168	43,26	13,57		
Toplam Duygusal Zeka	Bireysel	373	5,18	1,25	0,102	0,005
	Grup	168	4,99	1,14		
İyi oluş	Bireysel	373	5,56	1,12	0,000*	0,045
	Grup	168	5,07	0,92		
Öz kontrol	Bireysel	373	4,61	1,41	0,014*	0,011
	Grup	168	4,30	1,22		
Duygusallık	Bireysel	373	4,64	1,01	0,826	0,000
	Grup	168	4,66	1,05		
Sosyallik	Bireysel	373	5,36	1,13	0,550	0,001
	Grup	168	5,30	1,11		

Box's M p=0,000 ; Pillai's Trace = 0,088; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,088 *p<0,05

Tablo 17'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının tercih edilen ders çalışma şekline göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken (p<0,05), akademik erteleme ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Bireysel ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, grup şeklinde ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam duygusal zeka özelliği ölçeğinin tercih edilen ders çalışma şekline göre değişimi incelendiğinde; iyi oluş ve öz kontrol alt boyutlarının tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanırken (p<0,05), diğer alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bireysel ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin iyi oluş ve öz kontrol düzeyi, grup halinde ders çalışmayı tercih eden öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin En İyi Öğrenme Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağılımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	Dokunsal	153	34,39	12,55	0,001*	0,024
	Görsel	274	38,96	14,28		
	İşitsel	114	35,48	11,53		
	Toplam	541	36,94	13,40		
Akademik erteleme	Dokunsal	153	46,93	14,15	0,060	0,010
	Görsel	274	44,75	14,00		
	İşitsel	114	42,87	13,83		
	Toplam	541	44,97	14,06		
Toplam Duygusal Zeka	Dokunsal	153	4,84	1,22	0,003*	0,022
	Görsel	274	5,27	1,21		
	İşitsel	114	5,15	1,19		
	Toplam	541	5,12	1,22		
İyi oluş	Dokunsal	153	5,29	1,09	0,015*	0,016
	Görsel	274	5,54	1,13		
	İşitsel	114	5,25	0,92		
	Toplam	541	5,41	1,08		
Öz kontrol	Dokunsal	153	4,16	1,18	0,000*	0,045
	Görsel	274	4,79	1,44		
	İşitsel	114	4,31	1,27		
	Toplam	541	4,51	1,36		
Duygusallık	Dokunsal	153	4,47	1,05	0,026*	0,013
	Görsel	274	4,75	0,98		
	İşitsel	114	4,62	1,07		
	Toplam	541	4,64	1,02		
Sosyallik	Dokunsal	153	5,20	1,01	0,121	0,008
	Görsel	274	5,43	1,16		
	İşitsel	114	5,30	1,16		
	Toplam	541	5,34	1,12		

Box's M p=0,005 ; Pillai's Trace = 0,082; p=0,000 Kısmi Eta Kare= 0,041 *p<0,05

Tablo 18'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının en iyi öğrenme türüne göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken (p<0,05), akademik erteleme

ölçeğinin en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin tutum düzeyi, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin en iyi öğrenme türüne göre değişimi incelendiğinde; toplam duygusal zeka özelliği ile iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarının en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka özelliği için; görsel olarak daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, işitsel ve dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusallık alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin duygusallık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam duygusal zeka özelliği ve iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarında işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin ortalamasndan yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Öğrencilerin Sahip Oldukları Motivsasyon Türüne Göre Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Erteleme ve Duygusal Zeka Ölçekleri ile Alt Boyutlarının Dağımları

		N	Ortalama	Std. Sapma	p	Kısmi Eta Kare
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	İçsel	342	37,92	13,75	0,025*	0,009
	Dışsal	199	35,25	12,64		
Akademik erteleme	İçsel	342	44,77	14,15	0,669	0,000
	Dışsal	199	45,31	13,92		
Toplam Duygusal Zeka	İçsel	342	5,21	1,23	0,027*	0,009
	Dışsal	199	4,97	1,19		
İyi oluş	İçsel	342	5,47	1,07	0,064	0,006
	Dışsal	199	5,30	1,11		
Öz kontrol	İçsel	342	4,64	1,35	0,004*	0,015
	Dışsal	199	4,29	1,36		
Duygusallık	İçsel	342	4,68	1,04	0,296	0,002
	Dışsal	199	4,58	0,98		
Sosyallik	İçsel	342	5,32	1,11	0,513	0,001
	Dışsal	199	5,38	1,14		

Box's M p=0,013 ; Pillai's Trace = 0,030; p=0,024 Kısmi Eta Kare= 0,030 *p<0,05

Tablo 19'da Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka özelliği ölçekleri ile alt boyutlarının sahip olunan motivasyon türüne göre ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan MANOVA analizi sonuçlarına göre; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken ($p<0,05$), akademik erteleme ölçeğinin sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. İçsel motivasyona sahip olan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, dışsal motivasyona sahip öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka özelliği ölçeğinin sahip olunan motivasyon türüne göre değişimi incelendiğinde; toplam duygusal zeka özelliği ile öz kontrol alt boyutunun sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanırken ($p<0,05$), diğer alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmediği saptanmıştır. İçsel motivasyona sahip bireylerin toplam duygusal zeka ve öz kontrol düzeyi dışsal motivasyona sahip bireylerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Öğrencilerin Akademik Erteleme ile Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkisi

		Akademik erteleme	Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum
Akademik erteleme	r	1	-,069
	p		,107
Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	r	-,069	1
	p	,107	

Tablo 20'de öğrencilerin Akademik erteleme ile Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre; Akademik erteleme ölçeğinin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 21

Öğrencilerin Akademik Erteleme ile Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği İlişkisi

		Akademik erteleme
Toplam Duygusal Zeka	r	-,022
	p	,603
İyi oluş	r	,034
	p	,424
Öz kontrol	r	-,030
	p	,489
Duygusallık	r	-,057
	p	,188
Sosyallik	r	-,106*
	p	,014

Tablo 21'de öğrencilerin Akademik erteleme ölçeğinin Duygusal zeka özelliği ölçeği arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre; Akademik erteleme ölçeğinin Duygusal zeka özelliği ölçeği alt boyutlarından sosyallik alt boyutu %10,6 düzeyinde (r=-0,106) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Akademik erteleme azaldıkça, Duygusal zeka özelliği ölçeğinin sosyallik alt boyutu artacaktır.

Tablo 22

Öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum ile Duygusal Zeka Özelliğinin Akademik Erteleme Üzerindeki İlişkide Yordayıcı Etkisi

Model		Standart olmayan katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
Akademik Erteleme F=2,854 ; p=0,015 R2=0,026	Sabit	51,035	3,965		12,872	0,000
	Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum	-0,096	0,047	-0,091	-2,028	0,043*
	İyi oluş	1,455	0,640	0,112	2,274	0,023*
	Öz kontrol	0,145	0,533	0,014	0,272	0,785
	Duygusallık	-0,399	0,681	-0,029	-0,585	0,559
	Sosyallik	-1,723	0,632	-0,138	-2,726	0,007*

**p<0,05*

Tablo 22'de Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ile Duygusal zeka özelliğinin Akademik erteleme üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi amacıyla Akademik ertelemenin bağımlı, Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ile Duygusal zeka özelliğinin bağımsız değişken olarak alındığı regresyon modeli kurulmuş ve test edilmiştir. Model testi sonuçlarına göre kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=2,854; p<0,05). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı %2,6'dır (R^2=0,026). Model içerisindeki parametrelerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile Duygusal zeka özelliği ölçeği alt boyutlarından iyi oluş ve sosyallik alt boyutlarının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile sosyallik alt boyutu Akademik ertelemeyi negatif olarak yordarken, iyi oluş düzeyi Akademik ertelemeyi pozitif olarak yordamaktadır. Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve sosyallik düzeyi arttıkça, Akademik erteleme azalmakta olup, iyi oluş düzeyindeki artış Akademik ertelemede de artışa neden olmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme Davranışları ve Duygusal Zeka Özelliğini inceleyen mevcut çalışmada, Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ile Duygusal zeka özelliğinin Akademik erteleme üzerindeki yordayıcı etkisinin belirlenmesi amacıyla bir model kurulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak, Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (SEÖYTÖ), Akademik erteleme ölçeği (AEÖ) ve Duygusal zeka özelliği ölçeği (DZÖÖ-KF) ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ ve AEÖ'nin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ve alt boyutlarından öz kontrol alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken ($p<0,05$) diğer alt boyutları ile arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bilgiler doğrultusunda erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre öz kontrol düzeyi anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden hormonsal ve yaradılış bakımından daha farklı olmaları, duygularını yoğun yaşamaları kadınların öz kontrol düzeylerini etkileyebildiği ve duygu yoğunluğunun fazla olması ise öz kontrolün düşmesine sebep olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde; Aksaraylı ve Özgen (2008) tarafından yapılan çalışmada; akademisyenlerin duygusal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre erkek akademisyenler lehine başkalarının duygularının farkında olmada öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca öz kontrol düzeyinin kişiler de sportif, rekreatif ve sosyal becerileri de etkilediği düşünülürse erkeklerin sosyal beceri düzeyleri, kadınlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin akademik erteleme davranış puanları kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedenini toplumsal olarak kişilere

yüklenen misyon ve roller, yetiştirilme koşulları nedeniyle daha az baskı uygulanması ve hoşgörülü davranılması, erkeklerin daha fazla erteleme eğilimi içine girmiş olabilmeleri erkek öğrencilerin akademik anlamdaki ilerlemelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2017; Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011; Kandemir, 2010; Jackson, 2002, 2003; Prohaska, Morrill, Atiles ve Perez, 2000). Ancak literatürde araştırmada elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin mutluluk ve duygusal zeka düzeyleri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Çavuşoğlu, 2019; Yazıcı, 2016; Halilbeyoğlu, 2015; Şenel, 2015; Tingaz, 2014). Yapılan çalışmalarda kadınların duygusal zeka düzeyi, erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Özcan, 2019; Arığ ve Ömerustaoğlu, 2018; Çıpran, 2016; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2011; Austin ve ark. 2005; Harrod ve Scheer, 2005). Bu bilgilerden yola çıkarak; kadınların doğumundan itibaren yetiştiği kültür de, aile içi veya çevresel faktörlerden kaynaklı etmenlerde, erkeklere göre daha içe kapanık, sevinçlerini abartmadan yaşayabilen, ya da yaratılış gereği erkeklerden daha ince ve naif bir yapıda olmaları öz kontrol düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda erkeklerin öz kontrol düzeylerinin, kadınlara göre daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, AEÖ'nün yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 23-28 yaş grubu öğrencilerin ortalaması, 18-22 ve 28 yaş-üstü gruplarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılar, bedensel etmenlerle birlikte yaş ve cinsiyetin de kişiliğin oluşmasında yeri olduğunu ifade etmekle birlikte kişiliği oluşturan yaş aralıklarını; yetişkinlik yaşı 22-28 yaş, eril bir kişi olma yaşı 33- 40, orta yaş düzeyine geçiş yaşı 40-50, orta yaş döneminin zirve yaşı 55-60 yaş şeklinde sıralamıştır (Levinson, 1986, 1996). Elde edilen bulgularda 23-28 yaş grubunda olan öğrencilerin bir yetişkin olarak hareket ettiklerini, daha yerli yerinde kararlar alıp uygulayabildikleri yorumu yapabilir. Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas (2010), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı farkılılık gösterdiği tespit edilmiştir. Karademir ve ark. (2010), elde

etmiş olduğu bulguların nedeni olarak, yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin olgunluk sürecine girmesi ve olaylara daha gerçekçi yaklaşıp hayatın getirdiklerine daha başarılı uyum sağlayabildiğini ifade etmektedir. Balkıs (2006), öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeyleri üzerine yapılan araştırma sonucunda, akademik erteleme eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı olarak; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi davranışlarıyla yaş değişkeni arasında farklılık tespit edilemeyen çalışmalar da mevcuttur (Çakıcı, 2003; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Yılmaz, 2007).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin bölüm değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir deyişle farklı bölümden öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, akademik erteleme ve duygusal zeka geneli ile alt boyutları düzeylerinin aynı seviyede olduğu söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda aynı sosyal çevrede bulunan, aynı akademik ortamı paylaşan öğrencilerin farklı bölümlerde öğrenim görmesi, öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutumlarını, Akademik erteleme düzeylerini ve Duygusal zeka özelliğini etkilememektedir. Çünkü ortak paydada geçirilen zaman artıkça, benzer olaylar karşısında tutum, davranış ve tepkinin de benzer nitelikte olacağı düşünülmektedir. Literatür taramasında yapılan araştırmalarda öğrenim görülen bölüm değişkenin akademik erteleme davranışını arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Aydoğan, 2008; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Sarıoğlu, 2011). Elde edilen bulguların aksine akademik erteleme ve öğrenim görülen bölüm arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda anlamlı farklılık saptayan çalışmalar mevcuttur (Balkıs, 2006; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Karabıyık Çeri vd. 2015; Pala, Akyıldız ve Bağcı 2011).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin aktif spor yapma durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$). AEÖ'nün aktif spor yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). DZÖÖ-KF ölçeği ile iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyutları ile aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, e-öğrenme ortamında bile olsa spor yapma, fiziksel olarak harekette bulunma, negatif enerjiyi vücuttan atarak öğrenmeye yönelik tutumu artırdığı söylenebilir. Ayrıca fiziksel aktivite

içeren eylemlerin, bireylerdeki monotonluğu alıp, hareketlilik kazandırması, öğrencinin öğrenmesi için motivasyonunu artırarak, adaptasyonu sağladığı ve öğrenme eylemi için gerekli şartları oluşturduğu ifade edilebilir. Sporun insan vücudunu sağlıklı, psikolojik gelişimine olumlu yönde etkileyen, kişilik ve sosyolojik özellikler üzerinde pozitif gelişim sağlayan bir olgu olduğu bilinmektedir (Salar, Hekim ve Tokgöz, 2012). Spora katılım gösteren bireylerde mutluluk seviyeleri yüksek, sosyal ortamlarda liderlik sorumluluğunu üstlenebilen, sinir ve stresini kontrol altında tutabilen, aktif bir yaşam süren, özgüven boyutlarının anlamlı bir şekilde olgunlaştığı bilinen (Arslan, Doğanay, Kırık ve Çetinkaya, 2015), belirli bir plan ve program dahilinde spor yapan bireylerin uyumlu ve sakin bir hal aldıkları, sosyalleşme seviyelerinde artış olduğu ve sorumluluk alma özelliklerinin arttığı tespit edilmiştir (Tazegül, 2014). Araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmalar sonucunda; öğrencilerin düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar mevcuttur (İlter, 2019). Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları karşılaştırılmış ve spor yapan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kürkçü, Ağca, Çakır ve Vural, 2018). Bar (2006) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın psikolojik dayanıklılık düzeyini arttırdığı, bunun yanında akademik erteleme davranışının azalmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında düzenli olarak spor yapma akademik ertelemeyi azaltırken, akademik başarıyı arttırdığı ifade edilebilir. Araştırma bulgulardan farklı olarak bazı araştırmalarda spor yapmayan öğrencilerin, spor yapan öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarını daha fazla gösterdikleri belirtilmiştir (Gürkan, Yıldız, Dinç ve Çalışkan, 2018). Spor yapan bireylerin, yapmış oldukları fiziksel aktivitelerin duygusal zekayı ne yönde etkilediğine belirlemeye yönelik çalışmalar az sayıda olsada, sporun duygusal zekayı geliştirdiğini savunan çalışmaların çoğunlukta olduğu ve araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Türkmen, 2020; Laborde, Dosseville ve Allen, 2016; Seyis, 2011; Kavcar, 2011). Lv ve Takami (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, okulda kulüp faaliyetlerine katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin de olumlu etkilendiği ifade edilmişitr. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Arslanoğlu, Yaman, Özmutlu ve Acar, 2013; Keskin, 2014; Howe vd., 2010; Önal, 2019; Yılmaz, Kırımoğlu ve Soyer, 2018).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin spor türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz

sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ ve AEÖ'nün spor türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilirken, DZÖÖ-KF ölçeğinin iyi oluş alt boyutunda spor türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren iyi oluş alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; takım sporu yapan öğrencilerin iyi oluş ortalaması, bireysel spor yapanlardan, bireysel spor yapan öğrencilerin iyi oluş ortalaması da her ikisini yapanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında; sportif etkinliklere bireysel olarak katılan öğrencilerdense, grup halinde katılan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık açısından daha güçlü, stres yönetimi bakımından daha başarılı olmaları ile birlikte bu grup dinamiğinin akademik ertelemeyi de olumlu etkileyeceği ifade edilebilir. Takım sporcuları lehine duygusal zekâ puanının yüksek olması, topluluk ve onu oluşturan gruplar içerisinde çok daha uzun süre kalmaya ve beraber zaman geçirmeye bağlı olarak empati kurma ve sosyal beceriler konusunda bir etkileşim içinde olmalarına imkan sağlmaktadır (Salman, Toros ve Soylu, 2018). Akelaitis ve Malinauskas (2018) takım sporlarında yarışanların bireysel sporlardan daha gelişmiş duygusal becerilere sahip olduğunu belirtmiştir. Salovey, Stroud, Woolery ve Epel (2002) yaptığı çalışmada, duygusal zeka ve stres ilişkisinin temelinde yatan fizyolojik süreçleri spor ve egzersiz psikolojisi açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda laboratuvar ortamında kontrollü bir biçimde strese maruz bırakılan kişilerin duyguları kıyaslayabilme yeteneğinin daha düşük kortisol düzeyiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ruh hali ve benlik saygısının duygusal sağlık için iki önemli faktör olduğunu belirten Schutte ve ark. (2002), iyi ruh hali ve yüksek benlik saygısının yüksek duygusal zeka ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Schneider, Lyons ve Williams'a (2005) göre, Mayer Salovey, Caruso Duygusal Zeka Testi ile ölçülebilen duygusal zeka becerilerinden yüksek skorlar tespit edilen bireylerin kalp atım sayılarının, daha yüksek doğruluk payı olduğu saptanmıştır. Spordaki pek çok fiziksel becerinin yanında başta kalp atım sayısı olmak üzere pek çok merkezi sinir sisteminin fonksiyonları, gevşeme veya konsantrasyon gibi psikolojik becerilerin de son derece önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Schneider, Lyons ve Williams'ın (2005) araştırmasının sonucunda, duygularını idare etme becerisi yüksek sporcuların fizyolojik ve duygusal uyarılmışlık düzeyleri hakkındaki farkındalıklarının daha yüksek olabileceği belirtilmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin spor yapma süresi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan

analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ ve AEÖ ile spor yapma süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, DZÖÖ-KF ölçeğinin spor yapma süresine göre değişimi incelendiğinde; spor yapma süresi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 8-10 yıl süre ile spor yapan öğrencilerin duygusal zeka özelliği düzeyi, 1-3 yıl ve 4-7 yıl süre ile spor yapan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 10+ yıldan fazla süre ile spor yapan öğrencilerin duygusal zeka özelliği ortalaması, spor yapmayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine katılımın hem psikolojik sağlamlığı geliştirdiği hem de psikolojik sağlamlığı artıran unsurları desteklediği ifade edilmektedir. Bu nedenle gençlerin psikolojik yapılarının güçlendirilmesi için spor etkinliklerine yönelmeleri gerektiği belirtilmektedir (Şahin, Yetim ve Çelik, 2012). Beden eğitimi, spor, oyun ve fiziksel aktivite etkinliklerine katılım sağlamak, bireylerin iç ve dış dünyalarını daha iyi tanımalarına (Artar, 2004), zihinsel ve bilişsel açıdan gelişimlerinin desteklenmesine (Bailey, 2006) olumlu katkısı bulunabilir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım sağlayan bireylerin psikolojik ve ruhsal yapıları üzerinde birtakım olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir (Keskin, 2014; Duman ve Kuru, 2010; Babiss ve Gangwisch, 2009; Selçuk, 2006; Dishman ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte spor ve fiziksel etkinliklere katılımın insanların iş hayatında karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilecek gücü kendinde bulduğu, gayesiz ve monoton yaşam şartlarının ortaya çıkardığı kötümser psikolojik yapıyı yok edebildiği de belirtilmektedir (Küçük ve Koç, 2004).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin not ortalaması değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün not ortalaması değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık görülürken ($p<0,05$), AEÖ'nün not ortalaması değişeni arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; not ortalaması 2.01-2.50 olan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutumları, diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin not ortalamasına göre değişimi incelendiğinde; duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarının not ortalaması değişkeni arasında

anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken ($p<0,05$), iyi oluş ve sosyallik alt boyutlarının not ortalaması değişkeni arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; not ortalaması 3.50 ve üzeri olan öğrencilerin duygusal zeka özelliği düzeyi ortalaması, diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için; not ortalaması 2.0 ve altı ile 2.01-2.50 not ortalaması olan öğrencilerin öz kontrol düzeyi, not ortalaması 2.51-3.00, 3.01-3.50 ile 3.50 ve üzeri not ortalaması olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusallık alt boyutu için; not ortalaması 2.01-2.50 ile 3.50 ve üzeri olan öğrencilerin duygusallık düzeyi, 2.0 ve altı, 2.51-3.00 ile 3.01-3.50 not ortalaması olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında; akademik başarısı artan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Böylece duygularını kontrol altına alabilen, yapmak istediklerinin farkında olan, bilinçli bireylerin yetişmesi, akademik alandaki başarılarının desteği ile yaşam tarzlarının yönünü olumlu olarak belirleyebilirler. Literatür incelendiğinde; Tekinarslan (2008)'ın, öğrenciler ile birlikte uzaktan eğitim yöntemi üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin not ortalamaları yükseldikçe internet tabanlı öğrenmeye yönelik tutumların da arttığını tespit etmiştir. Çavuşoğlu (2019) yapmış olduğu çalışmada, 197 Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde duygusal zeka ile ruhsal zeka düzeylerinin, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan ulaşılan verilere göre ruhsal zeka ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmazken, duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur. Yani duygusal zeka puanı yüksek olan öğretmen adaylarının, akademik başarı puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstererek, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Adeyemo, 2007; Erdoğdu ve Kenarlı, 2008; Jan ve Anwar, 2019; Johar vd., 2019; Kaya, Juntune ve Stough, 2015; Mammadov, 2015; Pablo, 2019; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeskı, 2004; Sarıkabak vd., 2018; Yeo ve Carter, 2011; Yücel ve Özdayı, 2019; Üzel ve Hangül, 2012). Farklı kademe ve farklı ders içeriğine sahip olarak yapılan birçok çalışmada öğrencilerin tutumu ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin akademik süreçte derse karşı olumlu tutumlarını yansıtan tutum ve performans arasındaki anlamlı ilişkiden kaynaklı daha iyi bir başarı elde edilebileceği ifade edilmektedir (Evans, 2007; Mohamed ve Waheed, 2011;

Ogunniyi, 2015; Nicolaidou ve Philippou, 2003; Zan ve Martino, 2008). Etlioğlu (2019) tarafından yapılan çalışmadanın sonucu, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ve ulaşılan bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin aile aylık gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün aile aylık gelir durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), AEÖ'nün aile aylık gelir durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; gelir durumu iyi ve çok iyi olan ailelerin tutum düzeyi, gelir düzeyi kötü ve orta düzeyde olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin geneli ile iyi oluş ve öz kontrol alt boyutunun aile aylık gelir durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken ($p<0,05$), diğer alt boyutları ile arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka için; aile aylık gelir durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, gelir durumu kötü ve orta düzeyde olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; aile gelir durumu kötü olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, diğer gruplardan anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Öz kontrol alt boyutu için; aile gelir durumu iyi olan öğrencilerin öz kontrol durumu, gelir durumu kötü ve orta düzeyde olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aile gelir durumu çok iyi olanların ortalaması, kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, sporda e-öğrenme ortamının sağlanabilmesi ya da e-öğrenme aracılığı ile öğrenebilmek için bugünün eğitim-öğretim şartlarına ayak uydurabilmek bakımından daha mümkün ve daha gerekli olduğu ifade edilebilir. Sporda e-öğrenme ortamının çeşitlilik kazanması ve öğrenmenin daha kalıcı, daha zevkli ve daha kolay olması ailenin maddi imkanları ile sağlanabilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda aile bireyin kişilik gelişiminde en etkili belki de en önemli faktörlerden birisidir. Bireyin gelişmesinde aile içindeki iki süreç önemli rol oynar; ilki bireyin gelişiminin ilk evresi, ikincisi ise tanımlama sürecidir (Luthans, 1992). Aile kişiliğin biçimlenmesinde önemli bir çevresel etkendir. Ayrıca bu

ortam çocukluğun ilk dönemlerinde çocuğun gözlemleyip örnekler aldığı öğrenmeye dayalı eğitim için lazım olan örneklerin oluşmasını sağlamaktadır (Morgan, 1981). Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların daha kişilikli ya da zayıf kişilikli olmasını ailenin çocuk psikolojisinden anlayan, sabırlı, şefkatli, hoşgörülü ve anlayışlı, demokratik aile ortamında olma durumları gibi faktörlerin etkilediği ifade edilmiştir. Aile ilişkisi bakımından bireyler doyumlu ise, onların bireysel başarı değerleri ve sorumluluklarının da yüksek olduğu belirtilmiştir (Forsberg, 1993).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), AEÖ'nün anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; annesi lise ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması, annesi okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması, annesi okur yazar olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin anne eğitim düzeyine göre değişimi incelendiğinde; duygusal zeka özelliği ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka ölçeği için; annesi ortaokul ve üniversite-üzeri olan öğrencilerin ortalaması, annesi okur yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması, annesi okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, annesi diğer eğitim düzeyine sahip kişilerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; annesi lise ve üniversite-üzeri eğitim seviyesine sahip öğrencilerin öz kontrol düzeyi, annesi okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusallık alt boyutu için; anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, annesi diğer eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; annesi ortaokul mezunu olan

öğrencilerin sosyallik düzeyi, annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin sosyallik düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumların arttığı bununla birlikte duygusal zeka düzeyinin de arttığı yorumu yapılabilir. Anne eğitim düzeyinin artması aynı zamanda öğrencilerin duygusal problemlerinin azalmasına ve öğrenmeye yönelik tutumlarının artmasına, başarılı bireylerin yetişmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Sillick ve Schutte (2006) yaptığı araştırmada, çocuğun annesinden aldığı sevginin, çocuğun duygusal zekâsı arasındaki ilişkinin, babadan aldığı sevgiye göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Denham ve Kochanoff (2002) yaptığı çalışmada, okul öncesi ve ilkokul döneminin başlangıcından itibaren anneler ile çocukların aralarında duygusal paylaşımlarda bulunulması, çocukların duygularını ifade edebilmesinde ve anlamasında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Amato ve Rivera (1999), anne ve babanın çocuğun sosyalleşmesindeki katkılarının, çocuğun davranış ve duyuşsal problemlerinin azaltılmasında eşit derecede öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), AEÖ'nün baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; babası okuryazar olanların Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, baba eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite-üzeri eğitime sahip öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha düşüktür. DZÖÖ-KF ölçeğinin baba eğitim düzeyine göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ve iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarının baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyular için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka için; babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi, babası okur yazar olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca babası üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanların toplam duygusal zeka düzeyi, babası okur yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İyi oluş alt boyutu için; babası ortaokul, lise, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip

öğrencilerin iyi oluş düzeyi, babası okur yazar ve ilkokul mezunu olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz kontrol alt boyutu için; babası ortaokul, lise ile üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin öz kontrol düzeyi, babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; babası ortaokul, lise, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyallik alt boyutu, babası okur yazar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babası üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin sosyallik düzeyi, babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumları ve duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır yorumu yapılabilir. Tor ve Erden'in (2004) yaptığı araştırmada, Ankara il merkezindeki bilgisayarı – interneti bilme ve kullanma durumlarını, farklı değişkenlere bağlı olarak araştırılmıştır. Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri yükseldikçe teknolojik aletler (bilgisayar) alabilme şanslarının arttığını ve öğrencilerin bilgisayarı daha çok internete bağlanma, sohbet etme, oyun oynama ve ders çalışma amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Chu (2010), yetişkinlerin e-öğrenme durumlarını, aile desteği ve internet öz yeterliği açısından farklılıklarını araştırmıştır. 50 yaş ve üstündeki 290 bireyden toplanan veriler doğrultusunda, aile desteğinin doğrudan veya dolaylı yoldan da olsa önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Özmusul (2008), araştırmasında ilköğretim II. kademe öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri ile sosyal ve pedagojik değişkenlere göre incelemiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara, genel not ortalamalarına ve anne ve babaların eğitim ve mesleki durumlarına göre bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken ($p<0,05$), AEÖ'nün tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutumun farklılığının hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin tutum düzeyi, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemleri tercih edenlerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca harmanlanmış yöntemi tercih eden öğrencilerin tutum düzeyi, yüz-yüze yöntemi

tercih edenlerin tutum düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin tercih edilen eğitim türüne göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka düzeyinin geneli ve tüm alt boyutlarının tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin iyi oluş düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öz kontrol alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusallık alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze eğitim yöntemini tercih edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze ve harmanlanmış yöntemi tercih edenlerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca harmanlanmış eğitim yöntemini tercih eden öğrencilerin ortalaması, yüz-yüze yöntemi tercih edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda; e-öğrenme yönetimini deneyimleyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının da arttığı yorumu yapılabilir. Ayrıca sporda e-öğrenme yöntemi ile her ortamın yakın, her imkanın ulaşılabilir ve her branşın uygulanabilirliğinin de mümkün olması, e-öğrenme yönteminin tercih edilmesinin nedenlerinden olabileceği ifade edilebilir. Çetin (2018) yapmış olduğu çalışmada, denizcilik lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiş ve öğrenme yönteminin e-öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yöntemi olarak en yüksek puanı e-öğrenme yöntemi, en düşük puanı ise harmanlanmış eğitim yöntemi olarak belirtilmiştir. Bu çalışmayı ve elde edilen araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmalarda, Haznedar (2012) ve Ağa, İngeç ve Şahingöz (2014) , Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010) benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken ($p<0,05$),

AEÖ'nün teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; teorik dersler için e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin tutum düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin tutum düzeyi, başarısı kötü ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. DZÖÖ-KF ölçeğinin teorik dersler için e-öğrenme başarısına göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka düzeyinin geneli ve tüm alt boyutlarının teorik dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka için; teorik derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca başarısı iyi olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi, başarısı kötü ve orta olan öğrencilerden, başarısı orta olan öğrencilerin toplam duygusal zeka düzeyi de başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; teorik derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, kötü, orta ve iyi olanların iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı orta ve iyi olan öğrencilerin iyi oluş düzeyi, başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için; teorik derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanların öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı orta ve iyi olan öğrencilerin öz kontrol düzeyi başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Duygusallık alt boyutu için; teorik derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanların duygusallık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyallik alt boyutu için; teorik derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanların sosyallik düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının artması, teorik derslerde ki başarılarını da artırdığı ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin teorik ders başarısı arttıkça akademik erteleme eğilimlerinin de azalmakta olduğu söylenebilir. Ayrıca duygusal zeka düzeyi artan öğrencilerin, teorik derslerde ki e-öğrenme başarısında da artışa neden

olacak yorumu yapılabilir. Böylece öğrencilerin duygularını yönlendirme ve yöneltmedeki başarısı, ders başarısınada yansıyacak ve bununda ders başarısını artıracağı düşünülebilir. Çünkü ders çalışmak istemediğinde duygularından ne kadar emin ise; ders çalışması gereken zamanda da görevlerini yerine getirme konusunda ki istikrarlı hali, duygusal zeka düzeyindeki artıştan kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Ayrıca e-öğrenme ortamındaki ders çalışma zamanının kişinin kendi isteğine kalması, bir yandan duygusal zeka düzeyindeki olumlu ilerlemeyi ifade ederken, bir yandan da akademik ertelemenin aksine akademik başarısının artmasına neden olacağı söylenilebilir. Demir ve Köstereliođlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının başarı durum algısı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda başarı durum algısını çok düşük veya düşük olarak görenlerin akademik erteleme ortalamaları, başarı durum algısını orta, yüksek ve çok yüksek olarak algılayanların akademik erteleme eğilimlerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı durum algısı çok düşükten çok yükseğe doğru gittikçe akademik erteleme eğiliminin de düşme eğilimi gösterdiği saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalar, akademik ertelemenin akademik performansı olumsuz etkilediğini göstermektedir (Duru ve Balkıs, 2014). Bu sonuçlar araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), AEÖ'nün uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; öğrencilerin uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı çok iyi olanların ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olan öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarısı iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarı düzeyi kötü ve orta olanlardan, başarı düzeyi orta olan öğrencilerin tutum düzeyi de başarısı kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısına göre değişimi incelendiğinde duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli, iyi oluş, öz kontrol ve sosyallik alt boyutlarının uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını

tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka ölçeği için; uygulamalı derslere göre e-öğrenme başarısı iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü olanlardan, başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı orta olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. İyi oluş alt boyutu için; uygulamalı derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için; uygulamalı derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı iyi, orta ve kötü olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyallik alt boyutu için; uygulamalı derslere göre e-öğrenme başarısı çok iyi olan öğrencilerin ortalaması, başarısı kötü, orta ve iyi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında; öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumlarının artması, uygulamalı derslerde ki başarılarını da artırdığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin uygulamalı dersler için e-öğrenme başarısı arttıkça, akademik erteleme eğilimlerinde azalma olacağı sonucuna varılabilir. Öğrencilerin uygulamalı derslerde e-öğrenme yöntemi ile kendi öğrenme hızlarına göre sayısız tekrar yapabilmesine olanak sağlaması, çoklu öğrenme ortamı sunması ile öğrenilebilirliği kolaylaştırması, uygulamalı derslerde e-öğrenme yöntemini tercih etmelerinde başlıca nedenler olarak ifade edilebilir. Ayrıca uygulamalı derslerdeki e-öğrenme başarısının artması, akademik erteleme davranışının da azalmasına neden olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin uygulama dersler için e-öğrenme başarısı düştükçe, akademik erteleme eğilimlerinin artması beklenebilir. Bazı çalışmalar akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu ifade etmektedir (Balkıs ve Duru, 2010; Berber Çelik ve Odacı, 2015).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin SEÖYTÖ'nün tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), AEÖ' nün tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bireysel ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, grup şeklinde ders çalışmayı tercih edenlerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. DZÖÖ-KF ölçeğinin tercih edilen ders çalışma şekline göre değişimi incelendiğinde; iyi oluş ve öz kontrol alt boyutlarının tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilirken ($p<0,05$), toplam

duygusal zeka ve diğer alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bireysel ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin iyi oluş ve öz kontrol düzeyi, grup halinde ders çalışmayı tercih edenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, e-öğrenme ortamlarının bireysel çalışma ortamları olarak düşünülmesine rağmen e-öğrenme ortamının teknolojik imkanlar sayesinde aynı zaman da grup çalışmasına dönüşebilen (görüntülü ve sesli görüşmeler) fırsatlar sunduğu belirtilebilir. Ayrıca e-öğrenme ortamı tasarlanırken hem bireysel hem de grup çalışmalarına uygun olan teknolojik döküman ve donanıma sahip olduğu ifade edilmiştir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012). Bireysel ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin e-öğrenme aracılığı ile öğrenmesi aynı zamanda öz kontrol ve iyi oluşlarını da olumlu olarak etkileyebilmektedir. Çünkü bireysel çalışma ortamının öğrencilerin kendi hızları ve kendi öğrenme tercihlerine göre şekil alması duygusal zeka düzeyini de artırdığı da söylenebilir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin en iyi öğrenme türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; SEÖYTÖ'nün en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken ($p<0,05$), AEÖ'nün en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılık gösteren Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin tutum düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin ile en iyi öğrenme türüne göre değişimi incelendiğinde; toplam duygusal zeka ile iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarının en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; toplam duygusal zeka için; görsel olarak daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, işitsel ve dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca işitsel olarak daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi oluş alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca dokunsal

yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin iyi oluş düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz kontrol alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal ve işitsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin öz kontrol düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusallık alt boyutu için; görsel yöntemle daha iyi öğrendiğini belirten öğrencilerin ortalaması, dokunsal yöntemle daha iyi öğrendiğini belirtenlerin duygusallık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrenme ortamının çeşitlilik kazanması, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda çok sayıda duyu organına hitap etmesi kalıcı öğrenme için en önemli unsurlar olarak düşünülebilir. Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada, Balıkesir Üniversitesinde seçmeli bilgisayar ve insan dersine giren 15 lisans öğrencisine uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. E-öğrenme ortamlarının en çok sağladığı faydalar multimedya kullanımı, aktif katılım sağlaması, anında dönüt, motivasyon artışı, zaman ve mekan esnekliği, eğitime yardımcı olması, fırsat eşitliği, ekonomik olması ve tekrarlanabilmesi vb. nedeniyle öğrencilerin e-öğrenme ortamını kabullendiklerini ve bu teknolojilerle görsel ve işitsel yararlanma düzeyinin de arttığını ifade etmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin SEÖYTÖ, AEÖ ve DZÖÖ-KF ölçeğinin sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyinin sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), Akademik erteleme ölçeğinin sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermememektedir. Bu bağlamda içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DZÖÖ-KF ölçeğinin sahip olunan motivasyon türüne göre değişimi incelendiğinde; toplam duygusal zeka ile öz kontrol alt boyutunun sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p<0,05$), diğer alt boyutlarının sahip olunan motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. İçsel motivasyona sahip öğrencilerin toplam duygusal zeka ve öz kontrol düzeyi ortalaması, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. E-öğrenme ortamlarında öğrenme sorumluluğu büyük ölçüde öğrencide olduğu için, öğrencinin öğrenme sürecine katılması ve devamı büyük ölçüde kendi isteğine

bağlıdır. Bu durumu da içsel motivasyon kontrol etmekte ve öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için öğrencilere büyük görev düştüğü söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda özellikle e-öğrenme gibi bireysel öğrenme ortamlarında motivasyonun önem kazandığının bilgisi yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Chen ve Jang, 2010; Keller, 2008; Keller ve Suzuki, 2004). Motivasyon aynı zamanda öğrenme ile birlikte derse katılımı da etkileyen önemli etmenlerdendir (Keller, 2008; Shjarma, 2005; Volet ve Järvelä, 2001). Motivasyon türüne göre içsel motivasyon türünü tercih edenlerin puan ortalaması, dışsal motivasyon türünü tercih edenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar ile desteklenmektedir (Çetin, 2018; Haznedar, 2012; Yoo, Han ve Huang, 2012). Yoo, Han ve Huang (2012) tarafından yapılan araştırmada, e-öğrenme kullanımının çalışma ortamlarında içsel ve dışsal motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İş ortamında e-öğrenme kullanma isteğini, içsel motivasyonların (çaba beklentisi, tutum ve kaygı), dışsal motivasyonlara (performans beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar) göre daha çok etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma ile paralel olarak Richardson (2007)'un araştırmasında da özellikle yaşı büyük öğrencilerde içsel motivasyonun daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Panda ve Mishra (2007), e-öğrenme yöntemini kullanma yönünde motivasyonu etkileyen etmenleri araştırmış ve bireylerin teknoloji kullanma ilgisini en güçlü motivasyon kaynağı olarak ifade etmiştir. Bhuasiri ve arkadaşları (2012), çalışmada 39 öğretim üyesi ve 37 bilgi ve iletişim uzmanının yanıtlarıyla, e-öğrenme sistemlerinin başarılarını belirleyen birçok neden belirlemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenmenin başarısı için eğitimdeki içeriğin önemi gösterilmiştir. Bilgi ve iletişim uzmanlarına göre, içsel motivasyon e-öğrenme sistemin en önemli unsuru iken, dışsal motivasyonun en önemsiz boyut olduğu belirtilmiştir. Sun ve arkadaşları (2008), e-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen etkenleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Öğretmen, öğrenci, teknoloji, ders, tasarım ve ortam ögelerinden oluşan 6 kısımlı bir ölçek geliştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin içsel motivasyondan kaynaklı bilgisayar kullanım kaygısı, e-öğrenme ile gerçekleşen ders esnekliği, öğretmenin e-öğrenmeye karşı tutumu, e-öğrenme ders kalitesi, algılanan kullanım kolaylığı ve değerlendirmedeki çeşitlilik öğrenci memnuniyetini etkileyen etmenler olarak ortaya çıkmıştır.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik erteleme ölçeği ile Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği arasında yapılan analiz sonucuna göre anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun nedeni olarak ise; e-öğrenme öğretim yöntemi ile

gerçekleşen bir öğrenme ortamında akademik ertelemenin gerçekleşmesi pek mümkün değildir; çünkü e-öğrenme ortamı öğrenciye motivasyonu en yüksek olduğu saat ve mekanda öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu sebeple Sporda E-öğrenme yöntemi ile öğrencinin akademik başarı oranı artarken akademik erteleme davranışının ortadan kalkacağı yorumu yapılabilir. Akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunduğu ve yüksek akademik erteleme eğiliminde olan öğrencilerin düşük akademik başarı elde ettiği ifade edilmektedir (Cormack, Eagle ve Davies, 2020; Hen ve Goroshit, 2018; Kim ve Seo, 2015). Bunun yanı sıra, pek çok araştırmada akademik erteleme davranışının öğrenciler arasında çok yaygın bir davranış olduğu ve bu davranışın öğretim süreçlerinde olumsuz etkilerinin azaltılması için tedbirlerin alınması gerektiği vurgulamaktadır (Ko ve Chang, 2019; Sutcliffe, Sedley, Hunt ve Macaskill, 2019; Steel ve Klingsieck, 2016; Steel, 2007). Bu bağlamda yüz yüze ve uzaktan öğrenenler arasında akademik ertelemeye ilişkin yapılan bir araştırmada, akademik erteleme davranışının uzaktan öğrenenlerin akademik başarılarını, yüz yüze öğrenenlere göre daha fazla etkilediği ortaya koyulmuştur (Elvers, Polzella ve Graetz, 2003). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerle yapılan farklı çalışmalarda, düşük akademik erteleme eğiliminde olan öğrencilerin, yüksek erteleme davranışı eğiliminde olanlara göre daha yüksek akademik başarı elde ettikleri ortaya koyulmuştur (Cerezo, Esteban, Sánchez-Santillán ve Núñez, 2017; Michinov, vd., 2011).

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik erteleme ölçeği ile Duygusal zeka özelliği ölçeği sosyallik alt boyutu %10,6 düzeyinde (r=-0,106) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Duygusal zeka özelliği arttıkça, Akademik erteleme davranışının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. E-öğrenme veya çevrimiçi öğrenme ortamları ile derslerini yürüten öğrencilerin akademik erteleme davranışları azalırken, akademik başarılarının artmasının yanında, bu öğrenme ortamları ile öğrenciler gerek grup faaliyetleri gerekse de başka öğrenciler tarafından yapılan paylaşımlar ile sosyallik boyutunda da artışa neden olacağı söylenebilir. Böylece öğrenci ders çalışması gerektiği zaman bilinçli olarak hareket edecek ve bunun da akademik erteleme davranış düzeyinde azalma olmasını sağlayacağı söylenebilir. Bireyin duygularının farkında olarak hareket etmesi, bireyin kendi ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılamak için duyguları doğrultusunda davranış sergilemesi, karar vermesi ve verdiği karara nasıl tepki geliştirmesi gerektiği konusunda bilgi verebilir. Petrides ve Furnham'a (2000) göre, duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları

motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneğine sahip olma olarak ifade edilmektedir. Günlük hayattaki erteleme davranışının, okul hayatına yansıması olarak açıklanabilen akademik erteleme, "okulla ilgili görevleri ve ödevleri geciktirme veya son ana bırakma" olarak ifade edilmektedir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Akademik erteleme davranışının, kişinin sahip olduğu duygusal zekâyla yani bireyin kendisinin veya başkalarının duygularını anlama, sezinleme, yönetme ve yönlendirme yetisi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Akademik erteleme davranışı duygusal olarak bireye zarar vermekte ve yıpratmaktadır. Akademik erteleme davranışının devam etmesi durumunda, öğrencilerin derslerinden düşük notlar almasına, dolayısıyla başarısızlığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Beck, Koons ve Milgrim, 2000). Akademik ertelemenin artması, akademik başarısızlığı beraberinde getirdiği söylenebilir.

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin Akademik erteleme ölçeği üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu regresyon modeli kurulmuş ve test edilmiştir. Akademik ertelemenin bağımlı, Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ile Duygusal zekanın bağımsız değişken olarak alındığı model de analiz sonuçlarına göre; kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur ($F=2,854$; $p<0,05$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı %2,6'dır ($R^2=0,026$) olarak gösterilmektedir. Model içerisindeki parametrelerin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde; Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile Duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyi oluş ve sosyallik alt boyutları Akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ile sosyallik alt boyutu Akademik ertelemeyi negatif olarak yordarken, iyi oluş düzeyi akademik ertelemeyi pozitif olarak yordamaktadır. Bu bağlamda, Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve sosyallik düzeyi arttıkça Akademik erteleme davranışı azalmakta, iyi oluş düzeyindeki artış ise Akademik ertelemede artışa neden olmaktadır. Sporda E-öğrenmeyi deneyimleyen e-öğrenme ortamındaki öğrenci, istenilen saat aralıklarında çalışma imkanı bulabilmekte, istenilen miktarda tekrar olanağı oluşturabilmekte ve istenilen sonuca ulaşılana kadar kendini değerlendirme fırsatı bulabilmektedir. Bununla birlikte akademik başarı artarken, akademik ertelemenin azalacağı ifade edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda tüm ifade edilenler akademik erteleme davranışının azaltmasının ya da ortadan kalkmasının altındaki gerekçeler olarak ifade edilebilebilir. Ayrıca Duygusal zeka özelliği alt boyutu olan sosyallik alt boyutu Akademik ertelemeyi negatif yönlü yordamaktadır; bu bağlamda Sporda E-öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme ile sosyal ortamlardan (ortak paylaşılan

alanlar, okul, etüt merkezi) uzakta, bireysel bir öğrenme ortamında gerçekleşmektedir. Her ne kadar ortak alanlardan uzak ortamlarda öğrenme gerçekleşiyor gibi görünse de, en büyük sosyallik e-öğrenme ortamlarında bulunmaktadır. Gerek sosyal medya (eğitim amaçlı paylaşım yapan platform), gerek eğitici-öğretici-eğlendirici video konferanslı görüşme, gerekse de sanal ortamda ders yapılan ortamlar (çevrimiçi) sosyallik düzeyini artırırken akademik ertelemenin azalmasında ki nedenler olarak yorumlanabilir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, Spor Bilimleri fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin Akademik erteleme ölçeği üzerindeki etkisini belirlemek için kurulan model anlamlı bulunmuş ve yordayıcı bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Sporda e-öğrenme yöntemi; öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri yerleşke alanlarının kendi isteklerine kalması, spora dayalı fiziksel aktivitelere katılım imkanları sunması, yüz yüze eğitim dışında bir alternatif olarak değil, destekleyici bir unsur olarak yardımcı olmak ve öğrenme ortamı bakımından farkındalık oluşturması bakımından önemlidir. Böylece teknolojinin hızla geliştiği bugünün koşullarında spor eğitim kurumları etkin bir şekilde daha hızlı, daha esnek olmak ve sürekli yeni beceriler kazanmak için sporda e-öğrenme yöntemini kullanarak, eğitim yoluyla becerilerinin ve duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme seviyesini artırarak akademik ertelemeyi en aza indirmek ya da ortadan kaldırmak bakımdan araştırmanın önem arz ettiği belirtilebilir. Ayrıca Sporda e-öğrenme sürecinin başından itibaren olumlu tutuma sahip olmaları, Duygusal zeka düzeyini pozitif yönde etkilemektedir. Biyolojik, sosyo-demografik, psikolojik, ekonomik etkenler ile bireylerin yaşam tarzları ve sağlıklı yaşam davranışları, alışkanlıkları vb. etkenlerin, akademik ertelemeden uzakta, bireyin istediği eğitim yöntemi ile duygusal zeka düzeyini artırmak ve başarıya ulaşmak için belirleyici unsurlar olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliğinin Akademik erteleme ile arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılarak gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

1. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeğinin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemişken, Duygusal zeka özelliği ölçeği öz kontrol alt boyutunun cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
2. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, Akademik erteleme ölçeğinin yaş grupları değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
3. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum, Akademik erteleme ve Duygusal zeka ölçeği geneli ile alt boyutlarının bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.
4. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile iyi oluş ve öz kontrol alt boyutlarının aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken; Akademik erteleme ölçeğinin aktif spor yapma durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir.

5. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve Akademik erteleme ölçeğinin yaptıkları spor türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemişken, Duygusal zeka özelliği ölçeği iyi oluş alt boyutunun yaptıkları spor türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
6. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeğinin spor yapma süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, Duygusal zeka özelliği ölçeğinin genelinin spor yapma süresi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
7. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli, öz kontrol ile duygusallık alt boyutlarının not ortalaması değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.
8. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli, iyi oluş ile öz kontrol alt boyutlarının aile aylık gelir durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
9. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarının anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
10. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli, iyi oluş, öz kontrol ile sosyallik alt boyutlarının baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
11. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik erteleme ölçeğinin tercih edilen eğitim türü değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, Duygusal zeka özelliği ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
12. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarının teorik dersler için

e-öğrenme başarı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

13. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli, iyi oluş, öz kontrol ile sosyallik alt boyutlarının uygulamalı dersler için e-öğrenme başarı değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
14. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeğinin iyi oluş ile öz kontrol alt boyutlarının tercih edilen ders çalışma şekli değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
15. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli, iyi oluş, öz kontrol ve duygusallık alt boyutlarının en iyi öğrenme türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
16. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliği ölçeği geneli ile öz kontrol alt boyutunun sahip oldukları motivasyon türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmişken, Akademik erteleme arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
17. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik erteleme ölçeği ile Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir.
18. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Akademik erteleme ölçeği ile Duygusal zeka özelliği ölçeği alt boyutlarından sosyallik alt boyutu düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
19. Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin Sporda E-öğrenmeye yönelik tutum ve Duygusal zeka özelliğinin Akademik erteleme ile arasındaki ilişkinin yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur.

6. 2. Öneriler

1. Sporda e-öğrenmeye yönelik tutum, duygusal zeka özelliği ve akademik erteleme davranışının etkisini ortaya koymak için, farklı ve daha geniş örneklem grupları üzerinde çeşitli incelemelerin yapılması.
2. Öğrencilerinin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumları, duygusal zeka özellikleri ve akademik erteleme düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelendiği bu araştırma da oldukça yüksek ve anlamlı farklar söz konusudur. Bu farkın kaynaklarını, nedenlerini ortaya koymak için nitel araştırma tekniklerinin de kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak sporda e-öğrenme ortamlarında akademik başarıları üzerinde çalışmalar yapılabilir.
4. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarında duyuşsal özelliklerinin incelendiği bu araştırma tüm okul kademelerinde gerçekleştirilmelidir.
5. Üniversite öğrencilerinin gerek sporda e-öğrenme ortamlarında gerekse de örgün öğretim uygulamalarında duyuşsal özelliklerini olumlu yönde artıracak eylem planları hazırlanarak akademik ertelemenin önüne geçilebilir. Üniversite öğrencilerinin duyuşsal özellik ve inançlarını güçlendirmek akademik ertelemeden uzaklaştırmak için sporda e-öğrenmenin kullanılabileceği seminer, konferans, sınıf ve dışı faaliyetler planlanmalıdır.
6. Bu araştırma yalnızca Ankara'da bulunan devlet üniversitelerde spor bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Yeni çalışmalarda diğer öğretim basamaklarını da içine alan daha büyük bir örneklem grubuyla boylamsal araştırmalar yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

Açıkada, C. & Ergen, E. (1990). *Bilim ve spor*. Ankara: Büro Tek.

Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies, 19*(2), 199-213.

Agboola, A. K. (2006). Assessing the awareness and perceptions of academic staff in using e-learning tools for instructional delivery in a post-secondary institution: A case study. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, 11*(3), 1-12.

Ağa, S., İngeç, Ş. K. & Şahingöz, M. (2014). Meslek lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlerden açısından incelenmesi. *Research in Education and Teaching, 3*(4), 2146-9499.

Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 60-78.

Akelaitis, A. V. & Malinauskas, R. K. (2018). The expression of emotional skills among individual and team sports male athletes. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, (2).

Akinsola, M. K., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education, 3*(4), 363-370.

Aksarayli, M. & Ozgen, I. (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekânın rolü üzerine bir araştırma. *Ege Academic Review, 8(2),* 755-770.

Albayrak, E., Yazıcı, H. & Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 90-102.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş* (2.Baskı). Ankara: Nobel.

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler* (4. Baskı). Ankara: Detay.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). *E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri.* XIII. Akademik Bilişim Konferansı'ında sunulmuş bildiri, İnönü Universitesi, Malatya.

Amato, P. R. & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family, 61*(2), 375-384.

Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology and Society, 8*(3), 91-102.

Apple, (2009). Podcasting: *A better messenger for your message*. http://www.apple.com/business/podcasting/?cid=WWA-SEGO-BIZ080324G-A1BJR&cp=WWA-SEGO-BIZ080306G&sr=WWA-SEGO-BIZ080306G.

Aras, E. & Karakaya, Y. E. (2020). E-learning in sports education institutions in Turkey. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 14-26.

Ardahan, F. (2012). Duygusal zeka ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin doğa sporu yapanlar örneğinde incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi, 3(3),* 20- 33.

Arığ, S. & Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi.*

Arslan, A., Doğanay, H., Kırık, A. M. & Çetinkaya, A. (2015). Lise öğrencilerinde spor yapma ve özgüven ilişkisi. SSTB. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi, 17,* 130-149.

Arslanoğlu, C., Yaman, M., Özmutlu, İ. & Acar, G. (2013). The comparision of social skill of highschool students doingsports and not doingsports (Sampleof Kars), *İİB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 9,* 101-115.

Artar, M. (2004), *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkı'na ilişkin tutumları, türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*. B. Onur, N. Güney (Haz.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: e-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(2), 121-131.

Aşkar, P. (2003). Uzaktan eğitimde temel yaklaşımlar ve uzaktan eğitimde öğrenci (katılımcı) olmak. *Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve TCMB'de Teknoloji Destekli Bilgisayar Eğitimi Konferansı*, *31*, 3-40.

Austin, E., Evans, R. G. & Potte, V. (2005). A Preliminary study of emotional intelligence, emphaty and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences, 39,* 1395-1405.

Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme, öğretim*, 47-53, (11.baskı). Ankara: Pegem.

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem.

Aydin, S., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Er, F. & Sönmez, H. (2019). An investigation of drop-out in open and distance education. educational sciences. *Theory and Practice, 19*(2), 40-57.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve özyeterlik ile açıklanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Babiss, L. A. & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 30*(5), 376-384.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındakı ilişki. *Burnout Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 68-78.

Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 159-170.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 7(2),* 57- 73.

Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7* (12), 12-13.

Baltaş, Z. (2011). *Duygusal zeka*. İstanbul: Remzi.

Bar, M. (2016). *Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik ertelemeye etkisi.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bar-On R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory* (EQ-I): Technical Manual, Toronto, Canada: Multi Health Systems.

Bar-on, R., Handley, R. & Fund, J. (2005). *The impact of emotional and social intelligence on performance*. Linking emotional intelligence and performance at work. Current research evidence. Magwah, Hj; Lawrence, Erlbaurm.

Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Bayrak, F., (2018). Üniversite öğrencilerinin karma öğrenme ortamındaki akademik erteleme davranışları. *Ege Eğitim Dergisi, 19 (2),* 470-487.

Beck, B. L., Koons, S. R. & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, *15*(5), 3.

Berber-Çelik, Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim*

programının etkililiğinin sınanması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Berber Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3),* 31-47.

Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J. & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers ve Education, 58(2),* 843- 855.

Bilge, N. (1989). *Türkiye'de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Botterill, C. & Brown, M. (2002). Emotion and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, *33*(1), 38-60.

Bozkurt, T. M., Dursun, M. ve Arı, Ç. (2019). Examination of attitudes of students of sports sciences towards digital game play. *Journal of Human Sciences*, *16*(4), 1217-1227.

Bozkurt, A. & Akbulut, Y. (2019). Dropout patterns and cultural context in online networked learning spaces. *Open Praxis, 11(1),* 41-54.

Brackett, M.,Rivers, S.E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5(1),* 88-103.

Bray, R. M., Fairbank, J.A. & Marsden, M. E. (1999). Stress and substance use among military women and men. *American Journal of Drug & Alcohol Use*, *25*, 239- 256.

Bulut, R. & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8 (2),* 75-90.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (25. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Can, E. (2000). *Anadolu üniversitesi'nde uzaktan eğitim teknolojileri ile lisans öğrenimi gören öğrencilerin öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar*. Lisans Tezi, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'ne sunulan sözlü bildiri, Erzurum.

Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Caroline, S. & Richard, K. (1995). Self- Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*(5), 607- 613.

Cerezo, R., Esteban, M., Sánchez-Santillán, M. & Núñez, J. C. (2017). Procrastinating behavior in computer-based learning environments to predict performance: A case study in Moodle. *Frontiers in Psychology, 8,* 1403.

Cerin, E. & Barnett, A. (2006). A processual analysis of basic emotions and sources of concerns as they are lived before and after a competition. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 287- 307.

Certel, Z., Bahadir, Z. & Özgönül, M. L. (2016). *Investigation of academic procrastination and academic self-efficacy of physical education and sport teacher candidates ın term of some variables.* International Conference New Horizons in Education INTE, 1-1, 13-15 Temmuz, Vienna, Avusturya.

Certel, Z., Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13*(1), 74-81.

Chen, K.C. & Jang, S.J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 741-752.

Cheong, C. S. (2002), E-learning-a providers prospective. *Internet and Higher Education, 4*, 337-352.

Cheung, R. & Kazemian, H. B. (2011). An Adaptive framework for personalized e-learning. In S. Fong et al. (Eds.*), Networked Digital Technologies, Springer-Verlag Berlin Heidelberg,* 296-306.

Chu, R. J. (2010). How family support and internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults – analyses of gender and age differences. *Computers and Education, 55(1),* 255–264.

Crespo, C. J., Smith, E., Troiano, R. P., Bartlett, S. J., Macera, C. A. & Anderson, R. E. (2001). Television watching, energy intake and obesity in U.S. children: Results from the 3rd NHANES: 1988-1994. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 155,* 360-365.

Crouter, S. E., Schneider, P. L. & Bassett, D. R. (2005). Spring-levered versus peizo electric pedometer accuracy in overweight and obese adults. *[Journal]*. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37*(10), 1673-1679.

Coldeway, D. O. (1986). Learner characteristics and success. *Distance education in Canada, 46,* 81-87.

Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*, (Çev. Z. B. ve Ayman-B. Sancar), İstanbul: Sistem.

Cormack, S. H., Eagle, L. A. & Davies, M. S. (2020). A large-scale test of the relationship between procrastination and performance using learning analytics. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 1–14.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2002). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.6(3).* 23–48.

Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zeka özellikleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki.* V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi 27-29 Haziran, İstanbul.

Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adayların duygusal ve ruhsal zeka ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Çelikkaleli, Ö. & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 237-254

Çetin, U. (2018). *Denizcilik lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çıkrıkçı, Ö. & Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(4), 750-761.

Çırpan, E. (2016). Ü*niversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type a behaviour, and daily hassles. *European Journal of Personality, 19*, 519- 536.

Demir, F. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 1307-9581.

Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review, 34*(3-4), 311-343.

Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 12-15.

Deniz, M. E., Traş, Z. & Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2),* 607-632.

Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Doctoral Dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G. A., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M. & Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology, 25*(3), 396-407.

Doğan, T., Kürüm, A. & Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education, 1*(1), 1-8.

Doğan, S. (2005). *Çalışan İlişkileri Yönetimi*, 71-82, 1. Baskı, İstanbul: Kare.

Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doherty, W. (2006). An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. *The Internet and Higher Education, 9*(4), 245–255.

Duman, S. & Kuru, E. (2010). Spor yapan ve spor yapmayan türk öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(1), 18-26.

Duru, E. & Balkıs, M. (2014). Kendinden şüphe duyma, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerde akademik erteleme eğiliminin rolü. *Eğitim ve Bilim, 39,* 173.

Dursun, M., Tozoğlu, E., Bayraktar, G., Çingöz, B. & Tozoğlu, B. (2017). Attitudes of the students at physical education (Pe) teaching and sports department towards technology use in Education. *International Journal of Sport Culture and Science, 5(1)*, 11-19.

Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-25.

Dzhambazov, V., Peneva, J. & Keremedchiev, D. (2018). Student's Readiness for E-learning. In *Proceedings of the National Conference on Education and Research in the Information Society,* 196-203. Plovdiv University.

Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 433-450.

Elvers, G. C., Polzella, D. J. & Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology, 30(2),* 159-162.

Emir, Ş. (2006). *E-öğrenmede sınav modeller ve uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğdu, M.Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(23), 62-76.

Erdoğdu, Y. & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 178*, 297-310.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

Eston, R. G., Rowlands, A. V., & Ingledew, D. K. (1998). Validity of heart rate, pedometry, and accelerometry for predicting the energy cost of children's activities. *Journal of applied physiology*, *84*(1), 362-371.

Etlioğlu, M. (2019). *E-öğrenmede öğrenci tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci duyuşsal özelliklerinin aracılık rolünün incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Evans, B. (2007). Student attitudes, conceptions and achievement in ıntroductory undergraduate college statistics. *The Mathematics Educator. 17*(2), 22-24.

Fairclough, S. J. & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy. Physical education contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research, 20,* 14-23.

Ferrari, J. R., Harriott, J. S. & Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences, 26*(2), 321–331.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Th eory, research, and treatment*. New York: Plenum.

Forsberg, M. (1993). Childhood affects office politics. *Personnel Journal, 1,* 29-32.

Franziska, D., Manfred, H. & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal Of Educational Psychology, 77 (4),* 893-906.

Fredrick, R.N. (2019). *The Relationship Between Urban Middle School Physical Education Teachers'* Attitudes Toward Fitness Testing and Student Performance on Fitness Tests (Doctoral dissertation, Teachers College).

Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology, 11,* 335-345.

Furnham, A. & Petrides. K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality. 131*(8), 815-824.

Gikas, J. & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education, 19,* 18-26.

Golden, S., McCrone, T., Walker, M., & Rudd, P. (2006). Impact of e-learning in further education: Survey of scale and breadth. *National Foundation for Educational Research: Research Report, 745,* 1-91.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka: neden IQ'dan daha önemlidir*. Yüksel, B., S., (Çev.) İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2016). *İş Başında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık.

Gortmaker, S. L., Must, A., Sobol, A. M., Peterson, K., Colditz, G. A. & Dietz, W. H. (1996). Television viewing as a cause of increasing obesity among children in the U.S., 1986-1990. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 150,* 356-362.

Gökdaş, İ. & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 1-5.

Görgen, A. N. (2015). Yeni iletişim ortamı olarak sosyal ağların e-öğrenmede etkileşimi arttırmadaki rolü. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies, 2*(2), 64-70.

Gülbahar, Y. (2017). *E-öğrenme.* Ankara: Pegem, 1-410.

Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşler*i. Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gürkan, A. C., Yıldız, M., Dinç, A. & Çalışkan, G. (2018). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(84), 128-137.

Graves, L. E., Ridgers, N. D. & Stratton, G. (2008). The contribution of upper-limb and total-body movement to adolescents' energy expenditure whilst playing Nintendo Wii. *European Journal of Applied Physiology, 104,* 617-623.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2013). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM).* Sage Publication, Thousand Oaks.

Halilbeyoğlu, F. H. (2015). *Badminton sporcularının duygusal zeka düzeylerinin bazı kriterlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). *An exploration of adolescent emotional ıntelligence in relation to demographic characteristics.* http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_159_40/ai_n15950403/pg_2/?tag=mantle_skin; content, sayfasından erişilmiştir.

Haskell, W. L. & Kiernan, M. (2000). Methodologic issues in measuring physical activity and physical fitness when evaluating the role of dietary supplements for physically active people–. *The American journal of clinical nutrition, 72*(2), 541-550.

Haycock, L. A., McCharty, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role self-eff icacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development, 76*, 317-324.

Haznedar, Ö. & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(2),* 42-59.

Hen, M. & Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology, 1*, 1-8.

Hersey, J. C. & Jordan, A. (2007). Reducing children's TV time to reduce the risk of childhood overweight: *The children's media use study.* http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/obesity/pdf/TV_Time_Highligts.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Hobson, T. D. and Puruhito, K. K. (2018). Going the Distance: Online Course Performance and Motivation of Distance Learning Students. *Online Learning, 22*(4), 129-140.

Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. London: Sage.

Hooshyar, D., Pedaste, M., & Yang, Y. (2020). Mining educational data to predict students' Performance through Procrastination Behavior. *Entropy, 22*(1), 12.

Howe, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A. & Mendola, P. (2010). Participation inactivities outside ofschoolhours inrelation toproblem behavior and socialskills in middle. *Journal of School Health, 80*(3),119–125.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers ve Education, 55*(3), 1080-1090.

Ismail, J. (2001). The design of an e-learning system: Beyond the hype. *The internet and higher education*, *4*(3-4), 329-336.

Işık, A. (2006) *Uygulamalı İstatistik-II*. İstanbul: Beta.

İlter, D. G. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Jackson, C. (2002). Laddishness'as a self-worth protection strategy. *Gender and Education, 14*(1), 37-50.

Jackson, C. (2003). Motives for'laddishness'at school: Fear of failure and fear of the'feminine'. *British Educational Research Journal, 29*(4), 583-598.

Jan S. U. & Anwar M. A. (2019). Emotional intelliegence, library useand academic achievement of universıtystudents. *Journal ofthe Australian Hibrary and Information Association, , 68*(1), 38-55.

Jeager, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: an ınquiry in to emotional ıntelligence in graduate. Professional education. *Research in Higher Education. 44*(6), 615- 639.

Johar N., & Khan M. (2019). Assocıatıon of emotınal ıntellıgence wıth academıc performance of medical students. *Pakistan Armed Forces Medical Journal, 69*(3), 455-459.

Jokela, M. & Hanin, Y. L. (1999). Does the individual zones of optimal functioning model discriminate between successful and less successful athletes? A meta analysis. *Journal of Sports Sciences, 17,* 873 - 887.

Johnson, J. L. & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127-133.

Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., & Henderson, S. (1999). Attitudes towards people with a mental disorder: a survey of the Australian public and health professionals. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 33*(1), 77-83.

Kachel, D., Henry Ehsan N.N. & Keller, C. (2005). Making it real online. *Knowledge Quest, 34*(1), 14-17.

Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005*). Yeni insan ve insanlar*. (10. Basım). İstanbul: Evrim.

Kale, R. & Ersen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel.

Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayacı bir model*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kantoğlu, B., Torkul, O. & Altunışık, R. (2013). E-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik model önerisi. *Business and Economics Research Journal, 4*(2), 121-141.

Karabıyık, Çeri B., Çavuşoğlu, C. & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. Investıgatıon Of Academıc Procastınatıon Levels Of The Undergraduates. *International Journal of Social Science, 34,* 385-394.

Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. & Kafkas, M. E. (2010). Beden Eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 653-674.

Kandemir, Çakır, Özbay, Palancı & Çalışkan, (2009). Öğrencilerin kaygı düzeylerinin, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, başarı amaç oryantasyonu, akademik erteleme davranışları, akademik benlik saygısı ve başarısızlık korkusu ile yordanması. *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri,* 21- 22-23 Ekim, Adana.

Kansu, N. (2004). *Duygusal zekâ.* http: //www.zaferkoleji.k12.tr/kategoriler/sayfa.asp?islem= 2&Sayfa No=14, sayfasındna erişilmiştir.

Karageorghis, C. I. & Terry, P. C. (2015). *Spor psikolojisi (Inside sport psychology).* New York: Human Kinetics.

Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, F., Juntune, J. & Stough, L. (2015). Zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14*(3), 1060-1078.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education, 29*(2), 175-185.

Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance The ARCS model approach.* New York: Springer.

Keller, J. M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media, 29*(3), 229-239.

Kenan, P. & Şahbaz, R. P. (2018). Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. A Research on Determining the. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies,* 493, 511.

Keskin, Ö. (2014). Çocuklarda beden eğitimi ve spora katılımın sosyal gelişim üzerine etkileri. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 1-6.

Khan, B. H. (2005). *Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation, and Evaluation*. USA: Idea Group Inc (IGI).

Khan, B. H. and Ally, M. (2015). *International Handbook of E-learning.* Theoretical Perspectives and Research. 1. https://www.routledgehandbooks.com/doi/ 10.4324/9781315760933.ch3, EriĢim Tarihi: 13.05.2020.

Kılıçaraslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ*. (2.baskı), Ankara: Nobel.

Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 1*(21), 73-94.

Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82,* 26–33.

Kisanga, D. (2016). Determinants of teachers' attitudes towards e-learning in Tanzanian higher learning institutions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(5), 109-125.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, *15*(5), 153.

Ko, C. Y. A. & Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports, 122*(1), 231-245.

Konrad, S. & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek* (Taştan M. Çev.), İstanbul: Hayat.

Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A.& Buyuk, K. (2018). Measuring self-regulation in self-paced open and distance learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(1), 25-43.

Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitemi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007*). Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Kulinna, P. H. & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71,* 80-84.

Kutlu, N., Gökdere, M. & Çakır, R., (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1311-1330.

Küçük, V. & Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 131-141.

Kürkçü, R., Ağca, G., Çakır, E. & Vural, Ç. F., (2018). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin karşılaştırılması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 253-260.

Laborde, S., Dosseville F. ve Allen M. S. (2016). Emotional intelligencein sport andexercise: asystematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 26,* 862-874.

Lannigham-Foster, L., Jensen, T. B., Foster, R. C., Redmond, A. B., Walker, B. A., Heinz, D. et al. (2006). Energy expenditure of sedentary screen time compared with activity screen time for children. *Pediatrics, 118(6),* 1831-1835.

Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E. ve Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health, 77(8),* 435-463.

Lekich, N. (2006). *The Relationship Between Academic Motivation, Self Esteem And Academic Procrastination İn College Students*. Unpuplished Master's Thesis, Truman State University. Kirksville, Missouri, Usa.

Leuf, B. and Cunningham, W. (2001). *The Wiki way*: Quick collaboration on the web. Boston: Addison-Wesley Longman.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *Am Psychol, 41*, 3-13.

Levinson, D. J. (1996). *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Knopf.

Luke, M. D. and Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator, 51(*2), 57.

Lumpe A. T., Czerniak C. M., Haney J. and Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional

development and student achievement. *International Journal of Science Education, 3*4, 153–166.

Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. 6th Ed. USA: McGraw- Hill İnternational Editions.

Lv, L. and Takami, K. (2014). The developmentof therevised chinese university-students Socialskill ınventory andthe current state of socialskills. *China Journal of Health Psychology, 22,* 884-889.

Mamadov, E. (2015). *Duygusal Zeka ile Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerine Araştırm*a. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Aydın.

Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü*. Nobel Akademik Yayıncılık. İlk Basım, 356.

Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional İntelligence*. 1th edıtıon. New York: Basic Books, 58-65.

Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT):* User's manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15,* 197–215.

MEB. (1988). *İlköğretim Okulları Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlar*. İstanbul: MEB.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. and Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers and Education, 56(1),* 243-252.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri Ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Rapor*u. Ankara: Aydoğdu Ofset.

Milgram, N. N., Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 297-316.

Mncube, L. S., Dube, L., & Ngulube, P. (2017). The role of lecturers and university administrators in promoting new e-learning initiatives. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE), 7*(1), 1-11.

Mohamed, L. and Waheed, H. (2011). Secondary Students‟ Attitude Towards Mathematics in a Selected School of Maldives. *International Journal of Humanities and Social Science 1*(15), 277-278.

Moon, S. M. and Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38(2),* 297–309.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012*). Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş. (Çev. Tegin, B.).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş.* (Çev. Hüsnü Arıcı ve Orhan Aydın). (Ondördüncü Baskı). Ankara: Meteksan AŞ.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics:* Use and interpretation. Psychology Press.

Mutlu Bozkurt, T. ve Tamer, K. (2020). Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 6(36),*1761-1771.

National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future*: National standards for physical education (2nd edition). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

National Association for Sport and Physical Education (2007). *Initial guidelines for online physical education*: A position paper from the National Association for Sport and Physical Education. Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education (2009a). *Appropriate Instructional Practice Guidelines for Elementary Physical Education Reston,* VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education (2009b). *Appropriate Instructional Practice Guidelines for High School Physical Education.* Reston, VA: Author.

National Association for Sport and Physical Education (2009c). *Appropriate Instructional Practice Guidelines for Middle School Physical Education.* Reston, VA: Author.

Nicolaidou, M. ve Philippou, G. (2003). *Attitudes towards mathematics, selfefficacy and achievement in problem solving*. In European Research in Mathematics Education III, M. A. Mariotti, Ed. 1–11, University of Pisa, Italy.

Oblender, T. (2002). A hybrid course model: One solution to the high online dropout rate. *Learning and Leading with Technology, 29*(6), 42-46.

Odacı, H. & Berber Çelik Ç. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 30*(3), 31-47.

Ogunniyi, S. O. (2015). *Resource utilisation, teaching methods, time allocation and attitude as correlates of undergraduates*. Academic Achievement in Cataloguing in Library Schools in Southern Nigeria, Ph.D Thesis, Department of Library, Archival and Information Studies. University of Ibadan.

Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: a research note. *Westminster Studies İn Education, 1*(21), 73-78.

Owens, A. M. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(4), 869.

Özcan, E. (2019). B*ireysel ve takım sporu yapan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve hedef bağımlılığı düzeylerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Önal, Y. (2019). *U 18, U 21 ve büyükler kategorisindeki lisanslı kayakçılar ile spor yapmayan bireylerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Van.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 12*(1), 85-110.

Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özer, A. ve Altun E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri, the reasons for academic procrastination among university student. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 45–72.

Özmusul, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Pablo, U. S. (2019). Akademic performance, emotional ıntelligence and academic engagement in adolescents. *Electronic Journal of rea Search in Educational Psychology, 17,* 22-25.

Pala, A., Akyıldız, M. & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of preservice teachers'of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29,* 1418-1425.

Panda, S. and Mishra, S. (2007): E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International, 44*(4), 323- 338.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeskı, S. A. (2004). Emotional ıntelligenceand academic success: Examiningthe transitionfrom high schoolto university. *Personalityand Individual Differences, 36,* 163-172.

Petrides, K.V. & Fumham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and lndividual Differences, 29,* 313-320.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36,* 277-293.

Pillay, H., Irving, K. & Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research and Development, 26(2),* 217-234.

Prohaska, V., Morrill, P., Atiles, I. & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15(5),* 125.

Richardson, J. T. E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education, 54,* 385-416.

Robazza, C. , Bortoli, L. & Nougier, V. (1999). Emotions, heart rate and performance in archery. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 39,* 169-176.

Robazza,C., Pellizzari, M. and Hanin, Y. (2004). Emotion self-regulation and athletic performance: An application of the IZOF model. *Psychology of Sport and Exercise, 5,* 379-404.

Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin* (Levent Kartal, Çev.). İstanbul: Mavi okyanus.

Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 282,* 1561-1567.

Roitman, J. D. (1999). *Emotional intelligenc*e: *The heart is smarter than the brain*. USA: University of Colorado.

Rosenberg, M. S. (2001). *E-learning*: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. wwwlib.umi.com, sayfasından erişilmiştir.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for intemal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs, 80,* 1-28.

Salar, B., Hekim, M. & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 123-135.

Salman, M. N., Toros T. & Soylu, Y. (2018). Elit sporcuların duygusal zekâ yönünden karşılaştırılması: Takım ve bireysel sporlar, *Turkish Studies, 13*(26), 1021- 1036.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional Intelligence, stres reactivity, and symptom reports: further exploration using the trait meta mood scale. *Psychology and Health, 17,* 611-627.

Sarıkabak, M., Eyüboğlu, E. & Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) sporcularının duygusal zeka düzeylerinin, akademik erteleme davranışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 4*(1), 163-177.

Sarıkaya Aydın, K. & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 17-38.

Sarıoğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Seçer, H. Ş. (2009). *Çalışma yaşamında davranış: güncel yaklaşımlar*, (351-378), (4.Baskı). Kocaeli: Umuttepe.

Schneider, T. R., Lyons, J. B. & Williams, M. (2005). Emotional intelligence and autonomic self-perception: Emotional abilities are related to visceral acuity. *Personality and Individual Differences 39,* 853-861.

Schneider, P. L., Crouter, S. E., Lukajic, O., & Bassett Jr, D. R. (2003). Accuracy and Reliability of Ten Electronic Pedometers for Measuring Steps. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *35*(5), S283.

Schutte, N. S., Malouff, J. M, Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion, 16,* 769-785.

Schutte, N., S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42,* 921-933.

Selçuk, H. (2006). *Beden eğitimi ve spor uygulamalarında teorik temel bilgiler*. Ankara: Nobel.

Seyis, S., Yazıcı, H. & Altun, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43(197),* 51-63.

Shjarma, P. L. (2005). *Motivation for learning.* New Delhi: Sarup and Sons.

Sillick, T. J. & Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. Sensoria: *A Journal of Mind, Brain and Culture, 2*(2), 38-48.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*(1), 115-128.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal Of Counseling Psychology, 31*, 503-509.

Soylu, Y. (2016). *16-21 yaş arası elit düzeydeki takımların genç sporcularının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.

Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36–46.

Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı* (M. Işık, Çev.). İstanbul: Özgür.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education, 50*, 1183-1202.

Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J. & Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. Behavior Analysis: *Research and Practifce, 19*(4), 315.

Şahabettinoğlu, Ş. (2015). *Kişilik tipleri ve hastalıklara yatkınlık.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, M.C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği*: *Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şahin, M., Yetim, A. A. & Çelik, A. (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu bir faktör olarak spor ve fiziksel aktivite. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(8), 373-380.

Şeker, S. S. & Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının

akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 1219-1227.

Şenel, E. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research, 9*(43), 1-5.

Şimşek, A., İskenderoğlu, T. & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9,* 324-328.

Tavşancıl, E. (2002*). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tazegül, Ü. (2014). Sporun kişilik üzerindeki etkisinin araştırılması. *The Journal ofAcademic Social ScienceStudies, 25,* 537-544.

Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 9(1),* 67-84.

Terzi, C. (2010). *Elektronik öğrenme.* URL:http://sneg.turkcer.org.tr/eogrenme-nedir.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Terzi, A. R., Uyangör, N. & Dülker, A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal, 4(7),* 52-62.

Tabachnick L, Fidell, (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.

Thompson, K. (2008). Word watch. *Popular Science*, *272*(1), 2.

Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*(6), 454-458.

Tingaz, E. O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Topkaya, İ. (2004). *Hareket beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri.* Ankara: Nobel.

Tor, H. & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3*(1), 120-130.

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.-P., C. & Johnson, A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences, 36,* 945-954.

Trinidat, R. D. & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32,* 95-105.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 473–480.

Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports, 96*(3), 1015-1021.

Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education, 49*(2), 414-422.

Tudor-Locke, C. E. & Myers, A. M. (2001). Methodological considerations for researchers and practitioners using pedometers to measure physical (ambulatory) activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72(1),* 1-12.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1.

Türk Dil Kurumu. (2016). *Zekanın tanımı*. http://www.tdk.org.tr/TR/sozbul, sayfasından erişilmiştir.

Türkmen, Y. (2020). *Spor yapan öğrencilerde duygusal zeka, kişilik ve sosyal becerinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Türküm, A. S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 25-34.

Thompson, K. (2008). Word Watch. *Popular Science, 272*(1), 2.

Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAd,6(3),* 40-55.

Uçar, H. & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAd, 2*(4), 37-54.

Uzun Özer, B. (2005). *Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Social Science Institute, Ankara.

Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(32), 12-19.

Uzun, B. & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi, (16) 1,* 106-121.

Uzun Özer, B. & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 12-19.

Uzunboylu, H. & Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. Ankara: Pegem Akademi.

Üzel, D. & Hangül, T. (2012). *Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki.* https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135827, sayfasından erişilmiştir.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity", Gershon Tenenbaum, (Ed. Robert C. Eklund), *handbook of Sport Psychology,* 59-83). 3. Edition. Canada: John Wiley & Sons.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences, 35*(6), 1401-1418.

Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Volet, S. & Järvelä, S. (2001). *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications.* Pergamon/Elsevier, UK: Oxford.

Vural, L. & Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 18(1),* 307-330.

Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information and Management, 4*, 75-86.

Watson, D.C. (2001). Procrastination and The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality And Individual Differences, 30*(1), 149-158

Welk, G. J., Maduro, P. F., Laurson, K. R. & Brown, D. D. (2011). Field evaluation of the new FITNESSGRAM® criterion-referenced standards. *American Journal of Preventive Medicine, 41,* 131– 142.

Yalız, D. (2010). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 7-14.

Yaman, Ç. (2009). Formatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 683-711.

Yarmohammadi, S. & Taghibigloo, N. (2013). Investigation rate of emotional intelligence in physical education teachers in Zanjan province. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 2*(1), 119-122.

Yaşar, V. (2010). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yavuz, S. & Coşkun, E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34,* 276-286.

Yazıcı, A. (2016). *Profosyonel basketbol oyuncularında zihinsel dayanıklılık ve duygusal zekanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

Yelkikalan, N. (2012). Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *European Scientific Journal, 8*(8), 33-50.

Yeo, C. M. A. & Carter, S. (2011). Predictive emotional ıntelligence and its relationship with academic success. *International Journal of Economics and Business Research, 3*(5), 479- 493.

Yeşil, R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 219- 236.

Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yılmaz, A., Kırımoğlu, H. & Soyer, F. (2018). Comparison of loneliness and social skill levels of children with specific learning disabilities interms of participation insports. *Education Sciences, 8*(1), 37.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yiğit, R. & Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 31,* 1-2.

Yoo, S. J., Han, S. & Huang, W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. *Computers in Human Behavior, 28,* 942-950.

Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, A. S. & Özdayı, N. (2019). Analysis on emotional ıntelligence levelsof physical education and sports studentsin sports. *Universal Journal of Educational Research, 7*(3), 853-862.

Zan, R. & Martino, P. (2008). *Attitude Toward Mathematics: Overcoming the Positive/Negative Dichotomy. In Beliefs and Mathematics*, B. Sriraman, Ed.,The Montana Mathematics Enthusiast: Monograph Series in Mathematics Education, pp. 197–214, Age Publishing and The Montana Council of Teachers of Mathematics, Charlotte, NC, USA.

Zhang, D. & Nunamaker, J. (2003). Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontier, 5*(2), 207-218.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı, Sizlere sunulan ölçek formlarından elde edilecek veriler bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacak olup, hiçbir suretle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için soruları dikkatlice okuyup, içtenlikle cevap vermeniz gerekmektedir. Katılımınız ve bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Tuğba MUTLU BOZKURT

Prof. Dr. Kemal TAMER

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet ..... Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız .....

3. Bölümünüz .....

( )1. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği

( )2. Antrenörlük Eğitimi Bölümü

( )3. Spor Yöneticiliği Bölümü

( )4. Rekreasyon Bölümü

4. Aktif olarak spor yapıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

5. Ne tür spor yapıyorsunuz belirtiniz?

( ) Bireysel Spor

( ) Takım Sporları

( ) Her İkisi de (bireysel + takım sporu)

6. Ne kadar süredir spor yapıyorsunuz? (yıl) .....

7. Bir önceki dönem genel not ortalamanız?

( ) 2.00 ve altı

( ) 2.01- 2.50

( ) 2.51- 3.00

( ) 3.01- 3.50

( ) 3.50 ve üstü

8. Ailenizin aylık gelir düzeyi nedir? ( ) Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi

9. Anne eğitim düzeyiniz nedir?

( ) Okur-yazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite ve üzeri

10. Baba eğitim düzeyiniz nedir?

( ) Okur-yazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite ve üzeri

11. Hangi öğrenme yöntemini tercih edersiniz?

( ) E-öğrenme

( ) Yüz-yüze öğrenme

( ) Harmanlanmış öğrenme (e-öğrenme ve yüz-yüze öğrenme)

12. E-öğrenme ile almış olduğunuz derslerdeki başarınızı akademik olarak nasıl değerlendirirsiniz?

Teorik dersler için; .... ( ) Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi

Uygulamalı dersler için; ..... ( ) Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi

13. Hangi şekilde ders çalışmayı tercih edersiniz? ..... Bireysel ( ) Grup ( )

14. Hangi şekilde daha iyi öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?

( ) Görsel (sunu, video)

( ) İşitsel (öğretmenin anlatması)

( ) Dokunsal/ Kinestetik (dokunarak)

15. Hangi motivasyon türüne sahipsiniz?

( ) Dışsal Motivasyon (dıştan verilen yüksek not, ödül gibi yöntemleri tercih ederim.)

( ) İçsel Motivasyon (kendi kendime merak ederim, kendimi geliştirme isteğim vardır)

EK 2. SPORDA E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sporda E-öğrenme: İnternet üzerinden, bireyin spor ile ilgili bilgi edinmesi (teorik ve uygulama), kendi kendine öğrenmesiyle gerçekleşen, bilgiye ulaşmada zaman ve mekan sınırı tanımayan öğrenme etkinliğidir.

1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: İki Aradayım, 4: Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum

SPORDA E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	1	2	3	4	5
1. Sporda e-öğrenme öğrenenin kendini değerlendirme fırsatını arttırır.					
2. Sporda e-öğrenme ile öz güvenimin arttığını hissederim.					
3. Sporda e-öğrenmenin beş duyuya hitap etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırır.					
4. Sporda e-öğrenme akademik başarıyı arttırır.					
5. Sporda e-öğrenme aracılığıyla sportif hareketleri uygularım.					
6. Sporda e-öğrenme ile kendi hızımda uygulama yapmak hoşuma gider.					
7. E-öğrenme aracılığı ile spor branşlarındaki püf noktaları takip ederim					
8. Sporda e-öğrenme ile öğrenirken aynı anda sportif hareketleri de uygularım.					
9. E-öğrenme sayesinde sporda merak ettiğim noktaları tekrar tekrar izleyebileceğimi düşünürüm.					
10. E-öğrenmenin spor kurallarını pekiştirmede faydalı bir araç olduğunu düşünürüm.					
11. İstediğim zaman ve mekanda sporda e-öğrenmeden yararlanmak beni rahat hissettirir.					
12. E-öğrenmenin sporda farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünürüm.					

EK 3. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ		Beni hiç yansıtmıyor (1)	Beni çok az yansıtıyor (2)	Beni biraz yansıtıyor (3)	Beni çoğunlukla yansıtıyor (4)	Beni tamamen yansıtıyor (5)
1.	Derslerimi düzenli çalışırım					
2.	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm					
3.	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım					
4.	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır					
5.	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.					
6.	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım					
7.	Derslere hazırlanarak gelirim					
8.	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım					
9.	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim					
10.	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm					
11.	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim					
12.	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.					
13.	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım					
14.	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.					
15.	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.					
16.	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem					
17.	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum					
18.	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım					
19.	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim					

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

EK 5. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.01.2021-E.3449

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : E-91610558-302.08.01-3449
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.10.2020 tarih ve E.107183 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Tuğba MUTLU BOZKURT'un,** İstanbul Aydın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi **Prof.Dr.Kemal TAMER'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Spor Bilimleri Fakültesinde Eğitim Alan Öğrencilerin Sporda E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, Akademik Erteleme Davranışları ve Duygusal Zeka Özelliğinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **10.11.2020** tarih ve **11** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2020 - 744

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Ek:1 Liste

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu : BENNAE98P Belge Takip Adresi : https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx
Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Nursel Güner
Bilgisi Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...