



Pandemi Döneminde Duygusal Zekânın Çevrimiçi Öğrenmeye Etkisinde Stresin Aracılık Rolü¹

Filiz DEMİR^{1*}, Murat AK², Serkan ADA³

¹ Asst. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, School of Applied Sciences, Karaman, Türkiye

² Asst. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Karaman, Türkiye

³ Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Karaman, Türkiye

Geliş Tarihi/Received: 29.04.2022
Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2022

Doi: 10.31200/makuubd.1110946
Araştırma Makalesi/Research Article

ÖZET

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi döneminde duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık rolünün tespit edilmesi hedeflenmektedir. Veriler, Türkiye’de Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi’nde aktif olarak çevrimiçi öğrenme sürecinde bulunan Z-Kuşağına mensup bireylerden anket tekniği yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunda üç adet ölçek kullanılmıştır. Bunlar Salovey ve Mayer’in geliştirdiği “Duygusal Zekâ Ölçeği”, Hung ve diğerleri tarafından geliştirilen “Çevrim İçi Öğrenme İçin Hazır Bulunmuşluk Ölçeği” ve Cohen ve diğerleri tarafından geliştirilen “Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği” dir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kartopu örnekleme yöntemiyle dört yüz otuz altı bireye anket dağıtılmıştır. Toplanan veriler Kısmi En Küçük Kareler yöntemi ile yapısal eşitlik modelinin tahmini (PLS-SEM) Smart PLS 3 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekâ, çevrimiçi öğrenmeyi pozitif yönde, algılanan stresi negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca stres; çevrimiçi öğrenmeyi negatif yönde etkilerken, duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye olan etkisinde kısmi aracılık rolüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bazı değişkenleri farklı çalışmalarda bir arada çalışılmış olsa bile söz konusu değişkenlerin hep birlikte ilk kez ele alınması, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Günümüzde, daha önce hiç olmadığı kadar büyük önem ve

¹ Bu araştırmanın veri toplama aracının uygunluğuna dair bilimsel etik kurulu kararı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 06.01.2022 tarihinde 12-24 sayılı raporla alınmıştır.

değer taşıyan çevrimiçi öğrenme sürecinin ve duygusal zekâ ve stresin buna etkilerinin incelenmesi ile bundan sonraki periyotlarda politika belirleyici ve uygulayıcılara yol gösterici ve aydınlatıcı bulguların kazandırılması, çalışmanın bir diğer değerini oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Duygusal Zekâ, Çevrimiçi Öğrenme, Stres, Z-Kuşağı.

The Mediating Role of Stress in the Effect of Emotional Intelligence on Online Learning During the Pandemic Period

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the mediating role of stress in the effect of emotional intelligence on online learning during the Covid-19 pandemic period. Data were collected from individuals belonging to the Z-Generation, who are actively involved in online learning at Karamanoğlu Mehmetbey University in Turkey, using the questionnaire technique. Three scales were included in the questionnaire form used in the research. These are the “Emotional Intelligence Scale” developed by Salovey and Mayer, the “Readiness Scale for Online Learning” developed by Hung et al., and the “Perceived Stress Level Scale” developed by Cohen et al. In order to examine the relationship between the variables, a questionnaire was distributed to four hundred thirty six individuals by the snowball sampling method. The collected data were analyzed with the structural equation model (PLS-SEM) Smart PLS 3 statistical program using the Partial Least Squares method. According to the results; emotional intelligence affects online learning positively, and perceived stress negatively. In addition, it has been found that while stress affects online learning negatively, it has a partial mediating role in the effect of emotional intelligence on online learning. Even though some of the variables of the study were studied together in different studies, the fact that these variables were considered together for the first time reveals the originality of the study. Examining the online learning process, which is nowadays more important and valuable than ever before, and the effects of emotional intelligence and stress on it, and providing guiding and enlightening findings to policy makers and practitioners in the following periods constitute another value of the study.

Keywords: Emotional Intelligence, Online Learning, Stress, Generation Z.

1. GİRİŞ

Duygusal zekâ kavramının tarihçesi incelendiğinde, Platon'un ifade ettiği "Tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır" cümlesi ile bu kavramı iki bin yıl öncesine kadar dayandırmak mümkün olabilmektedir. O günden bugüne konuyla ilgili olarak eğitimciler, bilim insanları ve psikologlar duyguların yaşamımızdaki etki ve önemini ispatlamak üzere çalışmalar yürütmüşlerdir (Özdemir Yaylacı, 2006, s.44). Öğrenme sürecinin etkin ve verimli olarak sürdürülebilmesi için öğrencilerde duygusal zekâ yeteneğinin gelişmiş olması gerekir. Yani, öğrenmeyi etkili kılmamanın aşamaları ile duygusal zekânın etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ bireylere kendi kendini motive etme, dürtülerini erteleyebilme, duygularını tanıyıp kontrol altında tutabilme ve stresi yönetme gibi faydalar sağlamaktadır. Bu tür etkenlerin de öğrenmeyi pozitif yönde etkilediği düşünülürse, öğrencilerin duygusal zekâ yetenekleri arttıkça, öğrenme yetisini daha iyi geliştirecekleri söylenebilir. Ancak stresin, özellikle çevrimiçi öğrenenler üzerinde birtakım olumsuz etkileri olduğu düşünülürse, duygusal zekâ ve çevrimiçi öğrenme arasındaki ilişkide kısmi bir olumsuz etkiye neden olabileceği düşünülmektedir.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim alanında da etkisini göstermiş, öğrenme olanaklarında yeni oluşumlara yer açmıştır. Bu oluşumlardan bir tanesi de çevrimiçi öğrenmedir. Eğitim sürecinde sağladığı kolaylık sayesinde son yıllarda önemli gelişme gösteren çevrimiçi öğrenme yöntemi (Cruthers, 2008, s.159) özellikle Covid-19 pandemi sürecinde eğitim-öğretimin uygulanabilirliğini ve ulaşılabilirliğini arttırmıştır.

Alan yazında duygusal zekâ konusu incelendiğinde, bazı araştırmalarda öğrenme (Jaeger, 2001; İşeri, 2016; Serap & Kaplan Sayı, 2013; Engin vd., 2013), bazı araştırmalarda ise stres (Durlak vd., 2011; Nikolaou & Tsaousis, 2002; Gülertekin vd., 2016; Hisli Şahin vd., 2009) konusu ile ele alındığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme konusunda yapılmış çalışmalara bakıldığında; öğrenciler, motivasyon, organizasyonel beceriler ve sorumluluk (Daniels & Moore, 2000; Lin & Hsieh, 2001) konularıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca çevrimiçi öğrenme konusunun stres değişkeniyle (Turan & Gürol, 2020) irdelendiği de alan yazın taramasında görülmektedir.

Literatürde daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal zekâ, öğrenme ve stresin birlikte yer aldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Konusu geçen değişkenlerden ikisinin ilişkisinin irdelendiği araştırmalar bulunsa da bunlar sınırlı sayıda çalışılmıştır. Bu çalışmayla

birlikte, literatürdeki söz konusu eksikliğin giderilmesi hedeflenmekte ayrıca araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım tavsiyelerde bulunmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada ele alınan değişkenler, ilgili kavramsal çerçeve, araştırma modeli ve hipotez geliştirme konuları ele alınmaktadır.

2.1. Duygusal Zekâ

Peter Salovey ve John Mayer tarafından 1990 yılında literatüre kazandırılan duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramı “kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleyip düzenleyebilmek; hisleri, eylem ve düşünceye kılavuzluk yapabilecek biçimde kullanabilmek” şeklinde tasnif edilmektedir. Kavramı beş ana boyut altında inceleyen psikologlar, bunları; duygularla başa çıkabilme, duygularının farkında olma, kendi kendisi için motivasyon sağlayabilme, başkalarının duygularını fark edebilme (empati) ve diğer insanlarla ilişkileri yürütebilme olarak açıklamaktadırlar (Salovey & Mayer, 1990, s.185). 1995 yılında bu kavramla ilgili kitap çıkaran gazeteci Goleman’a (2004) göre duygusal zekâ, insanlar için akıllı olmanın farklı bir biçimidir. Buna göre bu zekâ türüne sahip insanlar, hislerini tanıyarak ve hislerini iyi kullanma becerisiyle daha iyi ve sağlam kararlar verebilirler. Böylelikle kederli ruh hali ile baş edebilirler ve dürtülerini denetim altına alabilirler.

Yaşamla ilgili birçok olgunun kaynağı olan duygular ve bunları çözümleme becerisi, insana enerji verir, motive eder ve harekete geçirir (Avcı, 2019, s.198). Kendini harekete geçirme, olumsuzluklara inat yolunda ilerleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, dürtülerini kontrol altına alarak tatmin duygusunu erteleme, problemlerin düşünceye ket vurmasına müsaade etmeme, bireysel olarak kendisini diğerinin yerine koyabilme ile ümit duyma (Goleman, 2004, s.50) gibi insana haz veren ve birçok konuda avantaj sağlayan özellikler duygusal zekâyâ sahip bireylerde görülür.

Duygusal zekâ, duyguları ayarlayan bir sistem olarak düşünülebilir. Kişinin önce kendi duygularının sonra da karşısındakinin duygularının farkında olmasını sağlayan yetkinlik, olumlu ve olumsuz davranışlar arasındaki farkın bilincinde olunmasını sağlar. Böylelikle hem kendisi için hem de iletişimde olduğu kişiyle olan ilişkisi için davranışlarını olumlu yönde düzenleyerek etkileşimde bulunur (Avcı, 2019, s.198).

Bazen duygusal zekâ (EQ), bilişsel zekâ (IQ) ile karşılaştırılır ancak duygusal zekâ hayatta başarıyı ve mutluluğu yakalayabilmenin önemli bir şartı olduğu için bilişsel zekâdan daha önemli bir zekâ türü olarak kabul edilir. Çünkü bilişsel zekânın derecesini değiştirmek kolay olmasa da, duygusal zekâ kişinin kendisini her anlamda gerçekleştirmesine katkı sağlar (Maboçoğlu, 2006); başka bir ifadeyle, IQ genel anlamda sabit iken EQ'nun en önemli bileşeni olan duygusal olgunluk geliştirilebilir (Baltaş, 2003, s.71). Bu, bir bireyin başkalarının ihtiyaç ve beklentilerini, güçlü ve zayıf yönlerini duygular vasıtasıyla anlayabilmesi ve bu durumdan faydalanması, sıkıntılı durumlarda güçlü olabilmesi ve insanların etraflarında görmek istedikleri gibi birisi olabilmek için sahip olunması gereken bir yetkinliktir (Baltaş, 2006, s.7).

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Uzaktan eğitim modelinin ilk bilinen örnekleri 1700'lü yıllarda mektupla yürütülen eğitim faaliyetleridir. Bunun üzerinden geçen üç yüz yıl sonra, tüm dünyada internet kaynaklı eğitimler vermeye başlanmıştır (Telli Yamamoto & Altun, 2020, s.26). Günümüzde uzaktan eğitim faaliyetleri genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla uygulanmaktadır. İnternet ve bilgi iletişim teknolojilerinin hızla hayatımıza girmesi, öğrenme ortamlarına da etki ederek çevrimiçi öğrenme olgusuna ivme kazandırmıştır (Chang, 2003, s.67). Hem gelişmiş hem gelişmekte olan ülkelerin neredeyse bütün öğretim kurumlarında çevrimiçi eğitim programları uygulanmaktadır (Telli Yamamoto & Altun, 2020, s.26).

Dünya genelinde yirmi senedir bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında hem akademik hem de idari alanda kullanıldığı bir dijital dönüşüme şahit olursa da (Wired, 2000) 2019 sonu itibarıyla dünyada yayılan Covid-19 pandemisinin yayılmasını önlemek, aşı ve tedavi çalışmaları için vakit kazanabilmek ve ölümleri azaltmak amacıyla birçok ülkede alınan önlemler kapsamında, neredeyse bütün eğitim kurumlarında hızla çevrimiçi eğitim uygulamasına geçilmiştir.

Bu amaçla geleneksel eğitim sürecindeki fiziksel öğrenme-öğretme ortamlarına ait tüm bileşenler sanal ortama taşınarak eğitimin çevrimiçi olarak gerçekleşmesine olanak sağlanmaktadır. Öğrenmeyi destekleyici yeni yazılımlar ve bilgi iletişim teknolojileri sürekli geliştirilerek çevrimiçi öğrenme ortamlarına hızla dâhil edilmekte, böylelikle bu ortamların etkililiği gün geçtikçe artırılmaktadır. Ayrıca öğrencilere sanal gerçeklik ile tecrübe edebilecekleri öğrenme olanakları sunan ileri teknoloji öğrenme etkinlikleri istenilen

kazanımların elde edilebilmesi için aynı anda pek çok olanakları bünyesinde barındırmaktadır (Çalışkan, 2019, s.27).

Öğrenmeyi sosyal bir etkinlik bağlamında tanımlama meyli öğrenme toplulukları anlayışının ve uygulamasının gelişimine yol açmıştır. Birçok kişinin tek kaynaktan aynı anda öğrenebilmesini sağlayan yeni iletişim teknolojileri insanların belli bir mekânda toplanmalarına gerek kalmadan çeşitli ihtiyaçlarını gidermelerine yardımcı olmuştur. Böylelikle iletişim olanağından yararlanılarak çevrimiçi ve sanal öğrenme toplulukları oluşmuştur (Palloff & Pratt, 1999, s.124). Bu topluluklar, eğitim-öğretim faaliyetlerini çevrimiçi öğrenme ortamlarında sürdüren öğretmen ve öğrencilerden oluşur. Web tabanı üzerinden her türlü etkileşimin sağlandığı ortamlarda; tartışma grupları, mesajlaşma, ders içerikleri, canlı dersler, ödevler, sınavlar (Pearson & Trinidad, 2005, s.402), dönem takvimi, yoklama listesi ve ders notlarının paylaşılması gibi eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Çevrimiçi eğitimin kapsamında yer alan bu faaliyetler eşzamanlı (senkron) veya eşzamanlı olmayan (asenkron) formatlarda yürütülmektedir (Telli Yamamoto & Altun, 2020, s.26).

2.3. Stres

Stres kelimesi, Latince “estricia”dan gelmektedir. On yedinci yüzyılda bela, musibet, felaket, dert, elem, keder gibi anlamlarda kullanılan kavram, on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda zor, baskı, güç gibi anlamlarda kullanılmıştır. Bunun sonucunda stres, kişilerin ve nesnelerin şekillerinin bu olumsuz güçlerin etkisiyle bozulmasına ve çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Güçlü, 2001, s.92). Günümüzdeki manasıyla, stres; vücudun olası bir ihtiyaca karşı gösterdiği sebebi belirsiz yaygın tepkidir (Selye, 1973) ve organizmanın, içinde yaşadığı çevreden gelen talepleri karşılayamadığı zaman ortaya çıkan gerginlik olarak tanımlanmaktadır (McGrath, 1970).

İnsanların huzuru ve esenliğine karşı bir tehdit ve uyarı olarak kabul edilen olaylara ve potansiyel tehditlere karşı gösterilen dolaylı fiziksel ve duygusal tepkiye stres denir (Akgemci, 2001, s.302). Stres, bir bireyin fizyolojik ve toplumsal çevresindeki uygunsuz koşullar sebebiyle, psikolojik ve bedensel sınırlarının ötesinde gösterdiği çabadır (Cüceloğlu, 1994, s.321). Yani birey ve çevre arasında yetersiz bir uyum vardır (Şimşek & Çelik, 2012, s.290) ve stres altındaki kişi genellikle kronik yorgunluk ve yüksek tansiyon gibi sorunlarla bu duruma tepki göstermektedir (Akgemci, 2001, s.302). Ayrıca stres; psikolojik tepkiye, ilgiye, bilişsel ve duygusal etkileşime, performansa ve toplumsal davranışa göre algılanması değişebilen çok

yönlü özelliğiyle (Driskell & Salas, 2013, s.12) hem çevrede gelişen bazı olaylardan hem de kişinin duygusal yapısından kaynaklı olabilir. İnsan beyni herhangi bir stres faktörü ile karşılaştığı zaman, direnebilir veya tükenme belirtisi gösterebilir (Akgemci, 2001, s.302).

Stresin toplumsal, teknik, mesleki ve akademik manada olmak üzere farklı kaynakları vardır (Beehr, 2014, s.1) ve kaynağı her ne olursa olsun, bunu algılama düzeyi; iş görenin karakter yapısı, mesleğe yönelik algısı, çalışma koşulları, eğitim durumu ve sosyalleşme koşulları gibi birçok unsurdan etkilenebilmektedir. Algının ihtiyaçlara göre şekil alması bireyde ruhsal dengeyi sağlamaya yardımcı temel bir sistemdir. Bu nedenle kişinin ihtiyaçları yönündeki doyumu, bir faktörün stres sebebi olarak algılanıp algılanmadığını belirler (Gündoğdu, 2012, s.13).

İnsanlar, en çok iş ortamında strese maruz kalırlar. Yüksek ısı, ses, ışık, çok fazla ya da çok az sorumluluk veya denetim çalışanlarda strese sebep olur (Akgemci, 2001, s.302). Stres yaratan faktörler gürültü, aydınlatma, ısınma ve havalandırma gibi fiziksel çevre faktörleri olabileceği gibi; aşırı iş yükü, fazla sorumluluk, işin niteliği ve çeşitli örgütsel faktörler de olabilir (Izgar, 2012, s.127).

Bununla birlikte stres, iyi (olumlu) stres ve kötü (olumsuz) stres olmak üzere ikiye ayrılır. Kişinin yeteri kadar strese sahip olması performansı arttırıcı, harekete geçirici ve konsantrasyonu sağlayıcı bir tetikleyici olabilir, bu da olumlu stres olarak tabir edilir. Ancak aşırı stres kişide fiziksel, zihinsel ve ruhsal çeşitli hastalıklara neden olduğu gibi motivasyonu ve verimliliği azaltıcı bir etkiye de sahiptir (Şimşek vd., 2014, s.263). Bu yüzden birey, yaşadığı stresi iyi ayarlaması, başka bir ifadeyle yönetmesi lazım ki, yıkıcı yönünden zarar görmekten sakınarak motive edici ve harekete geçirici özelliğinden faydalanabilsin.

2.4. Araştırma Modeli ve Hipotez Geliştirme

Çevrimiçi öğrenme konusunda yapılan çalışmaların (Dhawan, 2020; Adnan & Anwar, 2020; Turan & Gürol, 2020; Dilmen Bayar vd., 2021) özellikle Covid-19 salgınıyla beraber arttığı, hatta çevrimiçi öğrenme konusunun stresle olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların (Dilmen Bayar vd., 2021; Gürol & Ejder, 2021; Mheidly vd., 2020; Moawad, 2020; Lim, 2020) yine bu dönemde önemli bir artış gösterdiği yapılan literatür taramasından anlaşılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ve stres araştırmalarına (Molinari vd.,2005; Aydın, 2016) yalnız bu dönemde değil, Covid-19 salgınından önce de rastlanmaktadır. Yine çevrimiçi öğrenme ve duygusal zekâ araştırmalarına (Engin, 2017; Buzdar vd., 2016; Berenson vd., 2008) Covid-19

öncesi dönemde rastlanmakla beraber çevrimiçi öğrenme, stres ve duygusal zekânın bir arada ele alındığı çalışmalara sınırlı sayıda ve yalnızca uluslararası yazında rastlanmaktadır (Chandra, 2020). Bu bulgulardan hareketle çevrimiçi öğrenme, stres ve duygusal zekâ konularının bir arada çalışılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Berenson vd., (2008) tarafından literatüre kazandırılan çalışmada duygusal zekânın çevrimiçi derslerde akademik başarının birincil öncülü olduğunu ortaya koymuştur. Engin (2017), bireyin duygusal zekâ boyutu ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bulgulardan hareketle H1 geliştirilmiştir.

Hipotez 1: Duygusal zekânın, çevrimiçi öğrenmeye anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır.

Nikolaou ve Tsaousis (2002) tarafından yapılan bir araştırmada duygusal zekâ ve iş stresi arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş, bireylerde duygusal zekâ yükseldikçe iş stresinin düştüğü ortaya konulmuştur. Bu bilgiden yola çıkılarak H2 geliştirilmiştir.

Hipotez 2: Duygusal zekânın, stres üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır.

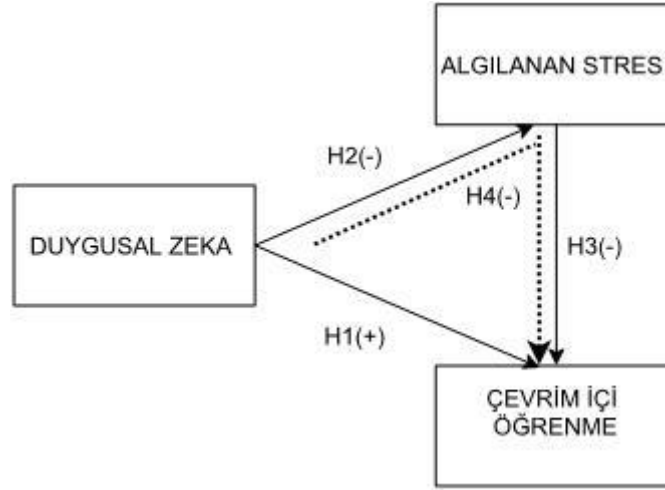
Turan ve Gürol (2020) bir çevrimiçi öğrenme ve stres araştırmasının sonucunda öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitim uygulamalarında stresli hissettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bilgi sonucunda H3 oluşturulmuştur.

Hipotez 3: Stresin, çevrimiçi öğrenme üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır.

Chandra (2020), öğrencilerin çevrimiçi eğitim sırasında depresif düşünceler ve can sıkıntısından duygusal zekâ aracılığıyla uzaklaşarak mevcut pandemi durumundan kaynaklanan olumsuz etkilerle baş etmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Bu bilgiden hareketle H4 oluşturulmuştur.

Hipotez 4: Duygusal Zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık etkisi vardır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında geliştirilen kavramsal model, aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma modeli

3. YÖNTEM VE BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın amacı ve önemi, yöntem, evren ve örneklem belirleme, çalışmanın kısıtları ve öneriler, veri toplama araçları ve bulgular konuları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı; duygusal zekânın çevrimiçi öğrenme ve stres üzerindeki etkisini; stresin de çevrimiçi öğrenme üzerinde etkisini ortaya koyabilmektir. Ayrıca duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık etkisinin olup olmadığının analizi, çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

2020 yılı itibariyle yaşanan pandemi süreci ile birlikte tüm dünyada uzaktan eğitime geçilmesi çevrimiçi öğrenme çalışmalarına ivme kazandırmıştır. Bu durumdan en fazla etkilenenler muhakkak eğitim hayatı yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime dönüşen Z-Kuşağı olmuştur. Nitekim bu makalenin bulguları, Z-Kuşağının yaşadığı akademik stresi ve sosyal bir değişikliğin hayatlarını nasıl etkilediğinin anlaşılması ve pandemi araştırmaları konusunda alan yazına katkı sağlaması açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme, stres ve duygusal zekâ konularının birçok çalışmada ikili olarak ve farklı ek değişkenlerle ele alındığı görülmektedir ancak bu üç değişkenin bir arada ele alındığı çalışmalara sınırlı sayıda olmakla beraber yalnızca uluslararası yazında rastlanmaktadır (Chandra, 2020). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında ulusal literatürdeki mevcut eksiklik de dikkate alınarak yazına katkı sunulması da çalışmanın amaçları arasındadır.

3.2. Yöntem

Araştırmanın yöntemi, ampirik ve niceldir. Araştırmada hipotezlerin test edilmesi için Kısmi En Küçük Kareler yöntemi ile yapısal eşitlik modelinin tahmini (PLS-SEM) Smart PLS 3 (Ringle vd., 2015) istatistik programından faydalanılarak yapılmıştır. Çalışmada ilk önce ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik testleri bağlamında; iç tutarlılık güvenilirliği için birleşik güvenilirlik ve Cronbach's Alpha değerleri, birleşme geçerliliği için açıklanan ortalama varyans değerleri, madde güvenilirliği için faktör yükleri ve son olarak da Fornell-Larcker Kriteri değerlerine ve ayrışma geçerliliği için çapraz yüklere bakılmıştır. Devamında kısmi en küçük kareler yöntemi ile yapısal eşitlik modelinin tahmini gerçekleştirilmiştir.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde çevrimiçi öğrenim gören Z-Kuşağı bireyler oluşturmaktadır. 2022 yılı verilerine göre üniversitede toplam 18.187 kayıtlı öğrenci bulunmaktadır (<https://sayilarla.kmu.edu.tr/>). Söz konusu evrenden kendilerine anket formu ulaştırılan ve başarılı bir şekilde online olarak anket formunu dolduran dört yüz otuz altı kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Böylelikle ilgili tüm veriler değerlendirmeye alınmıştır. Sosyal bilimlerde özellikle tarama türü araştırmalarda genel olarak iki yüz-üç yüz arası bir örneklem sayısı yeterli görülmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014, s.128). Bununla birlikte Sekaran ölçeğine göre ise bir milyon ila on milyon arasındaki bir evrene göre örneklem sayısı en az üç yüz seksen dört olmalıdır (Sekaran, 1992, s.253). Bu açıklamalar ışığında, araştırmada anketi cevaplayan dört yüz otuz altı kişinin ihtiyaç duyulan örneklem açısından gayet makul bir sayı olduğu düşünülmektedir.

Son zamanlarda yaşanan pandemi sürecinden en fazla etkilenenler kuşkusuz eğitim hayatı yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime dönüşen Z-Kuşağı olmuştur. Bu bağlamda pandemi süreci içerisinde çevrimiçi öğrenmeyi deneyimlemek durumunda kalan Z-Kuşağının strese maruz kaldıkları düşünülerek bu çalışmaya evren ve örneklem olarak kabul edilmesinin yerinde ve doğru bir karar olacağı kanaatine varılmıştır. Levickaite'ye göre; Z-Kuşağı; 2000 senesi ve sonrasında doğanların oluşturduğu varsayılan kuşaktır. Yazında söz konusu bu kuşak için "Next Generation (gelecek nesil)", "Instant Online (Her daim çevrimiçi)", "iGen", "Kuşak I", "İnternet Kuşağı" gibi farklı isimler ile bahsedilmektedir (Levickaite, 2010, ss.170-183).

3.4. Çalışmanın Kısıtları

Çalışmanın belirli bir zaman dilimi (pandemi) ile sınırlı tutulması ve sadece bir üniversitede uygulanmış olması bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, araştırmanın yalnızca bir il çerçevesinde belirli bir yaş grubuna uygulanmış olması da çalışmanın diğer bir kısıtıdır.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Ölçekler

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında, demografik bilgiler formu dışında, örneklem grubunun duygusal zekâ düzeyinin çevrimiçi öğrenme becerilerine etkisini ve stresin buna olan aracılık etkisini belirlemek amacıyla üç ayrı ölçekten yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının uygunluğuna dair bilimsel etik kurulu kararı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 06.01.2022 tarihinde 12-24 sayılı raporla alınmıştır. Ölçeklerden birincisi Salovey ve Mayer (1990)'in otuz üç maddelik ölçeğinden uyarlanan on maddelik "Brief Emotional Intelligence Scale"dir (Davies vd., 2010). Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0,879$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerde çevrimiçi öğrenme beceri düzeyinin ölçülebilmesi için ise Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan on yedi maddelik "Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunmuşluk Ölçeği" kullanılmıştır. Beş alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.87$ 'dir. Ve son olarak algılanan stres düzeyini tespit etmek için Cohen ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilen, Bilge ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan sekiz soruluk "Algılanan Stres Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.81$ bulunmuştur. Ölçeklerin uygulamasında 5'li likert tipi ölçek kullanılmış olup, duygusal zekâ ve çevrimiçi öğrenme ölçeğinin uygulamasında verilecek cevaplar (1) hiç katılmıyorum ve (5) tamamen katılıyorum arasında, stres ölçeğinin işaretlenecek olan bölümleri ise (1) hiç ve (5) çok sık arasında verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamında kullanılan ölççekler

| DEĞİŞKEN | KOD | MADDELER | KAYNAK |
|---------------------------|-------------|---|---|
| DUYGUSAL ZEKÂ | DZ1 | Duygularımın neden değiştiğini bilirim. | Salowey ve Mayer (1990); Davies vd. (2010). |
| | DZ2 | Duygularımı deneyimledikçe, daha kolay tanırım. | |
| | DZ3 | İnsanların nasıl hissettiklerini ses tonlarından anlayabilirim. | |
| | DZ4 | Yüz ifadelerinden insanların yaşadıkları duyguları anlarım. | |
| | DZ5 | Beni mutlu eden aktiviteler ararım. | |
| | DZ6 | Duygularımı kontrol edebilirim. | |
| | DZ7 | Başkalarının hoşlanacağı etkinlikler düzenlerim. | |
| | DZ8 | Başkalarının morali bozukken modlarını yükseltmeye yardımcı olurum. | |
| | DZ9 | Modum yerindeyse, yeni fikirler üretebilirim. | |
| | DZ10 | Engeller karşısında yılmamak için moralimi düzgün tutmaya çalışırım. | |
| ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME | ÇÖ1 | Microsoft Office Programlarını temel düzeyde (Word, Excel ve PowerPoint) kullanma hususunda kendime güvenirim. | Hung vd. (2010); Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, (2013). |
| | ÇÖ2 | Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma ve interneti kullanma hususunda kendime güvenirim. | |
| | ÇÖ3 | Kendime göre bir çalışma planı uygulayırım. | |
| | ÇÖ4 | Öğrenme sürecinde sorunlarla karşılaştığımda destek ararım. | |
| | ÇÖ5 | Zamanı iyi yönetebilirim. | |
| | ÇÖ6 | Kendime öğrenme hedefleri belirlerim. | |
| | ÇÖ7 | Söz konusu öğrenme performansım olunca beklentilerim daha yüksektir. | |
| | ÇÖ8 | Çevrimiçi öğrenme ortamında kendi sürecimi yönlendirebilirim. | |
| | ÇÖ9 | Çevrimiçi öğrenme esnasında diğer çevrimiçi faaliyetler (mesajlaşma, internette dolaşma) dikkatimi dağıtmaz. | |
| | ÇÖ10 | İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ederim. | |
| | ÇÖ11 | Çevrimiçi ortamda yeni fikirler ilgimi çeker. | |
| | ÇÖ12 | Çevrimiçi ortamda öğrenmek için motive olurum. | |
| | ÇÖ13 | Çevrimiçi ortamda yanlışlarımdan öğrenirim. | |
| | ÇÖ14 | Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi başkaları ile paylaşmayı severim. | |
| | ÇÖ15 | Başkalarıyla etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (tartışma ortamları, e-posta) kullanma hususunda kendime güvenirim. | |
| | ÇÖ16 | Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede konusunda (esprî, duygular) kendime güvenirim. | |
| | ÇÖ17 | Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltme konusunda kendime güvenirim. | |
| ALGILANAN STRES | AS1 | Beklenmedik bir olay yüzünden sıkıntı yaşadım. | Cohen vd. (1983); Bilge vd. (2009). |
| | AS2 | Önemli olayları kontrol edemedim. | |
| | AS3 | Kendimi stresli hissettim. | |
| | AS4 | Bireysel sorunlarımı çözmeye konusunda kendime güvenemedim. | |
| | AS5 | Hayatımda hiçbir şey yolunda gitmedi. | |
| | AS6 | Hayatımdaki öfkemi kontrol edemedim. | |
| | AS7 | Kontrolüm dışında kalan hususlar beni sinirlendirdi. | |
| | AS8 | Üstesinden gelemediğim sorunlar yaşadım. | |

NOT: DZ= Duygusal Zekâ / ÇÖ= Çevrimiçi Öğrenme / AS= Algılanan Stres

Araştırmada kullanılan ölçekler elektronik ortamda oluşturulup kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen anketörlere dağıtılmıştır. İlk etapta otuz anket ile pilot test uygulaması yapılmıştır. Bütün ölçeklerde hem faktör yüklerinin hem de uyum iyiliği değerlerinin tolerans değerlere uyum sağladığı görülmüştür. Pilot testin olumlu istatistiksel sonuçları görüldükten sonra, nihai veri toplama ve veri analizine devam edilmiştir. Veri toplama süreci 20-31Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup geçerli dört yüz otuz altı anket formu elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, Tablo 1’de sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde örneklem karakteristikleri, model analizi için analitik teknikler, araştırma modeli ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları ve hipotez testleri yer almaktadır.

4.1. Örneklem Karakteristikleri

Aşağıda Tablo 2’de örneklem karakteristikleri sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem karakteristikleri

| | | Frekans | Yüzde | Kümülatif yüzde |
|----------|-----------------|---------|-------|-----------------|
| CİNSİYET | Erkek | 189 | 43,3 | 43,4 |
| | Kadın | 247 | 56,7 | 100 |
| | Toplam | 436 | 100 | |
| YAŞ | 18-25 | 304 | 69,7 | 69,7 |
| | 26-33 | 57 | 13,1 | 82,8 |
| | 34-41 | 36 | 8,3 | 91,1 |
| | 42-49 | 24 | 5,5 | 96,6 |
| | 50 yaş ve üzeri | 15 | 3,4 | 100 |
| | Toplam | 436 | 100 | |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılanların yüz seksen dokuzu erkek, iki yüz kırk yedisi kadındır. Katılımcılardan 18-25 yaş grubunda olan üç yüz dört kişi, 26-33 grubunda olan elli yedi kişi, 34-41 grubunda olan otuz altı kişi, 42-49 grubunda olan yirmi dört kişi ve 50 ve üzeri grubunda olan on beş kişi bulunmaktadır.

4.2. Araştırma Modeli Ölçeğin Güvenilirlik ve Geçerlilik Sonuçları

Modelin geçerliliğinin analizinden önce ölçekler için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, iç tutarlılık güvenilirliği, madde güvenilirliği, ayrışma ve birleşme geçerliği incelenmiştir.

Tablo 3. Faktör yükleri

| Değişkenler | Maddeler | Faktör Yükleri | Standart Sapma | T İstatistiği |
|-----------------|--------------------|----------------|----------------|---------------|
| DUYGUSAL ZEKÂ | DZ1 | 0.700 | 0.035 | 20.228 |
| | DZ2 | 0.738 | 0.031 | 24.055 |
| | DZ3 | 0.660 | 0.036 | 18.306 |
| | DZ4 | 0.664 | 0.040 | 16.416 |
| | DZ5 | 0.703 | 0.034 | 20.697 |
| | DZ7 | 0.555 | 0.044 | 12.707 |
| | DZ8 | 0.602 | 0.044 | 13.552 |
| | DZ9 | 0.659 | 0.037 | 17.682 |
| | DZ10 | 0.605 | 0.041 | 14.747 |
| | ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME | ÇÖ1 | 0.656 | 0.032 |
| ÇÖ2 | | 0.664 | 0.034 | 19.768 |
| ÇÖ3 | | 0.625 | 0.037 | 16.782 |
| ÇÖ4 | | 0.601 | 0.038 | 15.836 |
| ÇÖ5 | | 0.564 | 0.040 | 14.267 |
| ÇÖ6 | | 0.648 | 0.033 | 19.749 |
| ÇÖ7 | | 0.632 | 0.035 | 18.263 |
| ÇÖ8 | | 0.699 | 0.029 | 23.912 |
| ÇÖ10 | | 0.635 | 0.036 | 17.559 |
| ÇÖ11 | | 0.702 | 0.029 | 24.397 |
| ÇÖ12 | | 0.674 | 0.035 | 19.104 |
| ÇÖ13 | | 0.676 | 0.036 | 18.792 |
| ÇÖ14 | | 0.661 | 0.034 | 19.693 |
| ÇÖ15 | | 0.654 | 0.036 | 18.265 |
| ÇÖ16 | | 0.517 | 0.049 | 10.591 |
| ÇÖ17 | | 0.631 | 0.032 | 20.043 |
| ALGILANAN STRES | | AS1 | 0.634 | 0.051 |
| | AS2 | 0.677 | 0.041 | 16.444 |
| | AS3 | 0.642 | 0.049 | 13.117 |
| | AS4 | 0.769 | 0.023 | 33.273 |
| | AS5 | 0.747 | 0.029 | 26.139 |
| | AS6 | 0.708 | 0.032 | 22.363 |
| | AS7 | 0.639 | 0.044 | 14.577 |
| | AS8 | 0.741 | 0.032 | 23.147 |

Not: DZ6 ve ÇÖ9 maddeleri faktör yükü problemi nedeniyle analizden çıkarılmıştır.

Madde güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla her ifade için standardize madde yükleri incelenmiştir (Hair vd., 2010). İç tutarlılık güvenilirliği (Internal Consistency Reliability) için Cronbach Alpha ve birleşik güvenilirlik katsayıları (Composite Reliability- CR) dikkate alınmıştır (Hair vd., 2017). Birleşme geçerliliği (Convergent validity) için maddelerin açıklanan ortalama varyans değerleri (Average Variance Extracted- AVE) dikkate alınmıştır (Fornell & Larcker, 1981). Ayırışma geçerliliğinin (Discriminant validity) belirlenmesi için çapraz

yükleme (cross-loading) değerleri ve Fornell-Larcker tablosunda AVE değerlerinin karekökleri olan değerler irdelenmiştir (Hair vd., 2017; Henseler vd., 2015). Analiz sonucu DZ6 ve ÇÖ9 maddeleri faktör yükü sorunu nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Kalan maddelerin tüm faktör yükleri 0.5 değerinden yüksek olduğundan ifade güvenilirliği sağlanmıştır.

Tablo 4. Cronbach's alpha, birleşik güvenilirlik ve açıklanan ortalama varyans değerleri

| | Cronbach's Alpha | Composite Reliability | Average Variance Extracted (AVE) |
|-----------|-------------------------|------------------------------|---|
| DZ | 0.834 | 0.871 | 0.501 |
| ÇÖ | 0.904 | 0.918 | 0.512 |
| AS | 0.851 | 0.882 | 0.485* |

Çalışmada kullanılan ölçeklerin Cronbach's Alpha, Birleşik Güvenilirlik ve Açıklanan Ortalama Varyans Değerleri ölçülmüştür. Ölçeklerin değerleri tablo 4'te görüldüğü gibi kabul edilebilir aralıktadır. Algılanan Stres ölçeğinin Ortalama Varyans Değeri düşük gibi görünmektedir ancak diğer güvenilirlik kriterlerinin karşılandığı durumlarda 0,5'in hemen altındaki AVE değerleri de kabul edilebilmektedir (Fornell & Larcker, 1981).

Tablo 5. Fornell-larcker kriteri değerleri (AVE'nin karekökü)

| | DZ | ÇÖ | AS |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DZ | 0.707 | | |
| ÇÖ | 0.521 | 0.715 | |
| AS | -0.268 | -0.392 | 0.697 |

Analiz sonucu DZ6 ve ÇÖ9 maddeleri faktör yükü sorunu nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Kalan maddelerin tüm faktör yükleri 0.5 değerinden yüksek olduğundan ifade güvenilirliği sağlanmıştır. Yukarıda Tablolarda görüleceği üzere değişkenler için Cronbach's Alpha değerleri 0.7 değerinden ve Birleşik Güvenilirlik değerleri 0.7 değerinden büyük olduğu için iç tutarlılık güvenilirliği sağlanmış, Açıklanan Ortalama Varyans değerleri 0.5 değerinden yüksek olduğu için birleşme geçerliliği sağlanmıştır. Bununla birlikte Tablo 6'da görüleceği üzere ayrışma geçerliliği testlerinden çapraz yükleme sonuçlarına göre bir maddenin altında yer aldığı değişkene ait faktör yükü diğer değişkenlerde aldığı faktör yükünden daha büyük olduğu için, ilave olarak Tablo 5'te de görülen Fornell-Larcker kriterine göre köşegen değerlerin en yüksek olması sebebiyle ayrışma geçerliliği sağlanmıştır.

Tablo 6. Çapraz yükler

| | DZ | ÇÖ | AS |
|-------------|--------------|--------------|--------------|
| DZ1 | 0.700 | 0.313 | -0.249 |
| DZ2 | 0.738 | 0.332 | -0.171 |
| DZ3 | 0.660 | 0.318 | -0.176 |
| DZ4 | 0.664 | 0.301 | -0.115 |
| DZ5 | 0.703 | 0.423 | -0.151 |
| DZ7 | 0.555 | 0.351 | -0.214 |
| DZ8 | 0.602 | 0.267 | -0.066 |
| DZ9 | 0.659 | 0.349 | -0.162 |
| DZ10 | 0.605 | 0.370 | -0.226 |
| ÇÖ1 | 0.393 | 0.656 | -0.272 |
| ÇÖ2 | 0.362 | 0.664 | -0.277 |
| ÇÖ3 | 0.240 | 0.625 | -0.232 |
| ÇÖ4 | 0.370 | 0.601 | -0.234 |
| ÇÖ5 | 0.226 | 0.564 | -0.265 |
| ÇÖ6 | 0.369 | 0.648 | -0.250 |
| ÇÖ7 | 0.395 | 0.632 | -0.266 |
| ÇÖ8 | 0.357 | 0.699 | -0.286 |
| ÇÖ10 | 0.276 | 0.635 | -0.254 |
| ÇÖ11 | 0.389 | 0.702 | -0.269 |
| ÇÖ12 | 0.339 | 0.674 | -0.241 |
| ÇÖ13 | 0.261 | 0.676 | -0.280 |
| ÇÖ14 | 0.310 | 0.661 | -0.245 |
| ÇÖ15 | 0.353 | 0.654 | -0.219 |
| ÇÖ16 | 0.262 | 0.517 | -0.144 |
| ÇÖ17 | 0.352 | 0.631 | -0.265 |
| AS1 | 0.027 | -0.209 | 0.634 |
| AS2 | -0.189 | -0.316 | 0.677 |
| AS3 | -0.025 | -0.276 | 0.642 |
| AS4 | -0.285 | -0.312 | 0.769 |
| AS5 | -0.271 | -0.325 | 0.747 |
| AS6 | -0.237 | -0.246 | 0.708 |
| AS7 | -0.105 | -0.195 | 0.639 |
| AS8 | -0.200 | -0.250 | 0.741 |

4.3. Hipotez Testleri

Aşağıda Tablo 7 ve Şekil 2’de özetlendiği üzere araştırmanın bütün hipotezleri desteklenmiştir.

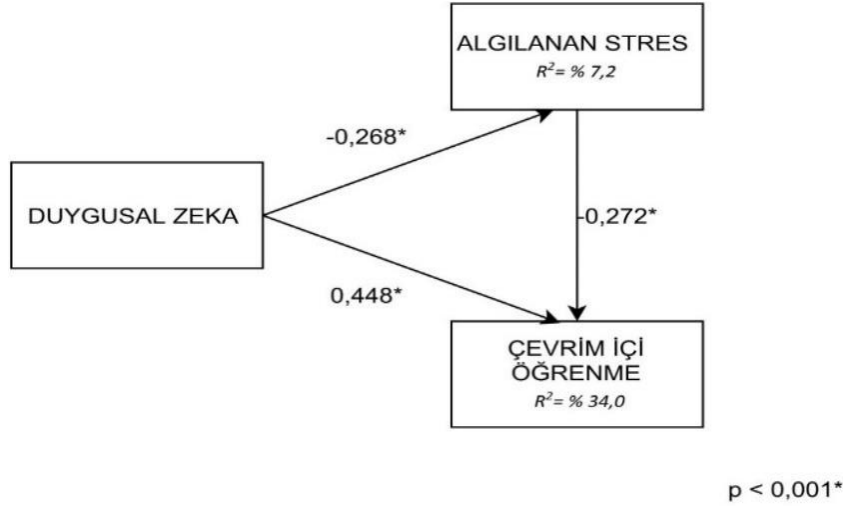
Tablo 7. Hipotez testleri

| | Hipotezler | β | S.S | T değeri | P değeri |
|-----------|-------------------|---------------------------|------------|-----------------|-----------------|
| H1 | DZ -> ÇÖ | 0.448 | 0.046 | 9.656 | 0.000 |
| H2 | DZ -> AS | -0.268 | 0.049 | 5.526 | 0.000 |
| H3 | AS -> ÇÖ | -0.272 | 0.049 | 5.507 | 0.000 |
| H4 | DZ -> ÇÖ* | 0.434 | 0.042 | 11.447 | 0.000 |
| | DZ -> AS -> ÇÖ | 0.112 | 0.019 | 3.845 | 0.000 |

*Mediator olmadan değerler

Duygusal zekâ, çevrimiçi öğrenmeyi pozitif yönde ($\beta=0,448$, $t=9,656$, $p<0.001$) etkilemektedir. Bu sebeple H1 hipotezi kabul edilmiştir. Duygusal zekâ, algılanan stresi negatif

yönde ($\beta = -0,268$, $t=5,526$, $p<0.001$) etkilemektedir. Bu nedenle H2 hipotezi kabul edilmiştir. Algılanan stres, çevrimiçi öğrenmeyi negatif yönde ($\beta=-0,272$, $t=5,507$, $p<0.001$) etkilemektedir. Bu sebeple H3 hipotezi kabul edilmiştir. Algılanan stres varyansın %7,2, çevrimiçi öğrenme varyansın %34,0 açıklanmıştır.



Şekil 2. Yapısal modelin PLS sonuçları

Hair vd. (2014)'e göre, aracılık etkisini test etmenin ilk adımı, başlangıçta PLS yol modeline aracı değişkenini dâhil etmeden doğrudan etkinin önemini değerlendirmektir. Doğrudan etki önemliyse, PLS modelindeki aracı değişken dâhil edilir ve dolaylı etkinin önemi değerlendirilir. Son olarak, dolaylı etki önemliyse, aracılık etkisini görmek için hesaplanan varyans (VAF) değerlendirilir. VAF %0 ile %100 arasında değişmekte olup, %80'in üzerindeki değerler tam aracılık, %20 ile %80 arasında kısmi aracılık ve %20'nin altında aracılık etkisi olmadığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle H4 hipotezini test etmek için hesaplanan VAF değeri (%20,51) ($t= 11,447$, $p<0,001$) olduğundan, duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık seviyesi kısmi aracılık düzeyindedir. Dolayısıyla H4 hipotezi de desteklenmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanlar bilişsel zekânın yanında duygusal zekâyâ da sahiptir ve bu zekâ türü her bireyde farklı oranlarda mevcut olmakla birlikte kişilerin öğrenme becerilerine etki edebilir. Son yıllarda yaşanan Covid-19 tedbirleri kapsamında tüm dünyada yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme de bu öğrenme becerilerine dâhildir. Çevrimiçi öğrenme esnasında yaşanan bağlantı ve teçhizat sorunları, iletişim kopuklukları, konuları yeterince anlayamama, motivasyon eksikliği gibi

sıkıntılar ise öğrenenlerde stres sebebidir. Maruz kalınan stres ise duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde aracılık rolüne sahip olabilir.

Bu çalışma; duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık etkisini ölçmek için dört yüz otuz altı Z-kuşağı birey üzerinde uygulanmıştır. Araştırma konusu ilişkileri irdeleyen dört hipotez test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre test edilen dört hipotez de kabul edilmiştir. H1 hipotezine göre duygusal zekâ, çevrimiçi öğrenmeyi pozitif yönde etkilemektedir. Bu, öğrenenlerin duygusal zekâları ne kadar yüksekse, çevrimiçi öğrenmede de o kadar iyi oldukları anlamına gelmektedir. Tosun'da (2013) yaptığı bir çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Nitekim araştırmanın bulgularında duygusal zekânın dil başarısına güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Yine Buzdar vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da duygusal zekânın öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bulgusuna rastlanmıştır. İşeri'nin (2016) bir çalışmasında elde ettiği "bireyin duygusal zekâ yeterliliklerinin, sosyal ve duygusal öğrenme süreçleriyle anlamlı ilişkileri olduğu" bilgisi de bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde Jaeger (2001) öğrenme boyutları ile toplam duygusal zekâ arasında ilişki bulmuş, Bar-On (1997), duygusal zekânın bireyin araştırma şekillerine dolayısıyla çalışma performansına olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur.

H2 hipotezine göre duygusal zekâ, algılanan stresi negatif yönde etkilemektedir. Bu da öğrenenlerin duygusal zekâları ne kadar yüksekse, algıladıkları stresin de o derece düşük olacağı anlamına geldiği söylenebilir. Benzer bulguları Gülertekin vd. (2016) de elde etmişlerdir. Nitekim otel işletmesi çalışanları üzerine yapılan çalışmada elde edilen sonuca göre, işgörenlerin duygusal zekâlarının, iş stresi üzerinde kısmen etkili olduğu ortaya konulmaktadır. Hisli Şahin vd. (2009) de duygusal zekâ ve iş stresi ile iş yaşam dengesi arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine Göçet (2006), duygusal zekâ ile stresle baş etme tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulurken, Singh ve Sharma'nın (2012) duygusal zekânın kronik ve akut stresle baş etmede önemli etkilerinin olduğunu ortaya koyduğu çalışması da bu araştırmanın sonucunu destekleyen bulgulardandır.

H3 hipotezi doğrulanarak, algılanan stresin, çevrimiçi öğrenmeyi negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme esnasında maruz kaldıkları stresin boyutu ne kadar büyükse, çevrimiçi öğrenme becerilerinin de o derece olumsuz etkilendiği yönünde açıklanabilir. Bu bulguyu, Engin vd. (2013)'nin araştırma bulguları desteklemektedir. Nitekim Engin'in araştırma sonucuna göre öğrencilerin stres

düzeyleri azaldıkça öğrenme becerisi ve okul başarılarının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca Mubin ve Basthomi (2020)'nin yürüttükleri bir çalışmada Covid-19'la birlikte çevrimiçi bir sisteme geçirilen yüz yüze öğrenmenin öğrencilerin stres yaşamasına, pandemi sırasında öğrencilerde strese neden olan en önemli faktörün ise “öğrenme görevi” olduğu bulgusu da bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Ve çalışmanın son hipotezi olan H4 hipotezi, duygusal zekânın, çevrimiçi öğrenmeye etkisinde stresin aracılık seviyesinin, kısmi aracılık düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda; Z-Kuşağı bireylerde duygusal zekâdan eklenen çevrimiçi öğrenme stresin azalmasında kısmi de olsa etkili olmaktadır. Böylelikle duygusal zekânın stresin azaltılmasında çevrimiçi öğrenmeye etkisindeki önemi, bir kez daha ortaya konulmuş olmaktadır.

Araştırmanın sonuçları arasında yer alan bu bulgularla, çevrimiçi öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için Z-Kuşağı bireylerde duygusal zekâ yeteneğinin gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Yani, sanal ortamda öğrenmeyi etkili kılmamanın aşamaları ile duygusal zekânın etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ; bireylere kendi kendini motive etme, dürtülerini erteleyebilme ve duygularını tanıyıp kontrol altında tutabilme gibi faydalı olanaklar sağlamaktadır. Bu tür etkenlerin de öğrenmeyi pozitif yönde etkilediği düşünülürse, öğrencilerin duygusal zekâ yetenekleri arttıkça, öğrenme yetisini daha iyi geliştirecekleri ifade edilebilir. Ayrıca stresin, harekete geçirme ve öz kontrol gibi olumlu etkileri olduğu düşünülürse, duygusal zekâ ve çevrimiçi öğrenme arasındaki ilişkide olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda birtakım tavsiyelerin verilmesi yararlı olabilir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme aktivitelerinin daha etkili olması için bireyler, duygusal zekâlarını artırma yoluna gitmelidirler. Yine, yüksek bir duygusal zekânın, algılanan stres düzeyini düşürmesi bekleneceği için, bireylerin hedeflerini bu yönde oluşturmaları tavsiye edilebilir. Duygusal zekâyı geliştirmek için; bireyler, kendilerini dinleyerek duygularını anlamaya çalışma, düşüncelerini kontrol etme, stresi yönetme, eleştirilere kulak verme, kendini ifade etme ve empati kurma gibi yetkinlikler için gayret göstermelidirler.

Bununla birlikte; algılanan stresin, çevrimiçi öğrenmeyi negatif yönde etkilediği ve duygusal zekânın çevrimiçi öğrenmeye etkisinde yine stresin kısmi aracılık rolü bulunduğu için öğrenen Z-kuşağı bireylerin stres düzeyini düşürme yoluna gitmeleri gerektiği önemle tavsiye edilmektedir. Bunun yolunun ise çevrimiçi derslere başlamadan önce ders araç gereçlerinin

hazır bulundurulması, ferah bir ortamda ve dik oturur pozisyonda ekran karşısında oturulması, uykusuz kalınmaması gibi hem dersleri olumsuz etkileyen hem de genel stres seviyesini yükselten faktörlerden uzak durulmasından geçtiği ifade edilebilir.

Araştırmacılara ise duygusal zekâ, çevrimiçi öğrenme ve stresin etkilerini farklı değişkenler arasında ortaya koyabilecek araştırma modelleri tasarımları ve bunlara yönelik araştırmalar yapmaları, böylelikle literatürdeki eksikliğin giderilmesinin sağlanması önerilebilir. Yine bu değişkenlerin incelenmesinin nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla tercih edilmesi, araştırma sorunsalının derinlemesine anlaşılması açısından faydalı olacaktır. Ayrıca, bu çalışmada bir araya getirilen değişkenlerin, farklı zamanlarda, farklı örneklem ve sektörlerde de çalışılması, yazına katkı sağlaması açısından önerilmektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Makalenin hazırlanması ilgili yazarlar tarafından yapılmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERENCES / KAYNAKLAR

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde stres ve yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 301-309.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Baltaş, A. (2003). *Ekip çalışması ve liderlik* (5. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Beehr, T. A. (2014). *Psychological stress in the workplace (psychology revivals)*. UK: Routledge.
- Berenson, R., Boyles, G., & Weaver, A. (2008). Emotional intelligence as a predictor of success in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2), 1-17.

- Bilge A., Ögce F., Genç, R. E., & Oran N.T., (2009). Algılanan stres ölçeği (ASÖ)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik uygunluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(25), 61-72.
- Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. H. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148-158.
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238.
- Chang, V. (2003). *Students' perceptions of the effectiveness of web-based learning environments in higher education* (Yayımlanmamış doktora tezi). Curtin University of Technology, Perth, Western Australia.
- Cohen S., Kamarck T., & Mermelstein S. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24(4), 385-396.
- Cruthers, M. (2008). *Education technology gives teachers a wider reach*. http://www.etni.org.il/etnirag/issue5/mark_cruthers.htm
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Daniel, H. L., & Moore, D. M. (2000). Interaction of cognitive style and learner control in a hypermedia environment. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 369-382.
- Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., & Scott, J. A. (2010). Validity and reliability of a brief emotional intelligence scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31(4), 198-208. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000028>.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Dilmen Bayar, B., Yaşar Can, S., Erten, M., & Ekmen, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 12-25.
- Driskell, J. E., & Salas, E. (2013). *Stress and human performance*. New York: Psychology Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Engin, A. O., Demirci, N., Yeni, E., & Bakanlığı, M. E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 290-299.
- Engin, M. (2017). Analysis of students' online learning readiness based on their emotional intelligence level. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 32-40.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Goleman, D. (2004). *Duygusal zekâ -neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.

- Gülertekin Genç, S., Genç, V., & Gümüş, M. (2016). Otel işletmelerinde duygusal zekânın iş stresi ve iş yaşam dengesi üzerindeki etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 97-112.
- Gündoğdu, P. (2012). *Birinci basamakta çalışan hekimlerin stres algısı ve bu algının yaşam kalitesi ile ilişkisi* (Uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürbüz, S., & Şahin F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürol, A., & Ejder Apay, S. (2021). Covid-19 sürecinde çevrimiçi ders alan ebelik öğrencilerinin stres ve çevrimiçi öğrenme ortamı algıları: Tanımlayıcı bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 13(4), 833-841.
- Hair, J. F., Black, W. C., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th Ed.). Upper saddle river, NJ: Prentice Hall.
- Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd Ed.). Los Angeles: Sage.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles: Sage, Thousand Oaks. doi: 10.1108/EBR-10-2013-0128.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criteria for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Hisli Şahin, N., Güler, M., & Basım, N. (2009). A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Izgar, H. (2012). *Endüstri ve örgüt psikolojisi* (3. Baskı). Konya: Eğitim.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jaeger, A. (2001). Emotional intelligence. Learning style and academic performance of graduate students in professional schools of public administration. *Doctor of Philosophy in the school of Education*, New York University.
- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. (2022). Erişim Tarihi: 20.03.2022, <https://sayilarla.kmu.edu.tr/>
- Levickaite, R. (2010). Generations x, y, z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *Limes*, 3(2), 170-183.
- Lim, I. (2020). Reality for Malaysia's university students: Online learning challenges, stress, workload; possible solutions for fully digital future until Dec. *Malay Mail*, 16.
- Lin, B., & Hsieh, C. T. (2001). Web-based teaching and learner control: A research review. *Computers & Education*, 37(4), 377-386.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. Illinois: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 672.
- Moawad, R. A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and academic stress in university students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1 Sup2), 100-107.

- Molinari, D. L., Dupler, A. E., & Lungstrom, N. (2005). The stress of online learning. In *Encyclopedia of distance learning* (pp. 1674-1679). IGI Global.
- Mubin, M.F., & Basthomi, Y. (2020). "Learning task" attributable to students' stress during the pandemic Covid-19. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, 3(2), 203-208. <https://doi.org/10.32584/jikj.v3i2.590>.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Özdemir Yaylacı, G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pearson, J., & Trinidad, S. (2005). OLES: An instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 396-404.
- Ringle, C. M, Wende, S., & Becker, J-M. (2015). *Smart PLS release: 3*. Germany Smart PLS GmbH: Boenningstedt.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business – a skill building approach* (2nd Ed.). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61(6), 692-699.
- Serap, E., & Kaplan Sayı, A. (2013). Öğrenme stillerinin duygusal zekâ üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 791-804.
- Singh, Y., & Sharma, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Annals of neurosciences*, 19(3), 107-111. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.190304>.
- Şimşek, Ş. M., & Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon* (15. Baskı). Konya: Eğitim.
- Şimşek, Ş. M., Çelik, A., & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (8. Baskı). Konya: Eğitim.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110.
- Tosun, M. (2013). *Yabancı dil öğretiminde duygusal zekâ ile yabancı dil öğrenme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Turan, Z., & Gürol, A. (2020). Eğitimde acil bir dönüşüm: Covid-19 pandemisi döneminde çevrimiçi ders alan üniversite öğrencilerinin stres algıları ve görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(2), 222-242.
- Wired. (2000). *The debriefing: John Seely Brow*. <https://www.wired.com/2000/08/brown>
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-405.