



RECEP TAYYİP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SPORA KATILIM VE ZEKÂ

(Yüksek Lisans Tezi)

Erdem BAYNAZOĞLU

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇAKIR**

**RİZE
2024**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇAKIR danışmanlığında, Erdem BAYNAZOĞLU tarafından hazırlanan *Üniversite Öğrencilerinde Spora Katılım ve Zekâ* adlı bu tez çalışması, 28/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	: Dr. Öğr. Üyesi Ali Naci ARIKAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇAKIR	
Üye	: Doç. Dr. Nihal AKOĞUZ YAZICI	

ETİK BEYAN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Üniversite Öğrencilerinde Spora Katılım ve Zekâ” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

28/06/2024

Erdem BAYNAZOĞLU

ÖN SÖZ

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinden faydalandığım danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇAKIR'a desteği ve rehberliği için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süre zarfı içerisinde bilgi ve birikimlerinden her fırsatta istifade ettiğim Dekanımız Prof. Dr. Arslan KALKAVAN'a, Doç. Dr. Nihal AKOĞUZ YAZICI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ali Naci ARIKAN'a, Arş. Gör. İsa KAVALCI'ya, RTEÜ Yabancı Diller Fakülte Sekreteri Adem BAL'a, RTEÜ SBF idari personeli Esmâ MAÇÇA'ya ve RTEÜ Spor Bilimleri Fakültesindeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkürü borç bilirim.

İlkokul eğitimimden başlayarak lisansüstü eğitimimin sonuna kadar geçen 19 yıllık eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Eğitim hayatım boyunca sevgiyle ve sabırla yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Erdem BAYNAZOĞLU

2024/RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
KISALTMALAR.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	9
1.1. Spor	9
1.1.1. Spor Tanımı.....	9
1.1.2. Bireysel Sporlar	9
1.1.3. Takım Sporları.....	10
1.2. Zekâ.....	11
1.2.1. Zekâ Kavramı	11
1.2.2. Zekâ ve Duygu İlişkisi	12
1.3. Zekâ Çeşitleri	13
1.3.1. Sosyal Zekâ	13
1.3.1.1. Sosyal Zekâ Nedir?.....	13
1.3.1.2. Sosyal Zekânın Önemi.....	14
1.3.1.3. Sosyal Zekânın Modelleri.....	15
1.3.1.3.1. Strang Sosyal Zekâ Modeli.....	15
1.3.1.3.2. Goleman Sosyal Zekâ Modeli.....	15
1.3.1.3.3. Walker ve Foley Sosyal Zekâ Modeli	15
1.3.1.3.4. Albrecht Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları.....	16
1.3.1.3.5. John ve Kozmizski Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları	16
1.3.1.3.6. Silberman Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları	17
1.3.1.3.7. Buzan Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları	17

1.3.1.3.8. Lazear Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları.....	18
1.3.1.3.9. Orlic Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları	18
1.3.1.3.10. Silvera ve Arkadaşlarının Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları	18
1.3.4. Sosyal Zekânın Alt Boyutları	19
1.3.5. Sosyal Zekâ ve Spor İlişkisi	19
1.4. Duygusal Zekâ	20
1.4.1. Duygusal Zekâ Nedir?.....	20
1.4.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi.....	21
1.4.3. Duygusal Zekânın Önemi.....	22
1.4.4. Duygusal Zekânın Modelleri.....	23
1.4.4.1. Yeteneğe Dayalı Duygusal Zekâ Modeli.....	23
1.4.4.2. Karma Duygusal Zekâ Modeli	23
1.4.4.2.1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	24
1.4.4.2.2. Reuven'ın Duygusal Zekâ Modeli	24
1.4.4.2.3. Cooper ve Sawaf Modeli	24
1.4.5. Duygusal Zekânın Boyutları	25
1.4.5.1. Duyguların Farkında Olma.....	25
1.4.5.2. Duyguları Yönetebilme	25
1.4.5.3. Duyguların İfade Edilmesi.....	26
1.4.5.4. Empati.....	26
1.4.5.5. Sosyal Beceriler	27
1.4.6. Duygusal Zekâ ve Spor İlişkisi	27
1.5. Akademik Başarı.....	28
1.5.1. Akademik Başarı Nedir?	28
1.5.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi	29
1.5.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	29
1.5.3.1. Bireysel Etmenler	30
1.5.3.2. Aileye Bağlı Etmenler	31
1.5.3.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Etmenler	32
1.5.4. Akademik Başarı ve Spor İlişkisi.....	32
1.6. Alan ile İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar.....	34
1.6.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	34

1.6.1.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar.....	34
1.6.1.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar	35
1.6.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	38
1.6.2.1. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar	38
1.6.2.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar.....	39
1.6.3. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	41
1.6.3.1. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar	41
1.6.3.2. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar.....	43
2. GEREÇ, YÖNTEM VE BULGULAR	45
2.1. Gereç ve Yöntem.....	45
2.1.1. Araştırmanın Modeli	45
2.1.2. Araştırma Tekniği, Protokol ve Etik	45
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	46
2.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
2.1.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu	46
2.1.3.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği	48
2.1.3.4. Akademik Başarı	50
2.1.4. Evren ve Örneklem.....	51
2.1.5. Araştırmaya Dahil Olma Kriterleri.....	52
2.1.6. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri	52
2.1.7. Verilerin Analizi.....	52
2.2. Bulgular.....	53
2.2.1. Öğrencilerin Genel Dağılımları.....	53
2.2.1.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özellikleri.....	53
2.2.1.2. Fakülteye Göre Öğrencilerin Özellikleri	54
2.2.1.3. Sınıfa Göre Öğrencilerin Özellikleri	54
2.2.1.4. Spor Yapma Yılına Göre Öğrencilerin Özellikleri.....	55
2.2.1.5. Yaşa Göre Öğrencilerin Özellikleri	55
2.2.1.6. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Öğrencilerin Özellikleri	56
2.2.2. Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
2.2.3. Hipotez Testleri	58

2.2.3.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular.....	58
2.2.3.2. Yaş Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular	60
2.2.3.4. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular.....	62
2.2.3.5. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular.....	64
2.2.3.6. Spor Yapma Yılına Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular	66
3. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	69
3.1. Tartışma.....	69
3.2. Sonuç.....	77
3.3. Öneriler	79
3.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	79
3.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	93
ETİK KURUL KARARI	99

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor

Tez Türü : Yüksek Lisans

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi. Gökhan ÇAKIR

Hazırlayan : Erdem BAYNAZOĞLU

Yıl : 2024

Sayfa Sayısı : 99

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE SPORA KATILIM VE ZEKÂ

Bu tez çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinde spora katılımın zekânın farklı boyutları üzerindeki rolünü belirlemektir.

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim döneminde RTEÜ’de öğrenim öğren 17.240 öğrenci oluştururken, araştırmanın örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemi kapsamında 322 öğrenci oluşturmuştur. Mevcut tez çalışmasında nedensel karşılaştırma araştırması modelinden faydalanılmıştır. Veriler, yüzyüze yöntemle olacak şekilde toplanmıştır. Anket; kişisel bilgi formu, duygusal zekâ özellikleri ölçeği ve sosyal zekâ ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS 27.0 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi öncesi ön analizler yapılmıştır. Ön analizler sonrasında 322 üniversite öğrencisinin ölçeklere vermiş oldukları cevapların puan ortalamaları doğrultusunda; öğrencilerin yüzde-frekans dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri belirlenmiştir. Sonrasında hipotez testleri olarak Tek Yönlü MANOVA ve Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Ayrıca MANOVA analizinde anlamlı farklılık tespit edilen gruplar için varyansların homojenliğine bağlı olarak 2. seviye testler olan Tukey HSD/Tamhane testi uygulanmıştır. Son olarak veriler $p<.05$ ve $p<.01$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin duygusal ve sosyal zekâ ile akademik başarı düzeylerinin ortalamaların üstünde olduğunu göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin duygusal zekâ özellikleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yine öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının yaşa, sınıf düzeyine, lisanslı olarak spor yapma durumuna ve spor yapma yılına göre farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Sonuçlar spora katılımın öğrencilerin duygusal yapıları ve sosyal ilişkilerinde ne denli önemli bir etken olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca sonuçlar, spora katılımın öğrencilerin akademik başarılarını engellemediği tam tersi desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Spora Katılım, Duygusal Zekâ, Sosyal Zekâ, Akademik Zekâ, Üniversite Öğrencisi

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Physical Education and Sports
Thesis Type : Master's Thesis
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Gökhan ÇAKIR
Author : Erdem BAYNAZOĞLU
Year : 2024
Pages : 99

ABSTRACT

SPORTS PARTICIPATION AND INTELLIGENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

The aim of this thesis is to determine the role of the breadth of sports participation in universities in different dimensions.

While the population of the research consisted of 17,240 students studying at RTEU in the 2023-2024 academic year, the sample of the research consisted of 322 students within the scope of convenience sampling method. In the current thesis study, the causal comparison research model was used. Data was collected by face-to-face method. Questionnaire; It consists of three parts: personal information form, emotional intelligence characteristics scale and social intelligence scale. The data of the research were analyzed through SPSS 27.0 package program. Preliminary analyzes were conducted before analyzing the data. After preliminary analysis, in line with the score averages of 322 university students' answers to the scales; Percentage-frequency distributions and descriptive statistics of the students were determined. Afterwards, One-Way MANOVA and Pearson Correlation test were applied as hypothesis tests. In addition, for the groups where significant differences were detected in the MANOVA analysis, the 2nd level tests, Tukey HSD/Tamhane test, were applied depending on the homogeneity of the variances. Finally, the data were tested at the $p<.05$ and $p<.01$ significance level. Research findings have shown that students' emotional and social intelligence and academic achievement levels are above average. The findings showed that there was a positive, moderately significant relationship between students' emotional intelligence characteristics and social intelligence levels. It has also been revealed that students' intelligence areas composite score varies according to age, grade level, licensed sports activity and year of sports activity. The results prove that participation in sports is an important factor in students' emotional structures and social relationships. Moreover, according to the results, it can be interpreted that participation in sports does not hinder the academic success of students, on the contrary, it supports them.

Keywords: Participation in Sports, Emotional Intelligence, Social Intelligence, Academic Intelligence, University Student

KISALTMALAR

DZ	:	Duygusal Zekâ
SZ	:	Sosyal Zekâ
DZÖÖ-KF	:	Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu
TSZÖ	:	Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği
SPSS	:	Statistical Package For The Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
GANO	:	Genel Akademik Başarı Not Ortalaması
RTEÜ	:	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
BESYO	:	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
RBSÖ	:	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
%	:	Yüzde
vd.	:	ve diğeri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'Nin Boyutları ve Özellikleri.....	49
Tablo 2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'Nin Boyutlarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3. RTEÜ'nün Harf İle İlan Edilen Başarı Notları ve Ağırlık Katsayıları	50
Tablo 4. Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	57
Tablo 5. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 6. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları	59
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları.....	60
Tablo 8. Yaş Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları	61
Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları	62
Tablo 11. Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 12. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları	63
Tablo 13. Sınıf Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları	64
Tablo 14. Lisanslı Spor Yapma Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 15. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları	65
Tablo 16. Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Bilişsel Zekâ Puan Ortalamaları.....	66
Tablo 17. Spor Yapma Yılı Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 18. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları	67
Tablo 19. Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre Bilişsel Zekâ Puan Ortalamaları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Kavramsal Modeli	45
Şekil 2. Cinsiyete Göre Dağılım.....	53
Şekil 3. Fakülteye Göre Dağılım	54
Şekil 4. Sınıfa Göre Dağılım	55
Şekil 5. Spor Yapma Yılına Göre Dağılım.....	55
Şekil 6. Yaşa Göre Dağılım.....	56
Şekil 7. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Dağılım	56



GİRİŞ

Eğitimin amacı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların sahip olduğu çeşitli zekâ alanlarını keşfetmektir. Bundan dolayı, öğretmen sınıf ortamında bir program hazırlarken bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmalıdır (Goodhough, 2001). Bireysel farklılıklara duyulan ihtiyaç üniversitelerde her geçen gün katlanarak artmaktadır (Barrington, 2004). Yüksek öğretimde öğrenci sayısındaki küresel artış nedeniyle, eğitimde farklı zekâ alanlarına olan ihtiyaç daha da belirgin hale gelmiştir. Zekâ alanları, her şeyi yapmanın birden fazla "en iyi" yolu olduğunu savunur (Checkley, 1997). Mevcut zekâ alanlarının bir araya gelmiş hali olarak akademik zekâ, duygusal zekâ ve sosyal zekâyı ele almak mümkündür. Diğer bir ifadeyle sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ'yı zekânın bileşke zekâsı olarak ele alınabilir ve güncel zekâ alanları olarak tanımlanabilir.

Zekâ kavramının kökeni, Hindistan ve Eski Yunanistan'ın yazılı kaynaklarına dayanmaktadır. Bu kavramın evrimiyle birlikte, araştırmacılar farklı yaklaşımlarla zekâyı tanımlamışlardır. Zekâ, olayların anlaşılması ve bunlarla başa çıkma yeteneği olarak ifade edilebilir. Bu kavram ve baş etme süreci, olumsuz davranıştan olumlu davranışa doğru bir ölçekte değerlendirilir (Goleman, 2007). Zekâ konusunda yapılan tanımlar, araştırmacıların yaşadıkları zaman dilimi ve kültürel etkenlerden etkilenmiş ve çeşitli görüşler öne sürülmüştür. 20. yüzyılın başlarında zekâ ile ilgili yapılan tanımlar, 1921'de üç temel unsur olarak özetlenmiştir: problemleri çözebilme becerisi, hızlı karar alma yetisi ve öğrenme yeteneği. Bu temel unsurlar, zekânın özünü oluşturur (Goleman, 2007).

Bugün, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı önemli bir ilerleme olarak öne çıkmaktadır. Zekânın geliştirilebilir bir beceri olduğu düşüncesiyle birlikte, zekânın tek bir test puanından ibaret olmadığı kabul edilmektedir. Artık, bireylerin tek bir zekâ türüne sahip olmadığı, herkesin sekiz farklı zekâ alanında yeteneklerini sergileyebileceği bilinmektedir (Ayaydın, 2004; Selçuk vd., 2002). Bunun yanı sıra bu tez çalışmasında ele aldığımız güncel zekâ alanları şunlardır: Akademik zekâ, sosyal zekâ ve duygusal zekâ.

Akademik zekânın göstergesi olarak akademik başarı, bir hedefe ulaşmak için kaydedilen ilerlemeyi ifade etmektedir. Bu ilerleme, istenilen sonuca ulaşma çabasıyla gerçekleşir (Wolman, 1973). Eğitimde başarı kavramı denilince, genel olarak okul müfredatında yer alan ve öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı ve sözlü sınavlar akla gelmektedir ve bu sınavlar da "akademik başarı" olarak tanımlanır (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı, öğrencilerin okul sürecinde hedeflenen davranışları gerçekleştirme seviyesi olarak ifade edilir (Silah, 2003).

Sosyal zekâ kuramı, zekâyı sadece bilişsel boyutlarıyla değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri içeren bir bakış açısıyla değerlendiren ilk kuramdır. Thorndike tarafından 1920'lerde ortaya atılan bu zekâ türü, IQ'nun bir başka boyutu olarak kabul edilmiştir (Goleman, 2001). Thorndike, sosyal zekâyı soyut ve mekanik zekâdan ayrı bir kavram olarak tanımlamıştır. Ona göre, sosyal zekâ "kadınları, erkekleri, çocukları anlama ve yönetebilme becerisi, insan ilişkilerinde ustaca davranma" yeteneğini ifade eder (Walker ve Foley, 1973).

Duygusal zekâ, duyguları kontrol etme, duyguların farkında olma ve başkalarının duygularını anlama kapasitesini ifade eder. Duygularını ve davranışlarını yönetebilen, başkalarıyla başarılı ve tutarlı ilişkiler kurabilen, kararlılık gösterebilen bireylerde bu özellik belirgin şekilde görülür. Duygusal zekâ, bir kişinin donanımını tamamlayan en kritik unsurdur (Deorborn, 2002). İki insan arasında etkileşim olduğunda, duygusal zekâsı yüksek olanlar genellikle duygularını daha etkili bir şekilde ifade edebilir ve yönetebilir. Bu durum, daha pasif olanlara karşı bir rehberlik sağlar ve duygusal zekâsı yüksek olanlar genellikle diğerlerini daha kolay etkileyebilir (Çakar ve Arbak, 2003; Dearborn, 2002).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için, ders çalışma becerilerini geliştirmeleri, zaman yönetimi yapabilmeleri, kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda, sosyal zekâ becerileri de önemlidir. İyi bir iletişim kurabilme, takım çalışması yapabilme, empati yeteneği geliştirebilme ve çatışma çözme becerileri, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirecek ve akademik başarılarını destekleyecektir. Dahası, duygusal zekâ becerilerinin öğrencilere stresle başa çıkma, motivasyonlarını koruma ve ilişkilerini güçlendirme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini geliştirmek için sadece zihinsel yeteneklerinin değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal zekâlarının da geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Akademik başarının, öğrencilerin ilgi alanlarına, kişilik özelliklerine ve duygusal denge yeteneklerine de dayalı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, üniversite eğitimi sırasında akademik başarının yanı sıra sosyal ve duygusal zekâların da geliştirilmesinin önemli olabileceği öngörülmektedir. Bir diğer ifade ile üniversite eğitimi sırasında akademik başarı, sosyal zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu alanlarda öğrencilerin gelişimine odaklanmak önemlidir. Üniversite programları, tek başına akademik bilgiye değil, bunun yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere de önem göstermelidir. Bu şekilde, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de genel yaşam kaliteleri artırılabilir.

Spor ve Zekâ Alanları İlişkisi

Spor, insanın ruhsal ve bedensel sağlığını olumlu yönde etkileyerek, kişilik oluşumunu ve karakter özelliklerinin gelişimini destekleyen, mücadele gücünü artıran ve belli kurallar ve rekabet ölçütleri içinde heyecan duyarak yarışmalara katılma ve başarı elde etme amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsurlarından biridir (Mutlu vd., 2014). Farklı bir açıklamaya göre, spor insanların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, bilgi, yetenek ve yönetebilme becerilerini geliştiren bir araçtır (Ekici vd., 2011).

Spora dayalı fiziksel aktivitenin çocuk ve gençlerin iletişim becerilerini güçlendirmede ve sosyalleşmelerinde önemli bir araç olduğu kabul edilmektedir. Üniversite öğrencileri için ise spora dayalı fiziksel aktivite ile yaşam kalitesi, akademik başarı ve sosyalleşme arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Sağlık açısından yaşam kalitesini artırarak, fiziksel aktivitenin akademik başarı, duygusal zekâ ve sosyal zekâ üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği tahmin edilmektedir.

Duygusal zekâ, hayatın pekçok alanında olduğu gibi, spor alanlarında da önemli bir rol oynar ve duygusal zekâ da sportif performans etkiler (Sit ve Lindler, 2005). Sporcular üst düzey performans sergilediklerinde, stres ve kaygı gibi bazı

psikolojik olayların ortaya çıkması yaygın bir durumdur (Mellalieu vd., 2009). Üst seviye hedeflere ulaşmaya çalışırken, sporcuların spor alanında yaşadığı baskı, stres ve duygu yoğunluğu genellikle normal ve günlük yaşamdan çok daha fazla olabilir (Lazarus, 2000). Özellikle müsabaka alanlarında, sporcuların duygularını kendi kendilerine yönetebilmeleri önemlidir. Bu beceriler, kendi duygularını anlayabilme ve diğer insanların duygularını (rakip sporcu, hakem, antrenör, seyirci vs.) anlayabilme yeteneğiyle birlikte gelir. Farkındalığa sahip olan sporcular, duygularını farklı durumlarda istenen düzeyde kontrol ederek performansa olumlu katkıda bulunabilirler. Özetle spora katılım ile duygusal zekâ arasında çift yönlü bir ilişkinin varlığından bahsetmek mümkündür. Spora katılım, duygusal zekâyı olumlu yönde etkileyebilirken, yüksek duygusal zekâ seviyesi de sporcu performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Akademik başarıyı etkileyen pek çok etken arasında, sportif aktivitelerle ilişkili psikomotor yetenekler ve ilgili özellikler de önemli bir yer tutar. Hem yerli hem de yabancı literatürde, sporun akademik başarıya etkisi üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır ve çoğunluğunda pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Ballantine, 1981; Türkmen vd., 2020). Bu çalışmalar, sporun akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, sporun akademik başarıya etkisini anlamak için yapılan bu çalışmanın, literatürdeki diğer araştırmalara önemli katkılar sağlayabileceği umulmaktadır.

Spor, bireyin sosyalleşmesinde önemli bir rol oynar çünkü dinamik sosyal çevrelere katılımı teşvik eden sosyal bir faaliyettir. Modern toplumlarda spor genellikle toplu olarak gerçekleştirilir ve bu sayede sporla uğraşan kişiler farklı insan gruplarıyla sosyal ilişkilere girebilirler. Spor etkinlikleri, bireyin kendi dünyasından çıkarak farklı ortamlarda farklı insanlarla iletişim kurmasını ve onlardan etkilenmesini sağlar (Yetim, 2005). Bu doğrultuda spora katılım sağlayan bireylerin sosyal zekâ düzeylerinin spora katılım sağlamayan bireylere göre farklılaşması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Sporla ilgilenen kişilerin özgüven düzeyi genellikle yüksektir. Ayrıca, spor yapan bireylerin sosyal ilişkileri daha güçlüdür ve arkadaşlarıyla daha sık etkileşimde bulunurlar. Düzenli spor aktiviteleri ruhsal dengeyi koruyabilir ve bireylerin ruhsal

sağlığını iyileştirebilir (İlhan, 2010). "Spora katılım" ifadesi, genellikle bireyleri fiziksel aktivitelere dahil etme açısından, geleneksel olarak spor psikolojisi literatüründe kullanılmaktadır (Markland ve Ingledew, 2007).

Üniversite öğrencilerinin sosyal, duygusal ve akademik zekâ düzeylerinin yüksek olmasının, eğitim ve iş yaşamlarında oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, sporun bireylerin akademik ve sosyal yönden gelişimine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaya çalışan araştırmamız, öğrencilerin geniş kapsamlı gelişimlerinde sporun rolünü anlamamız açısından önemlidir. Bir diğer ifade ile üniversite öğrencileri arasında spor yapmanın veya yapmamanın, duygusal, sosyal ve akademik yetenekler üzerindeki etkisini anlamak için bu araştırma düzenlenmiştir. Spor odaklı çalışmalar genellikle sporcunun performansını artırmaya, sakatlıkları önlemeye ve sportif zekâsını geliştirmeye yöneliktir. Bu çalışma ile, üniversite öğrencilerinin spor yapma durumuna bağlı olarak duygusal zekâ, sosyal zekâ ve akademik başarı düzeylerinin nasıl değiştiği gözlemlenebilir. Sosyal zekâ ve akademik zekâ ile spor ilişkisi ayrı başlıklar altında literatürde sıklıkla karşımıza çıkmakla birlikte; üniversite öğrencileri bazında bu kavramları birlikte ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulabileceğine bir işarettir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde günden güne hareketsiz ve içine kapanık asosyal bir toplumun arttığı gözlenmektedir. Bu olumsuzlukların akademik başarı, sosyal zekâ ve duygusal zekâ gibi kavramlar üzerinden bireylere olumsuz olarak yansıtacağı düşünülmektedir. Bu tez çalışmasının temeli, sportif faaliyet yapan üniversite öğrencilerinin sportif faaliyet yapmayan üniversite öğrencilerine oranla ne düzeyde sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ seviyelerine sahip oldukları; spora katılımın zekânın farklı boyutları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı sorunsalı üzerinedir. Dolayısı ile bu tez çalışması spor yapan üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ düzeylerinin daha yüksek olması iddiası üzerinde şekillenmiştir.

Bu kapsamda mevcut tez çalışmasının üç temel amacı bulunmaktadır:

1-Spor yapan veya yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ düzeylerini tespit etmek,

2-Spor yapan veya yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek,

3-Bazı değişkenlerin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerinde (öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ) farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temeli üniversite öğrencileri örnekleminde, spora katılımın sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarı üzerindeki rolünü tespit etmektir. Bir başka ifade ile sporun güncel zekâ alanları üzerindeki olası etkileri bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışmamızın temel iddiası, spor yapan öğrencilerin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ düzeylerinde spor yapmayan öğrencilere göre daha başarılı olabileceği şeklindedir.

Bu kapsamda araştırmanın problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

1. Spor yapan veya yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri nedir?

2. Spor yapan veya yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?

3. Bazı değişkenler öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerinde (öğrencilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarı) farklılık oluşturmakta mıdır?

Alt Problemler

1. Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin bileşke zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yaşa göre üniversite öğrencilerinin bileşke zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin bileşke zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Lisanslı olarak spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin bileşke zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Spor yapma yılına göre üniversite öğrencilerinin bileşke zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Hipotezler

Bu tez çalışmasının hipotezleri alternative hipotez (H_1) hipotezi olarak kurulmuştur.

H_1 : Öğrencilerin sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik başarıları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

$H_{1(a)}$: Öğrencilerin sosyal zekâ ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

$H_{1(b)}$: Öğrencilerin sosyal zekâ ile akademik zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

$H_{1(c)}$: Öğrencilerin akademik zekâ ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H_2 : Cinsiyete göre öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri farklılık gösterir.

H_3 : Yaşa göre öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri farklılık gösterir.

H_4 : Sınıf düzeyine göre öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri farklılık gösterir.

H_5 : Lisanslı olarak spor yapma durumuna bağlı olarak öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri farklılık gösterir.

H_6 : Spor yapma yılına bağlı olarak öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri farklılık gösterir.

Araştırmanın Varsayımları

1- Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

2- Bu çalışmada uygulanan yöntemin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.

3- Bu çalışmada yer alan katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların çalışmanın ciddiyeti dâhilinde, samimi ve gerçeklere uygun olarak verildiği varsayılmıştır.

4- Çalışmada akademik zekânın belirleyicisi olarak genel not ortalaması ele alınmıştır. Dolayısıyla genel not ortalamasının akademik zekânın belirleyicisi olduğu varsayılmıştır.

5- Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu ve çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1-Çalışmada yer alan üniversite öğrencileri Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde 2023/2024 eğitim yılında öğrenim gören öğrencilerdir.

2-Çalışma katılımcıların ölçek maddelerine ve hazırlanmış olan kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

3-Araştırmada akademik zekânın göstergesi olarak akademik başarı durumu ele alınmıştır. Bu durum çalışmanın önemli bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

4-Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yönteminin doğası gereği bazı sınırlılıkları bulunamaktadır.



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Spor

1.1.1. Spor Tanımı

"Spor" kelimesi, dünyaya İngilizcenin yardımıyla yayılmış olsa da kökeni İngilizce olmamakla birlikte, Latince'den türetilmiş olan "Disportere" veya "Deportere" kökünden gelmektedir ve aslında "dağıtmak" veya "ayırmak" anlamına gelir. Zamanla bu kelime "Disport" kelimesi halinde konuşulmaya başlanmıştır. 17. yüzyıldan itibaren ise "Sport" kelimesini almıştır. Türkçe, uluslararası dil etkileşiminden etkilenecek "Sport" kelimesini diline katmış ve bu kelime zamanla "spor" olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu durum, Türkçe'nin zenginliğini ve diller arası etkileşimin önemini göstermektedir (Cankaya, 2001).

Spor, birçok kişi tarafından farklı şekillerde anlaşılan ve tanımlanan geniş bir konsepttir. Sporla ilgilenen insanlar, çeşitli tanımlar ve yorumlar sunmuşlardır; bunlardan bazıları şunlardır; spor, bireyin bedensel ve zihinsel yeteneklerini geliştiren, genellikle yarışmaya dayalı, özel kurallara sahip bir faaliyettir. Spor, doğal çevreyi insan yapımı bir ortama dönüştürerek yetenekleri geliştiren bir etkinliktir. Belirli kurallar altında, bireysel veya takım olarak yapılan bir boş zaman etkinliği veya tam zamanlı bir meslek olarak gerçekleştirilebilir. Spor, sosyal etkileşimi teşvik eden, topluluğu bir araya getiren, rekabetçi ve dayanışmacı bir kültürel fenomendir (Kilcigil, 1985).

Spor, belli kurallara uygun olarak yapılan, genellikle eğlence veya rekabet amacı taşıyan, fiziksel çaba ve beceri gerektiren bir etkinlik veya oyun şeklidir. Örnek olarak, futbol, basketbol ve voleybol gibi takım sporları verilebilir. Sporun, her yaş grubundan insan için çeşitli faydaları vardır. Spor aktiviteleri, disiplini öğretmek gibi hayatın birçok alanında faydalı olabilir. Spor yapmak, bireyin kişisel gelişimine katkı sağlar ve ona hayatı daha iyi yönetmeyi öğretir (Dorak ve Vurgun, 2006).

1.1.2. Bireysel Sporlar

Bireysel sporlar, kişinin kendi başına mücadele ettiği spor branşlarıdır. Bu branşlardaki sporlara katılan sporcuların sorumluluğu yalnızca kendilerine aittir.

Bireysel sporcuların başarı veya başarısızlık durumlarından tamamen kendileri sorumludur. Ayrıca, bireysel sporlarda sporcuların odaklanması ve yüksek konsantrasyon sağlaması gerekir. Çünkü bu sporlarda başarıya ulaşmak tamamen sporcuların kendi çabalarına bağlıdır. Hem bireysel hem de takım sporlarına katılan sporcuların, fiziksel özelliklerini ve atletik yeteneklerini ortaya koyabilmeleri için uygun fiziksel koşullara sahip olmaları önemlidir (Açıkada, 1990).

Bireysel sporların örnekleri arasında atletizm, bisiklet, yüzme, boks, güreş, okçuluk, binicilik, artistik buz pateni, kayak, kar kayağı, tenis, badminton, sörf, golf ve bowling bulunmaktadır (Tiryaki, 2000).

Bireysel ve takım sporlarını ortak ve farklı özellikleri bakımından ele aldığımızda karşımıza şu gibi sonuçlar çıkmaktadır; hem takım sporlarında hem de bireysel sporlarda, mücadele süresi, hızlı ve doğru hareket etme gerekliliği düşünüldüğünde, her iki kategoride de kuvvet, hız, esneklik ve el-göz koordinasyonu gibi motor yetenekler önemlidir. Ancak, takım sporlarında sorumluluklar paylaşılrken ve beceriler bir araya getirilirken, bireysel sporlarda bu durum geçerli değildir. Bu sebeple, bireysel sporlarda sporcuların başarı veya başarısızlık durumunu daha fazla etkileyen faktör, kişinin atletik ve fizyolojik özelliklerinin yeterliliğidir (Çingilloğlu, 1995; Sevim, 2002).

1.1.3. Takım Sporları

1950'li yıllardan bu yana spor, zaman içinde değişime uğramış ve özellikle takım sporları insanları etkilemeye ve ilgi alanlarını genişletmeye başlamıştır. Takım sporlarına olan ilgi, özellikle 1980'lerde belirgin bir artış göstermiştir. Günümüzde, her dört senede bir düzenlenen Dünya Futbol Şampiyonası, Olimpiyat Oyunları ve Avrupa Futbol Şampiyonası gibi uluslararası sportif etkinlikleri, insanların en büyük ilgisini çeken spor organizasyonları arasındadır. Futbol, dünyada en popüler ve en çok takip edilen spor dalıdır; onu basketbol, voleybol gibi diğer takım sporları izlemektedir. Bunlar, takım halinde yapılan sporların örnekleridir. Diğer takım sporları arasında ise hentbol, Amerikan futbolu, ragbi, kriket, su topu, çim hokeyi ve buz hokeyi bulunmaktadır (Özarboy, 1996).

Takım sporlarını birçok şekilde tanımlayabiliriz ama genel bir tanımlama yapılacak olursa; takım sporları, genellikle en az iki kişinin bir araya geldiği ve

oyuncuların rakip takıma karşı üstünlük sağlamak için uyum içinde çalışıp, iş birliği içinde hareket ettiği bir spor dalı türüdür. Takım üyeleri, belirlenen hedeflere ulaşmak için görevleri paylaşır ve iletişim yoluyla birbirleriyle etkileşim halinde hareket ederler. Bu tür sporlarda stratejik planlama, etkili bir hazırlık süreci ve her oyuncunun zihinsel ve fiziksel dayanıklılığı önemlidir. Ayrıca, sporcuların fiziksel özellikleri, psikolojik durumları, teknik bilgileri ve deneyimleri gibi faktörler de başarı için kritik öneme sahiptir (Gökdemir vd., 2009).

Takım sporlarında başarı, her sporcunun görevlerini başarıyla yerine getirmesine dayanır. Takım oyunlarında başarı, her sporcunun kararlılık, azim ve inanca sahip olması gerektirir; çünkü belirlenen hedeflere ulaşmak için zaman ve çaba gerekebilir (Kabamba ve Bailey, 2011).

1.2. Zekâ

1.2.1. Zekâ Kavramı

Toplumların zekâyâ yaklaşımları çeşitlilik gösterebilir, ancak genel eğilimlerden bahsetmek mümkündür. Örneğin, birisinin zeki olup olmadığına dair sorulara verilen cevapların çoğu, genellikle iyi not alan öğrencilerden yana olur. Benzer şekilde, toplumdaki insanlara yöneltilen aynı sorular, genel olarak doktorlar, avukatlar, mühendisler veya öğretmenler gibi profesyonel gruplara işaret eder (Titrek, 2011; Özdenk, 2015).

Zekâyı ölçmek ve tanımlamak için bilimsel ve kültürel (dilden dile) birçok kaynak kullanılmaktadır ama toplumun gelişmesi sağlık ve bilimsel faaliyetlere erişmenin günden güne dahada kolaylaşması ile bilimsel faaliyetler toplum tarafında kabul edilip daha geçerli hale gelmiştir.

Zekâ, birbirine bağlı birçok bilişsel yeteneği içeren genel bir terimdir (Mayer vd., 1999). Zekâ, çeşitli biçimlerde tanımlanabilir. Bazı teorisyenlere göre, zekâyı sadece zekâ testleri ölçebilir. Diğerleri ise zekâyı, bir dizi genel yetenek olarak algılar (Smith vd., 2019b). Zekâ, anlama, mantık yürütme, öğrenme, değerlendirme, çıkarım, soyut düşünme, gerçekleri algılama, planlama, problem çözme gibi psikolojik fonksiyonları içeren bir kavramdır. Zekâ, genel akıl gücü olarak tanımlanır ve zihinsel yetenekleri içerir (Manaf, 2014). Zekâ, öğrenme kabiliyeti olarak da adlandırılır ve

özellikle kelime ve semboller aracılığıyla sonuç çıkarma yeteneğini ifade eder (Güney, 2000).

Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre, zekâ, problem çözme yetenekleri veya kültürel olarak anlamlı ürünler oluşturma kabiliyetidir. Bu kurama göre, zekâ çok yönlüdür. Örneğin, dilbilgisi alanında yüksek düzeyde bilgiye sahip bir kişi mükemmel bir yazar olabilirken matematik alanında uzman bir birey mükemmel bir muhasebeci olabilir (Gardner, 1999).

1.2.2. Zekâ ve Duygu İlişkisi

Duygu, belirli bir hissi ve aynı zamanda bu hisse özgü düşünceleri, zihinsel ve biyolojik durumları, ayrıca bir dizi hareket eğilimini ifade etmek için kullanmaktadır (Goleman, 2018). Araştırmacılar hangi duyguların temel olarak nitelendirilebileceği konusunda fikir birliği sağlayamamaktadır. Farklı görüşlere rağmen, araştırmacılar temel duygu gruplarının var olduğunu belirtirler. Bu duygu gruplarından bazıları arasında korku, sevgi, üzüntü, öfke, zevk, iğrenme, şaşkınlık ve utanç bulunmaktadır. Ancak, bu listedeki duyguların sınıflandırılmasıyla ilgili tüm sorunların çözülmediği ifade edilmelidir. Bazı kavramların birbirine karıştığı veya birbiri yerine kullanılabileceği durumlar olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bunların net bir cevabı olmadığı belirtilmelidir (Goleman, 2018).

Duygular, karmaşık bir yapıya sahip olup, eyleme geçmeyi hazırlayan bir durumu ifade eder. Duyguların çeşitli bileşenleri vardır. Bu bileşenler arasında bilişsel değerlendirmeler, duygunun öznel deneyimi, düşünce-eylem eğilimleri, içsel vücut değişiklikleri, yüz ifadeleri ve duygulara verilen tepkiler bulunur. Ayrıca, duygular ruh halinden birçok açıdan farklıdır; duyguların nedenleri belirgindir, genellikle kısa sürelidir ve birçok bileşeni içerir (Smith vd., 2019a).

Son yıllarda sıkça dile getirilen bir görüşe göre, duyguların ve zekânın ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu ve aslında duyguların, öğrenme ve problem çözme gibi birçok yeteneği içeren zekânın bir parçası olduğu görülmektedir (Morgan, 1999; Damasio, 1999). Damasio, akıl ile duygu arasındaki ayrımı şu şekilde açıklamaktadır: Akıl, mantıklı düşünme ve çıkarım yapma yeteneği olarak tanımlanırken; duygu, genellikle belirli bir zihinsel içerik tarafından tetiklenen, bedende ve beyinde gerçekleşen değişikliklerdir (Aslan, 2009).

1.3. Zekâ Çeşitleri

Gardner, çoklu zekâ kuramı kapsamında, öğrenme, bilgi edinme ve anlama olarak adlandırılan sekiz ayrı zekâ türü olduğuna inanır. Bunlar: kişisel zekâ, sözel zekâ, müzikal zekâ, matematiksel zekâ, kişilerarası zekâ, görsel zekâ, bedensel ve doğacı zekâdır (Andronic ve Andronic, 2016; Shearer ve Karanian, 2017).

1.3.1. Sosyal Zekâ

1.3.1.1. Sosyal Zekâ Nedir?

Sosyal zekâ, bireylerin davranışları, düşünce yapıları ve kişilik özellikleri gibi karakteristik özelliklerine dayanarak onları gruplara ayırma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu gruplandırma süreci, insanların isteklerini, arzularını ve motivasyonlarını anlamak için önemli bir araç sağlar. Sosyal zekâ aynı zamanda, bireyler hakkında bilgi sahibi olarak onları etkileyebilme ve hedefleri bağlamında yönlendirebilme kabiliyeti olarak da ifade edilir (Başbay, 2005). Psikoloji alanıyla ilgili olan sosyal zekâ kavramı toplumdaki fertlerin yeteneklerini belirlemeyi amaç edinildiğini belirtmektedir (Goleman, 2007).

Howard Gardner'ın sosyal alandaki zekâ ile ilgili görüşleri, bireyler arasındaki farklılıkları tanımlamak ve bu farklılıkları anlamak üzerine odaklanır. Ona göre, sosyal zekâ, kişinin çevresindeki diğer insanların duygusal durumlarını, ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama yeteneğine dayanır. Bu zekâ türü, insanlar arasındaki ilişkileri yönetme ve etkili iletişim kurma becerilerini içerir. Gardner'a göre, yetişkin bir bireyin sahip olması gereken önemli yeteneklerden biri, etrafındaki insanların ihtiyaçlarını ve isteklerini anlayabilmesidir. Bu, diğer insanların duygusal durumlarını fark etme, empati kurma ve uygun tepkiler verme becerisini gerektirir. Örneğin, uzman öğretmenler, zeki siyasetçiler veya duyarlı psikologlar gibi bireylerin, sosyal zekâlarını kullanarak başkalarının ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun çözümler üretmek için çaba sarf ettikleri ifade edilir. Gardner'ın perspektifine göre, sosyal zekâ alanında ustalaşmış bireyler, diğer insanlarla olan ilişkilerinde daha başarılı olurlar ve toplum içinde daha etkili bir şekilde etkileşimde bulunurlar. Bu, insanların sosyal çevrelerinde daha iyi adapte olmalarını ve insanlar arasındaki ilişkilerde daha derin bağlar kurmalarını sağlar. Dolayısıyla, sosyal zekâ, kişinin

toplumsal çevresinde etkili olmasını ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını destekleyen önemli bir yetenek olarak kabul edilir (Gardner, 2004).

Sosyal zekâ, sosyal yaşamdaki işlerle uyum içinde ve bu işlere ilişkin fonksiyonel bir bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram ayrıca bireylerin kendilerini, başkalarını ve sosyal biçimleri ifade etmelerini içerir. Bununla birlikte, sosyal zekâ sadece bu yetenekleri değil, aynı zamanda etki oluşturma, uygun olmayan davranışlar ve diğer sosyal yargı ve çıkarımları içeren tüm kuralları da kapsar. Dolayısıyla, sosyal zekâ kavramı, etkinin oluşumu, uygun olmayan tutumlar ve diğer sosyal normlar ve çıkarımların yanı sıra uyumlu sosyal davranışları içerir. Bu nedenle, sosyal zekâ, kişilerin sosyal etkileşimlerde başarılı olmalarını sağlayan kapsamlı bir yetenek setini temsil eder.

Çalışmalarını gruplar halinde yapabilme ve sosyal yeterliliklerini kullanabilme, bireylerin toplum içinde etkili bir şekilde etkileşimde bulunabilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu yetenekler, işbirliği yapma, iletişim kurma, empati gösterme, liderlik ve çatışma çözme gibi becerileri içerir. Gruplar halinde çalışma, birçok alanda verimliliği artırırken, sosyal yeterliliklerini kullanabilme ise bireylerin bu gruplarda etkili bir şekilde katkı sağlamasına yardımcı olur (Carlisle, 2001).

1.3.1.2. Sosyal Zekânın Önemi

Sosyal zekâ, bireyin kendi ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerinde önemli bir rol oynar ve bu ilişkilerdeki başarısını etkiler. Bu başarı, bireyin ilişki yeteneği kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. İnsan ilişkilerindeki bu yetenek, iş, eğitim ve özel yaşamda başarılı olmak için kritik bir rol oynar.

Sosyal zekâ seviyesi yüksek bireyler, diğer insanları düşüncelerini anlamak ve onlarla verimli bir iletişim kurmak için beden dillerini ve ifadelerini etkin bir şekilde kullanırlar. İletişimde başarılı olan ve iyi bir dinleyici olan bu kişiler, çeşitli insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilirler. Sosyal zekâ düzeyi yüksek olan biri karşısındaki kişinin niyetlerini, isteklerini ve düşüncelerini hızlıca algılayabilir. Bu şekilde, sosyal zekâsı yüksek insanlar, etkili bir şekilde başkalarını anlayabilir ve etkileyebilir, gerektiğinde yönlendirebilirler. Bu yetenekleri sayesinde, çeşitli sosyal ortamlarda ve ilişkilerde başarı sağlayabilirler (Kızıltepe, 2004).

1.3.1.3. Sosyal Zekânın Modelleri

Sosyal zekâ, sosyal açıdan anlayabilme, sosyal hafıza, sosyal algı ve sosyal esneklik gibi alt bileşenlerin birleşimiyle oluşur. Bu bileşenler, bireyin sosyal ortamlarda etkili bir şekilde hareket etmesini ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar. Sosyal açıdan anlayabilme, başkalarının duygusal durumlarını ve niyetlerini anlama yeteneğini ifade eder. Sosyal hafıza, geçmiş sosyal etkileşimlerden gelen bilgileri hatırlama ve kullanma yeteneğidir. Sosyal algı, çevredeki sosyal ipuçlarını doğru bir şekilde yorumlama ve anlama yeteneğini ifade ederken, sosyal esneklik ise değişen sosyal durumlara uyum sağlama yeteneğini ifade eder (Abul, 2015). Bu kısımda literatürde yer alan sosyal zekâ modelleri ele alınmıştır.

1.3.1.3.1. Strang Sosyal Zekâ Modeli

Bilim insanı Strang (1930) sosyal zekâ modelinde 2 farklı boyut bulunduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar, işlev ve bilgi şeklinde aktarılmaktadır. İşlev boyutu, sosyal zekâyı uygulamaya dökmektir. Bilgi boyutu ise insanlara dair bilgi edinmek olarak ifade edilmektedir.

1.3.1.3.2. Goleman Sosyal Zekâ Modeli

Bilim insanı Goleman (2007) sosyal zekâ modelindeki iki farklı boyut, beceri ve farkındalık olarak açıklanmaktadır. Beceri boyutu, kişinin sosyal yeteneklerini ifade ederken, farkındalık boyutu ise kişinin kendi duygusal süreçlerini ve çevresindeki sosyal dinamikleri anlama ve işleme yeteneğini vurgular.

1.3.1.3.3. Walker ve Foley Sosyal Zekâ Modeli

Sosyal zekâsı yüksek kişiler başka insanların ruh hallerini, istekleri ve arzularını, mutluluk ve öfkelerini, dürtülerini, iniş-çıkışlarını anlayabilme ve bu davranışlarını anlayabilme becerisine; başkalarıyla iyi anlaşabilme, iyi iletişim kurma becerisine sahiptirler. Bilim insanlarının sosyal zekâyı tanımladıkları ifadeler belirlenmiştir. Bunlar;

- Diğer kişilerle alakadar olabilme,
- Kişilerin karşısındaki birey için ne manada neler düşündüğünü kavrayabilme yeteneği,

- Kişilerin his ve görüşleri ile ilgili net bir şekilde tahmin yapabilme yeteneği olarak ifade etmektedir (Balcanlı, 1999).

1.3.1.3.4. Albrecht Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Bilim insanı Albrecht (2006) sosyal zekâ alanında uç nokta varlığı olarak tanımladığı besleyici ve toksik tutumlar, insanların sosyal etkileşimlerindeki rollerini ve etkilerini vurgular. Besleyici tutum, başkaları tarafından takdir edilen, sevilen ve değer verilen bir durumu ifade eder. Bu tutum, pozitif etkileşimlerin ve ilişkilerin temelini oluşturur. İnsanlar besleyici bir tutum sergilediklerinde, etraflarındaki kişilere destek olurlar, onları teşvik ederler ve olumlu bir etki bırakırlar (Kazu, 2019).

Albrecht (2006) yaptığı araştırmalar neticesinde sosyal zekâyı beş farklı kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler:

- a) Olay bilinci: kişilerin olayları anlayabilmesi ve bunun neticesinde konular hakkında yorumlar yapabilmesi.
- b) Duruş (hal): sözlü iletişim kurarak veya kurmadan anlayabilme yeteneği.
- c) Samimiyet: başkalarının yanında davranışlarımızın sonuçları ile kişilerin tarafımıza gösterdikleri belirli davranış şekilleri
- ç) Açık olma: düşündüğümüz şeyleri karşımızdakilerle açık bir şekilde ifade edebilme.
- d) Kişiler için bir şey düşünebilme (empati): karşımızdaki biriyle ortaklaşa iş yapabilme ve onun düşüncelerini anlayabilme.

1.3.1.3.5. John ve Kozmitzki Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

John ve Kozmitzki (1993) 7 farklı olgudan oluşan bu zekâ türünü şu şekilde ifade edilmektedir:

- Farklı kişilerin düşüncelerini ve zihinsel durumları algılayabilme,
- Diğer insanlar ile etkileşimdeki yetenek,
- Hayattaki sosyal olgular konusunda bilgili olma,
- Karmaşık sosyal durumlar esnasında duyarlı olma ve sosyal sezgiler,
- Diğer insanları idare etmek için gereken sosyal teknikleri kullanabilme,
- Toplumdaki bireylerin yerine kendini koyabilme,
- Sosyal adaptasyon içerisinde olma.

1.3.1.3.6. Silberman Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Silberman (2000) sosyal zekâyı tanımlarken sosyal zekâyâ sahip olan bireylerin özelliklerini sekiz boyutta incelemektedir. Bu boyutlar:

- Toplumu anlayabilmek,
- Duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilmek,
- Gereksinimleri dile getirmek,
- İletişim içinde bulunan bireye dönütler vermek ve ondan geri bildirim alabilmek, diğer kişileri etkilemek, motive etmek ve ikna etmek,
- Karmaşık durumlara yaratıcı çözümler üretmek,
- Grup halinde çalışabilmek ve etkili bir takımın üyelerinden biri olabilmek,
- İlişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergileyebilmek.

1.3.1.3.7. Buzan Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Buzan (2002) toplumsal olarak zekâ seviyesi yüksek bireylerin, diğer kişilerle iletişim kurabilmek ve onları anlayabilmek için bedensel ve zihinsel güçlerini kullanmalarının kaçınılmaz olduğu doğru bir tespittir. İletişim, sadece sözlü değil, aynı zamanda bedensel ifadeler, jestler ve bakışlar yoluyla da gerçekleşir. Bu nedenle, kişinin iletişim becerilerini geliştirmesi ve çevresindeki insanları anlaması için tüm bu faktörleri etkin bir şekilde kullanması önemlidir. Bu nedenle sosyal zekânın gelişmesi için 8 faktörün varlığından bahsedilmektedir. Bunlar:

- İnsanları anlayabilmek, kişilerin vücut dillerinden sözlü veya sözlü olmayan iletişim verilerinden faydalananarak onları anlamak ve tanımaktır,
- Etkin dinleme yeteneğine sahip olmak,
- Toplumsal olabilme, ortak bir görüş olarak bireyler etrafındaki herkesle kolayca konuşabilmek ve kaynaşabilmek ister,
- Diğer kişileri yol gösterebilme,
- Toplumsal ortamlarda kolaylıkla bireylerle iletişim halinde olmak,
- Karşılıklı diyalog ile sorunları çözüme ulaştırabilme,
- Bireylere fikir empoze etme ve kabullendirme,
- Nerede nasıl tutum sergilenmesi gerekliliğinin farkında olmak olduğunu ifade etmiştir.

1.3.1.3.8. Lazear Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Lazear (2000) Sosyal zekâ alanının temelinde kapasiteleri şu şekilde anlatmaktadır:

- Topluluk halinde çalışma,
- Empati kurma,
- Kişiler arası uyum ve etkileşim elde etme,
- Bireylerin ruhsal durumunu duygularını okuma,
- Başka bireylerin bakış açısıyla olayı anlama,
- İnsanlarla işitsel iletişim kurma.

1.3.1.3.9. Orlic Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Orlic (1978) önem arz eden 5 sosyal zekâ unsuru olduğunu belirtmektedir:

- Kişilerin içe dönük fikirlerinin ve psikolojik durumlarının kavranması,
- Toplumsal beceri, bireylerle alakadar olmak ve fikir alışverişi yapabilme,
- Yaşanılan dünyanın uyulması gereken kuralları çerçevesinde bilgi sahibi olma,
- Kompleks toplumsal olayları tahmin edebilme ve bu olaylar karşısında hassasiyet gösterebilmek,
- Kişilere yol gösterme konusunda toplumsal yeteneklerini iyi bir şekilde kullanabilmek (Kosmitzki ve John 1993).

1.3.1.3.10. Silvera ve Arkadaşlarının Sosyal Zekâ Modeli ve Boyutları

Silvera (2001) sosyal zekâyı üç boyutta açıklamıştır. Bunlar, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalıktır (Kanbur, 2015).

Sosyal bilgi süreci, bireylerin kendi hissettikleri ve çevrelerindeki diğer insanların düşündüklerini anlamasıyla ilgilidir. Bu süreçte, bedensel ve sözlü mesajlar gibi iletişim araçlarıyla iletilen bilgilerin doğru bir şekilde algılanması ve yorumlanması önemlidir.

Ayrıca, sosyal bilgi süreci, çevredeki insanların davranışlarını tahmin etme yeteneğini de içerir. Sosyal beceri, bireyin toplumsal ortamda uygun davranışlar sergileme yeteneğini ifade eder. Sosyal zekâyı sahip bireylerin davranışlarında bu becerinin belirgin olduğu gözlemlenir. Bu bireyler, çevreye uyum sağlamakta zorluk

çekmezler ve genellikle çeşitli sosyal ortamlarda başarılı olurlar. Sosyal farkındalık ise kişinin çevresindeki insanların ve ortamın durumunu anlama ve bu bilgiye dayanarak davranışlarını şekillendirme yeteneğidir. Bu boyuttaki yüksek farkındalık seviyesine sahip bireyler, hangi ortamda nasıl davranmaları gerektiğini iyi anlarlar ve çeşitli durumlara uygun tepkiler verebilirler. Bu kavramlar, bireylerin sosyal etkileşimlerde başarılı olmaları için önemli olan temel yetenekleri temsil eder.

Sosyal zekâ, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık gibi kavramlar, kişilerin sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine ve sağlıklı, tatmin edici ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu yeteneklerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, kişisel ve toplumsal uyum için önemlidir (Doğan vd., 2009).

1.3.4. Sosyal Zekânın Alt Boyutları

Sosyal zekâ, insanların sosyal ilişkilerde başarılı olmalarını ve çeşitli sosyal ortamlarda etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayan bir yetenektir. Bu yetenek, genellikle sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç ana alt boyuttan oluşur (Silvera vd., 2001). Sosyal bilgi süreci, bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinde duygu ve düşünceleri anlama yeteneğini ifade eder. Bu alt boyut, empati, başkalarının duygusal durumlarını anlama, sosyal normları kavrama ve diğer insanların davranışlarını doğru bir şekilde yorumlama gibi becerileri içerir. Sosyal bilgi süreci, bireyin etrafındaki insanları daha iyi anlamasını ve onlarla daha derinlemesine etkileşimde bulunmasını sağlar.

1.3.5. Sosyal Zekâ ve Spor İlişkisi

Spor, bilinçli bir şekilde kişinin fiziksel hareketleri yoluyla zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal hedeflerine uygun bir şekilde davranışlarındaki değişme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001). Psikologlara göre ise sporun bireyin üzerinde psikolojik yönden iyi oluşunu ve topluma uyum sağlamasına katkıda bulunduğu düşünülür (Kara, 1991).

Çocuklarda sağlıklı bir yapının oluşumunda sporun önemi büyüktür. Spor yapanlarda, sorumluluk sahibi olma, yardımlaşma, çevrelerine ve oyun kurallarına saygı gösterme, işbirliği içinde hareket edebilme gibi olumlu bir kişilik gelişim süreci gözlemlenmektedir (Mengütay, 2005). Spor, bu anlamda sosyal değişimi kapsamakta

ve aynı zamanda sosyalleşme aracı olarak hizmet veren mükemmel bir beceriyi barındırmaktadır (Yetim, 2005).

Spor düzenli olarak yapıldığında bireylerde fiziksel ve psikolojik değişiklikler sağlar. Bu değişikliklerin başında da sosyalleşme gelir. Sosyalleşme süreciyle birlikte sporun aldığı görev ise spora katılımı en yüksek düzeyde olan bireylerde çok daha net olarak görmek mümkündür (İkizler, 2000).

1.4. Duygusal Zekâ

1.4.1. Duygusal Zekâ Nedir?

Duygu kavramı, Latince'de "hareket etmek" anlamına gelen bir kökten gelir. Bu kavram, bireyin tepkisi veya cevap biçimi olarak ortaya çıkan duyguları ifade eder. Duygular, genellikle olumlu (mutluluk, heyecan, vb.) veya olumsuz (korku, öfke, keder, şiddet vb.) olarak tanımlanır. Kişinin içinde bulunduğu duruma ve yaşadığı deneyimlere göre duygusal tepkileri çeşitlenir ve bu tepkiler, bireyin duygusal dünyasını şekillendirir (Mete ve Akpınar, 2013).

Sözlük anlamı olarak duygusal zekâ, kişinin keder, korku, nefret, ilgi veya sevinç gibi duyguların etkisi altında olduğu durumu anlama ve bu duyguları ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Bu yetenek, kişinin bilinçli ve istemli bir şekilde düşünme süreçlerini kullanarak duygusal durumlarını anlamasını ve yönetmesini sağlar. Duygusal zekâ, insanın kendisini ve başkalarını daha iyi anlamasına ve etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Bu, ilişkilerde, iş yaşamında ve genel olarak yaşamın birçok alanında önemli bir rol oynar (Random House Dictionary of The English Language, 1973).

Duygusal zekâ, insanların düşünceleri geliştirmesine katkıda bulunan ve zekâ ile duyguları birleştiren yetenekleri ifade eder. Bu yetenekler, özel beceriler arasında duyguları doğru bir şekilde tanımlama gibi önemli unsurları içerir ve genel olarak duygusal zekânın temelini oluşturan evrensel ve bireysel yetenekler olarak kabul edilebilir. Bir diğer ifade ile duygusal zekâ, kişilerin duygularını anlama, yönetme ve başkalarıyla etkili bir iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da hem kişisel ilişkilerde hem de iş hayatında başarı için kritik bir öneme sahiptir (Mayer vd., 2008).

1.4.2. Duygusal Zekânın Tarihçesi

Duygusal zekâ (DZ) kavramının tarihsel kökenleri araştırıldığında, Eflatun'a atfedilen "öğrenmeye dair tüm süreç ve becerilerin temelinde duygusal bir yapı vardır" sözü, kavramın en az iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilceğini gösterir. Antik Yunan'dan şüana kadar, insan yaşantısındaki duyguların önemi üzerine sosyologlar, eğitimciler, felsefeciler ve bilim insanları çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu süreçte, duygusal zekânın insanların öğrenme, ilişkiler ve genel olarak yaşam becerilerini etkileyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır (Yaylacı, 2006; Özturan, 2018).

Antik dönem filozoflarının görüşlerinde farklılıklar gözlemlenir. Filozofların çoğunluğu, duyguları bilişsel zekâyâ bağı, akılcı bir yaklaşım içinde değerlendirirler. Aristoteles'e göre, duygular, mutlu veya mutsuz anlarımızda algılarımız veya düşüncelerimizle birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. Duygular, bağımsız yapılar olmayıp bilinçle hareket ederler. Descartes ise, daha akılcı bir yaklaşım benimseyerek, duyguların düşüncelerden oluştuğunu savunmuştur (Konrad ve Hendl, 2003).

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1960'larda tanıtıldı ve bu tanıtımın ardından çok fazla araştırma yapıldı. Bu araştırmalar sonucunda, literatürde çeşitli DZ modelleri özetlendi. Bu modeller arasında üç ana model, özellik modeli, karma model ve yetenek modeli bulunmaktadır. Duygusal zekânın özellik modeli, DZ'nin bir kişilik özelliği olduğunu, bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir rol oynadığını ve bireyin öz algılarıyla ölçülebileceğini iddia eder (Petrides vd., 2007).

1990'lara gelindiğinde duygusal zekâ kavramına yeni bir bakış açısı getirerek bu konudaki tartışmaları başlatmışlardır. Duygusal zekâ, "kişinin kendi ve başkalarının duygularını izleme, duyguları ayırt etme ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarını yönlendirmek için kullanma yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle, duygusal zekâ; duyguları tanıma, anlama ve yönetme yeteneğidir. Bu, bireylerin çeşitli durumlarda etkin bir şekilde olaylarla başa çıkmalarını, stresle baş etmelerini, olumlu bir ruh hali korumalarını ve duygularını açıkça ifade etmelerini içerir (Salovey ve Mayer, 1990).

1995 yılında Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" kitabını yayınlamasıyla birlikte, duygusal zekâ kavramı giderek popülerlik kazanmıştır. Goleman, duygusal zekâ üzerine yaptığı çalışmalarda öne çıkan öfke, üzüntü, heyecan, kaygı ve sevinç gibi duygusal durumları yönetme, ifade etme ve kontrol etme gibi becerilerin,

bireylerin hayatta başarılı olmalarını sağlayacak önemli faktörler olduğunu vurgulamıştır. Bu becerilerin bir araya gelmesiyle, insanlar daha fazla fırsata sahip olabilir ve hayatlarında daha başarılı olabilirler.

LeDoux'un araştırmaları, insanın duygusal sisteminin anatomik olarak düşünme merkezinden bağımsız olarak işleyebileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, duygusal zekânın gelişiminde önemli bir role sahiptir. Le Doux'un bulguları, duyguların beyinde ayrı bir sistem olarak işlediğini ve düşünme merkezinden etkilenmediğini göstererek, duygusal zekânın karmaşıklığını ve önemini daha iyi anlamamıza katkı sağlamıştır. Bu, duygusal zekânın sadece bilişsel süreçlerden değil, aynı zamanda beyin anatomisi ve işlevselliğiyle de ilişkili olduğunu gösterir (LeDoux, 1998).

1.4.3. Duygusal Zekânın Önemi

Duygusal zekâ seviyesinin yüksek olması, kişinin insanlarla ve hayatla uyumlu bir şekilde olması anlamına gelir. Bu durum, etkili iletişim becerileriyle birlikte ilişkileri yönetme yeteneği kazanmayı, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmayı ve etkili davranışlar sergilemeyi sağlar. Aynı zamanda, hayattan beklentilerini ve isteklerini net bir şekilde belirleyebilme yeteneği ve kendini tanıma yetisi de gelişir. Bu da kişinin daha dengeli, mutlu ve başarılı bir yaşam sürmesine yardımcı olur (Baltaş, 2006). Duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması, yüksek öz yeterlilikle ilişkilendirilir; bu durumda, stresli durumları bir tehdit olarak değil, bir fırsat olarak görmek olarak tanımlanır. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireyler, çeşitli durumlarla başa çıkmak için diğerlerine kıyasla daha etkili mücadele etme mekanizmalarına sahiptirler ve genellikle durumları bir problem olarak görmek yerine, bir gelişim imkanı olarak algırlar. Bu yaklaşım, kişinin olumlu bir bakış açısıyla stresle başa çıkmasını sağlar ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir (Mikolajczak ve Limunet, 2008).

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmaların büyük ölçüde iş hayatında duyguların rolüne odaklandığı gözlemlenmektedir (Taşlıyan vd., 2014). Yaşamın her kısmında olduğu gibi, duygusal zekânın spor ortamlarında da önemli bir rolü vardır, çünkü spor, birçok insan için yaşamın temel parçalarından biridir. Sporun genellikle eğlence ve haz alma amacıyla yapıldığı düşünülse de (Sit ve Lindler, 2005),

özellikle üst düzey performansın sergilendiği durumlarda, sporcuların kaygı ve stres gibi psikolojik durumlarla karşılaşabileceği bilinmektedir. Bu nedenle, duygusal zekâ, sporcuların bu tür psikolojik zorlukları yönetmelerine ve üst düzey performans sergilemelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, DZ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, tanıma ve etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir. Ayrıca, başkalarının ihtiyaçlarını, isteklerini, güçlü ve zayıf yönlerini duygusal zekâ vasıtasıyla değerlendirerek anlamak, stresle başa çıkma yeteneğini geliştirmek için gereklidir. Bu nedenle, duygusal zekâ, kişisel ve sosyal ilişkilerde sağlıklı bir iletişimi ve başarıyı destekleyen önemli bir özelliktir (Altaş, 2006).

1.4.4. Duygusal Zekânın Modelleri

Duygusal Zekâ modellerini 3 ana grupta incelemek mümkündür: 1- Yetenek Tabanlı DZ Modelleri, 2- Karma DZ Modelleri ve 3- Özellik Tabanlı DZ Modelleri.

1.4.4.1. Yeteneğe Dayalı Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer duygusal zekâyı kişinin kendisini geliştirmek için kullanması gerekliliğini savunmuşlardır (Gürsoy, 2005).

Lider kişinin kendi bedensel durumunu tanıyıp anlaması ve bu duyguları ifade etmesi hem kendi duygusal durumunu anlaması hem de çevresindeki diğer insanların duygularını anlaması ve bu duyguları doğru şekilde ifade etmesi gerekir. Liderlik, sadece belirli bir pozisyonu işgal eden kişiler için değil, aynı zamanda etkili iletişim ve empati yetenekleri sayesinde çevresindekilerin duygularını anlayan ve onlarla empati kuran herkes için önemlidir (Bridge, 2003).

1.4.4.2. Karma Duygusal Zekâ Modeli

Literatürde Karma Duygusal Zekâ modellerinin, Daniel Goleman, Reuven Bar-On ve Cooper ile Sawaf'ın Duygusal Zekâ modelleri olarak geçtiğini söylemek mümkündür.

1.4.4.2.1. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Daniel Goleman, 1998'de, bilinen zekâ modellerinin dışında ayrı bir zekâ modeli olan duygusal zekâ modelini temellendirdi. Mayer, Salovey ve Caruso'nun önceki modeline dayanmasına rağmen, Goleman bu yeni modelin duygusal zekânın niteliklerinden ve kişiye özgü özelliklerinden oluştuğunu belirtti. Karma duygusal zekâ modeli, bu nitelikler ve özelliklerin birleşiminden oluşan duygusal zekâ için yetkinlikleri tanımlar. Goleman'a göre, düşünce ile duyguyu birbirinden ayırmak mümkün değildir hatta ikisi birlikte çalışması gerektiğini düşünmektedir (Goleman, 1998). Sadece zihinsel becerilerin ve duygularla ilgili bilgilerin işlenmesini içeren yetenek tabanlı DZ modelinin aksine (Christiansen vd., 2010), karma DZ modeli hem farklı kişilik özelliklerini hem de yeteneklerini içerir (Meyer ve Fletcher, 2007). Goleman, araştırmalarında duygusal zekânın beş bileşeninden bahseder: (1) öz bilinç, (2) öz yönetim, (3) empati, (4) motivasyon ve (5) sosyal beceriler. Bu beş bileşen kendi içinde ayrılmakta ve bireyin düşünmesini ve daha verimli hareket etmesini sağlamak için birlikte çalışır (Goleman, 2000).

1.4.4.2.2. Reuven'in Duygusal Zekâ Modeli

Reuven'in Duygusal Zekâ (DZ) modeli, başarı ve performansı bir potansiyel olarak algılar ve sonuçlara odaklanır. Bu model, duygusal zekânın, duyguları kontrol etme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, duygularının farkında olma, güçlü duygularla başa çıkma ve karşılaşılan zorluklara uyum sağlama yeteneklerini kapsayan sosyal ve duygusal becerilerin düzenlenmesine odaklanır (Shelley, 2004).

1.4.4.2.3. Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'ın 4 Köşe Taşlı Duygusal Zekâ Modeli, duygusal zekânın dört ana bileşenini vurgular. Bu modelde duygusal zekâ, kişinin kendi duygularının farkında olması, duygularını algılamada hızlı olması, duyguların gücünü hissedebilmesi ve bu duyguları doğru şekilde yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlanır (Altındağ ve Köseadağı, 2015).

DZ'yı kuramsal bir bakış açısıyla ele alan Robert Cooper ve Ayman Sawaf modellerini, duygusal zekâyı ortaya çıkardığına düşündükleri ve adını dört köşe taşı olarak niteledikleri bu haritayı geliştirmişlerdir. Bu dört köşe taşı aşağıdaki gibidir:

Duygusal okur-yazarlık, bireyin kendi duygularını tanıyabilme ve bunun farkında olmasıdır, kısaca öz-farkındalıktır. Duygusal derinlik, kişinin tek başına kendini harekete geçirebilmesi ve hedeflere ulaşmasında duygularının rehberliğinden faydalanabilmesini anlatır. Duygusal zindelik, kişinin duygusal eksikliklerden kaçabilmesi ve bu anlamda hataları bir dereceye kadar kabul edebilmesidir, yani duyguların yönetilmesidir. Duygusal simya, başka bireylerin duygularını ve ihtiyaçlarını fark ederek insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmayı ifade eder (Aslan, 2013).

1.4.5. Duygusal Zekânın Boyutları

1.4.5.1. Duyguların Farkında Olma

Öz farkındalık, psikolojinin temel bir sorunu olarak kabul edilir çünkü insanın kendi varoluşunu ve iç dünyasını anlamasıyla ilgilidir. Bu kavram, bireylerin kendilerini, düşüncelerini, duygularını, eylemlerini ve çevreleriyle olan etkileşimlerini bilme ve anlama kapasitesini ifade eder. Öz farkındalık, kişinin kendi bedeni ve zihinsel yetenekleri hakkında bilinçli olmasıyla ilişkilidir.

Öz farkındalık, var olan belli bir davranış ile bir anda ortaya çıkmaz: her biri benlik ile ilgili olan birkaç dizin davranış ile beraber ortaya çıkar ve zamanla gelişir. “Kişinin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesine üstbiliş denir ve bir benlik kavramı olduğunun göstergesi olarak kabul edilir.” Overgaard’a göre (2012) üstbiliş benlik dışı bileşenlerin duyumsama ve hafıza kaynakları kullanılarak, algılanması yoluyla geliştirilmiştir. Buna karşın iç gözlem her zaman bilinçli bir deneyim ile ilgilidir. Kendini keşfetme ve sosyal deneyimler yoluyla öz farkındalık gelişirken, kişi sosyal dünyasını genişletir ve kendi benliğine daha aşına hale gelir.

1.4.5.2. Duyguları Yönetebilme

Duyguları yönetebilme becerisi, duygusal zekânın temel özelliklerinden biri olarak kabul edilir ve bu becerinin gelişimi özbilinçle bağlantılıdır. Özbilinç, bireyin kendi iç dünyasını anlama, duygularını tanıma ve bu duyguları yönetme kapasitesini

ifade eder. Duygusal zekânın önemli bir yönü, farkına varılan duyguları etkili bir şekilde yönetme yeteneğidir. Bu, kişinin duygularını tanıması, onları kabul etmesi ve olumlu bir şekilde yönlendirmesi anlamına gelir. Örneğin, kişi kendini sakinleştirme becerisi geliştirdiğinde, stresli veya duygusal olarak zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeteneği artar. Aynı şekilde, duyguları yönetme yeteneği, alınganlık, yoğun baskılar veya karamsarlık gibi olumsuz duygusal tepkilerle baş etme becerisini içerir. Bu yetenek sayesinde birey duygularının kölesi olmaktan çıkarak duyguları kendi kontrol eder ve yönetir (Bar-on, 2006; Tuğrul, 1999).

1.4.5.3. Duyguların İfade Edilmesi

Bir bireyin duygularıyla çelişen davranışlar sergilemesi, etrafındakiler tarafından yanlış anlaşılmasına neden olabilir ve iletişim kurmayı zorlaştırabilir. Duyguların davranışlara yansımaları önemli bir iletişim unsuru olduğundan, duygularını kontrol altında tutamayan veya tutamadığını hisseden bireylerin iletişimde sorun yaşama olasılığı artabilir.

Duygularını doğru bir şekilde anlamak, tanımak ve farkında olmak, empati kurma yeteneğini güçlendirebilir. Empati, başkalarının duygularını anlama ve onları anlayışla karşılama yeteneği olarak tanımlanır. Dolayısıyla, duygularını anlayan, tanıyan ve farkında olan bireyler, başkalarının duygularını daha iyi kavrayabilir ve onlarla daha etkili bir iletişim kurabilir. Bireyler duygularını ifade ederken, içsel çatışma veya çelişki yaşamaları durumunda, bu durum karşı tarafı yanıltabilir veya karıştırabilir. Ancak, duygularıyla uyumlu ve tutarlı bir şekilde davranabilen bireyler, iletişimde daha açık ve tutarlı olabilirler. Bu da karşı tarafın onları daha iyi anlamasını ve iletişimde daha rahat bir şekilde etkileşimde bulunmasını sağlayabilir (Yılmaz ve Altınok, 2010).

1.4.5.4. Empati

Empati duygusu yüksek olan bireylerde belli başlı özellikler olarak, başkalarının nelere ihtiyaç duyduğunu algılama ve başkalarının nelere ihtiyaç duyduğuna karşı daha hasas olma gösterilebilir (Onay, 2011). Rogers'a göre empati, bir kişinin başka birinin kişilik özelliklerini anlaması ve o kişinin duygusal deneyimlerini kendi deneyimi gibi yaşamasıdır. Lennard (1981) ise empatiyi,

karşımızdaki bireyi anlamaya çalışmak ve farkındalığımızı değiştiren, duyguları anlama odaklı ve öğrenmeye açık aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır, bu süreç ile iletişim kurulur.

1.4.5.5. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, insanların sosyal etkileşimlerde başarılı olmalarını sağlayan temel yeteneklerdir. Bu beceriler, bireylerin kendilerini ifade etmelerine, sosyal rolleri ve normları anlamalarına ve uygulamalarına, aynı zamanda da kişiler arası sorunları etkili bir şekilde çözmelerine olanak tanır. Sosyal beceriler, sağlıklı ilişkiler kurmak, işbirliği yapmak ve çeşitli sosyal ortamlarda uyum sağlamak için önemlidir (Ronald, 2008).

1.4.6. Duygusal Zekâ ve Spor İlişkisi

Spor; kişilerin ruhsal, bedensel ve psikolojik olarak gelişimlerini sağlayan aktiviteler olarak tanımlanabilir. Bu nedenden dolayı sporcuların performanslarını maksimum seviyede göstermek için fiziksel olarak hazır durumda olmaları bekleniyorsa aynı biçimde ruh durumlarının da hazır duruma gelmesi gerektiği algısı kaçınılmaz olacaktır (Karageorghis ve Terry 2015). Dolayısıyla genel olarak spor karşılaşmalarında duygular önemli bir etken olarak öngörülmektedir (D'Urso vd., 2002).

Duygusal zekâ becerilerinin bilişsel becerilerle etkileşim içinde olduğu ve üst düzey performansa sahip olan bireylerin her iki beceriye de sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, işin gerektirdiği çözümleme düzeyi arttıkça duygusal zekânın öneminin artabileceği söylenebilir. Bu becerilerin düşük seviyede olması durumunda ise, mesleki uzmanlık veya üstün zekâ performansında aksaklıklara yol açabilir. Özetle, duygusal zekânın bilişsel becerilerle birlikte başarıya ulaşmada kritik bir rol oynadığı ve her iki becerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Goleman, 2016; Soylu, 2016).

Bireyin çocukluk dönemlerinde iken düzgün bir kişilik gelişiminin sağlanması için kendisini tanımasına, duygularının farkında olmasına ve duygularını tanımasına imkân verilmesi; bireyin gelecek yaşantısında duygusal seviyesinde pozitif etki sağlayacaktır. Bireyin duygularını kontrol edebilmesi, spor etkinliklerinde üst düzey

performans sergilemesine yardımcı olacaktır (Botterill ve Brown, 2002). Bireylerin hayatlarında bazı önemli anlar vardır. Bu önemli anlar şüphesiz bireylerin bu anlara verdikleri değer ve ne derece önemsediklerine göre değişir. Fakat üniversite yaşamı birçok bireyin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Üniversite yaşantısına yeni başlamış bireylerde yeni arkadaşlar, yeni çevre, çoğu zaman yeni bir şehir ve daha birçok yeniliği beraberinde getirmektedir. Bu yenilikler bazı zamanlarda bireylere kaygı ve stres gibi olumsuzluklar sağlayabilmektedir. Özellikle sporcu bireylerin üniversite yaşamına geçmeleri, yoğun antrenman temposuna ek olarak bazı yeni zorlukların eklenmesi, bireyleri olumsuz etkileyebilir (Tok, 2008).

1.5. Akademik Başarı

1.5.1. Akademik Başarı Nedir?

Eğitim, bireylerin ve toplumların belirli bir yönde ilerlemelerini sağlamak amacıyla, bilgi, beceri ve değerlerin planlı bir şekilde aktarılmasını içeren bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin deneyimler aracılığıyla davranışlarını değiştirmesini sağlayarak onları olumlu bir şekilde geliştirir ve iyi bir yaşam standardına ulaşmalarını destekler (Harmandar, 2004). TDK sözlüğüne göre eğitim, çocuk ve gençlerin sosyal hayata katılımını sağlamak için gereken bilgi, anlayış ve becerileri kazanmalarına ve kişilik yapılarını okul içinde veya dışında geliştirmelerine yardımcı olan doğrudan veya dolaylı bir süreçtir (Erzincan, 2011).

Günümüz dünyasında herşeyin hızlı değişmesi ve bu değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için, sağlıklı ve üretken yeni nesiller yetiştirebilmek gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yeniliklere uyum sağlayacak nitelikte insanları yetiştirebilmek için birçok alanda emek gösterildiği gibi eğitim alanında da çalışmalar oldukça yoğunlaştırılmıştır. Nitelikli, üretken ve sağlıklı bireyler yetiştirmenin sadece eğitimle sağlanabileceği de ayrı bir gerçekliktir. Eğitimde başarı nedir sorusunun yanıtı olarak ise; genellikle okullarda verilen derslere yönelik, öğretmenler tarafından uygun görülen ve geliştirilen notlarla, test puanlarıyla veya her ikisiyle birlikte tespit edilen yetenekler ya da kazanılan bilgilerin bir ifadesi olan “akademik başarı” kavramı akıllara gelmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009).

Akademik başarı kavramı, bir amaçla birlikte izlenen takip edilen yol ve başarıya ulaşma çabası olarak tanımlanabilir (Wolman, 1973). Başka bir ifadeyle akademik başarı, bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlarda amaçlanan bir çaba olduğu kadar aynı zamanda bilişsel olmayan tutum ve kişilik davranışlarını içeren de bir süreçtir (Koç, 1981). Erdoğan (2008)' ya göre akademik başarı, kişilerin psikomotor ve duyuşsal yönden gelişmelerini ve aynı zamanda diğer alanlardaki davranış değişikliklerini de kapsar. Başka bir akademik başarı tanımına bakılacak olursa, kişilerin okul hayatlarında istenilen davranış değişikliklerine ulaşma düzeyleri ve akademik gelişimlerinin dönem sonunda da not olarak aktarılması şeklindedir (Silah, 2003).

Başka bir ifade ile akademik başarı, öğrencinin belirlenmiş eğitim programındaki hedeflenen etkinlikleri başarıyla tamamlaması ve bu süreçte notlar, test sonuçları veya her ikisiyle ölçülen, okul müfredatında öğretilen derslerde kazandığı bilgi ve becerilerin bir ifadesidir. Bu başarı, genellikle öğretmenler tarafından onaylanır ve öğrencinin mesleki ve sosyal hayata hazırlanması ve geleceğini belirlemesi açısından büyük önem taşır. Aileler ve çevreler için de önemli olan akademik başarı, öğrencinin ilerlemesi ve potansiyelini gerçekleştirmesi için kritik bir ölçüttür. Bu bağlamda, akademik başarıya odaklanmak, öğrencilerin başarılı bir gelecek için güçlü bir temel oluşturmalarına yardımcı olur (Sarier, 2015).

1.5.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Öğretme ve öğrenme sürecinde, öğrencilerin hangi düzeyde öğrenimi gerçekleştirdikleri, kazanılan bu öğrenme ve becerilerin hangi düzeyde ve nasıl ölçüleceği ile ilgili birtakım kıstasların olması gerekmektedir. Bu amaçla okullarda uygulanmakta olan klasik/uygulamalı sınavlar, ödevler, sunumlar ve birtakım ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Koç, 1981). Yapılan tüm bu ölçümlerle birlikte derecelendirme sistemi olarak, dönem sonu ve yıl sonu ağırlıklı genel not ortalamaları oluşturulmaktadır (Green, 2000).

1.5.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Önemli bir unsur olarak görülen başarı kavramı kişiliğin sosyal bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda başarısızlık sosyal ortamda çocukların

küçük düşmelerine, özgüvenlerinin kırılmasına sebep olup, kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Martinez, 2001). Öğrencilerin akademik başarılarındaki bu düşüşler cevap bekleyen bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgür, 2004). Akademik başarı, kişilerin sadece bilişsel düzeylerinden değil bunun yanı sıra motivasyonları, kaygıları, anne-baba eğitim düzeyleri, ekonomik durumları, sağlık problemleri gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Özgüven, 1998).

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen birçok değişken vardır. Öğrenme değişkeni olarak da ifade edilen bu değişkenler öğrenmeyi etkilediği gibi fizyolojik, psikolojik ve toplumsal koşullarla da ilgilidir. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında değişkenlerle birlikte akademik başarı olumlu veya olumsuz yönden etkilenmektedir (Uluğ, 1990). Tüm bu sebepler sonucunda öğrencilerin akademik açıdan başarısı ya da başarısızlığı kendisi, ailesi ve çevresiyle ilintili olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2000). Dahası, akademik başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülen faktörler şu şekildedir:

1.5.3.1. Bireysel Etmenler

Eğitimde başarısızlık, zamanla üst üste birikerek çoğalır. Bu sebeple başarısızlığın erken farkedilmesi önemlidir. Okul dönemlerinin ilk zamanlarında fark edilen bu başarısızlık, ilköğretim süresince düzeltilmez ise, çocuğun okul yaşamının tümünü hatta hayatını olumsuz etkileyebilmektedir. Bilişsel, duygusal veya fiziksel olgunluk yetersizliklerinden biri bile olsa çocuğun başarısına tesir etmektedir. Öğrenmenin olabilmesi için çocuğun zekâ seviyesinin uygun ve yeterli düzeyde olması gerekir. Ancak zekâ seviyesi normal olan çocuklar da öğrenme becerisinde güçlük yaşayabilmektedir. Bu duruma neden olabilecek etkenler şöyle sıralanabilir:

- ➡ IQ düzeyinin olması gerekenden daha düşük olması,
- ➡ Bilgiyi algılama probleminin yaşanması,
- ➡ Anksiyete bozukluğu,
- ➡ Dikkat dağınıklığı,
- ➡ Hiperaktivite,
- ➡ Motivasyon düşüklüğü,
- ➡ Herhangi bir fiziksel engel durumu,
- ➡ Görme ya da işitme kaybı,
- ➡ Madde bağımlılığı,
- ➡ Asosyalite (Artuxi, 2003).

1.5.3.2. Aileye Bağlı Etmenler

Çocuklar ilk eğitimlerini aile ortamında almaktadırlar. Bu şekilde aile bireylerinden aldıkları kazanımlar sayesinde ilk öğrenimlerini gerçekleştirirler. Ebeveynler sadece çocukların ilk öğretmeni değil bunun yanı sıra eğitimcilerin de ortakları sayılırlar. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili var olan anlayışları olduğu kadar öğretmenlerin de öğrenme deneyimlerini planlarken öğrencilerine özgü anlayışları oluşmuştur ve bu anlayışları ona göre geliştirirler. Aynı zamanda eğitimcilerin, öğrencilerini aile ortamından farklı şekilde ve yerde tanıma fırsatı bulmalarına, ebeveynlerin de bu vesileyle çocuklarının farklı yönlerini keşfetmelerine katkı sağlayabilmektedir. Eğitimcilerin, öğrenme sürecinde öğrencilerinin ilerlemelerini sağlamak adına anne-babaları bilgilendirme sorumlulukları bulunmaktadır. Karşılıklı olarak ebeveynler de okul programına ve eğitimin amaçlarına katkı sağlayabilmektedir. Aileler çocuklarını güdülemede ve çocuklarının okulda öğrendikleriyle dışarıdaki fırsatlar arasında ilişki kurmalarında oldukça önemli rol üstlenebilmektedir (Danielson, 2002).

Ebeveynlerin çocuklarına destek olmaması onların okuldaki ders ve ödevleriyle ilgilenmemesi, öğrencilerin başarısız olma oranını oldukça yükseltmektedir. Bu durumlardan farklı olarak çocuklarından çok fazla başarı bekleyen, sınıftaki en yüksek notları kendi çocuklarının alması gerektiğini savunan ve bu beklentide olan anne baba modelleri de mevcuttur. Dolayısıyla bu beklentiler çocuklarda başarısızlık duygusunu oluşturabilmektedir (Öztürk, 2002).

Akademik başarıda aileye bağlı diğer faktörler ailenin çocuğun bilişsel düzeyinden daha yüksek başarı beklentisi, aile yapısındaki bozukluklar, çocuğun tek çocuk olarak aşırı sevgi ve ilgiyle büyütülmesi ya da tamamen farklı olarak sevgi ve ilgiden yoksun büyütülmesi, öğrencinin okul dışında bir işte çalışmasından dolayı kendine zaman ayıramaması, ebeveynin eğitim düzeyi, değişen ya da gelişen eğitim sistemine ailelerin uyum gösterememesi, ebeveynlerin otoriter bir yapıda olması, sosyoekonomik düzeyleri ve yüksek başarı beklentileri şeklinde sıralanmaktadır (Öztürk, 2002).

1.5.3.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Etmenler

Öğretmenin rolü akademik başarıda küçümsenmeyecek kadar önemlidir. Öğretmen çocukların rol model aldıkları bireylerdir (Öztürk, 2002). Öğretmen çocuğun okuldaki sosyal ortamına, sınıfına, derslere adapte olabilmesine vesile olan, okulda eğitim-öğretim sürecini takip eden ve yöneten iyi bir liderdir. Etkili öğretim ortamının oluşumuna katkı sağlamak, öğrencilerini ilgi ve becerileri doğrultusunda geliştirmek, onları sosyal yaşama hazırlamak, öğretmenlerin görevidir. Bütün bu etmenler dikkate alındığında akademik başarıda okul ve öğretmene bağlı etkenler şöyle sıralanabilir:

Sınıflardaki eğitim alan öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin sınıf düzenin içinde oturdukları konum, sınıfın fiziki şartları, okulun disiplin yönetmeliği, okulu değiştirme durumu, öğretmenin tayin durumu, okula devamsızlık problemleri, ders programının öğrenciye ağır gelmesi, aynı sınıfta farklı zekâ düzeyine sahip öğrencilerin bir arada olması, öğretmenlerin kullanmış oldukları değişik ders anlatım yöntemleri (Bayhan, 1999).

1.5.4. Akademik Başarı ve Spor İlişkisi

Spor, insan bütünlüğünü meydana getiren fiziksel, zihinsel, ruhsal özelliklerin, genetik potansiyelin ve yaşın gerektirmiş olduğu verim gücüne varılabilmesi için oyun yolu ile gerçekleştirilen faaliyetler ve bedensel aktivitelerin tümüdür (Şahin, 2004).

Fiziksel aktivitelere katılım ile zihinsel performans arasında bir ilişki olup olmadığı konusu yıllardır insanların dikkatini çekmiştir. Fiziksel aktivitelerde bulunmanın akademik başarıya katkısı olduğunu belirten pek çok çalışma vardır (Cheung vd., 2004). Başarı, istenilen hedefe ulaşmada ilerleme göstermek olarak tanımlanmaktadır (Wolman, 1973). Eğitimde başarı kavramının karşılığı ise okullarda verilen ve notlarla belirlenen becerilerin ya da öğrenilen bilgilerin ifadesi olan akademik başarı anlaşılmaktadır (Carter ve Good, 1973). Bu bağlamda akademik başarıda, genel zekâ düzeyi üzerinden verilen notların ölçüt olmasının yanı sıra bedensel faaliyetlerin etkin olduğu alanlarda eğitim alan ve bu fiziksel aktivitelere katılan, takım oyunları ve sporlarıyla ilgilenen yani fiziksel olarak aktif bireylerin, sosyal bütünleşmelerinin ve yeteneklerinin gelişmesi de söz konusudur. Bu duruma bağlı olarak da tüm bu etkileşimlerle birlikte çok yönlü bakıldığında bireylerin daha

yüksek düzeyde akademik performans gösterdikleri düşünülmektedir (Gür ve Küçüköğlu, 1992).

Birçok alanda olduğu gibi eğitim içerisinde de öğrencilerin derslere olan alâkalarını anlamak ve meslek alanına yöneltmede tutumları netleştirmek belirleyici olmaktadır. Beden eğitimi genel eğitimin önemli bir parçasıdır ve tüm organizmayı içerir aynı zamanda zihnin ile beden bütünlüğünü temel olarak ele alır (Kuter ve Kuter, 2012). Öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak eğitim ve öğretim faaliyetlerinde temel amaç olduğuna göre, verilen etkinliklerde de odak noktası öğrencilerdir. Bu açıdan öğrencilerdeki davranış değişikliklerinin ne kadar gerçekleştiği ve öğrenci başarısına etki eden temel unsurların neler olduğu oldukça önemlidir (Aydoğdu, 2006).

Sporun akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Araştırmalar, sporla uğraşan öğrencilerin genellikle daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Mücevher vd. (2016) tarafından yapılan bir araştırma, amatör veya profesyonel olarak sporla uğraşan öğrencilerin akademik başarılarının başkalarına kıyasla daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güncel araştırmalarda da benzer bulguları desteklemektedir; bir veya birkaç spor dalı ile ilgilenen öğrencilerin akademik başarılarının sporla hiç ilgilenmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun arkasındaki nedenlerden biri, spor yapmanın disiplin, zaman yönetimi ve stresle başa çıkma gibi becerileri geliştirmesi ve bunların akademik performansa olumlu katkı sağlaması olabilir. Ayrıca, fiziksel aktivitenin beyin fonksiyonları ve öğrenme üzerindeki olumlu etkileri de bu ilişkiyi destekleyen faktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenle, sporun akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri giderek daha fazla dikkate alınmaktadır ve sporun okul müfredatında daha geniş bir yer bulması teşvik edilmektedir (Burns vd., 2020).

Geçmiş yıllarda toplum tarafından spor ve eğitim iki farklı alan olarak değerlendirilir ve aileler kendi çocuklarına spor ve ya eğitim hayatı arasında bir seçim yapması gerektiğini dile getirirken günümüzde yapılan çalışmalar sayesinde geçmişteki bu düşüncelerin yanlış olduğunu spor ve eğitim hayatının beraber yürütüldüğünde çok daha verimli bir hal aldığını ortaya koymaktadır.

1.6. Alan ile İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Üniversite öğrencilerinde sosyal, duygusal zekâ ve akademik başarı üzerine yapılan araştırmalara kuramsal bir temel hazırlamak ve literatürde yer alan çalışmaları özetlemek amacıyla alanyazın tarama sürecinde 4N 1K Modeli uygulanmıştır. Bu modelde kim, ne zaman, neden, nasıl ve ne sorularına cevap verilerek çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmalar tarihsel olarak basamaklı biçimde ele alınmıştır.

1.6.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.6.1.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Bakar ve Yaşartürk (2023) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada erkek ve kadın öğrenciler arasındaki duygusal zekâ düzeylerini incelemiş ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmadaki bulgular ile benzer şekilde yapılan bir başka çalışmada da erkek öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri kadın öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Tsaousis ve Kazi, 2013).

Göçet (2006) üniversite öğrencileri üzerine yapılan duygusal zekâ çalışmasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bir başka çalışmada da bireylerin cinsiyetlerine göre DZ düzeyleri karşılaştırılmış ve kadınların erkeklere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Harrod ve Scheer, 2005). Karademir ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2010) katılımcıların cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmediği ancak kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldığını tespit etmişlerdir. Kadınların biyolojik anlamda daha yetkin olmaları ve duygusal durumlara erkeklere oranla daha fazla önem vermesi, yapılan çalışmalarda kadınların duygusal zekâ puanlarının daha yüksek çıkmasına sebep olarak söylenebilir.

Özkul (2022) tarafından yapılan bir çalışmada sayısal ve sözel bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile spor bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler karşılaştırılmış ve spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri daha düşük çıkmıştır.

Duygusal zekâ seviyesinin farklı değişkenler açısından değerlendirildiği bir başka çalışmada da diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilere göre duygusal zekâ seviyeleri daha yüksektir (Erdoğan, 2008).

Türkmen vd., (2020)'in akademik başarı düzeylerine ilişkin yapmış oldukları başka çalışmada ise duygusal zekâ düzeyleriyle olan korelasyona bakılmıştır. Çalışma grubunu Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 113 kişi oluşturmaktadır. Yıl sonu genel not ortalamalarına göre yapılan bu araştırmada, bireysel spor yapanların, duygusal zekâ düzeylerinin artmasıyla birlikte akademik başarı puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Özdenk (2015) tarafından yapılan çalışmada takım sporuyla uğraşan bireylerin bireysel spor yapan bireylere oranla duygusal zekâ seviyeleri daha yüksektir.

Salman vd., (2017) spor bilimleri örnekleminde yürütmüş olduğu araştırmada takım sporu yapanların duygusal zekâ seviyesini daha yüksek bulmuşlardır.

Özbiçer (2013) yaptığı çalışmada duygusal zekâ düzeyi ile yaş arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda yaş yükseldikçe duygusal zekâ düzeyi de yükselmektedir sonucuna varmıştır.

Erdoğan (2008) tarafından yapılan duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmaya bakıldığında; cinsiyet değişkeni açısından kadınların erkeklerden daha fazla duygusal zekâyâ sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okudukları fakülte-bölüm değişkenine bakıldığında anlamlı farklılıklara rastlanılmaktadır.

1.6.1.2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Harrod ve Scheer tarafından (2005) gençlerin duygusal zekâları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma, kadın katılımcıların duygusal zekâ skorlarının ailelerinin geliri ve eğitim durumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve erkeklerden daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca, ailelerin eğitim düzeyi ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte duygusal zekânın da arttığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu araştırma demografik faktörlerin gençlerin

duygusal zekâ düzeylerini etkileyebileceğini ve bu konuda cinsiyet ve aile eğitim düzeyinin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Fida vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde cinsiyet ve duygusal zekâ düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya Pakistan’da beş farklı fakültede eğitim gören 828 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kadın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sayısal alanlarda eğitim alan öğrencilerin sanat ve beşeri bilimler öğrencilerine daha yüksek duygusal zekâ seviyesine sahip olduğu görülmüştür.

MacCann vd., (2020) yapmış oldukları duygusal zekâ ile akademik performans arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışmasında zekâ ve kişisel özellikler kontrol altına alınarak yapılan incelemeler doğrultusunda duygusal zekânın akademik başarı için bir yordayıcı olduğu ve akademik başarı üzerinde duygusal zekânın, zekâ ve sorumluluktan sonra üçüncü en önemli belirleyici olduğu görülmüştür.

Maamari ve Majdalani (2019) duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin memnuniyetine etkisini incelenildiği çalışmada - 283 öğrenci ve 10 öğretim üyesi ile yapılan araştırmada - öğrencilerin duygusal zekâsını ve dolayısıyla memnuniyetlerini artırmak için üniversitelerde duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin bulunmasının önemine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin duygusal zekâsını artıracak en önemli faktörün öğretmenlerin duygusal zekâsı değil, sınıf etkileşimleri olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimlerin, sınıf ortamının kalitesi ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinin, duygusal zekânın gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal zekâsı önemli olsa da öğrencilerin duygusal zekâsını artırmak için sınıf içi etkileşimlerin ve öğrenme ortamının kalitesinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmelerine ve memnuniyetlerini artırmalarına yardımcı olabilir, dolayısıyla genel öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının sadece öğretmenlerin duygusal zekâlarını değil, aynı zamanda öğrenciler arasındaki ilişkileri ve sınıf içi ortamı da göz önünde bulundurarak daha etkili eğitim stratejileri geliştirmesini desteklemektedir.

Bucich ve MacCann (2019) tarafından yapılan çalışmada 84 lisans öğrencisinin duygusal zekâları ile beş günlük bir süre boyunca beş duygu düzenleme süreci arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirdikleri duygusal zekâları, sosyal paylaşımı, doğrudan durum değişikliğini ve yeniden değerlendirmeyi önemli ölçüde yordamaktadır. Ayrıca, duygusal zekânın hem yetenek hem de kişisel olarak değerlendirilen boyutlarının, sosyal paylaşım için daha fazla bağlanma ve rahatlama güdüleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, insanların günlük yaşamda kullandıkları duygu düzenleme süreçlerini etkileyen faktörlerin, sadece duygu bilgisinden ziyade kişinin duygusal yetenekleri hakkındaki inançları da içerdiğini göstermektedir. Yani, bireyin duygusal zekâyâ olan inancı ve güveni, günlük duygu düzenleme süreçlerini etkileyebilir ve yönlendirebilir.

Parker vd., (2020) yapmış oldukları kişiler arası ilişkiler ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi araştıran boylamsal bir çalışmada üniversitede birinci sınıfta veri toplanan öğrenciler on beş yıl sonra tekrar ikinci bir ölçüme tabi tutulmuşlardır. Araştırmaya toplamda 314 yetişkin katılmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin hem birinci hem de ikinci ölçümdeki duygusal zekâ puanlarının ilişkisel durumun anlamlı yordayıcıları olduğunu; bireylerin duygusal zekâ puanlarının ölçümler arasında yüksek tutarlılığa sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kong vd., (2012) tarafından Çin’de yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun ilişkisinde sosyal destek ve benlik saygısının aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya 17-23 yaş aralığında 489 Çinli üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yapılan yol analizlerinde sosyal destek ve benlik saygısının, ergenlik döneminin sonlarında olan öğrenci grubu için duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye yönelik aracı rol üstlendiği görülmüştür. Ayrıca yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip erkeklerin yaşam doyumu düzeyinin daha üst düzeyde olma olasılığının kadınlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Gohm vd., (2005) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 158 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla duygusal zekâ ile stres arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, duygusal zekânın bazı kişiler için stresi azaltmada potansiyel bir fayda sağladığı, ancak bazıları için gereksiz olduğu

görülmüştür. Yani, duygusal zekâ, stresle başa çıkmada etkili olabilirken, bazı bireyler için etkisiz veya gereksiz olabilir. Bu çalışmadaki bir başka önemli bulgu ise, duygusal zekâ ile yoğun gerginlik yaşayanlar arasında bir bağlantı bulunmamasıdır. Bu, duygusal zekânın stresle başa çıkmada tek başına belirleyici olmadığını ve diğer faktörlerin de etkili olabileceğini göstermektedir.

1.6.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.6.2.1. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Yıldızhan ve Çağlayan (2019)'ın, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve 143 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmalarında; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre kadın öğrencilerin sosyal beceri faktör değerleri, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, üst sınıf öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Beden eğitimi dersine yönelik tutum ve sosyal zekâ düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Beden eğitimi dersine yönelik bu tutumların artmasıyla birlikte sosyal zekâ düzeyinin gelişmesine dolayısıyla da daha sağlıklı insan ilişkilerinin kurulmasına katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Kaya vd., (2015)'nin araştırmalarında BESYO öğrencilerinin bedensel zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından ele alındığı ve akademik başarıyla olan ilişkisinin incelendiği belirtilmiştir. Toplamda 163 öğrencinin katıldığı çalışmada, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 60 kadın ve 103 erkek öğrenci bulunmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, kinestetik zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, kinestetik zekânın öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışmada, katılımcıların cinsiyet, sınıf ve spor türü değişkenlerine göre kinestetik zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, cinsiyet, sınıf düzeyi ve spor türü, öğrencilerin kinestetik zekâ seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Sonuç olarak, bu çalışma, çocuk yaşta gelişimi önemsenen ve desteklenen kinestetik zekânın ilerleyen zamanlarda başarılı bir sporcu ya da spor alanında uzman biri olma konusunda önemli bir etken olabileceği

sonucuna varmıştır. Bu bulgu, kinestetik zekânın spor eğitiminde ve öğreniminde önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Doğan vd., (2009) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin cinsiyet ve eğitim alanına göre farklılaşması araştırılmıştır. Araştırmada, toplamda 286 kadın ve 226 erkek olmak üzere 512 öğrenci üzerinde Toplumsal Zekâ Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Alt ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal zekâ boyutları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani, sosyal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin de genellikle yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada, sosyal zekâ düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında cinsiyete göre belirgin bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğrenciler arasında bu düzeylerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, eğitim alanına göre önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin, fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha yüksek sosyal zekâ ve sosyal beceriye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin eğitim alanlarının sosyal zekâ düzeylerini ve sosyal becerilerini etkileyebileceğini ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Doğan ve Eryılmaz (2014) yapmış oldukları bir araştırmada sosyal zekânın mutluluk üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 249 öğrenciden veri toplamışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sosyal zekânın bir alt boyutu olan sosyal becerinin mutlulukla en çok bağlantılı olduğu görülmüştür.

Günaydın (2017) tarafından yapılan öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal zekâları ile alakalı bir çalışmada MYO öğrencilerinin sosyal zekâ seviyeleri ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, bu nedenle, sosyal zekâ düzeyleri yükseldikçe iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür.

1.6.2.2. Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Khan vd., (2011)'nin yaptıkları bir çalışmada; beden eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmada beden eğitiminin amacını göz önünde bulundurarak beden eğitimi etkinliklerine katılım süresinin ve beden eğitimi konusunun sosyal zekâ üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırılmaya çalışılmıştır. Örneklemi 19-35 yaş aralığındaki 45 beden

eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda; iki grubun sosyal zekâsında, duyarlılık değişkeni dışında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada bu durumun öğrencilerin farklı konularla ilgili olmalarından ve farklı sosyal alanlarla karşı karşıya kalmalarından kaynaklanabileceğine değinilmiştir.

Malik vd., (2018)'nin çalışmalarında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin gelişim düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma, Sargodha Üniversitesi Fen Bilimleri Lisans lisansüstü programlarında dört yıl ile sınırlandırılmıştır. Kesitsel olan bu çalışmanın, lisans programlarının 1. yarıyıl ve 7. yarıyıl öğrencilerini kapsadığı görölmektedir. Çalışmada çok aşamalı örnekleme tekniği kullanılarak üniversitenin yedi bölümünden toplam 560 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal zekâ düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kentsel ve kırsal kökenli öğrenciler ile yatılı ve gündüzlü eğitim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri eşit iken; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal zekâ düzeyleri daha yüksek olduğu görölmüştür.

Öğütlü vd., (2021)'nın, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 77 erkek ve 25 kadın olmak üzere toplam 102 katılımcının olduğu ve sosyal zekâ düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalarında; tüm değişkenlere göre sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan birçok çalışmada düşük düzeyde sosyal zekâ seviyesine sahip öğrencilerde geleceklerine dönük kariyer planlarını yapma ve yönetmede, aynı zamanda akademik, profesyonel ve sosyal alanlardaki başarıda olumsuz bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Kihlstrom ve Cantor, 2000). Ortalamanın üstünde sosyal zekâyâ sahip olan bireyler, çevrelerindeki insanların davranışlarından daha fazla anlam çıkarabilirler. Bu, onların sosyal ortamları daha iyi değerlendirmelerine ve insanlar arasındaki ilişkileri daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Sözel olmayan iletişim becerileri daha gelişmiş olabilir, bu da duyguları ve niyetleri daha iyi anlamalarına ve iletişimde daha etkili olmalarına olanak tanır. Ayrıca, insanlar hakkında doğru bilgiler edinerek, karşılarındaki kişilerin tepkilerini önceden tahmin edebilirler, bu da sosyal etkileşimlerinde daha başarılı olmalarını sağlar. Bu yetenekler, sosyal etkileşimlerde daha derinlemesine bağlantılar kurmalarına ve

empati göstermelerine olanak tanır. Ayrıca, çatışmaları daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olabilir. Dolayısıyla, sosyal zekâya sahip bireyler genellikle daha olumlu sosyal ilişkilere ve daha sağlıklı iletişim becerilerine sahiptirler. Bu da hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında başarıya ulaşmalarını destekleyebilir.

Ortalamanın altında sosyal zekâya sahip olan öğrencilerde ise sosyal ilişkiler daha karmaşık ve sosyal adaptasyonları daha zor olabilir. Bu öğrenciler, diğerlerinin davranışlarını anlamakta ve uygun sosyal tepkiler vermede zorlanabilirler. Bu durum, sosyal etkileşimlerde daha fazla güçlük yaşamalarına ve sosyal çevrelerinde daha az uyum sağlamalarına neden olabilir. Ancak, bu durumda olan öğrencilerin de sosyal zekâlarını geliştirmek için çeşitli yöntemlerle desteklenmesi önemlidir, çünkü sosyal zekâ becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir niteliktedir (Yermentaeyeva vd., 2014).

Saxena ve Jain (2013) yapmış oldukları bir çalışmada sanat bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümde okuyanlara ve kadınların da erkeklere oranla sosyal zekâ seviyesini daha yüksek bulmuştur. Bununla birlikte, kent üniversitelerinde okuyan ve akademik başarıları daha yüksek seviyede olan öğrencilerin, kırsal kesimdeki üniversitelerde okuyan öğrencilere oranla daha yüksek sosyal zekâya sahip oldukları da gözlemlenmiştir.

Somazo (1990) 161 üniversite öğrencisi üzerinde sosyal zekâ, çevresi tarafından sevilme ve genel zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, sosyal zekâ, genel zekâ ve çevre tarafından sevilme yapıları bağımsız yapılar olarak bulunmuştur. Yani, bu üç faktör arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmemiştir. İlginç bir şekilde, araştırmada beklenildiğinin aksine, sosyal zekâ ile çevresi tarafından sevilme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, genel zekâ ile sosyal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal zekâ literatürüyle uyumlu bir şekilde, genel zekâ ve sosyal zekâ arasında bir örtüşme olduğunu göstermektedir.

1.6.3. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.6.3.1. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Türkmen vd., (2020) akademik başarı düzeylerine ilişkin yapmış oldukları bir çalışmada duygusal zekâ düzeyleriyle olan korelasyona bakılmıştır. Çalışma grubunu

Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 113 kişi oluşturmaktadır. Yıl sonu genel not ortalamalarına göre yapılan bu araştırmada, bireysel spor yapanların, duygusal zekâ düzeylerinin artmasıyla birlikte akademik başarı puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Er vd., (2010) düzenli spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Sonuçlara göre, fiziksel uygunluk değerleri ile akademik başarı arasında $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani, düzenli spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında fiziksel uygunluk düzeyleri açısından önemli bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak, diğer değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Keskin ve Sezgin (2009) bir grup ergenin akademik başarısını etkileyen faktörleri incelemiştir. Sonuçlara göre, ergenlerin %34.1'i kendilerini çok başarılı, %46.1'i başarılı ve %19.8'i ise başarısız olarak nitelendirmiştir. Ergenlerin yaşları, anne ve baba yaşları, babanın eğitimi ve ergenlerin psikolog/psikiyatristten yardım alıp almama durumları, akademik başarıyı etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Ancak, annenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ile ergenin başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akandere vd., (2010) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelendiği bir çalışmada, beden eğitimi dersine ilgisi ve tutumu yüksek olan öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, beden eğitimi dersine olan olumlu tutumun öğrencilerin genel akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin, öğrencilerin akademik çalışmalarını planlama, yürütme ve ileri düzeyde hedeflerini belirleme süreçlerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yani, beden eğitimi dersine olan olumlu tutum, öğrencilerin akademik başarı için kendilerine belirledikleri hedeflere ulaşma motivasyonlarını artırmaktadır.

İyibaş ve Akın (2021) tarafından gerçekleştirilen ve duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma, Karaman ilinde, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 563 öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrenciler 9. 10. ve 11. sınıflardan seçilmiş ve bir önceki yıla ait başarı

puanları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin akademik puan ortalamaları ile hem duygusal zekâ toplam puanları hem de duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali) elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada aynı zamanda kız öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerinin erkek öğrencilere göre, fen lisesinde okuyan öğrencilerin anadolu lisesinde okuyanlara göre, anadolu lisesinde okuyanların ise meslek lisesinde okuyanlara göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

1.6.3.2. Akademik Zekâ ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Ballantine (1981) incelemiş olduğu altı araştırmada, akademik başarı ve sportif faaliyetlere katılım arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu bulgu, spor etkinliklerine katılan öğrencilerin genel akademik performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lise seviyesinde yapılan bir çalışmada Soltz (1986), spor etkinliklerine katılan ve katılmayan öğrencilerin genel akademik ortalamalarının karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada, spor etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik ortalamalarının daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu ifade edilmiştir.

Parker vd., (2004) tarafından yapılan bir çalışmada liseden üniversiteye geçen öğrencilerin akademik başarısı ve duygusal zekâsını incelemek için 372 üniversite 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilere sene başında verilen duygusal zekâ testlerinden alınan puanlar ile sene sonundaki akademik başarı karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat duygusal zekâ alt boyutu olan kişilerarası beceri, başarılı ve başarısız gruplar arasında herhangi bir farklılığa ulaşmamışken duygusal zekâ alt boyutu olan içsel beceri, stres yönetimi ve uyarlanabilirlik ile başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Wong vd. (1995), yaptıkları çalışma kapsamında sosyal zekânın çok boyutluluğunu ve akademik zekâ ile ilişkisini araştıran araştırmacılar, ilk çalışmalarında sosyal-bilişsel faktörlerin çoklu ölçeklerini ve genel bir akademik zekâ faktörünü dikkate almışlardır. Yapılan veri analizleri sonucunda, sosyal zekânın

bilişsel ve davranışsal boyutlarının ayrılabilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal zekâ ile akademik zekâ arasındaki ayrım ortaya konmuştur.

Messamer ve Throckmorton (1991) tarafından 170 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, sosyal zekânın çok boyutlu ölçekleri arasındaki ilişkilere ve akademik zekâ ile ilişkisine odaklanılmıştır. Yapılan korelasyon ve faktör analizlerine göre, sosyal zekâ ve akademik zekâyla ilgili ölçekler arasında belirli ilişkiler tespit edilmiştir. Bu analizler sonucunda, sosyal zekâ ve akademik zekânın kavramsal olarak birbirlerinden farklı olduğu ancak bu iki yapı arasında çok fazla örtüşen ölçümler olduğu belirlenmiştir. Yani, sosyal zekâ ve akademik zekâ arasında belirli bir ilişki bulunmasına rağmen, bu iki kavramın tamamen ayrı olduğu ve farklı boyutlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

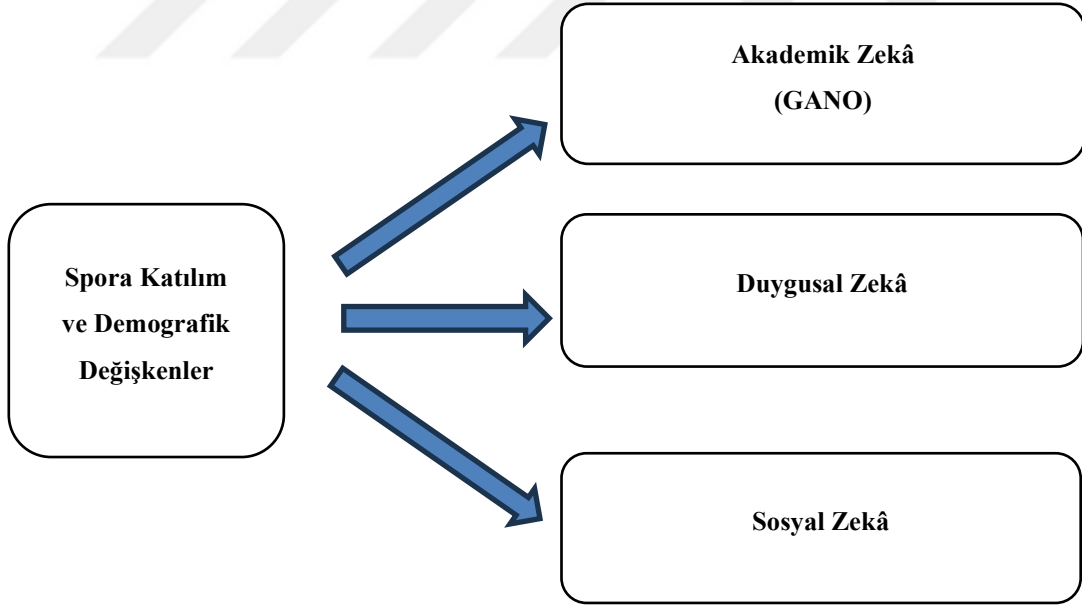
2. GEREÇ, YÖNTEM VE BULGULAR

2.1. Gereç ve Yöntem

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli; araştırma probleminin bilimsel yolla nasıl çözüleceğini gösteren yoldur. Deneysel olmayan nicel araştırma yaklaşımlarından tarama araştırmaları, genellikle betimleme, ilişki ve fark sorularını bütünlük içinde inceler (Gliner vd., 2015). Mevcut tez çalışmasında nedensel karşılaştırma araştırması modelinden faydalanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2020).

Spora katılımın ve bazı demografik özelliklerin bileşke zekâ düzeyleri üzerinde farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Şekil 1’de kavramsal model geliştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Kavramsal Modeli

2.1.2. Araştırma Tekniği, Protokol ve Etik

Çalışma kapsamında uygulama aşamasında zaman ve masraf faktörleri göz önünde bulundurulduğundan anket ve ölçeklerin birebir uygulanmasının araştırmacı

tarafından doğru olacağı düşünülmüştür. Anket ve ölçekler 2 aylık bir süre boyunca toplanmıştır. Yüz yüze uygulaması (anket) Rize ilinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi bünyesindeki 6 fakülte üzerinde yapılmış ve öğrencilerin sınav takvimleri de göz önünde bulundurularak en uygun zaman ayarlanıp veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasında çalışmanın genel amacı ve önemi ile ilgili öğrencilere kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Anketin doldurulması yaklaşık 7-10 dakika arası sürmüştür.

Bu araştırma protokolü Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu (sayı: 2023/296, Tarih: 25/10/2023) tarafından onaylanmıştır.

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerine veri toplamak amacı ile anket kullanılmıştır. Anket formu; kişisel bilgi formu (akademik zekânın belirleyici olarak genel not ortalaması da yer almaktadır), Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği-Kısa Form, ve Tromsø Sosyal Zekâ Ölçeği olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır.

2.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölüm araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini içeren değişkenlerden oluşmaktadır. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, lisanslı spor yapma durumu, spor yapma yılı ve genel not ortalaması olarak belirlenmiştir.

2.1.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu

Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Kısa Formu, Petrides ve Furnham'ın (2000), duygusal zekâyı kişisel karakter özelliği olarak kavramlaştırması esas alınarak geliştirilen ölçeğin amacı, bireyin duygusal becerileriyle bağlantılı kendini algılama seviyesini belirlemektir. Ölçek, Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen Trait Emotional Intelligence Questionnaire'in uzun şekli esas alınarak hazırlanmış olup, 4 alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Tabii, işte cümleyi yeniden düzenleyerek yazıyorum: Ölçeğin kısa versiyonu, 4 alt boyut ve 20 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Öz Kontrol, Öznel İyi Oluş, Sosyalite ve Duygusalite olarak adlandırılmıştır. Alt boyutların puan aralığı 4 ile 28 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçekten elde edilen toplam DZ puanı da

değerlendirilebilmektedir. Ölçek, 4 alt boyut ve toplam duygusal zekâ özelliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş 7'li Likert tipi bir ölçüm aracıdır (1: Kesinlikle katılmıyorum, 7: Kesinlikle katılıyorum).

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013), tarafından gerçekleştirilmiştir. Tabii, işte cümleyi yeniden düzenleyerek yazıyorum:

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, DZÖÖ-KF toplam puanı ile Öz Kontrol, İyi Oluş, Sosyallik ve Duygusallık alt boyutları arasında nevrotik kişilik özelliği ile negatif yönde anlamlı korelasyonlar, ve Yumuşak Başlılık, Deneyime Açıklık, Dışadönüklük ve Sorumluluk alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı korelasyonlarla desteklenmiştir (Petrides vd., 2010; Deniz vd., 2013). 464 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur (Deniz vd., 2013).

Bu tez çalışmasında DZÖÖ-KF'nun 20 maddelik güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunu yorumlamada Kline (1999), tez çalışmamızda kullanılan DZÖÖ-KF gibi psikolojik içerikli ölçekler için $\alpha \geq .60$ aralığının güvenilir olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeğinin alt boyutları ve ölçekte yer alan maddeler: Öznel İyi Oluş (6, 13, 16, 18), Öz Kontrol (12, 4, 10, 14), Duygusallık (5, 11, 15, 19), Sosyallik (3, 7, 8, 17), Toplam Duygusal Zekâ (1, 9, 12, 20).

Ölçek, toplam duygusal zekâ skoru ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan ifadeler ve boyutları aşağıda açıklamaları ile listelenmiştir:

Duygusallık Boyutu: Duygusallık alt ölçeği, bireylerin duyguları tanıma, duygularını gösterme ve insanlarla duygusal bağ kurma yeteneklerini ölçen 4 maddeden oluşmaktadır.

Öz Kontrol Boyutu: Öz kontrol alt ölçeği, bireylerin duygularını düzenleme, kararlarına sahip çıkma ve stresle baş edebilme yetenekleri hakkında yaptıkları değerlendirmeleri içeren 4 maddeden oluşmaktadır.

Sosyallik Boyutu: Sosyallik alt ölçeğinde bireylerin diğer insanlarla ilişkilerindeki ve haklarını savunmadaki başarıları ile diğer insanların duygularını etkileme becerilerini ölçen 4 madde bulunmaktadır.

Öznel İyi Oluş Boyutu: Öznel iyi oluş alt ölçeği, bireylerin sahip oldukları özellikleri ve kişisel donanımlarını değerlendirmeleri istenmekte ve hayatlarının gidişatı ile hayattan duydukları memnuniyet hakkında görüşleri sorulan 4 maddeden oluşmaktadır.

Toplam DZ Puanı/Skoru: Toplam duygusal zekâ alt ölçeğinde ise bireylerin motivasyonlarını, hayatlarını düzenleme ve yeni çevreye uyum becerilerini ölçen 4 madde bulunmaktadır (Deniz vd., 2013).

Bu tez çalışmasında DZ ölçeği kısa formunun toplam puan değeri ile analizler yürütülmüş, alt boyutlar çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

2.1.3.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) (Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)), Silvera vd., (2001) tarafından, sosyal zekâ düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış yirmi bir maddeden oluşan kendini tanımlama türünde bir araçtır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak 3 alt boyut olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan beşli likert tipindeki maddeler aşağıda gösterilmiştir:

Bu derecelendirmede en düşük puan 1 ile en yüksek puan ise 5 ile temsil edilmektedir. Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık kat sayıları her bir alt boyut için tek tek hesaplanmış ve sosyal bilgi süreci boyutunda Cronbach alfa .81, sosyal beceri boyutunda Cronbach alfa .86 ve sosyal farkındalık boyutunda Cronbach alfa .79 olarak hesaplanmıştır (Silvera vd., 2001). Ölçeğin geçerlik çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuş; yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemleri uygulanmıştır. Ölçek için yüz üç maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve .45'ten büyük faktör yüküne sahip yirmi bir madde ölçek için seçilmiştir. Bu maddele uygulanan faktör analizi sonucunda üç faktör ortaya çıkmıştır:

Sosyal Bilgi Süreci,

Sosyal Beceri,

Sosyal Farkındalık.

Bu ölçeği (TSZÖ) Türk kültürüne uyarlamak için Doğan ve Çetin (2009) üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütmüştür. Bu ölçek sosyal beceri ve insan ilişkilerini ölçmenin yanında daha kapsamlı bir bakış açısıyla sosyal zekâ kavramını da ele almaktadır. Çalışmada ölçeğin orijinalinde olduğu gibi geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısına bakılmıştır. Faktör analizi sonucunda orijinal ölçekle benzer olarak üç faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlık kat sayısı Cronbach alfa .83, olarak tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmada çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu düşünüldüğünde TSZÖ' nün iyi bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinin boyutları ve özellikleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Özellik</i>	<i>Örnek Madde</i>
Sosyal Bilgi Süreci	- İnsan ilişkilerinde sözlü veya sözsüz mesajları anlama, empati kurabilme, açık mesajların ötesinde gizli mesajları da anlama becerisi.	-Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.
Sosyal Beceri	- Etkin dinleme, proaktif davranış sergileme, bir ilişkiyi başlatma, devam ettirme ve sonlandırma gibi temel iletişim becerileri.	-Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.
Sosyal Farkındalık	-Bulunulan alana, yere ve zamana uygun olarak etkili bir şekilde davranma becerisi.	-Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamanın zor olduğunu hissedirim.

Tablo 2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinin boyutlarına göre dağılımı

<i>Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Madde Yüzdesi</i>
Sosyal Bilgi Süreci	1,3,6,9,14,15*,17,19	8	38
Sosyal Beceri	4*,7,10,12*,18,20	6	29
Sosyal Farkındalık	2*,5*,8*,11*13*,16*,21*	7	33
Toplam		21	100

*Envaterde yer alan olumsuz maddeleri ifade eder.

Ölçek 21 maddeden oluşmakta, hem toplam puan alınabilmekte, hem de alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekten toplam puan olarak en yüksek 105 puan, en az 21 puan alınabilmektedir. Yüksek puan yüksek sosyal zekâya işaret

etmektedir. Ancak puanlama yapılırken 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 20 ve 21. maddeler tersten puanlanmaktadır (Doğan ve Çetin, 2009).

Duygusal Zekâ Özelliği- Kısa Formunda olduğu gibi Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğinde de toplam puanlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiş ve alt boyutlar analizlere dahil edilmemiştir.

2.1.3.4. Akademik Başarı

Ağırlıklı genel not ortalaması, RTEÜ’nde lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik zekâ düzeyinin belirleyicisi olarak kullanılmıştır. Bir diğer ifade ile akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin GANO incelenmiştir. Değerlendirmede, öğrencilerin ait oldukları yarıyıllarda sorumlu oldukları derslerin, RTEÜ’nün Önlisans-Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’ndeki ölçütlere ilişkin aralıklara denk gelen karşılıkları esas alınmıştır. Araştırmaya katılan kişilere kişisel bilgi formunda GANO’ları doğrudan sorularak bilgi alınmıştır. Ayrıca katılımcıların akademik başarı not ortalamalarıyla ilgili herhangi bir yanlışlığa mahiyet vermemek için öğrenci işleri bilgi sisteminden de GANO’ları temin edilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin not ortalamalarına karşılık gelen not aralıkları ve başarı durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 5 öğrencilerin akademik ortalamasını değerlendirme açısından yol gösterici niteliktedir.

Tablo 3. RTEÜ’nün harf ile ilan edilen başarı notları ve ağırlık katsayıları

<i>100’lük Başarı Notu</i>	<i>Harf Notu</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Başarı Durumu</i>	<i>Not Ortalamasına</i>	<i>Anlamı</i>
91-100	AA	4	Başarılı	Katılır	Mükemmel
84-90	BA	3,5	Başarılı	Katılır	Çok İyi
77-83	BB	3	Başarılı	Katılır	İyi
70-76	CB	2,5	Başarılı	Katılır	Orta
60-69	CC	2	Başarılı	Katılır	Yeterli
50-59	DC	1,5	Yarıyıl Not Ortalamasına ve Sınav Türüne Göre Başarılı/ Başarısız	Katılır	Şartlı Başarılı (Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri hariç)
40-49	DD	1	Başarısız	Katılır	Başarısız
30-39	FD	0,5	Başarısız	Katılır	Başarısız
0-29	FF	0	Başarısız	Katılır	Başarısız
0	D	0	Başarısız	Katılır	Devamsız

2.1.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini tespit edebilmek amacı ile toplam öğrenci sayısını öğrenmek için Öğrenci İşleri Daire başkanlığına başvuruda bulunulmuş ve 2023-2024 güz dönemi itibari ile öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Böylelikle araştırmanın evreninin 2024 yılı dâhil olmak üzere toplam 17.240 öğrenciden oluştuğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için örneklem büyüklüğü hesaplama formüllerinden yararlanılmıştır.

Örnek boyutunu hesaplarken ana popülasyonun varyansı bilinmiyorsa, örnek boyutunu hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılabilir (İslamoğlu ve Alınışık, 2019).

$$n = \frac{Nz^2 \cdot pq}{Nd^2 + z \cdot pq}$$

N= Ana kitle büyüklüğü,

p= Tesadüfi olarak çekilen bir örnekte belirli bir özelliğe sahip olanların oranı

q= 1-p

d= Duyarlılık düzeyi

z= Tahminin güven aralığı

17.240 birimlik ana kitleden çekilecek bir örnekte ana kitle ortalamasını tahmin ettiğimizde, %5 duyarlılık, %95 güven aralığı, z değeri= 1.96, evrende görülme oranı 0,3 (p) ve görülme oranı 0,7 (q) kabul edildiğinde, araştırmamız örneklemini için en az **319** katılımcıya ihtiyaç duyulmuştur.

$$n = \frac{17.240 \cdot (1,96^2) \cdot (0.3) \cdot (0.7)}{17.240 \cdot (0.05)^2 + 1,96 \cdot (0.3) \cdot (0.7)} = 319$$

Çoşkun vd., (2017), Örnekleme konusunda hata riskini azaltmak için şu hususlara vurgu yapılmaktadır: 30-500 arasındaki örneklem büyüklükleri birçok araştırma için uygun kabul edilir. Ayrıca, örneklerin alt grupları için her alt grupta en az 30 katılımcı bulunmalıdır. Bu araştırmada toplam 381 öğrenciden veri toplanmıştır. Anketleri eksik, hatalı ve rastgele doldurdıkları tespit edilen 59 öğrencinin verileri analiz dışında tutulmuştur. Böylece araştırmanın örneklem grubunu 322 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Belirlenen çalışma evrenini temsil edebilecek yeterli örneklem sayısına ulaşılmıştır. Araştırmada, ana kitledeki bireylerin elde edilmesinin zor olduğu durumlarda zaman ve maliyet açısından ekonomik olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.1.5. Araştırmaya Dahil Olma Kriterleri

18-65 yaş aralığında, 2023-2024 akademik yılı içerisinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde lisans eğitimi gören öğrenciler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

2.1.6 Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi dışında öğrenim gören öğrenciler ve lisans üstü öğrenim gören öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir.

2.1.7. Verilerin Analizi

Mevcut tez çalışmasında elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 27.0 programı ve JASP 0.16.2 kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo ve grafiklerin çizimi MS Excel paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımları çarpıklık-basıklık değerleri, histogramlar ve Saphiro Wilk testi yolu ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde (bakınız: tanımlayıcı istatistikler) yorumlanmıştır.

Analizler öncesinde hipotez testlerinin varsayımlarını gerçekleştirebilmek adına ön analizler yapılmıştır: Tek Yönlü MANOVA ve Pearson Korelasyon testinin varsayımları için; doğrusallık ve çoklu bağlantı problemi, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, tek ve çok değişkenli normallik ile ilgili değerler incelenmiştir (Büyüköztürk, 2013; Pallant, 2005). Bağımlı değişkenlere ait histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, levene testi ve box m test değerleri tek değişkenli normallik için ayrıca ele alınmıştır. Çarpıklık-basıklık değerleri referans aralıkları olarak George ve Mallery (2010) -2 ve +2 değerleri baz alınmıştır. Analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir (Tablo 1). Özellikle MANOVA testi uç değerlere karşı oldukça duyarlıdır (Pallant, 2005). Uç değerlerin tespiti için descriptives tablosundaki %5 trimmed value değerleri kontrol edilmiş ve bu kapsamda 59 ver analiz dışında tutulmuştur. Tüm ön analiz incelemeleri sonrasında herhangi bir ihlal tespit edilmemiştir. Hair vd., (2016) ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilir olması için Mc Donald's omega değerlerinin 0,6 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüş ışığında araştırmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir. Pearson Korelasyon katsayıları değerlendirilirken;

± 1.00 mükemmel ilişki, >0.70 yüksek düzeyde ilişki, $0.30-0.70$ orta düzeyde, $0.01-0.29$ düşük düzeyde ve $0.28-0.00$ ilişki yok olarak kabul edilmiştir (Altunışık vd., 2023).

Tüm bu ön analizler sonrasında 322 üniversite öğrencisinin ölçeklere vermiş oldukları cevapların puan ortalamaları doğrultusunda; öğrencilerin yüzde-frekans dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri belirlenmiştir. Sonrasında hipotez testleri olarak Tek Yönlü MANOVA ve Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Ayrıca MANOVA analizinde anlamlı farklılık tespit edilen gruplar için varyansların homojenliğine bağlı olarak 2. seviye testler olan Tukey HSD/Tamhane testi uygulanmıştır. Son olarak veriler $p<.05$ ve $p<.01$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

2.2. Bulgular

2.2.1. Öğrencilerin Genel Dağılımları

2.2.1.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özellikleri

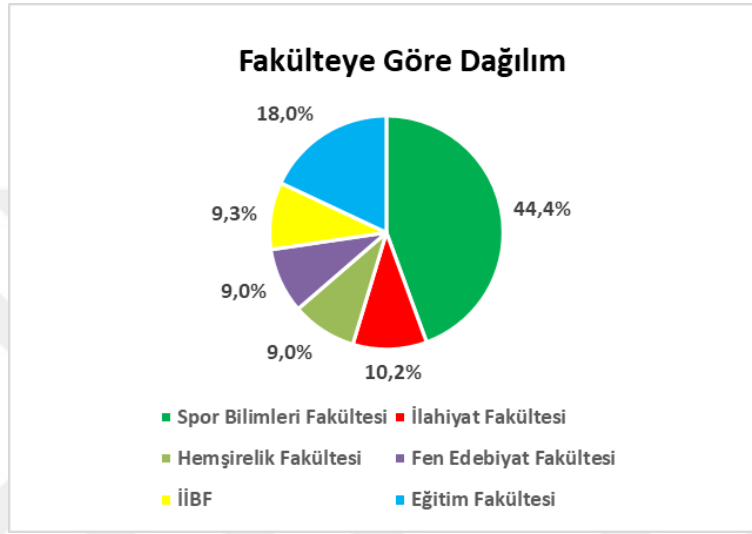
Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, %52.8 'inin Kadın (n=170 kişi), %47.2'sinin ise Erkek (n=152 kişi) öğrenciden oluştuğu görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Cinsiyete Göre Dağılım

2.2.1.2. Fakülteye Göre Öğrencilerin Özellikleri

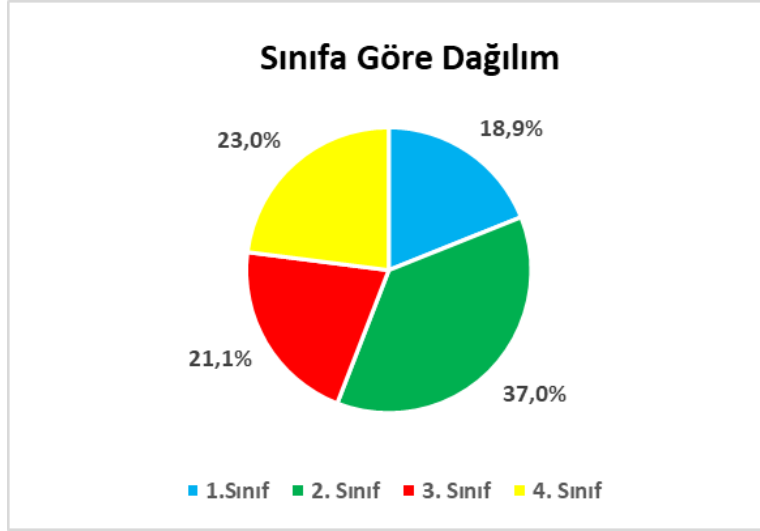
Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülteye göre dağılımlarına bakıldığında, %44.4 'ünün Spor Bilimleri Fakültesi (n=143 kişi), %18.0'ının Eğitim Fakültesi (58 kişi), %10.2'sinin İlahiyat Fakültesi (n=33 kişi), %9.3'ünün İİBF (n=30 kişi), %9.0'ının Fen Edebiyat Fakültesi (n=29 kişi), %9.0'ının ise Hemşirelik Fakültesi (n=29 kişi) öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Fakülteye Göre Dağılım

2.2.1.3. Sınıfa Göre Öğrencilerin Özellikleri

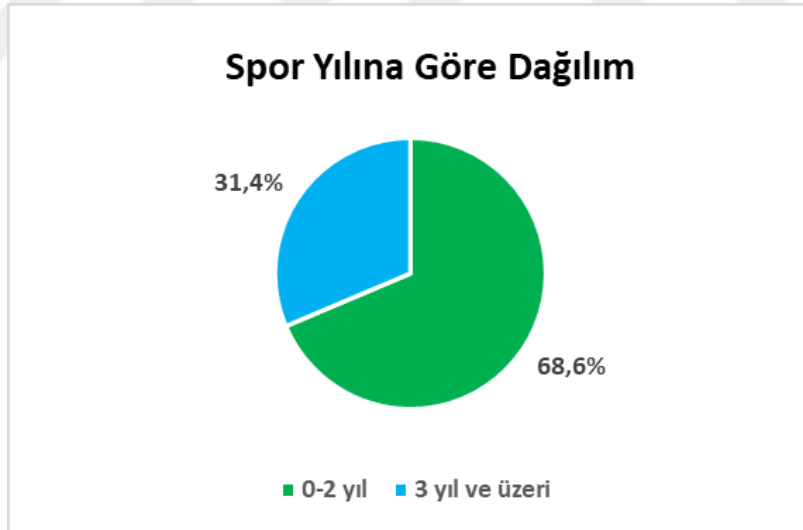
Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfa göre dağılımlarına bakıldığında, %37.0 'ının 2. Sınıf (n=119 kişi), %23.0'ının 4. Sınıf (n=74 kişi), %21.1'inin 3. Sınıf (n=68 kişi), %18.9'unun ise 1. Sınıf (n=61 kişi) öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Sınıfa Göre Dağılım

2.2.1.4. Spor Yapma Yılına Göre Öğrencilerin Özellikleri

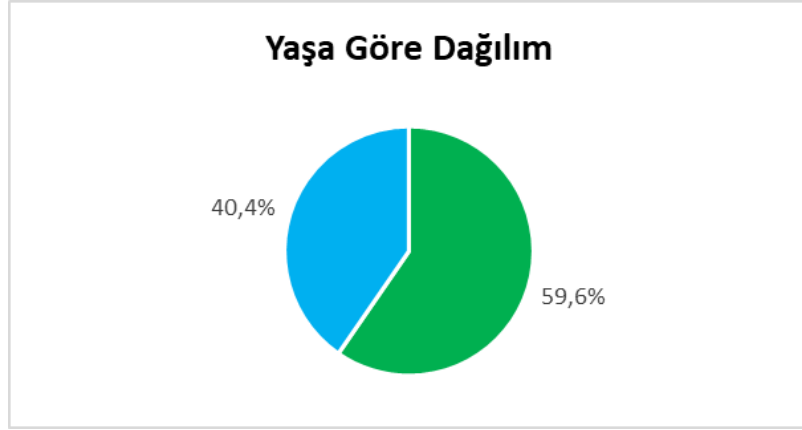
Araştırmaya katılan öğrencilerin spor yapma yılına göre dağılımlarına bakıldığında, %68.6 'sının 0-2. yıl (n=221 kişi), %31.4'ünün ise 3 yıl ve üzeri (n=101 kişi) öğrenciden oluştuğu görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Spor Yapma Yılına Göre Dağılım

2.2.1.5. Yaşa Göre Öğrencilerin Özellikleri

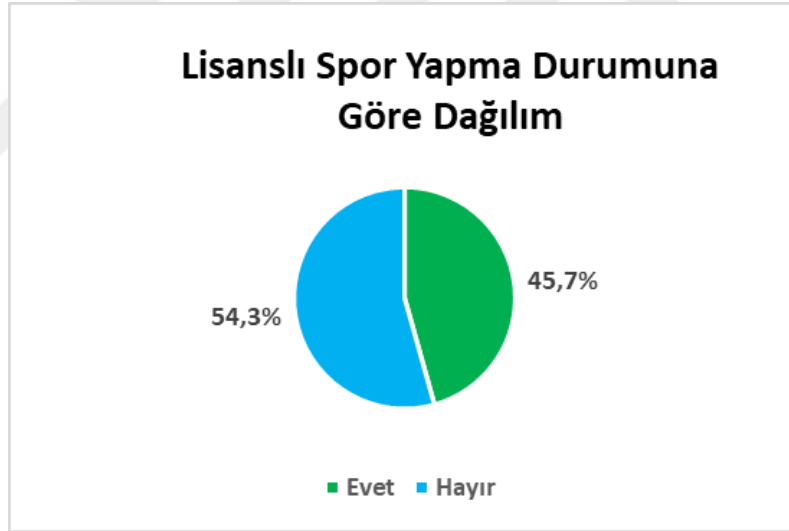
Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa göre dağılımlarına bakıldığında, %59.6'sının 18-21 yaş (n=192 kişi), %40.4'ünün ise 22 yaş ve üzeri (n=130 kişi) öğrenciden oluştuğu görülmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Yaş'a Göre Dağılım

2.2.1.6. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı spor yapma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında, %54.3'ünün Hayır (n=175 kişi), %45.7'sinin ise Evet (n=147 kişi) diye cevaplayan öğrenciden oluştuğu görülmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Dağılım

2.2.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Üniversite öğrencilerinin tanımlayıcı istatistikleri (normallik dağılımları, güvenilirlik analizleri ve korelasyon bulguları) Tablo 4'te gösterilmektedir.

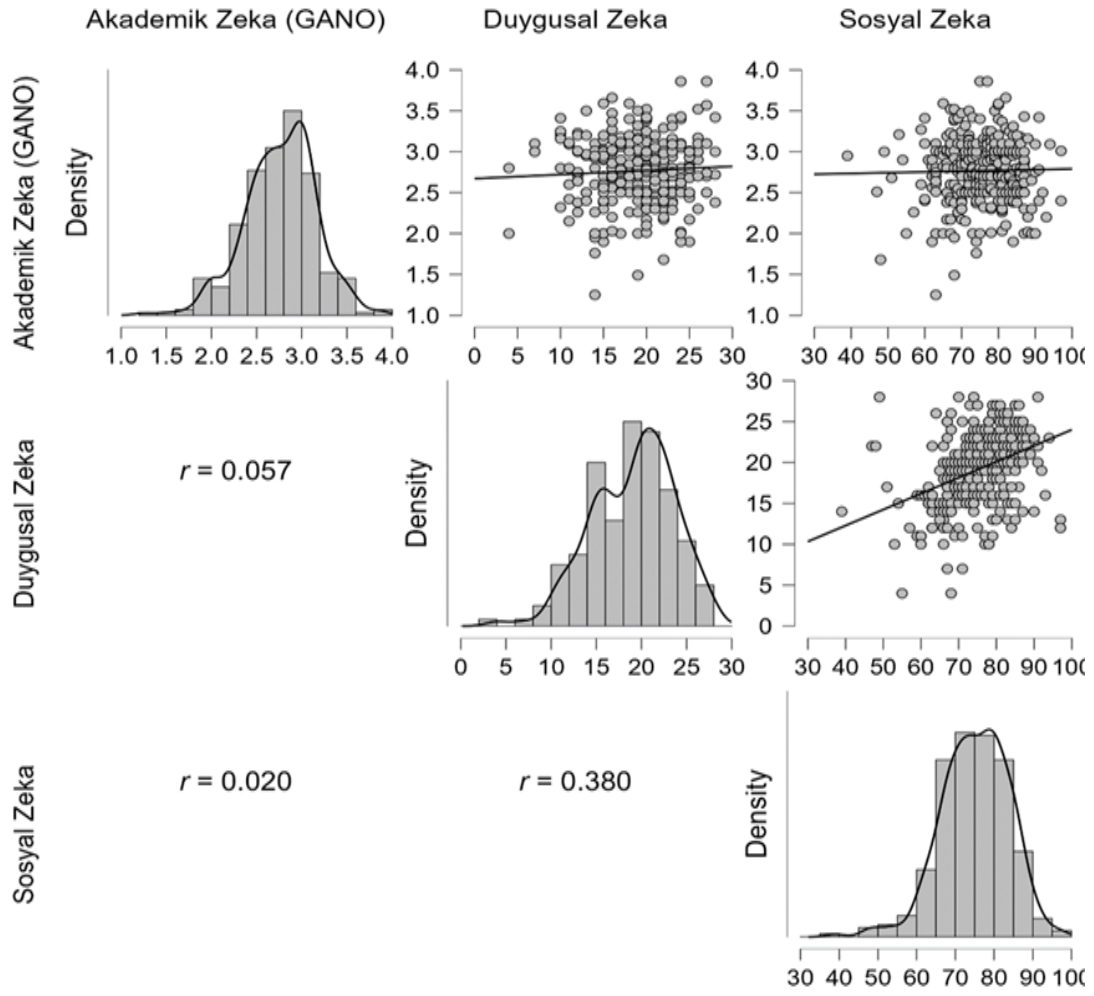
Tablo 4. Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Variables	Descriptive statistics and reliabilities						Correlations		
	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	α	ω	1	2	3
1. SZ	75.16	8.79	-0.50	0.83	0.71	0.68	-		
2. DZ	19.15	5.51	-0.42	-0.55	0.76	0.84	0.380**	-	
3. GNO	2.76	0.39	-0.36	-0.64			0.020	0.057	-

**P<0.01; SZ=Sosyal Zekâ, DZ=Duygusal Zekâ, GNO=Genel Not Ortalaması

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde, öğrencilerin SZ puan ortalamalarının ($\bar{x}=75.16\pm 8.79$) olduğu, DZ puan ortalamalarının ($\bar{x}=19.15\pm 5.51$) olduğu, genel not ortalamalarının ise ($\bar{x}=2.76\pm 0.39$) olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde; SZ ile DZ arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=0.38$, $p<0.01$) korelasyon olduğu görülmektedir. Bu duruma karşın genel ortalaması ile DZ ($r=0.05$, $p>0.01$) ve SZ ($r=0.02$, $p>0.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonları gösteren saçılım grafikleri ve ölçeklerden elde edilen puanların yoğunlukları Şekil 8'de gösterilmektedir.

Skewness ve kurtosis değerlerinin ± 1 aralığında olması ve Şekil 8'deki puan yoğunluğu histogram dağılımları birlikte incelendiğinde, verilerin normal dağılıma uygun olduğu düşünülmektedir. Son olarak Cronbach Alpha ve Omega katsayılarının ≥ 0.60 olması, örneklemde elde edilen verilerin iç tutarlık gösterdiği yani güvenilir olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 8. Değişkenler arasındaki korelasyonları gösteren saçılım grafikleri.

2.2.3. Hipotez Testleri

2.2.3.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için MANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez Df	Hata Df	P
0,985	1,607	3	318	0,188

Öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan MANOVA test sonuçları, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak bileşke puan düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (WilksL(λ)=,985; F(3,318)=1,607; $p>0,05$; $\eta^2=.015$). Bu bulgu doğrusal bileşenden elde edilen puanların cinsiyete bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Tablo 6. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
Doğrulan Model	Sosyal Zekâ	24,687	1	24,687	,319	0,573	0,001
	Akademik Başarı	,527	1	,527	3,401	0,066	0,011
	Duygusal Zekâ	23,469	1	23,469	1,150	0,284	0,004
Bileşke	Sosyal Zekâ	2453,577903	1	1814421,953905	23409,765	0,000	0,987
	Akademik Başarı	148126,068	1	2453,577903	15837,215	0,000	0,980
	Duygusal Zekâ	117966,512	1	24,687	5780,222	0,000	0,948
Cinsiyet	Sosyal Zekâ	24,687	1	0,527	,319	0,573	0,001
	Akademik Başarı	0,527	1	23,469	3,401	0,066	0,011
	Duygusal Zekâ	23,469	1	24,687	1,150	0,284	0,004

Tablo 6’da bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar, $p=0.017$ bonferroni ayarlaması kullanılarak değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin; sosyal zekâ (F(1,320) =0,319 $p=0,573$; $\eta^2=.001$), genel not ortalaması (F(1,320) =3,401, $p=0,066$; $\eta^2=.011$) ve duygusal zekâ (F(1,320) =1,150, $p=0,284$; $\eta^2=.004$) puan düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Son olarak Tablo 4’te MANOVA testine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	SS
Sosyal Zekâ	Kadın	170	74,90	9,75
	Erkek	152	75,46	7,59
	Total	322	75,16	8,79
Akademik Başarı	Kadın	170	2,80	0,35
	Erkek	152	2,72	0,43
	Total	322	2,76	0,39
Duygusal Zekâ	Kadın	170	18,90	4,85
	Erkek	152	19,44	4,11
	Total	322	19,15	4,51

Tablo 7 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin sosyal zekâ ve duygusal zekâ puan ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel not ortalamasında ise erkeklerin daha düşük düzeyde puan aldığı görülmektedir.

2.2.3.2. Yaşa Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular

Yaş değişkeninin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için MANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Yaş Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez Df	Hata Df	P
0,965	3,856	3	318	0,010

Öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan MANOVA test sonuçları, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak bileşke puan düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($WilksL(\lambda)=,965$;

$F(3,318)=3,856$; $p<0,05$; $\eta^2=.035$). Bu bulgu doğrusal bileşenden elde edilen puanların yaşa bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 9. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
Doğrulan Model	Sosyal Zekâ	53,170	1	53,170	,687	0,408	0,002
	Akademik Başarı	1,556	1	1,556	10,255	0,002	0,031
	Duygusal Zekâ	32,012	1	32,012	1,571	0,211	0,005
Bileşke	Sosyal Zekâ	1755626,437	1	1755626,437	22677,225	0,001	0,986
	Akademik Başarı	2397,364	1	2397,364	15802,344	0,001	0,980
	Duygusal Zekâ	114505,552	1	114505,552	5617,988	0,001	0,946
Yaş	Sosyal Zekâ	53,170	1	53,170	,687	0,408	0,002
	Akademik Başarı	1,556	1	1,556	10,255	0,002	0,031
	Duygusal Zekâ	32,012	1	32,012	1,571	0,211	0,005

Tablo 9’da bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar, $p=0.017$ bonferroni ayarlaması kullanılarak değerlendirildiğinde, yaş değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ ($F(1,320) = 0,687$ $p=0,408$; $\eta^2=.002$) ve duygusal zekâyı etkisi ($F(1,320) = 1,571$, $p=0,211$; $\eta^2=.005$) puan düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak genel not ortalaması ($F(1,320) = 10,255$, $p=0,002$; $\eta^2=.031$) puan düzeyinde ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak Tablo 10’da MANOVA testine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları

Değişkenler	Yaş	n	Ort	SS
Sosyal Zekâ	18-21 Yaş	192	74,83	9,26
	22 Yaş ve Üzeri	130	75,66	8,05
	Total	322	75,16	8,79
Akademik Başarı	18-21 Yaş	192	2,70	0,39
	22 Yaş ve Üzeri	130	2,85	0,37
	Total	322	2,76	0,39
Duygusal Zekâ	18-21 Yaş	192	18,89	4,48
	22 Yaş ve Üzeri	130	19,53	4,56
	Total	322	19,15	4,51

Tablo 10 incelendiğinde yaş değişkenine göre 18-21 yaş öğrencilerin sosyal zekâ, genel not ortalaması ve duygusal zekâ puan ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

2.2.3.4. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular

Sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için MANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez Df	Hata Df	P
0,916	3,126	9	769	0,001

Öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan MANOVA test sonuçları, öğrencilerin sınıflarına bağlı olarak bileşke puan düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($WilksL(\lambda)=,916$; $F(9,769)=3,126$; $p<0,05$; $\eta^2=.029$). Bu bulgu doğrusal bileşenden elde edilen puanların sınıfa bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 12. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
Doğrulan Model	Sosyal Zekâ	153,817	3	51,272	,661	0,577	0,006
	Akademik Başarı	3,551	3	1,184	8,086	0,001	0,071
	Duygusal Zekâ	75,598	3	25,199	1,237	0,296	0,012
Bileşke	Sosyal Zekâ	1705033,780	1	1705033,780	21975,356	0,001	0,986
	Akademik Başarı	2331,702	1	2331,702	15928,074	0,001	0,980
	Duygusal Zekâ	111409,692	1	111409,692	5468,477	0,001	0,945
Sınıf	Sosyal Zekâ	153,817	3	51,272	,661	0,577	0,006
	Akademik Başarı	3,551	3	1,184	8,086	0,001	0,071
	Duygusal Zekâ	75,598	3	25,199	1,237	0,296	0,012

Tablo 12’de bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar $p=0.017$ bonferroni ayarlaması kullanılarak değerlendirildiğinde, sınıf değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ ($F(1,318) = 0,661$ $p=0,577$; $\eta^2=.006$) ve duygusal zekâyâ etkisi ($F(3,318) = 1,237$, $p=0,296$; $\eta^2=.012$) puan düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Öğrencilerin sınıf değişkenine bağlı olarak genel not ortalaması ($F(1,318) = 8,086$, $p=0,001$; $\eta^2=.071$) puan düzeyinde ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırmalar post hoc testleri incelendiğinde, 4.sınıf öğrencilerin genel ortalamalarının ($\bar{x}=2.91\pm0.35$), 1. Sınıf ($\bar{x}=2.68\pm0.41$) ve 2. Sınıf ($\bar{x}=2.67\pm0.38$) öğrencilerinden not ortalamalarından

anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak Tablo 13'te MANOVA testine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 13. Sınıf Değişkenine Göre Zekâ Puan Ortalamaları

Değişkenler	Sınıf	n	Ort	SS
Sosyal Zekâ	1. Sınıf	61	74,49	74,49
	2. Sınıf	119	75,15	75,15
	3. Sınıf	68	76,39	76,39
	4. Sınıf	74	74,60	74,60
	Total	322	75,16	75,16
Akademik Başarı	1. Sınıf	61	2,68	0,41
	2. Sınıf	119	2,67	0,38
	3. Sınıf	68	2,84	0,37
	4. Sınıf	74	2,91	0,35
	Total	322	2,76	0,39
Duygusal Zekâ	1. Sınıf	61	19,14	4,66
	2. Sınıf	119	18,89	4,44
	3. Sınıf	68	20,05	4,02
	4. Sınıf	74	18,75	4,91
	Total	322	19,15	4,51

Tablo 13 incelendiğinde sınıf değişkenine göre 3. sınıf öğrencilerin sosyal zekâ ve duygusal zekâ puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması puanında ise 4. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

2.2.3.5. Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular

Lisanslı spor yapma değişkeninin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için MANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14. Lisanslı Spor Yapma Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez Df	Hata Df	P
0,951	5,462	3	318	0,001

Öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan MANOVA test sonuçları, öğrencilerin lisanslı spor yapma durumuna bağlı olarak bileşke puan düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (WilksL(λ)=,951; F(3,318)=5,462; $p<0,05$; $\eta^2=.049$). Bu bulgu doğrusal bileşenden elde edilen puanların lisanslı spor yapma durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 14. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
Doğrulan Model	Sosyal Zekâ	548,577	1	548,577	7,230	0,008	0,022
	Akademik Başarı	,790	1	,790	5,124	0,024	0,016
	Duygusal Zekâ	174,801	1	174,801	8,768	0,003	0,027
Bileşke	Sosyal Zekâ	1811079,695	1	1811079,695	23870,860	0,001	0,987
	Akademik Başarı	2454,312	1	2454,312	15926,394	0,001	0,980
	Duygusal Zekâ	118045,062	1	118045,062	5921,280	0,001	0,949
Lisanslı Spor Yapma Durumu	Sosyal Zekâ	548,577	1	548,577	7,230	0,008	0,022
	Akademik Başarı	,790	1	,790	5,124	0,024	0,016
	Duygusal Zekâ	174,801	1	174,801	8,768	0,003	0,027

Tablo 15’te bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar $p=0.017$ bonferroni ayarlaması kullanılarak değerlendirildiğinde, lisanslı spor yapma değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ ($F(1,320) = 7,230$ $p=0,008$; $\eta^2=.022$) ve duygusal zekâyâ etkisi ($F(1,320) = 8,768$, $p=0,003$; $\eta^2=.027$) puan düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu duruma karşın genel not ortalamasında istatistiksel anlamlılık tespit edilmemiştir ($F(1,320) = 5,124$, $p=0,024$; $\eta^2=.016$). Son olarak Tablo 16’da MANOVA testine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 15. Lisanslı Spor Yapma Değişkenine Göre Bileşke Zekâ Puan Ortalamaları

Değişkenler	Lisanslı Spor Yapma	n	Ort	SS
Sosyal Zekâ	Evet	147	76,59	7,67
	Hayır	175	73,97	9,49
	Total	322	75,16	8,79
Akademik Başarı	Evet	147	2,82	0,40
	Hayır	175	2,72	0,38
	Total	322	2,76	0,39
Duygusal Zekâ	Evet	147	19,95	4,12
	Hayır	175	18,48	4,73
	Total	322	19,15	4,51

Tablo 16 incelendiğinde lisanslı spor yapma değişkenine göre lisanslı spor yapan öğrencilerin sosyal zekâ, genel not ortalaması ve duygusal zekâ puan ortalamalarının lisanslı spor yapmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.3.6. Spor Yapma Yılına Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri Etkisini Gösteren Bulgular

Spor yapma yılı değişkeninin öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için MANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi gözetilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’te verilmektedir.

Tablo 16. Spor Yapma Yılı Değişkeninin Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeylerindeki Etkisine Göre MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez Df	Hata Df	P
0,968	3,541	3	318	0,015

Öğrencilerin bileşke zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için yapılan MANOVA test sonuçları, öğrencilerin spor yapma yılına bağlı olarak bileşke puan düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (WilksL(λ)=,968; F(3,318)=3,541; $p<0,05$; $\eta^2=.032$). Bu bulgu doğrusal bileşenden elde edilen puanların spor yapma yılına bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 17. MANOVA Testi Gruplar Arası Etki Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
Doğrulan Model	Sosyal Zekâ	144,438	1	144,438	1,873	0,172	0,006
	Akademik Başarı	,506	1	,506	3,267	0,072	0,010
	Duygusal Zekâ	153,987	1	153,987	7,699	0,006	0,023
Bileşke	Sosyal Zekâ	1577912,190	1	1577912,190	20457,076	0,000	0,985
	Akademik Başarı	2147,419	1	2147,419	13855,301	0,000	0,977
	Duygusal Zekâ	104712,248	1	104712,248	5235,409	0,000	0,942
Spor Yapma Yılı	Sosyal Zekâ	144,438	1	144,438	1,873	0,172	0,006
	Akademik Başarı	,506	1	,506	3,267	0,072	0,010
	Duygusal Zekâ	153,987	1	153,987	7,699	0,006	0,023

Tablo 18’de bağımlı değişkenler için elde edilen sonuçlar $p=0.017$ bonferroni ayarlaması kullanılarak değerlendirildiğinde, spor yapma yılı değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ ($F(1,320) = 1,873$ $p=0,172$; $\eta^2=.006$) ve genel not ortalaması etkisi ($F(1,320) = 3,267$, $p=0,072$; $\eta^2=.010$) puan düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Öğrencilerin spor yapma yılı değişkenine bağlı olarak duygusal zekâ ($F(1,318) = 7,699$, $p=0,006$; $\eta^2=.023$) puan düzeyinde ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak Tablo 19’da MANOVA testine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 18. Spor Yapma Yılı Değişkenine Göre Bileşke Zekâ Puan Ortalamaları

Değişkenler	Spor Yapma Yılı	n	Ort	SS
Sosyal Zekâ	0-2 Yıl	221	74,71	9,29
	3 Yıl ve Üzeri	101	76,15	7,53
	Total	322	75,16	8,79
Akademik Başarı	0-2 Yıl	221	2,74	0,39
	3 Yıl ve Üzeri	101	2,82	0,40
	Total	322	2,76	0,39
Duygusal Zekâ	0-2 Yıl	221	18,68	4,66
	3 Yıl ve Üzeri	101	20,17	4,01
	Total	322	19,15	4,51

Tablo 19 incelendiğinde spor yapma yılı değişkenine göre spor yapma yılı yüksek olan öğrencilerin sosyal zekâ, genel not ortalaması ve duygusal zekâ puan ortalamalarının spor yapma yılı düşük olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. Tartışma

Başarılı, mutlu ve sosyal ilişkileri sağlıklı bireylerde bulunan temel özellikler bilimsel araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Yine spora katılım sağlayan bireylerde sosyal ve duygusal açıdan gelişim olduğuna dair literatürde birçok kanıt bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarılı ve mutlu bir yaşam sürmeleri, sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmeleri açısından önemlidir. Bu noktada üniversite döneminde akademik açıdan başarılı, sosyal ilişkileri güçlü öğrencilerin daha üretken ve başarılı olma olasılığı yüksektir. Bu tez çalışmasının temel sorunsalı, spora katılım sağlayan üniversite öğrencilerinin akademik başarı, sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin spora katılım sağlamayan öğrencilere göre farklılık gösterip göstermediği üzerinedir.

Tez çalışmamızdan elde edilen sonuçlar, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır: Bu doğrultuda öncelikle tanımlayıcı istatistikler sonrasında değişkenler arasındaki ilişkiler son olarak ise hipotez testleri yorumlanmıştır.

Tanımlayıcı İstatistikler

Öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin ortalamaların üzerinde olduğu (ölçekten alınan en yüksek puanın 105 olduğu gözetilmiştir); bir diğer ifade ile öğrencilerin sosyal bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin olumlu seviyelerde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin çevrelerindeki insanlarla geçinebilmekte zorlanmadıkları, diğer insanlarla ilişkilerinin nispeten sağlıklı olduğu, diğer insanların duygu ve isteklerini anlamak noktasında sorun yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Özbey ve Yılmaz (2021) araştırmalarındaki betimsel istatistikler ile karşılaştırıldığında mevcut tez çalışmasındaki ortalamaların daha düşük seviyede oldukları söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin sosyal zekâ düzeyleri ile benzer şekilde ortalamaların üzerinde oldukları (ölçekten alınan puan aralıklarının 4-28 aralığında olması gözetilmiştir); bir diğer ifade ile öğrencilerin motivasyon ve çevreye uyum düzeylerinin olumlu seviyelerde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin duygularını düzenlemede zorlanmadıkları, genellikle stresle

başadedildikleri ve hayatlarında işlerin yoluna gittiklerine dair inançlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin akademik zekâ düzeylerinin göstergesi olduğu düşünülen genel not ortalamalarının orta düzeylerin (RTEÜ'nün Önlisans-Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ndeki ölçütler baz alınmıştır) biraz üstünde oldukları görülmüştür.

Maçça (2022) “Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması” isimli yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin not ortalamalarını (Ort =2.51) olarak tespit etmiştir. Çalışmamızda yer alan örneklemdeki öğrencilerin not ortalamalarının bu çalışmaya kıyasla nispeten daha yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir.

Akademik Başarı, Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiler

Sosyal Zekâ ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında görülen pozitif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki, kendini ifade edebilme, etkin iletişim kurma ve eleştirilere karşı açık olabilme gibi becerilerin kazanımlarının, duyguların farkında olabilme, stresle başa çıkma gibi becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuçlara göre $H_{1(a)}$ hipotezi desteklenmiştir.

Günaydın (2017) üniversite öğrencileri üzerinde sosyal zekâ ve duygusal zekâ üzerine yapılan bir çalışmada sosyal zekâ ve duygusal zekâ seviyeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulguların araştırmamız bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal Zekâ ve Akademik Zekâ İlişkisi

Öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması beklendik bir sonuç değildir. Bu sonucun oluşmasına bir neden olarak, akademik olarak başarılı her öğrencinin sosyal ilişkilerinin güçlü olmadığı; akademik olarak nispeten başarısız öğrencilerin ise sosyal ilişkilerinin güçlü olabileceği gösterilmektedir. Bu sonuca göre $H_{1(b)}$ hipotezleri desteklenmemiştir.

Literatür incelendiğinde sosyal zekâ ve akademik zekâ ilişkisine dair kanıtların farklılaştığı görülmektedir.

Wong vd., (1995) sosyal zekânın çok boyutluluğunu ve akademik zekâ ile ilişkisini araştıran araştırmacılar, ilk çalışmada sosyal-bilişsel faktörlerin çeşitli ölçeklerini ve genel bir akademik zekâ faktörünü değerlendirmişlerdir. Yapılan veri analizleri sonucunda, sosyal zekânın bilişsel ve davranışsal boyutlarının ayrı olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, sosyal zekâ ile akademik zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgular, kendi araştırmamızın sonuçları ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Messamer ve B. Throckmorton (1991) tarafından 170 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, sosyal zekânın çok boyutlu ölçekleri arasındaki ilişkiler ve akademik zekâ ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan korelasyonel analizler ve faktör analizleri sonucunda, sosyal zekâ ve akademik zekâyla ilgili ölçekler arasında belirli ilişkiler tespit edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular, sosyal zekânın ve akademik zekânın kavramsal olarak birbirinden farklı olduğunu, ancak bu iki yapı arasında önemli ölçüde örtüşen ölçümlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal Zekâ ve Akademik Zekâ İlişkisi

Sosyal zekâ ile akademik başarıları ilişkisindeki bulgulara benzer şekilde öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması beklendik bir sonuç değildir. Bu sonucun oluşmasına bir neden olarak, akademik olarak başarılı her öğrencinin duygusal ilişkilerinin güçlü olmadığı; akademik olarak nispeten başarısız öğrencilerin ise duygusal ilişkilerinin güçlü olabileceği gösterilmektedir. Bu sonuca göre $H_{1(c)}$ hipotezleri desteklenmemiştir.

Erdoğan vd., (2008) duygusal zekâ konusunda kapsamlı araştırma yapan bilim adamları (Goleman, Bar-On, Salovey ve Mayer vd.) duygusal zekâ ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadırlar. Yine aynı doğrultuda Kavcar (2011) ve Dağlı (2006) duygusal zekâ ve akademik başarı arasında pozitif yönde etkileşim olduğunu savunmaktadırlar. Bu anlamda araştırmanın sonucu bu düşünceler ile örtüşmemektedir. Yapılmış olan yurt dışı çalışmalarında birçoğunda akademik başarı ve duygusal zekâ arasındaki bağ görülmektedir. Bunlardan Petrides vd., (2004) Mayer, Wells ve başkaları örnek gösterilebilir (Dağlı, 2006; Kenarlı, 2007). Kısaca,

bu konularda yapılan bir çok araştırma akademik başarı ve duygusal zekânın ayrılmaz bir bütün ve bir biriyle aynı doğrultuda olduğunu savunmaktadır.

Bu duruma karşın Türkiye’de duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki bağlantıyı araştıran araştırmacılardan sadece Yılmaz (2007) ve Kenarlı (2007) bu iki kavram arasındaki farkın anlamlı olmadığını ileri sürmüştür. Kenarlı (2007) ise Dicle Üniversitesi’nde yapmış olduğu araştırmada çalışmasını bölüm bazlı ele almış ve sosyal bölümlerin akademik başarı ve duygusal zekâ seviyeleri daha yüksek çıkmıştır.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri

Kadın ve erkek öğrencilerin bileşke zekâ düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu duruma rağmen sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinde erkeklerin, akademik başarı açısından ise kadınların ortalamaları daha yüksek düzeylerde bulunmuştur. Bu çalışmalara katılan katılımcıların genel itibari benzer akademik düzeye ve çoğunlukla benzer kültürel yapıya sahip olmalarından dolayı cinsiyet açısından sosyal zekâ, duygusal zekâ ve akademik zekâ değişkenlerinde herhangi bir fark ortaya çıkmamış olabilir. Elde edilen bu sonuçlara göre **H₂** hipotezi desteklenmemektedir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, çalışmamızla aynı doğrultuda duygusal zekâ ölçümünü toplam puan üzerinden değerlendiren çalışmaların çoğunlukta olduğu ve altboyutlar üzerinden yapılan değerlendirmelerin ise kısıtlı olduğu görülmektedir Şentuna vd., (2021) antrenörler üzerinde yaptıkları bir çalışmada antrenörlerin cinsiyet dağılımına göre duygusal zekâ seviyelerinde bir fark bulunmamıştır. Göçet (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı duygusal zekâ çalışmasında kadın öğrencilerin duygusal zekâ seviyesi erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. (Harrod ve Scheer, 2005) yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklere oranla duygusal zekâ seviyesinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kul ve Yüksekbilgili (2021)’nin 120 sağlık personeli üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyete göre sosyal zekâ seviyelerine baktıkları araştırmada herhangi bir fark bulunamamıştır. Doğan (2006)’ın üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ altboyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka baktıkları çalışmada da herhangi bir fark bulunamamıştır. Yıldızhan ve Çağlayan (2019)’ın, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve

143 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmalarında; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre kadın öğrencilerin sosyal beceri faktör değerleri, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, üst sınıf öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2019)'ın üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik başarı ve sosyalleşme alanları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre spora dayalı fiziksel aktivitelere katılım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre akademik zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tat vd. (2017) sağlık bilimler Üniversitesi öğrencileri üzerinde fiziksel aktivite ve akademik başarı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla alt boyutlarda anlamlı farklılıkları belirlenmiştir.

Literatürden elde edilen bulgular cinsiyet açısından incelendiğinde; araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile çalışmamızdaki bulguların nispeten örtüştüğü; kadın ve erkek öğrencilerin sosyal ve duygusal zekâ ile akademik başarılarının farklı çalışmalara göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Yaş Göre Öğrencilerin Bileşke Zekâ Düzeyleri

Yaş göre bileşke zekâ düzeylerinin farklılık gösterdiği; bir diğer ifade ile öğrencilerin akademik başarılarının yaşa göre farklılaştığı görülmüştür. Yaş arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Elde edilen bu bulguya göre H₃ hipotezi desteklenmiştir. Üniversite eğitimine yeni başlamış 18-20 yaş öğrencilerin üniversiteye yeni başlamaları ve yeni bir kültürel yapı, yeni insanlar ve yeni bir şehir gibi birçok değişkenle karşılaştıkları için bir uyum sürecinin gerçekleşmesi gerekmekte ve ilerleyen sınıflarda çevreye, arkadaşlarına ve akademik yönden de derslerine dahada adapte olup akademik başarı düzeylerinin yükselmesi beklenen bir sonuçtur. Her ne kadar istatistiki bir farklılık olmasa da yaş değişkenine göre 22 yaş ve üzeri yaş öğrencilerin sosyal zekâ ve duygusal zekâ puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; Özbiçer (2013) yaptığı bir çalışmada yaş ve duygusal zekâ arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Yaş arttıkça duygusal

zekânında aynı oranda arttığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguların çalışmamızdaki bulgular ile örtüşmediği söylenebilir.

Ülker ve Yılmaz (2016) üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ ve etkili iletişim becerilerinin araştırıldığı çalışmada; sosyal zekânın tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında hiçbir fark bulunmamıştır. Yine benzer bir şekilde, Kul ve Yüksekbilgili (2021) yaptıkları çalışmada yaş ile sosyal zekâ seviyeleri arasında hiçbir fark bulunmamıştır. Bu bulguların çalışmamızdaki bulgular ile örtüşmediği söylenebilir.

Fişne (2009) fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, iletişim becerileri ve yaşam tatminleri üzerine etkilerini araştırdığı çalışmada fiziksel aktivite düzeyleri, akademik başarı düzeyleri ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir sonuç olduğunu öne sürmüştür. Yıldırım ve Bayrak, (2019) üniversite öğrencilerinin spora katılımlarının akademik başarı ve sosyalleşme üzerine etkilerini araştırdığı çalışmada yaş ile akademik başarı ve sosyalleşme üzerine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmamızın aksine bir sonucun ortaya çıkmasının sebebi çalışmanın evreninin 2 ve daha üst sınıflarda eğitim gören lisans ve ön lisans öğrencilerinden oluşması olduğu düşünülmektedir. Literatürde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmamızı destekler nitelikte çalışmalar bulunduğu gibi çalışmamızın aksine sonuçlara ulaşılmış çalışmalarda mevcuttur.

Sınıf Düzeyine Göre Bileşke Zekâ Düzeyleri

Sınıf düzeyine göre bileşke zekâ düzeylerinin farklılık gösterdiği; bir diğer ifade ile öğrencilerin akademik başarılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. 4. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek düzeyde akademik başarı puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre **H₄** hipotezi desteklenmiştir. Bizim çalışmamızda çıkan sonuçlara baktığımızda son sınıfa gelen öğrencilerin gelecek ve yaşam kaygılarının artması ve üniversite hayatının son yılı olması dolayısıyla daha fazla akademik başarı için çabaladıkları yorumu yapılabilir.

Malik, vd., (2018) üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerini inceledikleri çalışmalarında; bu çalışmanın, lisans programlarının 1. yarıyıl ve 7. yarıyıl öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Çalışmada üniversitenin yedi

bölümünden toplam 560 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSIS)'nin kullanıldığı bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha alt sınıflara oranla sosyal zekâ düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

İyibaş ve Akın (2021), duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki farkı inceleyen bu çalışmada, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 563 öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrenciler 9,10 ve 11. sınıflardan seçilmiş ve bir önceki yıla ait başarı puanları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin akademik puan ortalamaları ile hem duygusal zekâ toplam puanları hem de duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Her ne kadar istatistiksel olarak manidar bir farklılık görülme de 3. sınıf öğrencilerin sosyal zekâ ve duygusal zekâ puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ ve duygusal zekâ yönünden yüksek olmasının sebebi yaklaşık 3 yıl boyunca üniversite öğrenimi gören öğrencilerin çevrelerine alışmış olmaları ve uyum sağlamış olmaları olarak yorumlanabilir.

Lisanslı Spor Yapma Durumuna Göre Bileşke Zekâ Düzeyleri

Öğrencilerin lisanslı spor yapma durumuna göre bileşke zekâ düzeylerinin farklılık gösterdiği; bir diğer ifade ile öğrencilerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin spora katılımlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre H₅ hipotezi desteklenmiştir. Sportif etkinliklerde bireylerin arkadaşları ile iletişim halinde olmaları, birlikte hareket etmeleri, farklı duyguları yaşayabilmeleri; bazen sevinç bazen üzüntü gibi duygusal olayların içinde olmaları sporun bireylerin duygusal gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca sportif faaliyette bulunan öğrencilerin hem üniversite ortamındaki sosyal çevreleri hemde sportif alanlardaki sosyal çevrelerinden kaynaklı olarak sürekli bir insanlarla iletişim ve paylaşım içinde olmalarından dolayı sosyal zekâ seviyelerinin nispeten daha yüksek düzeylerde olması beklenebilir. Nitekim araştırma sonucumuz da bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Tok (2008) yaptığı çalışmada sporcuların spor yapmayanlara göre daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Uğurlu ve Şakar

(2015) yaptıkları çalışmada spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Türkmen vd. (2020) yaptıkları çalışmada spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere oranla dz seviyelerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ortaya konulan bu sonuçların bizim çalışmamızla aynı doğrultuda sonuçlar barındırdığı söylenebilir.

Kırımoğlu vd., (2014) yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının spor yapmalarına ilişkin DZ düzeylerini inceledikleri araştırmada bireysel spor yapanlar ve takım sporu yapanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Salar vd., (2012) yaptıkları çalışmada, 15-18 yaş grubu takım ve bireysel spor yapan bireylerinde duygusal düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Dalbudak (2020) görme engelli bireyler üzerinde yaptığı çalışmada branşı bireysel sporlar ya da takım sporları olan bireylerin DZ toplam puanları arasında anlamlı bir bağ olduğunu belirtmektedir.

Arsan vd., (2011) Tarafından yapılan bir çalışmada belirtilmiştir ki, spora katılım, öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini azaltan bir faktördür ve psikolojik olarak rahatlamalarında etkili bir yöntem olarak gözlemlenmektedir.

Düzgün ve Akkoç (2021) spor ve çoklu zekâ adlı derleme çalışmalarında sporun sosyalleşme üzerindeki olumlu etkisinin aile yoluyla çocuğa iletildiğini belirtmişlerdir.

Spor Yapma Yılına Göre Bileşke Zekâ Düzeyleri

Öğrencilerin spor yapma yılına göre bileşke zekâ düzeylerinin farklılık gösterdiği; bir diğer ifade ile öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin spor yapma yılına göre farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre **H₆** hipotezi desteklenmiştir. Duygusal zekânın geliştirilebilir bir özellik olduğunu öne süren çalışmacılar, yaş, cinsiyet ve çevreye göre duygusal zekâ özelliklerinin farklılaşabileceğini öne sürmektedirler (Tarhan, 2019). Dahası, bireylerin yaşlandıkça tecrübelenmesi doğaldır. Bu durum duygusal zekâ düzeylerinin gelişimi üzerinde farklılaşmaya neden olabilir. Sporcularda da benzer durum söz konusu olabilir. Tecrübelenen sporcuların duygularını daha iyi yönetebilmesi beklenilir.

Tok (2008) yaptığı çalışmada sporcuların daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Uğurlu ve Şakar (2015) yaptıkları

çalışmada spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Türkmen vd., (2020) yaptıkları çalışmada da spor yapan bireylerin duygusal zekâ puanlarını daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Özdenk (2018) yaptığı çalışmada spor yapmayan bireylerin spor yapan bireylere göre duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Adiloğulları (2011) yaptığı doktora tezinde lisanslı futbol oynama yılı ile duygusal zekâ seviyesi arasında anlamlı farklılık elde edememiştir. Bizim çalışmamızın aksine Metan ve Küçük (2017)'ün spor yapan ve yapmayan 280 katılımcı üzerinde yapmış olduğu çalışmada; spor yapmayanların lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır.

Soylu vd., (2017) yaptıkları çalışmada sporcuların kulüpte geçirdikleri süre ile duygusal zekâ seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Hergüner vd., (2018) yaptıkları çalışmada sporcuların kulüpte lisanslı olarak oynadıkları sürede duygusal zekâ seviyelerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Soylu vd., (2016) mücadele sporcularının spor yılı ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Spor yapmanın duygusal zekâ, sosyal zekâyı geliştirdiği düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak spor yapanların sürekli gözönünde olması, yeni insanlar tanınması ve yeni ortamlara girmesi gibi pekçok değişken duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Akademik başarı ve sporu ele alacak olursak yapılmış birçok araştırmada spor ve akademik başarının ayrılamaz bir ikili olduğu gözlenmektedir ve spor yapanların akademik yönden daha etkili ve verimli olduğu görülmektedir.

3.2. Sonuç

Spora katılım ve zekâ alanları ilişkisinin incelendiği, 322 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu tez çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrencilerin sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinin olumlu düzeylerde olduğu görülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin motivasyon ve uyum sağlama özelliklerinin ve kişiler arası ilişkileri düzenleyebilme becerilerinin ortalamaların üstünde olduğuna işaret etmektedir.

2. Öğrencilerin genel not ortalamalarının orta düzeyinde biraz üstünde oldukları; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek not ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür.

3. Öğrencilerin duygusal zekâ özellikleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; kendini ifade edebilen, etkin iletişim kurma becerisine sahip öğrencilerin, duygularının farkında olabilme, stresle başa çıkma gibi beceri gelişimlerinin daha nitelikli olabileceği görülmüştür.

4. Öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği; kadın ve erkek öğrencilerin benzer zekâ alanları puanlarına sahip olduğu görülmüştür.

5. Öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının yaşa göre farklılık gösterdiği; yaş arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak sosyal ve duygusal zekâ düzeylerinde de yaşın artmasına bağlı olarak daha yüksek düzeyde ortalamalar edilmişse de bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

6. Öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği; sınıf düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik başarılarla sahip olduğu görülmüştür.

7. Öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının lisanslı spor yapma durumuna göre farklılık gösterdiği; lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin duygusal ve sosyal zekâ düzeylerinin anlamlı bir şekilde lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç spora katılımın öğrencilerin duygusal yapıları ve sosyal ilişkilerinde ne denli önemli bir etken olduğunu kanıtlar niteliktedir. Her ne kadar lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri lisanslı olarak spor yapmayan öğrencilere daha yüksek düzeyde bulunsada bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Yine bu sonuç spora katılımın öğrencilerin akademik başarılarını engellemediği tam tersi desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

8. Öğrencilerin zekâ alanları bileşke puanının spor yapma yılına göre farklılık gösterdiği; spor yapma yılı açısından daha tecrübeli sporcuların daha yüksek düzeyde duygusal zekâ özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Her ne kadar spor yapma yılı artan öğrencilerin sosyal zekâ ve akademik başarı düzeylerinin daha yüksek

düzeylerde olduğu görülse de oluşan bu farkın manidar düzeyde anlamlı olmadığı görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar, üniversite öğrencileri örnekleminde spor yapmanın disiplin, zaman yönetimi ve stresle başa çıkma gibi becerileri geliştirebileceğine ve bunların akademik performansa olumlu katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca sonuçlar, spor ve fiziksel aktivitenin beyin fonksiyonları ve öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini destekler niteliktedir.

3.3. Öneriler

Bu bölümde, öneriler iki başlık olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar; araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilerdir.

3.3.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

İleride yapılacak olan bilimsel araştırmalara ışık tutabilecek öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmanın evrenini RTEÜ bağlı üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, farklı bölgeleri de kapsayacak şekilde daha geniş bir evrende düzenlenerek verilerin genellenebilirliği artırılabilir.
2. Araştırma kapsamında sadece üniversite öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşleri kendini değerlendirme şeklinde oluşturulan ölçekler yoluyla toplanmıştır. İlerleyen araştırmalarda farklı örneklemelerde ve farklı ölçme araçları yoluyla çalışmalar düzenlenebilir.
3. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve fakülte sayısı artırılabilir.
4. araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye giriş puanları öğrenilebilir.

3.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırma sonucunda öğrenciler için spor; akademik zekâ, duygusal zekâ ve sosyal zekâ açısından çok önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir üniversite öğrenim gören öğrenciler için sosyal ve sportif faaliyetlerin dahada yoğunlaştırılarak devam edilmesi aynı zamanda yurtlarda ve üniversitelerde öğrencileri spora teşvik edecek şekilde bilgiler verilmesi öğrencilerin daha fazla sportif aktivitelerin içine sokulması akademik zekâ, duygusal zekâ ve sosyal zekâ açısından çok önemlidir. Aynı

zamanda üniversite yönetimi ve gençlik ve spor il müdürlüğü bünyesinde üniversite öğrencilerine dönük sportif faaliyetlere imkan tanınabilir.



KAYNAKÇA

- Abul, A. (2015). *Sosyal zekâ düzeyi ve algılanan iş yaşam kalitesi etkileşimine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Açıkkada, C. (1990). *Sporcularda vücut kompozisyonu parametrelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adiloğulları, İ. (2011). *Profesyonel futbolcularda duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Altas, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İsine Yansıyan Isık Duygusal Zekâ* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Altındağ, E. ve Köseadağ, Y. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence of Managers, Innovative Corporate Culture and Employee Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 210, 270-282.
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sıgır, Ü., Yıldız, E., & Yüksel, A. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler*. Seçkin Yayıncılık.
- Andronic, A. ve Andronic, R. (2016). Using The Multiple Intelligences Theory in Educational Management. *Review of General Management*.
- Artuks, E. (2003). Okul başarısızlığı, *Eğitim Dergisi*.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zekâ Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*, (1.Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi, 33.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ Dönüşümcü ve Etkili Liderlik*, (2.Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aydoğdu, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Dicle Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ballantine, R. J. (1981). *What research says: About the correlation between athletic participation and academic achievement*. Eric Document Reproduction Service No. ED 233 994.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*, 3. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Bar-On R. (2006), *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*1, *Psicothema*; 18, 13-25.

- Barrington, E. (2004). Teaching to Student Diversity in Higher Education: How Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.
- Başbay, A. (2005). Çoklu zekâ uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Botterill, C., ve Brown, M. (2002). Emotion and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 38-60.
- Boz, C., Biçer, T., Serter, K., Kara, K. E., & Şentuna, M. (2021). Spor yöneticilerinin iletişim beceri düzeylerinin işgörenlerin motivasyonu üzerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 492-502.
- Burns, R. D., Brusseau, T. A., Pfladderer, C. D., & Fu, Y. (2020). *Sports participation correlates with academic achievement: Results from a large adolescent sample within the 2017 U.S. national youth risk behavior survey*. Perceptual and Motor Skills, 127(2), 448–467.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods in education]. Ankara: Pegem Akademi.
- Buzan T., (2002). *The power of social intelligence*. New York: PerfectBound Publisher.
- Çakar, Ulaş, Arbak, Yasemin (2003). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ*. Yayınlanmamış Çalışma.
- Çakmak, yildizhan, yasemin, & çağlayan, G. (2019). Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 24(4).
- Carlisle, A. (2001). Using the Multiple Intelligences Theory to Assess Early Childhood Curricula. *Young Children*.
- Carter, V. and Good, E. (1973). *Dictionary of Education*. 4. Baskı. New York: McGraw Hill Book Company.
- Chongde, L. and Tsingan, L. (2003). *Multiple intelligence and structure of thinking*. J Theory Psychol.
- Christiansen, N. D., Janovics, J. E. ve Siers, B. P. (2010). Emotional intelligence in selection contexts: Measurement method, criterion-related validity, and vulnerability to response distortion. *International Journal of Selection & Assessment*, 18(1), 87-101.
- Çingilioğlu, F. Ç. (1995). *Çabuk kuvvet istasyon çalışmasının 16-18 yaş grubu erkek hentbolcularda bazı motorik özellikler üzerine etkisinin incelenmesi*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cui, H., Kong, Y. ve Zhang, H. (2012). Oksidatif stres, mitokondriyal fonksiyon bozukluğu ve yaşlanma. *Sinyal iletimi dergisi* , 2012 (1), 646354.

D'urso V, Petrosso A, Robazza C, (2002). Emotions, perceived qualities, and performance of rugby players. *The Sport Psychologist*, 16(2), 173-199.

Dağlı.E.M. (2006). ‘*Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*’. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Dalbudak, İ. (2020). *18-20 yaş arası spor yapan ve yapmayan b2 ve b3 görme engelli bireylerin duygusal zekâ ve saldırganlık düzeyleri.1.* ed. Ankara: Gece Kitaplığı.

Damasio A. (1999). *Descartes'in Yanılgısı*. (2. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*. Association for Supervision ve Curriculum Development, Alexandria, VA, USA.

Dearborn, K. (2002) *Studies in Emotional Intelligence Redefine our Approach to Leadership Development*. Public Personnel Management. 31(4):523- 530.

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

Doğan, A. (1988). Esnekliğin geliştirilmesi açısından statik ve pnf esnetme teknikleri arasında bir karşılaştırma. *Güreş Dergisi*. 10-1.

Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 30 (30), 120-129.

Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ performansı Türkçe çalıştırma faktör yapısı, geçerli ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 9 (2), 691-720.

Doğan, T., & Çetin, B. (2008:1-19). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi*. Cilt:5, Sayı:2

Doğan, T., Totan T. ve Sapmaz F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ve Sosyal Zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Dorak, F., ve Vurgun, N. (2006). Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.

- Düzgün, M., & Akkoç, O. (2021). Spor ve Çoklu Zekâ Kuramı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(4), 501-518.
- Ekici, S., Çolakoğlu T., Bayraktar A. (2011). Dağcılık sporuyla uğraşan bireylerin bu spora yönelme nedenleri üzerine bir araştırma, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.
- Er, Ö., & Şaşmaz Ören, F. (2015). Fen Ve Teknoloji Dersi 7. Sınıf" Işık" Ünitesinde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumları Üzerine Etkisi. *Celal Bayar University Journal Of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4).
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.7, S.23,62–76.
- Erdoğan, M.Y.(2005).*Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan.Y.M ve Kenarlı.Ö.(2008). ‘ ‘Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki’’. Milli Eğitim. ss 297-307
- Fida, R., Laschinger, HKS ve Leiter, MP (2018). Hemşirelikte öz yeterliliğin işyeri nezaketsizliğine ve tükenmişliğe karşı koruyucu rolü: Zaman gecikmeli bir çalışma. *Sağlık yönetimi incelemesi* , 43 (1), 21-29.
- Fişne, M. (2009). *Fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, iletişim becerileri ve yaşam tatminleri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for The 21sy Century* (First Publishing) Newyork: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. Ebru Kılıç (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Gökdemir, K., Koç, H., Pulur, A., Özcan, O., ve Özcan, K. (2009). Bayan hentbolcularda vücut kompozisyonu ile anaerobik güç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998(10), 20 26.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ* (H. Balkara, Çev.). 2. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001) *Duygusal Zekâ*. Varlık Yayınları: İstanbul.

- Goleman, D. (2007), *Sosyal Zekâ: İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*, Varlık Yayınları, 8. Basım, İstanbul
- Goleman, D. (2016) *İş Başında duygusal zekâ* (Balkara H. Çev.). 10. baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (B. S. Yüksel, Çev.) (49. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodhough, K. (2001). Multiple Intelligences Theory: A Framework for Personalizing Science Currbaricula. *School Science and Mathematics*, 101(4), 180-193.
- Green, A. L. (2000). *The perceived motivation for academic achievement among african american college students*. The Florida State University.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri. 2. Baskı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gür, H. ve Küçükoğlu, S., (1992). *Yaşlılık ve fiziksel aktivite*. Roche Yayınları, 9.
- Gürsoy, Ali., (2005). *Liderlikte duygusal zekâ: TSK'da örnek bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi SBE.
- Hair, Jr, F. J., vd. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. New Delhi: Sage Publications.
- Harmandar, I.H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). *An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics*. Adolescence, 40(159): 503.
- Hergüner, G., Sarıkabak, M., Yaman, N., Soylu, Y., Öcal, T. (2018) türkiye spor toto 3. liginde oynayan profesyonel futbolcuların duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(11): 46-56.
- İkizler, C. (2000). *Sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- İlhan, E. L. (2010). "Hareketsiz Yaşamlar Kültürü ve Beraberinde Getirdikleri". *Milli Prodüktivite Merkezi Verimlilik Dergisi*, 3,195-210
- İslamoğlu, A. H., & Alınacak, Ü. (2019). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 6. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık. Jamieson, JP, Harkins, SG & Williams, KD (2010). Need Threat Can Motivate Performance After Ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(5), 690.
- İyibaş, M. A., & Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 188-218.

- İyibaş, M. A., & Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 188-218.
- Kabamba, C., & Bailey, J. (2011). *Personality Differences Among Team and Individual Sport Athletes*. Randolph College Sport Preferences.
- Kanbur, A. (2015). İş-Aile/Aile-İş Çatışması ile Mücadele Etmenin Bir Yolu Olarak Sosyal Zekânın Keşfedilmesi Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*.
- Kara, H. (1991). *Liselerde sportif yarışmalarda derece alan öğrenciler akademik başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, B. (2011). ‘‘Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği’’. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, E. (2009). *Sosyal Zekâ Düzeyinin Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi: Fırat Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kenarlı, Ö. (2007). ‘‘Duygusal Zekâ-Akademik Başarı Etkileşimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi’’. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keskar, N. S., McCann, B., Varshney, L. R., Xiong, C., & Socher, R. (2019). Ctrl: A conditional transformer language model for controllable generation. *arXiv preprint arXiv:1909.05858*.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*.
- Kihlstrom, JF. ve Cantor, N. (2000). Sosyal zekâ. *İstihbarat El Kitabı*, 2, 359-379.
- Kilcigil, E. (1985) *Sosyal Çevre-Spor İlişkileri*, Bağiran Yayınevi, Ankara.
- Kırımoğlu, H., Yeniad., S. ve Çoban, E. (2014). *Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers in Terms of Status of Playing Sports* (Mustafa Kemal University Sample). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (1), 201- 209.
- Kızıltepe, Z. (2004), *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*, Ofset Yayınevi, İstanbul.
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Konrad, S. & Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek* (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kosmitzki, C. ve John, O. P. (1993). *The implicit use of explicit conceptions of social intelligence*. Personality and Individual Differences.
- Kul, A. & yüksekbilgili, Z. (2021). İstanbul ilinde sağlık sektörü çalışanlarının demografik özelliklerinin sosyal zekâ üzerindeki etkisinin irdelenmesi. *Uluslararası akademik yönetim bilimleri dergisi*.
- Kuter, F. Ö. ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229 – 252.
- Lazear, D. (2000). “*The Intelligent Curriculum*” Zephyr Press, New York.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Lennard B. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100.
- Maamari, B. ve Majdalani, J. (2019). Duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin memnuniyetine etkisi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33 (1), 179-193.
- Maçça, E. (2022). ‘*Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*’. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150.
- Manaf, A. (2014). Sorular ve Cevaplarla Varoluşun Temel Prensipleri, Zekâ Nedir ve Nasıl Zeki Olunur? *Spiritüel Söyleşiler ve Felsefe Serisi – 14*. İstanbul: Yoga Academy.
- Markland, D. ve Ingledew, D. (2007): *Exercise Participation Motives, A Self Determination Theory Perspective*. Intrinsic Motivation and Self Determination in Exercise and Sport. Ed.: M. Hagger, N. Chatzisarantis. Human Kinetics.
- Martinez, B. (2001). *Okulda başarısız çocuğun eğitimi* (O. Arıkdal, Çev.). İstanbul: Gendaş Yayınları.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S., Fletcher, D. (2009). *Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment*. Journal of Sports Sciences.
- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. Morpa Yay. İstanbul.
- Metan, h., & küçük, v. (2017). 12-14 yaş grubu düzenli spor yapan ve yapmayan bireylerin çoklu zekâ yönüyle karşılaştırılması. *Journal of international social research*.
- Mete, F. ve Akpınar, K. D. (2013). Dil Öğrenimi ve Duygusal Zekâ, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*.
- Mikolajczak, M. & Limunet, O. (2008). *TEQ and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study*. Personality and Individual Differences.
- Morgan, C. T. (1999). Psikolojiye Giriş (S. Karakaş, Çev.). Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları*.
- Mutlu, T.O., Şentürk, H.E., Zorba, E. (2014). Üniversite öğrencisi tenisçilerde empatik eğilim ve iletişim becerisi, *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue-1*.
- Noguchi, K., Gohm, C. L., & Dalsky, D. J. (2006). Cognitive tendencies of focusing on positive and negative information. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 891-910.
- Öğütlü, H., McNicholas, F., & Türkçapar, H. (2021). Stress and burnout in psychiatrists in Turkey during COVID-19 pandemic. *Psychiatra Danubina*, 33(2), 225-230.
- Onay, M. ve Uğur, B. (2011). Sağlıktaki Memnuniyetin Sessiz Sihri: Duygusal Zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 23-34.
- Özarboy, A. (1996). *Takım sporlarında müsabaka organizasyonu ve yönetimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özbey, Ö. ve Yılmaz, B. (2021). Türkiye olimpiik hazırlık merkezlerinde görev yapan antrenörlerin liderlik ve iletişim beceri düzeylerinin sporcular tarafından değerlendirilmesi. *Sportmetre beden eğitimi VE spor bilimleri dergisi*, 19 (3), 96-106.
- Özbiçer, S. (2013). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile romantik ilişki doyumları ve eşlerinin ilişki doyumlarına yönelik algıları* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapamayan bireylerin duygusal zekâ ve Liderlik Özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdenk, S. (2018). *Sporda duygusal zekâ ve liderlik*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Padem Yayınları.
- Özpulat, F., & Günaydın, N. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-Duyarlılıkları ve Hemşirelik Mesleğine İlişkin Düşünceleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 86-86.
- Özturan, M. (2018). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşma duyguları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, G. F. (2002). *Öğrencilerin gelişiminde müziğin etkisi. 1. uluslararası avrupa'da ve türk cumhuriyetlerinde müzik kültürü ve eğitimi*. Gazi Üniversitesi Müzik Bölümü, Ankara.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Petrides, K. V., Pita, R. ve Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *The British Psychological Society*.
- Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and individual Differences*, 12(7), 695-702.
- Ronald, E. R. & Rebecca, J. R. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership. An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality.
- Sarier, Y. (2015) Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.
- Saxena, S. ve Jain, RK (2013). Lisans öğrencilerinin cinsiyet ve konu akışına göre sosyal zekâsı. *Eğitimde Araştırma ve Yöntem Dergisi*, 1 (1), 1-4.
- Sevim, Y. (2002). *Antrenman Bilgisi*. Ankara: Nobel yayınları.

- Shearera, B. C. & Karanian, M. J. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences. *Trends in Neuroscience and Education*.
- Shelley, B. & Stys, Y. (2004). *A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*, Canada: Research Branch, Correction Service Of Canada.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasındaki süreksiz durumluluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Silvera, D. H., Martinussen, M. Dahl, T. I. (2001). The tromsø social intelligence scale, a self- report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Sit, C. H. & Lindner, K. J. (2005). *Motivational orientations in youth sport participation: Using achievement goal theory and reversal theory*. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 605-618.
- Smith, E. E., vd., (2019a). *Psikolojiye Giriş* (6. Baskı). (Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Smith, E. E., vd., (2019b). *Psikolojiye giriş* (6. Baskı). (Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Somazo, M. P. (1990). Social intelligence and likeability. *Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University College of Arts and Sciences, Florida, USA*.
- Soylu, Y. (2016). *16-21 Yaş Arası Elit Düzeydeki Takımların Genç Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Soylu, Y., Ayan, S., Salman, N. M. (2017) *16-21 yaş arası elit düzeydeki takımların genç futbolcularının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi*. *Turkish Studies*, 12(17): 397-410.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Nadir Kitapevi, Ankara.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Çiftçi, G.E. (2014). Akademisyenlerin Duygusal Zekâ, İş Tatmini ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İşletme Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 63-80.
- Tat, A. M., Tat, N. M., Arslan, S., ve Yılmaz, N. A. (2017). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite ve akademik başarı durumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 101-105.

- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Titrek, O. (2011). IQ'dan EQ'ya: *Duyguları zekice yönetme [From Iq to EQ: Manage your emotions intelligently]*. Ankara: Pegam A Yayıncılık.
- Tok, S. (2008). *Üst düzey performans sporcusu ve sedanterlerde duygusal zekâ kişilik özelliklerinin araştırılması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tsaousis, I. ve Kazi, S. (2013). Faktöriyel değişmezlik ve gizli ortalama, cinsiyet ve yaşa göre duygusal zekâ özelliği puanlarındaki farklılıklar. *Kişilik ve Bireysel farklılıklar* , 54 (2), 169-173.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal Zekâ. Klinik Psikiyatri*, Sayı: 1, 12-20.
- Turhal, SN, Tutkun, E., & Çelik, A. (2020). Spor yöneticilerinin adaylarının yönetim düzeyleri ve sosyal zekâ düzeyindeki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 18 (4), 193-202.
- Türkmen, Y., Özer, M., Karabulut, N., Zekioğlu, A. (2020). Bireysel spor yapanlarda duygusal zekâ düzeylerinin akademik not ortalamaları açısından araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*.
- Ülker, D. ve Yılmaz, Y. (2016). Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Açık Kaynaklı Öğrenme Yönetim Sistemleri ile Tescilli Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Sistem Entegrasyonu Dergisi (1804-2724)* , 7 (2).
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. ve Parker, J. (2020). Sınıfta duyguya dayalı sosyalleşme: Öğretmenlerin, akranların ve sınıf bağlamının rollerini dikkate almak. *Gelişim psikolojisi*, 56 (3), 578.
- Walker, R.L. & Foley, J.M. (1973). *Social intelligence: Its history and measurement*. Psychological Reports, 33, 839-864.
- Wang FY, 1992. Building knowledge structure in neural nets using fuzzy logic. In: Jamshidi M (Ed.), *Robotics and Manufacturing: Recent Trends in Research, Education and Applications*. American Society of Mechanical Engineers Press, New York, USA.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*, New York. Van Nostrand Company.
- Wong, C.-M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. ve Meara, N. M. (1995). A MultitraitMultimethod Study of Academic and Social Intelligence in College Students. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 117-133.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Yermentaeyeva, A., Aurenova, M. D., Uaidullakzy, E., Ayapbergenova, A., & Muldabekova, K. (2014). Social intelligence as a condition for the development of communicative competence of the future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4758-4763.
- Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve spor*. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Yıldırım, M., & Bayrak, C. (2019). Üniversite öğrencilerinin spora dayalı fiziksel aktivitelere katılımları ve yaşam kalitelerinin akademik başarı ve sosyalleşme üzerine etkisi (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 123-144.
- Yılmaz, E. ve Altınok V. (2010). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerini Yordama Gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 685-705.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

- 1. Cinsiyet:** a. Kız (☒) b. Erkek (☐)
- 2. Yaş**
- 3. Öğrenim yılı**
- 4. Spor Dalı** A. Futbol (☒) B. Basketbol (☐) C. Voleybol (☐) D. Hentbol (☐) E. Atletizm (☐) F. Cimnastik (☐)
G. Güreş (☒) H. Boks (☐) İ. Judo (☐) J. Karate (☐) K. Taekwondo (☐) L. Tenis (☐)
M. Masa Tenisi (☒) N. Badminton (☐) O. Yapmıyor (☐) p. Diğer (.....)
- 5. Spor Yapma Yılı** a. 0_1 Yıl (☒) b. 2_3 Yıl (☐) c. 4_7 Yıl (☐) d. 8 Yıl ve Üzeri (☐)
- 6. Ailenizin Gelir Düzeyi:** 1) Asgari Ücret ve Altı (☒) 2) 11.402-22.000 TL (☐) 3) 22.000 TL ve Üzeri (☐)
- 8. Yaşadığınız Yer:** a. Aile Yarı (☒) b. Akraba Yarı (Amca, Teyze, Hala vb.) (☐) Yurt (☐)

Ek-2. Duygusal Zekâ Ölçeği

DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQUE-SF) KISA FORM

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. 1- Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

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

Ek-3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

TROMSO SOSYAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.		Tamamen Uygun	Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1	Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.					
2	Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamın zor olduğunu hissedirim.					
3	Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.					
4	Tanımadığım yeni insanların olduğu bir ortamda genellikle tedirginlik hissedirim.					
5	İnsanlar yaptıkları şeylerle beni sık sık şaşırtırlar.					
6	Diğer insanların duygularını anlayabilirim.					
7	Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.					
8	İnsanlar açıklama yapma fırsat vermeden bana kızarlar.					
9	Başkalarının isteklerini anlarım.					
10	İnsanlarla ilk tanışmada ve yeni ortamlara girme konusunda iyiyimdir.					
11	Ne düşündüğümü söylediğimde insanlar genellikle benden rahatsız olmuş veya bana kızmış gibi görünürler.					
12	Başka insanlarla geçinebilmekte zorlanırım.					
13	İnsanları tahmin edilemez bulurum.					
14	Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.					
15	Başkalarını iyice tanımam için zaman alır.					
16	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.					
17	Diğer insanların davranışlarına nasıl tepki göstereceklerini tahmin edebilirim.					
18	Yeni tanıştığım insanlarla iyi ilişkiler kurmakta başarılıyım.					
19	Diğer insanların yüz ifadelerinden, beden dillerinden vs. gerçekte ne demek istediklerini çoğunlukla anlarım.					
20	Başkalarıyla konuşacak güzel sohbet konuları bulmakta çoğunlukla sıkıntı çekerim.					
21	Diğer insanların yaptıklarıma verdikleri tepkiler beni çoğunlukla şaşırtır.					

Ek-4. Resmi Kurum Onayı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-72940495-302.08-4799
Konu : Tez Çalışma İzni - Erdem
BAYNAZOĞLU

02.01.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.12.2023 tarihli ve E-19527874-302.08-12844 sayılı yazı.

İlgi yazınıza istinaden, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı "212903010" numaralı öğrencisi Erdem BAYNAZOĞLU'nun, yürütmekte olduğu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket formuna, Fakültemiz lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 46634de4925

Belge Takip Adresi: <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/cimzdogrulama>

Yeniçazır Mah. Ali Okumuş Cad. 53200 Çayeli\ RİZE
Telefon No : +90 (464) 532 84 54- 25 15 Faks No : +90 (464) 532 86 12
e-Posta : egitim@erdogan.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.erdogan.edu.tr/>
Kep Adresi: erdogan@bu01.kep.tr

Bilgi için : ABDUL K. DEREÇİ

Se

Dahili: 464 532 8454-3604



Ek-5. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği İzni



Tayfun Dogan

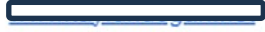
Alici: ben ▼

Merhaba,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan



Ek-6. Duygusal Zekâ Ölçeği İzni

Tarafımızdan Yürütölmekte olan "Sporcuların Duygusal Zeka özellikleri Ve Fiziksel Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bir çalışma yürötmekteyim. Çalışmamda Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Kısa Formu" için kullanım izni istiyorum. Yürötmekte olduğum çalışmama sağlayacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.



Mehmet Engin DENİZ 20 Eyl



alıcı: ben v

Muhammet Ali merhaba, ölçek ekli dosyada, iyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: MUHAMMET ALİ TÜRK



Gönderildi: 19 Eylül 2023 Salı 00:53

Kime: Mehmet Engin DENİZ



Konu: Ölçek İzin Talebi

...

ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 25/10/2023

Toplantı K. Sayısı : 2023/296

Yüksek Lisans Öğrencisi Erdem BAYNAZOĞLU'nun "Üniversite Öğrencilerinde Spora Katılım ve Zekâ" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr