



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA İLE
KİŞİSEL VE SOSYAL SORUMLULUKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ESRA YAYKIRAN

DENİZLİ- 2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA İLE
KİŞİSEL VE SOSYAL SORUMLULUKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ESRA YAYKIRAN

DANIŞMAN

Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım tez çalışmasında, tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve neticeleri bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Esra YAYKIRAN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin ders ve tez dönemi süresince tüm deneyim, tecrübe ve bilgilerini paylaşarak bana yol gösteren, katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen; saygıdeğer hocam Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA'ya teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince bana katlanan, her türlü sonsuz destek sunan, sabırla ve özveriyle desteğini esirgemeyen sevgili aileme ve nişanlıma sonsuz teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim süresince yoğun olmamdan dolayı ihmal etmek durumunda kaldığım ancak yine de bana müsamaha gösteren, beni süreç boyunca yalnız bırakmayan, desteklerini esirgemeyen tüm dostlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

ÖZET

Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ile Kişisel ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Esra YAYKIRAN

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

Temmuz 2021, 70 sayfa

Bu tezin amacı, bir devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasında demografik özelliklerine göre anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu kapsamda, dört farklı bölümde öğrenim gören [Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (84), Antrenörlük (21), Spor Yöneticiliği (27) ve Rekreasyon (27)] toplam 159 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma verilerini toplama sebebiyle Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu ve Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçekleri kullanılmıştır. Bu verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistik analizi, tek yönlü ANOVA, Post-hoc testi ve Pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır. Yapılan istatistik analizi sonucu spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre saygı, başkalarıyla ilgilenme, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık ve iyi oluşları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ancak öz yönlendirme ve sosyallik değişkenlerinde ise erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiki yönden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bölümler arası saygı, başkalarıyla ilgilenme, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik değişkenleri ile anlamlı bir fark bulunmazken; öz yönlendirme ve iyi oluş değişkenleri bölümlere göre farklılık göstermektedir. Pearson Korelasyon analizine bakıldığında ise hem kişisel ve sosyal sorumluluk hem de duygusal zeka alt boyutları arasında genel olarak düşük, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu tezin, spor bilimleri fakültesinde çeşitli bölüm ve

kademelerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemesi sebebi ile literatürde bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar da daha büyük örneklem gruplarıyla, farklı fakültelerde ya da farklı üniversite de öğrenim gören öğrenciler de dahil edilerek genişletebilir. Bununla birlikte üniversiteler, öğrenim gören öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini ve kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini arttırmaya yönelik planlar yapabilir. Bu planlardan biri; kişisel ve sosyal sorumluluk ve duygusal zeka hakkında müfredatlarına ders ekleyerek katkı sağlayabilirler.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk, Duygusal Zeka,

ABSTRACT

Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Social Responsibility of University Students

Master Thesis, Physical Education and Sport Teaching

Supervisor (Thesis Advisor): Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

July 2021, 70 pages

The aim of this thesis is to determine whether there is a significant relationship between the emotional intelligence levels and personal and social responsibilities of the students studying at the sports sciences faculty of a state university according to their demographic characteristics. In this context, data were collected from total of 159 students studying in four different departments [Physical Education and Sports Teaching (84), Coaching (22), Sport Management (27) and Recreation (27)]. Personal Information Form, Emotional Intelligence Feature Scale Short Form and Personal and Social Responsibility Scales were used to collect research data. In the analysis of these data; descriptive statistical analysis, one-way ANOVA, Post-Hoc test and Pearson correlation analysis were applied. As a result of the statistical analysis, no significant differences were found in terms of gender, respect, caring for others, effort, total emotional intelligence, self-control, emotionality and well-being of the students studying at the faculty of sports sciences. However, statistically significant differences were found between male and female participants in self-direction and sociability variables. Nevertheless, while there was no significant differences in the variables of respect between departments, caring for others, effort, total emotional intelligence, self-control, emotionality and sociability; self-direction and well-being variables differ according to the departments. When Pearson Correlation analysis is examined, it has been observed that there is a low and moderately significant relationship between both personal and social responsibility and emotional intelligence sub-dimensions. It is thought that this thesis contributes to the literature as it examines whether there is a significant relationship between emotional intelligence and personal and social responsibilities of students studying at

various departments and levels in the faculty of sports sciences. Future studies can also be expanded by including larger sample groups, students from different faculties or different universities. In addition, universities can make plans to increase the emotional intelligence and personal and social responsibility levels of their students. One of these plans can be this; they can contribute by adding courses on personal and social responsibility and emotional intelligence to their curriculum.

Keywords: University Students, Personal and Social Responsibility, Emotional Intelligence



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	Error! Bookmark not defined.
ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	8
1.1.2. Alt Problemler.....	8
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5.Sayıtlar	9
1.6. Hipotezler.....	10
1.7. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Duygusal Zeka.....	11
2.1.1.1. Duygu Kavramı ve Tanımı.....	11
2.1.1.2.Zeka Kavramı ve Tanımı.....	12
2.1.1.3.Duygusal Zekanın Tanımı.....	13
2.1.1.3.1. Duygusal Zekanın Eğitim Açısından Doğurguları	14
2.1.1.3.2. Duygusal Zeka Modelleri	15

2.1.1.3.2.1. Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli.....	16
2.1.1.3.2.2. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli.....	17
2.1.1.3.2.3. Reuven Bar-On Modeli.....	19
2.1.1.3.2.4. Cooper-Sawaf Modeli.....	20
2.1.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk	20
2.1.2.1. Sorumluluk Nedir?	20
2.1.2.2. Kişisel Sorumluluk Nedir?	21
2.1.2.3. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Kuramsal Açıklaması	21
2.1.2.3.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Seviye ve Bileşenleri.....	22
2.1.2.3.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Temaları.....	23
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	24
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	24
2.2.1.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.2.1.2. Duygusal Zekan İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	25
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	26
2.2.2.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	26
2.2.2.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Deseni	29
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	29
3.3. Verilerin Toplanma Araç ve Teknikler.....	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	29
3.3.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği.....	29
3.3.3. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF).....	30
3.4. Verilerin Toplama Yöntemi ve Süreci.....	30
3.5. Verilerin Analizi.....	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	32
4.1. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewnes) Dağılım Değerleri.....	32
4.2. Katılımcı Tanımlayıcı Analizi.....	33

4.3. Cinsiyetler Arası Bağımsız Gruplarda T-Test Analizine İlişkin Bulgular.....	34
4.4.Bölümler Arası Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizine İlişkin Bulgular.....	35
4.5. Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Katılımcıların LSD Post Hoc Testi Analizi Sonucu	37
4.6. Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.....	39
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	41
KAYNAKLAR	44
EKLER.....	52
Ek 1. Etik Kurul İzni	52
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	53
Ek 3. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği.....	54
Ek.4. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF).....	55
ÖZGEÇMİŞ	56

TABLÖLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 4. Duygusal Zeka Modelleri</i>	16
<i>Tablo 2.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Seviyesi ve Bileşenleri</i>	22
<i>Tablo 4.1. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewnes) Dağılım Değerleri</i>	32
<i>Tablo 4.2. Katılımcı Tanımlayıcı Analizi</i>	33
<i>Tablo 4.3. Cinsiyetler Arası Bağımsız Gruplarda T-Test Analizine İlişkin Bulgular</i>	34
<i>Tablo 4.4. Bölümler Arası Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu</i>	35
<i>Tablo 4.5. Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Katılımcıların LSD Post Hoc Testi Analizi Sonucu</i>	37
<i>Tablo 4.6. Pearson Korelasyon Analizi Sonucu</i>	39

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
%	Yüzde
ANOVA	Varyans analizi
F	Frekans
N	Örneklem Sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
Sh	Standart hata
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
Ss	Standart sapma
$\bar{X}^2$	Ortalamanın karesi
DZÖÖ-KF:	Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu
KBF:	Kişisel Bilgi Formu
KSSM:	Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu ile problem cümlesine değinilmiştir. Daha sonra ise araştırma ile ilgili alt problemlere, araştırmanın amacının ne olduğuna, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara değinilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Zeka; insan zihninin yeni bilgiler öğrenme, öğrenilen bilgileri kullanabilme yeni durumlar çerçevesinde şekillendirme ve meydana gelen problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için çözüm yolları geliştirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Geçmişten günümüze zeka ile ilgili olarak farklı yaklaşımlarda bulunulmuştur. Bu yaklaşımları madde madde ikiye ayırabiliriz. Bunlardan ilki geleneksel zeka anlayışıdır. Bu anlayış kişilerin zihnindeki hayal dünyalarını daraltan, insanların sonsuz düşünce ve kurgu yeteneklerini körelten bir etken olarak nitelendirebiliriz. İkinci yaklaşım ise; çağdaş zeka yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; zekanın özellikleri ile yaşama dair faaliyetleri ele alan bir kavram olduğu düşüncesini ifade etmektedir (Gürel ve Tat, 2010). Bu kapsamda zekanın tanımına baktığımızda; “soyut veya somut nesneler arasındaki bağı kavramlar ve algılar yardımı ile kavrayabilme, soyut düşünebilme, yargılayabilme ve bu zihinsel fonksiyonları uyumlu şekilde bir hedefe yönelik olarak değerlendirme yeteneğidir” (Çuhadar, 2017).

Howard Gardner’ın zeka kavramına dair ileri sürdüğü düşüncesine farklı bakış açısı getiren ‘Çoklu Zeka Kuramı’ zekanın matematiksel ve sözel kabiliyetlerinin ilerisinde bir anlam taşıdığını (Gürel ve Tat, 2010) ve insan zihninin bu iki zeka alanının yanında altı adet daha zeka alanı olduğundan bahsetmiştir. Bu zeka alanları; ritmik (müziksel), uzamsal (görsel), kişilerarası (sosyal), doğacı, içsel ve kinestetik (bedensel) olmak üzere toplam da sekiz zeka alanından meydana gelmektedir (Talu, 1999). Howard Gardner’ın çıkarttığı zeka kuramına bakıldığında hayatımızın farklı alanlarında varlığını gösteren farklı kabiliyetlerimizin üzerine ifade bulabilen zeka, tek bir düze değil çeşitli bir hal almakta ve geleneksel zeka yaklaşımının temelini kapsayan zeka testleri ile ölçülemeyecek niteliktedir. Her bir bireyin sekiz temel zekadan meydana gelen bir zeka toplamına sahip olduğunun ve her bir zeka alanının eşit öneminden bahseden kuram; kişilerarası baskınlığının,

geliştirebilirliğinin ve dağılımının kişilerarası başarı farklılıklarını yetenek ile açıkladığını belirtmektedir.

Gardner, baskın zeka alanlarının kişilerin düşünme ve öğrenme süreçleriyle bağlantılı olarak öğrenme biçimlerini etkileyerek, baskın zekalarına göre kendilerine etkili olabilecek öğrenme stratejilerini bir üst seviyeye taşıyabileceklerini savunmaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin IQ testleri yetenek ve zihinsel olarak gelişimlerine çözüm teklifleri sunmayarak, kişinin zeka puanına göre gruplandırmaktadır. Çoklu zeka kuramı, kendi kriterlerine göre uyarladığı testlerde bireyin puanına bakarak güçlü- zayıf olarak zekalarına göre farkındalık sağlamış, kişisel gelişimler için bireye özgü çözüm yolları geliştirmiştir. Bu Kuram, zekanın değişe bilirliliğini inkar eden ve zekanın sabit olduğunu öne süren klasik IQ yaklaşımından farklı olarak, bireyin zekasını tanıyabileceğini, zekasını tanıyarak yön vererek geliştirebileceğini düşünmektedir (Gürel ve Tat, 2010).

Genel tanımıyla duygu, birine ya da canlı cansız her türlü nesneye karşı hissedilen yoğun sezgidir (Çakar ve Arbak, 2004, s. 84). Dökmen'e göre duygu, kişinin evrene, doğaya ve topluluğa entegrasyon sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Daniel Goleman duyguyu, kişide merak uyandırarak kişinin soru sormasını ve soru sorarak öğrenmeye yönelmesini, öğrenilenlerin dışındaki bilgileri araması ve kapasitesini geliştirerek yeni öğrendiklerini pratik yapmasını sağlar. Yani davranışa dönüştürülmesini sağlayan özellikler bütünü olarak nitelenmektedir (Ural, 2001).

Duyguların, kişilerin kendilerini anlatmalarını, kendi istediklerini belirtebilmeleri açısından mühim olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim tarafından bakıldığında da önemli görüldüğü akla gelebilmektedir. Çünkü kişi bedeni, belleği ve duygularıyla birliktir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Duygular, bireye etrafında olan biten hadiselerden haberdar etmekte ve bireysel maksatlarına tesir etmektedir. Duygunun en mühim etkeni, duyguların bir amaca bağlı olması ya da bir amacı sağlamasıdır. Dolayısıyla kişinin etrafında var olan herhangi bir vaka, vaziyet, şart veya bir birey, bu duyguların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Duygular konusunda önemli olan diğer bir faktör ise; duygularımızı doğru yönde kullanabilmek ve duygularımızla başa çıkabilmektir. Bunun manası, duyguları sadece keşfetmekle iktifa etmeyerek, onları bilmenin ve yararlı kullanmanın usullerini öğrenmektir (Özkalp ve Cengiz, 2003).

Duygu; sezgi ve bu sezgiye has bir dizi hareket eğitimi ve belli başlı düşünceler, biyolojik ve psikolojik durumlardır (Goleman, 1996). Bir başka tanımda;

belli başlı nesne, hadise veya kişilerin iç dünyasında depreştirdiği imaj olarak belirtilmiştir ([https:// sozluk.gov.tr](https://sozluk.gov.tr)).

Duygusal zeka ilk defa 1930 yılında Çoklu Zeka Kuramı ile Howard Gardner tarafından gündeme geldi ve son yıllarda insan davranışı ve zekası üzerinde yoğun ilgi gören ve önemi çok sık vurgulanan konulardan biri olmuştur (Yelkikalan, 2020).

Duygusal zeka sözlük anlamı olarak; mutluluk, tasa, korku, nefretin ya da alakanın olduğu etkili bilme durumu, şuurun bilişsel ve istekli yapılarını ayırt edebilme konusunda tecrübeli olma vaziyeti şeklinde tanımlanabilir (Yurdakavuştu, 2013). Literatürü taradığımızda duygusal zeka tanımı ile ilgili çok sayıda ayrımlı kavramlara rastlamaktadır; duygusal zeka (Goleman, 1996, Salovey ve Mayers, 1990), duygusal okuryazarlık (Steiner, 1997), kişisel zeka (Gardner-1983), sosyal zeka (Thorndike'dan aktaran Yurdakavuştu, 2012), başarı/pratik zekası (Sternberg, 1985) ve sosyo-duygusal zeka (Boyatzis, Goleman, 2006) gibi.

Literatüre baktığımızda duygusal zekanın başka bir tanımda ise; kişinin benliğinin ve başka kişilerin duygusal yeteneklerinin bilincinde olarak buna göre yaşamına yön vermede kaynak olarak uygulayabilme yetisidir (Cobb ve Mayer'den aktaran Yurdakavuştu, 2012). Duygusal zeka ile ilgili başka bir tarif Bar-On'a ilişkindir. Bar-On duygusal zekayı, “çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin becerisini etkileyen bilişsellikten uzak kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi” olarak ifade etmiştir. Duygusal zekayı beş kategorize de ele almıştır: şahsi beceriler, kişilerarası beceriler, mevzun, stres idaresi ve genel ruh hali (Mayer, Salovey ve Coruso, 2000a).

Yaylacı (2006)'nın vurguladığı ifadede “hayatı hissetme, anlama, etkili biçimde gücün ve duyguların keskin zekasına başvurma yeteneği olarak” anlatmakta ve duygusal zekayı akılcı olarak yönetilmesi formatına dikkat çekmektedir (s.48).

Duygusal zeka ilk kez 1990'da Yale Üniversitesi'nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden psikolog John Mayer tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Terimin isim öncüleri, duygusal zekayı "kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve harekete rehberlik edecek şekilde kullanabilmek" olarak tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990).

İlk tanımda, başarı için mühim sayılan duygudaşlık, uyum sağlayabilme, mizacı kontrol altına alma, duyguları açıklayabilme ve anlama, bağımsızlık, beğenilme, saygı, sebat, kişiler arası problemleri çözme, nezaket, sevecenlik... gibi olgular ile duygusal nitelikleri anlatabilmek adına kullanılmıştır. Akabinde yani

1995’ te psikoloji dalında doktora sahip gazeteci ve yazar olan Daniel Goleman’ın ‘Duygusal Zeka’ adlı eserini yayına koymasıyla kavram çoğu alanda dikkat çekmiş ve kamu oyunun gündemine oturarak tartışma konusu haline gelmiştir. Goleman, 1998’de vurguladığı gibi eserinde bu kavramı "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sorunları düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme ... " olarak tanımlamıştır (Goleman’dan aktaran Yeşilyaprak, 2001).

O halde, içinde bulunduğumuz duygular tek başına tatminkar değildir. Her bireyin duyguları vardır ancak, duygusal zeka kendimize ait ve başkalarına ait duyguları anlayabilme ve değerlendirmenin yanı sıra duygular hakkındaki bilgiler ile duyguların enerjisini işimize hatta yaşamımıza aktif bir şekilde ilişkilendirerek uygun reaksiyon göstermemizi sağlar.

Duygusal zeka, bilgi-işlem süreci ve bir özellik olarak iki hali ile nitelendirilmektedir. Duygusal zekada bilgi işlem süreci; ön sezileri tanıma, ifade etme, etiketleme gibi kabiliyetler üzerine yoğunlaşırken, duygusal zeka özellik olarak değişik ortamlarda girişken, istekli, tutarlı, empati sahibi gibi hallerde kendini öne sürebilen kişiler üzerinde durmaktadır. Bunun yanı sıra duygusal zeka özellik olarak iç içe olmak ve kişilik kavramı olmak üzere seçilmiş davranışları öz eleştiri envanteriyle sonuçlandırır. Bu bağlamda duygusal zekanın ana maddeleri üzerinde durmak dışında genellikle çeşitli kişilik parametreleri üzerinde durulur (Petrides ve Furnham, 2000).

Duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmalar fazlaştıkça, araştırmaların odak noktasının duygusal zeka seviyesinin geliştirilmesi konusuyla ilgilendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kişilerin duygusal zeka seviyeleri yükseltilerek ailelerde boşanmalar ile fiziksel ve duygusal şiddetin; toplumsal yaşamda ise hayat kalitesinin arttırılabileceği belirtilmektedir (Brockert ve Braun, 2000). Ayrıca duygusal zekanın eğitimi, motivasyonu yetersiz olan ve hayat kalitesi standartın altında kalan kişilere destek gayesi ile kullanılabilmekte (Schutte ve diğerleri,1998) ve erkek bireyler üzerinde yapılan gözlemlerde alenen veya gizlice yapılan saldırgan hallerin menedilmesinde de etkilidir (Brackett, Mayer ve Warner, 2003).

Bireyin beyninde duygusal bağlar koptuğunda basit kararlar dahi veremediği yapılan çalışmalardan görülmektedir. (Mayer ve Geher, 1996). Buradan hareketle

gençlerin kendini ifade edebilme, kendi sorumluluklarını yerine getirebilme, kendi kararlarına yön verebilme, başkalarına karşı sorumluluklarını farkına varabilme ve başarıda duygusal zekanın yeri yadsınamaz derecede önemli olduğu görülebilmektedir.

Sorumluluk birçok kaynağa göre değer, davranış ve kişilik özelliğini yansıtan gibi birçok manası vardır (Filiz ve Demirhan, 2017). Sorumluluk kişinin topluma ayak uydurması, üzerine düşen sorumluluk ve gereklilikleri yerine getirmesi kendine ait bir hadisenin neticelerini üstlenmesi, başkalarının haklarına saygılı olması ve kendi davranışlarının neticelerine sahip çıkabilmesi manasına varılmaktadır. Birçok yazar ve araştırmacı sorumluluk kavramını; bireyin kendini ilgilendiren bir olayın veya kendi hal ve hareketlerini farkında olması ve bu olay ya da hal ve hareketlerinin sonuçları ne olurda olsun üstlenmesi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, bireyin kendi hal ve hareketlerini ya da yetki alanına giren olayın mesuliyetini hem ahlaki, hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Glover, 1970).

Sorumluluğun başka bir tanımında ise; kişinin kendine özgü seçimler yapması ve bu seçimlerden doğacak iyi veya kötü tüm sonuçları benimsemesi olarak tanımlanmıştır (Popkin'den aktaran Özen, 2013). Lickona (1991) ise sorumluluğu ahlakın faal yanı olarak tarif etmiştir. Herhangi bir kimsenin, üstüne düşen görevlerini yerine getirmesi, toplumsal süreçte aktif rol alması, kendi öz bakım becerilerini geliştirmiş olması ve bunun yanında karşısındakine de bakım, özen göstermesi en önemlisi de iyi bir evren için uğraşmasını sorumluluk olarak tanımlamıştır (Özen, 2013, s.344).

Bireyin kendisine özgü sorumluluğu olarak ele alınan kişisel sorumluluk; bireyin kendi bedenine ve bireyin kendi benliğine yönelik olmak üzere iki kategoride incelenmektedir (Hamilton ve Fenzel, 1988). Kişisel sorumluluk, bireyin çabalayarak kendi benliğini etkili kılmasına, karşısındakinin limitlerini zorlamayan ve saygı çerçevesinde bir iletişimi benimsemesini, kendi seçimlerinin mesuliyetini alarak iyi ya da kötü çıkan sonuçlarla kendi yaşamına yön vermesi, fiziksel ve duygusal olarak iyi oluşunu sağlaması ve sorumluluklarını sezmesi ve düşünmesi gibi unsurları içermektedir. Bireyin, önce sağlıklı bir kimlik kazanması daha sonra algılama, değerlendirme ve değerler edinirken sağlıklı düşünmesi ve karşısındaki kişi ve kişilerle sağlıklı bağlar kurabilmesi için sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004). Sağlığa ve bedene yönelik bireysel sorumluluk, bireyin tercihlerinin sağlığı hakkındaki neticelerini üstlenmek (örneğin, alkol -kanseri ilgisini bilmek,

kabullenmek), kazalardan kaçınmak, düşünmeden davranmanın mesuliyetini ve neticelerini üstlenmek, tercihlerinin neticesini iyi veya kötü bedelinin ödenmesi olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel anlamda kabul görülen görüş, fiziksel olarak iyi olabilmek için herkesin kendi sağlığından sorumlu olduğudur. Fakat araştırmalar bireylerin tek başına sağlıklarına önem göstermelerinin yeteri kadar olmadığı kişisel ve sosyal sorumluluğun bir düzeninin ve dengesinin mutlaka olması gerektiğini vurgulamaktadır. Değişiklik gösteren anlayış kişisel sorumluluktan beklenen herkesin bedeni kendisine aittir mantığı ve sağlıklı olmanın sadece bireysel tercihlerin sonucu olduğu mantalitesindeki değişikliktir. İnsanların yaşam standartları eğitim düzeyleri, sosyo-ekonomik seviyeleri ve diğer demografik özellikleri ile kişisel sağlıkları arasındaki etkileşimin varlığını gösteren birden fazla benzersiz araştırmalar vardır. İnsanların egzersiz (spor), diyet, kötü alışkanlıklardan kendilerini uzaklaştırma gibi belli başlı değişimlerle sağlıklarını olumlu yönde değiştirmeleri bu konu hakkındaki bilinçlendirme çalışmaları ve eğitim programlarının çoğaltılması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra kişiye uygun egzersiz planları, kötü alışkanlıklardan uzaklaştırma ve çevresel faktöründe mühim olduğu bilinmektedir. Ayrıca, kapsamlı, üst düzey uygulamalarla, örneğin içki ve sigara kullanımını sınırlandırıcı önlemler, ekonomik durumların düzeltilmesi veya nefret suçlarından olan ırkçılık gibi eğilimlerin engellenmesi sağlık hakkındaki sosyal sorumluluk için alınabilecek tedbirlerdendir. Kişisel sorumluluk, bu şartlarda bireyin, kişisel sağlığını kontrol altında tutmasıdır. (Minkler, 1999).

Sosyal sorumluluk, bireyin başka insanlara karşı sorumluluklarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Yani başkalarına yardım etmek, başkalarıyla iş birliği sağlamak, karşısındaki kişinin iyiliği için çabalamak, başkaları için refah olgusunu içermek, paylaşmak gibi sosyal yeterlilikleri kapsamaktadır (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000).

İlk olarak sivil eğitim ve vatandaşlık maksatlı çalışmalarda ön plana çıkan sosyal sorumluluk (Anderson, 1998), ergenin daha kapsamlı sosyal ve siyasi toplum bünyesinde kişisel sosyal içerisinde kendi sosyal maharetleri ve yetkinlikleri yardımıyla faal ve sorumlu tutumlar sergileyebilmesidir. Diğer bir ifadeyle sosyal sorumluluk bireyin kendi özgürlüğünü yitirmeksizin etrafıyla ve başkaca insanlarla bağlantısını koruyabilmesi ile, başkalarına ve farklı etkenlere karşı saygılı olabilmesi ayrıca sosyal yapı kapsamında kendisinden beklenenleri layıkıyla yerine getirebilmesidir (Polk, 2004).

Sorumluluk küçük yaşlarda ailedeki yaşamından başlayarak yaşamı boyunca devam etmektedir. Ailede kazanılan sorumluluk davranışları kişinin yaşamına olumlu ya da olumsuz birçok etki bırakır. Örneğin baskıcı bir ailede sürekli çocuğu yönlendirme ya da ailenin isteği üzerine hareket eden bir bireyde sorumluluk davranışı olumsuz yönde etkilenebilirken; başka bir bireyin özgürce seçim yapabilmesine olanak sağlayan ailede bireyim sorumluluğuna olumlu etken sağlayabilir.

Ailede olduğu gibi sorumluluk davranışı eğitimde de vardır. Bireyin eğitim alanında sorumluluk davranışını kazandırmak ise öğretmenin görevlerinden biridir. Ancak bunu kazandırmak öğretmenler açısından zor olabilir. Sorumluluk kendiliğinden durduk yere oluşan bir his değildir. Bu hissi çocuklara kazandırmak için bazı önlemler alınması gerekir (Jenkins'den aktaran Filiz ve Demirhan, 2019). Bunun için, öğrencilerin özellikle kendilerine ve topluma faydalı, kişilik sahibi, sorumluluklarının üstesinden gelebilen, sosyal beceri seviyeleri etkili ve pozitif düşünceli bireyler olabilmeleri adına eğitimcilerin eğitim ortamlarını biçimlendirmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler; öğrencilere, öz yönetim becerilerini geliştirebilecekleri, iş birliği içinde hareket edebilecekleri, sergileyecekleri fırsatlar vermelidirler. Okullarda sınav merkezli eğitim ön planda olduğu ve bunun iyi bir kimlik oluşumunun yetersiz olduğu üzerinde durulursa daha öğrenci merkezli ve daha çok öğrencilere sorumluluk veren yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk modellerine yüzeysel olarak baktığımızda ilk olarak ikisi birlikte bir anlam ifade edemediğini görürüz ancak içeriğine girince iki kuram arasında önemli bir anlam teşkil ettiğini ifade edebiliriz. Kişilerin duygusal zeka seviyeleri geliştirilerek ailelerde boşanmalar ile fiziksel ve duygusal şiddetin azaltılabileceği; bireylerin birbirine karşı saygı, sevgi ve hoşgörüsünün artırılabilceği, toplumsal yaşamda ise hayat kalitesinin artırılabilceği belirtilmektedir (Brockert ve Braun, 2000). Kişisel ve sosyal sorumlulukları arttırılan bir bireyde de bu etkileri görmek inkar edilemez bir gerçektir.

Duygusal zeka kavramı bize beş alandaki kabiliyetleri kapsamaktadır. (1) Başkalarının duygularını anlamak, (2) Duygulan idare edebilmek, (3) Sosyal beceriler geçirmek, (4) Öz bilinç ve (5) Kendini harekete geçirmek (Yeşilyaprak, 2001). Bu beş beceriye baktığımızda eğitim alanında büyük öneme sahip olduğunu

görmekteyiz. Duygusal zeka ile ilgili yapılan diğer bir ifadeye bakarsak kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma yani empati kurmak, karşdakine sebat etmek, saygı duymak, sorumluluklar almak gibi birçok anlamı betimlemek için kullanılmıştır (Yeşilyaprak, 2001). Kişisel ve sosyal sorumluluk kuramına baktığımızda ise; başkalarının haklarına ve duygularına saygı, başkalarına karşı duyarlı olma, iş birliği sağlama, empati kurma, öz kontrol sağlama gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017). Bu bileşenler bireylerin duygularının ön planda olduğunu göstererek eğitim de sadece bilişsel olarak değil duyguların da önemine vurgu yapılmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

- 1.Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri cinsiyetlere göre bir farklılık göstermekte midir?
- 2.Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri bölümlere göre bir farklılık göstermekte midir?
- 3.Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyetlere göre bir farklılık göstermekte midir?
- 4.Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağının karşımıza çıkarttığı teknolojik icatlar ve gelişmeler hayatımızı atalarımızın hayat standartlarıyla kıyaslanmayacak ölçüde kolaylaştırdı. Fakat bu kolaylıklar birtakım zorlukları da beraberinde getirdi. Teknolojinin gelişmesiyle gençlere verdiği yararların sınırsız olduğu göz önünde olduğu gibi zararları da bulunmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de günümüz toplumunda gençlerin yüz yüze geldiği birçok risk (madde bağımlılığı, okula devamsızlık, kurallara uymama, aile içi şiddet, akran zorbalığı, öğretmene şiddet, intihar ve vb.)

ile bu durumdan teknoloji sayesinde ulaşılan dizilerden ya da sitelerden etkilenen çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu artışı azaltacak ve toplumu daha yaşanır hale getirecek tedbirlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yüzden kötü alışkanlıkların ve kötü davranışların aşılması için politikacılar, kurumlar ve eğitimciler tarafından birçok stratejiler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Kişisel ve sosyal sorumluluk ile duygusal zekanın ilişkisini tespit etmek bu kötü alışkanlıkları azaltmada önemli bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Halbuki, literatür incelendiğinde daha önce duygusal zeka ile kişisel sosyal sorumluluk arasındaki ilişkinin nasıl olduğu konusunda bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma, kişisel ve sosyal sorumluluk ve duygusal zeka arasındaki ilişkisinin düzeyini ve yönünü öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak tespit etmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı; cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelendiği bu çalışma:

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bahar dönemi ile sınırlıdır.
2. Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde; beden eğitimi öğretmenliği, rekreasyon, spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümlerinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. Sınıf kademelerindeki öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada incelenen “Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Zeka Kısa Formunun” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada incelenen “Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçekleri içtenlikle cevaplandırırdıkları varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin ölçekleri okuyarak cevaplandırırdıkları varsayılmaktadır.
3. Ölçme aracının yeteri kadar geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Hipotezler

1. Kadın üniversite öğrencileri erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahiptir.

2. Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahiptir.

3. Kadın üniversite öğrencileri erkek öğrencilere göre daha yüksek kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyine sahiptirler.

4. Üniversite de öğrenim gören öğrencilerin bölümlere göre kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır.

1.7. Tanımlar

Sorumluluk: Bireyin kendi hareketlerini veya kendi yetki alanına giren herhangi bir vakanın neticelerini üstlenmesi, sorum, sorumluluk (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Kişisel Sorumluluk: Antlaşmalar yapmayı ve devamını içerir, hedefleri tespit ederek bunlara ulaşma adına yollar oluşturma; kişisel seçimlerin nihayetini ve kişisel başarıları kabul eder (Layay, French ve Henderson, 2006).

Sosyal Sorumluluk: Başkalarıyla onları yıkmak yerine onları güçlendirecek şekilde iletişim kurabilmeyi içerir, başkalarının haklarının saygınlığına ve değerine saygı duymak ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışmak ve başkaları için fırsatlar yaratmaktır (Lavay ve diğerleri, 2006).

Zeka: Düşünceler, semboller, ilişkiler, kavramlar, prensipler ve kaidelerle uğraşabilme kabiliyetidir. Somut şeyler dışında, soyut şeylerin üstesinden gelebilme gücüdür. Zekayı kısaca tanımlamak gerekirse buna; öğrenme kabiliyeti diyebiliriz. Özellikle sözcük ve simgelerden faydalanarak, neticeler elde edebilme kabiliyetidir (Güney, 2000).

Duygu: Sezilen bir hissin güçlenerek, şuurda ve bedende kapsamlı bir uyarılmışlık durumu meydana gelmesidir (Nyland, 1999).

Duygusal Zeka: Bar-on; duygusal zeka çevresel istek ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada kişinin becerisini etkileyen bilişsel olmayan yetenekler, yeterlikler ve maharetler dizisi olarak tarif edilmiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000b).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kapsam çerçevesinde duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk konusunda ne tür ve ne kadar çalışma yapıldığına değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar derlenmiştir.

2.1.1. Duygusal Zeka

Duygusal zeka; zeka ve duygu kavramlarını içermektedir. Olaylar karşısında sadece duygularımızla veya sadece zekamızla vereceğimiz kararlar bizi her zaman istediğimiz sonuca varmamızı sağlayamayabilir. Duygusal zekada duyguların ya da zekanın üstünlüğü söz konusu olmayıp önemli olan duyguların ve zekanın birleşmesi meselesidir. Duygusal zeka kişinin duygularını doğru tanınması neticesinde önüne çıkan sorunlarla daha kolay baş edebilmesine yardım etmekle birlikte hem kendi hem de etrafındakilerin daha mutlu bir hayat geçirebilmesi için kullanması oldukça önem arz etmektedir.

Duygusal zeka tanımlarının tümünde ifade edildiği üzere insanların kendi duygularını iyi bilmeleri ve duygularını doğru bir şekilde yönetebilmelerinin yanında karşısındaki insanların ne hissettiklerinin ve ne düşündüklerinin farkında olup bu doğrultuda onları yönlendirebilmeyi, bu sayede onların duygularını da yönetebilmelerinin mümkün olduğundan söz edilmektedir. Duyguların evrensel bir özelliği vardır. Dünyadaki her insan çeşitli şekillerde aynı duyguları yaşamaktadır. Kimisi yaşadıkları duygulara fazla anlam yükleyip hayatlarını ona göre şekillendirirken kimisi bu duyguları kontrol edip hayatlarını istedikleri gibi belirleyebilmektedirler. Bir olayla karşı karşıya kalarak yaşadığımızda olayın bizde ne tip bir duygu oluşturacağı, zekanın bize sağladığı bakış açısıyla ve olayı nasıl algıladığımıza göre belirlenir. O an hissettiğimiz duygular olaya verdiğimiz anlamlardan ileri gelmektedir (Bozdağ, 2003).

2.1.1.1. Duygu Kavramı ve Tanımı

Psikologların ve felsefecilerin bir yılı aşkın bir süredir mutlak anlamı üzerinde fikir birliğine varamadıkları bir terim olan duygu başlığı altında nelere göndermeler yaptıklarına biraz göz gezdirelim. Oxford İngilizce Sözlüğü, duyguyu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tarif etmektedir. Daniel Goleman’a göre ise duygu;

bir sezgi ve bu sezgiye özgü belli başlı düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar, soru sorarak meraklandırıan, bilenmeyeni bulmaya iten, kapasitesini geliştirerek öğrenileni uygulamaya geçirmesini ve böylelikle bir davranış göstermesini ifade eden bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanılmaktadır (Goleman, 2020).

Duygusal dengemizi korumak adına duygularımızı zamanında fark edip kontrol altına almak oldukça önemlidir. Olması gerektiği sınırı aşırıp aşırıya kaçan ve sürekli baskı altına aldığımız duygular zamanla dengemizi bozmaktadır. Her zaman tek tip duygu içerisinde bulunmamız mümkün değildir. Mutlu olmak kadar acı çekmekte insanlar içindir. Acı çekmenin ruhsal hayata ve yaratıcılığa pozitif yönde etkilerinin bulunduğunu inkar edilemez. Ruhu olgunlaştıran etkenlerden biri de acılardır. (Aydın'dan aktaran Akbaş, 2018).

Duygularımız; düşünerek ve planlayarak, uzak bir hedefe hazırlanmayı daim kılarak, sorunları ortadan kaldırarak engellediği ya da geliştirdiği seviyede, bize ait olan zihni yetilerimizi yönetme kapasitemizin limitlerini çizip yaşamda neler yapabileceğimizi tayin eder. Duygularımız bizi yaptığımız işi, keyifle ve hevesle hatta biraz da kaygıyla belirli ölçüde kişileri başarıya ulaştırır. Tam da bu nedenle duygusal zeka temel bir beceridir ve diğer yeteneklerimizi bilinçli veya bilinçsizce temelden etkileyen bir etkidir (Maboçoğlu, 2006).

2.1.1.2. Zeka Kavramı ve Tanımı

Zeka; hakkında en çok çalışma yapılan yeteneklerden biridir. Bunun yanı sıra zekanın ne denli güçlü bir yetenek olduğuyla alakalı bir fikir birliğine varılamamıştır. (Baymur, 2004). Tüm araştırmalara rağmen, zekanın belli başlı bir kavram mı yoksa yetenek mi olduğu insan davranışlarındaki yetkinliği sebebiyle netlik kazanamamıştır. Bundan dolayıdır ki, alan yazıları incelendiğinde zekânın birbirinden değişik birçok tanımı görülmektedir.

Kulaksızoğlu (2004) zekayı “Zekâ beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir” sözleri ile ifade etmiştir” (s. 135).

Zeka; anlama, bilincin öğrenme, karşısına çıkan problemleri çözme, çözüm üretme, fikirlerini yeni bir işe yönlendirebilme, bilinenlerden yararlanarak bilinmeyenleri ortaya çıkarma gücü ve zihinsel becerileri kullanabilme, genel uyum sağlayabilme özelliğidir (Sternberg aktaran Yurdakavuştu, 2012).

Zekanın sadece bir yetenek olmadığı içerisinde derinliği haiz olduğu bazı psikologlarca ifade edilmiştir. Thorndike ve Thurstone gibi bazı psikologlara göre fikişel gizil güç yani zeka, gündelik davranışlarımızda düzen sağlayan ve bunun yanında sadece genel yetenek değil birçok özel yetkinliklerin bir arada olmasıyla meydana gelmiştir (Thorndike, 1969; Thurstone, 1947 aktaran Baymur, 2004).

Ortaya çıkan birçok araştırma neticesinde kişiler bağları devam ettirmenin duygusal zekaya bağlı olduğu görülmüştür. Harward Eğitim Okulun'dan psikolog Howard Gardner'nin duygusal zeka tanımında *“kişiler arası ilişkilerde zekayı, diğer insanları anlamaktır: onları neyin harekete geçireceği, nasıl çalışacağı onlarla nasıl işbirliği yapılabileceğinin yanında birey içindeki zekanın içe dönük, karşılıklı bir yetenek olduğu yönündedir. Bununla birlikte kişinin kendisi hakkında dikkatli, doğru bir model oluşturup bunu etkili bir yaşam sürebilmek için kullanma becerisidir”* şeklindeki ifadeleriyle tanımlamıştır (Goleman, 2020, s.57).

2.1.1.3. Duygusal Zekanın Tanımı

Duygusal zeka hakkında bir çok araştırma yapılmış bunlar neticesinde ise birçok farklı tanım ortaya çıkmıştır. Tanımların ortak noktası kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması olarak görülmektedir. Duygusal zeka bazılarına göre bir yetenek, bazılarına göre ise bir özellik olarak kabul edilmektedir.

Goleman duygusal zekayı; bireyin engellere rağmen yolundan caymaması, kendi dürtülerini kontrol altına alarak tatmini erteleyebilmesi, istediği bir şeyde kendini harekete geçirebilmesi, sıkıntılar karşısında yılmadan düşünmeye devam etmesi, empati kurabilmesi ve ümit beslemesi olarak tanımlamıştır (Goleman, 2004).

Duygusal zekayla ilgili başka bir tarif Bar-On'a aittir. Kendisi duygusal zekayı, “çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi” olarak vasıflandırmaktadır. Bar-On, duygusal zekayı beş grupta ele almış olup bunlar: kişisel beceriler, uyumluluk, genel ruh hali, kişilerarası beceriler ve stres yönetimidir (Mayer ve diğerleri, 2000b).

Duygusal zeka, olumlu ve üretken bir tutumla, kendimizin ve karşıımızdaki kişilerin duygularını etkili olacak şekilde kavrama, ifade etme ve kontrol etme kapasitesidir (Fuimano, 2004).

Bu tanımlardan işaretle, duygularımızı yönetebilme yetisini duygusal zeka olarak ifade edebilir, duygularımızı yönetebildiğimiz seviyede duygusal zekaya sahip olduğumuzu söyleyebiliriz. Duygularımız başkası ya da yaşantılarımız

tarafından değil, kendi beklentilerimiz, düşüncelerimiz tarafından oluşmaktadır ve duygularımızı değiştirmekte kendi elimizdedir. Duygularımızı kontrol edemediğimiz sürece biz onları değil, onlar bizi yönetmeye başlar (Ümit, 2004).

Duygusal zeka kişinin kendisini tanımasıyla başlar. Kendini tanıyan, duygu ve düşüncelerini yönetebilen, yapabileceklerinin farkında olan bireyler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilir ve diğer insanlarla istedikleri gibi iyi ilişkiler kurabilirler. Unutmamamız gerekir ki duygularımızı oluşturan biziz ve onları istediğimiz gibi değiştirip yönetebiliriz (Çetinkaya, 2011).

2.1.1.3.1. Duygusal Zekanın Eğitim Açısından Doğurguları

Giderek önem arz eden duygusal zeka kavramı, giderek çeşitli alanlarda yeni tanımlar oluşturmaktadır. Bu sahadaki araştırmalar, duygusal zekanın ölçülmesi; ilgili kabiliyetlerin hayatın farklı alanlarına ne şekilde üstüne koyulabileceği ve neticeleri, bunlara ilgili olarak da duygusal zekanın ne şekilde geliştirilebileceği gibi kapsamlarda sık bir şekilde devam etmektedir.

Eğitimin fonksiyonu; kişinin kendine mahsus zeka yanayını, toplum içinde ilerlemesine yarayacak vazife ve alanlarda tekemmül etmek için kullanmasına yardımcı olmaktır. Günlük çoğu performansta değişik zeka alanları ahenk ve uyum içinde çabalayarak birbirlerini tesir etmektedir. Bu sebeple eğitimde zekanın belli başlı tarafını değil, farklı sahalarda beraberinde geliştirmek hedeflemiştir. Goleman (1998) üzerinde durduğu gibi;

"Günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini sansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri, okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak akli ve kalbi birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir... Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak öz bilinç, özdenetim, empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve iş birliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum." söyleyişi mühim bir temeli dile getirmektedir (Yeşilyaprak, 2001, s. 143).

Mekteplerdeki başarı önemli ölçüde akademik zekanın yanında duygusal zekaya da ilişkilidir. Zira okuldan istifade etmek için gerekli asıl hususiyetler olarak kabul edilen; "Doyumu tehir etmek, yakışır biçimde sosyal sorumluluk üstlenebilme, duygularını kontrol altında tutabilme, iyimser bir bakış açısına sahip olabilme, içsel güdülenme, başkaları ile ilişki kurabilme, işbirliği yapabilme ..." gibi beceriler duygusal zeka seviyesiyle ilişkilidir. Bu hususiyetleri geliştirmek için anaokulu/ana sınıflarından başlanarak bütün eğitim vetiresi müddetince açık ya da gizil müfredatta

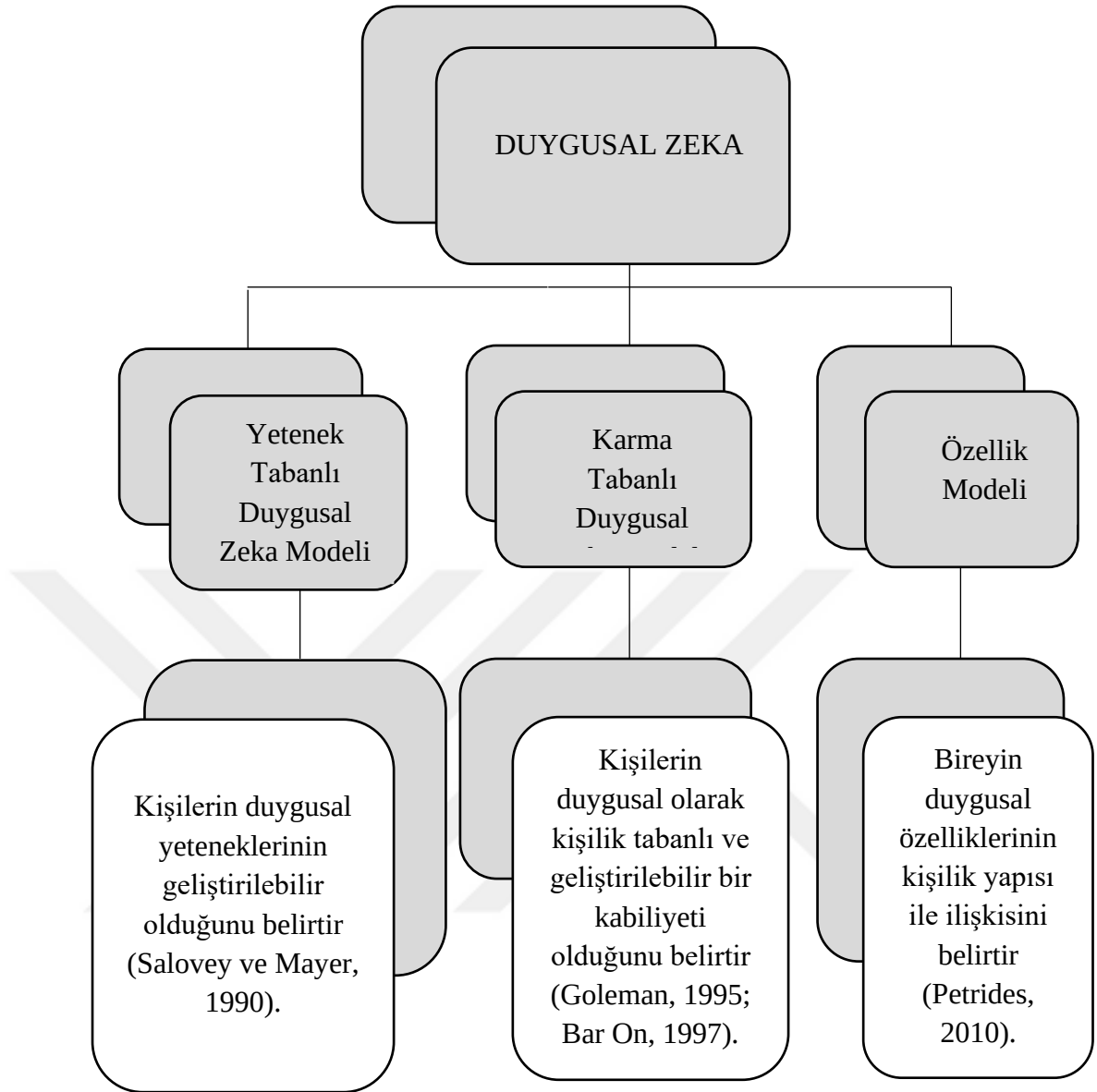
ilgili etkinlikler olmalıdır. Nitekim öğretmenler derslerinde duygusal gayelere umumi itibariyle fazla yer etmemektedir (Bacanlı, 1999).

Duygusal zeka meselesiyle ilgili yapılan pek çok çalışmanın neticesi değerlendirildiğinde eğitim tarafından ortaya çıkan neticeler aşağıdaki gibi maddelere ayrılabilir (Yeşilyaprak, 2001):

- Duygusal zeka kabiliyetleri eğitimle sağlamlaştırılabilir.
- Duygusal zekanın aksiyonu anaokulundan yüksek tahsile kadar her eğitim düzeyinde önem teşkil eder.
- Hangi alanda olduğu ehemmiyet ifade etmeksizin öğrenme, öğrencinin duygularından hür olarak gerçekleşmemektedir.
- Duygusal zekanın aksatılması, akademik zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Yani akademik başarının artması ile duygusal zeka gelişimi doğru orantılı olarak ilerler.
- Her bir öğrencide duygusal zeka kapasitesi farklı olarak eğitim sürecinde birlikte katılırlar.
- Öğretmenler, her zeka alanına aynı ölçüde değer vermelidir.
- Öğretmenler, yatıkları etkinliklerini değerlendirme sonuçlarına ulaşmak için duygusal zekaya yer vermelidir.
- Öğrencileri, öğretmenler sıkıntıları ve sorunları, ihtiyaçları, hisleri ve düşünceleri ile ele almaktadırlar.
- Duygusal zekayı öğretmen ders aktivitelerinde ne kadar fazla kullanırsa gelişimi daha üst seviyelere taşıyarak ve sürekli hale getirir.
- Duygusal zekanın gelişmesiyle ilgili araştırmalar, okuldaki düzen, psikolojik ve sosyal sorunlarını azaltır.
- Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik araştırmalarda cinsiyet ayrımlılıkları özene alınmalıdır.
- Duygusal zekanın geliştirilmesinde mektepteki rehberlik uzmanları, yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti sağlanmalıdır.

2.1.1.3.2. Duygusal Zeka Modelleri

Yaşamımızda kabul edilen duygusal zekâ modelleri; karma duygusal zekâ modeli (Goleman,1995; Bar-On, 1997; Cooper ve Sawaf, 1997), yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli (Mayer ve Salovey, 1990), algılanan duygusal zekâ/duygusal zekâ özellik modeli (Petrides, 2010) şeklinde sıraya konulabilir.



Şekil 4. Duygusal Zekâ Modelleri (Yazıcı, 2019)

2.1.1.3.2.1. Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli

Duyguları, zekâ ile ifade eden ilk araştırmacılar olan Salovey ve Mayer'dir. (1990). Söz konusu bu iki araştırmacı duygusal zekâyı sosyal zekânın bir durumu olarak aile, iş vb. sosyal alanlarda ele alıp, duygusal zekâyı başarının temel niteleyicisi olarak ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına vararak duyguları bilmesi, duyguları düşünmeyi kolaylaştıracak şekilde yönetebilmesi ve kişisel gelişmeyi sağlamak amacıyla duygularını yönetebilmesi şekliyle tarif etmektedir (Salovey ve Mayer, 1990).

Duygusal zekânın dikkat çekmek istediği nokta, başkalarının ya da genel benlik duygusunun değerlendirilmesi değil, davranışları düzene sokmak ve

problemlere çözüm üretmek için bireyin kendisinin ya da başkalarının duygusal durumlarını tanımasıdır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekânın dört bileşeni vardır;

Duyguları Algılama: Sanatta, müzikte ya da diğer uyaranlarda kişinin başkalarına veya kendisine karşı duyguları algılama becerisi mevcuttur. Birey karşısındakinin duygularına önem verdiğinde duyarlılık, kendi duygularına önem verdiğinde öz farkındalığında artış gözlenir.

Düşünceyi Kolaylaştırma: Duyguları hissederek iletişim aracı olarak kullanmak veya duyguları yönetmek bilişsel süreçlerde kullanma kabiliyetidir. Duyguların kullanılması, karar verme, problem çözme, muhakeme ve iletişim gibi bazı kognitif (bilişsel) süreçleri kullanmayı da gerekli kılar.

Duyguları Anlama: Duygu geçişlerini, birbiriyle olan ilişkisini, duygusal bilgileri ve duygusal vaziyetleri anlama kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Duyguları anlama, duyguları analiz etme kapasitesini etkileyecek nitelikte dile sahip olmayı ve amaçlı, kararlı düşünebilmeyi içerir. Bireylerden duyguları idrak etme becerisi olanlar, özellikle duygulara ilişkin zengin sözcük hazinelerine sahip olup çeşitli duygu vaziyetlerini tanımlayan terimleri ve arasındaki bağlantı anlayabilirler.

Duyguları Yönetme: Duygulara belli olma, kişisel idrak etmeyi ve evolüsyonları gerçekleştirmek adına duyguları sistemleyebilme yetisidir. Bireyler kendi duygularını yönetirken, hislerini doğru bir yolla izleyebilmeli, seçebilmeli, etiketleyebilmeli, bu hislerini iyileştirebilecek veya değişik şekilde değiştirebileceklerine inanmalı, hislerini değiştirecek yöntemleri hayata geçirebilmeleri ve son aşamada ise bu yöntemlerin etkililiğini değerlendirebilmelidir (Brackett ve Salovey, 2006).

2.1.1.3.2.2. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman'a kıyasla Bar-On'un duygusal zekâ modeli daha çok destek görmüştür (Acar, 2002: 55). Bar-On (1997:14), duygusal zekâyı “bilişsel olmayan yeteneklerin düzeni, yeterlilik (kifayet), dışsal baskı ve isteklerle mücadele etmede başarılı olma yeteneği” ifadeleriyle tanımlamıştır. Bar-On'un ilgili çalışması incelendiğinde, hayattaki başarıya katkı sağlayan beş alan tayin ettiği görülmektedir (Mayer ve diğerleri, 2000a):

- Duygularını tanıma kişinin kendi duygularının, bu duyguların nasıl oluştuğunu ve bu duyguların meydana getireceği neticelerin idrakinde olmasıdır. Gerçek hislerinin farkında olamayan kişi duygularını idrak edemeyeceği gibi kontrol

de edemez. Duygularımızdan ne kadar emin olursak alacağımız kararlar da o kadar doğru olur. Yaşanılan bir olay anında önce duygularımızın farkında olduğumuzu sanabilir, nitekim üzerinde tekrar düşündüğümüzde gerçek duygularımızın farkına varırız. O an olayın etkisiyle yanlış duygulara kapılmış olabiliriz. Bu sebeple duygularımızı tanımalı ve gerçek duygularımızın farkında olmalıyız. (Bozdağ, 2003).

- Öz duygu yönetimi kişinin bütün duyularının bilincinde olup bunları yönetebilmeyi başarması meselesidir. Öfkelenildiğinde, sevindiğinde duygularına kapılmadan davranabilmesi anlamına gelir. Duyguları yönetmek, duyguları bastırmak anlamında değil onları kontrolünde tutmak demektir. Hislerini baskılamak onların daha kuvvetli bir şekilde yeniden meydana gelmesine sebep olmaktadır (Çakar, 2004). Kişi yalnızca olumlu duyguları olmaksızın, olumsuz duygularını da yönetebilmelidir. Hepimizin kötü ruh hallerinde bulunduğumuz anlar olmaktadır. Önemli olan bu anları kontrolümüz altına alarak elverişli bir şekle dönüştürebilmemizdir. Bunu başarabilen kişiler zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında sakinliklerini muhafaza ederek, ani tepkiler vermeden durumu kendi yararlarına döndürebilmektedirler (Şahinkaya, 2006). Mutlu olabilmek adına olumsuz duygulardan uzaklaşmak yerine onları kontrol altına alıp bu duyguları birer öğrenme fırsatı olarak yaşayıp tecrübe kazanmalıyız. İnsanlar duygularını kullanarak hayatlarını birden sarsabilir ve hızlıca değiştirebilir. Bu sebeple duygularımızı kontrol etmekte muvaffak olmalı ve amaçlarımıza paralel olarak duygularımızı yönetmeyi başarabilmeliyiz (Bozdağ, 2003).

- Öz güdüleme kişinin yaşadığı başarısızlıklar, hayal kırıkları ve zorluklar karşısında mağlubiyeti kabullenmeyip kendini motive ederek karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesidir. Başarabilme fikri kişiyi çalışmaya teşvik etmektedir. Başarıya inanmak, tek başına başarmaya kâfi gelmeyebilir fakat başaramayacağımıza inanmanın neticesi tamamıyla başarısızlıktır (Tufan, 2011) Bu özelliği kendilerinde barındıran kişiler istediklerini elde etmek için kararlıdırlar. Bu sebeple karşılarına çıkan zorluklarda kendilerini suçlamak yerine, olayın dâhilindeki aksiliklere bakarlar. Bu sayede kendilerini motive ederler, olumsuz duygularını kontrol altına alıp iyimser bir yaklaşım sergileyerek yapabileceklerine inanırlar (Şahinkaya, 2006).

- Empati kişinin başkalarının duygularını, kaygılarını ve ihtiyaçlarını idrak edebilmesi, onları suçlamadan dinleyip, olaylara onların baktığı pencereden bakabilmesidir. Bu özelliğe sahip kişiler karşısındaki kişiden gelen duygusal işaretlere önem verir ve onları anlamaya çalışırlar. Beklenmedik durumlara ve değişikliklere zorlanmadan uyum sağlayabilirler. Çünkü suçlamadan önce dinleyip anlamaya çalışırlar. Empati yapabilmek için ilk önce kendi duygularımızı anlamamız gerekmektedir. Kendi duygularını anlamayan kişiler başkalarının duygularını da anlayamazlar (Maboçoğlu, 2006).

- Sosyal yetenekler bu özelliği kendilerinde barındıran kişiler iyi bir dinleyicidir, karşılıklı anlayış ararlar, karşısındaki kişileri iyi analiz edip onlarla zorlanmadan ilişkiler kurabilirler. Başka insanların davranışlarını istedikleri ölçüde yönlendirebilirler. İkna yetenekleri oldukça güçlüdür. Bu özellik liderliği, saygınlığı ve kişiler arası etkiyle birlikte popülerliği sağlayan sosyal bir yetenektir (Özdemir, 2015).

2.1.1.3.2.3. Reuven Bar-On Modeli

Reuven Bar-On duygusal zekayı “Bireyin çevresel baskı ve taleplerle başa çıkmasında ona başarı kazandırma yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikler sıralaması” şekliyle tarif etmektedir (Bar-On, 1995: 5). Bar-On’un duygusal zeka yaklaşımı asıl hayat sonuçlarının yanında etkili performans üzerine de odaklanmaktadır. Bu açıdan bahsedilen çalışmada insan kaynakları yönetimi ve uygulamaları bakımından; ölçülebilen ve geliştirilebilen göstergeler olarak stratejik bir bakış açısı sunabilir. Bar-On’un Duygusal Zeka Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i) “neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahiptir?” sorusunu merkeze alarak geliştirilmiştir. Bahsedilen ölçek duygusal zekayı ölçme meselesinde öncülerden birisi olarak, psikolojik ölçüm kaynaklarında yer bulan ilk duygusal zeka ölçeği vasfını taşımaktadır. EQ-i 133 temadan oluşmakta ve 5’li likert değerlendirmesi kapsamında 5 genel duygusal zeka konusundan meydana gelmektedir. Bunlar içsel iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, uyum ve genel ruh halinden oluşan 5 alan ise toplam 15 alt yetkinlik grubu ile ölçülmektedir (Bar-On, 1997: 12). EQ-i psikometrik ölçeği ve modeli etkili performansta kişisel bir başarıyı tespit etme aracı olarak istihdam alanında özellikle eğitim, terfi, tercih ve aday toplama evrelerinde öncülük etmektedir.

2.1.1.3.2.4. Cooper-Sawaf Modeli

Cooper- Sawaf'ın modelinde bireyin iş hayatı ve sosyal hayatında duygusal zekasını geliştirmesi için dört ögenin elzem olduğunu ifade ederek modelini bunlar üzerinden kurmuştur. Bu model; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal liderlik, duygusal simya olmak üzere dört kapsamdan olmaktadır.

- Duyguları Öğrenmek; bireyin duygularının bilincinde olup bunu kişisel ilişkilerinde düzgün ve temiz bir şekilde dile getirebilmesi anlamına gelmesi demektir. Bu sebeple kişi duygularının değerlendirmesini yapmalı, ne hissettiğinin farkına varmalı ve kendini anlamaya çalışmalıdır (Aksütlü, 2013).

- Duygusal Zindelik; duygusal zindeliğin teşkili için kişinin kendine güvenmesi, hissettiklerinden emin olması, gerektiğinde kendi duygularını değiştirip yenileyebilecek yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Cooper- Sawaf bu kapsamda en çok hoşnutsuzluk gibi olumsuz bir duygudan ne şekilde faydalı neticeler elde edilebileceğini anlatırken, aynı zamanda olumsuz bir duygunun kimi zaman kişi açısından daha sonra olumlu neticeler oluşturabileceğini belirtmiştir. Olumsuz duygular iyi kullanılabildiğinde kişi için birer tecrübe olup farkında olmadan kişiye güveni, zamanı faydalı kullanabilmeyi, iş birliğine başvurmayı, mücadele etmeyi ve sorumlulukları öğretmektedir (Keleşoğlu, 2007).

- Duygusal Derinlik; kişinin içsel maksatlarını ve ana karakterinin belirlemesi, aynı zamanda bunlar üzerinde yoğunlaşması ve insanlarda etki uyandırması üzerine kuruludur (Adsız, 2016).

- Duygusal Simya; kişide duygusal zekanın özellikle yaratıcılığını daha sonra da potansiyelini arttırdığı üzerinde durmuştur. Duygusal simya ehemmiyet verilmeyen duyguların daha kıymetli bir hale gelmesi ve dahi onların güçlerinden istifade sürecidir (Çakar, 2004).

2.1.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk

2.1.2.1. Sorumluluk Nedir?

Sorumluluk birçok kaynağa göre değer, davranış ve kişilik özelliğini yansıtan gibi birçok anlamı vardır (Filiz ve Demirhan, 2017). Sorumluluk kişinin toplumla uyum içinde olması, üzerine düşen vazifeleri yerine getirmesi, iyi ya da kötü yaşadığı olaylarda kendisine ait vakanın neticelerini üstlenmesi, karşısındakinin haklarına saygı göstermesi ve kendisinin yaptığı hal ve hareketlerin sonuçlarına katlanması anlamına gelmektedir.

Başka bir açıklamada ise sorumluluk, seçkiler yapmak ve bu seçkilerin neticelerini ve etkilerini benimsemek olarak tanımlanmıştır (Popkin'den aktaran Özen, 2013). Lickona (1991) ise sorumluluğu “*ahlakın aktif yanı*” olarak tarif etmiştir. “*Kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesini, yükümlülüklerini yerine getirmesini, toplumsal sürece katılmasını, acıları dindirmeye çalışmasını ve de daha iyi bir dünya için çaba harcamasını sorumluluk olarak*” ifade etmiştir (Özen, 2013).

2.1.2.2. Kişisel Sorumluluk Nedir?

Kişisel sorumluluk; bireyin bedenine yönelik sorumluluğu ve bireyin kendisine yönelik sorumluluğu olmak üzere iki kısımda araştırmaktadır (Hamilton & Fenzel, 1988). Kişisel sorumluluk bireyin kendi şahsiyetini kuvvetli göstermek için gayretlerini, başkalarının limitlerini zorlamayan ve saygının ön planda olduğu bir haberleşmeyi benimseyen, kendi tercihlerinden sorumlu oluşunu ve bu tercihlerin kendisine olan getirilerini üstlenmesini, kendi yaşamının rotasını, düzenini kendisi belirlemesi, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu temin etmesini, sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi unsurları içermektedir. Bireyin zatına karşı birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı; kişinin doğru değerlendirme yollarının olması, sağlıklı kimlik ve değerler kazanması, kişilerarası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sağlamasıdır (Messina'dan aktaran Özen, 2011). Kişisel sorumluluk, hayatta açık maksatlar tespit etme ve bu maksatlara varmak için tüm sorumlulukları ve vazifeleri tamamıyla benimsemektir. Sorumluluğu yüksek olan kişinin yüklendiği işleri ve vazifeleri çok zor olsa da bitirmek ve yaptıklarının neticelerine katlanır. Bu bireyler umumiyetle, yapılması gereken bir vazife olduğunda başkaları aracılığıyla vazife tamamlamak amacıyla sivrilirler (Nelson ve Low, 2004).

2.1.2.3. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Kuramsal Açıklaması

Kişisel ve sosyal sorumluluk modeli öğrenciyi öğrenme -öğretme sürecinin merkezine yerleştirir. Model öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alma yeteneklerine dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hem kendileri hem de başkalarına iyi bir yaklaşım sağlayabilmeleri için sorumluluk almalarına yardımcı olacak 5 hedef vardır. Bu 5 hedef öğrencileri daha geniş kapsamlı amaçlardan daha özel amaçlara doğru gider. Derse başlarken farkındalık konuşmalarında bu seviyelerden sık sık söz edilirken öğrencinin hangi seviyede olduğu ile ilgili

çizelgeler kullanılarak seviyenin ne olduğuna karar verilir. Hellison'un 5 sorumluluk seviyesi ve bilişenleri şu şekildedir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017);

Tablo 2.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Seviyesi ve Bileşenleri

Seviye	Bileşenler
I.	✓ Başkalarının haklarına ve duygularına saygı ✓ Öz-kontrol ✓ Sorunların çözümünde demokratik ve barışçı olma ✓ Çaba ve işbirliği
II.	✓ Yeni görevler deneme kendi gücünü keşfetme öz-motivasyon ✓ Takım lideri ile çalışırken işbirliği ✓ Öz-Yönetim
III.	✓ Bağımsız çalışma ✓ Hedef koyma ve akran baskılarına dayanma ✓ Başkalarına yardım etme
IV.	✓ Başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılık ✓ Bireysel ve grupta çalışırken iyi olmaya katkı sağlama ✓ Spor salonu dışı
V.	✓ Okul dışında iyi rol model olma ✓ Toplumda başkalarına öğretme

2.1.2.3.1. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Seviye ve Bileşenleri

Seviye I. Başkalarının Hak ve Duygularına Saygı

Seviye 1'in amacına bakıldığında; fiziksel ve psikolojik güvenli ortamı kurmayı, öz kontrol ve saygı konusunda problemi olan öğrencileri bu vaziyetleri ile yüz yüze getirmektir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017).

Seviye II. Çaba ve İşbirliği

Bu seviyeye gelmiş öğrenciler yeni şeyler denemeyi, yapamadıkları ya da yapmakta zorlandıklarını, ön yargılı olmadan bir etkinliği denedikleri seviyedir. Seviye 2'nin amacı öğrencilerin kendileri için sorumluluk almaları yardım etmektir (Keske Aksoy ve Gürsel, (2017).

Seviye III. Öz-Yönetim

Bu seviyede öğrenciler kendi hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için azimle çalışırlar. Ayrıca bu seviyede; öğrencilerin kabiliyet, ilgi ve gereksinimlerine göre seçkileri farklılaşır (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017).

Seviye IV. Başkalarına Yardım ve Liderlik

Kişiler arası bağlar, başkaları için hassaslık gösterme, topluma katkı sağlama isteği vardır. Başkalarını dinleme, kibirli olmadan başka kimseye yardım etmektir. Başkalarının ihtiyaçlarını barışçıl ve demokratik olarak sorunu çözmeyi gerektirir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017).

Seviye V. Beden Eğitimi Dışındaki Hayata Transfer

Bu bileşenler program dışında da uygulanması gerekir. Bun seviye öğrencilerin elde ettikleri özelliklerini okula, oyun alanına, eve yani hayatlarının farklı ortamlarına taşımalarıdır (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017).

2.1.2.3.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Temaları

‘Modeli anladım fakat nasıl başlayacağımı bilmiyorum?’ Öğretmenlere bu sorunun cevabı için 4 tema bulunmuştur. Bunlar;

- Bütünleştirme
- Yetkilendirme
- Öğrenci-Öğretmen ilişkisi
- Transfer

Bütünleştirme; Bireysel ve sosyal sorumluluk seviyeleri ile beden eğitimi etkinliklerinin bütünleştirilmesidir. Yani öğretmen fiziksel etkinlik bilgisi, pedagojik kabiliyetler ve BSSM ‘yi birleştirmelidir. Bunun için bu 3 bileşen yani fiziksel etkinlik bilgisi, pedagojik kabiliyetler ve BSSM hakkında yeterli düzeyde olmak gerekir (Keske Aksoy ve Gürsel, 2017).

Yetkilendirme; yavaş yavaş öğretmenin gücünün öğrenciye kaydırıldığı evredir. Öğrenciler teftiş olmaksızın seçki özgürlüğü ve kendi yollarını bulmak için görevlendirilirler. İlerleme dört adımdır: Birincisi; öğrenciler programa ilişkin sorumluluklarını bilmeliler İkincisi; öğretmen öğrencilere Bireysel Sosyal

Sorumluluk Modeli zorluklarını sunmalıdır. Üçüncüsü; öğrenciler yavaş yavaş kendi sorumluluklarını almalıdır. Dördüncüsü; kişisel hedeflere ve grubun iyiliği için nasıl bütünleşeceklerine karar vermelilerdir (Keske Aksoy ve Gürsel 2017).

Öğrenci- öğretmen ilişkisi; Bu modelin uygulanmasında diğer önemli bir faktörde öğretmen öğrenci ilişkisidir. Bu faktör öğretmenlerin öğrencileri ile pozitif ve saygılı bağlar kurması gereksinimi ile ilgilidir. Öğrenme- öğretme ortamının sağlanmasında en önemli etkenlerden birisi bu kurulan bağdır (Keske Aksoy ve Gürsel 2017).

Transfer; beden eğitimi dersinde öğretilen sorumluluk davranışlarını, başka yerlere (okul, ev, oyun alanı vb.) aktarmasıdır. Kişisel Sosyal Sorumluluk Modelinde hem seviye hem de tema olarak yer alır. Bu sebeple, beden eğitimi dersleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgili ilişkiyi açıklayan tartışmaları içermektedir (Keske Aksoy ve Gürsel 2017).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

2.2.1.1. Kişisel Sosyal Sorumluluk İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ağbuğa (2013), genç boksörlerin benlik saygısı algıları ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkisi adlı araştırma sonuçlarına göre; genç boksörlerin yüksek düzeyde benlik saygısı, kişisel sorumluluk ve sosyal sorumluluk bildirme olasılığını ortaya koymuştur. Genç boksörlerin benlik saygısının kişisel ve sosyal sorumlulukları ile olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Filiz ve Demirhan (2019), Türkiye Voleybol Federasyonu Spor Lisesi 10. Sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci ile yaptıkları çalışmanın neticelerine bakıldığında ise, deney grubunun sorumluluk davranışları puanlarında artış gözlemlenirken, kontrol grubunun davranış puanlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmemesi bu iki grup arasındaki son-test puanları anlamlı farkı gözler önüne sürmüştür. Deney grubunun puanındaki önemli artış modele ilişkin sorumluluk davranışlarının kazanımında anlamlı bir şekilde gelişim ve olumlu bir şekilde değişim gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Keske Aksoy ve Gürsel (2017)'de yaptıkları çalışmada 9. Sınıf öğrencilere adil oyun davranışlarına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk müdahalesiyle ortaya çıkabilecek tesirleri Kohlberg'in ahlak gelişim

kuramına göre incelenmiştir. Araştırmaya 29 kadın 1 erkek olmak üzere 30 öğrenci katılmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecince araştırmada kullanılan veri toplama araçları aktivite yansıması, video kayıtları ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerdir. Sonuçlara bakıldığında ise Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modeli uygulanan öğrencilerin adil oyun gibi ahlaki fikir ve davranışlarında olumlu yönde bir farklılık ve değişim olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Korkman (2014), üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada yükleme karmaşıklığı düzeylerinin duygusal zeka ve akılcı zeka çerçevesinde incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Kocatepe Üniversitesi 2. Ve 4. Sınıflarda farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya toplam 627 öğrenci katılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Yükleme Karmaşıklığı Ölçeği (YKÖ) ile Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (DZÖÖ-KF) puanları pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkim saptanmıştır. YKÖ'nin alt boyutları ile DKÖÖ-KF alt boyutları arasında pozitif ve yüksek bir bağlantı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin mahiyet özelliklerinin duygusal zeka, yükleme karmaşıklığı ve akılcı zeka ilişkisi ile ilgili anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

Korkmaz (2008)'de, ilköğretim 4. ve 5 sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zeka seviyeleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip anne-babaların düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelere oranla, yine özel okul velilerinin devlet okulu velilerine oranla, duygusal zeka seviyelerinin daha üst seviyededir.

Pala (2008), öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma adlı araştırmasının akıbetinde, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma seviyelerinin ortalaması 3,5 olduğuna ulaşılmıştır. Bu seviyenin öğrencilerin ekonomik pozisyonu, lisans programı ve kitap okuma kesafetine göre değişim gösterdiği çıkmıştır.

Aslan (2019), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 335 öğretmen adayı ile yürütmüş olduğu çalışmadaki amaç; öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme yaşamları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Veri toplama aracı olarak “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanmıştır. Bu çalışmanın neticesinde öğretmen

adaylarının duygusal zeka ve problem çözme puanlarının iyi seviyede olduğu gözlenirken, duygusal zeka ve problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir bağlantısı olduğunu tespit etmiştir.

Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011)' de yaptıkları bu çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki bağlantıyı saptamak için gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya toplam 98 (40 kız, 58 erkek) öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Acar tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zeka Ölçeği (EQ)”, Kökdemir tarafından Türkçeye adapte edilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Neticelele bakıldığında aday öğretmenlerin EQ seviyeleri ile CT eğilimleri arasında orta seviyede pozitif yönde ve anlamlı bir bağlantı tespit etmişlerdir.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

2.2.2.1. Kişisel Sosyal Sorumluluk İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Comez- Marmol, Avier Sanchez, Martinez, De La Cruz Sanchez, Alfanso Valero, Sixto Gonzalez- Villora (2017), 11 ila 17 yaşları arasında değişen 350 erkek, 257 kadın olmak üzere toplam 607 ortaokul öğrencilerine uyguladıkları spor aktivite miktarı ile kişisel ve sosyal sorumluluk geliştirme notu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına baktığımızda ise; İlköğretim öğrencilerinin ve erkeklerin, uyguladıkları spor miktarları konusunda daha yüksek sorumluluk, daha yüksek spor uygulama seviyeleri ve çevreleriyle ilgili daha üst düzey algı sergiledikleri görülmüştür.

Li, Wright, Rukavina ve Pickering (2008), 253 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmanın amacı kişisel ve sosyal sorumluluk formunun geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek ve beden eğitimindeki kişisel ve sosyal sorumluluk algıları ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmanın sonuçları; kişisel ve sosyal sorumluluk ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu, kişisel ve sosyal sorumluluk düzeyine sahip katılımcıların beden eğitiminde daha fazla yararlanabileceklerini; bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması için en önemli sonuç, tüm bireylerin beden eğitime katılamaya motive edilmeleri, öğretmenlerin öğrencilerin seçimlerini güçlendirmeleri, beden eğitimde çaba, öz yönelim ve saygılı bir öğrenme ortamı oluşturmaları sonucuna varılmıştır.

Gordon (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Yeni Zellanda ortaokulundaki öğrencilere sorumluluk modelinin 6 aylık uygulamasını ve öğrenciler üzerinde etkilerinin incelenmesidir. Bu çalışmaya toplamda 493 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk davranışları konusunda daha iyi bir anlayış geliştirdikleri görülmüştür.

Balderson ve Martin (2011), Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin ortaokul öğrencilerine bireysel ve sınıf çapında öğrenci davranışları üzerine etkisini inceledikleri bu çalışmaya 74 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise; sosyal ve kişisel sorumsuz davranışların azaltılmasında bireysel öğrenciler üzerinde olumlu bir etki olduğunu göstermektedir.

Busic ve Dordic (2018), yaptıkları çalışmada ilköğretim beden eğitimi ortamında Hellison'un modelinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 46 kadın, 54 erkek toplam 100 öğrenciden oluşturmuşlardır. Hellison'un modeli öğrenciler arasında motor öğrenme, sorumluluk ve kendi kaderini tayin eden motivasyon alanında en büyük etkileri üretilmiş bu da normal beden eğitiminde uygulanmasının geçerliliği fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Mouloud ve Nawal (2020) Beden eğitimi öğretim üyeleri arasında sosyal sorumluluk ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 29 erkek beden eğitimi öğretim üyesinin katıldığı bu çalışmada sosyal sorumluluk ve iş performansı ile ilgili ölçek kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretim üyeleri arasında sosyal sorumluluk ve iş performansı düzeyi yüksek ve sosyal sorumluluk ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.2.2. Duygusal Zeka İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Harrod ve Scheer tarafından (2005), gençlerin duygusal zekaları ile demografik özellikleri arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Katılımcıların duygusal zeka skorları ile demografik özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesine bakıldığında, kadın katılımcıların duygusal zekaları ailelerin geliri ve eğitim durumu ile pozitif yönde ilişki bulunurken, bayanların erkeklerden daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka sonuçta ise, ailelerin eğitim durumu ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki anlamlı fark bulunurken; eğitim seviyeleri arttıkça duygusal zeka seviyeleri artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Ciarrochi, Scott, Deane, Heaven (2003)'de yaptıkları çalışmada, duygusal farkındalığı düşük olan bireylerin yüksek olanlara oranla daha çok duygu pozisyon

uyumlu yargıda bulunduklarına rastlanmıştır. Diğer yandan duygu pozisyonunda yüksek seviyede farkında olmak, bu duygu durumunun tesirinden etkili bir şekilde kendini koruma kabiliyeti ile bağlantılı olmamaktadır. İç görü kazanabilmek ve kendini hissedebilmek için duyguların her an farkında olmak çok mühim bir gerekliliktir. Öz bilinç dışardan gelen bir uyarıcının yarattığı duyguları anlamamızı ve yorumlamamızı sağlarken, duyguları kontrol edebilme yeteneği bu duyguların kontrolden çıkmasını önler ve aşırı öfke, korku, üzüntü ve kaygı gibi duyguları yatıştırmamızı sağlar. Bütün duygular bizi hem bir yönde hareket etmeye hem de doyum sahibi olmamızı sağlar.

Gohm, Corser ve Dolsky (2005), tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise üniversite 1. Sınıf olan 158 öğrenci katılmıştır. Araştırma duygusal zeka ve stres arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak üzere yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise duygusal zeka bazı kişiler için gerginliği azaltmada potansiyel olarak yarar sağlarken bazıları içinse gereksiz olarak görülmüştür. Bu çalışmadaki başka bir sonuca göre de duygusal zeka ile yoğun gerginlik yaşayanlar arasındaki bağlantıyı görülmemesidir.

Nikolaou ve Tsaousis (2002), yaptıkları çalışmada duygusal zeka ve iş stresine sebep olan kaynakları ve neticeleri arasındaki ilişkisini ruh sağlığı tesislerinde çalışan 212 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği ve Organizasyonel Stres Belirleme Aracı uygulamıştır. Araştırma neticesinde, duygusal zeka ile işteki stres arasında negatif bağlantı olduğu gözlemlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine ve çalışma grubunun nasıl seçildiğine değinilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi ve nasıl uygulandığı hakkında bilgiler verilmiştir. Son olarak toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere değinilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada bir devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek için betimsel araştırma deseni kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi farklı bölüm ve kademelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmuştur. Bu bölümler ve sınıf kademeleri; Beden Eğitimi Bölümünden 84, Antrenörlük Bölümünden 21, Spor Yöneticiliği Bölümünden 27 ve Rekreasyon Bölümünden 27 öğrenci olmak üzere toplam 159 öğrenciden veriler elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikler

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmada Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrencilerin bazı demografik değişkenlere ait verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 5 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda, katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine, lisanslı spor yapma durumlarına ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumluluk davranışlarını 2008 yılında Li ve ark. tarafından geliştirilen Bağlamsal Kendiliğinden Sorumluluk Ölçeğinin bir uyarlaması kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek iki ana boyut ve dört alt boyuttan oluşur. Kişisel sorumluluğu içeren üç ögeli çaba (örneğin, çok çalışıyorum), dört ögeli öz-yönlendirme (örneğin, kendim için hedefler koydum); sosyal sorumluluğu içeren üç ögeli başkalarına saygı (örneğin, başkalarına saygı duyuyorum) ve dört maddelik başkalarıyla ilgilenmek (örneğin, başkalarına yardımcı oldum) alt boyutları olmak üzere 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 6 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 6 maddeli Likert tipli bir ölçektir (Li ve

arkadaşlarından aktaran Ağbuğa, 2013). Ölçek, Türk ergenlere Ağbuğa (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

3.3.3. Duygusal Zeka Özellik Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF)

Duygusal Zeka Ölçeği, 2000 ve 2001 yılları arasında Petrides ve Furnham aracılığıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin, Deniz, Özer ve Işık tarafından güvenilirlik ve geçerliği yapılarak 2013 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeğinin orijinal formu yedi (7) likert tipi (1-kesinlikle katılmıyorum- 7- kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeden ve 30 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Deniz, Özer ve Işık tarafından Türkçeye uyarlanan formatında ise yedi (7) likert tipi bir derecelendirme ve 20 maddeden oluşan kısa form hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda; iyi oluş alt boyutu, öz kontrol alt boyutu, duygusallık alt boyutu ve sosyallik alt boyutudur. Öz kontrol için, 2*, 4*, 10, 14* numaralı maddeler; İyi oluş alt boyutu için, 6, 13, 16, 18 numaralı maddeler; duygusallık için, 5*, 11*, 15, 19* numaralı maddeler; sosyallik için, 3, 7*, 8, 17* numaralı maddeler; toplam duygusal zekâ için ise, 1, 9*,12*,20 numaralı maddeler ile diğer dört alt boyutta alınan puanlar toplanmaktadır (“*” işaretliler tersi puanlanmaktadır). Ölçeğe katılan kişilerin ölçekten yüksek puana sahip olan kişilerin duygusal zeka özelliklerinin yüksek, düşük puana sahip olan kişilerin duygusal zeka özelliklerinin düşük oldukları neticesine varılmaktadır. DZÖÖ-KF’nun iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu neticeler Türkçeye uyarlanmış formun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

3.4. Verilerin Toplama Yöntemi ve Süreci

Öncelikle 60116787-020/18935 sayılı etik kurul izini alınmıştır. Daha sonra ise kurumdan ve katılımcılardan izin alındıktan sonra veriler, 2020-2021 bahar döneminde araştırmacı tarafından toplam 159 öğrenim gören öğrenciden elde edilmiştir. Veriler Covid- 19 sürecinden dolayı internet üzerinde oluşturulan sistem üzerinden (Google form) elde edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Verileri analiz etmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde araştırma problemlerine uygun

olarak tanımlayıcı istatistik analizleri, Bağımsız gruplarda t-test, tek yönlü Varyans analizi (ANOVA), LSD Post-hoc testi ve Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ve kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Dağılım Değerleri

		İstatistik Değeri
Saygı Ortalama	Çarpıklık	-1,185
	Basıklık	1,841
Başkalarıyla İlgilenmek Ortalama	Çarpıklık	-1,346
	Basıklık	,931
Çaba Ortalama	Çarpıklık	-,806
	Basıklık	,063
Toplam Duygusal Zeka Ortalama	Çarpıklık	-,086
	Basıklık	-,525
Öz Kontrol Ortalama	Çarpıklık	-,242
	Basıklık	-,385
Duygusallık Ortalama	Çarpıklık	-,159
	Basıklık	-,512
Sosyallik Ortalama	Çarpıklık	,030
	Basıklık	-,944
İyi Oluş Ortalama	Çarpıklık	-,570
	Basıklık	-,410

Basıklık ve çarpıklık analizi sonucu her bir değişkenin normal dağılım gösterdiği (+2 ve -2 arası) bulunmuştur. Bu yüzden parametrik istatistik analizleri yapılmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.2. Katılımcı Tanımlayıcı Analizi

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ss</i>
Cinsiyet					
Kadın	72				
Erkek	87				
Yaş					
Kadın	72	22,735	18,00	32,00	3,904
Erkek	87	22,361	19,00	32,00	3,087
Bölüm					
Beden Eğitimi ve Spor	84				
Öğretmenliği					
Antrenörlük	21				
Spor Yöneticiliği	27				
Rekreasyon	27				
Toplam	159				

Tablo 4.2'ye bakıldığında araştırmaya 72 kadın, 87 erkek olmak üzere toplam 159 öğrenci dahil olmuştur. Katılımcıların yaş ortalamalarına bakıldığında kadınlar (22,735) iken erkeklerin yaş ortalaması ise (22,361) olarak belirlenerek kadın ve erkeklerin yaş ortalamalarında gözle görülür büyük bir fark görülmemektedir. Katılımcıların bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında ise; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü 84 katılımcıdan, antrenörlük 21, spor yöneticiliği 27 son olarak rekreasyon 27 katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 4.3. Cinsiyetler Arası Bağımsız Gruplarda t-Test Analizine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	t	p
Saygı	Erkek	5,412	,672	1,519	,131
	Kadın	5,256	,611		
Başkalarıyla ilgilenmek	Erkek	5,513	,731	,767	,444
	Kadın	5,428	,676		
Çaba	Erkek	5,041	,807	-,150	,881
	Kadın	5,060	,761		
Öz yönlendirme	Erkek	5,365	,759	-3,301	,001**
	Kadın	5,689	,465		
Toplam duygusal zeka	Erkek	4,864	1,210	-1,959	,052
	Kadın	5,206	,992		
Öz kontrol	Erkek	4,305	1,314	-,879	,381
	Kadın	4,488	1,300		
Duygusallık	Erkek	4,607	1,157	-1,165	,246
	Kadın	4,824	1,180		
Sosyallik	Erkek	4,920	1,151	-1,985	,049*
	Kadın	5,273	1,085		
İyi oluş	Erkek	5,218	1,269	-1,392	,166
	Kadın	5,468	,991		

** $p < .001$, * $p < .05$

Tablo 3'te cinsiyetler arası bağımsız gruplarda t-test analizi sonucuna bakıldığında; saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık ve iyi oluş alt boyutlarında erkek ve kadın katılımcıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken; öz yönlendirme ve sosyallik alt boyutlarında ise erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Bölümler Arası Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Analizine İlişkin Bulgular

	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Saygı	Antrenörlük	21	5,492	,671	,553	,647
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	5,297	,585		
	Rekreasyon	27	5,284	,737		
	Spor yöneticiliği	27	5,333	,716		
	Total	159	5,327	,644		
Başkalarıyla ilgilenmek	Antrenörlük	21	5,547	,705	,485	,693
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	5,404	,747		
	Rekreasyon	27	5,509	,659		
	Spor yöneticiliği	27	5,555	,597		
	Total	159	5,467	,700		
Çaba	Antrenörlük	21	5,202	,773	,302	,824
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	5,023	,772		
	Rekreasyon	27	5,046	,888		
	Spor yöneticiliği	27	5,027	,721		
	Total	159	5,051	,780		
Öz yönlendirme	Antrenörlük	21	5,587	,595	4,469	,005**
	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	84	5,583	,585		
	Rekreasyon	27	5,172	,859		
	Spor yöneticiliği	27	5,753	,387		
	Total	159	5,543	,634		
Toplam duygusal zeka	Antrenörlük	21	4,349	1,013	,535	,659
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	4,285	,821		
	Rekreasyon	27	4,703	1,174		
	Spor yöneticiliği	27	4,086	1,100		
	Total	159	4,331	,972		
Özkontrol	Antrenörlük	21	3,773	1,027	1,102	,350
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	4,336	1,095		
	Rekreasyon	27	4,490	1,225		
	Spor yöneticiliği	27	3,731	1,126		
	Total	159	4,331	,972		

** $p < .001$,

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. Bölümler Arası Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular (devamı)

	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Duygusallık	Antrenörlük	21	3,250	1,303	1,328	,267
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	3,758	1,300		
	Rekreasyon	27	3,787	1,583		
	Spor yöneticiliği	27	3,398	1,373		
	Total	159	3,635	1,366		
Sosyallık	Antrenörlük	21	4,488	,871	,881	,452
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	4,276	,733		
	Rekreasyon	27	4,740	,878		
	Spor yöneticiliği	27	4,018	1,155		
	Total	159	4,339	,880		
İyi oluş	Antrenörlük	21	5,845	1,116	4,301	,006**
	Beden eğitimi öğretmenliği	84	5,261	1,086		
	Rekreasyon	27	5,731	,924		
	Spor yöneticiliği	27	4,888	1,250		
	Total	159	5,355	1,128		

** $p < .001$,

Yapılan tek yönlü varyans analiz sonucu bölümler arası saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık, sosyallık alt boyutlarına göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak öz yönlendirme ve iyi oluş alt boyutları ile bölümler arası istatistiki yönden anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkların hangi bölümlerden kaynaklandığının tespiti için Post-Hoc analizi yapılmıştır (Tablo 4.5.). Post-hoc analizinde; eşit varyans yaklaşımlarından olan ve verilerin homojen dağılım göstermesinden kaynaklı olarak LSD Post-Hoc testinin yapılması tercih edilmiştir.

Tablo 4.5. Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Katılımcıların LSD Post Hoc Testi Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkı (I-J)	Sh.	P
Öz Yönlendirme Ortalama	Antrenörlük	Beden Eğitimi	,003*	,150	,979
		Öğretmenliği			
		Rekreasyon	,414*	,178	,022*
		Spor	-,165	,178	,356
	Beden Eğitimi	Antrenörlük	-,003	,150	,979
		Öğretmenliği			
		Rekreasyon	,410*	,136	,003**
		Spor	-,169	,136	,214
	Rekreasyon	Antrenörlük	-,414*	,178	,022*
		Beden Eğitimi	-,410*	,136	,003**
		Öğretmenliği			
		Spor	-,580*	,167	,001**
İyi Oluş Ortalama	Spor	Antrenörlük	,165	,178	,356
		Yöneticiliği			
		Beden Eğitimi	,169	,136	,214
		Öğretmenliği			
	Antrenörlük	Rekreasyon	,580	,167	,001**
		Beden eğitimi	,583*	,267	,030*
		öğretmenliği			
		Rekreasyon	,113	,318	,722
	Beden eğitimi	Spor yöneticiliği	,956*	,318	,003**
		Antrenörlük	-,583*	,267	,030*
		öğretmenliği			
		Rekreasyon	-,469	,242	,054
	Rekreasyon	Spor yöneticiliği	,373	,242	,126
		Antrenörlük	-,113	,318	,722
		Beden eğitimi	,469	,242	,054
		öğretmenliği			
	Spor yöneticiliği	Spor yöneticiliği	,842*	,298	,005**
		Antrenörlük	-,956*	,318	,003**
		Beden eğitimi	-,373	,242	,126
		öğretmenliği			
		Rekreasyon	-,842*	,298	,005**

** $p < .001$, * $p < .05$

Tablo 4.5'e bakıldığında:

Öz yönlendirme değişkeni incelendiğinde, bölümler arası farklılığın rekreasyon bölümünden kaynaklandığı bulunmuştur (Tablo 4.5.). Rekreasyon bölümü ile diğer üç bölüm (antrenörlük, beden eğitimi ve spor yöneticiliği) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bölümler karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

İyi olma değişkeni incelendiğinde; bölümler arası farklılığın antrenörlük ile beden eğitimi öğretmenliği bölümleri; antrenörlük ile spor yöneticiliği bölümleri ve rekreasyon ile spor yöneticiliği bölümlerinden kaynaklandığı bulunmuştur. Bu farklılığın daha çok antrenörlük bölümü lehine olduğu da tespit edilmiştir.



Tablo 4.6. Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

	$\bar{X}$	Ss	Saygı	Başkalarıyla İlgilenmek	Çaba	Öz Yönlendirme	Toplam Duygusal Zeka	Öz Kontrol	Duygusallık	Sosyallik	İyi Oluş
Saygı	5,327	,644	1	,396**	,484**	,075	,287**	,374**	,173*	,153	,198*
Başkalarıyla ilgilenmek	5,467	,700		1	,464**	,281**	,312**	,063	,107	,352**	,196*
Çaba	5,051	,780			1	,167*	,206**	,189*	,253**	,166*	,253**
Özyönlendirme	5,543	,634				1	,360**	,225**	,206**	,410**	,059
Toplam duygusal zeka	5,051	1,10 6					1	,591**	,471**	,572**	,306**
Özkontrol	4,405	1,30 5						1	,392**	,392**	,239**
Duygusallık	4,726	1,17 1							1	,339**	,284**
Sosyallik	5,113	1,12 6								1	,158*
İyi oluş	5,355	1,12 8									1

** $p < .001$, * $p < .05$

Değeri -1 ile +1 aralığında olan ve 'r' simgesi ile gösterilen korelasyon katsayısında; 0,70-1.00 arası yüksek, 0,70-0,30 aralığı ilişkinin orta, 0,30-0,00 arası ise ilişkinin düşük seviyede olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 6 incelendiğinde saygı değişkeni ile başkalarıyla ilgilenmek ve çaba değişkenleri arasında ($r=0,287$; $p<0,01$) ($r=0,484$; $p<0,01$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; saygı ile toplam duygusal zeka, duygusallık ve iyi oluş arasında ($r=0,287$; $p<0,05$) ($r=0,173$; $p<0,05$) ($r=0,198$; $p<0,01$) düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Başkalarıyla ilgilenmek değişkeni ile çaba, toplam duygusal zeka ve sosyallik ($r=0,464$; $p<0,01$) ($r=0,312$; $p<0,01$) ($r=0,352$; $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı ilişki gözlenirken; öz yönlendirme ve iyi oluş değişkenleri ile ($r=0,281$; $p<0,01$) ($r=0,196$; $p<0,05$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Çaba ile öz yönlendirme, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve iyi oluş ($r=0,167$; $p<0,05$) ($r=0,206$; $p<0,05$) ($r=0,189$; $p<0,05$) ($r=0,253$; $p<0,01$) ($r=0,166$; $p<0,05$) ($r=0,253$; $p<0,01$) pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Bir başka alt boyut olan öz yönlendirme ile toplam duygu ve sosyallik ($r=0,360$; $p<0,01$) ($r=0,410$; $p<0,05$) arasında orta düzeyde, öz kontrol, duygusallık ($r=0,225$; $p<0,05$) ($r=0,206$; $p<0,01$) arasında düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Toplam duygusal zeka ile öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve iyi oluş ($r=0,591$; $p<0,01$) ($r=0,471$; $p<0,01$) ($r=0,306$; $p<0,01$) arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öz kontrol ile duygusallık ve sosyallik arasında ($r=0,392$; $p<0,01$) ($r=0,392$; $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken iyi oluş ($r=0,239$; $p<0,01$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Son olarak duygusallık ile sosyallik ($r=0,339$; $p<0,01$) orta düzeyli; iyi oluş ($r=0,284$; $p<0,01$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; sosyallik ile iyi oluş ($r=0,158$; $p<0,05$) düşük düzeyli bir ilişki söz konusudur.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, bir devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ve kişisel ve sosyal sorumlulukları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda; kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk ve duygusal zeka alt boyutları arasında karşılaştırıldığında; saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık ve iyi oluş alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, öz yönlendirme ve sosyallik alt boyutlarında ise; kadınlar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Literatürü incelediğimizde, Yalız (2013) yaptığı çalışmada kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişisel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamışken, stresle başa çıkma boyutu açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Arıç ve Ömerusta (2017) üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Cinsiyetler arasında sosyallik ve iyi oluş alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, duygusallık alt boyutunda kadın katılımcıların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Korkman (2014) yaptığı doktora tezinde, üniversite öğrencilerini yükleme karmaşıklığı, duygusal zeka ve akılcı zeka puanları arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, üniversite öğrencilerinin RSPM (Raven Standart Pragresif Matrisler Testi) toplam doğru ve süre puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve kadın öğrencilerinin ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra cinsiyet duygusal zeka ve yükleme karmaşıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Harrod ve Scheer (2005) gençlerin duygusal zekaları ile demografik özellikleri arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Katılımcıların duygusal zeka skorları ile demografik özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesine bakıldığında, kadın katılımcıların duygusal zekaları ailelerin geliri ve eğitim durumu ile pozitif yönde ilişki bulunurken, bayanların erkeklerden daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2008) yaptığı çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği puanları ile bazı sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmektedir. Çalışmada duygusal zeka ölçeği karşısındakinin duygularını anlama alt test puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre

farklılık göstermediği, bununla birlikte kadın öğrencilerin karşısındaki duygularını anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonuçlandırılmıştır. İşmen (2001) yılında yaptığı araştırmada, kadın katılımcıların erkeklerden duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Göçet (2006) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkisi açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında kadın öğrencilerin duygusal zekası erkek öğrencilere göre daha fazla bulmuştur. Yapılan bu araştırmaların bulguları bu tezin sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre duygusal zeka cinsiyetlere göre bazı alt boyutlarının kadınlarda daha yüksek olduğu bazı alt boyutlarında ise kadın ve erkeklerde değişmediği bu araştırmalarla desteklenmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumluluk ölçekleri alt boyutları ve bölümler arası; saygı, başkalarıyla ilgilenmek, çaba, toplam duygusal zeka, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmezken, öz yönlendirme ve iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Yalız (2013) yılında yaptığı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ortaöğretimden mezun oldukları alan ve bölüme göre kişilerarası yetenekler alt boyutun arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ağbuğa (2014) yaptığı çalışmada boksörlerin benlik saygısı ile kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında yüksek düzeyde benlik saygısı ve kişisel ve sosyal sorumlulukları arasında ilişki olduğu ve boksörlerin özgüvenleri ile kişisel ve sosyal sorumlulukları ile pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda bölümler arası öz yönlendirme ve iyi oluş alt boyutları arasındaki ilişkinin analizine bakıldığında; Antrenörlük ve rekreasyon bölümleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların sebebi bölümler arası öğrenci alımlarında farklı niteliklerin aramasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Beden eğitimi öğretmenliği ile rekreasyon arasında ve rekreasyon ile spor yöneticiliği bölümü arasında da anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılığın sebebi bölümlerin öğrenci profili olabilir. Bölümlere öğrenci alımlarında alım koşullarının bölümlere göre farklılık göstermesi örneğin; beden eğitimi öğretmenliğine alımlarda üniversite sınav puanlarının ve sıralamanın belli bir aralıkta olması ya da antrenörlük bölümlerine alımlarında geçmişte bir spor branşı yapmış olmak gibi şartların aranmasından kaynaklı olabilir. İyi oluş alt boyutu ile bölümler

arası farklılıklara bakıldığında ise; antrenörlük ve beden eğitimi öğretmenliği arasında, rekreasyon ile spor yöneticiliği arasında anlamlı bir fark gözlemlenirken; beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği arasında herhangi bir bölümle farklılık gözlemlenmemiştir.

Duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler, dışa dönük, eğlenceli, sosyallik açıdan etkin ve kendilerine güvenen bireylerdir. Sorumluluk alma görevleri gelişmiş, etik ve adaletli görüşe sahip olma özellikleriyle dikkatleri üzerlerine çekerler. Karşı tarafa karşı ilgili ve sevecenlerdir. Bunun yanı sıra duygusal zeka seviyesi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkindir, duygusal farkındalıkları ve duygusal kontrollerin de başarılılarıdır (Matthews ve Zeidner aktaran Korkman,2014). Kişisel ve sosyal sorumluluklarına sahip bireyler ise; kendilerine hedef koymakta, başkalarına bir ihtiyaçlarında yardımcı olmakta, karşısındaki bireye saygı konusunda ve belirlediği hedef karşısında çok çalışmakla bilinir. Genellemek gerekirse hem duygusal zeka hem de kişisel sosyal sorumluluk düzeyleri yüksek bireyler kendinden emin ve öz güvenli bireyler olduğunu söyleyebiliriz.

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel ve sosyal sorumlulukları ile duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Literatürü incelediğimizde kişisel ve sosyal sorumluluk ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırma bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Gelecekte yapılacak olan araştırmalar da daha büyük örneklem gruplarıyla çalışma yapılarak araştırma daha çok genişletebilir. Duygusal zeka ve kişisel ve sosyal sorumlulukları arasındaki ilişkiyi başka değişkenlere göre ilişkisine bakılabilir. Duygusal zeka düzeyi düşük öğrencilere yönlendirme yapılabilir. Çalışmayı başka üniversitelerde de yapılarak çıkan sonuçlar kıyaslanabilir, farklılıkların sebepleri araştırılabilir. Bununla birlikte çocukları, kreş ve anasınıfına daha erken yaşlarda göndererek duygusal zeka gelişimlerini daha iyi gelişmelerini sağlayabiliriz.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 12: 53-68.
- Adsız, E. (2016). Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karar Verme Stillerine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Çorum.
- Ağbuğa, B. (2013). Relationship Between Self-Esteem And Personal And Social Responsibility in Young Boxers. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 5, 2, 48-59.
- Ağbuğa, B. (2014). Beden Eğitimi Derslerinde Türk Öğrencilerinin Algılanan Motivasyonel İklim ve Israr/Eforları Hakkında Görüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, cilt 39, sayı 175, 95-107.
- Akbaş S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri be Stresle Başa Çıkma Stilleri: Pamukkale Üniversitesinde Bir Araştırma. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksütlü, S. (2013). Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zeka ve Tükenmişlik İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıç, S. ve Ömerusta, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Biruni Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aslan, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. Kastamonu Eğitim dergisi, cilt 27, sayı 6 s.2489.
- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAR-ON, R. (1995). EQ-I: The Emotional Quotient Inventory Manual: A Test of Emotional Intelligence, New York: Multi-Health System.
- BAR-ON, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i), Technical Manual. Toronto Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (1997). Emotional Quotient Inventory: Technical Manual, Toronto: Multi Health Systems.

- Bar-On, R. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. Mercedes De Weerd and Gina Rossi Vrije Universiteit Brussel (VUB) Belgium.
- Baymur, F. (2004). Genel Psikoloji. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Boyatzis, R.E. & Goleman, D. (2006). Emotional and Social Competency Inventory. Boston: The Hay Group, sayı 23.
- Bozdağ M. (2003), Ruhsal Zeka. (25.Baskı), İstanbul: Nesil Yayınları.
- Bracke, M.A. & Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour. Personality and Individual Differences, Vol.36, pp.1387-1402.
- Brockert, S. & Braun, G. (2000). Duygusal Zekanızı Değerlendirin. (Çev: N. Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık, sayı 7-33.
- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Psicothema, 18, 34-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. Ve Yalçinkaya, M. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 13 (1): 74–81.
- Ciarrochi, J. & Scott, G. & Deane, F.P. & Heaven, P.C.L. (2003). Relations Between Social and Emotional Competence and Mental Health: a Construct Validation study. Personality ve Individual Differences, 35, 1947_/1963.
- Comez- Marmol A. & Avier Sanchez B. & Martinez A. & De La Cruz Sanchez E. & Alfanso Valero A. & Sixto Gonzalez Vıllora (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. University of Murcia, SPAIN 5University of Castilla-la Mancha, SPAIN.
- Cooper, R. K. & A. Sawaf (1997). Liderlikte Duygusal Zeka, Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar U. ve Arbak (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6/3, s.84.

- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan M. (2011). Duygusal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi, 6/1, 363-377.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel Zeka, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 26, sayı 3.
- Deniz, E. ve Özer E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, E. M., Özer, E. Ve Işık E. (2013). Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Education and Science. Vol.38, no.169.
- Erdoğan, Y.M. (2008). Duygusal Zeka'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, cilt.7, sayı.23 (62-76).
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2019). Sorumluluk Davranışlarının Kazandırılmasında Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Kullanılması: TVF Spor Lisesi Örneği. Eğitim ve Bilim Dergisi, cilt 44, sayı 199 391-414.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2017). Antrenörlük Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarılması. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. 15 (1), 1-10.
- Fumano, Julie (2004). Raise your emotional intelligence. Nursing Management, Vol. 35, 7, sayı 10-12.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. New York: Basic Books.
- Glover, J. (1970). On responsibility. New York: Humanities Press.
- Gohm, C. L. & G.C. Corser & D.J. Dalsky (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. Personality and Individual Differences, Vol. 39, sayı 1017-1028.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam.
- Goleman D. (1996) Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, London: Cox & Wyman Ltd. v24 n6 s.49-50.
- Goleman, Daniel (1996). Duygusal Zeka. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). İş başında Duygusal Zeka. İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D. (2004). Duygusal Zeka Neden IQ'dan daha önemlidir? (53. Basım). Çeviren Klinik Psikolog Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, İstanbul.

- Goleman, D. (2006). İşbaşında Duygusal Zeka. (Çev: H. Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2020), Duygusal Zeka, Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, (53. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37.
- Göçet, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gömlüksiz, M. N. Ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duygusal Boyut ve Duygusal Öğrenme. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 Winter 2012, p.1159 1177, TURKEY.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3-11.
- Hamilton, S.F. & Fenzel, L.M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Sage Journals Of Adolescent Research*, 3(1),65-80.
- Harrod, N.R. & Scheer, SD. (2005). An Eploration of Adolanscent in Emotional İntelligence in Relations to Demographic Characteristics Adolescence. Vol: 40,159, 503- 512.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka ve Problem Çözme. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulmuş Bildiri. 5-7 Eylül, Ankara.
- Kalafat, S. (2016). Bilişsel Psikoloji. <https://psikoloji.gen.tr/bilissel-psikoloji/zeka-nedir/> sayfasından erişilmiştir.
- Keleşoğlu, Ö. (2007). Duygusal Zeka, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keske Aksoy G., Gürsel F., (2017). Beden Eğitimi Dersinde Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli Uygulaması: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt 42,sayı 191 415-431.
- Korkman, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı düzeylerinin duygusal zeka ve akılcı zeka çerçevesinde incelenmesi. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.

- Korkmaz, B. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Anne Babalarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Eğitim Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi, 6. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Li W, Wright PM, Rukavina P, Pickering M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Maboçoğlu F. (2006). Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, J.D. & Geher, G (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22,2, p89-113.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000a), "Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability", Editörler: Bar-On R. ve J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass Company, San Fransisco, sayı, 107, s.107.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso, D.R (2000b). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. 27: 267-298.
- Messina, J.J. (2004). Tools for Personal Growth: Accepting Personal Responsibility. www.Coping.org/growth/accept.html sayfasından erişilmiştir.
- Minkler, M. (1999). Personal Responsibility for Health? A Review of the Arguments and the Evidence at Century's End. *Health Education & Behavior*, Vol. 26 (1): 121-140.
- Mirzeoğlu, A.D. (2017). Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Mouloud, K. & Nowal, K. (2020). The Relationship Between The Social Responsibility and The Job Performance Among Physical Education Professors. *University Of Ouargla, Algeria* vol:24/ no:4.
- Nelson, D. B. & Low, G.R. (2004). Personal Responsibility. Oakwood Solutions, Lic.
- Nikalaou, I & Tsaousis, I. (2002). "Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Organizational

- Commitment”, International Journal of Organizational Analysis; Vol. 10, 4, sayı, 327-342.
- Özdemir, İ. (2013). Aile Yanında Yaşayan ve Ailesinden Ayrı Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Kaygı Düzeyleri ve Psikolojik Belirtiler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özdemir M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Araştırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme. Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. Cilt.2 sayı4 109/132.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. Gümüşhane Üniversitesi. Spor Bilimleri Elektronik Dergisi, sayı:7.
- Özen Y. (2015). Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık. s.9-10.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (1) 23, s.13.
- Petrides, K. V.& Furnham, Adrian. (2000). Gender Difference in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. Sex Roles, 42(5/6), 449-461.
- Petrides, K, V.& Vernon, P. A. & Schermer, J. A. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. Personality and Individual Differences, 48(8), 906–910.
- Salovey, P., & Mayer, J, D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185–211.
- Scales, P.C.& Blyth, D.A.& Berkas, T.H. & Kielsmeier, J.C. (2000). The Effects Of Service-Learning On Middle School Students. Social Responsibility And Academic Success. [Electronic Version]. Journal Of Early Adolescence, vol.20, no.3, 332- 358.
- Schutte, N. S. & Malouff, J.M. & Hall, L.E. & Haggerty, D. J. & Cooper, J.T. & Golden, C.J. & Dornheim, Liane (1998). Development And Validation of A

- Measure of Emotional Intelligence. *Personality And Individual Differences*. 25, 167-177.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. Avon Books, New York.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, Cambridge University Pres, s.45-129.
- Şahinkaya, B. (2006), *Yöneticilik ve Liderlikte Duygusal Zeka*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Talu, N. (1999). *Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimi Yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi /5: /64 - /72.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A., (2001). *Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2, 209-219.
- Ümit, S. (2004). *Duygusal Zeka Tanımı- Eğitimdeki Yeri*, <http://www.arsivbelge.com/yaz.php?sc=1474> sayfasından erişilmiştir.
- Yalız, D. (2013). *Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi*. Pamukkale Journal of Sport Sciences 2013, Vol.4, No.2, 94-111.
- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yazıcı, A. (2019). *Duygusal Zeka ve Duygusal Zeka Modelleri*, Gazi Üniversitesi, 12/21.
- Yazıcı, A. (2020). *Erken Çocukluk Eğitiminde Duygusal Zekâ*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yelkikalan, N. (2020). 21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zeka. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları*. Gazi Üniversitesi, 25,139-1.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



EKLER**Ek 1. Etik Kurul İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/04/2021-E.44369



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik
Kurulu

Evrak Tarih ve Sayısı: E-60116787-020-44369

15/04/2021

Konu: Başvurunuz Hk.

Sayın Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

İlgi : 05/04/2021 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçe ile başvurmuş olduğunuz "**Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka İle Kişisel ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışmanız 13.04.2021 tarih ve 08 sayılı kurul toplantımızda görüşülmüş olup,

Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmanın yapılmasında **ETİK AÇIDAN SAKINCA OLMADIĞINA**, altı ayda bir çalışma hakkında Kurulumuza bilgi verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Tahir TURAN

Başkan

ÖLÇEKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki ankette siz değerli öğrencilerimizin duygusal zekanız ve kişisel ve sosyal sorumluluk düzeylerinizin ölçülmesi hedeflenmektedir. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup, bu ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu ve sizin durumunuzu yansıttığını cevap kağıdındaki kutucuklara yerleştirin.

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Esra YAYKIRAN

Not:

1. Ad ve soyad yazmanıza gerek yoktur.
2. Birden fazla kutucuk işaretlemeyin.
3. Size en uygun olan seçeneği işaretleyin.

1.Cinsiyet:

Kız () Erkek ()

2.Yaş

() 18 () 19 () 20 () 21 () 22 () 23 () 24 () 25 () 26 () 27 () 28 () 29
() 30 () 31 () 32

3. Bölümünüz

() Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Antrenörlük () Spor Yöneticiliği
()Rekreasyon

4. Lisanslı spor yapıyor musunuz? () Evet () Hayır

Cevabınız evet ise;

Branşınız.....

5. Sınıf Düzeyiniz () 1 () 2 () 3 () 4

SOSYAL VE KİŞİSEL SORUMLULUK ANKETİ

Yaş _____

Cinsiyetiniz: Erkek/Kadın

Aktif lisanslı sporcusu musunuz? Evet /Hayır

Kaç yıldır lisanslısınız? ____

Sınıfınız _____

Bölümünüz _____

Spor Branşı varsa _____

Genel Not Ortalamanız: _____

Aşağıdaki anketin şıklarını örnekteki gibi tek bir yeri işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Kendi düşüncelerinizi dürüstçe işaretlemeniz önemlidir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Esra YAYKIRAN

Tamamen Katılmıyorum → Tamamen Katılıyorum

Bölümümde...						
1.Sınıf arkadaşlarıma saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6

Bölümümde ...						
1.Sınıf arkadaşlarıma saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
2.Öğretmenime saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
3. Sınıf arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4	5	6
4. Sınıf arkadaşlarıma aktiviteleri yapmalarında cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5	6
5. Sınıf arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4	5	6
6. Öfkemi kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6
7. Sınıf arkadaşlarıma karşı yardımseverim.	1	2	3	4	5	6
8. Bütün aktivitelere katılırım.	1	2	3	4	5	6
9.Elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5	6
10. Kendim için hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5	6
11. Aktiviteleri sevmesem bile yapmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6
12. Kendimi geliştirmek isterim.	1	2	3	4	5	6
13. Gereken çabayı gösteririm.	1	2	3	4	5	6
14. Hiçbir hedefim yoktur.	1	2	3	4	5	6

DUYGUSAL ZEKA ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ KISA FORMU

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. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. 1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1 2 3 4 5 6 7

Kesinlikle Katılmıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

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