



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

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Esma MAÇÇA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI

RİZE
2022

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI danışmanlığında, Esmâ MAÇÇA tarafından hazırlanan *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması* adlı bu tez çalışması, 24/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı, Adı Soyadı

İmza

Başkan

:

Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ

Üye

:

Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI

Üye

:

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz BAYRAKTAR

ETİK BEYAN

Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Zekâ Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

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

24/06/2022

Esmâ MAÇÇA

ÖN SÖZ

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinden faydalandığım danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI'ya desteği ve rehberliği için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen başta saygıdeğer hocam Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Arslan KALKAVAN olmak üzere; eğitimime katkı sağlayan ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ailesine en içten teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca sevgiyle ve sabırla yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Esmâ MAÇÇA
2022/RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
KISALTMALAR.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	7
1.1. Zekâ Kavramı.....	7
1.2. Zekâ Kuramları	8
1.2.1. Binet'in Tek Etmen Kuramı	8
1.2.2. Çift Etmen Kuramı	8
1.2.3. Çok Etmen Kuramı.....	9
1.2.3.1. Thorndike'in Çok Etmen Kuramı	9
1.2.3.2. Thurstone'un Çok Etmen Kuramı.....	9
1.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı	10
1.2.4. Çoklu Zekâ Modeli.....	11
1.3. Sosyal Zekâ	13
1.3.1. Sosyal Zekâ Kavramı	13
1.3.2. Sosyal Zekânın Boyutları	14
1.3.3. Sosyal Zekânın Ölçülmesi	15
1.3.4. Sosyal Zekânın İnsan Yaşamındaki Etkileri.....	16
1.3.5. Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans.....	17
1.3.6. Sporun Sosyal Zekâya Etkisi.....	18
1.4. Akademik Başarı	19
1.4.1. Akademik Başarı Kavramı	19

1.4.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi	19
1.4.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	20
1.4.3.1. Bireysel Etmenler	21
1.4.3.2. Aileye Bağlı Etmenler	21
1.4.3.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Etmenler.....	22
1.4.4. Sporun Akademik Başarıya Etkisi.....	23
1.5. Spor, Sosyal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki	24
1.6. Alan Yazınında Yapılan Çalışmalar.....	29
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	29
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
2. GEREÇ, YÖNTEM VE BULGULAR	32
2.1. Gereç ve Yöntem.....	32
2.1.1. Araştırma Modeli.....	32
2.1.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	32
2.1.3. Araştırma Tekniği ve Protokol	32
2.1.4. Veri Toplama Araçları.....	33
2.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	33
2.1.4.2. Akademik Başarı Not Ortalamaları (GANO)	33
2.1.4.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)	34
2.1.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	35
2.2. Bulgular.....	36
2.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	36
2.2.1.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı.....	36
2.2.1.2. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı	37
2.2.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Dağılımı.....	37
2.2.1.4. Bölüme Göre Katılımcıların Dağılımı	37
2.2.1.5. Spor Dalına Göre Katılımcıların Dağılımı.....	38
2.2.1.6. Aylık Gelir Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı	38
2.2.1.7. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı	39
2.2.1.8. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Katılımcıların Dağılımı	39

2.2.1.9. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Katılımcıların Dağılımı.....	40
2.2.2. Katılımcıların Akademik Başarı Durumları	40
2.2.3. Hipotez Testleri	41
2.2.3.1. Cinsiyet	41
2.2.3.1.1. Cinsiyete Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı.....	41
2.2.3.1.2. Cinsiyete Göre Sosyal Beceri Puanı	41
2.2.3.1.3. Cinsiyete Göre Sosyal Farkındalık Puanı	42
2.2.3.2. Yaş	43
2.2.3.2.1. Yaşa Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı.....	43
2.2.3.2.2. Yaşa Göre Sosyal Beceri Puanı.....	43
2.2.3.2.3. Yaşa Göre Sosyal Farkındalık Puanı.....	44
2.2.3.3. Sınıf Düzeyi	45
2.2.3.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı.....	45
2.2.3.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puanı	45
2.2.3.3.3. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Farkındalık Puanı	46
2.2.3.4. Bölüm.....	46
2.2.3.4.1. Bölüme Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı	46
2.2.3.4.2. Bölüme Göre Sosyal Beceri Puanı.....	47
2.2.3.4.3. Bölüme Göre Sosyal Farkındalık Puanı	48
2.2.3.5. Spor Dalı	49
2.2.3.5.1. Spor Dalına Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı.....	49
2.2.3.5.2. Spor Dalına Göre Sosyal Beceri Puanı	49
2.2.3.5.3. Spor Dalına Göre Sosyal Farkındalık Puanı	50
2.2.3.6. Aylık Gelir Durumu.....	50
2.2.3.6.1. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı	50
2.2.3.6.2. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Beceri Puanı	51
2.2.3.6.3. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Farkındalık Puanı	52
2.2.3.7. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumu	53
2.2.3.7.1. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı	53

2.2.3.7.2. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Beceri Puanı.....	53
2.2.3.7.3. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Farkındalık Puanı	54
2.2.3.8. Haftalık Ders Çalışma Saati.....	55
2.2.3.8.1. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı .	55
2.2.3.8.2. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Beceri Puanı	56
2.2.3.8.3. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Farkındalık Puanı ..	56
2.2.3.9. Haftalık Spor Yapma Saati	57
2.2.3.9.1. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı...	57
2.2.3.9.2. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Beceri Puanı.....	57
2.2.3.9.3. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Farkındalık Puanı....	58
2.2.3.10. Akademik Başarı Düzeyleri ile Sosyal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki	59
3. TARTIŞMAVE SONUÇ	60
3.1. Tartışma.....	60
3.2. Sonuç.....	66
3.3. Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	78
ETİK KURUL KARARI	84

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor

Tez Türü : Yüksek Lisans

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI

Hazırlayan : Esmâ MAÇÇA

Yıl : 2022

Sayfa Sayısı : 84

ÖZET

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI**

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlandı. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendi. Çalışmaya, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 91'i kadın ve 158'i erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci katıldı. Sosyal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için katılımcılara, Silvera ve diğ. (2001) tarafından geliştirilmiş ve Doğan ve Çetin (2009) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) uygulandı. İstatistik testlerin yapılmasında MS Office Word ve Excel 2016 paket programları kullanıldı. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistiklerin belirlenmesi (frekans, yüzde) ve hipotez testlerinin uygulanması için IBM SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanıldı. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların yaş ve haftalık ders çalışma değişkenlerine göre sosyal beceri alt boyutunda anlamlı fark görülürken sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık alt boyutlarında anlamlı fark görülmedi. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre tüm alt boyutlarda anlamlı fark görüldü. Cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, spor dalı, aylık gelir ve haftalık spor yapma durumu değişkenlerine göre sosyal zekâ alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görüldü. Korelasyon testi sonucuna göre sosyal zekâ düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüldü. Sonuç olarak, sosyal zekânın akademik başarı üzerinde etkili olduğu belirlenirken, yaşı büyük olanların ve 7-9 saat aralığında ders çalışanların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu; sosyal ilişki durumunu çok iyi olarak değerlendirenlerin ise istekleri anlama, iletişim kurabilme ve ortama uyum sağlama yetilerinin daha iyi olduğu belirlendi.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Sosyal Zekâ, Spor

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Physical Education and Sports
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Asst. Prof. Dr. Nihal AKOĞUZ YAZICI
Author : Esma MAÇÇA
Year : 2022
Pages : 84

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL INTELLIGENCE LEVELS AND ACADEMIC SUCCESS LEVELS OF STUDENTS WHO EDUCATE IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS HIGH SCHOOL

In this study, it was aimed to reveal the relationship between the social intelligence levels and academic achievement levels of the students studying at the School of Physical Education and Sports. In addition, it was examined whether the demographic characteristics of the participants made a difference on their social intelligence levels. A total of 249 students, 91 women and 158 men, studying at the School of Physical Education and Sports participated in the study. In order to determine their social intelligence levels, Silvera et al. (2001) and validated and reliable by Doğan and Çetin (2009), the Tromso Social Intelligence Scale (TSIS) was applied. MS Office Word and Excel 2016 package programs were used for statistical tests. IBM SPSS 26.0 statistical package program was used to analyze the data, to determine descriptive statistics (frequency, percentage) and to apply hypothesis tests. As a result of the analysis, there was a significant difference in the social skills sub-dimension according to the age and weekly study variables of the participants, while no significant difference was observed in the social information process and social awareness sub-dimensions. There was a significant difference in all sub-dimensions according to the evaluation of social relations. It was observed that there was no significant difference in social intelligence sub-dimensions according to the variables of gender, class level, department, sport branch, monthly income and weekly sports status. According to the results of the correlation test, it was seen that there was a significant relationship between social intelligence levels and academic achievement levels. As a result, it was determined that social intelligence was effective on academic success, while social skills of older people and those who studied between 7-9 hours were better; It was determined that those who evaluated their social relationship status as very good had better ability to understand requests, communicate and adapt to the environment.

Key Words: Academic Success, Social Intelligence, Sport

KISALTMALAR

TSZÖ	:	Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği
TSIS	:	The Tromso Soscial Intelligence Scale
RTEÜ	:	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
BESYO	:	Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
GANO	:	Genel akademik başarı not ortalaması
IQ Testi	:	Intelligence quotient (Zekâ testi)

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Zekâyâ ile ilgili eski ve yeni yaklaşımların karşılaştırılması	11
Tablo 2. RTEÜ'nün harf ile ilan edilen başarı notları ve ağırlık katsayıları.....	34
Tablo 3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'nin boyutları ve özellikleri	35
Tablo 4. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'nin boyutlarına göre dağılımı	35
Tablo 5. Katılımcıların genel not ortalamalarına ait dağılımlar	40



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.....	36
Şekil 2. Katılımcıların yaşa göre dağılımı.....	37
Şekil 3. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı.....	37
Şekil 4. Katılımcıların bölüme göre dağılımı.....	38
Şekil 5. Katılımcıların spor dalına göre dağılımı.....	38
Şekil 6. Katılımcıların aylık gelir durumuna göre dağılımı.....	39
Şekil 7. Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre dağılımı.....	39
Şekil 8. Katılımcıların haftalık ders çalışma saatine göre dağılımı.....	40
Şekil 9. Katılımcıların haftalık spor yapma saatine göre dağılımı.....	40
Şekil 10. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	41
Şekil 11. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	42
Şekil 12. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	42
Şekil 13. Yaşa göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	43
Şekil 14. Yaşa göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	44
Şekil 15. Yaşa göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	44
Şekil 16. Sınıf düzeyine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	45
Şekil 17. Sınıfa düzeyine göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	46
Şekil 18. Sınıf düzeyine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	46
Şekil 19. Bölüme göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	47
Şekil 20. Bölüme göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	48
Şekil 21. Bölüme göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	48
Şekil 22. Spor dalına göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	49
Şekil 23. Spor dalına göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	50
Şekil 24. Spor dalına göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	50
Şekil 25. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları.....	51
Şekil 26. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	52
Şekil 27. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları.....	52
Şekil 29. Sosyal ilişkiyi değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	54

Şekil 30. Sosyal ilişkiyi değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları	55
Şekil 31. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları	55
Şekil 32. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal beceri puanları ...	56
Şekil 33. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları	57
Şekil 34. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları	57
Şekil 35. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal beceri puanları.....	58
Şekil 36. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları	59
Şekil 37. Katılımcıların akademik başarı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.....	59

GİRİŞ

Eğitim genel bir kavram olarak bireyleri sosyal yaşama hazırlayan uzunca bir süreçtir. Dünyaya gelen birey, zamanla kazandığı deneyimler ile sosyalleşerek bulunduğu kültürün parçası ve aynı zamanda alıcısı haline gelmektedir (Gutek, 2006). Eğitim, öğrenme yaşantıları sonrasında bireylerin bilerek ve isteyerek tutumlarında olan değişimlerdir (Ertürk, 1986). Beden eğitimi kavramı ise; kişilerin ruhen, bedenlen ve fikren gelişmesine katkısı olan, kişiyi öncelikle kendisine ve sonra da bulunduğu topluma daha faydalı bir birey olacak şekilde yetiştiren tüm bilimsel beden faaliyetleridir. Beden eğitiminin kişiler üzerindeki fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimine katkısı, bilimsel araştırmalarla birlikte belirlendikçe beden eğitimi tanımı da eğitim süreçlerine zamanla dâhil olmuştur (Açak, 2005). Tıpkı sanatta ve bilimde olduğu gibi beden eğitiminin konusu da bireylerin alışkanlıkları ve tutumları olmuştur. Eğitim süreçlerinde yer alan fiziksel aktivite, beden eğitimi ve spor kavramları, bireylerdeki bilişsel süreçlere katkısı olan oldukça önemli etkinliklerdir (Özmen, 1999).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireyleri fiziksel ve ruhsal açıdan geliştirdiği gibi aynı zamanda bireylerin akademik başarısına da katkı sağlamaktadır (Zorba, 2006). Akademik başarı, okullarda verilen dersler sonrasında, öğrencilerin olası davranış değişikliklerini kazanma düzeyi olarak söylenebilir (Gülleroğlu, 2005). Akademik başarıyı ölçümlendirmede en çok kullanılan ve elle tutulur yöntem, notlar ile ağırlıklı genel not ortalamalarından yararlanmaktır. Notlar ilgili konuyu kavrama aynı zamanda performansa özgü uğraşı belirten sembollerdir (Green, 2000). Akademik başarıya özgü yapılmış olan ilk araştırmalarda bilişsel değişkenlere odaklanılmış; fakat başarının bütün olarak öngörüsünü karşılayabilecek bir bilişsel değişkenler kümesine ulaşılamamıştır. Başarıyı daha iyi bir şekilde öngörebilecek değişkenlerin saptanması adına daha sonra yapılan araştırmalarda bilişsel olmayan değişkenler de incelenmeye başlanmıştır (Tanchareonrat, 1988). Akademik başarıyı değerlendirmede geleneksel zekâ oldukça önemli olsa da yapılan çalışmalarla birlikte, bilişsel olmayan faktörlerin de akademik başarıyı tespit etmede önemli bir etken olduğu görülmektedir (Holt, 2007).

Sosyal bir varlık olan birey için iletişim; kaçınılmaz ve doğal bir eylemdir. Yer ve zaman farketmeksizin çevreleriyle etkileşim halinde olan bireyler; hem kendileri

etkilenmekte hem de çevrelerini etkilemektedirler (Görmüş vd., 2013). Yapılan çalışmalar neticesinde yüksek entelektüel zekâ (IQ); başarı, prestij ve iyi bir hayatın güvencesi olarak görülmektedir. Bu yüzden okullarda akademik başarının öncelikli olarak tutulduğu; ancak eğitim alanında oldukça önemli olan duygusal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunun ise çok fazla önemsenmediği görülmektedir. Oysa ki iletişim becerisi ve duygusal zekâsı yüksek olan bireyler duygularını çok daha iyi idrak edip daha iyi kontrol edebilmektedirler. Bununla birlikte başkalarının duygularını da daha iyi anlamlandırıp; kontrol yoluyla hem özel hem de meslekî yaşantılarında avantajlı bir duruma geçebilmektedirler (Goleman, 1996).

Kişilerin hayatında nitelikli ilişkiler her zaman önemlidir. Kaliteli ilişki kurabilme yetisi olan sosyal zekâ kavramı; kişilerarası iletişim, kendini ifade etme becerisi ve diğer bireylere yönelik empati duygularını barındırmaktadır. Thorndike'a ait (1920) duygusal zekâ kavramı kökeninin “sosyal zekâ” ifadesine dayandığı belirtilmektedir. Bu bağlamda sosyal zekâ; insanları anlama ve ilişkilerde ustaca davranarak duyguları yönetebilme ile ilgili beceriler olarak yorumlanmaktadır (Perez vd., 2005). Gardner'ın kişilerarası iletişimde kendini ifade edebilme ve karşısındaki kişi ile empatik iletişim kurma becerisine yönelik zekâ türü tanımı dikkate alındığında; rol yapma yönteminin birçok özelliği, sosyal zekânın ve bilgilerin hedefleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir (Kıroğlu, 2006).

Spor yapan kişilerde gelişen hızlı karar verebilme, kendine güven duyma, öz saygı gibi becerilerin başarının hedef olarak konulmasını olumlu etkilediği ve böylelikle başarıyı getirdiği savunulmuştur. Spor faaliyetlerinin beden sağlığına etkisi olduğu kadar ruh sağlığına olan etkisi de toplumca kabul görmüştür. Çağımızın önemli sorunlarından biri olan hareketsizliğe karşı sportif faaliyetler, kişileri sosyalleştiren bir ihtiyaç haline gelmiştir (Zorba, 2006). Bu bağlamda, sosyal zekâsı daha güçlü olan öğrencilerin kişilik özellikleri incelendiğinde empati yeteneklerinin daha iyi düzeyde olduğu, sosyalleşmeyi sevdikleri ve başkalarıyla iyi geçinerek işbirliği yapabildikleri görülmektedir (Saban, 2001).

Sosyal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin spor eğitimi alan öğrenciyi ne yönde etkileyeceği bizi bu araştırmayı yapmaya iten faktörler arasındadır. Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki muhtemel ilişkiyi ortaya koymak

ayrıca demografik özelliklerin, sosyal zekâ düzeyleri üzerindeki etki düzeyini anlamaya çalışmaktır.

Araştırmanın önemi, amacı, problem durumu, varsayımları ve sınırlılıkları bu bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yapılan bu çalışmada literatüre bakıldığında, sosyal zekâ ve akademik başarı kavramlarını ayrı ayrı ve farklı alanlarda inceleyen, anlamaya çalışan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Fakat alan yazında sosyal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye değinilen çalışmalara rastlanmamıştır. Son yıllardaki yapılan çalışmalarda başarı ve beraberindeki mutluluk kavramı açısından bakıldığında yalnızca bilişsel zekânın yeterli olmadığı, sosyal zekânın da gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Sosyal zekâ faktörünün spor aktiviteleriyle bütünleştirildiği zaman bireylerin; kendini doğru bir ifadeyle ve tutumla anlatımında, daha özgüvenli olmasında, sosyal herhangi bir grup içerisinde daha işbirliği halinde kalabilmesinde, birliktelik ve centilmenlik ruhununun pekiştirilebilmesinde, zihnin yorgunluğunun ve gerginliğinin daha azaltılabilmesinde bunun yanı sıra elbette başarı ve sosyal iletişim becerilerinin geliştirilebilmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Gür ve Küçükoglu, 1992).

Duyguları anlayıp kontrol ve ifade edebilme, empati kurabilme, uyum sağlayabilme, özgüvenli olabilme, iletişim kurabilme vb. nitelikleri betimleyen ve gün geçtikçe önemi artan bir kavram olarak karşımıza çıkan sosyal zekânın akademik düzeyde ele alındığındaki etkileri bu çalışmada araştırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda araştırmadan elde edilecek bilimsel bulguların, alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ve literatüre katkı sağlayacağı ayrıca alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki muhtemel ilişkiyi ortaya koymak

ayrıca demografik özelliklerin, sosyal zekâ düzeyleri üzerindeki etki düzeyini anlamaya çalışmaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğrencilerin sosyal zekâ ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri temelinde dizayn edilmiş olan bu araştırma kapsamında; bazı değişkenlerin, öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı sorunsalı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi; “öğrencilerin sosyal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca araştırma içerisinde “bazı değişkenler öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde farklılık yaratır mı?” sorusuna da cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yaşa bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Bölüme bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Spor dalına bağlı olarak öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Aylık gelir durumuna bağlı olarak sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna bağlı olarak sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Haftalık ders çalışma saatine bağlı olarak sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Haftalık spor yapma saatine bağlı olarak sosyal zekâ düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Hipotezler

1. Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Yaşa göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Sınıfa göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Bölüme göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Spor dalına göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Aylık gelir durumuna göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
7. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Haftalık ders çalışma saatine göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
9. Haftalık spor yapma saatine göre öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur.
10. Öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.

Tüm hipotezler H_0 üzerine kurulu olarak sınanacak, orijinal hipotezin reddedildiği durumlarda hipotez H_1 olarak kabul edilecektir.

Araştırmanın Varsayımları

- ✓ Bu araştırma için katılımcılara uygulanan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiş olup; araştırmanın amacı için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- ✓ Bu çalışmada yer alan soruların, katılımcıların anlamaları ve değerlendirebilmeleri için uygun seviyede olduğu varsayılmıştır.
- ✓ Katılımcıların veri toplama araçlarına objektif olarak ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Bu çalışmada kullanılmış olan yöntemin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.

- ✓ Örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören Spor Yöneticiliği ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırmadaki veriler literatür taraması, anket ve ölçek soruları ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırmadaki bulguların geçerliliği, ankette yer alan soruların kalitesi ve veri toplama araçlarına yapılan geri dönüş oranları ile sınırlıdır.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Zekâ Kavramı

Zekâ (intelligence); öğrenme sürecindeki anlama, idrak etme, ilişkilendirme, kompoze etme, yordama ve ölçümlendirme gibi aşamalara etki eden duyuşsal özellik ve bilişsel yeterliliklerin bir ifadesidir. Bu bağlamda zekâ, kişinin her türlü derecelendirme, seçme, yatkınlık, üretme gibi hareketlerini etkileyen ve içeren bileşik bir kavramdır. Soyut kavram olmasından dolayı hem betimlenmesi hem de ölçülmesi birçok tartışmada yerini almıştır. Zekâ; bellek, idrak, öğrenme, soyutlama, düşünme ve yeni karşılaşılmış durumlara adapte olma gibi bir takım zihinsel işlevler bütünüdür (Köknel, 2003).

Kişisel özellikleri bakımından farklılık gösteren bireyler; çevreyle olan uyum becerisi, öğrenme yeteneği ve diğer zihinsel faktörler açısından da farklılık göstermektedir. İnsan gücünün, kullanılmasını sağlamak amacıyla, kişilerin yetenekli olduğu alanlara göre ortaya çıkan zihinsel süreçlerin hangileri olduğu ve nasıl ölçülebileceği problemi, zekâ kavramının anlaşılmasına ve gelişmesine katkı sağlamıştır (Baba, 2012).

Zekânın tanımları çeşitli yaklaşımlar açısından bakıldığında farklı şekillerde yapılmıştır. Yeni durumlara göre davranışı değiştirme ve biyolojik yaklaşım açısından çevreye uyum gösterme zekânın belirtisi sayılmıştır. Bu durum çevresine daha kolay uyum sağlayan daha zekidir şeklinde tanımlanmıştır. Zekâ eğitim açısından bakıldığında ise öğrenme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin ne kadar öğrendiği ve öğrenme hızı zekânın belirtisidir. Davranışçı kuramı benimseyen bilim insanları da zekâyı davranışlar sonucunda değerlendirmektedir. Şöyle ki davranışlarının sonucunda başarılı olanlar daha zekidir şeklinde kabul edilmektedir (Öztürk, 2002).

Zekâ, insan zihninin yeni bilgileri öğrenme, öğrenilen bilgileri kullanarak yeni durumlar dahilinde şekillendirme ve meydana gelen problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için çözüm yolları geliştirebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Gürel ve Tat, 2010).

1.2. Zekâ Kuramları

Zekâ, üstünde birçok çalışma yapılmış yeteneklerdendir. Zekâ kavramı insan davranışlarının yorumlanmasındaki kıymeti anlaşıldıkça bu alanda yapılmış olan çalışmalar da çoğalmıştır. Buna rağmen, zekânın hâlâ daha nasıl bir yetenek olduğu tartışılmaya devam etmektedir (Baymur, 2004).

Zekâ konusundaki esas problemlerden birisi de zekânın genel bir yetenek mi yoksa hem genel hem de birçok farklı yeteneği bir arada barındıran bir kavram mı olduğudur. Zekâyı, genel yetenek olarak görenler tek etmen kuramı olarak adlandırırken; çok yönlü düşünüp hem genel hem de birçok yetenekten oluştuğunu kabul edenler ise çift etmen kuramı olarak ifade etmektedir. Çok etmen kuramı pek çok faktörün zekâyı biçimlendirdiğini ifade eden görüştür. Zekânın çok sayıda yeteneği kapsayıp bir değişkenle ifade edilemeyeceğini öne süren kuram ise çoklu zekâ modelidir. Aşağıdaki bölümlerde bu kuramların her biri ele alınıp açıklanmaya çalışılacaktır (Karamehmetoğlu, 2017).

1.2.1. Binet'in Tek Etmen Kuramı

Zekânın genel bir yetenekten meydana geldiğini ifade edenlerin görüşleri tek etmen kuramı olarak kabul edilir. Ancak bu fikirde olan psikologlar genel düşünsel beceriyi birbirinden farklı olarak ifade etmişlerdir. Örnek olarak; zekâ testleri çalışmaları kapsamında bilinen Terman'a göre zekâ, bir soyut düşünme becerisidir (Yaşar, 2010).

Binet hem üstün hem de düşük zekâ düzeyindeki bireylerin, kişiliklerinin birçok yönüyle ve davranışlarıyla gözlemlenebildiğini ifade etmektedir. Zekânın; tüm bu ifadelerde ortak olan alanlardan yola çıkılarak, kişinin çevresine etkin olarak adapte olmasını sağlayan genel ve soyut bir yetenek olduğu görülmektedir (Baymur, 2004).

1.2.2. Çift Etmen Kuramı

Spearman 1863-1945 yılları arasında yapmış olduğu çalışmalarda, insanın zihinsel faaliyetlerinin tümünde ortak belli bir nokta olduğunu öngörmüştür. Öğrencilerin genel zekâ düzeylerini, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine ve öğretmen kanaatlerine dayandırarak belirlemeye çalışmıştır. Bu değişkenler içerisinde yüksek korelasyon bularak, bu durumu genel zekâ faktörüyle yorumlamıştır. Bulduğu

ve kullanmış olduğu faktör analizine dayanarak ortaya attığı bu değerdendirmeyle genel zekâ kavramını daha da geliştirmiştir (Baba, 2012).

Çift etmen kuramına göre zihinsel güç; genel ve birçok özel yetenekten oluşmaktadır. Spearman (1927) zekâyı kavramını iki faktör kuramı ile değerdendirmiştir. Buna göre zekâ farklı zihin faaliyetinde ihtiyaç hissedilen ve zihinsel bir enerji olan genel faktörlerden (g faktörü), bunun yanı sıra belirli bir zihinsel faaliyette etkin olan ve zihin gücü olarak kabul edilen özel faktörlerden (s faktörü) meydana gelmektedir. Spearman’a göre bu özel faktörlerin miktarı oldukça fazladır, her biri değışik zihin gücü gerektirir ve toplam zihinsel faaliyetlerinin sayısı kadardır (Bümen, 2004).

1.2.3. Çok Etmen Kuramı

Thorndike, Guilford ve Thurstone zekâ kavramını çok etmen kuramıyla açıklamaya çalışan bilim insanlarıdır. Bu psikologlara göre günlük davranışları düzenleyen düşünsel potansiyel, sadece genel yetenek değil birtakım özel yeterliliklerin de bir araya toplanmasından meydana gelmektedir (Baymur, 2004). Bu bölümde ise Thorndike, Guilford ve Thurstone’a ilişkin çok etmen zekâ kuramları incelenmiştir.

1.2.3.1. Thorndike’in Çok Etmen Kuramı

Thorndike’a göre zekânın soyut, sosyal ve mekanik olmak üzere üç farklı şekli mevcuttur. Mekanik zekâ cihaz, alet kullanma ve makine işletebilmede kendini gösterirken; soyut zekâ sayılar, sözcükler, formüller gibi sembollerle düşünmede ve bilimsel ölçütleri idrak etmede ortaya çıkmaktadır (Baymur, 2004). Kişilerarası ilişkileri kavrayıp, bunlara göre davranabilme ve insanları anlama gücü yetisiyle de sosyal zekâ kavramına ulaşmaktadır (Eröz, 2011). Thorndike sosyal zekâ kavramını insanları anlayabilme ve yönetebilme yeteneğı bununla birlikte sosyal ilişkilerde ustaca davranabilme olarak ifade etmektedir (Brown ve Anthony, 2004).

1.2.3.2. Thurstone’un Çok Etmen Kuramı

Thurstone zekânın, birçok zihinsel becerinin birleşiminden meydana geldiğine vurgu yapmaktadır. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışmada uygulanan ve bir dizi test analizine dayandırılan Thurstone’un zekâ teorisinde genel bir faktör olarak

kabul edilmeyen zekâ kavramı, birbirinden bağımsız bir takım zihinsel beceriden oluşan bir teori olarak ortaya atılmıştır (Konrad ve Hendl, 2001).

Thurstone'a göre zihinsel etkinliği zorunlu kılan işlemler sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmada bulunan işlemler diğerlerinden farklı zihinsel bir güç gerektirmektedir. Yapılmış olan sınıflandırmalardan her biri için lâzım olan zihin gücüne, temel faktör ya da beceri denilmektedir. Thurstone yapmış olduğu çalışmalarında on iki faktör bulmuş ve yedisini aşağıdaki gibi adlandırmıştır.

- ✓ Sözel Yetenek: Birbirine anlam olarak yakın ya da uzak sözcükleri bulma, okuduğunu anlama.
- ✓ Sözcük Akıcılığı: Sözcükleri bazı ölçütlere uygun olarak hızlı sıralama ve uyaklı sözcükler bulma.
- ✓ Sayısal Yetenek: Kolay aritmetik olan işlemleri doğru ve hızlı yapma.
- ✓ Uzaysal Yetenek: Şekil veya nesnelerin herhangi bir şekilde değişikliğe uğramaları halinde bulundukları konumu tasvir etme.
- ✓ Bellek: Sözcüklerin çiftlerini kolay ezberleme, söylenen bir dizin sayıyı tekrar edebilme.
- ✓ Algısal Hız: Görsel olarak benzerlikleri ya da farklılıkları yönünden tüm ayrıntıları çabuk ve doğru olarak algılama.
- ✓ Akıl Yürütme: Sayı veya şekillere ait dizilerin kuralını bulma, aralarındaki mantıksal ilişkileri görme.

Thurstone göre bir kompleks olan zihinsel yetenek, bu faktörlerin en azından birkaçının birlikte değerlendirilmesiyle açıklanabilir (Demirel vd., 2006).

1.2.3.3. Guilford'un Çok Etmen Kuramı

Guilford, faktör analiziyle çok net bir şekilde birbirinden ayrılmış bağımsız zihinsel faktörleri belirleyerek 1959 yılında “Zihin Yapısı” isimli zekâ kuramını yayınlamıştır (Yerli, 2009). Guilford'a göre zekâ kavramının içeriği, sadece öğelerinin biliniyor olması açısından yeterli değildir. Aynı zamanda bunların bir sistem içerisinde düşünülmesi gerekmektedir. Ayrıca zihin birbirinden bağımsız faktörlerden oluşur. Kişi her zihinsel etkinlikle birlikte aynı düzeyde beceriye sahip olmayabilir. Bir işte başarı sergileyen kişi farklı bir işte aynı başarıyı aynı düzeyde aktaramayabilir (Demirel vd., 2006).

Guilford zekânın işlem, içerik ve ürün olarak üç boyuttan meydana geldiğini belirtmiştir. Belirtilen bu boyutlardan birinin olmaması halinde zekâdan bahsedilemeyeceğine değinmiştir. Belirtilen bu alt boyutlardan farklı zihinsel işlemler gerçekleşirken faaliyete giren 120 zihinsel faktörden bahsedilmektedir. “Üç Boyutlu Zihinsel Yapı Modeli” adlı kuramında Guilford, faktör analizi yönteminden faydalanmıştır (Dağlı, 2006). İçerik boyutu, zihinsel sürecin hangi çeşit gereçler üzerinde olduğuyla ilgili olup; fikirler gibi anlamsal ve sayılar, harfler gibi şekilsel boyutta olmaktadır. İşlem boyutu, zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığını ve hangi süreçlerden geçildiğine ilişkin bir boyut olup; zihinsel süreç sırasında gerçekleşen idrak etme, geleneksel ve yaratıcı düşünme, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurabilme süreçlerini içerir. Ürün boyutu ise zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemler sonucunda ortaya çıkan ürünlerdir. Sınıflar, ilişkiler, sistemler bu boyutta yer almaktadır (Akgül, 2011).

1.2.4. Çoklu Zekâ Modeli

Gardner, 1993'te Thorndike'ın sosyal zekâ konusunu tekrar araştırarak çoklu zekâ kavramını ortaya çıkarmıştır (Cumming, 2005). Gardner, zekânın birçok beceriden oluştuğu için tek faktörle açıklanmasının uygun olmadığını söylemektedir. Gardner zekâyı, insanların farklı kültürlerde dikkat çeken ve ürün oluşturulabilen bir kapasite, karmaşık durumlarda etkili çözümler üretebilme ve yeni problemleri keşfedebilme yetisi olarak ifade etmektedir (Saban, 2001).

Çoklu zekâ modeli, geleneksel anlayışların zekâya ilişkin eksiklerini vurgularken aynı zamanda yeni bir bakış açısı katmaktadır. Zekâya özgü eski ve yeni anlayışların özet karşılaştırması aşağıdaki tabloda belirtilmektedir (Bümen, 2004).

Tablo 1. Zekâya ilişkin eski ve yeni yaklaşımların karşılaştırılması

<i>Zekâya İlişkin Eski Bakış Açısı</i>	<i>Zekâya İlişkin Yeni Bakış Açısı</i>
Zekâ sabittir, Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir, Zekâ tekildir, Zekâ gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülebilir, Zekâ insanları sıralamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.	Zekâ geliştirilebilir, Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz, Zekâ çeşitli yollarla ortaya konabilir, Zekâ gerçek yaşam durumlarında ölçülür, Zekâ bireylerin gizil güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.

Gardner'ın 1983 tarihli “Zihin Çerçeveleri” isimli kitabı IQ fikrine karşı oluşan bir bildiri boyutundadır. Gardner bu çalışmasında hayatta başarılı olma adına sadece tek tip bir zekânın yeterli olmadığından ve zekânın yedi (doğa zekâsının da eklenmesiyle birlikte 8 olmuştur) temel becerisinden bahsetmiştir (Goleman, 1996).

Gardner'ın öngördüğü 8 farklı zekâ tipini özetle aşağıda olduğu gibi ifade etmek mümkündür:

1. Sözel/Dilsel Zekâ: Sözcüklerin sözlü veya yazılı bir şekilde etkin kullanılma becerisi.
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ: Sebep-sonuç ilişkisini kurarak olayların süreci ve işleyişi hakkında mantık yürütülebilme ve sayıları etkili kullanma becerisi.
3. Görsel/Uzamsal Zekâ: Harita okuma becerisi, taslak çıkarabilme resimler ve şekiller yardımıyla düşünüp sözlü olmayan bir iletişim yoluyla kendini aktarabilme becerisi.
4. Müziksel/Ritmik Zekâ: Müzik kalıplarını algılayarak ayırabilme ve ifade edebilme, farklı müzik aletlerini kullanabilme becerisi.
5. Bedensel/Kinestetik Zekâ: Duygu ya da düşünceleri aktarabilmek adına tüm bedenini kullanabilme, ellerini etkili kullanabilme yani aklın, duyguların ve vücudun üst düzey fiziksel performans ile birleştirilebilme becerisi.
6. Kişilerarası/Sosyal Zekâ: Kişinin çevresindeki iletişim halinde olduğu insanların duygu hallerini, istek, ilgilerini ve ihtiyaçlarını anlayabilme, onlarla etkili iletişimde bulunabilme, ikna kabiliyeti, grupla işbirliği içinde çalışabilme becerisi.
7. İçsel Zekâ: Kişinin kendini tanımlayabilmesi, sahip olduğu yetilerle çevresine karşı uyumlu davranışlar sergileyebilecek bir iletişim halinde olması buna göre tutum ve davranışlar sergileyebilmesi, ne yapmak istediğini bilme becerisi.
8. Doğacı Zekâ: Kişinin bitkiler ve hayvanlar gibi canlıları tanıma onlara dair birtakım bilgilere sahip olup, onları özelliklerine göre gruplandırabilme ve ayırt edebilme becerisi (Gardner, 1999).

Gardner “zekâ olarak adlandırmayı düşünebileceğimiz başka yetenek var mı?” şeklinde kendisine yöneltilen soruyu, insanın varoluşçu ile ilgili en temel soruları sorma

yönelimini anlatan “varoluşçu zekâ olabilir” şeklinde yanıtlamaktadır. Fakat varoluşçu zekâ kavramını tam olarak onaylayamayışının sebebi olarak da “varlığına dair sınır sisteminde yeterli kanıtları bulamayışı” olarak ifade etmektedir. Bu da zekânın diğer ölçülerinden birtanesidir (Tarman, 1999).

Çoklu zekâ kuramına göre sağlıklı bir kişi sekiz zekâ türünün tümüne sahiptir. Ancak hepsi aynı düzeyde olmayabilir. Kişiler problemlerle karşılaştığı zamanlarda kendilerinde hangi zekâ türü baskın ise onu kullanmaya çalışır. Buna rağmen arka planda bütün zekâ türleri kendi içinde bir şekilde uyumlu çalışmaya devam etmektedir (Temiz, 2007).

Çoklu zekâ kuramı, bireyin tutumlarıyla ilgili birtakım değişikliklere yol açmıştır. Bu durum sadece bir zekâyı kapsayan dünya görüşünden ziyade birçok zekânın varlığını kabul edip; çok yönlü çözümlerin olabileceği fikrini de ortaya çıkarmıştır. Çoklu zekâ kuramı, insana özgü doğanın evrensel birtakım özellikler barındırmasından ötürü, zekânın sadece IQ testleriyle ölçülme olgusuna ilişkin düşüncelerin egemenliğini yitirdiğini göstermektedir (Maboçoğlu, 2006).

Gardner’in çoklu zekâ kuramı dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini göstermiştir. Bu bağlamda ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı 2003 yılı itibariyle ilköğretim mesleki yöneltme formlarını ve ders plan şablonunu çoklu zekâ görüşüne göre düzenlemiştir (Güllü ve Tekin, 2009).

1.3. Sosyal Zekâ

1.3.1. Sosyal Zekâ Kavramı

Sosyal zekâ, ilk olarak Edward Thorndike (1920) tarafından insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme ve diğerlerini anlama yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bireyleri anlayabilme ve insan ilişkilerinde etkin davranma becerisi olan sosyal zekâ; insan ilişkilerinde kişinin kendisi de olmak üzere, duygu, düşünce ve davranışları yorumlayabilme ve bu anlayışa uygun şekilde davranış geliştirebilme becerisidir (Marlowe, 1986).

Sosyal zekâ; kişinin empati kurabilmesi ve iletişim halindeyken karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını algılayabilmesi sonucu oluşan etkileşimle birlikte iyi ilişkilerde bulunabilme becerisidir. Sosyal zekâ düzeyi iyi olan bireyler, karşısındaki bireylerin tavır, düşünce ve mimiklerini çok daha iyi gözlemleyip daha iyi analiz ve

değerlendirme yapabilme becerisine sahip kişilerdir. Bu kişiler aynı zamanda insanlara farklı bir yönden bakma açısından uzmanlaşmışlardır (Chongde ve Tsingan, 2003).

Sosyal zekâ, başka insanların duygularını, ruh durumlarını, niyetlerini, güdülerini, onlarla ortaklaşa olarak nasıl çalışabileceklerini anlayabilme, kişilerarası ilişkilerde problemleri çözebilme becerisidir (Çuhadar, 2006).

Genel bir tanımla sosyal zekâ, iletişim halindeki bireylerin ya da grupların birbirlerini anlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Baba, 2012). Bunun yanı sıra sosyal zekâ tanımlarında görülen belirsizlikler bu kavramın, genel zekâ kavramında ifade edilen sözel akıl yürütme becerisinden ayırt edilmesinin güç oluşundan kaynaklanmaktadır. Sosyal zekânın genel zekâdan bağımsız olarak bir yapıya sahip olup olmadığı konusunda ise farklı fikirler söylenmiştir. Bu düşünce dikkate alındığında genel zekâsı seviyesi yüksek olan kişiler; insanların davranış, duygu ve düşüncelerdeki ipuçlarını daha iyi değerlendirirler ve bunu kendi performanslarına daha iyi yansıtmaktadırlar (Salur, 2009)

1.3.2. Sosyal Zekânın Boyutları

Sosyal zekâ kavramı, ilk yapılan tanımlarda tek boyutlu olarak ele alınsa da daha sonraki süreçlerde, sosyal zekânın da akademik zekâ gibi çok boyutlu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda hangi alt boyutlardan meydana geldiğiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise tam bir özdeşlik olmamasına karşın yapılmış olan çalışmalar genel hatlarıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal zekâ tanımları incelendiğinde de bu yapının çok boyutlu olduğu görülmektedir (Marlowe, 1986).

Sosyal zekâ; sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır (Silvera vd., 2001). Sosyal bilgi süreci alt boyutu, kişinin kendisinin ve başka insanların duygularını düşüncelerini anlayıp, onların beden dillerini yorumlayabilmesi, ilişkilerinde başkalarına ait istek ve beklentileri algılayabilmesi gibi birtakım yeterlilikler içermektedir. Sosyal farkındalık alt boyutu, kişinin ortama göre davranma yetisidir. Bu farkındalığı yüksek olan kişiler, birtakım sosyal ortamlarda var olan duruma göre davranışlar sergileyip, uygun tepkilerle birlikte geri bildirimlerde bulunup ve tüm bunları ne zaman, nasıl davranacağını ve konuşacağını, insanları ne yönde etkileyeceğini bilen kişilerdir. Sosyal beceri alt boyutu ise sosyal zekânın insan ilişkilerinde ustaca davranma yani performans yönüyle

alâkâlıdır. Bu beceri düzeyi yüksek kişiler sosyal ortamlara rahat bir şekilde girebilir ve bu ortamlara kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir.

Silberman (2000) ise, sosyal zekâyı ve bu düzeye sahip kişilerde var olan özellikleri sekiz boyutta incelemiştir:

1. İnsanları anlayabilme,
2. Kendi duygularını düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilme,
3. İhtiyaçlarını açıkça dile getirebilme,
4. İletişimde olunan kişiye, geribildirim verebilme aynı zamanda onlardan geri bildirim alabilme,
5. Başkalarını etkileyebilme, motive ya da ikna edebilme,
6. Karmaşık durumlarda farklı çözümler bulabilme,
7. İyi bir takım üyesi olup, işbirliği içinde çalışmayı tercih etme,
8. İlişkiler ile ilgili problemlerde uygun tutum sergileyebilme.

1.3.3. Sosyal Zekânın Ölçülmesi

Sosyal zekânın çok boyutluluğunu anlamaya çalışmak bir açıdan bakıldığında sosyal zekâyı ölçmek ile aynı anlama gelmektedir. Fakat bu dengenin incelenmesi hem teorik hem de deneysel çalışma yapmayı gerekli kılmaktadır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

Sosyal zekâ ölçeği, temel etkileşim becerileri ile bu becerilerin sonrandan davranışsal açıdan değerlendirilmesinden oluşmaktadır. İnsanlar farklı sebeplerle etkileşimde bulunur ve bu bağlamda verimli bir davranışta bulunabilmek için de sosyal yetinin yüksek olması gerekir. Sosyal zekâ bağlamları kavrama, farklı durumlarda nasıl davranılacağını ve hareket edeceğini bilmekle alâkâlı olduğu için gözlemlenebilir birçok davranış sosyal zekâ göstergesi olarak kullanılmaktadır (Albretch, 2006)

Keating (1978)'in, sosyal zekâ kavramını kişilerarası sezgi, ahlâki ve mantıklı düşünme gibi birçok kavramın karması olarak değerlendirmesi örneğinde olduğu gibi sosyal zekâ ölçümlerinde pek çok ölçek kullanılmıştır. Sosyal bakımdan doğru kararlar alabilmede ve mantıklı değerlendirmeler yapabilmede, karar verme becerisinin ölçüldüğü “Problem Tanımlama Testi” kullanılmıştır. Ford ve Tisak (1983) tarafından Hogan Empati Ölçeği, akranların ve eğitimcilerin sosyal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Sosyal zekâ testlerinin, bilişsel becerilerin ölçülmüş olduğu testlerden ne düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya çıkarma adına çalışmalar yapılmıştır. Bu testlerin ilklerinden olan George Washington Sosyal Zekâ Testi (1931) isim ve yüzleri hatırlama, sosyal durumlarda yargıda bulunma gibi becerileri ölçen çoktan seçmeli probleminden meydana gelmiştir (Frederiksen,1984).

Sosyal zekâ çalışmalarında problemlerin başında bu yapının işlevsel hale getirilmesi ve ölçülmesi ile ilgilidir. Sosyal zekânın ölçülmesinde yaşanan bu problem, bu kavramın henüz istenilen şekilde tanımlanamaması, akademik zekâ kavramıyla birlikte yorumlanması ve alt boyutlarındaki belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda sosyal zekâ ile genel geçer bir ölçek yerine sosyal beceri, empati, sosyal yeterlilik ve kişilerarası ilişkiler gibi sosyal zekâ kapsamı içinde yer alan değişik ölçekler geliştirilmiştir. İlk ölçek başarı karakteristiği olan ölçekler olup; klasik zekâ testleriyle eşdeğerdeki ölçümü sosyal çerçevede yapmaktadır. İkinci ölçek kendini değerlendirme temellidir ve taraf tutma riskiyle birlikte kullanılabilir. Üçüncüsü daha çok çocuklarda kullanılan onların sosyal zekâlarının diğer kişiler tarafından (anne, baba, öğretmen gibi) ölçülmüş olan testlerdir. Dördüncü testler ise davranışların değerlendirilmesi esasına dayanan sosyal zekâ ölçeklerdir (Doğan, 2006).

1.3.4. Sosyal Zekânın İnsan Yaşamındaki Etkileri

Sosyal zekâsı yüksek olan kişiler, diğer insanlardaki isteklerini, kızgınlıklarını, sevinçlerini, dürtülerini, farklı ruh hallerini anlayabilme; bunlara göre davranışlarını ortaya koyabilme, başkalarıyla daha iyi iletişim kurup, iyi geçinebilme yeteneğine sahiptirler. Bu kişilerin grup içindeki etkileşimleri fark edilir ve yine bu kişiler ilişki halinde oldukları kişilerin beklentilerini farkına varıp onların duygu dünyalarına rahatlıkla girebilirler. Başka kişilere yönelik bu zekâ türü, kişiler arasındaki farklılıkların farkında olunması olarak da yorumlanabilir. Sosyal zekâsı daha yüksek olan birey, iletişimde olduğu kişiye farketmese de onun istek ve düşüncelerini hemen algılayabilir ve kendisini yönlendirebilir (Kızıltepe, 2004).

Sosyal zekâsı yüksek olanlar diğer kişileri anlayabilmek ve onlarla iletişim kurabilmek adına bedenlerini daha etkili bir şekilde kullanarak, onlarla nasıl arkadaş olacaklarını ve bunu nasıl sürdürebileceklerini bilirler (Buzan, 2002). Sosyal dünyayı daha iyi kavrayabilen bireyler, başkalarıyla olan etkileşimlerinde çok daha fazla başarı

gösterirler (Hançer ve Tanrısevdi, 2003). Ayrıca bu kişiler ilişkilerde besleyici nitelikte tavırlarda bulunarak; karşı tarafın kendisini sevilmiş, onaylanmış, değerli ve takdir edilmiş hissetmesini sağlarlar. Sosyal zekâ düzeyi düşük bireylerin ilişkilerinde ise zehirleyici nitelikteki davranışlar söz konusudur. Bu da iletişimde oldukları bireylerin daha öfkeli daha hayal kırıklığına uğramış, çok daha yetersiz ve suçlu hissetmelerine sebep olmaktadır (Albretch, 2006).

Hayattaki başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi de sosyal zekâdır. Sosyal zekâ alanı daha gelişmiş olan kişiler insanları kolaylıkla okuyabilmekte ve kendilerini başka birinin yerine rahatlıkla koyabilmektedirler. Bunun yanı sıra aile anlaşmazlıklarını ve çatışmalarını çözümlemekte oldukça iyidirler. Arkadaşlık kurma becerileri, empatik olma ve liderlik yetileri gelişmiş olan bu kişiler bulundukları ortamda iyi etkileşime girerler ve doğal bir lider gibi görünürler (Selçuk ve Kayılı, 2002).

1.3.5. Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans

Empati ve sosyal davranış kavramları arasındaki ilişki ele alındığında, öncelikle Thorndike'in (1920) başka kişileri yönetme ve onları anlama becerisi olarak ifade ettiği sosyal zekâ tanımına değinmek gerekir. Buna göre insanlar eğer bazı şeyleri başkalarının baktığı gibi görebilirlerse, onları çok daha iyi anlayabilirler. Bu şekilde ki bir anlayış insanların yönetimini de daha etkin kılmaktadır.

Sosyal sonuçlar üzerinde yapılan birçok çalışmada, empati kavramı araştırılmıştır. Karakteristik eğilimlerde duygusal olarak bir empati deneyimi kazanmak için insanların empatik yeteneğinin büyüklüğünü etkilediklerine ve bu yetenekleri uygulamalarında çeşitlilik gösterdiğine ilişkin birçok varsayımda bulunulmuştur (Davis, 1994).

Etkili iletişimdeki boyutlar başkalarını dinleme, onların ihtiyaçlarına hassasiyetle yaklaşma ve ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözme yetisi olarak ifade edilebilir (Papa ve Tracy, 1988). Buna bağlı olarak iyi iletişime sahip kişiler, ilişkilerinde daha iyi performans sergilemekle birlikte başkalarının performanslarını değerlendirmede de çok daha iyi etki oluşturabileceklerdir.

Foot ve Cottrell (1955) empatinin, farklı bakış açılarını algılayabilme, diğer kişilerin davranışlarını öncesinden hissedebilme ve bu hisler doğrultusunda tahmin

edebilme olduğunu; bu sebeplede, role bürünme becerisinin, sosyal zekâ kavramının önemli bir tamamlayıcısı olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Empati ile sosyal etkileşimin ilişkisi olduğu gibi, sosyal etkileşim ve performans arasında da benzer bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki birçok faktöre bağlı olmasına rağmen performans etkinliğinin, performans değerlendirmelerinde önemli olduğunu gösteren çok sayıda kanıt bulunmaktadır (Murphy ve Cleveland, 1991).

Sosyal zekâ kavramının bir boyutu olarak bakıldığında empati ve performans ile ilgili çokça görüş ileri sürölerek sosyal zekânın tek başına incelenmesi konusundaki ifadelerin yerini çok boyutlu oluşu ve bu açıdan bakılması yönündeki fikirlere bırakmıştır. Sosyal zekânın önemli boyutlarından olan empatiyi yüksek düzeyde barındıran kişilerin, empati düzeyi daha düşük olan kişilere göre daha başarılı iletişimciler olmaları beklenir. Ayrıca, sosyal zekânın sosyal etkileşim sürecine katkı sağladığı ve bu süreci geliştirdiği; yani bireylerin eğilimleri, iletişimleri ve performansları düzeyleri üzerinde önemli bir ilişkisi olduğu bu yüzden de birçok kişinin yaşamındaki başarıyı tahmin etmede hissedilebilir bir etken olduğu ifade edilmektedir (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

1.3.6. Sporun Sosyal Zekâya Etkisi

Spor, fiziksel hareketler yoluyla bilinçli ve beden eğitiminin, zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal hedeflerine uygun şekilde kişinin davranışlarındaki değişme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001). Psikologlara göre spor ise, kişinin ruhsal ve bireysel gelişimine katkıda bulunan toplumla uyumunu sağlayan bir uğraştır (Kara, 1991).

Sağlıklı bir toplumun oluşumunda sporun önemiminin artmasıyla birlikte çocukluk dönemlerinden itibaren fiziksel aktivitelere verilen önem de artmıştır. Spor yapan çocuklarda, sorumluluk becerisi edinme, yardımlaşma, çevrelerine ve oyun kurallarına saygı gösterme, işbirliği içinde hareket edebilme gibi sosyal davranışları da edinerek olumlu bir kişilik gelişim süreci gözlemlenmektedir (Mengütay, 2005). Sporun gücü, sosyalleştirme aracı olması ve insanları bütünleştirici görevini yerine getirmesiyle birlikte ölçölür. Spor, bu anlamda sosyal değişimi kapsayan ve aynı zamanda da sosyalleşme aracı olarak da hizmet eden mükemmel bir beceriyi barındırmaktadır (Yetim, 2005).

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

1.4. Akademik Başarı

1.4.1. Akademik Başarı Kavramı

Günümüz dünyasının çabuk değişmesi ve gerçekleşen bu hızlı değişimlere uyum zorunluluğu, sağlıklı ve üreten bireyler yetiştirmenin zarurîyetini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda değişime ayak uyduracak ve uyum sağlayacak nitelikte insanları yetiştirebilmek için, birçok alanda emek gösterildiği gibi eğitim alanında da çalışmalar oldukça yoğunlaştırılmıştır. Nitelikli, üretken ve sağlıklı bireyler yetiştirmenin sadece eğitimle sağlanabileceği de ayrı bir gerçekliktir. Eğitimde başarı nedir sorusunun yanıtı olarak ise; genellikle okullarda verilen derslere yönelik, öğretmenler tarafından uygun görülen ve geliştirilen notlarla, test puanlarıyla veya her ikisiyle birlikte tespit edilen yetenekler ya da kazanılan bilgilerin bir ifadesi olan “Akademik Başarı” kavramı akıllara gelmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009).

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

1.4.2. Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Öğretme ve öğrenme sürecinde, öğrencilerin hangi düzeyde öğrenimi gerçekleştirdikleri, kazanılan bu öğrenme ve becerilerin hangi düzeyde ve nasıl ölçüleceği ile ilgili birtakım kıstasların olması gerekmektedir. Bu amaçla okullarda uygulanmakta olan klasik/uygulamalı sınavlar, ödevler, sunumlar ve birtakım ölçme

değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Koç, 1981). Yapılan tüm bu ölçümlerle birlikte derecelendirme sistemi olarak, dönem sonu ve yıl sonu ağırlıklı genel not ortalamaları oluşturulmaktadır (Green, 2000).

1.4.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

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

Zekâ, uzunca bir süre tekil bir kavram olarak tanımlanmıştır. Fakat eğitim bilimlerindeki güncel görüşlerle birlikte; özellikle de standart öğretim programlarıyla varılamayan hedeflere varılabilmesi, kişileri yeniden kazanmak ve kişilerin kendi farklılıklarını kavramalarını sağlamak adına artık çok daha fazla çoklu zekâ kuramı kullanılmaktadır. Bu kuramdaki temel hedef, öğrencilerin kendilerine ait zekâ alanlarını belirleyerek hedef konularının baskın zekâ türüne göre anlamlandırılması ve zekâ alanının her bir bireye özgü olacak şekilde gelişmesine fayda sağlamaktır (Doğan, 1988). 1980’li yıllarda Howard Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramıyla, bireysel çeşitliklerden kaynaklanan düşünme ve dolayısıyla da zekâ türlerindeki farklılıklarla birlikte, kişilerin farklı yöntem ve hızlarda öğrenme potansiyellerine sahip olduğu böylelikle de öğrenme ve öğretme süreçlerinde en iyi durum için bütün zekâ türlerinin tespit edilerek kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Chongde ve Tsingan, 2003).

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

1.4.3.1. Bireysel Etmenler

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

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

1.4.3.2. Aileye Bağlı Etmenler

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

sağlayabilmektedir. Aileler çocuklarını güdülemede ve çocuklarının okulda öğrendikleriyle dışarıdaki fırsatlar arasında ilişki kurmalarında oldukça önemli rol üstlenebilmektedir (Danielson, 2002).

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

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

1.4.3.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Etmenler

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

- ✓ Sınıflardaki eğitim alan öğrenci sayısının fazlalığı,
- ✓ Öğrencilerin sınıf düzenin içinde oturdukları konum,
- ✓ Sınıfın fiziki şartları,
- ✓ Okulun disiplin yönetmeliği,
- ✓ Okulu değiştirme durumu,
- ✓ Öğretmenin tayin durumu,

- ✓ Okula devamsızlık problemleri,
- ✓ Ders programının öğrenciye ağır gelmesi,
- ✓ Aynı sınıfta farklı zekâ düzeyine sahip öğrencilerin birarada olması,
- ✓ Öğretmenlerin kullanmış oldukları değişik ders anlatım yöntemleri (Bayhan, 1999).

1.4.4. Sporun Akademik Başarıya Etkisi

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

Fiziksel aktivitelere katılım ile zihinsel performans arasında bir ilişki olup olmadığı konusu yıllardır insanların dikkatini çekmiştir. Fiziksel aktivitelerde bulunmanın akademik başarıya katkısı olduğunu belirten pekçok çalışma vardır (Cheung vd., 2004). Başarı, istenilen hedefe ulaşmada ilerleme göstermek olarak tanımlanmaktadır (Wolman, 1973). Eğitimde başarı kavramının karşılığı ise okullarda verilen ve notlarla belirlenen becerilerin ya da öğrenilen bilgilerin ifadesi olan akademik başarı anlaşılmaktadır (Carter ve Good, 1973). Bu bağlamda akademik başarıda, genel zekâ düzeyi üzerinden verilen notların ölçüt olmasının yanı sıra bedensel faaliyetlerin etkin olduğu alanlarda eğitim alan ve bu fiziksel aktivitelere katılan, takım oyunları ve sporlarıyla ilgilenen yani fiziksel olarak aktif bireylerin, sosyal bütünleşmelerinin ve yeteneklerinin gelişmesi de söz konusudur. Bu duruma bağlı olarak da tüm bu etkileşimlerle birlikte çok yönlü bakıldığında bireylerin daha yüksek düzeyde akademik performans gösterdikleri düşünülmektedir (Gür ve Küçüköğlü, 1992).

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

Beden eğitimi dersine yönelik öğrencilerin, sağlıklı bir şekilde yaşam kalitelerini arttırmaları ve salt hareketlerini koordine edilebilmeleri açısından profesyonel olarak bir spor dalıyla ilgilenmeleri oldukça önemlidir. Beden eğitimi ve spor kişilere, fiziksel aktivitelerde bulunmalarını sağladığı gibi sosyal kimlik hissi kazandırır ve grup birliği duygusunu da yaşatır. Böylelikle kişilerin sosyalleşmesine de yardımcı olmaktadır (Küçük ve Koç, 2004).

Eğitimin önemli bir süreci olan üniversitede öğrencilerin, sosyal ve kültürel kuralların oluşumundaki görevleri göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin sahip olduğu fiziksel aktivite alışkanlıklarının önemi oldukça artmaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkararak akademik başarılarının artmasına yardımcı olmak ve yükseköğretimde performans ile verimliliği arttırmak daha nitelikli bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda spora dayalı fiziksel aktivitelerle öğrencilerin, etkili iletişim becerilerini güçlendirmeleri, yaşam kalitelerini arttırarak sosyalleşmeleri, akademik başarıları üzerinde de olumlu bir etki yarattığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Bayrak, 2019).

1.5. Spor, Sosyal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

İnsanları etkileme sürecinde ve iletişimi sağlamada zekâ etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Zekâ düzeyi daha düşük bireylerle iletişim kurmanın çok da kolay olmadığı kurulsu bile ifade edilmek istenenin tam olarak aktarılamaması durumu kaçınılmazdır. Ancak bu sadece düşük zekâ düzeyindeki bireyler için geçerli değildir aynı zamanda zekâ düzeyi daha yüksek bireylerle iletişim kurmaya çalışırken de bu durum karşımıza çıkabilmektedir (Doğan ve Çetin, 2009).

Yüksek geleneksel zekâ düzeyi; iletişimde, sosyal yaşamda çok önemli olsa da yalnız bu değişken üzerinde yaşam mutluluğunu sınırlandırmanın yeterli olmadığı fikri zamanla daha çok kabul edilmiştir. Bu durumunun farkındalığıyla birlikte kişileri başarıya ve aynı zamanda mutluluğa götüren etmenlerin neler olduğunun farkına varılması önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Uzunca bir süre, çevresine uyum sağlama becerisi olarak ifade edilen geleneksel zekâyı araştıran çalışmalarda çok da önemsenmeyen duyguların dikkate alınmasıyla birlikte bilişsel olmayan etmenlerin varlığı da farkedilmiş; bu bağlamda başarıya ulaşma yolunda sosyal ve duygusal becerilerin ne düzeyde etkili olduğu araştırılmaya başlanmıştır. Bu

araştırmalarla birlikte insanların duygularının, düşünce ve davranışlarını etkilemekte olduğu sonucuna varılmıştır (Kavcar, 2011).

Sosyal zekâ kavramı genel olarak diğer kişileri anlama becerisi olarak ifade edilir. İlişki düzeyi iyi olan kişilerin sosyal zekâyâ sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu kişiler akıl yürütmede oldukça yetenekli kişilerdir. Sosyal zekâ, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri; saygınlık, güven, liderlik ve diğer kişileri güdüleme yeteneği ile de ilgilidir (Bümen, 2004). Bu kapsamda bakıldığında; iyi bir liderin, kişilikleri anlayabilen ve insan ilişkilerini yorumlayabilen yetenekli insanların yüksek sosyal zekâyâ sahip olduğu söylenebilir. Bu kişiler, empati kurmada, fikirlerini ifade etmede ve kabul ettirmede oldukça başarılıdırlar. Bireylerarası iletişimlerinde farklılık gösterebilme ve diğer insanların hislerine açıklık getirebilme, sosyal zekâ kavramının genel çerçevesinden bakıldığında öne çıkan kişilerin özellikleri olarak sayılmaktadır (Özden, 2003).

Günümüzde kişilerin sosyal hayatlarında, iş ya da özel yaşantılarında diğer kişilerle kurmuş olduğu ilişkilerde, sosyal zekâ becerilerini kullanabilmeleri önemlidir. Bu açıdan, sosyal zekâ yetisi üstün kişiler, kendisinin farkında olan, kendisini tanımlayabilen, kendi gereksinimlerini bilen, zayıf ve güçlü tüm yönlerinin farkında olan ve duygularını yönetebildiği ilişkiler kurabilen kişilerdir (Doğan ve Demiral, 2007). Bu ilişki yönünden bakıldığında okul hayatı ya da spor gibi birçok sosyal ilişkilerin olduğu platformlarda duyguların yönetilebilmesi ve ilişkilere yön verilebilmesi çok önemlidir. Doğan (2005)'a göre sporda başarı için iyi sporcuların gerekliliği kadar bu sporcuları yönlendirebilecek, var olan özelliklerini çıkarabilecek iyi liderlere de ihtiyaç vardır. Yönetici ya da antrenör gibi spor alanındaki uzman kişilerin liderlik vasfına sahip olması, belirlenen hedeflere yönelik ilgili kişileri doğru yönlendirebilmesi ve onları etkileyebilmesi dikkate alındığında; bu kişilerin sporcularıyla aralarında etkili ve sağlıklı bir iletişim gerçekleştiği görülmektedir.

Sosyal yapı içerisinde okullar; toplumun çok önemli bir yapı taşı olan çocukların ve gençlerin yaşadıkları ortamı anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayarak onları geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlamak ve eğitmekle yükümlüdür. Toplumlarda genel olarak var olan bu zorunluluk, eğitim alan bireylerin beslenme, barınma ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesinin yanı sıra duygusal, fiziksel, zihinsel ve

sosyal açıdan sağlıklı birer fert olarak yetiştirilmelerini de içermektedir (Yanık ve Çamlıyer, 2013).

Akademik başarı, okullarda değerlendirme ölçütü olarak alınan ve öğrencinin yaşantısına oldukça etkisi olan bir kavramdır. Kişiler başarıyla birlikte mutluluk, güven ve kişisel doyum hislerini tümüyle birlikte yaşar ancak başarısızlık sonrasında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmektedir. Bu duygu durumları, yaşanan başarı ya da başarısızlık nedenlerini algılanma düzeyine göre değişiklik gösterebilmektedir. Yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerde, düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilere göre daha az antisosyal davranışlar gözlemlendiği görülmektedir. Öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığı, ailesi, kendisi ve de yaşadığı toplum açısından önemlidir. Akademik yönden daha başarılı ve bu anlamda daha nitelikli insan gücü potansiyelinin, bir toplumun kalkınması ve gelişmesinde temel güçlerden biri olduğu kabul edilmektedir. Farklı sebeplerle meydana gelen akademik başarısızlıklar kişinin okulu bırakması, yeteneği oranında başarılı olamaması gibi problemler ile birlikte, beklenen ve istenen nitelikte ve sayıda insan gücü potansiyeli kapsamında toplumun kalkınması sürecine zamanında ve yerinde katılamamasına da sebep olmaktadır (Keskin ve Sezgin 2009).

Eğitimin genel olarak bir parçası olan beden eğitimi; hareket etmeyi kavrama ve bu hareketler aracılığıyla öğrenmeyi hedeflemektedir. Bu şekilde genel eğitimin hedeflerine hareketler yoluyla katkı sağlamaktadır (Kangalgil vd., 2006). Beden eğitimi olgusundan yola çıkarak spor ile ilgili olarak bireyin sosyal çevrelerle etkileşimini sağlayan sosyal bir faaliyet olduğundan bahsedilebilir. Gelişmiş toplumlarda sporun genellikle toplu olarak gerçekleştirilen bir etkinlik olmasından dolayı bu etkinlikler yoluyla sporla ilgilenen bireyler farklı kültürdeki insanlarla sosyal ilişkiye girmektedirler. Birey, sportif faaliyetler sonrasında kendi kabuğundan çıkarak, başka düşüncelerden ve inançlardan oluşan farklı ortamlardaki insanların dünyasına katılır ve onlarla iletişim halindeyken onlardan etkilenmektedirler (Yetim, 2005). Beden eğitimi ve spor, özellikle çocuklar olmak üzere her yaş aralığındaki bireylerin fiziksel, psikolojik ve zihinsel gelişimlerine faydalı olmaktadır (Akoğuz vd., 2016). Beden eğitimi ve sporda temel amaç; tüm bu düzeydeki gelişimlerle birlikte fiziksel etkinlikleri birleştirerek öğrencilerin hareket kapasitelerini arttırmak ve eğitimlerine katkı sağlamaktır (Pate vd., 1998).

Beden eğitimi dersi, bireyin çevresiyle iletişimi açısından bakıldığında sosyal iletişim gerçekleştirebileceği sosyal zekânın aktif bir şekilde faydalandığı bir ders olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde; aynı becerilerile yönelik davranışları farklı düzeylerde sergilemesi, aktif olması, önce kendisinin sonra diğer kişilerin sosyal ve duygu durumlarını anlaması, öğrenilen birtakım hareketleri taklit yoluyla yapıyor olması, başkalarıyla hep iletişim halinde olması gibi pekçok faktörün beden eğitimi dersine yönelik varolan tutumlarını ve dolayısıyla sosyal zekâ düzeylerine de katkı sağladığı düşünülmektedir (Yıldızhan ve Çağlayan, 2019).

Okullarda ders kapsamında verilen beden eğitimi ve spor derslerinin kinestetik zekânın gelişimindeki etkisi elbette yadsınamaz. Akademik çevreler tarafından da bu alanda çalışmalar mevcuttur. Ancak sporcuların yalnız kinestetik zekâyâ sahip olduğu görüşü, farklı çalışmalarla birlikte yetersiz kaldığı ortaya konmaktadır. Bu anlamda Wei-ting ve arkadaşları tarafından sporcular üzerinde baskın zekâ alanlarını inceleyen bir araştırma yapılmış; sporcu olanlar ve olmayanlar üzerinde çoklu zekâ düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda sporcuların kinestetik zekâlarının yanı sıra içsel ve sosyal zekâ alanlarının da oldukça etkin olduğu ortaya çıkmıştır (Wei-ting vd., 2011). Türkiye’de yapılan diğer çalışmalarda ise spor bilimleri alanında eğitim alan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarında kimi noktarda biraz farklılıklar olmakla birlikte çoğunlukla kinestetik, içsel ve sosyal zekâ türlerinin daha baskın olduğu görülmüştür (Ürgüp, 2015). Bir çocuk futbol oynarken bedensel-kinestetik zekâ alanına ihtiyaç duymayla birlikte topun nereye gideceğini tahmin etmek için uzaysal zekâ alanına sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra oyun esnasında grup arkadaşlarıyla etkili iletişime geçebilmesi, oyuna yönelik herhangi bir durumla ilgili sağlıklı bir şekilde fikir alışverişinde bulunabilmesi, hakkını savunabilmesi gibi faktörler açısından bakıldığında da sözel ve kişilerarası zekâyâ ihtiyacı olacaktır (Kuru, 2001). Yani bir çocuk herhangi bir sportif faaliyeti gerçekleştirirken tek bir zekâ alanını değil birden çok zekâ alanını kullanması, zekânın beden eğitiminde kullanımı açısından oldukça önem taşımaktadır (Çamlıyer vd., 2005).

Eğitim hayatı boyunca okulun ve öğretmenlerin kuralları, sınıf düzeni, arkadaşlarına uyum sağlama gibi faktörlerin de etkisiyle, okul ortamıyla birlikte oluşan ve gelişen arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin aralarındaki güven ilişkilerini arttırmakta ve sosyal ilişkilerini dengelemektedir (Jensen ve Malcolm, 2007). Sosyal beceri

düzeyi yetersiz olan öğrenciler arkadaşlık kurmada ve bunu devam ettirmede sorun yaşamaktadırlar (Braddock vd., 2015). Dolayısıyla aynı öğrenciler sınıfta, okulda ya da sosyal aktivitelerde yalnız kalabilmektedirler. Bu durum onların akademik başarılarını da olumsuz bir şekilde etkileyebileceğinden kişilerin; sosyal çevresiyle uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi adına sosyal beceri kazanımlarını sportif faaliyetlerle erken yaşlarda edinmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda beden eğitimi ve sporun; bireylerin fiziksel, zihinsel ve aynı zamanda davranışsal becerilerinin farkındalığına önemli katkılar sağladığı böylelikle sosyalleşmenin de önünün açılmasıyla birlikte sosyal becerilerinin de gelişim gösterdiği söylenebilir (Özsarı ve Öztürk 2021).

Akademik kariyerde önemli bir evre olan üniversite yaşamı, genelde kaygı üretecek bir ortamın niteliğini taşımaktadır. Üniversite öğrencisi, birey olarak kendi gelişimsel sorunları olan bir kişi olmakla birlikte ne yetişkin ne de çocuktur. Çocukluktan gençliğe oradan da yetişkinliğe geçme sürecinin problemlerini yaşayabilmektedir. Üniversite kişinin kendi kimliğini bulması, çocukluk değerlerini yorumlayabilmesi, toplumsal, ulusal ve evrensel değerleri benimseyebilmesi, uyum sağlayabilmesi, sosyal olgunluğa erişmesi ve belli bir kimlik kazanması açısından önemli bir süreçtir (Çuhadaroglu, 1986). Bu eğitim süreci içerisinde öğrencilerin birçoğu yılsonunda genel not ortalamaları açısından başarısızlık gösterebilmektedir. Öğrencilerin bu başarısızlıklarının bilinmesi ve önlenmesi elbetteki başarıyı etkileyen etmenlerin belirlenmesine ve kontrol altına alınabilmesine bağlıdır (Özgüven, 1974). Görüldüğü üzere geleneksel zekânın akademik başarıyı öngörmeye önemli bir araç olduğu bilinmekle birlikte bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; duygulara yöne verebilme, onları anlayabilme ve tüm bu farkındalığa vurgu yapan sosyal zekâ düzeyi gibi bilişsel olmayan faktörler de öğrencilerin başarısında oldukça önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Holt, 2007).

Fiziksel aktivite ve spor, sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ve çağdaş toplumların oluşturulması bakımından oldukça önemli bir araçtır. Spor, çocukların ve gençlerin fiziken, ruhen sağlıklı, sosyal bakımdan gelişmiş birer kişilik kazanmalarına katkı sağladığı gibi aynı zamanda yaratıcı, üretken, kişilikli, sağduyulu, hoşgörülü, centilmen, yapıcı, ahlaklı, düzgün davranışlı, kendine güvenli ve kişisel ilişkileri düzgün bir bireyler olarak yetişmelerinde de önemli rol oynar. Eğitim süreçlerine spor

aktivitelerinin dahil edilmesi ve öğrencilerin yoğunluklu olarak bu aktivitelere katılım sağlamaları gelişmiş toplumlara özgü durumlardır. Bu etkinliklerin yapılmadığı ve bu süreçlerin yaşanmadığı toplumlarda ise gençlerin barışçıl, insancıl ve paylaşımcı olmadıkları gözlemlenmektedir (Yetim, 2000).

1.6. Alan Yazınında Yapılan Çalışmalar

Literatür incelendiğinde sosyal zekâyı ve akademik başarıyı ayrı ayrı inceleyen çalışmaların bulunduğu fakat bu iki değişkeni birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

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

Turhal vd., (2020)'nin, spor yöneticisi adaylarından oluşan ve liderlik yönelimleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri ve 379 katılımcıdan oluşan çalışma sonucunda, spor yöneticisi adayları olan katılımcıların liderlik yönelimleri ve sosyal zekâ düzeylerinin; cinsiyet, spor dalı, aktif olarak spor yapma durumu ve okula giriş türü değişkenleri açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

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

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

Kaya vd., (2015)'nin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin kinestetik zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından ele aldıkları ve akademik başarıyla olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında; üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 60'ı kadın ve 103'ü erkek olmak üzere toplam 163 öğrenci katılmıştır. Yapılan korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında kinestetik zekâ ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve spor türü değişkenlerine göre kinestetik zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada, çocuk yaşta gelişimi önemsenen ve desteklenen kinestetik zekânın ilerleyen zamanlarda başarılı bir sporcu ya da spor alanında uzman biri olma konusunda önemli bir etken olabileceği sonucuna varılmıştır.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rani (2019) sporcu ve sporcu olmayanlar arasındaki sosyal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri ilişkisini karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada örneklem grubu olarak, 50 sporcu kişi ve 50 sporcu olmayan kişi olarak seçmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; spor yapanlar ile değişkenlerin türüne göre sosyal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sporcuların pek çok eyalet, ilçe ve diğer ülkelerde oynaması; farklı davranış, kültür, gelenek, çevresel koşullarını öğrenme şansına sahip olmaları açısından bireyin sosyal zekâ ve duygusal zekâ yeteneklerinin gelişimiyle ilgili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Spor yapmayan kişiler de ise sosyal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sporcu olmayan katılımcıların okullarında, kolejlerinde veya üniversitelerinde okudukları farklı türden insanlarla sadece etkileşime maruz kalmaları ve tek bir bölgeyle sınırlandırılmaları nedeniyle böyle bir sonuç elde edilmiş olabileceğine değinilmiştir.

Malik, vd., (2018)'nin çalışmalarında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin gelişim düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma,

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

Khan, vd., (2011)'nin yaptıkları başka bir çalışma ise; beden eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmada beden eğitiminin amacını göz önünde bulundurarak beden eğitimi etkinliklerine katılım süresinin ve beden eğitimi konusunun sosyal zekâ üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırılmaya çalışılmıştır. Örneklemi 19-35 yaş aralığındaki 45 beden eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda; iki grubun sosyal zekâsında, duyarlılık değişkeni dışında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmada bu durumun öğrencilerin farklı konularla ilgili olmalarından ve farklı sosyal alanlarla karşı karşıya kalmalarından kaynaklanabileceğine değinilmiştir.

2. GEREÇ, YÖNTEM VE BULGULAR

2.1. Gereç ve Yöntem

2.1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma; öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve verimli bir şekilde ortaya konulabilmesi için yapılmış olan nicel araştırma türünde bir çalışmadır.

Araştırma mevcut veya geçmişte ki bir olayı var olduğu şekliyle betimlemeye (tavsir etmeye) yönelik ise, tarama modellerinden faydalanılır (İslamoğlu, 2011). Tarama araştırması; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2016). İki veya daha fazla değişken arasında birlikte olan değişimin (korelasyon) varlığını, yönünü ve şiddetini belirlemeye çalışan araştırmalarda ise ilişkisel tarama modeli kullanılır (İslamoğlu, 2011).

Bu kapsamda çalışma genel ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır.

2.1.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 301 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi uygulanmamıştır ve tamsayım yöntemine gidilmiştir. Dolayısı ile araştırmanın grubunu çalışmaya gönüllü olarak katılan 91'i kadın ve 158'i erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci (%82,7) oluşturmaktadır.

2.1.3. Araştırma Tekniği ve Protokol

Araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce ilk olarak ilgili kurumlarla yazışmalar yapılarak yasal prosedürler tamamlanmıştır. Öncelikle Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığıyla kurumlarla gerekli yazışmalar (Bkz. Ek-3 Resmi kurum onayı) yapılarak; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı'ndan

(07.05.2020 tarih ve 2020/66 sayılı) etik kurul kararı alınmıştır (Bkz. Etik kurul kararı).

Araştırmada anket formunu belirlemek ve kullanılan verilerin toplanması için konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu alanda yapılmış olan bilimsel çalışmalar, tezler, makaleler, kitaplar incelenmiştir. Ardından üç bölümden oluşan veri toplama araçlarımız örneklemde belirtilen katılımcılar tarafından, çevrimiçi yöntem (Google Formlar) kullanılarak doldurulması sağlanmıştır.

2.1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; öğrencilerin demografik bilgilerinden, akademik başarı not ortalamalarından ve sosyal zekâ düzeylerini ölçen üç bölümden oluşmaktadır.

2.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında hazırlanan ve birinci bölüm olan kişisel bilgi formunda; katılımcıların cinsiyeti, yaş, sınıfı, bölümü, spor dalı, aylık gelir durumu, sosyal ilişkileri değerlendirme durumu, haftalık ders çalışma ve spor yapma saatleri gibi bilgilere yönelik hazırlanan sorular yer almıştır.

Kişisel bilgi formuyla birlikte çalışmada bir adet ölçek kullanılmıştır.

2.1.4.2. Akademik Başarı Not Ortalamaları (GANO)

Ağırlıklı genel not ortalaması, RTEÜ BESYO’da lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik başarı düzeyini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin genel not ortalamaları ele alınmıştır. Katılımcıların ait oldukları yarıyıllarda sorumlu oldukları derslerin, RTEÜ’nün Önlisans-Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’ndeki ölçütlere ilişkin aralıklara denk gelen karşılıkları esas alınmıştır. Araştırmaya katılan kişilere kişisel bilgi formunda GANO’ları doğrudan sorularak bilgi alınmıştır. Ayrıca katılımcıların akademik başarı not ortalamalarıyla ilgili herhangi bir yanlışlığa mahiyet vermemek için öğrenci işleri bilgi sisteminden de GANO’ları temin edilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin not ortalamalarına karşılık gelen not aralıkları ve başarı durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 2 öğrencilerin akademik ortalamasını değerlendirme açısından yol gösterici niteliktedir.

Tablo 2. RTEÜ'nün harf ile ilan edilen başarı notları ve ağırlık katsayıları

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

2.1.4.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) (Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)), Silvera vd., (2001) tarafından, sosyal zekâ düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış yirmi bir maddeden oluşan kendini tanımlama türünde bir araçtır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olarak 3 alt boyut olarak belirlenmiştir. Tüm alt boyutlar 7 (yedi)'şer maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan yedili likert tipindeki maddeler aşağıda gösterilmiştir:

- ✓ Tamamen Uygun
- ✓ Uygun
- ✓ Biraz Uygun
- ✓ Uygun Değil
- ✓ Hiç Uygun Değil

Bu derecelendirmede en düşük puan 1 ile en yüksek puan ise 7 ile temsil edilmektedir. Ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık kat sayıları her bir alt boyut için tek tek hesaplanmış ve sosyal bilgi süreci boyutunda Cronbach alfa .81, sosyal beceri boyutunda Cronbach alfa .86 ve sosyal farkındalık boyutunda Cronbach alfa .79 olarak hesaplanmıştır (Silvera vd., 2001). Ölçeğin geçerlik çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuş; yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemleri uygulanmıştır. Ölçek için yüz üç maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve .45'den büyük faktör yüküne sahip yirmi bir madde ölçek için seçilmiştir. Bu maddele uygulanan faktör analizi sonucunda üç faktör ortaya çıkmıştır:

- ✓ Sosyal Bilgi Süreci,
- ✓ Sosyal Beceri,
- ✓ Sosyal Farkındalık.

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

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

Tablo 3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'nin boyutları ve özellikleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Özellik</i>	<i>Örnek Madde</i>
Sosyal Bilgi Süreci	-İnsan ilişkilerine yönelik sözlü ya da sözsüz mesajları anlama, empati kurabilme, açık mesajların ötesinde gizli mesajları da okuyabilme becerisi.	-Diğer insanların davranışlarını önceden tahmin edebilirim.
Sosyal Beceri	-Etkin dinleme, atılgan davranışta bulunma, bir ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi temel iletişim becerisi.	-Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım.
Sosyal Farkındalık	-Ortama, yere ve zamana uygun olarak etkili bir şekilde davranma becerisi.	-Çoğunlukla başkalarının seçimlerini anlamamanın zor olduğunu hissedirim.

Tablo 4. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TZSÖ)'nin boyutlarına göre dağılımı

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

*Envaterde yer alan olumsuz maddeleri ifade eder.

2.1.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Tablo ve grafiklerin elde edilemesinde MS Office Word ve Excel 2016 paket programları kullanıldı. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistiklerin belirlenmesi

(frekans, yüzde) ve hipotez testlerinin uygulanması için IBM SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanıldı.

Verilerin genel özelliklerini belirlemede tanımlayıcı istatistik, frekans ve yüzde dağılımlar yapıldı. Ölçümlerden elde edilen verilere öncelikli olarak normallik testi uygulandı. Normallik varsayımının gözlenmesinde Shaphiro Wilks Testi, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogramlar incelendi.

Normal dağılım gösteren alt boyutlarda, bağımsız ikili grup karşılaştırmaları için T-Testi, üç ve üzeri grup karşılaştırmaları için Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Normal dağılıma sahip olmayan alt boyutlarda ise ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U Testi, üç ve üzeri karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis Testi uygulandı. Anlamlı fark tespit edilen parametreler sonucunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan varyans analizi sonucu ikinci seviye testi olarak Post Hoc testlerinden Tukey's HSD Testi uygulandı. Değişkenler arasında ilişkinin yönü ve şiddetini belirlemek için ise Pearson Correlation Testi kullanıldı. Tüm analizler $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyine göre sınıandı.

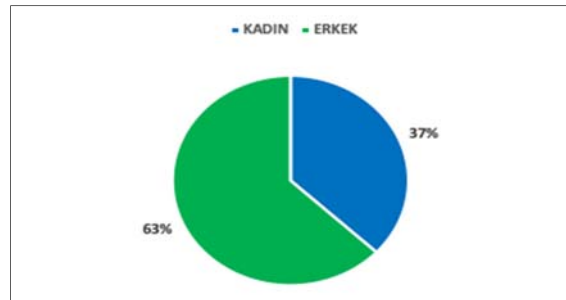
2.2. Bulgular

2.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu kısımda katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımların bulunduğu grafikler, sayıların dağılımı ve yüzdelik olarak oranları verilmektedir.

2.2.1.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Dağılımı

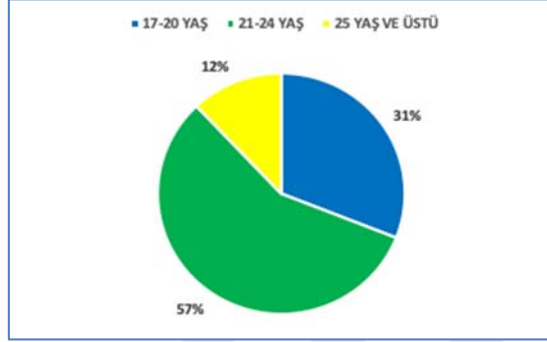
Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; %37'nin kadın (91) ve %63'ünün erkek (158) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

2.2.1.2. Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı

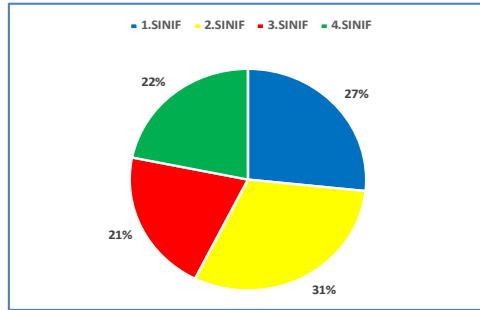
Araştırmada yer alan katılımcıların yaşa göre dağılımları incelendiğinde; %31'inin 17-20 yaş aralığında (77), %57'sinin 21-24 yaş aralığında (142) ve %12 yaş ve üstü (30) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Katılımcıların yaşa göre dağılımı

2.2.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Dağılımı

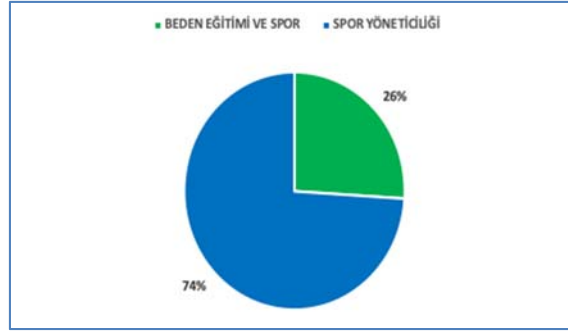
Araştırmada yer alan katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; %27'sinin 1. sınıf (67), %31'inin 2. sınıf (76), %21'inin 3. sınıf (51) ve %22'sinin 4. sınıf (55) düzeyinde katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı

2.2.1.4. Bölüme Göre Katılımcıların Dağılımı

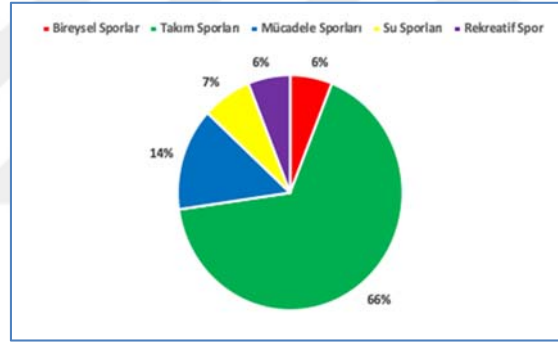
Araştırmada yer alan katılımcıların bölüme göre dağılımları incelendiğinde; %26'sının Beden Eğitimi ve Spor (64) ve %74'ünün Spor Yöneticiliği (185) Bölümünde öğrenim gören katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Katılımcıların bölüme göre dağılımı

2.2.1.5. Spor Dalına Göre Katılımcıların Dağılımı

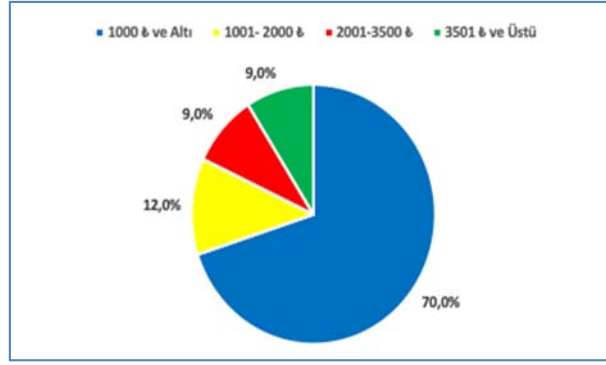
Araştırmada yer alan katılımcıların spor dalına göre dağılımları incelendiğinde; %6'sının bireysel sporlarla (16), %66'sının takım sporlarıyla (165), %14'ünün mücadele sporlarıyla (35), %7'sinin su sporlarıyla (17) ve %6'sının rekreatif sporlarla (16) ilgilenen katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Katılımcıların spor dalına göre dağılımı

2.2.1.6. Aylık Gelir Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı

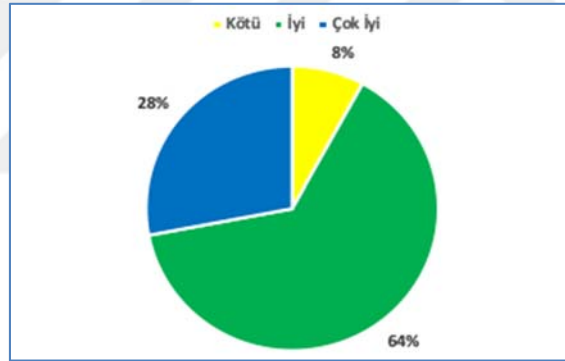
Araştırmada yer alan katılımcıların aylık gelir durumuna göre dağılımları incelendiğinde; %70'inin 1000 ₺ ve altı (173), %12'sinin 1001-2000 ₺ aralığında (31), %9'unun 2001-3500 ₺ aralığında (22) ve %9'unun 3501 ₺ ve üstü (23) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Katılımcıların aylık gelir durumuna göre dağılımı

2.2.1.7. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Katılımcıların Dağılımı

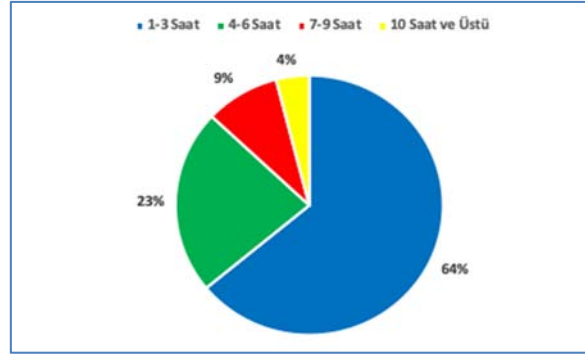
Araştırmada yer alan katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre dağılımları incelendiğinde; %8'inin kötü (19), %64'ünün iyi (160) ve %28'inin çok iyi (70) olarak değerlendiren katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 7).



Şekil 7. Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre dağılımı

2.2.1.8. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Katılımcıların Dağılımı

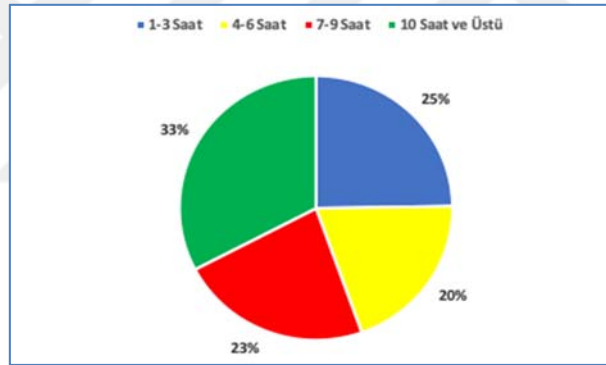
Araştırmada yer alan katılımcıların haftalık ders çalışma saatine göre dağılımları incelendiğinde; %64'ünün 1-3 saat aralığında (160), %23'ünün 4-6 saat aralığında (57), %9'unun 7-9 saat aralığında (22) ve %4'ünün 10 saat ve üstü (10) haftalık ders çalışan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 8).



Şekil 8. Katılımcıların haftalık ders çalışma saatine göre dağılımı

2.2.1.9. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Katılımcıların Dağılımı

Araştırmada yer alan katılımcıların haftalık spor yapma saatine göre dağılımları incelendiğinde; %25'inin 1-3 saat aralığında (61), %20'sinin 4-6 saat aralığında (49), %23'ünün 7-9 saat aralığında (56) ve %33'ünün 10 saat ve üstü (83) haftalık spor yapan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir (Bkz. Şekil 9).



Şekil 9. Katılımcıların haftalık spor yapma saatine göre dağılımı

2.2.2. Katılımcıların Akademik Başarı Durumları

Tablo 5. Katılımcıların genel not ortalamalarına ait dağılımlar

	n	Min	Maks	Ort.	S.S.
Genel Not Ortalaması	249	1,74	3,52	2,51	0,41

Tablo 5'te katılımcıların akademik başarılarının dikkate alındığı genel not ortalamalarına bakıldığında en düşük not ortalamasının 1.74 ve en yüksek not ortalamasının 3.52 olduğu ve akademik başarının ise $Ort = 2.51 \pm 0.41$ ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

2.2.3. Hipotez Testleri

2.2.3.1. Cinsiyet

2.2.3.1.1. Cinsiyete Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların cinsiyete göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde T-Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların cinsiyetine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($t_{247}=-.653$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde erkeklerin sosyal bilgi süreci puanları (Ort=31.14 $\pm$ 4.13), kadınların sosyal bilgi süreci puanlarından (Ort=30.79 $\pm$ 3.89) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 10).

Elde edilen sonuçlara göre H0 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyete bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

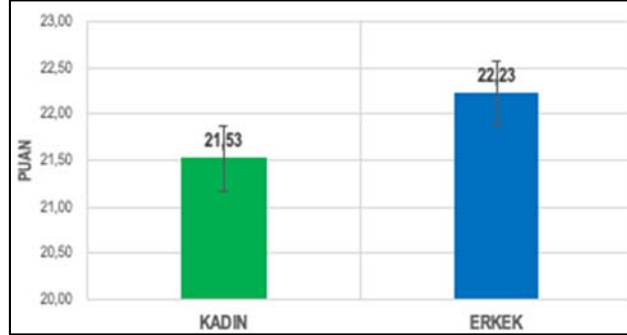


Şekil 10. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.1.2. Cinsiyete Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların cinsiyete göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların cinsiyete göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($Z_{0.05}=-.946$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; erkeklerin sosyal beceri puanları (Ort=22.23 $\pm$ 4.06), kadınların sosyal beceri puanlarından (Ort=21.53 $\pm$ 4.87) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 11).

Elde edilen sonuçlara göre H0 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyete bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

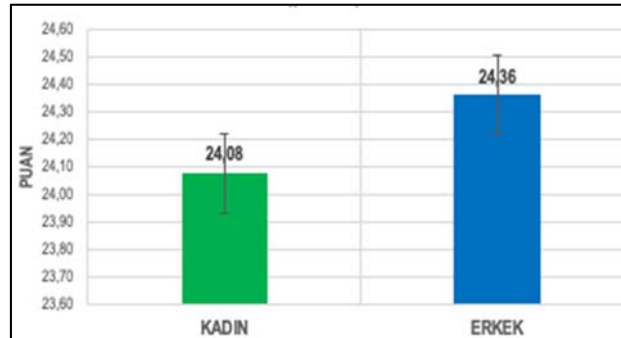


Şekil 11. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.1.3. Cinsiyete Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların cinsiyete göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların cinsiyete göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($Z_{0,05}=-.045$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; erkeklerin sosyal farkındalık puanları ($Ort=22.23 \pm 4.72$), kadınların sosyal farkındalık puanlarından ($Ort=21.53 \pm 5.68$) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 12).

Elde edilen sonuçlara göre H0 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyete bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



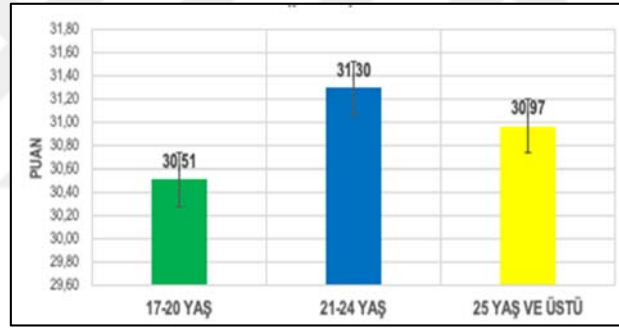
Şekil 12. Cinsiyete göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.2. Yaş

2.2.3.2.1. Yaşa Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların yaşa göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların yaşa göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(2,246)}=0.952$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; 21-24 yaş aralığındaki katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları ($Ort=31.30 \pm 4.03$) diğer yaş aralığındaki katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 13).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yaşa bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

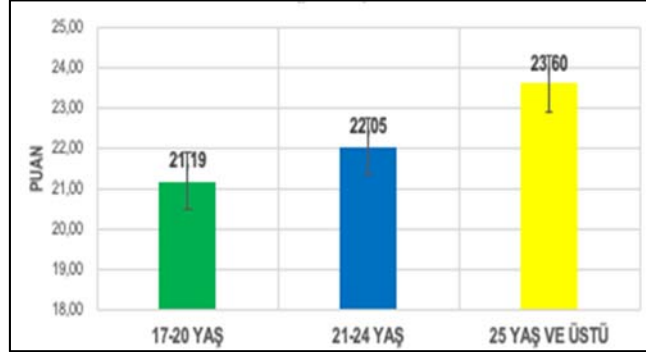


Şekil 13. Yaşa göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.2.2. Yaşa Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların yaşa göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Yapılan analizlere göre katılımcıların yaşları açısından sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi ($F_{(2,246)}=3.366$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi yaş kategorileri arasında olduğunu tespit etmek için ikinci derece Tukey HSD Testi kullanıldı. Buna göre 25 yaş ve üzerindeki katılımcıların sosyal beceri puanları ($Ort=23.60 \pm 3.61$) diğer yaş aralığındaki katılımcıların sosyal beceri puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulundu (Bkz. Şekil 14).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yaşa bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark bulunmuştur.

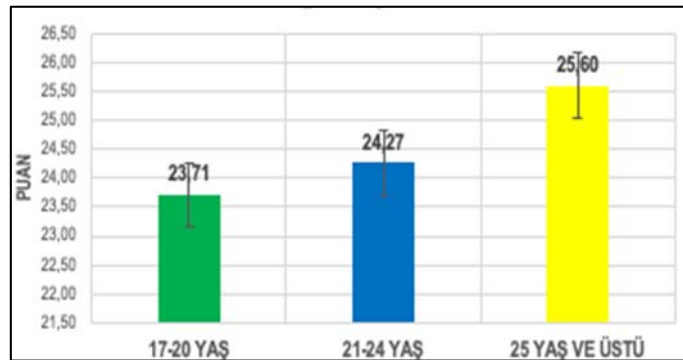


Şekil 14. Yaşa göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.2.3. Yaşa Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların yaşıya göre sosyal farkındalık puanlarını puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis-H Testi uygulandı. Yapılan analizlere göre katılımcıların yaşları açısından sosyal farkındalık puanlarında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilemedi ($X^2(2) = 4.720$; $P>0.05$). 25 yaş ve üzerindeki katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($Ort=25.60 \pm 4.60$) diğer yaş aralığındaki katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 15).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Yaşa bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



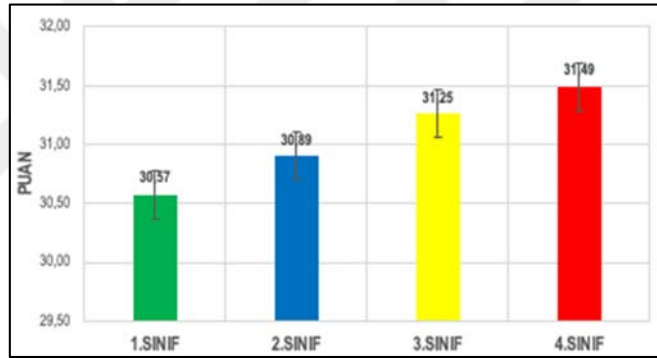
Şekil 15. Yaşa göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.3. Sınıf Düzeyi

2.2.3.3.1. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=0.607$; $p>0.05$). 4. sınıftaki katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları (Ort= 31.49±4.60) diğer sınıfların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 16).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Sınıf düzeyine bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

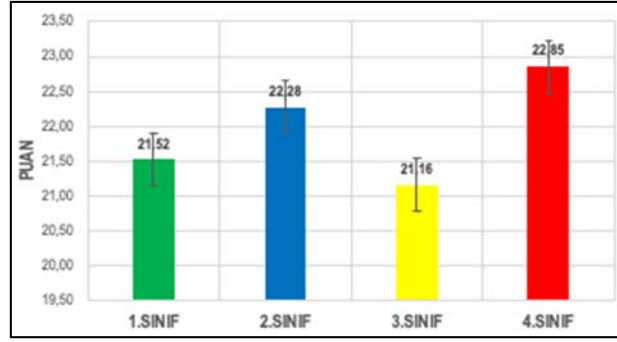


Şekil 16. Sınıf düzeyine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.3.2. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=1.703$; $p>0.05$). 4. sınıftaki katılımcıların sosyal beceri puanları (Ort= 22.85 ± 3.69) diğer sınıfların sosyal beceri puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 17).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Sınıf düzeyine bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

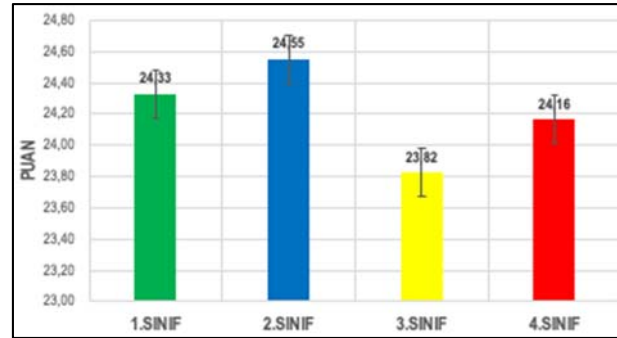


Şekil 17. Sınıfa düzeyine göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.3.3. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların sınıf düzeyine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=0.217$; $p>0.05$). 2. sınıftaki katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($Ort= 24.55 \pm 5.15$) diğer sınıfların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 18).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Sınıf düzeyine bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



Şekil 18. Sınıf düzeyine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

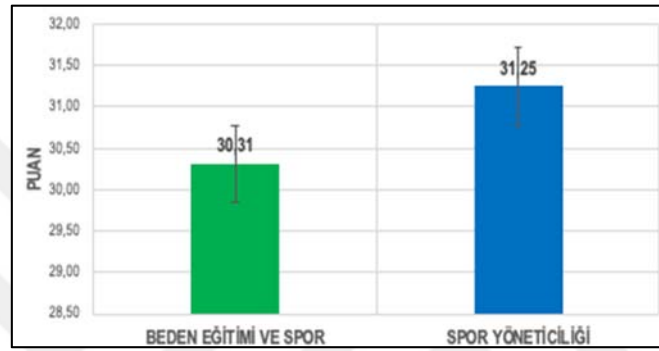
2.2.3.4. Bölüm

2.2.3.4.1. Bölüme Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların bölüme göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde T-Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların bölüme göre sosyal bilgi süreci puanları

arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($t_{247}=-1.610$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; spor yöneticiliği bölümündeki katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları ($Ort=31.25 \pm 3.90$), beden ve spor eğitimi bölümündeki katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından ($Ort=30.31 \pm 4.38$) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 19).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bölüme bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

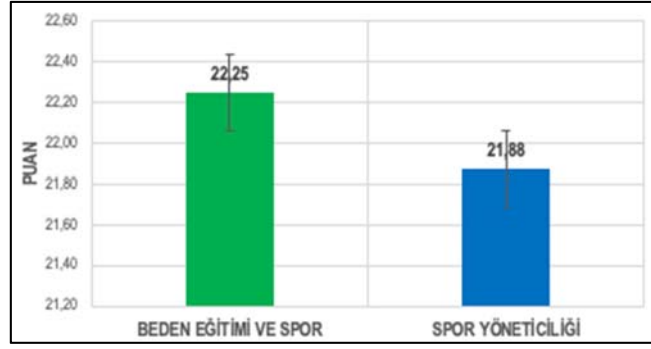


Şekil 19. Bölüme göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.4.2. Bölüme Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların bölüme göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların bölüme göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($Z_{0.05}=-.698$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; beden ve spor eğitimi bölümündeki katılımcıların sosyal beceri puanları ($Ort=22.25 \pm 4.67$), spor yöneticiliği bölümündeki katılımcıların sosyal beceri puanlarından ($Ort=21.88 \pm 5.21$) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 20).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bölüme bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

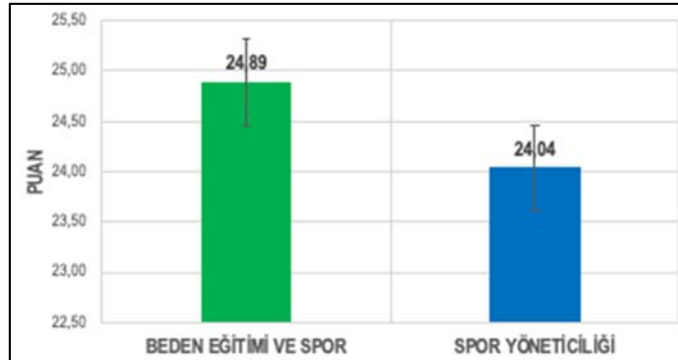


Şekil 20. Bölüme göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.4.3. Bölüme Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların bölüme göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde T-Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların bölüme göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($t_{247}=-1.157$; $p>0.05$). Bulgular aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde; beden eğitimi ve spor bölümündeki katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($\text{Ort}=2.89\pm 4.67$), spor yöneticiliği bölümündeki katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından ($\text{Ort}=24.04 \pm 5.21$) yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 21).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bölüme bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



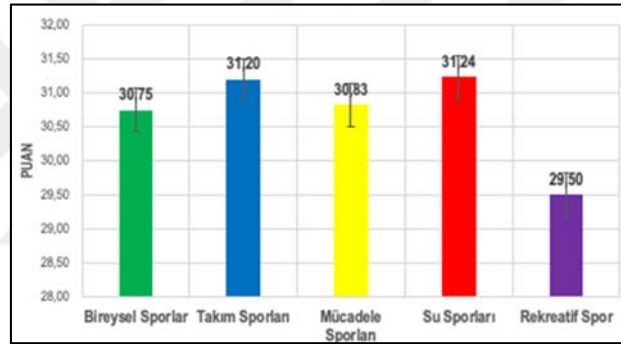
Şekil 21. Bölüme göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.5. Spor Dalı

2.2.3.5.1. Spor Dalına Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların spor dalına göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların spor dalına göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(4,244)}=0.692$; $p>0.05$). Su sporlarıyla ilgilenen katılımcıların sosyal bilgi süreci puan ortalamaları ($Ort= 5.15 \pm 0.34$) diğer spor dallarıyla ilgilenen katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 22).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Spor dalına bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

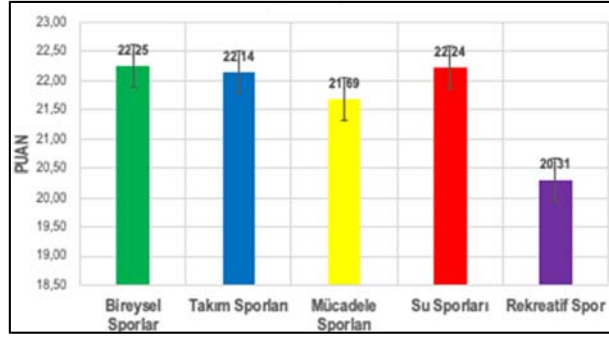


Şekil 22. Spor dalına göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.5.2. Spor Dalına Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların spor dalına göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların spor dalına göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(4,244)}=0.699$; $p>0.05$). Bireysel sporlarla ilgilenen katılımcıların sosyal beceri puan ortalamaları ($Ort=22.25 \pm 4.58$) diğer spor dallarıyla ilgilenen katılımcıların sosyal beceri puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 23).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Spor dalına bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

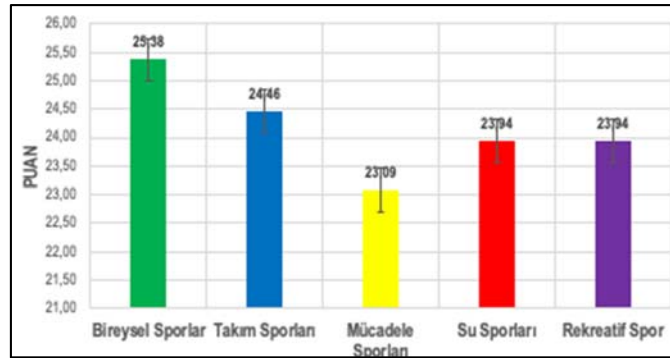


Şekil 23. Spor dalına göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.5.3. Spor Dalına Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların spor dalına göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların spor dalına göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(4,244)}=0.752$; $p>0.05$). Bireysel sporlarla ilgilenen katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($Ort=25.38 \pm 5.50$) diğer spor dallarıyla ilgilenen katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 24).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Spor dalına bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



Şekil 24. Spor dalına göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

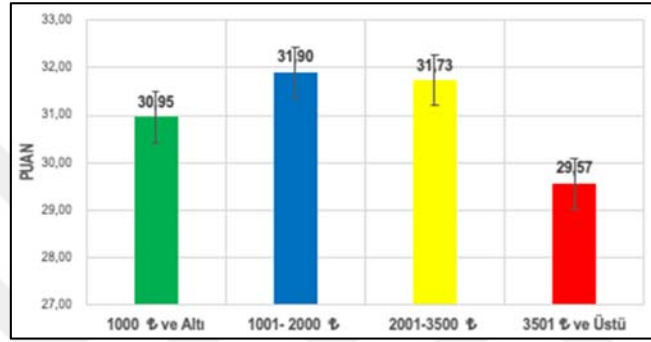
2.2.3.6. Aylık Gelir Durumu

2.2.3.6.1. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların aylık gelir durumuna göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların aylık gelir durumuna göre

sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)} = 1.739$; $p > 0.05$). 1001-2000 ₺ aralığında aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları ($Ort = 31.90 \pm 4.30$) diğer aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 25).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Aylık gelir durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

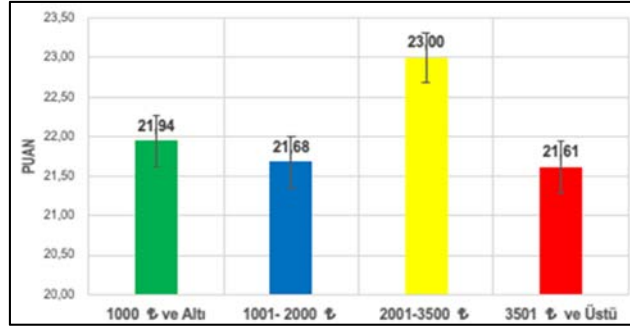


Şekil 25. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.6.2. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların aylık gelir durumuna göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların aylık gelir durumuna göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)} = 0.503$; $p > 0.05$). 2001-3500 ₺ aralığında aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal beceri puanları ($Ort = 23.00 \pm 5.70$) diğer aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal beceri puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 26).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Aylık gelir durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

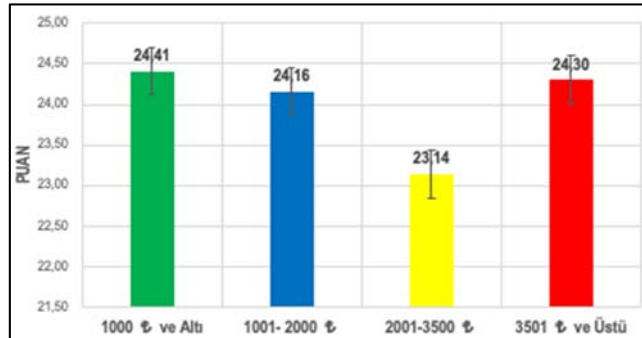


Şekil 26. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.6.3. Aylık Gelir Durumuna Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların aylık gelir durumuna göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların aylık gelir durumuna göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=0.410$; $p>0.05$). 1000 ₺ ve altı aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($Ort=24.41 \pm 4.98$) diğer aylık gelir durumuna sahip katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 27).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Aylık gelir durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



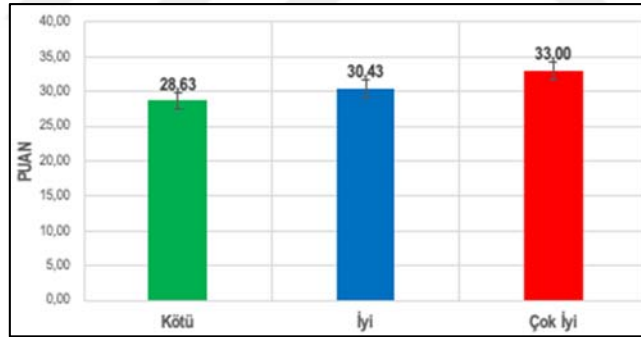
Şekil 27. Aylık gelir durumuna göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.7. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumu

2.2.3.7.1. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal bilgi süreci puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi ($F_{(2,246)}=0.825$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi sosyal ilişkileri değerlendirme durumları arasında olduğunu tespit etmek için ikinci derece Tukey HSD Testi kullanıldı. Çok iyi yanıtını veren katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları (Ort=33.00 $\pm$ 3.53) sırayla; iyi yanıtını (Ort=30.43 $\pm$ 3.99) ve kötü yanıtını (Ort=28.63 $\pm$ 3.45) veren katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından bu farklılıklar anlamlı şekilde daha yüksek bulundu (Bkz. Şekil 28).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark bulunmuştur.



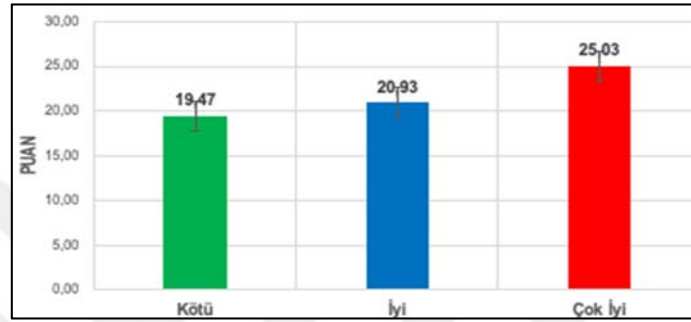
Şekil 28. Sosyal ilişkiyi değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.7.2. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi ($F_{(2,246)}=30.481$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi sosyal ilişkileri değerlendirme durumları arasında olduğunu tespit etmek için ikinci derece Tukey

HSD Testi kullanıldı. Çok iyi yanıtını veren katılımcıların sosyal beceri puanları ($Ort=25.03 \pm 3.58$) sırayla; iyi yanıtını ($Ort=20.93 \pm 3.99$) ve kötü yanıtını ($Ort=19.47 \pm 4.63$) veren katılımcıların sosyal beceri puanlarından bu farklılıklar anlamlı şekilde daha yüksek bulundu (Bkz. Şekil 29).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark bulunmuştur.

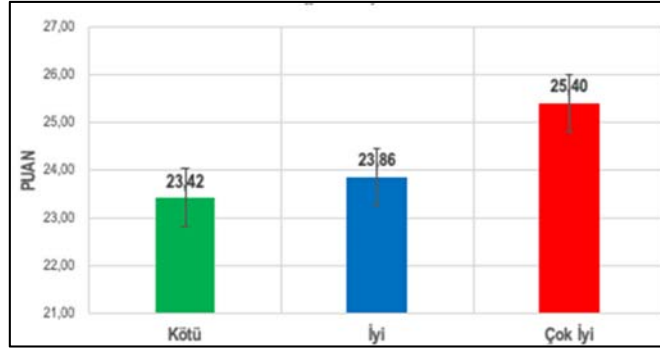


Şekil 29. Sosyal ilişkiyi değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.7.3. Sosyal İlişkileri Değerlendirme Durumuna Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis-H Testi uygulandı. Yapılan analizlere göre katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre sosyal farkındalık puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi ($X^2(2) = 6.728$; $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi sosyal ilişkileri değerlendirme durumları arasında olduğunu tespit etmek için ikinci derece Tukey HSD Testi kullanıldı. Çok iyi yanıtını veren katılımcıların sosyal beceri puanları ($Ort=25.40 \pm 5.19$) sırayla; iyi yanıtını ($Ort=23.86 \pm 4.95$) ve kötü yanıtını ($Ort=23.42 \pm 5.38$) veren katılımcıların sosyal farkındalık puanlarında bu farklılıklar anlamlı şekilde daha yüksek bulundu (Bkz. Şekil 30).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark bulunmuştur.



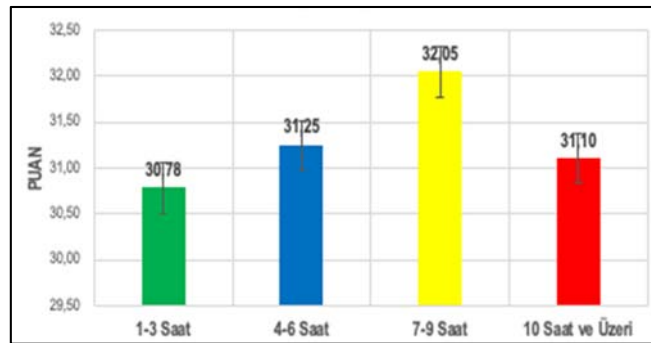
Şekil 30. Sosyal ilişkiyi değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.8. Haftalık Ders Çalışma Saati

2.2.3.8.1. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=0.715$; $p>0.05$). 7-9 saat aralığında ders çalışan katılımcıların sosyal bilgi süreci puan ortalamaları ($Ort=32.05 \pm 0.39$) diğer saat aralıklarında ders çalışan katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 31).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Haftalık ders çalışma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

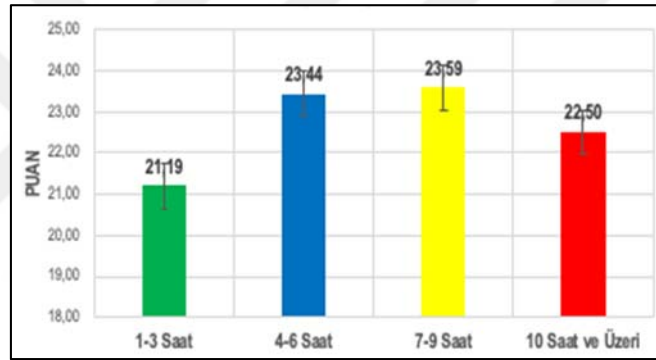


Şekil 31. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.8.2. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi ($F_{(3,245)}=5.100$; $p<0.05$). 4-6 saat aralığında ders çalışan katılımcıların sosyal beceri puan ortalamaları ($Ort=23.44 \pm 3.88$), 1-3 saat aralığında ders çalışan katılımcıların sosyal beceri puan ortalamalarından ($Ort=21.19 \pm 4.21$) anlamlı şekilde daha yüksek bulundu (Bkz. Şekil 32).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Haftalık ders çalışma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark bulunmuştur.

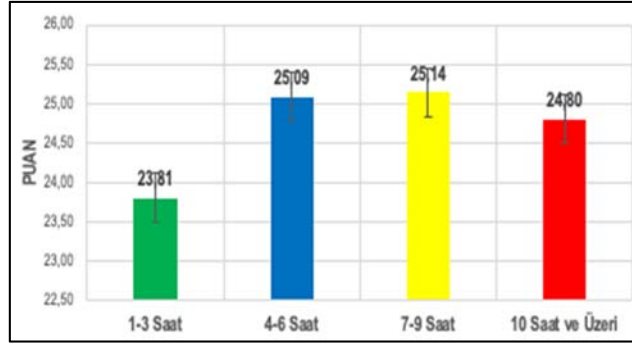


Şekil 32. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.8.3. Haftalık Ders Çalışma Saatine Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık ders çalışma saatlerine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=1.185$; $p>0.05$). 7-9 saat aralığında ders çalışan katılımcıların sosyal farkındalık puanları ($Ort=25.14 \pm 4.15$) diğer saat aralıklarında ders çalışan katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 33).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Haftalık ders çalışma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



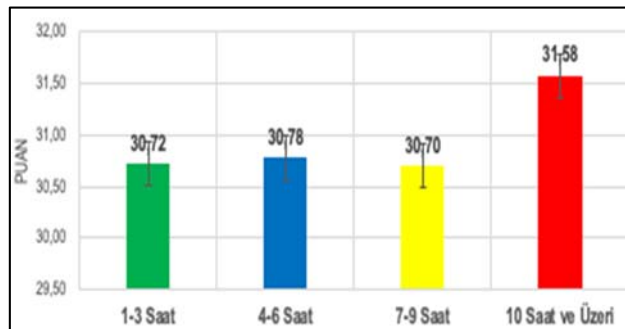
Şekil 33. Haftalık ders çalışma saatine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.9. Haftalık Spor Yapma Saati

2.2.3.9.1. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Bilgi Süreci Puanı

Katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal bilgi süreci puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)}=0.815$; $p>0.05$). 10 saat ve üzeri spor yapan katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları ($Ort=31.58 \pm 4.43$) diğer saat aralıklarında spor yapan katılımcıların sosyal bilgi süreci puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 34).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Haftalık spor yapma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.



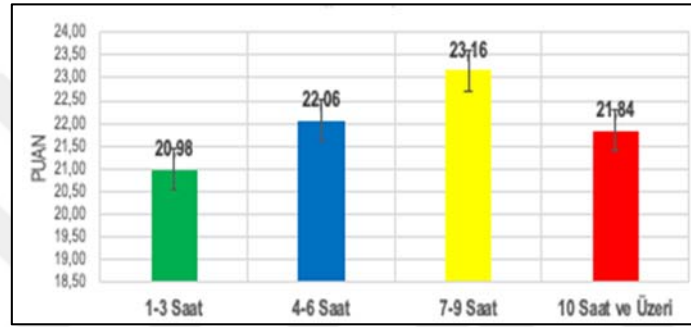
Şekil 34. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal bilgi süreci puanları

2.2.3.9.2. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Beceri Puanı

Katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık

düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)} = 2.482$; $p > 0.05$). 7-9 saat aralığında spor yapan katılımcıların sosyal beceri puanları ($\text{Ort} = 23.16 \pm 3.86$) diğer saat aralıklarında spor yapan katılımcıların sosyal beceri puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 35).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Haftalık spor yapma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal beceri puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

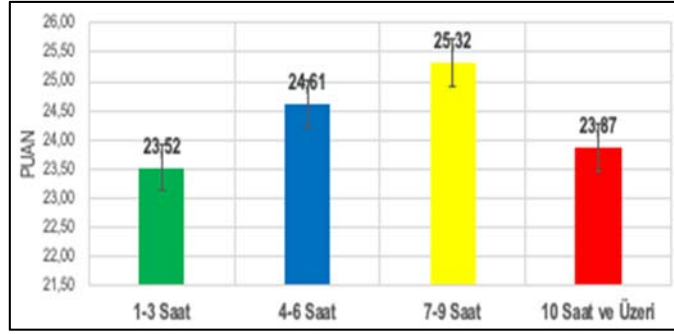


Şekil 35. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal beceri puanları

2.2.3.9.3. Haftalık Spor Yapma Saatine Göre Sosyal Farkındalık Puanı

Katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde Tek Yönlü Anova Testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların haftalık spor yapma saatlerine göre sosyal farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterdi ($F_{(3,245)} = 1.489$; $p > 0.05$). 7-9 saat aralığında spor yapan katılımcıların sosyal farkındalık puan ortalamaları ($\text{Ort} = 25.32 \pm 4.50$) diğer saat aralıklarında spor yapan katılımcıların sosyal farkındalık puanlarından yüksek olsa da bu fark anlamlı bulunmadı (Bkz. Şekil 36).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Haftalık spor yapma saatine bağlı olarak katılımcıların sosyal farkındalık puanları arasında istatistiki olarak önemli bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

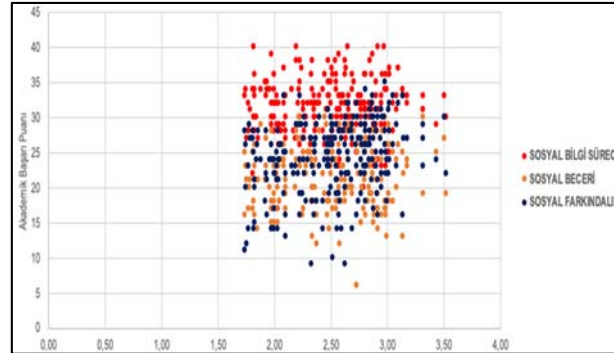


Şekil 36. Haftalık spor yapma saatine göre katılımcıların sosyal farkındalık puanları

2.2.3.10. Akademik Başarı Düzeyleri ile Sosyal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki

RTEÜ BESYO’da öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasında önemli bir ilişki olup olmadığını araştırmak için korelasyon testi uygulandı. Test sonuçları, katılımcıların akademik başarı puanları ile sosyal beceri düzeyleri arasında aynı yönde ($r=0.126$ $p<0.05$) zayıf düzeyde korelasyon ilişkisi olduğunu gösterdi. Yine katılımcıların akademik başarı puanları ile sosyal farkındalık düzeyleri arasında aynı yönde ($r=0.294$ $p<0.01$) zayıf düzeyde korelasyon ilişkisi olduğunu görüldü (Bkz. Şekil 37).

Elde edilen sonuçlara göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Katılımcıların akademik başarı ve sosyal zekâ düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



Şekil 37. Katılımcıların akademik başarı düzeyleri ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

3.1. Tartışma

Bu araştırmada; çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerden yola çıkılarak cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölümü, spor dalı, gelir durumu, sosyal ilişkileri değerlendirme durumu, haftalık ders çalışma ve haftalık spor yapma saati gibi değişkenlere göre sosyal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Genel bir bakış açısı ile öğrencilerin akademik not ortalamaları incelendiğinde; katsayı değerleri maksimum 4.00 iken; yeterli düzeyde not ortalaması ise 2.00'dir. Çalışmamızdaki öğrencilerin not ortalamasının 2.51 olduğundan, katılımcıların yeterli düzeyde ortalamalarının olduğu söylenebilir. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde Kaya vd., (2015)'nin yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin not ortalamasının, çalışmamıza benzer olarak yeterli düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ders müfredatı ve genel öğrenci profili göz önüne alındığında ortalamaların yeterli düzeyin üstünde olması tahmin edilebilir bir durumdur. Öğrencilerin genel not ortalamaları, uygulamalı derslerde yüksek ancak bazı teorik derslerde düşük olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde aynı okul ortamı içerisinde teorik derslerde başarılı iken uygulamalı derslerde çok da başarı gösteremeyen öğrenciler de yer almaktadır. Bu bakımdan ortalamaların yeterli düzeyin üstünde olması genel olarak beklenen bir durumdur.

Araştırma bulgularının tartışılması çalışmada yer alan bağımsız değişkenlere göre detaylıca bu kısımda incelenmiştir:

Yapılan analizlere göre cinsiyet açısından katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Farklı bir ifade ile kadınların ve erkeklerin sosyal zekâ puanları birbirlerine benzerlik göstermektedir. Kul ve Yüksek Bilgili (2021)'nin 120 sağlık sektörü çalışanı ile yaptığı çalışmada da cinsiyet açısından sosyal zekâ puanlarında çalışmamıza benzer şekilde herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Doğan (2006)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı sosyal zekâ düzeylerine ilişkin farklı bir çalışmada da katılımcıların cinsiyetleri ile sosyal zekâ ölçeği alt boyutları arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu çalışma ile bahsedilen her iki çalışma arasında cinsiyet değişkeni açısından paralellik göstermektedir. Bu çalışmaya katılan katılımcıların

genel itibari ile benzer kültür seviyesi ve benzer eğitim düzeylerine sahip olmalarından dolayı cinsiyet açısından sosyal zekâ alt boyutlarında herhangi bir fark ortaya çıkmamış olabilir.

Yaş değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının; sosyal farkındalık ve sosyal bilgi süreci alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülürken sosyal beceri boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; Ülker (2016)'ın yüksekokul öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerini farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında; sosyal zekânın tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Yine benzer bir şekilde, Kul ve Yüksekbilgili (2021)'nin yaptıkları çalışmada yaş değişkeni açısından sosyal zekâ puanlarında herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu iki araştırma da bizim araştırmamızla paralellik göstermemektedir. Yıldız vd., (2022)'nin okul yöneticilerinin duygusal ve sosyal zekâları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalarında ise örneklemi 2019-2020 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili çeşitli ilçelerinde görev yapan 67 kadın ve 210 erkek olmak üzere toplam 277 eğitim yöneticisi oluşturmakta olup; sosyal zekânın puanlarının sosyal farkındalık alt boyutu ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda ise böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde ettiğimiz verilere bakıldığında ise kişilik gelişiminin tamamlandığı üst yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş gruplarına göre sosyal farkındalık ve sosyal bilgi süreci alt boyutlarında daha yüksek sonuçlar vermesi bu gruptaki katılımcıların sosyal ortamlarda uyum sağlama ve başkalarının duygularını hissedebilme gibi kişilerarası duyarlılık düzeylerinin, zamanla yaş ilerledikçe daha olumlu yönde etkilendiği şeklinde ifade edilebilir.

Sınıf değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür taramasına bakıldığında; Yıldızhan ve Çakmak (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve sosyal zekâ düzeyleri arasında bulunan ilişkinin incelendiği çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgi süreci alt boyut değerlerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu; sosyal beceri ve sosyal farkındalık düzeylerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırma bizim araştırma bulgularımız ile örtüşmemektedir. Arıbaş (2018)'ın öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu ve bu çalışmayla benzerlik

gösterdiği çalışmasında; 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları için sosyal zekâ puan düzeylerine bakıldığında her iki sınıfın da sosyal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlar açısından her sınıfta benzerlik göstermesi, katılımcıların kendini ve başkalarını tanıyabilme kapasiteleri açısından yakın bir sosyal zekâ düzeyine sahip olmasına bağlanabilir. Son yıllarda Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri arasında farklı sınıflarda farklı yaş gruplarına sahip olan öğrenciler öğrenim görmeye başlamışlardır. Yaşın sosyal zekâ üzerinde önemli bir değişken olduğu göz önüne alındığında sınıflar arasında herhangi bir farkın ortaya çıkmamış olmasının sebebi sınıflardaki yaş dağılımlarının oldukça homojen olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bölüm değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Doğan vd., (2009)'nin üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal zekâ düzeyleri üzerine 512 katılımcıyla yapmış oldukları çalışmada; sosyal zekâ düzeyleri sosyal beceri alt boyutu bakımından ise öğrencilerin eğitim aldıkları alana göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre sosyal alanlarda eğitim alan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri fen alanlarında okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Çalışmamızla benzer bir şekilde Ermiş vd., (2012)'nin üniversite öğrencilerinin bedensel ve sosyal çoklu zekâ puanlarında sporun etkisi üzerine yaptıkları çalışmada; istatistiksel olarak bölüm değişkenine göre incelendiğinde sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında bölüm değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Durukan vd., (2020)'nin üniversitelerin farklı spor bilimleri alanlarında okuyup pedagojik formasyon eğitimi alan 138 öğrenciyle yaptıkları çalışmada ise; spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların antrenörlük bölümündeki katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal beceri ve sosyal farkındalık düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Sosyal zekâsı yüksek olan bireyler özellikle sosyal beceri konusunda kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu, insan ilişkileri konusunda daha etkili oldukları bir gerçektir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ki bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ortak özellikleri sportif anlamda benzer becerilere sahip olmalarıdır. Spor sosyal zekâ üzerinde önemli bir değişkendir ve sosyal zekânın alt boyutlarını anlamlı şekilde etkileyebilir. Bu anlamda farklı bölümlerde ancak beden eğitimi ve spor

yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümler arasında herhangi anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasının temel sebebi bu olabilir.

Spor dalı değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatüre bakıldığında; Turhal vd., (2020)'nin, katılımcılarının 379 spor yöneticiliği bölümü öğrencisinden oluştuğu çalışmalarında bireysel spor ile ilgilenen katılımcıların sosyal zekâ puanları takım sporlarıyla ilgilenenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sosyal zekâ düzeyleri bakımından ise branşa bağlı bir farklılık ifade edilmiştir. Bireysel spor branşları ile uğraşanların sosyal zekâ puanları takım sporlarına göre çok daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmada yönetici adaylarından bireysel sporlarla ilgilenenlerin sosyal zekâsının çok daha yüksek çıkması beklenmiştir. Araştırma sonuçları da bu beklentiye destekler niteliktedir. Pepe vd., (2021)'nin farklı branşlardaki sporcuların sosyal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve örneklem grubunu 219 kadın ve 168 erkek olmak üzere toplam 387 aktif sporcudan oluşan çalışmasında ise çalışmamızdan farklı olarak spor branşı düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Farklı spor dallarında herhangi bir farkın ortaya çıkmamasının temel sebebi çalışmamızdaki spor dallarının dağılımlarından kaynaklanmış olabilir. Bireysel ve takım sporlarından öte, mücadele, su sporları ve rekreatif spora katılım seçenekleri çalışmamıza dahil edilmiştir. Bu beş farklı değişkenin birbiri ile olan ilişkilerinde herhangi bir farkın ortaya çıkmamış olması eklemiş olduğumuz spor dallarının karakteristik özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Aylık gelir durumu değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Taşçı (2021)'nin sosyal zekâ ve yaşam doyumu kapsamında yaptığı çalışmasında, sosyal zekânın aylık gelir durumuna göre daha alt gelir düzeyine sahip olanlarda daha yüksek, sosyal beceri ve sosyal farkındalık alt boyutlarında, daha üst gelire sahip olan katılımcılarda ise sosyal bilgi süreci alt boyutunda anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür. Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. Aylık gelir durumu dağılımına bakıldığında katılımcıların %70'i 1000 ₺ ve altında aylık gelire sahip olduklarını beyan etmişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu benzer aylık gelir seviyelerine sahip olduklarını beyan etmişlerdir. Bu anlamda, aylık gelir durumunda herhangi anlamlı bir farklılığın

ortaya çıkmamasının temel sebebi katılımcıların aylık gelirlerinin birbirine yakın olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sosyal ilişkileri değerlendirme durumuna göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Doğan vd., (2009)'nin çalışmasına baktığımızda; katılım sağlayan 512 üniversite öğrencisinin benlik saygısı düzeyleri arttıkça, sosyal zekânın tüm alt boyutlarındaki düzeylerin de arttığı sonucuna varılmıştır. Çevre tarafından sevilme algısı açısından ise çoğunlukla ve bazen sevildiğini düşünen öğrenciler ile hiçbir zaman sevilmediğini düşünen öğrenciler arasında sosyal zekânın yine tüm alt boyut düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin çevresi tarafından sevilme oranı arttıkça ya da azaldıkça orantılı bir şekilde depresyon düzeyi de düştüğü veya yükseldiği görülmüştür. Bu çalışma bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir. Doğan (2006)'nın 520 üniversite öğrencisiyle yaptığı sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmada, sosyal zekâ düzeyinin öğrencilerin çevreleri tarafından sevilme derecelerini etkilediği şeklinde bulgulanmıştır. Bu noktada öğrencilerin benlik saygılarını ve özgüvenlerinin gelişmesi açısından çevreleri tarafından seilmelerinin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerinin geliştirilmesi yönünde yapılacak etkinlikler onların çevreleri tarafından sevilen, aranan, popüler biri olmalarında etkili olacaktır. Taşçı (2021)'nin çalışmada ise 511 katılımcı rastgele seçilmiş, sosyal bilgi süreci, sosyal farkındalık, sosyal beceri yordayıcı değişkenlerinin tümünün birlikte ilişki doyumu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ve sosyal zekâ becerilerinin ilişki doyumu varyansının yaklaşık %20.2'sini açıkladığı gözlenmiştir. İlişki doyumunun yordayıcısının sosyal beceri ve sosyal farkındalık olduğu görülmüştür. Bu çalışma bulguları da bizim çalışmamızla örtüşür niteliktedir. Sosyal zekânın alt boyut anlamları göz önüne alındığında her bir alt boyut zaten bizlere kişinin hem kendisi ile hem de sosyal çevresi ile olan ilişkileri hakkında somut bilgiler vermektedir. Bu anlamda sosyal ilişkileri iyi olan bireylerin sosyal zekâ alt boyutlarında da yüksek puan almaları çalışmamızın amaçlarını desteklemektedir. Sosyal becerileri, sosyal bilgi ortalamaları ve sosyal farkındalık ortalamaları sosyal ilişki düzeyinden anlamlı şekilde etkilenmektedir.

Haftalık ders çalışma saati değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının sosyal beceri alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken; sosyal farkındalık

ve sosyal bilgi süreci alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sosyal Beceri alt boyutunda ortaya çıkan farklılık 4-6 saat arasında ders çalışan katılımcıların 1-3 saat arasında ders çalışan katılımcılara oranla daha yüksek bir şekilde olduğudur. Daha fazla ders çalışan katılımcılar ile daha az ders çalışan katılımcılar arasında ise herhangi anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Sosyal becerinin anlamı göz önüne alındığında çok fazla ders çalışmak genel sosyal beceri düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak düşük düzeyde ders çalışma sosyal beceri üzerinde olumlu bir şekilde etki yaratabilir. Nitekim çalışmamızda ortaya çıkan bu durum bundan kaynaklanmış olabilir.

Haftalık spor yapma saati değişkenine göre katılımcıların sosyal zekâ puanlarının tüm alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metan ve Küçük (2017)'ün spor yapan ve yapmayan 280 katılımcı üzerinde yapmış olduğu çalışmada; spor yapmayanların lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır. Tekin (2008)'in yaptığı başka bir çalışmada ise orta öğretim kurumlarında öğrenim gören ve spor yapanlar lehine daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Literatürdeki iki çalışma da bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Spor yapmak başlı başına sosyal zekâ düzeyi etki yaratırken spor yapmanın saati sosyal zekâ üzerinde herhangi bir etki yaratmamıştır. Bu durum Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin spora katılım düzeylerinin birbirlerine benzerlik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Akademik başarı ve sosyal zekâ düzeylerine göre katılımcılar arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Çalışmamızla benzer şekilde bulgulanan Tekin (2019)'in 329 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, sosyal ve kültürel zekâ düzeyleriyle akademik performans düzeyleri ilişkisine bakılmıştır. Sosyal zekâ ve kültürel zekâ düzeyinin daha yüksek olması halinde akademik performansın da o oranda arttığı; bu duruma paralel olarak akademik performansın en düşük olduğu zamanda da sosyal ve kültürel zekâ düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yüksek kültürel zekâyâ sahip olmak sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisini arttırmakla birlikte, sosyal zekâyı akademik performans için daha verimli hale getirmektedir. Özcan (2018)'in, eğitim fakültesinde 180 öğretmen adayının katılımıyla yaptığı ve katılımcıların sosyal zekâ düzeylerini incelediği çalışmasında; öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ve sosyal zekâ puanları

karşılaştırılmıştır. Bulgular sonucunda öğrencilerin akademik not ortalamalarının yükselmesine paralel olarak sosyal zekâ düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Kazu ve Düşükcan (2021)'ın yaptıkları başka bir çalışmada ise sosyal zekâ düzeylerinde en düşük ortalamanın sosyal beceri alt boyutunda, en yüksek ortalamanın ise sosyal bilgi süreci alt boyutunda olduğu görülmüştür. Akademik not ortalaması ile sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkması beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri arasında akademik başarı ile ikili ilişkiler ve akademik başarı ile bulundukları ortama uygun davranma noktasında bizlere önemli sonuçlar vermektedir. Buna göre spor yapan bireylerin aynı zamanda akademik olarak da başarılı olmaları onların sosyal becerilerinde ve sosyal farkındalıklarında önemli değişimlere yol açmaktadır. Spor yapmanın yanında derslerinde de başarı gösteren öğrenciler hem sosyal ilişkilerinde hem de sosyal farkındalık seviyelerinde önemli gelişimler sergilemektedirler.

3.2. Sonuç

Bu çalışmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal zekâ düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu değişkenlerin geliştirilmelerine yönelik önerilerde bulunmaktır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin, sosyal zekâ düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamaya çalışmak da araştırmanın diğer bir amacıdır.

Yapılan analizler socununda katılımcıların cinsiyetleri açısından sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Katılımcıların yaşları açısından sosyal beceri alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanırken; diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Sosyal beceri alt boyutunda 25 yaş ve üzeri katılımcıların ortalamaları 17-20 yaş aralığındaki katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların sınıf değişkenleri açısından sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin okudukları bölüme göre sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Katılımcıların katılım sağladıkları spor dalına göre sosyal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aylık gelir açısından incelendiğinde ise yine benzer şekilde sosyal

zekâ ölçeğinin alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Katılımcıların sosyal ilişkileri değerlendirme durumları açısından ise tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Üç alt boyutta da sosyal ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların ortalamaları hem iyi olarak değerlendiren hem de kötü olarak değerlendiren katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Haftalık ders çalışma saati açısından sosyal beceri alt boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken; diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Sosyal beceri alt boyutunda ise 4-6 saat ders çalışan katılımcıların ortalamaları 1-3 saat ders çalışan katılımcıların ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Haftalık spor yapma saati açısından da katılımcıların sosyal zekâ alt boyutlarında herhangi anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Son olarak katılımcıların sosyal zekâ alt boyutları ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

3.3. Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda spor bilimcilere, eğitmenlere ve sosyal zekâ alanında çalışan diğer paydaşlara aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1. Araştırmada elde edilen sonuçların başka üniversite öğrencileri ile genellenebilmesi için; üniversitelerin farklı fakültelerinde eğitim öğretime devam eden öğrencilerle, sosyo-kültürel ve demografik açıdan farklılık gösteren ülkelerdeki öğrenciler üzerine araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Sosyal zekâ düzeyini etkileyen etmenlerle ilgili farklı örneklem grupları (ilköğretim, lise öğrencileri ve genel toplum vb.) üzerinde araştırmalar yapılabilir.
3. Üniversitelerin öğrencilere sosyal etkileşimi sağlamak için spor ve fiziksel aktivitelere ilişkin seminerler ve grup tartışmaları düzenlemeleri önerilebilir.
4. Üniversite yönetimi ve öğretmenler, bölümler arası ve üniversiteler arası düzeyde ortak sosyal toplantılar düzenleyebilir.
5. Üniversite ve ilgili eğitim birimleri tarafından hazırlanan genel olarak müfredatları ve verilen derslerin içerikleri öğrencilerin sosyal zekâ düzeylerini yükseltecek bir kapsamda hazırlanabilir.

6. Farklı örneklem gruplarının sosyal zekâ düzeylerini ölçekler veya nicel olarak yapılacak çalışmalarla ortaya koyarak, bu düzeylerin sportif performans üzerindeki etkileri uygulamalı olarak araştırılabilir.
7. Spora aktif olarak katılım sağlayan bireylerin ya da profesyonel sporcuların sosyal zekâ düzeyleri sedanter bireylerin sosyal zekâ düzeyleri ile karşılaştırılabilir.
8. Spor ortamında sosyal zekânın kişiye sağlamış olduğu avantajlar göz önüne alındığında, sosyal zekânın geliştirilmesine yönelik olarak bazı gelişim seminerleri hem sporcular hem de antrenörlere yönelik olarak düzenlenebilir.
9. İleride yapılacak olan çalışmalarda sosyal zekâ ile incelenebilecek bazı psikolojik faktörler araştırmalara dahil edilerek sosyal zekânın daha net bir şekilde anlaşılması sağlanabilir.
10. Spor ortamında sosyal zekânın etkilerini anlayabilmek için performans karşılaştırmaları yapılabilir. Uygulamalı olarak performansı belirlenen sporcuların sosyal zekâları karşılaştırılabilir.
11. Sosyal zekânın gelişimi için eğitmenlere, antrenörlere ve diğer paydaşlara çeşitli eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açak, M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. Morpa Yayınları. İstanbul.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akoğuz, Y. N., Kalkavan, A. ve Özdilek, Ç. (2016). Üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Internaitional Journal of Science Cultura and Sport*. 4/2
- Albretch, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arıbaş, B. B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitim Anabilim Dalı. Uşak Üniversitesi.
- Artuksi, E. (2003). *Okul başarısızlığı*, Eğitim Dergisi.
- Aydoğdu, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Dicle Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü.
- Baba, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bayhan, P. (1999). *Çocuğun okul başarısını etkileyen etmenler*. Sosyal Hizmetler Dergisi.
- Baymur, B. F. (2004). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Braddock, B. A., Twyman, K. A., Garrity, M. R., Wang, T., Neary, M. K., Ezzelgot, J., and Heithaus, J. L. (2015). *A few close friends the pediatrician's role in the management of social skills deficits in adolescent children*. Clinical Pediatrics, 1-8.
- Brown, L. T. and Anthony, R. G. (2004). *Continuing the research for social intelligence*. Personality And Individual Differences.
- Buzan, T. (2002). *The power of social intelligence*. Newyork, NY: PerfectPound Publisher.
- Bümen, N. T. (2004). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Yayınları.

- Carter, V. and Good, E. (1973) *Dictionary of Education*. 4. Baskı. New York: McGraw Hill Book Company.
- Cheung, C.-K., and Kwok, S.-T. (2009). Activities and academic achievement among collage students. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 147-162.
- Chongde, L. and Tsingan, L. (2003). *Multiple intelligence and structure of thinking*. J Theory Psychol.
- Cumming, E. A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study*. Lincoln University.
- Çamlıyer, H., Mavi, F., Daşdan, NE., ve Çamlıyer, H. (2005). *Beden eğitimi dersi uygulamalarında öğretim stil ve yaklaşımlarının çoklu zekâ kuramına ilişkin kullanımı*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran 2005, Bursa.
- Çuhadar, H. (2006). *Müziksel zekâ*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda Benlik Saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*. Association for Supervision ve Curriculum Development, Alexandria, VA, USA.
- Davis, M.S. (1994), *Empathy: A Social Psychological Approach*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Demirel, Ö., Başbay, A., ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Doğan, A. (1988). Esnekliğin geliştirilmesi açısından statik ve pnf esnetme teknikleri arasında bir karşılaştırma. *Güreş Dergisi*. 10-1.
- Doğan, O. (2005). *Spor psikolojisi* (2. Baskı). Adana: Nobel Kitabevi, 70.
- Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Doğan, T (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

- Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). *Tromso sosyal zekâ ölçeği türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Sakarya Üniversitesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.
- Doğan, T., Totan, T., ve Sapmaz, F. (2009). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, s. 235-247.
- Durukan, E., Dalaman, O., ve Can, S. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği formasyon öğrencilerinin sosyal zekâ becerilerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 13, XLVI, ss.1943-1954.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.7, S.23,62–76.
- Ermiş, E., İmamoğlu, O., ve Erili, N. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin bedensel ve sosyal çoklu zekâ puanlarında sporun etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*.
- Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayıncılık.
- Foot, N.N. and L.S. Cottrell. (1955), *Identity and interpersonal competence*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ford, M. E. and Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206.
- Frederiksen, N., Carlson, S., and Ward, W. C. (1984). *The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities*. Intelligence.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basılan Yer: New York. NY: Basic Books.
- Goleman, D.P. (1996). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005). 29. Basım İstanbul: Varlık Yayınları.
- Görmüş, Ş. A., Aydın, S., ve Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Green, A. L. (2000). *The perceived motivation for academic achievement among african american college students*. The Florida State University.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülleroğlu, H. D. (2005). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora

Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilim- Leri Enstitüsü, Ankara.

- Güllü, M. ve Tekin, M. (2009). Spor lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.
- Gür, H. ve Küçükoglu, S., (1992). *Yaşlılık ve fiziksel aktivite*. Roche Yayınları, 9.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal zekâ kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Holt, S. (2007). *Emotional intelligence and academic achievement in higher education*. Doktora Tezi. Pepperdine University.
- İkizler, C. (2000). *Sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- İslamoğlu, A.H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Jensen- Campbell, L. A., and Malcolm, K. T. (2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 368-383.
- Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*. 17(2), 48-57.
- Kara, H. (1991). *Liselerde sportif yarışmalarda derece alan öğrenciler akademik başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kavcar, B. (2011). Duygusal Zekâ İle Akademik Başar Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Ankara Üniversitesi.
- Kaya, B. K., Karakaş, G.ve Gizdem, S. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bedensel/kinestetik zekâsı ile akademik başarılarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 10 (1).
- Kazu, E., ve Düşükcan, M., (2020). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin iletişim becerilerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 31, Sayı: 1, Sayfa: 215-230.

- Keating, D. P. (1978). *A search for social intelligence*. Journal of Educational Psychology, 70, 218-223.
- Keskin G, ve Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*.
- Khan, Z., Khan, N. A., and Haider, Z. (2011). A study on social intelligence of the students of physical education. *IJSSPE*, Vol. 2 & Issue - 1, January 2011
- Kıroğlu, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin ek açıklamalar*. Yeni İlköğretim Programları (1 – 5. Sınıflar). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim: eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım*. İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Konrad, S. and Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek*. (Çeviren: Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köknel, Ö. (2003). Akıl ile düşünme gücü, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Kul, C. A., ve Yüksekbiçgili, Z. (2021). *İstanbul ilinde sağlık sektörü çalışanlarının demografik özelliklerinin sosyal zekâ üzerindeki etkisinin irdelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. Cilt 7 Sayı 10.
- Kuru, E. (2001). Kinestetik zekâ ve beden eğitimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2) 217-229.
- Kuter, F. Ö. ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Malik, M., Siddugue, F. ve Hussain, S. N. (2018). Exploring the development of students' social intelligence during university years. *Pakistan Journal of Education* Cilt 35, Sayı 1 (2018)
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*.
- Martinez, B. (2001). *Okulda başarısız çocuğun eğitimi* (O. Arıkdal, Çev.). İstanbul:

Gendaş Yayınları.

- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. Morpa Yay. İstanbul.
- Metan, H. ve Küçük, V. (2017). 2-14 yaş grubu düzenli spor yapan ve yapmayan bireylerin çoklu zekâ yönüyle karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: 10 Sayı: 49
- Murphy, K.R. and J.N. Cleveland, (1991). *Performance appraisal: an organizational perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Özcan, M. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. Cilt 1/Sayı 1, 2018, s. 42-51.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Padem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1974). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Özsarı, A. ve Öztürk, Ç. D. (2021). Farklı okullarda eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çomü Spor Bilimleri Dergisi*. 4/2.
- Öztürk, G. F. (2002). *Öğrencilerin gelişiminde müziğin etkisi. 1. uluslararası avrupa'da ve türk cumhuriyetlerinde müzik kültürü ve eğitimi*. Gazi Üniversitesi Müzik Bölümü, Ankara.
- Papa, M. J. and K. Tracy. (1988). Communicative indices of employee performance with new technology. *Communication Research*, 15, 524-544.
- Pate, R., Corbin, C. and Pangrazi, B. (1998). Physical Activity for Young People. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*. 13(2), 18-35.
- Pepe Ş., Özsarı A., Çetin M. Ç., ve Hamdi Pepe H. (2021). Investigation of social intelligence features of athletes in different branches in terms of various variables propósitos y representaciones. *SPE*, 9 (3), e1160.
- Perez, Juan, C., Petrides, K.V., and Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence: international handbook of emotional intelligence*. Cambridge. MA: Hogrefe & Huber.
- Rani, A. (2019). *Relationship of social intelligence and emotional intelligence among sports and non-sports person*. International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education 2019; 4(1): 1707-1710

- Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasındaki süreksiz durumluluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Silberman, M. (2000). *Peoplesmart: developing your interpersonal intelligence*. San Francisco, CA: Berrett- Koehler Publishers Inc.
- Silvera, D. H., Martinussen, M. and Dahl, T. I. (2001). The tromso socialintelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Şahin, H. M. (2004). *Beden eğitimi ve sporda temel kavramlar sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Nadir Kitapevi, Ankara.
- Tanchareonrat, O. (1988). *Selected characteristics and academic achievement of international graduate students at illinois state university*. Illinois State University.
- Tarman, S. (1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşçı, E. (2021). *Sosyal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Maltepe Üniversitesi İstanbul.
- Tekin, E. (2019). *Sosyal zekânın akademik performans üzerindeki etkisinde kültürel zekânın düzenleyici rolü*. Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi. 115-135.
- Tekin, M. (2008). *Orta öğretimde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayanlar arasındaki yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarının araştırılması*, Danışman. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramı okulda ve sınıfta*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *harpers magazine*. 140. 227-235.

- Turhal, S. N., Tutkun E. ve Çelik A. (2020). Spor yöneticisi adaylarının liderlik yönelimleri ve sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(4), 2020, 193-202
- Türkçapar, Ü., ve Abdyrakhanona, D. (2021). The Students of The School of Physical Education and Sports' Examination of The Social Intelligence Levels According to Different Variables. *The Journal of Eurasia Sport Sciences*. Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Türkmen, Y., Özer, M., Karabulut, N. ve Zekioğlu, A. (2020). Bireysel spor yapanlarda duygusal zekâ düzeylerinin akademik not ortalamaları açısından araştırılması. *Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt / Vol: 5, Sayı.
- Uluğ, F. (1990). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ülker, Ç. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ürgüp, S. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Wei-Ting, H, Hong-Shih, C. and Wen-Chang, C. (2011). Multiple intelligences development of athletes, examination on dominant intelligences. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, p. 77.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*, New York. Van Nostrand Company.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2013). Developing an attitude scale towards profession of physical education teaching in secondary schools (sasppet) ortaöğretimde beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*. 10(2), 691-705.
- Yaşar, V. (2010). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve spor*. Morpa Yayınları. İstanbul, s.113.

- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı.1, Cilt,5, 61-70.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), Sayfa:167-176.
- Yıldırım, M. ve Bayrak, C. (2019). Üniversite öğrencilerinin spora dayalı fiziksel aktivitelere katılımları ve yaşam kalitelerinin akademik başarı ve sosyalleşme üzerine etkisi (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıldız, B. B, Çelikçelen, T.S., ve Gülper, M., (2022). Okul yöneticilerinin duygusal ve sosyal zekâları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Education for Life*, 361, pp. 233-251.
- Yıldızhan, Ç. Y. ve Çağlayan, N. G. (2019). Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(4), 227-240
- Zorba, E. (2006). *Yaşam boyu spor*. Ankara: Nobel Yayınları.

EKLER

Ek-1. Kişisel bilgi formu

Birinci Bölüm

1. Cinsiyetiniz:	☐ Kadın	☐ Erkek		
2. Yaşınız:	☐ 17-20 yaş aralığı	☐ 21-24 yaş aralığı	☐ 25 ve üstü	
3. Sınıfınız:	☐ 1. Sınıf	☐ 2. Sınıf	☐ 3. Sınıf	☐ 4. Sınıf
4. Bölümünüz:	☐ Beden Eğitimi ve Spor	☐ Spor Yöneticiliği		
5. Spor dalınız:				
6. Aylık geliriniz:	☐ 1000₺ ve altı	☐ 1001₺-2000₺	☐ 2001₺-3500₺	☐ 3501₺ ve üstü
7. Sosyal ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz? :	☐ Kötü	☐ İyi	☐ Çok iyi	
8. Haftalık ders çalışma saatiniz:	☐ 1-3 saat	☐ 4-6 saat	☐ 7-9 saat	☐ 10 saat ve üstü
9. Haftalık spor yapma saatiniz:	☐ 1-3 saat	☐ 4-6 saat	☐ 7-9 saat	☐ 10 saat ve üstü

İkinci Bölüm

1. Akademik başarı not ortalamanız (GANO):	
--	-------

Ek-2. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

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

Ek-3. Resmi kurum onayı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 55568171-300-E.117
Konu : Tez Çalışması İzni.

27.04.2020

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.04.2020 tarihli ve 24151780-100-E.92 sayılı yazı.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Programı öğrencisi Esma MAÇÇA (Öğr. No:162807006)'nın yürütmekte olduğu "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Zekâ Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında; Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilere "Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği" uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Adnan ER
Rektör a.
Genel Sekreter

Feneri Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize/ TÜRKİYE

rektorluk@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 61 26 Fax : +90 (464) 223 53 76

Bilgi : AYNUR ER DANIŞI: 1656

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 3E0C0C48-B870-43A3-812C-EE031A49B123 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulam>



Ek-4. Tanımlayıcı istatistikler

grp * CİNSİYET Crosstabulation

			CİNSİYET		Total
			KADIN	ERKEK	
grp	1	Count	91	158	249
		% within grp	36.5%	63.5%	100.0%
Total		Count	91	158	249
		% within grp	36.5%	63.5%	100.0%

grp * YAŞ Crosstabulation

			YAŞ			Total
			17-20 YAŞ	21-24 YAŞ	25 YAŞ VE ÜSTÜ	
grp	1	Count	77	142	30	249
		% within grp	30.9%	57.0%	12.0%	100.0%
Total		Count	77	142	30	249
		% within grp	30.9%	57.0%	12.0%	100.0%

grp * SINIF Crosstabulation

			SINIF				Total
			1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF	
grp	1	Count	67	76	51	55	249
		% within grp	26.9%	30.5%	20.5%	22.1%	100.0%
Total		Count	67	76	51	55	249
		% within grp	26.9%	30.5%	20.5%	22.1%	100.0%

grp * BÖLÜM Crosstabulation

			BÖLÜM		Total
			BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	SPOR YÖNETİCİLİĞİ	
grp	1	Count	64	185	249
		% within grp	25.7%	74.3%	100.0%
Total		Count	64	185	249
		% within grp	25.7%	74.3%	100.0%

grp * SPOR_DALI Crosstabulation

			SPOR_DALI				
			Bireysel Sporlar	Takım Sporları	Mücadele Sporları	Su Sporları	Rek
grp	1	Count	16	165	35	17	
		% within grp	6.4%	66.3%	14.1%	6.8%	
Total		Count	16	165	35	17	
		% within grp	6.4%	66.3%	14.1%	6.8%	

grp * ÖĞRENCİNİN AYLIK GELİRİ Crosstabulation

			ÖĞRENCİNİN AYLIK GELİRİ				Total
			1000 TL ve Altı	1001- 2000 TL	2001-3500 TL	3501 TL Ve Üstü	
grp	1	Count	173	31	22	23	1
		% within grp	69.5%	12.4%	8.8%	9.2%	1
Total		Count	173	31	22	23	1
		% within grp	69.5%	12.4%	8.8%	9.2%	1

grp * SOSYAL İLİŞKİYİ DEĞERLENDİRME Crosstabulation

			SOSYAL İLİŞKİYİ DEĞERLENDİRME			Total
			Kötü	İyi	Çok İyi	
grp	1	Count	19	160	70	249
		% within grp	7.6%	64.3%	28.1%	100.0%
Total		Count	19	160	70	249
		% within grp	7.6%	64.3%	28.1%	100.0%

grp * HAFTALIK DERS ÇALIŞMA SAATİ Crosstabulation

			HAFTALIK DERS ÇALIŞMA SAATİ				Total
			1-3 Saat	4-6 Saat	7-9 Saat	10 Saat ve Üzeri	
grp	1	Count	160	57	22	10	249
		% within grp	64.3%	22.9%	8.8%	4.0%	100.0%
Total		Count	160	57	22	10	249
		% within grp	64.3%	22.9%	8.8%	4.0%	100.0%

grp * HAFTALIK DERS SPOR YAPMA SAATİ2 Crosstabulation

			HAFTALIK DERS SPOR YAPMA SAATİ2				Total
			1-3 Saat	4-6 Saat	7-9 Saat	10 Saat ve Üzeri	
grp	1	Count	61	49	56	83	249
		% within grp	24.5%	19.7%	22.5%	33.3%	100.0%
Total		Count	61	49	56	83	249
		% within grp	24.5%	19.7%	22.5%	33.3%	100.0%

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
AKADEMİK_BAŞARI_PUA	249	1,74	3,52	2,5129	,40584	-,134	,154
NI							-,728
Valid N (listwise)	249						,307

Ek-5. Normallik test sonuçları

	CİNSİYET	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	KADIN	.073	91	.200 [*]	.984	91	.317
	ERKEK	.070	158	.058	.987	158	.157
SOSYAL_BECERİ	KADIN	.117	91	.004	.968	91	.023
	ERKEK	.092	158	.002	.982	158	.043
SOSYAL_FARKINDALIK	KADIN	.132	91	.000	.945	91	.001
	ERKEK	.085	158	.007	.970	158	.002

	BÖLÜM	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	.085	64	.200 [*]	.978	64	.294
	SPOR YÖNETİCİLİĞİ	.084	185	.003	.986	185	.067
SOSYAL_BECERİ	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	.064	64	.200 [*]	.962	64	.048
	SPOR YÖNETİCİLİĞİ	.106	185	.000	.975	185	.002
SOSYAL_FARKINDALIK	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	.110	64	.055	.964	64	.062
	SPOR YÖNETİCİLİĞİ	.105	185	.000	.964	185	.000

	SPOR_DALI	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	Bireysel Sporlar	.202	16	.082	.905	16	.096
	Takım Sporları	.064	165	.100	.988	165	.177
	Mücadele Sporları	.146	35	.056	.957	35	.190
	Su Sporları	.147	17	.200 [*]	.906	17	.087
	Rekreatif Spor	.257	16	.006	.899	16	.077
SOSYAL_BECERİ	Bireysel Sporlar	.168	16	.200 [*]	.944	16	.404
	Takım Sporları	.094	165	.001	.971	165	.002
	Mücadele Sporları	.128	35	.161	.974	35	.553
	Su Sporları	.214	17	.037	.846	17	.009
	Rekreatif Spor	.210	16	.059	.911	16	.121
SOSYAL_FARKINDALIK	Bireysel Sporlar	.170	16	.200 [*]	.929	16	.235
	Takım Sporları	.107	165	.000	.959	165	.000
	Mücadele Sporları	.120	35	.200 [*]	.946	35	.085
	Su Sporları	.179	17	.150	.921	17	.153
	Rekreatif Spor	.192	16	.116	.898	16	.075

	ÖĞRENCİNİN AYLIK GEİRİ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	1000 TL ve Altı	.092	173	.001	.990	173	.291
	1001- 2000 TL	.136	31	.150	.973	31	.607
	2001-3500 TL	.127	22	.200 [*]	.964	22	.584
	3501 TL Ve Üstü	.182	23	.046	.888	23	.014
SOSYAL_BECERİ	1000 TL ve Altı	.100	173	.000	.975	173	.003
	1001- 2000 TL	.085	31	.200 [*]	.965	31	.385
	2001-3500 TL	.160	22	.146	.877	22	.011
	3501 TL Ve Üstü	.174	23	.070	.861	23	.486
SOSYAL_FARKINDALIK	1000 TL ve Altı	.105	173	.000	.970	173	.001
	1001- 2000 TL	.081	31	.200 [*]	.971	31	.542
	2001-3500 TL	.151	22	.200 [*]	.928	22	.114
	3501 TL Ve Üstü	.170	23	.085	.944	23	.223

	SOSYAL İLİŞKİYİ DEĞERLENDİRME	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	Küç	.270	19	.001	.909	19	.070
	İyi	.091	160	.003	.987	160	.150
	Çok İyi	.088	70	.200 [*]	.974	70	.151
SOSYAL_BECERİ	Küç	.213	19	.023	.873	19	.016
	İyi	.104	160	.000	.975	160	.006
	Çok İyi	.107	70	.047	.938	70	.002
SOSYAL_FARKINDALIK	Küç	.122	19	.200 [*]	.970	19	.621
	İyi	.125	160	.000	.949	160	.000
	Çok İyi	.146	70	.001	.948	70	.006

	HAFTALIK DERS ÇALIŞMA SAATİ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	1-3 Saat	.085	160	.007	.988	160	.211
	4-6 Saat	.077	57	.200 [*]	.983	57	.621
	7-9 Saat	.108	22	.200 [*]	.960	22	.486
	10 Saat ve Üzeri	.139	10	.200 [*]	.948	10	.643
		.103	160	.000	.974	160	.004
SOSYAL_BECERİ	1-3 Saat	.083	57	.200 [*]	.970	57	.171
	4-6 Saat	.129	22	.200 [*]	.943	22	.227
	7-9 Saat	.185	10	.200 [*]	.871	10	.104
	10 Saat ve Üzeri	.112	160	.000	.964	160	.000
		.081	57	.200 [*]	.975	57	.276
SOSYAL_FARKINDALIK	1-3 Saat	.134	22	.200 [*]	.937	22	.174
	4-6 Saat	.182	10	.200 [*]	.933	10	.480
	7-9 Saat						
	10 Saat ve Üzeri						

	HAFTALIK SPOR YAPMA SAATİ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SOSYAL_BILGI_SÜRECİ	1-3 Saat	.097	61	.200 [*]	.976	61	.261
	4-6 Saat	.101	49	.200 [*]	.982	49	.663
	7-9 Saat	.109	56	.096	.959	56	.055
	10 Saat ve Üzeri	.093	83	.071	.979	83	.192
SOSYAL_BECERİ	1-3 Saat	.129	61	.013	.963	61	.061
	4-6 Saat	.091	49	.200 [*]	.973	49	.320
	7-9 Saat	.144	56	.005	.960	56	.063
	10 Saat ve Üzeri	.102	83	.033	.973	83	.076
SOSYAL_FARKINDALIK	1-3 Saat	.073	61	.200 [*]	.981	61	.444
	4-6 Saat	.131	49	.035	.957	49	.069
	7-9 Saat	.135	56	.013	.918	56	.001
	10 Saat ve Üzeri	.093	83	.074	.962	83	.015

Ek-6. Hipotez test sonuçları

Cinsiyet

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
SOSYAL_BILGI_SURECI	Equal variances assumed	.144	.705	.653	247	.514	-.34803	.53301	-1.39786 .70179
	Equal variances not assumed			.653	197.065	.508	-.34803	.52455	-1.39248 .69642

	SOSYAL_BECERI	SOSYAL_FARKINDALIK
Man-Whitney U	697.500	764.500
Wilcoxon W	1069.500	1150.500
Z	-.946	-.045
Asymp. Sig. (2-tailed)	.344	.984

Yaş

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	31.173	2	15.586	.952	.387
	Within Groups	4027.791	246	16.373		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	126.870	2	63.435	3.368	.036
	Within Groups	4635.933	246	18.845		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	76.805	2	38.402	1.489	.228
	Within Groups	6342.745	246	25.784		
	Total	6419.550	248			

	SOSYAL_FARKINDALIK
Kruskal-Wallis H	4.720
df	2
Asymp. Sig.	.094

Sınıf

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	29.525	3	9.875	.607	.611
	Within Groups	4029.037	245	16.445		
	Total	4058.564	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	97.309	3	32.436	1.709	.167
	Within Groups	4665.495	245	19.043		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	17.046	3	5.682	.217	.884
	Within Groups	6402.505	245	26.133		
	Total	6419.550	248			

Bölüm

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
SOSYAL_BILGI_SURECI	Equal variances assumed	.536	.469	1.610	247	.109	-.94155	.58481	-2.09341 .21030
	Equal variances not assumed			1.621	99.629	.132	-.94155	.61917	-2.17003 .28692
SOSYAL_BECERI	Equal variances assumed	.037	.847	.589	247	.557	-.37432	.63636	-1.67908 1.02771
	Equal variances not assumed			.586	102.704	.572	-.37432	.66111	-1.93688 1.08553
SOSYAL_FARKINDALIK	Equal variances assumed	.894	.345	1.197	247	.249	.85279	.73732	-2.30502 3.30502
	Equal variances not assumed			1.221	121.415	.225	.85279	.69869	-2.33579 3.23579

	SOSYAL_BECERI
Man-Whitney U	5574.000
Wilcoxon W	2279.000
Z	-.088
Asymp. Sig. (2-tailed)	.935

Spor Dalı

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	45.534	4	11.383	.692	.598
	Within Groups	4013.430	244	16.446		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	53.970	4	13.493	.699	.593
	Within Groups	4708.833	244	19.298		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	78.185	4	19.546	.732	.557
	Within Groups	6341.355	244	25.989		
	Total	6419.550	248			

Aylık Gelir Durumu

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	84.608	3	28.203	1.739	.180
	Within Groups	3974.356	245	16.222		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	28.120	3	9.370	.303	.881
	Within Groups	4733.674	245	19.321		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	32.035	3	10.678	.410	.746
	Within Groups	6387.515	245	26.071		
	Total	6419.550	248			

Sosyal İlişkileri Değerlendirme

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	439.442	2	219.721	14.933	.000
	Within Groups	3619.521	246	14.714		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	945.880	2	472.940	30.481	.000
	Within Groups	3616.923	246	15.516		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	130.425	2	65.212	2.551	.080
	Within Groups	6289.125	246	25.566		
	Total	6419.550	248			

	SOSYAL_FARKINDALIK
Kruskal-Wallis H	6.020
df	2
Asymp. Sig.	.050

Haftalık Ders Çalışma Saati

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	35.204	3	11.735	.715	.544
	Within Groups	4023.760	245	16.424		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	279.956	3	93.319	5.100	.002
	Within Groups	4482.847	245	18.297		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	91.804	3	30.601	1.185	.316
	Within Groups	6327.746	245	25.828		
	Total	6419.550	248			

Haftalık Spor Yapma Saati

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SOSYAL_BILGI_SURECI	Between Groups	420.091	3	13.334	.915	.487
	Within Groups	4018.873	245	16.404		
	Total	4058.964	248			
SOSYAL_BECERI	Between Groups	140.489	3	46.829	2.482	.062
	Within Groups	4622.317	245	18.867		
	Total	4762.803	248			
SOSYAL_FARKINDALIK	Between Groups	114.340	3	38.116	1.489	.218
	Within Groups	6304.602	245	25.733		
	Total	6419.550	248			

Korelasyon

		AKADEMİK BAŞARI PUANI	SOSYAL_BILGI_SURECI	SOSYAL_BECERI	SOSYAL_FARKINDALIK
AKADEMİK BAŞARI PUANI	Pearson Correlation	1	-.019	-.105	.294
	Sig. (2-tailed)		.785	.046	.000
	N	248	248	248	248
SOSYAL_BILGI_SURECI	Pearson Correlation		1	.437	.052
	Sig. (2-tailed)			.000	.009
	N	248	248	248	248
SOSYAL_BECERI	Pearson Correlation			1	.538
	Sig. (2-tailed)				.000
	N	248	248	248	248
SOSYAL_FARKINDALIK	Pearson Correlation				1
	Sig. (2-tailed)				
	N	248	248	248	248

ETİK KURUL KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı



Sayı : 40465587-050.01.04-66
Konu : Karar Yazısı

07.05.2020

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nihal AKOĞUZ YAZICI

Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğumuz “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Zeka Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Arayştırılması” isimli başvurunuz etik kurulumuz yönergesine göre 21.04.2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelemiş olup, 2020/43 karar numarası ile bilimsel ve etik yönden uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

 e-imzalıdır
Prof. Dr. Hüseyin Avni UYDU
Başkan

Tel : Fax :

Bilgi : BURAK HANKAYA

Bu belge 5078 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : CE158B94-2A88-4ED3-8C68-A9279759E7EA - <http://ehys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulay>

