



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences



BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN
DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİK EĞİLİM
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR ÖZKAN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130112



BALIKESİR
2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA VE
EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR ÖZKAN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FİKRET SOYER

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 103112

BALIKESİR
2023



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde **Pınar ÖZKAN** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”

başlıklı tez çalışması,

Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 05 /09 / 2023

TEZ SINAV JÜRİSİ

Doç. Dr. Nuri Berk Güngör
Balıkesir Üniversitesi
(Başkan)

Prof. Dr. Fikret SOYER
Balıkesir Üniversitesi
Üye **(Danışman)**

Doç. Dr. İbrahim DALBUDAK
Uşak Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Yüksek Lisans Tezi,
Sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 02/10/2023 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Ziya İLHAN
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi **beyan ederim.**

05/09/2023

Pınar ÖZKAN

İTHAF

Yeni hayatıma...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve yüksek lisans tez sürecimde benden yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocalarım Sayın Prof. Dr. Fikret SOYER'e ve Prof. Dr. Fahri AKÇAKOYUN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans çalışmam sürecinde desteğini her zaman hissettiren kıymetli dostum Dr. Bayram ALAMUR'a ve hayatımda her zaman yanımda olan başta ağabeyim Savaş ÖZKAN ile sevgili aileme, eğitim sürecimde destek olan değerli arkadaşım Dr. Ender Ali ULUÇ ve herkese teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BEYAN	i
İÇİNDEKİLER	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	v
TABLolar DİZİNİ	vi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Cümlesi.....	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2.Sınırlılıklar	4
1.3.Sayıtlar	4
1.4.Hipotezler.....	4
1.5.Araştırmanın Önemi.....	6
1.6.Araştırmanın Amacı	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Önemi	7
2.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.....	7
2.3. Beden Eğitimi Öğretmeni (BEÖ).....	8
2.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninde Olması Gereken Nitelikler.....	9
2.3.2 Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorumlulukları	10
2.3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okutabileceği Dersler	11
2.4. Empati ve Empatik Eğilim	12
2.4.1. Empati.....	12
2.4.2 Empatik Eğilim.....	14
2.4.3 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Empatik Anlayış	15
2.5. Duygusal Zekâ.....	16
2.5.1. Duygusal Zeka Modelleri	18
2.5.1.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli	18
2.5.1.2. Duygusal Zeka'nın Karma Modeli.....	21
2.5.2. Duygusal Zekanın Gelişimine Etki Eden Faktörler.....	24
2.5.3. Duygusal Zeka ve Zeka (IQ) İlişkisi	26

3. GEREÇ VE YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1 Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (GGSDZÖ).....	30
3.3.2 Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ).....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	32
4.BULGULAR	34
5.TARTIŞMA	42
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	48
6.1. Sonuçlar.....	48
6.2. Öneriler.....	49
KAYNAKLAR	50
ÖZGEÇMİŞ	57
EKLER	58
EK-1. Etik Kurul Onay Formu	58
EK-2. Kişisel Bilgi Formu.....	59
EK-3. Empatik Eğilim Ölçeği	60
EK-4. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	61
EK-4. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (Devam).....	62

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ve empatik eğilimlerinin incelenmesidir. Bununla birlikte araştırma duygusal zeka ve empatik eğilimin farklı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını da ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır.

Betimsel nitelikli tarama modeli yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada evren Balıkesir ilinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 142 erkek ve 84'ü kadın olmak üzere toplam 226 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler sosyo-demografik özellikleri, Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programına aktarılmıştır. Veriler incelenmiş ve verilerin analizinde istatistiksel yöntem olarak bağımsız gruplarda T testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda demografik verilerden cinsiyet değişkeni ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Eğitim durumu, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve spor branşı değişkenleri ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri ve duygusal zeka arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta iken yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve spor branşı değişkenleri ile istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre empatik eğilim ve duygusal zeka arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre kadınların empatik eğilimleri ve duygusal zekaları erkeklerden daha yüksek, lisansüstü mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin lisans mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekalarından daha yüksek olup, empatik eğilim düzeyi artarken duygusal zeka düzeyi de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Empatik Eğilim, Duygusal Zeka

ABSTRACT

EXAMINATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMPATHIC TENDENCY LEVELS OF PHYSICAL EDUCATION

The aim of this research is to examine the emotional intelligence and empathic tendencies of physical education teachers. In addition, the research aims to reveal whether emotional intelligence and empathic tendency differ according to different demographic characteristics.

In the study, which was conducted using the descriptive survey method, the population consisted of physical education teachers working in Balıkesir. A total of 226 physical education teachers, 142 men and 84 women, participated in the research. In the study, data were collected using socio-demographic characteristics, Revised Schutte Emotional Intelligence Scale and Empathic Tendency Scale. The obtained data were transferred to the SPSS 26.0 package program. The data were analyzed and T Test in Independent Groups, One-Way Analysis of Variance and Correlation Analysis were applied as statistical methods in the analysis of the data.

As a result of the analysis, there is a significant difference between the demographic data gender variable and empathic tendency. There was no significant difference between the variables of educational status, age, marital status, professional seniority and sports branch, and empathic tendency. While there was a significant difference between gender and educational status variables and emotional intelligence, no statistically significant difference was found with age, marital status, professional seniority and sports branch variables. According to the results of the correlation analysis, there is a positive, strong, and significant relationship between empathic disposition and emotional attachment. According to the results of the study, the empathic tendencies and emotional intelligence of women are higher than men, the emotional intelligence of postgraduate physical education teachers is higher than that of undergraduate physical education teachers, while the level of empathic tendency increases, the level of emotional intelligence also increases.

Keywords: *Physical Education, emotional intelligence, empathetic tendency*

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

BE	: Beden eğitimi
BEÖ	: Beden eğitimi öğretmeni
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
DZ	: Duygusal zeka
EE	: Empatik Eğilim
EEÖ	: Empatik Eğilim Ölçeği
GGSDZÖ	: Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Test Sonuçları.....	31
Tablo 3. 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimleyici İstatistikler.....	32
Tablo 4. 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	34
Tablo 4.2. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 4. 3. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4. 4. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Spor Branşı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4. 5. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4. 6. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4. 7. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4. 8. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanları Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4. 9. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4. 10. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Spor Branşı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4. 11. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Yaş Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	40

Tablo 4. 12. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.	40
Tablo 4. 13. Katılımcıların Duygusal Zeka Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.	41
Tablo 4. 14. Empatik Eğilim İle Duygusal Zeka Toplam Puanları Arasındaki Korelasyona Yönelik Karşılaştırılması.	41

1.GİRİŞ

Eğitim, zihinsel ve ruhsal doygunluk olmak üzere yaşamımızın bütününde eksiklerimizi gideren sistemdir. Kişisel ihtiyaçlarımızı karşıladığı gibi toplumsal faydası olan değerleri de kapsamaktadır. Bu sebepten dolayı toplumu meydana getiren en önemli konu aktif devam eden eğitim sistemidir. Eğitim sistemi nitelikli eğitmenlerin yetiştirilmesi ile verimli ve aktif hale gelir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). İnsanların kabiliyetlerinin meydana çıkartılması ve maksimum düzeyde gelişimine fayda sağlamaya eğitim denir. Eğitimin temel ilkeleri kişilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin tamamıyla geliştirilmesidir. Genel eğitim doğrultusunda amaçların gelişmesi için kişilerin bilişsel eğitimine ek olarak fiziksel eğitimi de geliştirilmelidir. Bu durumda genel eğitimin en önemli kısımlarından biri beden eğitimidir (Kangagil ve ark., 2006). İnsanların ruhen, bedenlen gelişmesini sağlayan ve kendine mahsus karakter ile değerler elde etmesini olanaklı hale getiren kültürleşme eğitimi beden eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Kale ve Erşen, 2003). Beden eğitimi ve spor kişilerin zihin ve fikir gelişiminin fiziksel gelişimleri ile bir ahenk içinde oluşu toplum olarak her açıdan daha sağlıklı olmaları için önemlidir (İnal, 2013). Sportif etkinliklere katılım ile birçok ahlaki ve manevi değerin gelişeceği düşünöldüğünde beden eğitimi öğretmenlerinin sportmenlik ve iyi değerler gibi konulara ağırlık vermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ruhsal olarak bütünleşmeleri ve öğrenciler arasında eğitim hedefleri olarak gelişimsel değişiklikleri getirmeleri gerekmektedir (Özakpınar, 1987). Kendilerinin ve başka kişilerin düşüncelerini ve hislerini anlamayı öğrenen ve bunları etkin bir halde yöneten bireyler, bu becerileri gerçek hayata geçirerek çağımızda başarılı olmuşlardır (Erdem ve ark., 2013). Ayrıca hızlı bir şekilde başkalaşan dünyada güvenli ve sağlıklı olmayan ilişkiler, anksiyete ve olumsuz duygular artmaktadır. Çocukların güçlüklerin üstesinden gelmeleri ve sağlığını korumaları için gerekli becerilerin kazanılması eğitimin, mutlu ve üretken insanların en önemli görevlerinden biridir (Titrek, 2013). Öğretmenler, öğrencilerin perspektiflerini değerlendirme, karşılıklı empati kurma, birbirlerinin duygu ve düşüncelerine hassas davranma, etkili iletişim ve yardımlaşma gibi becerileri daha iyi hale getirmelidir. Öğretmen, öğrencilerin duygularını anladığını açıkça belirtirse veya

hissettirirse, öğrenciler bu davranışları açıktan veya açıktan öğrenip arkadaşlarına gösterebilir (Dutođlu ve Tuncel, 2008). Carl Rogers (1976) empatiyi, bir kiřinin geçici olarak diđerinin konumunda durduđu, olaylara diđerinin bakıř açısından baktıđı, diđerinin duygu ve dűřüncelerini dođru anladıđı ve durumu hissedip aktardđđı bir sűre olarak tanımlamaktadır (Akkoyun, 1982). Empati, yalnızca ona sempati duyanlara fayda sađlayan bir faaliyet deđildir. Empati, empatik insanlar için önemlidir. Yűksek dűzeyde empati ve bařkalarına yardım etme eđilimi olan kiřilerin çevreleri tarafından sevilme olasılıđı daha yűksektir (Dűkmen, 2005). Kiřilerin iletiřim kurmaları da empati yoluyla kolaylařır (Sűrgevil, 2006). Empati, kendini açma, sosyallik, sosyal duyarlılık ve uyum ile olumlu yűnde iliřkilidir. Empati, bařkalarına yardım etme fikrine dayanır. Empati ve yardım arasındaki iliřki, empatinin karakteri ile deđerlendirilir. Empati, bireyin gűnlűk yařamda empati kurma potansiyeli olarak tanımlanır. Empati, kiřisel duygusal sorunları anlama ve yardım etme arzusu da dahil olmak üzere empatinin duygusal boyutunda yer alma eđilimindedir (Dűkmen, 1988).

“Duygusal Zekâ (DZ)” kavramı űnlű psikoloji uzmanlarından Peter Salovey ve John Mayer’in 1990 yılında hazırladıkları çalıřmasında ilk kez yer almıřtır. Buna ek olarak Daniel Goleman 1995 yılında Salovey ve Mayer’in çalıřmalarından da faydalanarak tűm bilgileri “DZ” isimli kitaba dűnűřtűrműřtűr. Aynı sene DZ kavramını Times dergisi kapak konusu olarak ele almıř ve artık DZ dűnyanın ilgisini çekerek hızla yayılmıřtır. İř dűnyasından eđitim dűnyasına kadar pek çok sektűr duygusal zekâ kavramına yođun ilgi duymuřtur (Yavuz, 2001).

Hisleri dođru algılama, deđerlendirme ve ifade etme becerisi, hisleri ve duygusal bilgileri anlama becerisi, duygusal ve entelektűel geliřim için duyguları dűzenleme becerisine “duygusal zekâ” denir (Mayer ve Salovey, 1997). Biliřsel ve duygusal sistemlerin etkili bir birleřimidir (Mayer ve Salovey, 1990). İnsan beyni arařtırmaları, insan zekasının asıl derecesinin yalnız biliřsel zeka olmadđđı, aynı zamanda insanların hayat bařarisının temel belirleyicisi DZ olduđunu gűstermektedir (Goleman, 1995).

űđretmenlerin DZ’lerini űđrenme ortamında yansıtamaması durumunda űđrencilerin performansında dűřűř yařanacaktır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Bunun tersi olduđunda ise űđretmenler, DZ’yi kullanarak samimi űđrenme

sağlayacaktır. Zeka becerileri çevre, öğrenciler arasında olumlu sosyal etkileşim, aktif paylaşım ve akademik başarıyı etkili bir şekilde sağlayacaktır (Brackett ve Katulak, 2006).

Bu bağlamda araştırmanın öğrencilere rol model olan beden eğitimi öğretmenlerinin bedensel sağlığı ile aynı zamanda eğitim öğretime katkısını olumlu ya da olumsuz etkileyen DZ ve “empatik eğilim (EE)”lerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi beden eğitimi, diğer branş öğretmenleri ve eğitim psikolojisi alanında çalışan araştırmacılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırma ise Balıkesir ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin DZ ve EE’leri ne düzeydedir?

1.1.1. Alt Problemler

1. BE öğretmenlerinin EE’leri;

- Yaş
- Cinsiyet
- Medeni durum
- Mesleki kıdem
- Spor branşı
- Eğitim durumu değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. BE öğretmenlerinin DZ’leri;

- Yaş
- Cinsiyet
- Medeni durum
- Mesleki kıdem
- Spor branşı

- Eğitim düzeyi değişkenleri açısında farklılık göstermekte midir?

3. BE öğretmenlerinin DZ ve EE'leri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.2.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

- Araştırma Balıkesir ilinde MEB'e bağlı kurumlarda çalışan 226 beden eğitimi öğretmeni (BEÖ) ile,
- Araştırmacı tarafından elde edilen verilerin değerlendirmesi ve analiz sonuçlarının yorumlanması ile,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin isminin gizli tutulması ile,
- Araştırma ile ilgili ulaşılan kaynaklarla sınırlı tutulmuştur.

1.3.Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıda verilmiştir.

- Araştırmaya katılan BEÖ'nün anket sorularına dürüst ve doğru cevaplar vermesi,
- Araştırma sırasında kullanılan veri toplama argümanlarının, soruyla ilgili bulgu ve sonuçların çıkarılabileceği, kullanılan yöntemlere göre geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.4.Hipotezler

Araştırmanın amacına ve ölçme araçlarına göre belirlenen araştırma hipotezleri aşağıda verilmiştir.

H₁: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin yaş aralıkları ile DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₂: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin medeni durumlarına göre DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₅: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin spor branşlarına göre DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₆: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre DZ'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₇: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin yaş aralıkları ile EE'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₈: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre EE'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₉: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin medeni durumlarına göre EE'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₀: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre EE'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₁: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin spor branşlarına göre EE'leri arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₂: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre EE'leri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₃: Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin EE'leri ve DZ'leri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan BE öğretmenlerinin DZ ve EE'lerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve spor branşı değişkenleri açısından incelenmesini ortaya koymaktadır. BE öğretmenlerine yönelik böyle bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın önemli yanlarından biridir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre BE öğretmenlerinin öğrencilerine yaklaşımları ve yeni öğretim metotları geliştirebilmeleri açısından uygulayıcılara katkı sağlayacaktır. Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin DZ ve EE'lerinin araştırılması ve literatüre katkı sağlayabilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.6.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı BE öğretmenlerinin DZ ve EE'lerinin incelenmesidir. Bununla birlikte yapılan araştırma BE ve spor öğretmenlerinin DZ ve EE düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını da ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Eğitim, bireyin doğumuyla birlikte ailede başlar ve kitle iletişim araçları ile okullarda devam eder (Kongar, 1993). Eğitim, belli yaşlarda veriliyor gibi algılansa da kişinin hayatı boyunca davranışlarındaki değişikliğidir (Erden, 1998).

İnsan tarihi kadar eski olan beden eğitimi (BE) ve spor kavramı ilk çağdan beri insan vücudunun gelişimine yönelik hedefler belirlemiştir. BE, insanların bedensel faaliyetlerinin uygulanması için ilkeleri doğrultusunda bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal açıdan değişiminin kasıtlı olarak meydana çıkmasıdır (Tamer, 2001). İnsanların kendini geliştirmesi ile ilgili fiziksel etkinlikleri kapsayan ve temelinde spor, jimnastik ve oyun gibi etkinliklerin yer aldığı eğitim olan beden eğitimi ifadesi 18. yüzyılın ikinci çeyreğinde batılılar tarafından ilk kez ifade edilmiştir (Özmen, 1999). İnsanların beden ve ruh sağlığını dikkate alarak kendisini mutlu hissetmesine sebep olan eğitime “beden eğitimi (BE)” denir (Kale ve Ersen, 2003). BE ve spor dersleri, bireyleri küçük yaşlardan itibaren egzersiz ve spor faaliyetleri konusunda bilinçlendirmeyi, spor ve sportif etkinlikleri bireyin yaşamının bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır (Güngör, 2019). Diğer bir deyişle BE genel eğitimin bütününden ayrılmayacak olan bedensel egzersizlerin bireyin beden, ruhen, mental ve sosyal gelişimini amaç edinen çalışmadır (Bucher, 1983).

2.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Eğitim, spor ve diğer alanlardaki etkisinin günümüze kadar devam ettiği Tanzimat döneminde mesleki eğitime önem verilerek ilk defa öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Bu dönemde BE ve spor derslerini okutacak öğretmen ihtiyacı yurtdışından getirilen ülkemizin ilk beden eğitimi öğretmenleri (BEÖ), bu BE öğretmenlerinin yetiştirdiği öğrenciler içinden seçilen BE öğretmenleri ya da

yurtdışına eğitim almak amacıyla gönderilen BEÖ tarafından giderilmiştir (Soyer, 2004).

BE Cumhuriyet Döneminde 1926 yılında önce jimnastik daha sonra BE dersi olarak müfredata alınmış olup ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulmaya başlamıştır (Çöndü, 1999). Böylece BEÖ yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Ülkemizde spora da katkısı olması sebebiyle 1974'te spor akademileri kurulmuştur. İlk kez Ankara 19 Mayıs, 1975'te "İstanbul Anadolu Hisarı ve Manisa Gençlik ve spor Akademisi" kurulmuştur (Bilge, 1989). 1982 yılında YÖK, düzenleme yapmış ve Spor Akademisi ve Eğitim Enstitülerinin BE bölümlerini birleştirmiş ve "beden eğitimi ve spor öğretmenliği" bölümünü oluşturmuştur (Çöndü, 1999). 1992'den itibaren "Kanun Hükmünde Kararname (KHK)" ile BESYO açılmış olup BEÖ, spor yöneticisi, antrenör vb. yetiştirmeye başlamıştır (Muratlı, 2001). Ülke genelinde yayılan BESYO'lar zamanla Spor Bilimleri Fakültesi'ne dönüşmeye başlayarak lisans ve lisansüstü eğitimler vererek spor elemanı yetiştirmeye devam etmektedir. BE ve Spor Yüksekokulu ve Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenciler teorik ve uygulamalı derslerle alan bilgisi, genel kültür, genel yetenek ve formasyon bilgisine yönelik yetiştirilmektedir. Eğitim sistemimizde insanların bütünsel olarak gelişimine odaklanılmış ve müfredatta yer alan dersler çeşitlendirilmiştir. İnsanların bedensel gelişiminin yanında duyuşsal ve sosyal gelişimine de odaklanan BE dersi müfredatta yer alan en önemli derslerden biridir (Küçük, 2012).

2.3. Beden Eğitimi Öğretmeni (BEÖ)

Pedagojik formasyon ve alan derslerinin yer aldığı dört senelik yükseköğretim eğitimini tamamladıktan sonra Milli Eğitimin ana amaçlarıyla beraber "beden ve ruh sağlığını sağlamak, insanları iş hayatının şartlarına hazırlamayı ve milli şuurunu güçlendirmeyi amaçlayan sistematik çalışmalar" şeklinde tanımlanan BE'nin amaçlarını devlet okullarında veya özel okullarda öğrencilere sistematik olarak öğreten öğretmenlere "beden eğitimi öğretmeni (BEÖ)" denir (Yılmaz vd., 2010).

BEÖ; bu mesleğin kutsal olduğunu kabul eden, Atatürk İlke ve İnkılapları'na göre öğretmenlik yapan, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin gereklerine uygun hareket eden, insan hak ve özgürlüklerine saygılı, siyasi propaganda yapmayan, bağınaz fikirlere katılmayan, Ayrıca hür bir şekilde konuşabilen ve düşünebilen, açık yüreklilikle doğruca kendini ifade edebilen ve davranabilen kişilerdir (Tamer, 2001). BEÖ, öğrencilere fiziksel aktiviteler, spor becerileri, sağlıklı yaşam ve sporun önemi hakkında eğitim veren ve rehberlik eden bir öğretmendir. BEÖ, öğrencilerin bedensel ve zihinsel sağlığını desteklemek, fiziksel yeteneklerini geliştirmek, spor yapma alışkanlıkları benimsetmek ve aktif bir yaşam tarzı sürdürmek için önemli bir rol oynar.

Sporun bireyin yaşamında yer alabilmesi açısından BEÖ'ye önemli bir görev düşmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde; kaliteli bir eğitim, nitelikli öğretmenlerin varlığıyla eşdeğerdir (Kaçay ve ark., 2021). Genel eğitim ve eğitim programlarının önemli bir parçası olan BE dersinin, belirlenen hedeflere ulaşması ve öğrenciler için amaçlı öğrenmeyi sağlaması kaliteli, kendini geliştiren, yenilikçi ve yaratıcı BE öğretmenleri ile olacaktır (Ünlü ve Aydos, 2010). Öğrencilere örnek teşkil eden eğitimde bu özelliklerin yanı sıra bir BE öğretmenin "bedensel, sosyal, ruhsal ve psikolojik nitelikleri" de oldukça önemlidir (Tamer ve Pulur, 2001).

2.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninde Olması Gereken Nitelikler

- BE mesleği ile ilgili yeterince donanımlı olan
- İyi bir imajının olan
- Otokontrolü olan
- Öğrencilerini anlayabilen
- İnsan ilişkileri ve iletişim becerileri iyi olan
- Sebatsız davranan
- Espri anlayışlı
- Kendine güveni olan
- Doğaçlama becerisi olan
- Disiplinli

- Eleştirel yaklaşım
- Ders işlenirken spor becerisini ortaya koyan
- Öğrenci seviyesine göre ders işleyen
- Nazik ve kibar
- Öğrencileri spor yapmaya güdüleyen
- Derslerde öğrenci katılımını sağlayan kişi olmalıdır (Demirhan,2006).

“2006 yılında 2590 Sayılı Tebliğ Dergisi'nde” yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik yeterliklerine yönelik yaptığı bir dizi çalışma sonucunda ortaya çıkan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne göre, yeterlikler alan odaklıdır, eğitici niteliktedir. Bu kapsamda geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Özel Yeterlilikler” 04.06.2008 ve 25.07.2008 tarihlerinde resmi onay ile yürürlüğe girmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

2.3.2 Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorumlulukları

BEÖ, öğrencilerin fiziksel aktivite, spor ve sağlıklı yaşam konularında eğitim veren öğretmeni ifade etmektedir. BEÖ'ler genellikle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışır ve öğrencilere spor becerileri, oyunlar, egzersiz programları ve sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıkları hakkında bilgi sunar. Sınıf içi dersler, spor salonunda veya açık havada fiziksel aktivitelerle dersler gerçekleştirir. Öğrencilere spor dalları öğretir, fiziksel aktivitelere yönlendirir ve eşleştirir, takım çalışmalarına teşvik eder ve öğrencilere sağlıklı yaşam tarzı seçimleri yapmayı öğretir. Aynı zamanda öğrencilerin fiziksel gelişimini izler, sağlık durumlarını değerlendirir ve herhangi bir sakatlık veya rahatsızlık durumunda uygun önlemleri alır. Ayrıca öğrencilerin spor etkinliklerine katılmasına teşvik eder, rekabetçi spor takımlarını koordine eder ve okul etkinliklerinde görev alır. BEÖ, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını desteklemek, spor becerilerini geliştirmek ve aktif bir yaşam tarzı benimsemelerine destek olmak sebebiyle önemli bir rol oynar.

MEB tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul İçi ve Okul Dışı Çalışma Rehberi” ne göre okullarda çalışan BE öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları altı bölümde özetlenmiştir.

- “BE Dersi ile İlgili Hususlar (Ders Uygulamaları)”
- “Spor Kolu (Kulübü) Çalışmaları (Okul İçi ve Okul Dışı)”
- “İzcilik Faaliyetleri (Okul İçi ve Okul Dışı)”
- “Halk Oyunu Faaliyetleri (Okul İçi ve Okul Dışı)”
- “Okul Dışı Faaliyetler ile İlgili Hususlar”
- “BE Dersinde Ders Alanı Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

2.3.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okutabileceği Dersler

MEB’e bağlı okullarda BEÖ’lerin okutabileceği dersler Tebliğler Dergisi’nin Mart 2014 sayısında şu şekilde sıralanmıştır;

- ✓ “BE ve Spor”,
- ✓ “Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü”,
- ✓ “Halk Oyunları”,
- ✓ “Spor Liselerinin spor alanı ile ilgili dersleri”,
- ✓ “BE ve Sporla ilgili diğer dersler”,
- ✓ “Spor ve Fiziki Etkinlikler”,
- ✓ “Oyun ve Fiziki Etkinlikler”.

BEÖ’leri planlama ve hazırlamanın yanı sıra verilen programa göre derslerini yapar. BEÖ’lerinin okul içinde yada okul dışında yapılan spor etkinlikleri ile yarışmaları yapmak ve toplantılara katılmak, milli bayram, özel günlerin organizasyonunu yapmak gibi çalışma saatleri dışında da yükümlülükleri vardır (Tamer ve Pulur, 2001).

2.4. Empati ve Empatik Eğilim

2.4.1. Empati

Lipps'in ilk defa kullandığı empati ve "Einfühlungsvermögen" olarak isimlendirilmiştir. Birçok araştırmaya göre empati, beraber hissetmek ve karşısındakinin duygularını anlayabilmektir (Ersoy ve Köşger, 2016). Dilimize bugünkü anlamıyla İngilizce'den gelen "empati" kelimesi aslında Yunanca "empathia" kelimesinden türemiştir. "Em" kelimesi "iç" anlamına gelirken, "pathos" kelimesi duygu anlamına gelir (Liddell ve Scott, 1996).

Bir süreç olarak düşünülen empati, Rogers'ın tanımında kapsamlı olarak anlatılmaktadır. Rogers'a göre empati "kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması, yaşadığını hissetmesi sürecidir." bu hal hissedilir ve kendisine bu yönde aktarım yapar (Dökmen, 2001).

Empati, sosyal dünyadaki anlamlı ilişkiler için önemlidir. Empatinin önemine rağmen, tanımı konusunda alanda hala bir fikir birliği yoktur (Manşet ve ark., 2014). Bazı ilk araştırmacılar ve teorisyenler, empatinin öncelikle bir başkasının düşüncelerini, niyetlerini, duygularını ve inançlarını anlayarak diğerinin bakış açısını alma bilişsel yeteneğini içerdiğini öne sürdüler (Hogan, 1969; Premack ve Woodroof, 1978).

Empati, kendinizi karşınızdaki kişinin yerine koyma, karşınızdakinin duygu ve düşüncelerini onun gözünden doğru bir şekilde algılama ve karşınızdakine aktarma sürecidir (Dökmen, 2011).

Diğer bir deyişle, empati, "bir başkasının duygu ve düşüncelerini bir giysi gibi giydirip o kişiyi anlamaya çalışmaktır". Empati, bir kişinin başka bir kişiyi hayal kurarak, taklit ederek, gözlemleyerek, dili kullanarak, perspektiften inşa ederek veya duygulara katılarak anlamasını sağlar. Kısaca karşındakini anlama çabası denilebilir (Keskin, 2007).

Genel olarak empati, bir bireyin başka birinin gözlemlenen duygusal deneyimlerine yanıt olarak hissettiği düşünce ve duyguları ifade eder (Davis, 1983; Woltin ve ark., 2011). Empati, başkalarının duygularını anlama ve onlara duygusal olarak bağlılık gösterme yeteneğidir. Başkalarının perspektifini anlamak, duygusal durumlarını fark etmek ve onları anlamaya çalışmak anlamına gelir. İnsanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurmaya, empatik iletişim kurmaya ve başkalarına destek olmaya yardımcı olur.

Empati, karşımızdaki kişiyle özdeşleşerek ve o kişinin nasıl hissettiğini taklit ederek oluşturulur. Bu sayede birey, dünyayı başkalarının gözünden görme ve bu düşünce hakkında fikir oluşturma fırsatına sahip olur. Farklı bir ifade ile empati, başka bireylerin iç dünyasındaki duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Bunun için iç gözlem geliştirmek çok önemlidir (İkiz, 2006).

Empati, yargılamadan, sorgulamadan olaylara karşıdaki kişinin gözünden bakmaya çalışmaktır (Dökmen, 2011). Bu durumda anlaşıldığını düşünen birey daha kolay açılır, kendini daha iyi hisseder (Günay, 2019), kendisini anlayan kişiye karşı daha fazla sevgi, saygı ve güven hisseder (Kuzgun, 2006). Empati, insanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurma, anlayış ve empatik iletişim sağlama yeteneğini geliştirir. Empati, sosyal ilişkilerin temelini oluşturur ve insanlar arasında güven, bağlılık ve dayanışma duygularını artırır. Aktif dinleme, empatik dil kullanma, başkalarının beden dilini ve duygusal ifadelerini okuma yeteneği, başkalarının perspektifini anlamaya çalışma ve duygusal olarak destek olma gibi becerilere dayanır. Empati, karşılıklı anlayışı teşvik eder, empatik bir ortam oluşturur ve insanlar arasında daha derin bir bağ kurulmasına yardımcı olur. Empati, birçok farklı bağlamda önemlidir. Örneğin, kişisel ilişkilerde empati, sevgi, anlayış ve yakınlık duygularını artırır. İş hayatında empati, iş arkadaşları ve müşterilerle daha iyi iletişim kurulmasını sağlar ve iş birliği ve takım çalışması becerilerini güçlendirir. Aynı zamanda eğitim, sağlık hizmetleri, danışmanlık ve liderlik gibi alanlarda da önemli bir rol oynar. İnsanlar arasındaki bağları güçlendirir, DZ ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur ve daha anlayışlı, destekleyici ve sevgi dolu bir toplum yaratmaya yardımcı olur.

2.4.2 Empatik Eğilim

Empati ile ilgili bir diğer kavram da empatik eğilim (EE) kavramıdır. EE, empatik potansiyeldir. EE, empatinin duygusal boyutuyla diğer boyutlardan daha yüksek bir korelasyona sahiptir ve başka kişilerin hislerini anlayabilme ve onlara yardım edebilme yetkinliğini açıklar. Empati kapasitesi herkeste değişik tarzda ortaya çıkar. Yüksek veya düşük kişisel duyarlılık, yüksek veya düşük empati ile doğrudan alakalıdır. EE, empati kurulan bireyin duygusal tecrübesinden etkilenmeye hatta destek olmaya istekli olma derecesidir (Dökmen, 1996).

Çelik ve Çağdaş (2010)'a göre EE, empatinin duygusal kısmından meydana gelen, İnsanların parçası olarak doğuştan getirdiği ve günlük rutinlerindeki empati kurma seviyesidir.

Empati, başkalarının motivasyonlarını, değerlerini ve benzerliklerini ve nasıl hissettiklerini anlamak için duygusal ve zihinsel yetenektir. Empati kurma becerisi kişilerarası iletişime olumlu katkı sağlar ve eğitim yoluyla geliştirilebilir (Kapıkıran ve ark., 2010).

EE, kişisel ilişkilerde, iş ortamında, liderlikte ve diğer sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynar. EE'si yüksek olan kişiler, daha sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurar, daha iyi iletişim becerilerine sahip olur ve birliği ve takım çalışmasında daha etkili olurlar. EE'si olan bireyler, başkalarının perspektifini anlama konusunda daha yeteneklidirler. Kendilerini başkalarının yerine koyabilme yetenekleri sayesinde, başkalarının duygusal deneyimlerini anlamak için daha fazla empati gösterirler. EE'si yüksek olan kişiler, başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir, destek sağlar ve onları anlayışla karşılar. Genellikle başkalarının duygularını anlamak için daha fazla çaba gösterirler. Başkalarının duygusal ifadelerini ve beden dilini daha iyi okuyabilir, aktif dinleme becerileriyle başkalarını daha iyi anlar ve duygusal destek sağlamak için empatik bir dil kullanır. EE'yi artırmak için, başkalarını anlamaya ve duygusal deneyimlerini anlamaya yönelik farkındalığı artıran egzersizler yapmak, başkalarıyla empatik iletişimi teşvik etmek ve başkalarının duygularını daha fazla dikkate almak gibi adımlar atılabilir. Bu şekilde, EE'ler güçlendirilebilir ve daha anlayışlı bir toplum oluşturulabilir.

2.4.3 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerinde Empatik Anlayış

Empatinin sadece kişilerarası ilişkiler ve davranışlar üzerinde değil, öğrenme üzerinde de çok önemli bir etkisinin olduğu varsayılırsa, bu etkinin öğretmenlerin sergilediği empati düzeyine bağlı olması beklenir. Empati sadece empati yapılan için faydalı bir aktivite değil, aynı zamanda empati yapan için çok önemli bir aktivitedir. EE'si yüksek ve empati yeteneği gelişmiş kişilerin çevreleri tarafından sevilme ve aranma olasılığı daha yüksektir. Empati düzeyi yüksek kişiler aynı zamanda lider özellikleri taşırlar (Pişkin, 1991).

Empatik anlayışını hayatına aktarabilen insan kariyerinde fark yaratabilir, ilişkilerini kolaylaştırabilir. Öğretmenin görevleri arasında eğitim verilen kitlenin kendini tanımasına katkıda bulunmak ve bunu kolaylaştırmakta vardır. Öğretmen sadece ders anlatmakla sorumlu değil, bunun yanı sıra öğrencilerine her türlü sorunlarında zamanı geldiğinde yardımcı olan kişidir. Öğrencileri hayata hazırlar ve kendilerini gerçekleştirme yolculuğuna yönlendirir ve rehberlik eder. Bir bakıma, bir eğitimci, öğrencilerine kendinden bir şeyler katan bir terapist gibidir. Bu nedenle öğretmenin öz değerlendirmesi onun empati kurup kurmadığını anlaması ve daha iyi bir öğretmen olabilmesi için kendini bu konuda geliştirmeye çalışmasıdır (Akkoyun, 1982).

Bir insana yardım etmenin en önemli yolu empatidir. EE, mücadele eden gençler için önemlidir. Eğitim açısından empati kavramının bazen yanlış anlaşıldığı ve empati kavramının bir ilgi ya da etkileme duygusu olarak tanımlandığı görülebilir (Akkoyun, 1982).

Empati kişilerarası ilişkilerin her alanında vardır ve etkili iletişimin var olabilmesinin ön koşullarından biri olarak kabul görür. Empatinin etkisi, özellikle insanlarla bire bir etkileşim yaratan mesleklerde daha da belirgindir. Öğretmenlik mesleği hem eğitimin merkezi olarak hem de bu yoruma uygun olarak eğitim ve empati açısından özel bir öneme sahiptir. EE ile empatinin de olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde empatiye daha çok gereksinim duyulmaktadır (Bilge ve Bilge, 2017).

2.5. Duygusal Zekâ

Thorndike 1920'de sosyal zeka kavramını ilk kez ortaya attığında, DZ kavramının temellerinin atıldığını söylemek yanlış olmaz. Thorndike'a göre sosyal zeka kavramı şöyledir: yaş veya cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm insanların algılarını anlama ve bütünsel olarak yanıt verme kabiliyetidir (Thorndike, 1920).

Sonraki yıllarda “çoklu zeka teorisi”ni 1983'te yayınlayan Howard Gardner, Thorndike gibi sonraki yazılarında “sosyal zeka” kavramını kullandı. Sosyal zekanın hem kendisiyle hem de başkalarıyla iletişimsel zekadan oluştuğunu açıkladı (Yaylacı, 2006).

DZ, bireylerin kendi duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, başkalarının duygularını anlamalarını, empati kurmalarını, motive etmelerini ve onlara güven duymalarına sebep olan bir kavramdır (Doğan ve Demiral, 2007).

Diğer bir ifade ile DZ, bir kişinin hayatındaki başarı faktörlerinden kendi duygularını tanıması, duygularını uygun bir şekilde yönetebilmesi, hedeflerine ulaşmak için kendi kendine motivasyonunu sağlaması, empati ve sosyal beceriler ile ilgili becerilerin birleşimidir (Acar, 2002).

Cooper ve Sawaf (1997)'a göre, eğer IQ 20. yüzyıl aktivitesinde zekanın itici gücüyse, 21. yüzyılın başlarında bu güç DZ ve ilgili pratik ve yaratıcı zeka biçimleri olabilir. Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları, mutluluğun ve başarının anahtarının bilişsel zeka değil, DZ olduğunu gösteriyor (Akgün, 2008).

DZ, temelde kişisel ve sosyal becerilerin bir birleşimidir. Kişisel yeterlilikler; özgüven, öz disiplin, motivasyon ve sosyal yeterliliklerdir (Taşgın, 2008). Bar-on (1997) “Gardner’ın çalışmalarını temel alarak duygusal zekayı kişilik teorisi çerçevesinde tanımlamıştır. Duygusal zekayı kişinin, çevresel etkiler ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, sosyal yetenekler ve beceriler dizisi” şeklinde tasarlanır.

Akademik beceriler arasında okuma, anlam hakkında düşünme, yazma, düşünceleri dil olarak görselleştirme ve düşünceleri başkalarına sesle iletme yer alır. Duygusal bilgi ise, sofistike bir aklın entellektüel derinliklerinden değil, insan zihninin işleyişinden doğar, Motivasyon enerjisini yaratır, potansiyellerini ve amaçlarını ortaya çıkarır ve korur. Duygusal Bilgi, DZ alfabesini, yazılımı ve kelime dağarcığını öğrenmeye ve duyguların genetik olan bilgi donanımını bilmeye, saygı göstermeye ve takdir etmeye odaklanır (Cooper ve Sawaf, 1997).

Bir zamanlar bilişsel yeteneği yüksek olan insanların zeki ve yaşamda başarılı olduklarına inanılıyordu. Bununla birlikte, bazı araştırmalar bunun tersini gösteren veriler bulmuştur. DZ geliştirdiklerini gösteren DZ zeka testleri daha yüksek olan kişilerin, daha düşük IQ'larla bile hayatta daha başarılı oldukları görülmüştür. Diğer bir deyişle, DZ'nin yaşam başarısı üzerinde IQ'dan daha fazla etkiye sahip olduğu, akademik ve entelektüel başarıları yüksek olan bazı kişilerin DZ'lerinin düşük olması nedeniyle iş hayatlarında grup haricinde bırakılmışlardır (Akgün, 2008). DZ'si yüksek kişiler açık iletişim, iş birliği, ekip çalışması ve çalışma ortamlarına uyum sağlar ve başarılı olurlar (Doğan ve Demiral, 2007).

Öğrenme duygusal bir süreçtir. Başkalarının öğrenmesine yardımcı olmaktan sorumlusanız, öğretme-öğrenme etkileşimindeki bu duygusal bileşeni tanımanız ve ele almanız gerekir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin DZ'lerinden yararlanmaları gerekir. Bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Claxton, 1999).

Cherniss (2002)'e göre DZ'nin ana fikri, başarı ve mutluluk hissini bilişsel zekaya değil DZ'ye bağlı olduğudur. Hayattaki başarının sadece %20'si zihinsel zeka ile açıklanabilir. Zihinsel zekanın aksine DZ, kişisel ve sosyal yeteneklerin bir birleşimidir. Bu kombinasyon kendine güven, öz disiplin, motivasyon ve azim, empati ve karşılıklı olarak tatmin edici ilişkiler kurma becerisini içerir.

Araştırmalar, kişilerarası iletişim kurabilen, yani DZ'sini kullanabilen bireylerin kullanamayanlara göre daha başarılı ve mutlu olduklarını ortaya koymuştur (Koçyiğit, 2016).

DZ'si yüksek öğretmenler sınıf yönetiminde daha başarılıdırlar ve ders verdikleri öğrenciler sadece kendi duygularını tanıyıp yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarının duygularını da algılayabilir, ilişkilerini geliştirebilirler ve kontrol edebilir şekilde yetişirler (Kılıç, 2012).

DZ'si yüksek olan çalışanlarda, kendi duygularını tanıyıp kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayıp yönetebilen kişilik özellikleri vardır. Bu sebeple DZ, iş hayatında insanlara birçok fayda sağlar ve kuruluşların olumsuz duygular yerine olumlu duygular üretmesine ve daha olumlu çalışan davranışı sergilemesine yardımcı olur (Aydın ve Yılmaz, 2017; Gül vd., 2014).

DZ, bireylerin sadece kendi duygularını anlamalarını ve bunlarla baş etmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda diğer insanların hislerini de öğrenmeleri, bu hislerle empati kurmalarını, onları motive etmelerini ve özgüvenlerinin artmasını destekler. Bundan dolayı, duygusal zekanızı artırmanın önemi bu yıllarda artmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007).

2.5.1. Duygusal Zeka Modelleri

DZ, insanların duygularını anlama, ifade etme, yönetme ve başkalarının duygularını anlama yeteneği olarak tanımlanır. DZ modelleri, bu yetenekleri ölçmek veya değerlendirmek amacıyla kullanılan yaklaşımlardır.

DZ modelleri “Yetenek Modeli” ve “Karma Model” şeklinde iki ana gruba ayrılır. Yetenek modelinde, bilişsel zeka ve DZ'nin birbirleri ile ilgili olduğu bilinir (Mayer ve ark. 2000). Karma modeller ise kişilik nitelikleri, sosyal ve bilişsel kabiliyetlerimizi kapsamaktadır (Cobb ve Mayer, 2000).

2.5.1.1. Duygusal Zeka Yetenek Modeli

DZ, insanların duygularını anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlanır. DZ yetenek modeli, DZ'yi farklı bileşenlere ayıran bir yaklaşımdır. Mayer ve Salovey,

DZ'nin bilişsel yeteneklerle birlikte çalıştığını, kişisel ve sosyal başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu savunur. DZ'nin geliştirilebileceğini ve günlük yaşamda kullanılarak kişisel ve profesyonel ilişkilerde fayda sağlayabileceğini öne sürerler.

DZ'nin yetenek modeli, en temelden en üst seviyeye doğru sıralanan dört grup duygu işleme ve zihinsel yetenektir. Mayer ve Salovey'in (1997) modeli, "duyguyu algılama, değerlendirme ve ifade etme, düşünmeyi duygusal olarak kolaylaştırma, duyguları anlama ve analiz etme ve duyguları yansıtıcı düzenleme" yeteneklerinden oluşmaktadır. Her bir yetenek grubu, en temel seviyeden en yüksek ileri seviyeye kadar değişen dört seviyeye sahiptir. Mayer ve Salovey (1997) duygunun algılanması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi boyutunu kişinin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları tanımlama ve ayırt etme yetkinliği olarak tanımlamıştır. Duyguyu algılama, değerlendirme ve ifade etme süreci, kişinin kendi duygularını bedensel uyarılma, içsel hisler ve düşünceler yoluyla tanımlama yeteneği ile başlar. Daha sonra, kendi deneyimlerine dayalı olarak duyguları genellemede ustalaşan bir birey, etrafındaki ipuçlarını gözlemleyerek başkalarının duygularını tanımlama yeteneği gelişir. Bunu takiben birey, etrafındaki ipuçlarına göre duygularını tutarlı bir şekilde ifade edebilir. Son olarak birey, duyguların doğru ve yanlış ifadeleri arasındaki farkı ayırt edebildiği gibi, duyguların dürüst ve dürüst olmama ifadeleri arasında da ayırım yapabilir (Kanesan ve Fauzan 2019). Bu boyutta birey kendi duygusal durumunu farkında olma yeteneği ile duygularını tanımlar, isimlendirir ve ifade edebilir.

Yetenek modelinde DZ'nin bir diğer boyutu ise düşünmenin duygusal olarak kolaylaştırılması boyutudur (Mayer ve Salovey, 1997). Düşünmeyi duygusal olarak kolaylaştırma boyutu, akıl yürütme, problem çözme ve kişilerarası iletişim gibi düşünme süreçlerini kolaylaştırmada duyguyu kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Temel düzeyde birey, çevresindeki önemli bilgilere odaklanarak düşünmeyi önceliklendirmek için duyguları kullanacaktır. Sonunda birey, karar verme ve hafıza sürecine yardımcı olacak canlı duygular üretebilir. Birey, planlama yapmak veya bir karar vermek için, üretilen duyguyu derinlemesine hissedecek, yönlendirecek ve inceleyecektir. Bir kez o zaman birey, duygusal ruh hali değişimini kullanarak çeşitli perspektiflerden düşünebilir. Özellikle kötü ruh hali karamsar düşüncelere, iyi ruh hali ise iyimser düşüncelere yol açar. Ruh hali değiştikçe düşünme tarzı da değişecektir. Dolayısıyla DZ'si yüksek kişiler, duygusal ruh hali değişim yeteneğini

kullandıkları için plan oluştururken daha esnek olma eğilimindedirler (Mayer ve Salovey, 1997; Salovey ve Mayer, 1990). Düşünmeyi duygusal olarak kolaylaştırma boyutunda en üst düzey, duygunun yol açtığı akıl yürütmeyi fark edebilme yeteneğidir. Mutluluk (duygusal durum) yaratıcı ve tümevarımsal akıl yürütmeyi kolaylaştırırken üzüntü (duygusal durum) tümdengelimli akıl yürütmeyi kolaylaştırır (Kanesan ve Fauzan 2019).

Üçüncü boyut olan duyguları anlama ve analiz etme, bireyin duyguları sınıflandırma ve bu duyguların işaret ettiği anlamları anlama yeteneğini açıklar (Mayer ve Salovey, 1997). Duyguları belirlemek ve belirlenen duygular arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımak, duyguyu anlamak için temeldir. Mesela sevinç büyük bir keyif ya da mutluluk duygusudur, üzüntü ise ağlama isteği uyandıran, kendimizi ortamdaki uzaklaştıran bir tikslenme duygusudur (Reeve, 2009). Olumsuz duygularla başa çıkma, stresi azaltma, kendini motive etme ve pozitif bir duygusal durumu sürdürme yeteneklerini içerir.

Duygu boyutunun son boyutu olan yansıtıcı düzenleme, kendimizin ve başkalarının duygularını önleme, azaltma, geliştirme veya değiştirme yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997). Etkili iletişim, yapma, liderlik yapmak, çatışma çözme ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurma yeteneklerini içerir.

Bu boyutlar, DZ'nin farklı yönlerini temsil eder ve bir bütün olarak kişinin DZ seviyesini yansıtır. DZ yeteneklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılır. Mayer ve Salovey, bu boyutların birlikte çalışmasının kişinin duygusal zeka becerilerini geliştirmesine ve daha iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olduğunu vurgular. DZ yetenek modelindeki becerilerin farkında olmak ve onları uygulamak, kişisel ve profesyonel yaşamda daha iyi ilişkiler kurmak, duygusal dengeyi sağlar ve başarıyı artırır. Bu becerileri güçlendirmek, duygusal zekanızı artırır ve daha sağlıklı, başarılı ve tatmin edici ilişkiler kurmanıza yardımcı olur.

Yetenek modeli, duyguları işlemede yalnızca bilişsel yeteneği kullandığı ve bilimsel olarak kanıtlandığı için en etkili modeldir. Ayrıca, Mayer ve Salovey (1997), DZ'nin yeteneğe dayalı olduğunu ve bir özellik (zamanla tutarlı davranış) olmadığını, yaş ve eğitimle birlikte arttığını ileri sürmüştür (Goleman, 1995; Mayer ve Salovey,

1997). DZ'yi tanımlayan ve ölçen öncü araştırmacılardan olan Mayer ve Salovey'in çalışmaları, DZ'yi anlamak ve geliştirmek için temel bir çerçeve sunmuştur. Bu çalışmalar, DZ'nin önemini vurgulamakta ve bireylerin duygusal becerilerini geliştirme yolunda rehberlik etmektedir.

2.5.1.2. Duygusal Zeka'nın Karma Modeli

“DZ'nin karma modeli” terimi, DZ'yi farklı bileşenlerin bir kombinasyonu olarak değerlendiren yaklaşımı ifade edebilir. Bu modelde, farklı DZ teorileri veya yaklaşımları bir araya getirilerek bir bütün oluşturulur.

Karma DZ modeli, hem yeterliliğin (yetenek) hem de genel eğilimin (özellik) iyiliğinden yararlanır. Sırasıyla Bar-On (Bar-On, 1997) ve Goleman (2001) tarafından önerilen iki büyük karma DZ modeli vardır. Temelde Bar-On'un karma modeli daha teoriktir, Goleman'ın karma modeli ise daha pratiktir (Kanesan ve Fauzan 2019). Bar-On DZ Modeli, Reuven Bar-On tarafından geliştirilen ve DZ'yi anlamak ve ölçmek için kullanılan bir modeldir.

DZ, bireyin çevresel talepler ve baskılarla başarılı bir şekilde başa çıkma yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan yetenekler, yeterlilikler ve becerilerdir (Bar-On, 1997). Reuven Bar-On DZ modelinde DZ ve sosyal zeka daha çok önemsenir. Bar-on sosyal ve duygusal kabiliyetler aracılığı ile düzenlenebilir olan DZ'yi, 1988'de doktora tezinde ilk defa kullanarak bireyin çevresinden ona yansıyan baskı ve istekler ile başa çıkabilme kabiliyeti olarak yorumlamıştır. DZ'si yüksek kişiler hayattaki güçlülere karşı daha dayanıklı ve karşılaştıkları problemlerle baş edebilme bakımından daha başarılıdırlar. Bunun aksine DZ'si düşük olanlar da stresle baş etmede zorlanan, duygusal problemlerle daha çok karşılaşma potansiyeli olan ve problemi çözme yeteneği az olan kişilerdir (Bar-On, 2006). Bu model, DZ'yi çeşitli faktörlerin bir kombinasyonu olarak kabul eder. Bar-On DZ Modeli'nin temel unsurları dört faktörden oluşmaktadır.

- Duygusal faktörler; DZ duygusal durumları tanıma, anlama ve ifade etme yeteneğiyle ilgilidir. Bu faktörler, duygusal farkındalık, duygusal ifade, duygusal ifadeleri anlama ve duygusal deneyimleri ifade etme becerilerini içerir.
- Sosyal faktörler; DZ başkalarıyla ilişki kurma, empati kurma ve sosyal farkındalık yetenekleriyle ilgilidir. Bu faktörler, başkalarının duygusal durumlarını anlama, sosyal becerileri kullanma ve etkili iletişim kurma yeteneklerini içerir.
- Kişisel faktörler; DZ bireyin kendisiyle ilgili farkındalık, motivasyon ve öz-yönetim yetenekleriyle ilgilidir. Bu faktörler, öz-farkındalık, motivasyon, öz-yönetim ve kişisel değerlerin farkında olma yeteneklerini içerir.
- Genel DZ, bu faktörler, DZ'nin genel bir değerlendirmesini temsil eder. Bar-On, genel DZ faktörünü, diğer faktörler arasındaki etkileşimi ve bunların birlikte nasıl etkilendiğini değerlendirmek için kullanır.

Bar-On DZ Modeli, bu faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu ve duygusal zekanın çok boyutlu bir kavram olduğunu vurgular. Model, DZ'yi ölçmek için Bar-On EQ-i (DZ Envanteri) adı verilen bir anket kullanır. Bu anket, bireylerin DZ becerilerini değerlendirmek için kullanılır ve sonuçlar, kişinin DZ seviyesini belirlemek için kullanılır.

Bar-on, modelinin öğelerinin zaman geçtikçe değişebilir ve gelişebilir olduğunu düşünmektedir. Kişisel nitelik ve kabiliyetler modele dahil edilmiştir (Acar, 2001).

Daniel Goleman, DZ kavramını popüler hale getiren ve geliştiren DZ'nin akademik zeka (IQ) kadar önemli olduğunu ve kişilerin başarısında etkili olduğunu savunmaktadır. Bu model, DZ'nin önemini vurgulayarak bireylerin ve organizasyonların başarılarını arttırmayı hedeflemektedir.

DZ, duygusal farkındalık, duyguları yönetme becerisi, empati, ilişki kurma ve sosyal beceriler gibi alanları içerir. Duygusal yetenekler öğrenilebildiği için duygusal yeterlilik ve DZ ömür boyu gelişebilir. DZ boyutları hem birlikte yol alır hem de birbirleriyle ilişkilidir (Goleman, 2016).

Goleman (1995) duygusal zekanın bilişsel zeka tarafından temsil edilmeyen temel kişisel özellikler olduğunu açıklamıştır. Başlangıç modeli yirmi beş duygusal zeka becerisini içeren beş boyuttan oluşmaktadır (Goleman, 1998). Bu boyutlar, duygusal zekanın farklı yönlerini temsil eder ve insanların duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Kişisel farkındalık boyutu, kendi duygularımızı tanıma ve anlama yeteneği, kişisel farkındalık, duygusal reaksiyonlarımızı, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı bilinçli bir şekilde gözlemlememizi sağlar. Kendi güçlü ve zayıf yönlerimizi, değerlerimizi ve hedeflerimizi anlamamıza yardımcı olur. Duyguları Yönetme (Self-Management) boyutu, duygusal tepkilerimizi yönetme ve kontrol etme becerisi, duyguları yönetme, olumsuz duyguları tanıma, stresle başa çıkma, öfke kontrolü, motivasyonu sürdürme ve olumlu duyguları koruma gibi becerileri içerir. Duygusal dengeyi sağlama ve duygusal patlamalardan kaçınma yeteneği bu boyutun önemli bir parçasıdır. Motivasyon boyutu, kendi kendini motive etme ve hedeflere yönelik tutku ve azim gösterme yeteneği, motivasyon, zorluklarla karşılaştığımızda pes etmek yerine kendimizi motive ederek hedeflerimize ulaşma isteği ve kararlılığı içerir. İç motivasyon, kişinin kendi değerlerine dayalı olarak hareket etme ve başarı için uzun vadeli hedefler belirleme yeteneğini ifade eder. Empati boyutu, başkalarının duygularını anlama ve onları anlamlandırma yeteneğidir. Empati, başkalarının duygusal durumlarını doğru bir şekilde okuma, perspektif alma ve empatik tepkiler verme yeteneğini içerir. Empatik insanlar başkalarıyla daha iyi bağlantı kurabilir, iletişim becerilerini geliştirebilir ve ilişkileri daha derin ve anlamlı hale getirebilir. Sosyal Beceriler boyutu ilişki kurma, iletişim kurma, liderlik etme ve çatışma çözme gibi sosyal ilişki becerileri kapsar. Sosyal beceriler, başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunma, iş birliği yapma durumudur.

Hem Goleman'ın (1995) hem de Bar-On'un (1997) karma duygusal zeka modeli, hem yetkinliğin (yetenek) hem de genel eğilimin (özellik) iyiliğini özümser. Karma model fikri aslında geniş tabanlıdır. Karma modelin yalnızca DZ'yi ölçmediği, sosyal beceriler, stresle başa çıkma, motivasyon gibi uyarlanabilir işlevlere daha fazla odaklandığı ve bunların her iki şekilde de kategorize edilme olasılığı daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Goleman'ın (1995) modeli, pratikte kullanılan ve bilimsel olarak değerlendirilmesi zor olan kesin olmayan terimler içermektedir (Petrides, 2010).

2.5.2. Duygusal Zekanın Gelişimine Etki Eden Faktörler

DZ, duygusal farkındalık, duyguları anlama, ifade etme, yönetme ve başkalarının duygularını anlama ve ilişkileri etkili bir şekilde yönetme becerisini ifade eder. Yaş, cinsiyet ve aile ilişkisi üzerinde DZ büyük bir etkiye sahip olabilir.

Bebeklik döneminde gelişim göstermeye başlamakta olan duygusal zekanın gelişimi için en kritik faktör yaştır. Craig 1989 yılında yaptığı araştırmasında altı aydan daha büyük bebeklerde kızgınlık, sevinme ve mutsuz olma gibi hisleri gözlemlemiş iken altı aydan daha küçük bebeklerde öfke ve haz duyma, zevk alma gibi hisler gözlemlemiştir. Grawford ve arkadaşları (1992) ise araştırmalarında iki yaşındaki çocuklarda kızgınlık duygusu gözlemlerken mutluluk duygusu da gözlemlemiştir (Tuğrul, 1999). Farklı bir araştırmaya göre ise altı yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklara göre duygusal yüz ifadelerini daha iyi anlamaları bu bağlamda yaş farkının önemini belirtmektedir (Sayıl, 1996). DZ, yaşa bağlı olarak gelişim gösterebilir. Çocuklar genellikle duygusal zekalarını geliştirmek için deneyimler ve yaşam becerileri kazandıkça büyürler. Ergenlik döneminde, DZ hızla gelişebilir ve ergenler duygusal zorluklarla karşılaşabilirler. DZ, yaşamın farklı aşamalarında aile ilişkilerine fayda sağlar. Örneğin, ergenlik dönemindeki bir genç, DZ becerilerini kullanarak ebeveynleriyle daha iyi iletişim kurabilir, duygusal çatışmaları yönetebilir ve empati gösterebilir.

Aile de DZ gelişimi açısından önemi olan bir etkidir. Hooven ve Gottman (1994)'ın çalışmasına göre duygusal yetkinliği olan ebeveynlerin çocuklarına bu anlamda daha çok destek olabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda DZ'si yüksek anne, babalar çocuklarına büyük fayda sağlamakla birlikte kendi duygularını kontrol etme şekilleri bakımından onlara model olmaktadır (Goleman, 2017). Yetişkinlikte, DZ insanların eşleri, çocukları ve diğer aile üyeleriyle daha sağlıklı ve anlayışlı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Aile üyeleri arasında etkili iletişim, empati, anlayış ve duygusal yönetim becerileri, sağlıklı ve sürdürülebilir bir ilişki için kritik öneme sahiptir. İyi gelişmiş bir DZ, aile üyelerinin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını algılamalarına, duygusal destek sağlamalarına ve çatışmaları yönetmelerine yardımcı olabilir. DZ'ye sahip bireyler, aile içinde karşılaşılan stresli durumlarla daha iyi başa

çıkabilirler. Örneğin, bir aile üyesinin duygusal zorluklar yaşadığı bir dönemde, diğer aile üyeleri ona destek olabilir, empati gösterebilir ve anlayışlı bir şekilde davranabilir. DZ, aile içindeki iletişimi güçlendirir, çatışmaları azaltır.

Cinsiyet, DZ gelişimi için önemli diğer bir etkidir. Araştırmaların büyük bir kısmında DZ cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bunun bir çok sebebi olabilir. Brody ve Hall (1993) çalışmalarında ebeveynlerin oğulları ile kızgınlık ile ilgili sebep ve sonuçları konuşuyorken, kızları ile daha pozitif hisleri konuştukları belirlenmiştir. Diğer yandan kızların dil yetkinliğinin erkeklerden daha önce geliştiği ve bundan dolayı kızların duygularını ifade etme ve empati kurabilme gibi becerilere erkeklerden daha önce ulaştığı görülmüştür (Yurdakavuştu, 2012). Cinsiyet ayrımı, DZ üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınlar ve erkekler arasında farklı duygusal deneyimler yaşanabilir. Örneğin, kadınlar genellikle daha duygusal olarak ifade edilirken, erkekler daha az duygusal ifade edebilirler. Bu nedenle, kadınlar ve erkekler arasında DZ becerilerinde farklılıklar olabilir.

2.5.2. Öğretmenlik Mesleğinde Duygusal Zekanın Önemi

Her insanda hisler mevcuttur ama yalnızca insanların hislerinin olması yeterli olmamaktadır. DZ, Kişinin kendisinin ve çevresindekilerin hislerini anlayabilmesi, değerlendirebilmesi hatta hisleri ile ilgili verileri ve potansiyelini günlük hayatına daha etkili şekilde empoze ederek doğru tepkiler vermesine neden olur. Yani kişiler iş, eğitim, özel hayatında yani günlük hayatında elde etmek istediği sonuçlara ulaşırken hislerini o doğrultuda akıllıca yönetip sonuca ulaşabiliyorsa o kişi "duygusal zeki" olarak ifade edilebilir (Yesilyaprak, 2001). Goleman'a göre, insanların başarısı için DZ olmalıdır. DZ'si yüksek olan kişilerin iş hayatında daha başarılı oldukları bilinmektedir (Goleman, 2017).

Baltaş (2000) DZ yeteneği yüksek olan insanların duygusal anlamda daha olgun hale geldiklerini ve iş arkadaşlarıyla daha iyi iletişim halinde olduğunu ayrıca grup çalışmalarına daha yatkın bireyler olduğunu belirtmiştir (Ural, 2001).

DZ, öğretmenlik mesleğinde büyük öneme sahiptir. DZ, duyguları anlama, yönetme, diğer insanların duygularını anlama ve ilişkileri etkili bir şekilde kurma

yeteneğidir. Bir öğretmenin DZ'si yüksek olduğunda, öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilir, sınıf ortamını daha iyi yönetebilir ve öğrencilerle daha sağlıklı bir ilişki kurabilir.

DZ'si yüksek bir öğretmen, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve onlara destek olmak için empati yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin duygusal durumlarını ve yaşadıkları zorlukları anlamak, onlara daha iyi rehberlik etmek ve motivasyonlarını artırmak için önemlidir.

DZ, sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin duygusal durumlarına duyarlılık göstererek, olumlu bir sınıf ortamı yaratabilirler. DZ'si yüksek bir öğretmen, öğrencilerin davranışlarını anlamak ve uygun bir şekilde yanıt vermek için duygusal ipuçlarını yakalayabilir.

DZ'si yüksek bir öğretmen, öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstermek, güven ortamı oluşturmak ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımak önemlidir. Bu, öğretmenin öğrencilerle daha iyi bir iletişim kurmasını ve daha iyi bir öğrenme ortamı yaratmasını sağlar.

Öğretmenlik mesleği, zaman zaman stresli durumlarla karşılaşmayı gerektirebilir. DZ'si yüksek bir öğretmen, stresle başa çıkma becerilerine sahiptir. Kendi duygusal durumlarını yönetmek, stresli durumları etkili bir şekilde ele almak ve olumsuz duyguları azaltmak için stratejiler geliştirmek, öğretmenin mesleki yeterliliğine katkı sağlayacaktır.

2.5.3. Duygusal Zeka ve Zeka (IQ) İlişkisi

DZ ve zeka (IQ) farklı yetenekleri açıklayan kavramlardır. IQ matematiksel ve mantıksal düşünme, dil yeteneği gibi bilişsel kabiliyetlerin ölçülmesi için kullanılan bir ölçüt iken DZ kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini anlama, sosyal ilişkiler kurma yeteneğini ifade eder. IQ akademik başarı gibi genel zeka seviyesini tahmin

etme noktasında kullanılabilirken, DZ başarılı bir hayat sürdürmek, sosyal beceriler gibi genel hayat kalitesini etkileyebileceği söylenmektedir.

Kişinin kendisini tanıması, kontrol altında tutması, motivasyon sağlama, isteklerini ötelemesi, duygusal farklılıklarını kontrol altında tutabilmesi, engellerin üstesinden gelmesi, başkalarına daha ılımlı oluşu, sezgilerinin artması, hayatında daha etkili ilişkiler kurabilmesi gibi öğrenilebilen psikososyal becerilere duygusal zeka denir. DZ yeteneği aracılığı ile bireyin hayattaki başarısı yükselir. Bilim adamları DZ'nin IQ gibi genetik olmadığı ve her zaman geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu durum DZ'nin önemini daha da yoğunlaştırmaktadır (Baltaş, 2006).

Günümüzde bir işe girerken IQ kabul edilmemizi sağlarken, DZ işe girdikten sonra o işte ne kadar yükselebileceğimizi belirleyici etken olarak yaygın olarak kabul görebilir (Baltaş, 2002).

Akılcı verilen kararlarda dahi hislerin önemli oluşu bilinmektedir. Kısaca duygularımız doğru kararları vermemizde en önemli role sahip olmaktadır. DZ'nin olmadığı yerde aklın düzgün çalışması beklenemez. Doğru hedefe ulaşabilmek için aklın DZ'nin yol göstericiliğine gereksinimi vardır (Baltaş, 2006).

Bar-On ve arkadaşları kişilerin iş ve özel yaşamlarında daha yüksek başarımlar gösterebilmeleri için verdikleri kararlar bilişsel zekalarının yüksek oluşundan değil sosyal zeka ve DZ yeterliliklerinin oluşundan kaynaklanabileceğini belirtmektedir (Bar-On ve ark., 2003).

DZ hem özel hemde iş hayatında temel olan bilişsel yeterliliklerden karar vermeyi doğrudan etki etmektedir. Beynimizin bilişsel ile duygusal merkezleri arasındaki bağlantının durmasına sebep olan hasarlar neticesinde kişilerin IQ'sunda herhangi bir değişiklik bulunmamasına karşın bu insanların bu durumda en sıradan kararları dahi veremedikleri gözlemlenmiştir. Karar verme sürecinde alternatifleri değerlendirmekten anı belirlemeye kadar tüm etkenleri hislerimizin yönettiğini araştırmacılar belirtmektedir. DZ yalnız başına iş başarımını göz önünde bulunduramamaktadır fakat başarımın belirlenmesini sağlayıp yeterliliklerin alt yapısını oluşturmaktadır. Başarımı göz önünde bulundurup ona göre hareket etmek

için sosyal ve duygusal yeterliliklerin meydana çıkarak, ölçülmesi gereklidir (Baltaş, 2002). Marjinal iş başarımının belirlenmesinde IQ, DZ'den sonra gelir (Goleman, 2007).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan ölçme araçlarına, veri toplama araçlarına ve analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Balıkesir ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı kurumlarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin DZ ve EE'lerinin belirlenmesi amaçlanan, nicel araştırma yöntemi ile kurgulanan bu çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Betimsel nitelikli tarama modeli, olgunun tanımlanmasını veya bir durumu mümkün olduğunca tam ve özenli bir şekilde açıklar (Büyüköztürk ve ark., 2018).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu çalışmada katılımcılar tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemiyle çalışmaya alınmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden olan kolayda örneklemede, araştırmacı evrenden seçilecek olan katılımcıları kendi yargılarıyla belirler, kolayda örnekleme yöntemi kullanılan araştırmalarda veriler evrenden en basit, seri ve ekonomik şekilde elde edilmektedir (Zikmund, 1997).

Araştırmanın evrenini, 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde MEB'e bağlı kurumlarda çalışan BE öğretmenlerinden 549 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın genellenebilmesi için Balıkesir ilinde görev yapmakta olan BE öğretmenlerinin DZ ve EE'lerinin tespit edilmesi amacıyla Sekaran (2003, s. 391-411)

tarafından yapılan çalışma sonucunda 549 kişinin oluşturduğu evrende örneklem 226 kişi olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan olan demografik bilgi formunda yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, spor branşı ve eğitim düzeyi değişkenleri yer almaktadır. Demografik bilgiler formu ile Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (GGSDZÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır.

3.3.1 Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (GGSDZÖ)

Çalışmada kullanılan 1998 yılında Schutte ve arkadaşları'nın geliştirdiği GGDZÖ 2004 yılında Austin ve arkadaşları aracılığıyla revize edilmiş, Tatar ve ark. (2011)' da Türkçe'ye uyarlamıştır. GGSDZÖ'nün DZ seviyesini belirleyen 41 maddesi vardır. Bu test "kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, fikrim yok=3, katılıyorum=4, kesinlikle katılıyorum=5" şeklinde 1'den 5'e kadar cevap ifadelerinden oluşmakta ve 5'li likert tipindedir. Ölçeğin toplam puan korelasyon katsayısı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplandığında, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.87 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 500 kişilik örnekleme 41 madde olarak revize edildiği çalışmada iç tutarlılık katsayısı 0.85 şeklinde bulunmuştur (Austin ve ark., 2004). Yine Austin ve ark. (2004)'nın çalışmasında, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları 0.66 ile 0.90 arasında olduğu ve farklı araştırmacılarında aynı sonuçlara ulaştığını tespit etmiştir (Tok, 2008).

3.3.2 Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988) tarafından bireyin sosyal hayatında empati kurabilme yeteneğini belirlemek amacıyla EEÖ geliştirilmiştir. Likert tipi ve 20 maddeden oluşan EEÖ'nde yer alan her bir maddenin karşısına 1'den 5'e kadar dereceler (Tamamen aykırı-Tamamen uygun) bulunmaktadır. Katılımcı her bir maddenin yanındaki

maddenin 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek o maddedeki düşünceye hangi boyutta katıldığını ifade edebilmektedir. Ölçeğin 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri tersten puanlama yapılacak maddelerdir. EEÖ'den alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Ölçekteki toplam puan katılımcıların EE puanlarını göstermektedir. Toplam puanın artması ile EE'nin artması birbiriyle doğru orantılıdır. Aynı durum toplam puanın azalmasıyla da örtüşmektedir. Ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan puanlar arasındaki bulunan iç tutarlılık katsayısı 0.86'dır (Dökmen, 1988).

EEÖ ve DZ Ölçeğinin güvenilirliğini analiz etmek için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi, araştırma ölçeğinin soru maddeleri arasındaki korelasyonun uyum değeri olarak bilinir.

Kalaycı (2006)'ya göre Cronbach's Alpha katsayıları 0.60 ile 0.80 arasında olduğu durumlarda ölçek güvenilirirdir.

Tablo 3.1'e bakıldığında empatik eğilim ölçeği için α değerinin 0.72 olduğu görülmektedir ($\alpha > 0.70$). Elde edilen bu değer çalışmamızda kullanılan empatik eğilim ölçeğinin kabul edilebilir ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2021; Durmuş vd., 2013).

Tablo 3.1'e bakıldığında gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeği için α değerinin 0.82 olduğu görülmektedir ($\alpha > 0.70$). Bu çalışmada kullanılan gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin elde edilen değerler sonucunda kabul edilebilir ve güvenilir olduğu görülmektedir (Durmuş vd., 2013).

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik test sonuçları.

Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Cronbach's α	Madde
EEÖ	226	69.60	7.22	0.72	20
GGSDZÖ	226	148.34	12.19	0.82	41

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların EE ölçeğinden aldıkları minimum puan 52, maksimum puanın 100 olduğu; gözden geçirilmiş schutte DZ ölçeğinden

alınan minimum puanın 119, maksimum puanın 199 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların DZ ve EE düzeylerinin ortalama bir seviyede olduğu ifade edilebilir. EEÖ'den alınan puanların ortalaması 73.49 ve standart sapması ise 7.53 olarak bulunmuştur. GGSDZÖ'den alınan puanların ortalaması 156.53 ve standart sapması 12.71'dir.

Verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri kullanılmıştır. EEÖ için basıklık değeri - 0.03 ve çarpıklık değeri 0.19 olarak tespit edilmiştir. GGSDZÖ basıklık değeri - 0.21 ve çarpıklık değeri ise 1.09'dur. Elde edilen değerlerin +3 ile -3 arasında olması durumunda veriler normal dağılım göstermektedir (Jondeau and Rockinger, 2003). Bu sonuçlara göre araştırma verilerinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3. 2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimleyici istatistikler.

Ölçekler	N	Min	Max	Ort.	SS	Basıklık	Çarpıklık
EEÖ	226	52.00	100.00	73,49	7.53	-0.03	0.19
GGSDZÖ	226	119.00	199.00	156.53	12.71	- 0.21	1.09

3.4. Verilerin Toplanması

Demografik Bilgiler Formu ile Gözden GGSDZÖ ve EEÖ kullanılan çalışmamızda gönüllülük esasına dayanarak çalışmanın örneklemini oluşturan gönüllü beden eğitimi öğretmenlerine çevrimiçi anket (Google Form) uygulanmıştır. Çalışmamızda 230 katılımcıya ulaşılmış olup ancak dört katılımcıdan elde edilen verilerin eksik olmasından dolayı araştırmadan çıkarılmış ve 226 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan BEÖ'lerden çevrimiçi olarak elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences 26.0 (SPSS 26.0) paket programına doğru bir şekilde aktarılmış ve kontrol yapılmıştır. Verilerin ilk olarak frekanslarını, yüzdelerini ve

ortalamalarını incelemek için tanımlayıcı istatistiksel analiz kullanılmıştır. SPSS 26.0 paket programı kullanılarak çalışmaya katılan bireylerin demografik değişkenler ile EE ve DZ düzeylerini belirlemek amacıyla ve verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle iki bağımsız gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla bağımsız gruplar arasındaki farklılık için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan bireylerin EE ve DZ'leri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık değeri $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4.BULGULAR

Araştırmanın dördüncü bölümü olan bulgular bölümünde çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgilere, frekanslarına, EEÖ ve GGSDZÖ'den elde edilen verilere ilişkin analizler yer almaktadır.

Aşağıdaki Tablo 4.1.'e bakıldığında bu çalışma grubundaki araştırmaya katılan Balıkesir'de MEB'e bağlı kurumlarda çalışan BEÖ'lerin 75'i (%33.20) 24-37 yaş arasında, 77'si (%34.10) 38-45 yaş arasında bireylerden oluşmakta iken, 46 ve üzeri yaşa sahip katılımcıların sayısı 74 (%32.70) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 142'sinin (%62.80) erkek öğretmenlerden oluşmakta iken, 84'ünün (%37.20) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu, 189'unun (%83.60) evli, 37'sinin (%13.40) bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların 74'ü (%32.70) 1-11 yıl, 67'si (%29.60) 12-19 yıl ve 85'i (%37.60) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca 196'sı (%86.70) lisans, 30'u (%13.30) lisansüstü mezunu ve 84'ü (%37.20) bireysel spor yapmakta iken, 142'sinin (%62.30) takım sporları yaptığı görülmektedir.

Tablo 4. 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler.

Değişken	N	%
Yaş		
24-37	75	33.20
38-45	77	34.10
46 ve üzeri	74	32.70
Cinsiyet		
Erkek	142	62.80
Kadın	84	37.20
Medeni Durum		
Evli	189	83.60
Bekar	37	13.40
Mesleki Kıdem		
1-11 Yıl	74	32.70
12-19 Yıl	67	29.60
20 yıl ve üzeri	85	37.60
Spor Branşı		
Bireysel Sporlar	84	37.20
Takım Sporları	142	62.30
Eğitim Durumu		
Lisans	196	86.70
Lisansüstü	30	13.30
Toplam	226	100.0

Tablo 4.2. incelendiğinde çalışmaya katılan 84 kadın ve 142 erkek BEÖ'lerin EEÖ toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar homojen çıkmış olup ($p>0.05$), araştırmaya katılan kadın BEÖ'lerin EEÖ puan ortalamalarının (74.96), erkek BEÖ'lerin EEÖ puan ortalamalarından (72.62), daha yüksek olduğu görülmekte olup, kadın ve erkek katılımcıların EEÖ puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). EE ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Tablo 4.2. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Empatik Eğilim Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Cinsiyet	Kadın	84	74.96	8.01	2.27	0.02*
	Erkek	142	72.62	7.11		

$p<0.05$

Tablo 4.3. incelendiğinde çalışmaya katılan 189 evli ve 37 bekar BEÖ'lerin EEÖ toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar homojen çıkmış olup ($p>0.05$), araştırmaya katılan BEÖ'lerin EEÖ puan ortalamalarının (74.40), evli BEÖ'lerin EEÖ puan ortalamalarından (73.31), daha yüksek olduğu görülmekte olup, bekar ve evli katılımcıların EEÖ puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). EE ölçek puan ortalamaları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 3. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Empatik Eğilim Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Medeni durum	Evli	189	73.31	7.44	-0.80	0.42
	Bekar	37	74.40	8.01		

p>0.05

Tablo 4.4. incelendiğinde çalışmaya katılan branşı takım sporları olan 142 katılımcı ve branşı bireysel sporlar olan 84 katılımcının EEÖ puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar homojen çıkmış olup (p>0.05), araştırmaya katılan branşı bireysel sporlar olan katılımcıların EEÖ toplam puanlarının (73.97), branşı takım sporları olan katılımcıların EEÖ toplam puanlarından (73.21), daha yüksek olduğu görülmekte olup, katılımcıların EEÖ toplam puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). EEÖ puan ortalamaları spor branşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 4. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının spor branşı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Empatik Eğilim Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Spor Branşı	Takım sporları	142	73.21	7.16	-0.73	0.46
	Bireysel sporlar	84	73.97	8.13		

p>0.05

Tablo 4.5. incelendiğinde çalışmaya katılan BEÖ'lerin eğitim durumlarının EEÖ toplam puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda araştırmaya katılan lisansüstü mezunu katılımcıların EEÖ puan ortalamalarının (74.30), lisans mezunu katılımcıların EEÖ puan ortalamalarından (73.37) daha yüksek olduğu görülmekte olup, eğitim

durumu değişkenine göre, katılımcıların EEÖ puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 5. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları.

		Empatik Eğilim Ölçeği				
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Eğitim durumu	Lisans	196	73.37	7.43	-0.62	0.53
	Lisansüstü	30	74.30	8.23		

$p>0.05$

Tablo 4.6. incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin yaşlarının empatik eğilim ölçeği toplam puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Yaş gruplarının EEÖ puan ortalamaları benzer niteliktedir.

Tablo 4. 6. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının yaş göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.

		Empatik Eğilim Ölçeği				
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Yaş	24-37	75	72.46	7.65	1.05	0.34
	38-45	77	73.92	7.12		
	46 ve üzeri	74	74.09	7.81		

$p> 0.05$

Tablo 4.7. incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin mesleki kıdemlerinin empatik eğilim ölçeği toplam puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan 20-40 yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların EEÖ puan ortalamalarının (73.88), 12-19 yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların EEÖ puan ortalamalarının (73.32) ve 1-11 yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların EEÖ puan ortalamalarından (73.20), daha yüksek olduğu görülmekte olup, mesleki kıdem

değişkenine göre, katılımcıların EEÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4. 7. Katılımcıların empatik eğilim ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları.

Empatik Eğilim Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Mesleki Kıdem	1-11 yıl	74	73.20	7.39	0.18	0.83
	12-19 yıl	67	73.32	7.02		
	20-40 yıl	85	73.88	8.09		

$p>0.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde çalışmaya katılan 84 kadın ve 142 erkek BEÖ'lerin DZ ölçek toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar heterojen çıkmış olup ($p<0.05$), Araştırmaya katılan kadın katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamalarının (159.54), erkek BEÖ'lerin DZ ölçeği puan ortalamalarından (154.75), daha yüksek olduğu görülmekte olup, kadın ve erkek katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). DZ ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p <0.05$).

Tablo 4. 8. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Cinsiyet	Kadın	84	159.54	10.49	2.96	0.00*
	Erkek	142	154.75	13.58		

* $p<0.05$

Tablo 4.9. incelendiğinde çalışmaya katılan 189 evli ve 37 bekar BEÖ'lerin DZ ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar homojen çıkmış olup ($p>0.05$), araştırmaya katılan bekar

katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamalarının (159.29), evli katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamalarından (155.99), daha yüksek olduğu görülmekte olup, bekar ve evli BEÖ'lerin DZ ölçek puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). DZ ölçek puanı medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 9. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

		Duygusal Zekâ Ölçeği				
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Medeni durum	Evli	189	155.99	12.46	-1.44	0.14
	Bekar	37	159.29	13.74		

$p>0.05$

Tablo 4.10. incelendiğinde çalışmada yer alan branşı takım sporları olan 142 katılımcı ve branşı bireysel sporlar olan 84 katılımcının DZ ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda, varyanslar homojen çıkmış olup ($p>0.05$), araştırmaya katılan branşı bireysel sporlar olan katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamalarının (158.22), branşı takım sporları olan katılımcıların DZ ölçeği puan ortalamalarından (155.53), daha yüksek olduğu görülmekte olup, katılımcıların DZ ölçeği toplam puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). DZ ölçeği puan ortalamaları spor branşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4. 10. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının spor branşı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları.

		Duygusal Zekâ Ölçeği				
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Spor Branşı	Takım sporları	142	155.53	12.67	-1.54	0.12
	Bireysel sporlar	84	158.22	12.66		

$p>0.05$

Tablo 4.11. incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin yaşlarının DZ ölçeği toplam puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için

yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Yaş gruplarının DZ puanları benzer niteliktedir.

Tablo 4. 11. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının yaş göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Duygusal Zekâ Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Yaş	24-37	75	157.90	15.29	1.53	0.21
	38-45	77	157.19	10.76		
	46 ve üzeri	74	154.45	11.56		

$p>0.05$

Tablo 4.12. incelendiğinde çalışmaya katılan BEÖ'lerin DZ ölçeği toplam puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucu verilmiştir. Katılımcıların DZ puan ortalamaları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{X}=161.40$), lisans ($\bar{X}= 155.79$) mezunu katılımcılardan DZ ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına göre DZ'lerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 12. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Duygusal Zekâ Ölçeği						
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Eğitim durumu	Lisans	196	155.79	12.52	- 2.27	0.02*
	Lisansüstü	30	161.40	13.08		

* $p<0.05$

Tablo 4.13. incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin mesleki kıdemlerinin DZ ölçeği toplam puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların DZ ölçeği toplam puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak

anlamli olmadigi belirlenmistir ($p>0.05$). Grupların DZ toplam puanları benzer niteliktedir.

Tablo 4. 13. Katılımcıların duygusal zeka toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.

		Duygusal Zekâ Ölçeği				
Değişkenler		n	Ort.	SS	Test Değeri	p
Mesleki Kıdem	1-11 yıl	74	158.55	13.81	0.18	0.83
	12-19 yıl	67	156.91	13.66		
	20-40 yıl	85	154.48	10.60		

$p>0.05$

Tablo 4.14. incelendiğinde EEÖ ve GGSDZÖ arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır ($r= 0.58$ $p<0.05$). EE düzeyi arttıkça DZ düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4. 14. Empatik eğilim ile duygusal zeka toplam puanları arasındaki korelasyona yönelik karşılaştırılması.

		Duygusal Zeka	Empatik Eğilim
Duygusal Zeka	r	1	0.58
	p		0.00
Empatik Eğilim	r	0.58	1
	p	0.00	

* $p<0.05$

5.TARTIŞMA

Bu araştırma BEÖ'lerin DZ ve EE düzeylerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bu bölümünde sonuçların betimlenmesine yer verilerek, elde edilen bulgular literatür ile ilişkilendirilmiş ve hipotezler değerlendirilerek sunulmuştur.

DZ'nin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiği çalışmada yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Çalışmanın hipotezlerinden olan H₁ hipotezi reddedilmiştir. Elde edilen bulgular ile benzer çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Özyer (2004) çalışmasında; yaş ile DZ arasında anlamlı bir bağ olmadığını bulmuştur. Dalbudak (2020)'ın farklı yaş gruplarındaki görme engelli bireyler üzerinde yaptığı çalışmasına göre DZ toplam puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Adiloğulları ve Gencay (2016) da BE öğretmenlerine ilişkin yaptığı çalışmasına göre, DZ düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan BEÖ'lerin yaşları birbirinden farklı olmasına rağmen DZ toplam puanları benzer niteliktedir. Bu durumun duygusal zekanın her yaştaki insan için önem arz etmesinden yada örneklemin BEÖ'lerden oluştuğu için sporun sosyal gelişime katkısından kaynaklandığı söylenebilir. Uzmanlara göre DZ genetik olmadığı için öğrenilebilir bir zeka alanı olmakla beraber insan hayatı süresince gelişmeyi sürdürür (Yeşilyaprak, 2001).

Bu çalışmada DZ ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çalışmanın hipotezlerinden olan H₂ hipotezi kabul edilmiştir. Çalışmaya katılan kadın BEÖ'lerin DZ toplam puanları erkek BEÖ'lerin puanlarından daha yüksektir. Çalışmamızdan elde edilen bulgular bazı araştırmalardan elde edilen bulgular ile benzerdir. Harrod ve Scheer (2005) çalışmasında kadınların erkeklerden daha yüksek DZ puanı aldıklarını belirtmiştir. Austin ve ark. (2004)' da tıp fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre kadınların DZ skorlarının erkeklerin DZ skorlarından daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Yücel ve Özdayı (2019) Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde

yaptığı çalışmasına göre, cinsiyet ve duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık bulduklarını, kadın öğrencilerin DZ'lerinin erkek öğrencilerin DZ'lerinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kadın BEÖ'lerin DZ skorlarının erkek BEÖ'lerin DZ skorlarından daha yüksek oluşunun sosyalleşme ile ilgili olduğu söylenebilir. Kadınların erkeklerden daha sosyal oluşu ve hislerini daha iyi ifade etmelerinden dolayı duygularını anlama ve anlatma noktasında erkeklerden daha başarılıdır (Köksal ve Gazioğlu, 2007). Bazı araştırmalar kadınların ve erkeklerin DZ düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Kadınların kendi hislerini kontrol ettiklerini, empati kurduklarını ve sosyal ilişkilerde daha yetenekli olduklarını, bunun aksine erkeklerinde daha net, optimist ve stresle baş etme konusunda kadınlara göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir (Sartorius, 1999).

Yapılan bu çalışmada DZ toplam puanı ile medeni durum arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu çalışmanın hipotezlerinden olan H₃ hipotezi reddedilmiştir. Babaoğlu (2010) çalışmasında evli ve bekar okul yöneticilerinin DZ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Delice ve Günbeyi (2013) polis liderlerinin DZ ve liderlik ilişkisini incelediği çalışmasında DZ seviyesinin medeni hal değişkenine göre değişmediğini bulmuştur. Çolak, Okumuş ve Uğur (2017) hemşirelerin DZ düzeylerinin bakım davranışlarına etkisini incelediği araştırmasında medeni durumun DZ'ye etkisini saptamamıştır. Uzuner (2012) çalışmasında yönetici hemşirelerin DZ yetenekleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Altıok ve ark. (2015) klinisyen hemşirelerin DZ'lerini incelediği araştırmasında DZ toplam ve alt boyutları puan ortalamaları ile medeni durum arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Bu araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar literatür ile paralellik göstermekte olup, çalışmamıza göre DZ toplam puanlarının BE öğretmenlerinin evli ya da bekar olmasından etkilenmediği söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada DZ toplam puanı ile mesleki kıdem arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu çalışmanın hipotezlerinden olan H₄ hipotezi reddedilmiştir. Delice ve Günbeyi (2013) polis liderlerinin DZ ve liderlik ilişkisini incelediği çalışmasında DZ seviyesinin çalışma süresi değişkenine göre değişmediğini bulmuştur. Uzuner (2012) çalışmasında yönetici hemşirelerin DZ yetenekleri ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık

tespit etmemiştir. Çalışmamıza göre BEÖ'lerin DZ toplam puanlarının öğretmenlerin kıdem yılından etkilenmediği kanısına varılabilir.

Yapılan bu çalışmada DZ toplam puanı ile spor branşı arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu çalışmanın hipotezlerinden olan H₅ hipotezi reddedilmiştir. Çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgular DZ ve spor branşı analizine göre literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Kırımoğlu ve ark., (2014)'nın öğretmen adaylarının spor yapmalarına ilişkin DZ düzeylerini incelediği araştırmasında bireysel ve takım sporları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Salar ve ark., (2012)'ı da, 15-18 yaş grubu takım ve bireysel spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmada anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Dalbudak (2020) da görme engelli bireylere yönelik yaptığı çalışmasında branşı bireysel sporlar ya da takım sporları olan bireylerin DZ toplam puanları arasında anlamlı bir bağ olduğunu belirtmektedir. Çalışmamıza katılan BEÖ'leri farklı spor branşlarını yapsalar da DZ toplam puanları benzer niteliktedir.

Araştırmada yer verilen katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre DZ'leri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Çalışmanın hipotezlerinden H₆ hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu Çüçen (2014)'in farklı eğitim düzeyine sahip bireylerin DZ düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını belirttiği çalışması ile ters düşmekte iken, Harrod ve Scheer (2005)'in, ergen bireylerin duygusal zekalarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirttiği çalışması ile örtüşmektedir. Lisansüstü mezunu BEÖ'lerin DZ düzeyleri, lisans mezunu BEÖ'lerin DZ düzeylerinden daha yüksek bulunmuş olup, eğitim düzeyi arttıkça DZ düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bir kişinin okuldaki başarısı akademik zekâsı kadar DZ'si ile de ilişkilidir. Sosyal sorumluluk sahibi olma, optimist perspektife sahip olma, iletişim kurabilme, iş birliği yapma ve içsel olarak güdülenebilme gibi yetenek alanları DZ düzeyine bağlıdır (Bacanlı, 1999). DZ, insanların hedeflerine ulaşabilmek için tüm zorlukların üstesinden gelmesine destek olması nedeniyle akademik başarısızlıklarını gidermeye katkı sağlayacaktır. Böylece DZ'si yüksek bireyler akademik anlamda daha başarılı olacaklardır.

EE'nin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada EE toplam puanlarıyla yaş değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çalışmanın hipotezlerinden olan H₇ hipotezi reddedilmiştir. Araştırma sonucunda BEÖ'lerin yaşa göre EE düzeyleri yeni başlayan 24 yaşındaki öğretmen ile araştırma grubunda yaşı en büyük olan 62 yaşındaki öğretmenin EE puanının benzer olduğu ve sonuç olarak yaşın farklılaşmaya neden bir unsur olmadığı görülmektedir. Günel (2014) yaptığı çalışmada il müdürlerinin yaşı ile empati becerileri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Yılmaz (2011) 'a göre okul öncesi öğretmenlerinin EE ölçeğinden aldıkları puanlar açısından, yaş grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Çelik (2008) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerinin yaş değişkeninin EE'lerine etkisini incelediğinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akgöz ve diğerleri (2005)'nin çalışmasında yaş arttıkça EE'nin de arttığı belirtilmektedir. Yaş ile EE davranışı sonuçları farklılık göstermekte olsa da araştırmamızın sonuçları alan yazın ile genel olarak uyumludur.

Çalışmamızda EE ölçek puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma hipotezlerinden H₈ kabul edilmiştir. Kadın BEÖ'lerin ölçekten aldığı puanın erkek BEÖ'lerin den daha fazla olması kadın BEÖ'lerin empatik eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yılmaz ve Akyel (2008) BE öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuş ve kadınların empatik eğilimlerinin erkeklerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Güngör ve ark. (2020) çalışmasında kadınların empatik eğiliminin erkeklerin empatik eğiliminden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Duru (2002) çalışmasında kızların empatik becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuş ve kızların empatik eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Solak ve Çolakoğlu (2014) 'da çalışmasında cinsiyete göre EE arasında anlamlı farklılık bulmuş, kadınların EE düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Özdayı (2019) Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında cinsiyet ile EE arasında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bulut ve Düşmez (2014) yaptığı çalışmada cinsiyetin EE'ye anlamlı etkisinin olmadığını bulmuştur. Bu iki çalışma bizim çalışmamızla zıtlık göstermektedir. EE'nin cinsiyete göre değerlendirildiği çalışmaların çoğunun sonuçları çalışmamızla örtüşmektedir. Kadınların EE'si erkeklerden daha yüksek olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Çalışmamızdan

elde ettiğimiz bulgulara göre cinsiyetin EE'yi doğrudan etkilediğini söyleyebiliriz. Duygu ile ilgili tepkilerimiz empatinin bileşkelerinden biridir. Bir durum karşısında kadınlar erkeklerden daha fazla duygusal tepki göstermektedir (Hoffman ve Levine, 1976). Bunun sebeplerinden biri Türk toplumu olarak yetiştirilme tarzımızın olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada EE ve medeni durum arasında yapılan analiz sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Çalışmamızın hipotezlerinden H_9 hipotezi reddedilmiştir. Erçoban (2003) ilköğretim II. Kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin EE'lerini medeni durum değişkenine göre incelediğinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu çalışma bizim çalışmamızı destekler nitelikte iken Bulut ve Düşmez (2014)'in yaptığı çalışmada medeni durumunun EE'ye anlamlı etkisinin olduğunu, evli öğretmenlerin EE'sinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğunu belirttiği çalışması zıtlık göstermektedir. Çalışmamıza göre BEÖ'lerin evli ya da bekar olmasının EE'lerine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada EE ile mesleki kıdem arasında yaptığımız analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çalışmamızın hipotezlerinden H_{10} hipotezi reddedilmiştir. Çelik (2008) çalışmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Bulut ve Düşmez (2014) yaptığı çalışmada kıdem EE'ye anlamlı etkisinin olmadığını bulmuştur. Yılmaz (2011) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin EEÖ'den alınan puanlar açısından, mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark yoktur. Erçoban (2003) ilköğretim II. Kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin EE'leri mesleki kıdem değişkenine göre incelediğinde anlamlı farklılık bulamamıştır. Günel (2014) yaptığı çalışmada İl müdürlerinin görev yılı ile empati becerileri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bağlamda daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamız literatürü destekler niteliktedir.

Çalışmamızda EE ile spor branşı değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur. Çalışmamızın hipotezlerinden H_{11} hipotezi reddedilmiştir. Yılmaz ve Akyel (2008) BEÖ adaylarının EE'lerini incelediği çalışmasında spor türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Gül (2019) çalışmasında EE puanlarında spor türü değişkeni açısından bir fark yaratmadığını belirtmektedir. Çalışmamızın sonucu literatürle örtüşmektedir.

Çalışmamızda EE ile eğitim durumu değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur. Çalışmamızın hipotezlerinden H₁₂ hipotezi reddedilmiştir. Çelik (2008) çalışmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Bulut ve Düşmez (2014) yaptığı çalışmada eğitim durumunun EE'ye anlamlı etkisinin olmadığını bulmuştur. Çalışmamızın sonuçları literatürle örtüşmektedir.

Çalışmamızda EE Ölçeği ve DZ Ölçeği toplam puanları arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre iki değişken arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır. EE düzeyi arttıkça DZ düzeyinin de arttığı söylenebilir. Çalışmamızın hipotezlerinden H₁₃ hipotezi kabul edilmiştir. Uyanık Balat ve ark. (2014)'nın okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada EE ve DZ arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Duman ve Acaroğlu (2014) Hemşirelik Yüksekokulu 1.sınıf öğrencilerinin DZ ve EE düzeylerini incelediği araştırmasında DZ ve EE arasında orta düzeyli pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yeniçeri ve ark. (2015) Tıp Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada DZ ve EE arasında pozitif yönde bir korelasyon saptamış ve EE arttıkça DZ'nin de arttığını belirtmiştir. Ocak (2016) Balıkesir'de farklı sektörlerde çalışan katılımcılar üzerinde yaptığı çalışmada, DZ ve EE arasında pozitif yönde korelasyon bulmuştur. Çalışmamızın sonucu literatürdeki DZ ile EE arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma ile paralellik göstermektedir. Kişilerin empati becerisinin yüksek oluşu kendilerini tanıyıp anlamaları, duygularını dikkate alarak otokontrol sağlamaları özetle DZ'lerini geliştirebilmiş olmalarına bağlıdır (Akerjordet ve Severinsson 2007). Empatinin DZ'nin beş bileşeninden biri olması ve bu becerilerin gelişiminin birbiriyle yakından ilişkili oluşu göz ardı edilemez bir gerçektir (Ioannidou ve Konstantikaki 2008). DZ'si gelişmiş olan insanlar karşısındaki kişilerin duygu durumları ile ilgili daha dikkatli davranarak o kişileri anlamak için çaba gösterirler. Bu durum kişilerin EE'lerinin de artmasına neden olur. DZ, empati için bir temel oluşturabilir. EE ise DZ'nin daha verimli ve etkili bir hal almasını sağlayabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

BEÖ'lerin DZ ve EE'lerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışmada DZ'nin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Kadın BEÖ'lerin DZ toplam puanlarının erkek BEÖ'lerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. DZ toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre de DZ toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada spor branşı değişkenine göre DZ toplam puanlarının da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. DZ toplam puanı ile mesleki kıdem arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan lisansüstü mezunu öğretmenlerinin DZ toplam puanlarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın sonucunda katılımcıların EE toplam puanları ile yaş arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kadın BEÖ'lerin EEÖ'den aldığı puanın erkek BEÖ'lerinden daha fazla olması kadın BEÖ'lerin EE'sinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. EE ile medeni durum arasında yapılan analiz sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. EE ile mesleki kıdem değişkeni arasında yaptığımız analize göre de anlamlı farklılık bulunamamıştır. EE'nin spor branşına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. EE ile eğitim durumu arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmada yer verilen BEÖ'lerin DZ ve EE'lerinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda BEÖ'lerin DZ'si ve EE'leri arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde, anlamlı bir korelasyon olduğu sonucun varılmıştır.

6.2. Öneriler

BEÖ'lerin DZ ve EE'lerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde önerilere yer verilmiştir.

- Bu çalışmanın sonuçlarına göre kadın BEÖ'lerin DZ ve EE skorlarının erkek BEÖ'lerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun yani BEÖ'lerin skorlarının neden daha düşük olduğu araştırılabilir.
- Araştırma Balıkesir ilinde görev yapan BEÖ'leri ile sınırlı kalmıştır. Daha büyük bir örneklem grubu üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan bu araştırmanın verileri çevrimiçi anket yolu aracılığıyla elde edilmiş olup, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda daha farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir.
- Bu araştırmanın amacı BEÖ'lerin DZ ve EE düzeylerinin incelenmesidir. Farklı branş öğretmenlerinin de dahil olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Yapılacak olan başka çalışmalarda bu çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler dışında farklı değişkenlerde eklenebilir.
- Betimsel nitelikli tarama modeli kullandığımız çalışmamıza alternatif olarak literatüre daha somut katkı sağlayabilecek olan deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerinde bir alan araştırması*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Acaroğlu, R. ve Duman, D. (2014). Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 22(1), 25-32.
- Adiloğulları, G. ve Gencay, S. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(1), 8-21.
- Akerjordet, K., ve Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: A review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives *Journal of Clinical Nursing*, 16(8): 1405– 1416.
- Akgöz, S., Özçakır, A., Atıcı, E., Altınsoy, Y., Tombul, K. ve Kan, İ. (2005). Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 13, 97-104.
- Akgün, Ş. (2008). *Çocuklarda duygusal zekâ gelişimi yönünden anne baba eğitimi*. Ankara: Nasa Yayınları.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 63-69.
- Altın, E. (2006). *Duygusal zekânın yönetim kademeleri ve insana göreve yönelik liderlik davranışları üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altıok, M., Yılmaz, M., Özer, S., Nacar, H., Yaman, Z. ve Sungur, M. A. (2016). Klinisyen hemşirelerde duygusal zeka (nitel ve nicel verilerle Mersin örneği). *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 48-59.
- Austin, EJ, Saklofske, DH, Huang, S.H. ve McKenney, D. (2004). Özellikle duygusal zekanın ölçümü: Schutte ve arkadaşlarının (1998) ölçümünün değiştirilmiş bir versiyonunun test edilmesi ve çapraz doğrulanması. *Kişilik ve bireysel farklılıklar*, 36 (3), 555-562.
- Aydın, E. ve Yılmaz, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal zekaları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu, 661-669.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, A. (2000). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru: Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2002). *Duygusal Zekanın İş Hayatındaki Önemi*, Yönetim Eğitim, Danışmanlık, Activeline, İstanbul.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zeka*, 3. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems.
- Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-on EQ-i*. A measure of emotional intelligence.
- Bar On, R., Tranel, D. ve Denburg, N. (2003). "Exploring The Neurological Substrate of Emotional And Social Intelligence", *Brain*, 126, ss.1790-1800.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bilge, N. (1989, s. 235). *Türkiye 'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,
- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2017). Empati eğitim programının empatik eğilim düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Sağlık meslek lisesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (52), 607-615.
- Brackett, M. A. and Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. Applying emotional intelligence. *A practitioner's guide*, 1-27.
- Bucher, A. C., (1983). *Foundations of Physical Education and Sport*. London: The C.V. Mosby Company, Vol. 13, s. 423-425.
- Bulut, H. ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 105-115.
- Bursa Kocabaş, Ş. (2016). *Sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati düzeylerinin karşılaştırılması: Kesitsel bir çalışma*, [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018, s.24). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cefai, C. and Cooper, P. (2009). *Emotional education: Connecting with students' thoughts and emotions*. In C. Cefai & P. Cooper (Eds.), *Promoting emotional education: engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 9- 26). London: Jessica Kingsley.
- Cherniss, C. (2002). 2001 Division 27 Presidential Address: Emotional intelligence and the good community. *American Journal of community psychology*, 30, 1-11.
- Claxton, G. (1999). *Wise up: the challenge of lifelong learning*. London: Bloomsbury.
- Cobb, C. D. ve Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka, Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka*. (Çev. Z.B. Ayman ve B. Sancar) (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin yayım tarihi 1997).
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çolak Okumuş, D. ve Uğur, E. (2017). Hemşirelerin duygusal zeka düzeylerinin bakım davranışlarına etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2).104-109.
- Çolakoğlu, F.F. (2014). Orta öğretimin cinsiyet ve okul türüne göre saldırganlık beklentisi ile empatik genişleme ölçeğinin incelenmesi (Çorum ili örneği). *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 26 (1), 57-66.
- Çöndü, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 190s.

- Çüçen, M. (2014). *Duygusal zekâ ile bütüncül performansın bir unsuru olarak örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dalbudak, İ. (2020). *18-20 yaş arası spor yapan ve yapmayan b2 ve b3 görme engelli bireylerin duygusal zekâ ve saldırganlık düzeyleri*. 1. ed. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi (Polis teşkilatı örneği). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 213-214.
- Donaldson-Feilder, E. J. and Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*. 32(2), 187-203.
- Dökmen Ü. (2005). *Küçük Şeyler* (3.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1996). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2001). *Communication conflicts and empathy in art and everyday life*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde spss 'le veri analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Duru, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 21-34.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkırhan Yayınları.
- Ersoy E. G.ve Köşger F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Journal of Medicine*, 38, 9-17.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam. Surveying the Influence of Transformational Leadership on Empowerment, 509.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character health and lifelong achievement*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

- Goleman, D. (2007). *İş Başında Duygusal Zeka*, Türkçeleştiren: Handan Balkara, Redaksiyon: Filiz Deniztekin - Osman Deniztekin, 5. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2017). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Günay, M. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile öğrencilerinin öğretmene yönelik yakınlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi].
- Gül, Ö. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, empatik eğilimleri ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Günel, İ. (2004). *Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın taşra teşkilatlarında görev yapan İl müdürleri ve şube müdürlerinin empati becerilerinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, N. B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, NB, Kurtipek, S. ve Tolukan, E. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıklarının empatik eğilime etkisi. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 7 (4), 132-142.
- Gürbüz H, Kışoğlu M. (2007) Attitudes of the science and art faculty students and education faculty students attend the non-thesis graduated education program toward teaching profession (Atatürk university sample). *Erzincan eğitim fakültesi dergisi*;9(2),71-83.
- Harrod, N. R. and Scheer, S. D. (2005). An Exploration Of Adolescent Emotiona İntelligence İn Relation To Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hoffman, M. L. and Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12(6), 557-558.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Ioannidou, F., Konstantikaki, V. (2008). *Empathy and emotional intelligence: What is it really about?* *International Journal of Caring Sciences*, 1(3): 118–123.
- İnal, A.N. (2013). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel.
- İkiz, F. E. (2006). *Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerinde Etkisi*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jondeau E. and Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27, 1699 – 1737.
- Kaçay, Z., Güngör, NB ve Soyer, F. (2021). Empatik eğilimin öğretmen profesyoneliği üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 8 (1), 124-134.
- Kanesan, P. ve Fauzan, N. (2019). Duygusal Zeka Modelleri: Bir İnceleme. *E-Bangı Dergisi*, 16 (7).
- Kangalgil M, Hünük D, Demirhan G. (2006)İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması, *Spor Bilimleri Dergisi*;17(2),48-57.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

- Kale, R. ve Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın. s. 75.
- Kapıkıran, N., Kapıkıran, Ş. ve Başaran, B., (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olma olumlu sosyal davranışları: cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Keskin S. Ç. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerin Kullanılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Kılıç, Ö. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri. *İSZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.
- Kılıç, S., Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Kırımoğlu, H., Yeniad., S. ve Çoban, E. (2014). Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers in Terms of Status of Playing Sports (Mustafa Kemal University Sample). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (1), 201- 209.
- Koçyiğit, M., (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kongar, E. (1993). *Kültür Üzerine*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Köksal, A., Gazioğlu, A.E., (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) 133-146.
- Kudret, E. Y. (2002). *Duygusal Zeka Gelişimi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde dostluk*, Nobel
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözüme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 33-54.
- Liddell, H. G. and Scott, R. (1996). *Greek-English Lexicon*. With a Revised Supplement: Oxford.
- Manşet BMP, Brown SJ, Taylor L, Howat DJ (2014). Empati Kavramının Gözden Geçirilmesi. *Duygu Rev.*;1-10.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence. *Educational implications*, 3, 31.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Muratlı, S. (2001). "Türkiye 'de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme", II.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık 2001, Bursa, s. 13.
- Newman, B. Y. (2006). Practicing with emotional intelligence. *Optometry (St. Louis, Mo.)*, 77(2), 62-62.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2008). *Beden eğitimi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160702_11YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_beden_eYitimi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_14.pdf adresinden 8 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.

- Ocak, R. (2016). *Why Emotional Intelligence And Empathy Matter In Business Settings: An Investigation Of Their Predictors And Their Contribution To Job Satisfaction And Conflict Management / İşyerinde Duygusal Zeka Ve Empati Neden Önemli: Duygusal Zekanın Yordayıcıları, İş Memnuniyeti Ve Çatışma Yönetimine Etkileri Üzerine Bir İnceleme*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YET_ERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 8 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Öner, N. (2001). *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara.
- Özakupınar, Y. (1987). *Psikolojinin temel mefhumları*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni* (2. baskı). Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Özyer, K., (2004). *Hacettepe Üniversitesi-duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22, 775-84.
- Premack, D., ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Reeve, J. (2009). *Understanding the motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Salar, B., Hekim, M. ve Tokgöz, M. (2012). 15-18 Yaş Grubu Takım ve Ferdi Spor Yapan Bireylerin Duygusal Durumlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 123-135.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Duygusal zeka. *Hayal gücü, biliş ve kişilik*, 9 (3), 185-211.
- Sartorius, M. (1999). Kadınlarda Duygusal Zeka (Türkçesi: S. C. Erendor). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sayı, M. (1996). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanım ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11, 61-69.
- Sekaran, U. (2003). *A refresher on some statistical terms and test. Research methods for business: A skill building approach* (4th ed., pp. 391–411). New York: John Wiley & Sons.
- Soyer, F. (2004). Osmanlı devletinde 1839 1908 tanzimat dönemi beden eğitimi ve spor alanındaki kurumsal yapılanmalar ve okul programlarındaki yeri konusunda bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Stephan, W.C. and Finlay, K.(1999) The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, (55), 729-47.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu. Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.


- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve Psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Use. *Harper's Magazine* (140), 227- 235.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 12-20.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., ve Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).
- Uzuner, A. (2012). *Yönetici hemşirelerde duygusal zeka ve boyun eğici davranışların incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 172-192.
- Woltin, K. A., Corneille, O., Yzerbyt, V. Y. Ve Förster, J. (2011). Narrowing down to open up for other people's concerns: Empathic concern can be enhanced by inducing detailed processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 418-424.
- Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeniçeri, E. N., Yıldız, E., Seydaoğulları, A., Güleç, S., Çetin, E. S. ve Baldemir, E. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati ilişkisi. (2), 99-107.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-33.
- Yılmaz., M, ve Şahin, Ş. (2004). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel, A. S. Ve Özdayı, N. (2019). Analysis on Emotional Intelligence Levels of Physical Education and Sports Students in Sports. *Online Submission*, 7(3), 853-862.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business research methods* (5rd ed.). Orlando: The Dryden Press.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Pınar ÖZKAN
Eğitim	
Lise	Karşıyaka lisesi (2003)
Lisans	Ege Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2003-2009) İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi (2020- devam ediyor)
Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2020- 2023)
Yabancı Dil Bilgisi	
Üye Olunan Mesleki Kuruluşlar	

EKLER


EK-1. Etik Kurul Onay Formu

 T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SAĞLIK BİLİMLERİ GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

KARAR FORMU

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi
	ETİK KURULUN ADI	Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu
	KURUL ADRESİ	Balıkesir Üniversitesi Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
	TELEFON	(0266) 612 14 18
	FAKS	(0 266) 612 14 17
BAŞVURU BİLGİLERİ	E-POSTA	sb.etikkurulu@balikesir.edu.tr
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Fahri AKÇAKOYUN
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Spor Bilimleri
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
	VARSA İDARİ SORUMLU ÜNVANI, ADI-SOYADI	-
	DESTEKLEYİCİ	-
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ (TÜBİTAK vb kaynaklardan destek alanlar için) ÜNVANI, ADI-SOYADI	-
	YARDIMCI ARAŞTIRMACI VE BÖLÜMÜ	Pınar ÖZKAN Yüksek Lisans Öğrencisi
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Betimsel Nitelikli Tarama Modeli
	KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 2021/40 Başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve UYGUN BULUNMUŞ olup usulüne uygun gerçekleştirilmesinde bilimsel ve etik sakınca OLMADIĞINA oy birliği ile karar verilmiştir. Araştırmanın tüm süreçlerinde ilgili kurum, kuruluş ve kişilerden gereken izinlerin alınmasından araştırmacılar sorumludur.

ETİK KURUL ÜYELERİ

Ünvanı	Adı-Soyadı	Görevi	Araştırma ile İlişkisi		İmza
			VAR	YOK	
Prof. Dr.	Tunay KARLIDERE	Başkan		X	
Prof. Dr.	Osman İrfan İLHAK	Başkan Yardımcısı		X	
Prof. Dr.	Funda GÜLCÜ BULMUŞ	Üye		X	
Doç. Dr.	Özkan IŞIK	Üye		X	
Doç. Dr.	Celalettin ÇEVİK	Sözcü		X	
Doç. Dr.	Alper VATANSEVER	Üye		X	
Av.	Serhat AKBAŞ	Üye		X	

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans tez çalışması yürütülmektedir. Bu anket uygulaması ile beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka ve empatik eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Sorulara verilen cevaplar toplu olarak gizlilik ilkesiyle yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılarak bilimsel bir araştırmaya verdiğimiz destek için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya e-posta adresi ile ulaşabilirsiniz.

A. Bölümü: Aşağıdaki soruları tamamlayınız.	
1) Yaş:	
2) Cinsiyet:	Erkek <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/>
3) Medeni Durum:	Evli <input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/>
4) Spor Branşı:	Takım sporları <input type="checkbox"/> Bireysel Sporlar <input type="checkbox"/>
5) Mesleki Kıdem (Yıl):	
6) Eğitim Düzeyi:	Lisans <input type="checkbox"/> yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>

EK-3. Empatik Eğilim Ölçeği

B. Bölümü: Aşağıda yer alan her bir ifade için size uygun gelen bir şıklı işaretleyiniz.	Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Çok sayıda dostum var.					
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.					
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış olarak ayrılırlar.					
5. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.					
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					
8. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9. Çevremde çok sevilen bir <u>insanım</u> .					
10. Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince <u>rahatlarım</u> .					
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12. İnsanların çoğu bencildir.					
13. Sinirli bir insanım.					
14. Genellikle insanlara güvenirim.					
15. İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16. Girişken bir insanım.					
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18. Genellikle hayatımdan <u>memnunuzum</u> .					
19. Yakınlarıma bana sık sık dertlerini anlatırlar.					
20. Genellikle keyfim yerindedir.					

EK-4. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

C. Bölümü: Aşağıda yer alan her bir ifade için size uygun gelen bir şıkla işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2- Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3- Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4- Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem					
5- Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6- Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım					
7- Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirilmeme yol açtı.					
8- Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam					
9- Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10- Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11- Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12- Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem					
13- Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım					
14- Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim					
15- Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16- Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim					
17- Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım					
18- Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19- Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım					
20- Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21- Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır					

EK-4. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (Devam)

22-İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23-Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırılmaz.					
24-Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem					
25-Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26-Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27-Hissettiğim duygularım farkındaymıdır.					
28-İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29-Ustlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30-İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31-Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32-Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynımsı yaşamış gibi olurum.					
33-Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir					
34-Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35-Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36-Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37-İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38-İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39-Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40-İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41-Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...

