

**T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN SOSYAL  
DESTEK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ZEKÂLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Özlem BAYRAKTAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Prof. Dr. Ömer ÜRE**

**KONYA- 2011**





T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özlem BAYRAKTAR
	Numarası	085216051005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Özlem BAYRAKTAR



T.C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Özlem BAYRAKTAR
	Numarası	085216051005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ömer ÜRE
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 14.03.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Ömer ÜRE

Danışman

Doç. Dr. Erdal HAMARTA

Üye

Yrd. Doç. Dr. Emel ARSLAN

Üye

## ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 683 öğrenciye ilgili ölçekler uygulanmıştır.

Hazırlamış olduğum bu tez çalışmasının tüm safhalarında benden yardımını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışmasının her aşamasında beni cesaretlendiren çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu tez çalışmasının tüm süreçlerinde çok yardımını gördüğüm yüksek lisans öğrencisi arkadaşım Fatih GÜNEŞ'e ve hazırlanan ölçek formlarını içtenlikle doldurarak katkıda bulunan Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören tüm öğrenci arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak; beni bugünlere kadar getiren, her zaman desteklerini arkamda hissettiğim sevgili anneme, babama ve eşime şükranlarımı sunarım.

Bu tez çalışmasının ilgili alanda çalışan bilim insanlarına yararlı olması dileğiyle...

**Özlem BAYRAKTAR**

**Konya- 2011**



T.C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Özlem BAYRAKTAR
	Numarası	085216051005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ömer ÜRE
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları, algılanan sosyal destekleri açısından incelenmiştir.

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi Konya Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilen 527'si kız 156'sı erkek olmak üzere toplam 683 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ puanlarının belirlenmesi amacıyla "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği" ve algılanan sosyal desteğin belirlenebilmesi amacıyla "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde T Testi, Varyans Analizi, Tukey Testi, LSD ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 17. 00 paket programında yapılmıştır.

Araştırma bulguları, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetiminin cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Kişisel farkındalık, şartlara ve çevreye uyum ve genel ruh hali alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmamızda erkek

öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulguları, kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yaşı 21 ve 22+ olan öğrencilerin Şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları yaşı 19 ve 20 olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulguları, şartlara ve çevreye uyum alt boyutunun anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu ortaokul olan ve anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ile duygusal zekâ puanları paralel olarak artmamakta, lise, üniversite mezunu olan annelerin duygusal zekâ puanlarında önemli düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Gelir durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) gelire göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Arkadaşların alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ailem alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerim alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Algılanan Sosyal Destek



T.C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Özlem BAYRAKTAR
	Numarası	085216051005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ömer ÜRE
	Tezin İngilizce Adı	Analysis of University Students' Emotional Intelligence's Relation With Social Support Level...

### ABSTRACT

In this research , emotional intelligence of university students was examined at the point of view of perceived social supports.

The research was done appropriate to general research model. The research's sample is consisted of total 683 students (527 women, 156 men) who have been studying in different faculties of Selçuk University that were chosen with random cluster sampling method. In the research, “Bar-On Emotional Intelligence Scale” was used in order to determine emotional intelligence scores and “ Perceived Social Support Scale” was used in order to determine perceived social support. In the analyses of the datums, T Test, Variance Analysis, Test of Tukey, LSD and Pearson Moments Product Correlation Technique were used. Statistical analysis of the datums was done in the SPSS 17. 00 pocket program.

Research findings show that interpersonal relations and stress management change according to gender. It also show that, sub-scales of personal awareness, adjustment to conditions and surroundings and general mood scales don't change according to the gender factor. In the interpersonal sub-scales of Emotional intelligence, mean score of female students were found significantly higher than male students' score. In the research, mean score of male students' stress management were found significantly higher than female students' scores.



Research findings show that, sub-dimensions of personal awareness, interpersonal relations, stress management and general mood don't change according to the age factor. Mean score of sub-scale of adjustment to conditions and surroundings sub-dimension of the students who are 21 and 22+ years old is founded significantly higher than the students's mean score who are 19 and 20 years old.

Research findings show that, sub-dimension of adjustment to conditions and surrounding change according to mother's educational level factor. Adjustmet to conditions and surrounding sub-dimension mean scores of students whose mothers' education level is primary school was found significantly higher than those students whose mothers' education level is junior high school and literate. Emotional Intelligence Scores don't increase in parallel with mother's education level and a significant difference hasn't been seen in emotional intelligence scores of mothers who graduated from high school and university.

Obtained datums that related to father's education level factor show that, all sub-dimensions (self-awareness, interpersonal relations, adjustment to conditions and surroundings, stress management and general mood) don't change according to father's education level.

Obtained datums that related to income factor show that all sub-dimensions (self-awareness, interpersonal relations, adjustment to conditions and surroundings, stress management and general mood) don't change according to income.

It has found that, My friends Sub-dimension has positive relation with self-awareness, interpersonal relations, adjustment to conditions and surroundings, stress management and general mood Sub-dimensions' scores.

It has found that, My family Sub-dimension has positive relation with self-awareness, interpersonal relations, adjustment to conditions and surroundings, stress management and general mood Sub-dimensions' scores.

It has found that, My teachers Sub-dimension has positive relation with self-awareness, interpersonal relations, adjustment to conditions and surroundings, stress management and general mood Sub-dimensions' scores.

**Key Words:** Emotional Intelligence and Perceived Social Support

## KISALTMALAR

**EQ** : Duygusal Zekâ

**IQ** : Bilişsel Zekâ

**ADSÖ-R** : Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Revize Edilen Formu)

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
KISALTMALAR .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.1.1. Alt Problemler .....	4
1.2. SAYILTILAR.....	9
1.3. SINIRLILIKLAR .....	9
1.4. TANIMLAR .....	9
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	10

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. SOSYAL DESTEK KAVRAMI .....	12
2.1.1. Sosyal Desteğin Tanımı.....	14
2.1.2. Sosyal Destek Kaynakları ve Sosyal Desteğin Boyutları .....	16
2.1.3. Sosyal Destek Modelleri.....	17
2.1.4. Sosyal Destek Türleri .....	19
2.1.5. Sosyal Desteğin İşlevleri .....	19
2.2. ALGILANAN SOSYAL DESTEK.....	21
2.3. SOSYAL STATÜ, SOSYAL ROLLER VE SOSYAL DESTEK KAYNAKLARI.....	23
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24

2.5. DUYGUSAL ZEKÂ .....	26
2.5.1. Duygusal Zekâ Modelleri .....	30
2.5.2. Duygusal Zekânın Boyutları ve Kapsamı.....	31
2.5.3. Duygusal Zekâ Bölümleri.....	32
2.5.3.1. Duyguları algılama, değerlendirme ve dışa vurma .....	32
2.5.3.2. Düşünmeye duygusal kolaylığın sağlanması.....	33
2.5.3.3. Duyguları anlama, analiz etme ve duygusal bilgiyi kullanma.....	34
2.5.3.4. Duygusal ve zihinsel gelişimi pozitif yönde etkilemek için duyguları düzenleme .....	35
2.6. DUYGUSAL ZEKÂNIN ÖLÇÜLMESİ .....	37
2.7. BİLİŞSEL ZEKÂ VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİ .....	40
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	44
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ -ÖRNEKLEMİ.....	44
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	46
3.3.1. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) .....	46
3.3.2. ASDÖ-R'nin Güvenirliği .....	47
3.3.3. Tüm ASDÖ-R'nin Geçerliliği .....	47
3.3.4. Bar-On duygusal zekâ ölçeği.....	48
3.3.4.1. Bar-On EQ ölçeğinin boyutları.....	49
3.3.4.1.1. Bar-On EQ Ölçeğinin Boyutları Kişisel Farkındalık Boyutu .....	49
3.3.4.1.2. Kişilerarası ilişkiler boyutu .....	49
3.3.4.1.3. Şartlara ve çevreye uyum boyutu .....	49
3.3.4.1.4. Stres yönetimi boyutu.....	49
3.3.4.1.5. Genel ruh hali boyutu .....	50
3.3.4.2. Bar-On duygusal zekâ ölçeğinin güvenirliği .....	50
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	50
3.4.1. Verilerin Toplanması .....	50
3.4.2. Verilerin Analizi .....	50

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	52
4.2. YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	55
4.3. ANNE EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	60
4.4. BABA EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	65
4.5. GELİR DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	72
4.6. ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	77

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

5.1. DUYGUSAL ZEKÂNIN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ .....	79
5.2. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE DUYGUSAL ZEKÂ .....	80
5.3. ANNE EĞİTİM DURUMU VE DUYGUSAL ZEKÂ .....	80
5.4. BABA EĞİTİM DURUMU VE DUYGUSAL ZEKÂ .....	81
5.5. GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE DUYGUSAL ZEKÂ .....	81
5.6. DUYGUSAL ZEKÂ VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK.....	82

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

KAYNAKÇA .....	86
EKLER .....	93
ÖZGEÇMİŞ.....	98

## TABLolar LİSTESİ

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	44
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları .....	45
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Dağılımları .....	46
Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	52
Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	53
Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	53
Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	54
Tablo 11: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve $S_s$ Değerleri .....	55
Tablo 12: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 13: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve $S_s$ Değerleri .....	56
Tablo 14: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	56

Tablo 15: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	57
Tablo 16: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	57
Tablo 17: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	58
Tablo 18: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 19: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	59
Tablo 20: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 21: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	60
Tablo 22: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	60
Tablo 23: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	61
Tablo 24: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	61
Tablo 25: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	62
Tablo 26: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	62
Tablo 27: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları .....	63
Tablo 28: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	63

Tablo 29: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	64
Tablo 30: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	64
Tablo 31: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	65
Tablo 32: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	65
Tablo 33: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	66
Tablo 34: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	66
Tablo 35: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	67
Tablo 36: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	67
Tablo 37: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	68
Tablo 38: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	68
Tablo 39: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 40: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	69
Tablo 41: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 42: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	70



Tablo 43: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 44: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	71
Tablo 45: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 46: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	72
Tablo 47: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	73
Tablo 48: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	73
Tablo 49: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	74
Tablo 50: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	74
Tablo 51: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	75
Tablo 52: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	75
Tablo 53: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	76
Tablo 54: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin $n$ , $\bar{X}$ ve Ss Değerleri .....	76
Tablo 55: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	77
Tablo 56: Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki Sonuçları.....	77

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çok eski bir geçmişi olmayan duygusal zekâ kavramı, insan ilişkileri ve iletişim söz konusu olduğunda gittikçe öne çıkmaya başlayan bir kavramdır. Duygusal zekâ, bireyin, hemen her alanda başarılı, yaratıcı ve mutlu olmasını amaçladığı ve başarılı sonuçlar verdiği için, birçok ülkede geniş bir uygulama alanı bulmaktadır.

İnsan davranışlarını açıklamak için sadece “zekâ” başlıklı araştırmalar değil, duygu ile ilgili araştırmaların da artmasıyla birlikte; duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında bilim adamlarının fazlasıyla ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Duygusal zekâ kavramı bazı araştırmacılara göre, klasik IQ kavramına alternatif olarak geliştirilmiş bir kavram gibi ortaya atılmış, bazılarında göre de, zekâ kavramının geçirmiş olduğu evrimin en son halkası olarak görülmüş ya da algılanmıştır (Abacı, 2003).

Duygusal zekâ kavramı orijinal olarak Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında insanların duygular hakkında nasıl akıl yürüttükleri gibi bireysel farklılıkları incelemeleriyle güçlü bir temele oturmuştur. Son zamanlardaki ayrıntılı yaklaşımlar, duygusal zekânın kavramsallaştırılmasında, duygusal zekânın bir özellik olduğu düşüncesinden, bir yetenek olduğu düşüncesine kaymıştır. Buna göre duygusal zekâ; bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını algılama, dışa vurma, anlama, kullanma ve yönetme kapasitesi olarak kabul edilmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso 2000).

Zekâ kavramı daha çok akademik başarıyı sağlayan “bilişsel potansiyeli” vurgulamaktadır ancak sosyal ilişkilerde yeterli olmada, yaşama uyum ve yaşamda başarılı olmada duygusal yeti ve potansiyelin çok gerekli ve önemli olduğu açıktır. Duygu ile düşüncenin ortak çalışmasında, duygu düşüncüyü devreye sokarak veya devreden çıkararak kararları her an yönlendirmektedir. Bir bakıma akılcı ve duygusal olmak üzere iki beyin, iki zihin ve iki farklı türden zekâ var demektir. Hayatın nasıl yaşandığı ikisi tarafından belirlenmektedir. Sadece akademik zekâ (IQ) değil, duygusal

zekâ (EQ) da önemlidir. Akıl, duygusal zekâ olmadan tam verimli çalışmamaktadır (Goleman, 1998).

Sosyal ilişkiler insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bütün insanlar yaşam içerisinde çevrelerinde bulunan insanlarla ilişki kurarak yaşarlar. İnsanların diğer insanlarla birlikte olma ve onlarla ilişki kurma ihtiyacı doğumları ile başlayıp yaşamları boyunca devam etmektedir (Cüceloğlu,1992). Günümüzde endüstrileşme ve kentleşme olgusuyla birlikte insan ilişkilerinde değişme yaşanmaktadır. Bireylerin sosyal destek kaynaklarını aileleri, arkadaşları, komşuları, öğretmenleri ve çevrelerinde yer alan ideolojik, dinsel veya etnik gruplar ile içinde yaşadıkları toplum oluşturmaktadır (Yıldırım 1997).

Yakın çevredeki kişilerden şefkat, onay ve yardım gören kişiler hem iş, hem ev hayatıyla ilgili sorumlulukların yol açabileceği, sorunlarla daha iyi başa çıkabilmektedir (Torun,1995)

Sosyal desteğin en temel kaynağı ailedir. Annesi ile ilk yıllarda duygusal yakınlık kuran çocuklar insanlarla ilişki kurmayı ödüllendirici bir olay olarak algırlar. Annesinin onu sevip değer vermesi, çocukta değerli olma duygusu yaratır ve sevmeye değer biri olduğunu düşünmeye başlar (Bıyıklı, 1987).

Çocuklar için bir diğer önemli sosyal destek kaynağı ise arkadaşlarıdır. Arkadaşlığın önem kazanması ile akran gruplarının baskısı, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuk için önemli bir sosyal destek kaynağı olan ailenin etkisine denk kimi zamanda ondan daha üstün duruma geçer. Günümüzde çocukların ve gençlerin en belirgin özelliği akranlarına büyük önem vererek onlardan büyük ölçüde etkilenmeleridir. Yapılan çalışmaların sonuçları göstermiştir ki, arkadaşlık psikolojik iyileştirmede ve hayat stresini azaltmada önemli bir etken olmaktadır (Cüceloğlu,1992; Dönmezer,1999; Rook,1987).

Caplan ve House (Akt. Erdeğer,2001) sosyal destek sisteminin bilinmesinin bireylere yardımda bulunulması açısından büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Bireylerin sosyal destek sisteminin bilinmesi onların pek çok sorununun çözümünde, önlenmesinde ve tedavisinde, kısacası onların ruh sağlıklarının korunmasında ve ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde güçlü bir kaynak olarak rol oynamaktadır.

Öğrencilerin okul, aile, arkadaş ve toplum arasında ciddi çatışmalar yaşaması, duygusal ihtiyaçlarının engellenmesi, kişisel problemlerinin olması okul başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul başarılarında anne, baba, öğretmen ve arkadaş desteği oldukça önemli bir yer tutmaktadır. (Akt. Karadağ, 2007)

## **1.1. PROBLEM CÜMLESİ**

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, algılanan sosyal destek düzeyleri açısından incelenecektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; algılanan sosyal destek düzeyleri ve öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi gibi özellikleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleridir.

### **1.1.1. Alt Problemler**

Araştırmanın genel amaçlarına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

#### **1. Öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

1.1. Öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5. Öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

#### **2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

2.1. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.4. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.5. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

3.1. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.2. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.4. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **4. Gelir değişkenine göre öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

4.1. Gelir değişkenine göre öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.2. Gelir değişkenine göre öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.3. Gelir değişkenine göre öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.4. Gelir değişkenine göre öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.5. Gelir değişkenine göre öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**5. Yaş değişkenine göre öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

5.1. Yaş değişkenine göre öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.2. Yaş değişkenine göre öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.3. Yaş değişkenine göre öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.4. Yaş değişkenine göre öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.5. Yaş değişkenine göre öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**6. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

6.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin arkadaşlarım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ailem puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**7. Yaş değişkenine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

7.1. Yaş değişkenine göre öğrencilerin arkadaşlarım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7.2. Yaş değişkenine göre öğrencilerin ailem puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7.3. Yaş değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**8. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

8.1. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin arkadaşlarım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8.2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin ailem puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8.3. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**9. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

9.1. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin arkadaşlarım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9.2. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin ailem puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9.3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?



**10. Gelir değişkenine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

10.1. Gelir değişkenine göre öğrencilerin arkadaşlarım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

10.2. Gelir değişkenine göre öğrencilerin ailem puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

10.3. Gelir değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**11. Algılanan sosyal destek değişkeni öğrencilerin duygusal zekâ puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?**

11.1. Arkadaşlarım değişkeni, öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.2. Arkadaşlarım değişkeni, öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.3. Arkadaşlarım değişkeni, öğrencilerin şartlar ve çevreye uyum puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.4. Arkadaşlarım değişkeni, öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.5. Arkadaşlarım değişkeni, öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.6. Ailem değişkeni, öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.7. Ailem değişkeni, öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.8. Ailem değişkeni, öğrencilerin şartlar ve çevreye uyum puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.9. Ailem değişkeni, öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.10. Ailem değişkeni, öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.11. Öğretmenlerim değişkeni, öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.12. Öğretmenlerim değişkeni, öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.13. Öğretmenlerim değişkeni, öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.14. Öğretmenlerim değişkeni, öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

11.15. Öğretmenlerim değişkeni, öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

## **1.2. SAYILTILAR**

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

## **1.3. SINIRLILIKLAR**

1. Bu araştırma Selçuk Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## **1.4. TANIMLAR**

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

**Sosyal Destek:** Bireylerin yaşamlarında yer alan zor zamanlarında geliştirdikleri, kendilerine değer verilmesi, özen gösterilmesi, ihtiyaç duyduklarında

başvurabilecekleri insanların bulunması, sahip oldukları ilişkilerden doyum bulunması yönünde bir destek olarak tanımlanmaktadır (Zaimoğlu ve Büyükberber, 1992; Akt.: Karadağ, 2007).

**Duygusal Zekâ:** “Kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenme, kendimizi güdüleme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme, duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşama ve işe etkin bir biçimde yansıtarak, onlara uygun tepkiler verme yetisine gönderme yapma” olarak tanımlanan duygusal zekânın, özbilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal beceriler olmak üzere 5 alt boyutu vardır (Goleman, 1998 Akt.: Köroğlu, 2006).

### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Son yıllarda yapılan araştırmalar, IQ'nun hayattaki başarıya katkısının %10'dan fazla olmadığını göstermektedir. Yüksek IQ, başarının, prestijin veya mutlu bir yaşamın garantisi olmadığı halde, okullarımızda ve kültürümüzde akademik yetkinlik hala ön planda tutulmakta; günlük hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir.

Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek kişiler - yani, duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlayan ve bunları ustalıkla idare edebilenler hayatlarının gerek özel gerekse mesleki alanlarında daha avantajlı bir konuma geçerler. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş insanlar hayatta daha mutlu ve üretken olurlar. Duygularını kontrol edemeyen kişiler ise, net düşünebilme ve işlerine konsantre olabilme yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadeleye girmektedirler.

Son yıllarda, bazı araştırmacılar insan zekâsını eski yöntemlerle incelemenin sınırlamalarını keşfettiler. Howard Gardner 1980'lerin başlarında IQ yaklaşımını sorgulamaya başladı. “Frames of Mind” adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca tek bir zekâ türü olmadığını, ancak zekâ türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürüyordu (Møller, 1999).

Bireyin kendini sosyal desteğe sahip bir insan olarak algılaması ve yorumlaması, kişilerarası etkileşimlerinde güvenli olmasına ve uygun yönlendiricilerle daha etkili sonuçlar alabilmesine neden olabilmektedir.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek veriler doğrultusunda üniversite öğrencilerinin aile, arkadaş ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerin kalitesini arttırmaya, sosyal destek beklentilerini geliştirmeye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin planlanmasında betimsel bir temel oluşturması açısından çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Sosyal desteğin, bireylerin duygusal zekâları üzerindeki etkisinin incelenmesinin anne-baba, öğretmen ve akran grubuna yapılabilecek çeşitli rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma probleminin bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili kavramlar ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. SOSYAL DESTEK KAVRAMI

Bireyler arasındaki sosyal ilişkilerin ve yakın bağların kişilerin yaşamında ne kadar önemli olduğunun vurgulanması bir yüzyıl öncesine dayanmaktadır. Durkheim'ın 1897'de yaptığı 'İntihar' isimli çalışması, o dönemin sosyal bilimcilerinde bireyler arasındaki yakın sosyal bağların önemi ile ilgili bazı düşüncelerin oluşmasına ve ortaya konmasına neden olmuştur (Mc Creary, 1997).

Bireyler arası ilişkilerin destekleyici yönleri 1950'lerin sosyoloji literatüründe sıklıkla tanımlanmıştır. John Cassel 1974'te insan sağlığının devamı için bireyler arası ilişkilerin önemli olduğunu ve hastalığın etiyolojisinde psiko-sosyal süreçlerin önemli bir rol oynadığını belirterek; zorlanmalı çevresel koşullarda bireyin yaşamında ortaya çıkabilecek sosyal ilişki ve bağların kopması ya da zayıflaması durumunda hastalanma riskinin artabileceği hipotezini ortaya atmıştır (Stroebe ve Stroebe, 1996).

Dünyaya geldiği çevrede bulunan insanların yardımını olmaksızın bir bebeğin yaşaması mümkün değildir. Yaşamını devam ettirebilmesi için doğumdan itibaren bebek, diğer insanlarla bir takım ilişkiler içine girmektedir. En küçük toplumsal ilişki biçimi kabul edilen ikili ilişkiden, grupla kurulan ve toplum içinde çoğalan ilişkilere kadar tüm ilişkiler birey için yaşamın devam edebilmesi için diyalektik bir zorunluluktur. Tüm ilişkilerin temelinde bireyin yaşamına ilişkin istekler ve doyum gereksinimi yatmaktadır. Toplumsal yaşantının ise karşılıklı beklenti ve bu beklentilerin doyurulma çabalarından oluştuğu kabul edilmektedir. Diğer bir deyişle; birey, sosyal dünyasındaki çabaları ancak toplum içindeki diğer insanlarla kurduğu sosyal ilişkiler yardımıyla gerçekleştirmektedir.(Kozaklı, 2006).

Sosyal destek, stres vericileri ortadan kaldırmaya bile kişilerin endişe ve çaresizlik duygusunu azaltmakta, stresle başa çıkmak için yeni yollar deneme konusunda daha istekli olmalarını sağlamakta, kişilerin kendine güvenini artırmakta ve stresin daha kolay tolere edilmesini sağlamaktadır. Sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Dolayısıyla sosyal destekten yoksun olma birey üzerinde olumsuz bir etki yapar. Öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynaklarını, aileleri ve arkadaşları oluşturmaktadır. Aile ve arkadaşlarından yeterli desteği alan öğrencilerin, sorunlarını çok büyük boyutlara ulaşmadan çözdükleri ve derslerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Özbay, 1996).

Üniversite öğrencilerinin içinde buldukları gençlik döneminde, gencin arkadaşlık ilişkilerine çok önem verdiği ve arkadaşlık ilişkileri ile sosyal becerilerini geliştirdiği, bağımsızlığını kazandığı ve uyum sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Ayrıca bu dönemde bir sosyal çevreden ve bu çevredeki bireylerle kurulan ilişkilerden sağlanan sosyal destek de gencin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkilere sahip olmaktadır. Sosyal destek, gencin aile ve arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlarını açabilmesi, çevreye uyum sağlaması ve psikolojik sağlığını sürdürebilmesi için vazgeçilmez temel bir gereksinim özelliği taşımaktadır (Altunbaş, 2002). Güçlü bir sosyal destek ağına sahip olan bireylerin hem daha sağlıklı bir kişilik geliştirebildikleri hem de zorlayıcı yaşam olayları ile başa çıkabilmelerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Elbir, 2000).

Ülkemizde büyük önem taşıyan üniversitelerde eğitim görme, gençler için gün geçtikçe zorlaşmakta, zorlaştığı kadar maliyeti de yükselmektedir. Sorunların yoğunluğu, gerçekçi olmayan beklentilerin çokluğu, sosyal desteklerin yetersizliği, gençlerin doğru değerlendirmeler yapmalarını engellemektedir. Ayrıca bir grubun üyesi olma, bir meslek sahibi olma ve geleceğe yön verme idealleri ile yeni bir okula, yeni bir kente ve yabancı bir çevreye uyum sağlama çabaları pek çok öğrencide değişik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Aktekin ve ark., 2004; Okanlı 1999).

Geniş bir sosyal ilişki içinde bulunan insan; eş, evlat, ebeveyn, arkadaş ya da komşu gibi birbirinden farklı roller sürdürür. Bu farklı rollerde birey, sevilir, değerli bulunuyor ve gerektiğinde yardım görüyorsa, kendini o denli mutlu ve güven içinde hissedecektir. Bunun aksine, sosyal ilişkiler yetersiz ya da bozuk olduğunda birey

olumsuz olaylar karşısında anksiyete, çaresizlik ve değersizlik duygularını sıkça yaşayacağından, psikolojik ve fiziksel hastalık geliştirme riski artacaktır (Görgü, 2005).

### **2.1.1. Sosyal Desteğin Tanımı**

Sosyal destek, genellikle stres altındaki ya da güç durumdaki bireye yakından bağlı olduğu eş, aile, arkadaş gibi insanlar tarafından sağlanan maddi- manevi yardım olarak kabul edilmiştir. 1970'lerin ortalarından itibaren, baş etme kaynağı olarak sosyal desteğin rolü büyük ilgi görmüştür. Sosyal destek kuramlarında genel olarak sosyal desteğin yaşam boyu gerekli olduğu, ait olma duygusunu yaratan kişiler arası ilişkileri de kapsadığı ve olumlu yönde bir etkileşim olduğu kabul edilir. Diğer taraftan sosyal desteklerin sevgi, şefkat, yeterlik, benlik saygısı, bir gruba ait olma gibi sosyal gereksinimleri karşılayarak fizik ve ruh sağlığını olumlu bir biçimde etkilediği düşünülmektedir (Sorias 1988a; Sorias 1988b; Özgür 1993).

Cobb (1976), sosyal desteği bireyin ilgilenildiğini, sevildiğini sayıldığını ve karşılıklı bağılıklardan oluşan bir sosyal ilişki ağının üyesi olduğunu hissetmesini sağlayan bilgi olarak tanımlamaktadır (Akt.: Kayhan Yardımcı, 2007).

Walker ve arkadaşları (1977), sosyal desteği bireylerin sosyal kimliklerini olumlu yönde etkileyen ve kişisel ilişkiler sayesinde aldıkları duygusal destek, maddi yardım ve hizmetler ile aldıkları bilgi ve kurulan yeni sosyal ilişkiler olarak tanımlamışlardır (Akt. Kayhan Yardımcı, 2007).

Cobb sosyal desteği, kişiye sevildiğini, değer verildiğini ve karşılıklı iş birliğine dayanan bir iletişim içinde bulunduğunu gösteren özel bir bilgi olarak tanımlamıştır. Shumaker ve Brownel, sosyal desteği, en az iki birey arasında, alıcı ve verici olarak yardımların değişimi olarak tanımlamaktadır. Cohen, Mermelstain ve ark. ise bu tanıma, desteğin, olumlu ve olumsuz etkilerinin de olabileceğini eklemişlerdir. Sarason, Lewin ve ark. sosyal desteği; bizi sevdiğini, önemseddiğini ve değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması olarak tanımlamaktadır (Akt.: Çakır, 1993).

Sosyal destek, bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinde var olan ait olma, sevgi, takdir ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarının başka bireylerle (arkadaşları, ailesi,

üstleri veya profesyonel danışmanlar vb.) kurduğu etkileşim sonucunda tatmin edilmesi anlamına gelmektedir (Ekinci ve Ekici, 2003).

Sosyal destek, bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenin yanı sıra, bilgi edinme ve maddi yardım gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli destek olarak tanımlanabilir. Son yıllarda 'sosyal destek' psikolojik danışman veya psikoterapist, sosyal psikolog, sosyolog, sosyo biyolog ve aile terapistlerinin üzerinde durdukları ve öne çıkardıkları kavramlardan biri haline gelmiştir. Yapılan çalışmalar, bireyin yaşadığı birçok sorunun temelinde sosyal destek yoksunluğunun bulunduğunu göstermektedir. Bireyin zorlanmalı yaşam olaylarıyla başa çıkabilmesinde sosyal desteğin güçlü bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, kriz teorileri kapsamında sosyal desteğin, ölüm, iş kaybı veya iflas, yer değiştirme, meslek seçme, hastalık, stres, depresyon, evlilik, üvey ana baba, sadakatsizlik, tutuklanma, ilaç bağımlılığı, bırakma veya okula dönüş gibi durumlarda daha önemli ve gerekli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Budak, 1999).

Barrera ve Ainlay (1983) sosyal desteği bireyin ihtiyaç duyduğu, kendisine yardımcı olan kişilerin sayısı olarak açıklamışlardır.

Sosyal destek kavramının temelinde, bireyin çevresi tarafından güvenilme, sevilme, saygı duyulma, ilgi görme, değer verilme gibi gereksinimlerin bulunduğu varsayımı yatmaktadır. Bu gereksinimin değişik boyutlarının vurgulanmasından dolayı tanımlarda da farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Başer, 2006).

Özellikle ruh sağlığı ve duygusal iyilik hali gibi sağlıkla ilişkili alanlarda yaşam kalitesini sağlamada sosyal desteğin önemi literatürde sürekli desteklenmektedir. Araştırmaların büyük bir bölümü, psikososyal uyum üzerinde yararlı etkiler sağlayan ve stresin zarar verici etkisinden insanları koruyan bir mekanizma olarak sosyal destek üzerine odaklanmıştır (Park 2007, Akt: Albal, 2009)

Sorias (1988), sosyal desteği genellikle, stres altındaki ya da güç durumdaki bireye yakından bağlı olduğu eş, aile, arkadaş gibi insanlar tarafından sağlanan maddi manevi yardım olarak açıklamıştır. Gerektiği zaman güvenebileceği insanların var olduğunu bilen kişinin sosyal destek kaynaklarının fazla olduğunu belirtmiştir (Akt.: Yamaç, 2009).



Sosyal destek, belli olaylara karşı bireylerin uyumlu davranışsal tepkiler vermesine yardımcı olarak bireylerin sağlığını destekleyebilir ve sürdürebilir, aynı zamanda bireylerin pozitif duygularını geliştirerek olumsuz olayları stresli bir durum olarak algılamalarını azaltmaya yardımcı olabilir (Chung 1995, Akt.:Albal, 2009)

Sosyal destek, farklı biçimde tanımlanıyor gibi görülse de bütün yazarların görüş birliğinde olduğu nokta sosyal desteğin bireyler arasındaki davranış ve ilişkilerin bazı türlerini kapsadığıdır. Genel olarak sosyal desteğin iki temel bileşeni olduğu görülmektedir.

Bunlar a) ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek insanların varlığı algısı, b) var olan destekten memnuniyet derecesi bu iki bileşenin bir birleriyle ilişkisi, bireylerin kişiliklerine bağlıdır. Bazı insanlar sosyal destek sağlayan fazla sayıda hazır yardımcıların olmasını isterlerken diğerleri için tek bir kişi yeterli olabilir (Karadağ, 2007).

Sosyal destek ihtiyacı ve ulaşılabilirliği, kişinin sosyal yaşamı boyunca değişmekte ve birçok olay tarafından etkilenmektedir. Sosyal desteğin birey tarafından olumlu olarak algılanması ve kullanılması için belli şeyler mevcut olmalıdır. Kişi sosyal destek için ihtiyaç algılamalıdır. Desteğin ulaşılabilirliğini algılamalıdır. Desteği nasıl kullanacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi pek çok faktör kişinin sosyal desteği kullanmasını etkilemektedir. Kişinin destek ihtiyacı, sosyal desteği istemesi ve kullanmaya başlaması kişinin algılamasını etkilemektedir (Bruhnn ve Philips, 1984).

### **2.1.2. Sosyal Destek Kaynakları ve Sosyal Desteğin Boyutları**

Sosyal destek kaynakları genel olarak formal ve informal destek kaynakları olarak iki ana bölüm içerisinde ele alınmaktadır. Resmi kurum ve kuruluşlar ile yasal bir çerçeve içerisinde hizmet veren sivil toplum kuruluşları, gönüllü kuruluşlar formal destek kaynaklarıdır. Aile, akraba, komşu, arkadaş gibi çevrede bulunan ve katkı sağlayan diğer bireyler ise informal sosyal destek kaynakları olarak belirtilebilir (Özbesler, 2001).

Yapılan çalışmalar sonucunda sosyal destek kaynaklarının, bireye üç farklı biçimde yardım sunduğu ortaya konmuştur. Bunlar;

- a) Maddi destek,
- b) Duygusal destek,
- c) Zihinsel destektir.

Maddi destek: Günlük sorumlulukların gerçekleştirilmesi için başkaları tarafından sağlanan eylem ya da araçlardır (Dennis, 2003; Pender, 1996).

Duygusal destek: Kişinin sevgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimleri karşılar. Duygusal destekle sırdaş ilişkisinin önemini vurgulanmış, hiçbir sırdaşı olmayan insanların, yaşam stresinden daha fazla rahatsızlık duydukları, benlik değerlerinin daha düşük ve psikopatolojik semptomlarının daha fazla olduğunu belirtilmiştir (Bayram, 1999).

Zihinsel destek: Öğüt ve bilgi verme ve davranışlar konusunda geri iletim gibi yararlı bilgilerin kişiye iletilmesidir. Bunlar dışında “**Olumlu Sosyal Etkinlikler**” ya da “**Sosyalleşme**” adı verilen sosyal destek işlevi söz konusudur. Bu işleve göre, bir grup insanla birlikte yemek yeme, sinemaya gitme gibi ortak bir ilgiyi ya da eğlenceyi paylaşma, psikolojik uyum üzerinde olumlu bir etki yapar (Bayram, 1999).

Özbesler (2001)’in belirttiği gibi, Barnera (1985), sosyal desteği üç boyutta değerlendirmiştir:

- a) Sosyal çevre içinde kişi ve değerleri arasındaki bağlantılar,
- b) Harekete geçirilen destek,
- c) Öznel bilişsel değerlendirmeleri ifade eden algılanan destek.

### **2.1.3. Sosyal Destek Modelleri**

Sosyal desteğin sağlık ve kendini iyi hissetme üzerindeki etkisini açıklayan üç farklı model önerilmiştir. Bu modeller:

**1. Temel Etki Modeli (Main Effect Model):** Bu modele göre, sosyal destek ile sağlık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürülmektedir. Olumsuz yaşam olayları söz konusu olsun ya da olmasın sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi

hissetme üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Aynı zamanda temel etki modeli, sosyal desteğin olmamasının birey üzerinde olumsuz etki yaratabilecek bir durum olduğu görüşünü savunur. Dolayısıyla, sosyal destekten yoksun olma, birey üzerinde kendi başına olumsuz etki yaratabilecek bir durumu oluşturmaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Akt. Yamaç, 2009)

**2. Tampon Etkisi Modeli (Buffering Effect Model):** Sosyal desteğin en önemli fonksiyonu, stres verici yaşam olaylarının yarattığı zararları azaltarak ya da dengeleyerek ruh sağlığını korumaktır. Stres yaratıcı durumlar söz konusu olmadığı sürece, sosyal desteğin bulunmamasının sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Ancak, yüksek düzeylerde stres yaratıcı durumlarda sosyal destek bireyin uyum sağlamasını ve koşullarla basa çıkmasını kolaylaştırarak stresin zararlı etkilerini azaltan bir tampon görevi yapmaktadır (Cohen, Wills, 1985). Bir diğer deyişle, sosyal destek günlük yaşamda karşılaşılan zorluklara karşı bir başa çıkma stratejisi olarak hizmet etmektedir (Duru, 2008). Örneğin stres verici yaşam olayları ortaya çıktığında, dost ve akrabaların sorunlarla başa çıkabilmek için gereken yardımı sağlamaları, destek vermeleri sosyal desteğin tampon etkisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla diğerlerinden yardım almak stres yapıcı olayların daha az tehlikeli görünmesini ve kişinin başa çıkabilme potansiyelini daha güçlü olarak algılamasını sağlar (Başer, 2006; Akt. Yamaç, 2009)

**3. Sosyal Destek ve Olumsuz Yaşam Olaylarının Birbirlerinden Bağımsız Etkileri:** Sosyal desteğin etkisiyle ilgili üçüncü modelde ise; sosyal desteğin ve olumsuz yaşam olaylarının fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde birbirlerinden bağımsız etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle gerek yaşam olayları gerekse sosyal destek eksikliği kendi başına sağlığı olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenlerdir. Bununla birlikte, bu model her iki değişkenin birlikte bulunmasının kişinin daha şiddetli fiziksel rahatsızlıklar yaşamasına ve kendini iyi hissetme düzeyinin daha fazla düşmesine, yol açacağını da bir sayıltı olarak kabul etmektedir (Cooke,1985; Akt: Güngör, 1996).

Her üç model birbirlerinden farklılık gösterebilir de, hangi modelin hangi süreçlerde etkili olduğu, durum ve koşullara göre değişir. Bu açıdan sosyal desteğin bazen doğrudan bazen dolaylı, bazen de hem doğrudan hem dolaylı etkisinden söz

edilebilir. Örneğin Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley'e (1988) göre sosyal destek sadece çoğu durumda doğrudan bireye yardımcı olmaz, aynı zamanda algılanan stresin yoğun etkisine bağlı olarak, stres yaşantılarında etkili bir tampon işlevi de görür (Duru, 2008; Akt. Yamaç, 2009)

#### **2.1.4. Sosyal Destek Türleri**

Sosyal destek şekilleri farklı yazarlara göre farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır. İçerik olarak büyük farklar bulunmamakla birlikte bazı nüansların olduğu görülmektedir. Bireye rehberlik yapan ve geribildirim sağlayan sosyal destek türleri Caplan'a (1974) göre beş grupta toplanabilir:

- a) Duygusal destek (Emotional support): İlgi, sevgi, güven duygularının iletilmesine dayanır.
- b) Takdir desteği (Esteem support): Kişinin sorunları ve kusurlarıyla birlikte olduğu gibi kabul edildiği ve saygı duyulduğunun belirtilmesine dayanır.
- c) Maddi destek (Instrumental Support): Maddi yardım, araç-gereç ve hizmet verilmesine dayanır.
- d) Bilgisel Destek (Informational support): Sorunların çözülmesini sağlayabilecek bilgilerin verilmesi ya da becerilerin öğretilmesine dayanır.
- e) Beraberlik Desteği (Social companionship): Boş zamanların birlikte geçirilmesine dayanır (Akt: Torun, 1995).

#### **2.1.5. Sosyal Desteğin İşlevleri**

Literatürdeki açıklamalarda bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkilerin, kuramsal olarak çeşitli problemlerle başa çıkma ve uyum sağlama açısından farklı önem taşıyan birkaç yararlı işlev sağladığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Ayrıca sosyal desteğin en azından dört işlevi üzerinde görüş birliği devam etmektedir (Okyavuz, 1999; Akt: Kozaklı, 2006)

- **Araçsal Destek (Enstrumental Support):** Somut ve maddi desteği ifade etmektedir. Para, iş, zaman ve çevresel yardımı içerir. Bu işleve en yaygın örnekler

olarak başkasına para ve eşya ödünç verme veya bağışlama, birey adına ev işi, alışveriş yapma gibi davranışlar sıralanmaktadır. Diğer sosyal destek türlerinden farklı olarak bu işlevin bireyin sorununu doğrudan onun adına çözmeye gibi bir yararı vardır.

• **Duygusal Destek (Emotional Support):**Bu işlev karşısındakinin sorunlarını dinleme, duygularını paylaşma, sevgi, saygı, şefkat gösterme gibi davranışlarda gözlenmektedir. Duygusal desteğin işlevi, bireylerin psikolojik sağlığı ile direkt ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu ilgililik, söz konusu davranışların bireyde çevresindeki kişiler tarafından sevildiği, sayıldığı ve anlaşıldığı duygusu uyandırmaktadır şeklinde açıklanmaktadır. Duygusal desteğin etkinliğinin, kişide özgüven artışı ve sorunlarla ilgilenmede artan güdülenme gibi olumlu değişikliklerin ortaya çıkmasına neden olan duygulara sahip olmada önemli olduğu belirtilmektedir. Duygusal işlevi oluşturan davranışların, bireyin stresli olayların sonuçları ile duygusal yönden baş edebilmelerini sağladığı vurgulanmaktadır.

• **Bilgisel Destek (Informational Support):** Bireye kişisel ve çevresel sorunlarla ilgili olarak bilgi, öğüt verme, kişisel geri bildirimler, önerilerde bulunma ve rehberlik etme gibi davranışları kapsamaktadır. Birey için stres kaynağı olan ve çözüm yollarında yetersiz kaldığı durumlar olabilir. Birey, çevresinde daha önce dikkatini çekmemiş, sorunu çözücü nitelikte yeni çözüm yollarını bu işlev yardımıyla yeniden değerlendirebilir. Bilgisel destek, bireyin problemleri ile ilgilenmek, rehberlik yapmak ve tavsiyelerde bulunmakla sağlanır (Cohen,2004; Akt: Kozaklı, 2006)

• **Değerlemesal Destek (Appraisal support):** Bireyin kendi davranışları, düşünceleri, duyguları hakkında geri bildirim sağlayan davranışlar bu işlevi oluşturmaktadır. Bireyler yeni ve belirsiz ortamlarda, kendi davranış, duygu ve düşüncelerini benzer buldukları başkaları ile karşılaştırarak, bir değerlendirme gerçekleştirirler. Bu tür destek, bireyin kendini yeterli biçimde değerlendirmesine ve sonuç olarak davranışlarını kendi yararına olabilecek şekilde değiştirmesine yardımcı olmaktadır.

Sosyal desteğin tüm işlevleri için ayrıca şunlar belirtilmektedir. İşlevlerin her birinin diğerinden farklı özelliği bulunmaktadır ve işlevlerin hangi türünün daha yararlı olduğu bireyin kullanım durumuna göre değişmektedir. Sosyal desteğin olumlu etkisinden

bahsedebilmek için, bireyin gereksinimi ile ona verilecek destek türünün ve verecek kişinin niteliğinin uyuşması gerekmektedir. Ancak bu uyuşma sağlandığında etkili sosyal desteğin gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Dakof ve Taylor, 1990; Akt: Kozaklı, 2006)

## **2.2. ALGILANAN SOSYAL DESTEK**

Algılama, yaşantıların ve uyarıcıların farkında olmaktır. Rogers (Akt., Nelson-Jones, 1982), tüm algılama ve farkındalıkları, geçmiş yaşantıdan oluşan ve geleceğe ilişkin bir hipotez veya tahmini içeren karşılıklı bir etkileşim olarak görmektedir.

İnsanlar bilgilere seçici olarak yaklaşmakta, olayları kodlama ve bunları anlamada, anlamlı biçimde kategorize etmekte bireysel olarak farklılaşmaktadır. Belli bir söz bir kişi tarafından yüreklendirici ve onurlandırıcı biçimde algılanırken başkası tarafından kışkırtıcı veya tedirgin edici olarak algılanabilmektedir (Aydın, 2001).

Tolman (Akt. Senemoğlu, 2002)'a göre bireyin çevresindeki dünyaya ilişkin algıları, inançları onun etkinliklerini etkilemektedir. Çevremizin yapısı ile ilgili birçok türde biliş oluştururuz. Bu değişik türdeki bilişler ihtiyaç duyulduğunda bireyin yaşam amaçlarına birçok farklı öğrenme yaşantısında oluşan bilişler, bireyin yeni durumlara uyum sağlayabilmesi için bir arada kullanılabilirler. Tolman öğrenmenin fizyolojik dürtülerinden çok, sosyal dürtülerin doyurulması ile ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Algılanan sosyal destek, bireyin diğerleri ile güvenilir bağlar olduğuna ve desteği sağlayacağına dair bilişsel algılamasıdır. Diğerlerinden elde edebildiği sevgi, saygı ve sosyal bağlanmanın subjektif bilişsel değerlendirmesidir. Algılanan sosyal destek, bizim değer verildiğimizi ve sevildiğimizi hissetmemizi ve önemli diğerleri ile ilişkilerimizde iyi olduğumuzu hissetmemizi içerir (Oktan, 2005; Akt: Yamaç, 2009).

Yaşamın çeşitli alanlarında sevilen, aranan, değer verilen ve gerektiğinde ihtiyacı olan yardımı bulan bireyin, yakın insan ilişkilerinden daha fazla doyum aldığı ve başkalarınınca desteklendiği duygusunu taşıdığı ileri sürülmüştür (Elmacı, 2001).

Algılanan destek bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, gereksinme duyduklarında

başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır (Karadağ, 2007).

Genel olarak, algılanan sosyal desteğin iki temel bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlar; ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek insanların varlığı algısı, varolan destekten memnuniyet derecesi. Bu iki bileşenin birbiriyle ilişkisi, bireylerin kişiliklerine bağlıdır. Örneğin, bazı insanlar sosyal destek sağlayan fazla sayıda insan olmasını isterken, bazıları için de bir tek kişi yeterli olabilmektedir. Başkalarıyla beraber olma ve rahatlık duygusu, destek ihtiyacını belirleyebilir. Aynı şekilde desteğin algılanmasından memnuniyet, benlik saygısı, çevre üzerinde kontrol duygusu gibi kişilik faktörlerinden etkilenebilir (Güzel,2005; Akt: Yamaç, 2009).

Sosyal destek işlevlerinin yeterli olup olmadığı konusunda kişinin kendi yargısı “algılanan sosyal destek” olarak tanımlanmıştır (Procidano ve Heller, 1983; Akt: Dülger, 2009).

Yapılan çalışmalarda, algılanan destek ile sosyal üyeleri tarafından verilen desteğin her zaman bir birinin aynı olmadığı görülmüştür. Algılanan desteğin kişilik özellikleri gibi nispeten kalıcı özelliklerin yanısıra, tutum ve mizaç gibi daha kolay değişen özelliklerinden etkilendiği tespit edilmiştir (Sorias, 1988; Akt: Yamaç, 2009).

Algılanan sosyal destekle ilgili önemli bir kavram da “sosyal ağ” kavramıdır. Sosyal ağ, bireylere sosyal desteği iletmek için temel araçtır. Sosyal ağın yeterince destekleyici olup olmadığı konusunda kişinin genel izlenimi “Algılanan Destek” olarak tanımlanmaktadır (Sorias, 1998). Sosyal ağ bireyin yaşamında önemli, hâlihazırda etkileşimde bulunduğu kişileri kapsamaktadır. Sosyal destek ağı çoğunlukla anne, baba ve arkadaşlardan meydana gelir (Taysi, 2000; Akt: Kaşık, 2009)

Son yıllarda sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalarda, ağırlığın sosyal ilişkilerin yeterince destekleyici olup olmadığı konusunda kişinin kendi izlenimlerine, yani “algılanan desteğe” kaydığı belirtilmiştir (Eker ve ark. 2001). Algılanan sosyal destek, diğer insanlardan gelen desteğin varlığının ve yeterliliğinin bilişsel olarak değerlendirilmesidir (Park 2007). Diğerlerinin yardım isteğinin algılanması, olumlu etkileri, bireyin kararlılığını, kendisine olan saygısını artırır ve çevresi üzerinde daha iyi kontrol kurmasını sağlar (Wu ve Mok 2007; Akt: Albal, 2009).

### **2.3. SOSYAL STATÜ, SOSYAL ROLLER VE SOSYAL DESTEK KAYNAKLARI**

Bireyin kişisel bağlarının toplamının, yani resmi olmayan ilişkilerinin, farklı problemler ve hayatın stres faktörleri ile baş etmede faydalı olduğunu vurgulamakta, bu ilişkiler toplamının aynı zamanda önemli sosyal destek kaynakları olduğunu ve bu kaynakların kişisel, çevresel ve sosyal faktörler tarafından şekillendiği ifade edilmektedir (Shook,1998; Akt: Kozaklı, 2006)

Algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlık üzerinde alınan sosyal destekten daha belirleyici olduğu rapor edilmektedir. Çok boyutlu algılanmış sosyal destek, kuramsal olarak üç farklı kaynaktan; arkadaşlar, aile ve birey için anlamlı diğer kişilerden (akraba, komşu v.b) elde edilmektedir (Çeçen, 2008; Akt: Yamaç, 2009).

Zimet, Powell, Farley, Werkman ve Berkoff (1990), ergenlerde aile üyeleri özellikle annelerin önemli sosyal destek kaynakları olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan ergenlik döneminde aileden sağlanan desteğin azaldığını, akran ilişkilerinden sağlanan desteğin arttığına dikkat çekerek, bu durumun ergenlik döneminde aile içi çatışmaların artması, arkadaşlık ilişkilerinde ortak ilgi alanlarının ve akran ilişkilerinde olumlu paylaşımların fazlalaşması, arkadaş ilişkisi geliştirmenin kişilik gelişiminde gerekli olması nedeniyle açıklanabileceği vurgulanmaktadır (Cheng, Chan, 2004; Akt: Kozaklı, 2006)

Yapılan çalışmalarda sosyal destek kaynakları yanında cinsiyet, yaş, evlilik, çocuklarının olup-olmaması gibi sosyal destek sağlayanların rol ve statülerine ait niteliklerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Kozaklı, 2006)

Charles Seashore, iyi gelişmiş bir sosyal destek sistemini, bireylerin rolleri çerçevesinde ele almıştır. Bunlar; (1) şefkat, sevgi ya da ilgi sağlayan aile ya da yakın arkadaşlar, (2) bir kriz sırasında başvurulabilecek kişiler, (3) stres altındayken motivasyonu korumakta yardımcı olan ve ortak ilgileri, kaygıları paylaşanlar, (4) belirli bir role ilişkin olarak kendilerinden bilgi edinilebilen rol modelleri, (5) başka kaynaklara gönderilebilecek olanlar, (6) zora koşanlar (7) gereksinim duyulduğunda yardım istenilebilenlerdir (Akt: Şahin, 1998).



Kültürlerarası karşılaştırmalı yapılan çalışmada Tayvan'lı ergenlerin Amerika'lı ergenler göre sosyal destek düzeylerinin düşük olduğu, bu sonucun kültürel farklılıklarda yer alan sosyal rollerin etkisinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Chen, 2004; Akt: Kozaklı, 2006)

## **2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Elçi (2004), otistik çocuk ailelerinde, bazı sosyo-demografik değişkenler ile sosyal destek, stres düzeyi ve baş etme yollarının travma sonrası büyüme ve tükenmişliği yordama etkisi ölçmeyi amaçladığı araştırmasında 136 ebeveyn ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin, babalardan daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Sosyal desteğin ve problem çözme/iyimser başa çıkma stratejisini kullanmanın annelerdeki travma sonrası büyümeyi anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Sosyal desteğin ve problem çözme/iyimser başa çıkma stratejisini kullanmanın, dindarlığın, yaşın ve evlilik süresinin babalarda travma sonrası büyümeyi anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Annelerdeki toplam tükenmişliği ve duygusal tükenmişliği sadece stres düzeyinin anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Stres düzeyinin, babalardaki hem toplam tükenmişliği hem de duygusal tükenmişliği anlamlı olarak yordadığı, ayrıca, çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşımın da babalardaki toplam tükenmişliği anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Sosyal destek, problem çözme/iyimser başa çıkma stratejisi ve stres düzeyi annelerdeki kişisel başarı eksikliğini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Babalardaki kişisel başarı eksikliğini anlamlı olarak yordayan değişkenlerin bakıcı yardımının olup olmaması ve çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım olduğu bulunmuştur.

Çakır (1993), araştırmasında 12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik araştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaş ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, sosyo-kültürel düzey ve yaş değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği saptanmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise kızlar ve erkekler arasında sosyal destek kaynakları arasında fark bulunmamıştır.

Eker, Arkar ve Yaldız (2001), “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği” çalışmalarında, ölçeğin faktör yapısının genellenabilirliği doğrulanmıştır. Ölçekler, özellikle psikiyatri ve cerrahi örneklemelerinde, genel olarak beklendiği yönde sosyal destek, yalnızlık, umutsuzluk, olumsuz sosyal ilişki ve bir belirti tarama listesi ölçekleriyle anlamlı korelasyon göstermişlerdir. Ayrıca, psikiyatri örnelemi, diğer örneklemelerle karşılaştırıldığında, en az miktarda sosyal destek bildirmiştir.

Erdeğer (2001), lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre değişmediğini bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve kız öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarı durumlarını iyi olarak algılayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalaması, akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kenny'nin (1990), üniversite son sınıf öğrencilerinin aile bağlılığını algılamalarını, aile bağlarının değer ve tutarlılığını incelediği araştırmasının bulguları, erkeklerin sosyal destek konusundaki aile rolünü orta düzeyde, kızların ise oldukça yüksek düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Kızlar stres durumunda daha fazla aile desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Birinci sınıflarla son sınıflar arasında aile desteği algısı yönünden bir farklılık bulunmamıştır. Duygusal destek sağlamada ve özerkliğin gelişiminde ailenin rolü, boyutları ile kariyer planlamanın ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile desteğinin kalitesi ve sürekliliği ile ilgili öğrencilerin algısında zamanın etkili olmadığı ancak cinsiyet farkı olduğu gözlenmiştir (Akt. Erdeğer, 2001).

## 2.5. DUYGUSAL ZEKÂ

Hayatta başarılı olmak için birçok yol vardır. Başarı denildiğinde sadece akademik ya da iş yaşamındaki başarı değil; aynı zamanda aile ve çevre ile kurulan ilişkilerin niteliği de önem taşımaktadır. Başarı için bilişsel zekâ (IQ) gerekli ancak yeterli değildir. İnsan zekâsının gerçek ölçütünü akademik zekâsı belirlerken hayat başarısının gerçek ölçütünü ise duygusal zekâsı belirlemektedir (Goleman, 1995).

Akademik ve sosyal çevrelerde; önemi anlaşılmış olan duygusal zekâ; kendi ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir boyutu olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Zekâ ile ilgili araştırmalar, çalışma hayatı ve kişisel yaşamdaki başarının sadece IQ ile ilgili olmadığını, aynı zamanda diğer kişisel faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hayatta başarılı olmayı etkileyecek kişisel faktörlerin neler olabileceği araştırılırken, karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biri “duygusal zekâ” (DZ)’dir (İşmen, 2001).

İlgili literatür incelendiğinde duygusal zekânın farklı tanımlarına rastlanmaktadır Goleman (1995), “Duygusal Zekâ” adlı kitabında duygusal zekâyı “Kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve kişinin kendi duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi” olarak tanımlamaktadır.

Peter Salovey ve John Mayer (1990), duygusal zekâyı şöyle açıklamışlardır : “Bir kişinin kendisinin ya da başkalarının duygularını yansıtabilme, onları ayırt edebilme, kişinin düşünce ve eyleminde bu bilgiyi kullanabilme” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Yüksel (2006)’ya göre ise duygusal zekâ, kişinin kendi duygularının farkında olması, bu duygularını kontrol edebilmesi, empatik davranması ve sosyal ilişkilerde açık olabilmesidir.

Reuven Bar-On (2005; Akt: Doğan ve Şahin, 2007), duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ, kişilerin kendi duygularının farkında olmasıdır. Kişi duygusal tepkisinin farkına vardığında yeni tepki beyin kabuğunda işlemde geçirilir. İşlemden geçen bu duygu ile bireyin, olaylarla olumlu bir biçimde başa çıkma olasılığı artar (Baltaş, 1992).

Psikanalizci Erik Erikson ise duygusal zekâyı, kişiliğın çeşitli yönlerini başarılı bir şekilde bütünleştirme yeteneğı olarak tanımlayarak benlik bütünlüğü olarak adlandırmıştır (James, 1997; Akt: Avşar ve Kaşıkçı, 2010).

Duyguların doğru yer ve zamanda ifade edilmesi öncelikle kişinin kendi duygularının farkında olmasını, duygularını yönlendirebilmesini, başkalarının duygularını anlamasını, kendini duyguları doğrultusunda harekete geçirebilmesini ve sosyal becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yetenekler ise duygusal zekâ kavramını oluşturmaktadır (Cingisiz ve Murat, 2010).

Duygusal zekânın tanımladığı; bireyin kendini tanıması, kontrol etmesi ve motive etmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değışimlerini kontrol etmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, onların en derin duygularını sezineleyebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi yetenekleri, öğrenilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde birey yaşamdaki başarısını ve doyumunu en üst düzeye çıkarabilmektedir. Bilim adamları duygusal zekânın IQ gibi kader olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu da duygusal zekânın önemini bir kat daha artırmaktadır (Acar, 2002).

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında araştırmacıların ilgisinin yoğun bir şekilde odaklandığı bir kavramdır. İngilizce’de “Emotional Intelligence - EI” veya “Emotional Quotient - EQ” olarak tanımlanan ve Türkçe’ye “Duygusal Zekâ - DZ” olarak çevrilen yeni zekâ kavramı; hem duygu, hem de zekâ konusundaki araştırmaları gündeme getirmiştir (Doğan ve Şahin, 2007).

1997’de, diğerk bir araştırmacı Reuven Bar-On kendini rapor etme testiyle duygusal zekâyı ölçen ilk yayını tanıtmıştır. Bar-On duygusal zekânın popülerlik kazanmasına da katkıda bulunmuştur. Son on beş yılda duygusal zekâ kavramını tanımlamak ve ölçmek için çok çaba sarf edilmiştir. Fakat araştırmacılar duygusal zekâyı tanımlama ve ölçme konusunda bir fikir birliğine ulaşamamışlardır (Doğan ve şahin, 2007).

Bazı araştırmacı ve pratisyenler, duygusal zekânın önemi hakkında olduğu iyimser düşünelere sahip olmalarına rağmen, EI kavramının ölçümü ve teorisi hakkında hala kritik sorular mevcuttur (Landy & Conte, 2004; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Duygusal zekâ kavramını anlamak için iki bileşeni, yani *zekâ ve duyguyu* incelemek gerekmektedir. 18. yüzyıldan beri psikologlar, zihinde etkili olan üç bölüm tanımlamışlardır; biliş (cognition), duygulanım (affect) ve güdü (motivation). Bilişsel alan hafıza, akıl yürütme, karar verme ve soyut düşünme gibi fonksiyonları kapsamaktadır. Zekâ da bilişsel alandaki bu fonksiyonların ne kadar iyi kullanıldığı ile karakterize edilmiştir ki, bu da zekânın; kavramlar, akıl yürütme, karar verme ve soyut düşünebilme gibi bilişsel olguları kombine edebilme ve ayırabilme gücü olarak ortaya konmuştur. Zihinsel fonksiyonun duygulanım alanı ise; duyguların kendisini, ruh hallerini (moods), duygusal değerlendirmeleri kapsamaktadır. Üçüncü alan olan güdü ise; biyolojik olgular veya hedefe yönelik öğrenilmiş davranışlar olarak vurgulanabilir. Duygusal zekâ burada, duygu ve düşüncenin etkileşime girdiği bir boyut şeklinde düşünülebilir. Duygu, düşünmeyi çeşitli yollardan etkilemektedir (Görünmez, 2006).

Psikoloji alanında duygu kavramının zekâ kavramı gibi pek çok değerlişik tanıma sahip bir kavram olduğu görülmektedir. Mayer ve Salovey’e göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneysel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir ve kişinin fizyolojik tepkileri, bilişi, şuuru, farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki göstermektedirler (Çakar ve Arbak, 2004; Akt: Doğan ve şahin, 2007).

Duygusal zekânın kavramsal gelişiminde, yalnızca zekâ değerli, duygunun araştırılması da gerekmektedir. Çalışmalarda, duygu ve zekânın birbirine zıt, duygunun

özünde mantıksız ve zihni karıştıran bir güç görünmesi gibi olgular gözlenilmesi gereken çerçeveyi oluşturmaktaydı. Burada vurgulanan, duyguların düşünceyi nasıl alt üst edebileceğine ilişkindi. Bununla beraber, güçlü duygusal reaksiyonlar, devam eden bir süreci yarıda kesip, dikkati daha önemli olan objeye yönlendirerek, zekâyâ pozitif bir destek de sağlayabilmekte ve bu yolla bilişi önem sırasına göre düzenleyebilmektedir. Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasına ilişkin yapılan ilk çalışmalarda duyguların tüm bölümleri, düşüncenin düzenini bozabilmelerinden çok düşünceye olan potansiyel katkıları bağlamında incelenmektedir (Mayer ve Salovey 1993). Birincil olarak günlük yaşamda duygusal akıl yürütmenin potansiyel katkısına odaklanılmıştır ve bireyin dünyayla ilişkileri hakkında duyguların bilgi taşıdığı varsayılmıştır. Örneğin korku, kişinin görelî olarak güçlü veya kontrol edemediği bir tehditle karşı karşıya olmasının, mutluluk ise kişinin diğer insanlarla ilişkilerinin ahenk içinde olduğunun tipik göstergesidir. Öfke ise sık sık bir adaletsizlik duygusunu yansımasıdır. Bu görüşe göre, duygular bağlamında belirli genellemeler ve kurallar ortaya konabilir. Bu genel kurallar ve yasalar, duyguları tanımada ve duygusal akıl yürütmede kullanılabilir. Örneğin, duygusal dışı vuruşun belirli evrensel karakteristikleri var olmalı ve insanlar bunları tanımalıdır. Duygusal akıl yürütme bu nedenle ilişkiler hakkındaki sorulara yardımcı olmaktadır. Örneğin hakarete uğramış ve onuru kırılmış bir kişi öfke hisseder veya kendine güvenmeyen ve atılgan olmayan kişi utanç hisseder veya öfkesini bastırır. Bu reaksiyonları tanımak, farkında olmak bir çeşit *zekâ formu* gerektirir (Mayer ve Salovey 1990).

Duygusal zekâ, duygusal yaşamı düzenleyen bir yeterlik kapasitesine karşılık gelmektedir. Duygusal yaşam, kendine özgü yetenek gerektiren bir alandır. Duygusal yetenek sahibi kişiler, kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen insanlardır. İyi gelişmiş duygusal becerilere sahip kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürerek, kendi verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıkları edinebilir, duygusal hayatını bir şekilde kontrol altına alamayan kişiler ise kendi içlerinde sadece işe odaklanıp açıkça düşünmelerini sağlayacak yetenekleri baltalayan savaşlar verirler (Goleman, 1995).

Duygusal zekâ, esas olarak iki yetkinliğin bileşkesidir. Bunlar kişisel ve sosyal yetkinliktir. Kişisel yetkinlikler, kendisiyle ilgili farkındalık (duygusal farkındalık, kendini değerlendirme, özgüven), kendini yönetme (kendini kontrol, güvenilirlik, esneklik, yeniliklere açık olmak, iç denetimli olmak) motivasyon (başarı yönetimi, bağlılık, girişimcilik, iyimserlik) dur. Sosyal yetkinlikler; empati (diğer insanları anlama başkalarını geliştirme, hizmete yönelik olma) ve sosyal beceriler (iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma çözümü, işbirliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik, ilişki kurma gücün farkında olma ve kurumsal haberdarlık) dir (Baltaş, 2001).

### **2.5.1. Duygusal Zekâ Modelleri**

Son yıllarda, duygusal zekânın yapısını kavramsallaştırmaya yönelik birçok alternatif teorik bakış açısı geliştirilmiştir. Gardner 1983 yılında öne sürdüğü çoklu zekâ kuramında duygusal zekâ kavramını kullanmamış olmasına rağmen kuramında yer alan Kişiyeye dönük (Benlik Bilgisi) (Intrapersonel) ve Kişilerarası (Interpersonel) zekâ tanımları daha sonra geliştirilen duygusal zekâ modellerine bir nevi temel oluşturmuştur. Kişiyeye dönük (Intrapersonel) zekânın ana noktasını bireyin kendi duygularını anlama yeteneği oluşturmakta, Kişilerarası (Interpersonel) zekânın ana noktasını ise diğer insanların duygu ve niyetlerini anlama yeteneği oluşturmaktadır (Schutte ve ark., 1998).

Duygusal Zekâ kavramını ilk kez kullanan Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ uyum sağlayıcı üç yetenek kategorisinden oluşur. 1) Bireyin kendisinin (sözel, sözel olmayan) ve diğerlerinin (sözel olmayan, empatik) duygularını değerlendirmesi 2) Duyguların düzenlenmesi (Kendi ve diğerleri) 3) Duyguların problem çözümünde kullanılması (esnek planlama, yaratıcı düşünme, dikkati tekrar yoğunlaştırma, motivasyon).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı, basit süreçlerden (duygusal algılama ve duygusal kolaylaştırma / bütünleşme vs.) daha karmaşık süreçlere (duygusal anlama ve duygusal yönetim vs.) olacak şekilde dört bölümde düzenlemişlerdir. Duyguları algılamaktan, duyguların yönetime kadar dört bölümde düzenlenen duygusal zekâ becerileri, bireyin kişiliğinin bünyesinde bulunan psikolojik alt sistemleri ile bütünleşmiş bir şekilde bir seviyeyi işaret etmektedir (Mayer ve ark., 2004).

Mayer ve Salovey'in yetenek tabanlı duygusal zekâ modelinin birinci bölümü (Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme) ile ikinci bölümü (Duyguların Kullanımı) göreceli olarak duygu sisteminin gizli bilgi işleme alanlarıdır. Diğer bölümler ise bireyin planları, hedefleri ve kişiliği ile bütünleştirilmelidir (Mayer ark., 2004). Her bir bölüm erken yaşta gelişen yeteneklerden daha sonraki yaşlarda gelişen yeteneklere kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin bu yetenekleri duygusal zekâsı daha düşük düzeyde olan bireylerden daha hızlı geliştirmesi beklenmektedir. Bu duygusal yetenekler birbirleriyle doğrudan ilişkili olma eğilimi içerisindedirler (Mayer ve ark., 2000).

Salovey ve Mayer'in modeli birbirinden farklı kavramları bir şemsiye altında toplayan bir yaklaşımdır. Bu kavramlar: Duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, duyguların düzenlenmesi, duygusal bilginin düşünme ve davranışta kullanılmasıdır (Petrides. Furnham, 2000).

### **2.5.2. Duygusal Zekânın Boyutları ve Kapsamı**

Goleman'ın Mayer ve Salovey'in modelini temel alarak oluşturduğu duygusal zekâ modeline göre duygusal zekânın beş temel boyutu vardır. Bunlar; kendi duygularının farkında olma, kendi duygularını yönetme, kendini motive etme, empati ve sosyal beceriler şeklinde gruplandırılmıştır (Lee, 2003). Bu grupları Psenicka ve Rahim (2002), şu şekilde açıklamıştır:

- **Kendi Duygularının Farkında Olma:** Kişinin kendi duygularını, ruh halini ve nedenini anlayabilme becerisini ifade etmektedir. Bu boyut aynı zamanda kişinin kendi duygularının başkaları üzerindeki etkilerinin de farkında olmasını belirtmektedir.

- **Kendi Duygularını Yönetme:** Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, muhtemel kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisini ifade etmektedir.

- **Kendini Motive Etme:** Kişinin tüm engeller, başarısızlıklar karşısında başarıya odaklanabilme ve hedefine ulaşmak üzere değişimi kabullenebilme becerisini ifade etmektedir.



• **Empati:** Kişinin karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan kişilere duygusal anlamda destek olabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisidir.

• **Sosyal Beceriler:** a) Kişinin kendi problemleriyle baş edebilmesi, b) işbirliği kurmasına engel olan duyguları ile başa çıkabilmesi, c) çatışma durumunda uygun davranışları tercih edebilmesi şeklinde açıklanabilir.

Cooper ve Sawaf 1997 yılında yayımladıkları “**Executive EQ**” adlı kitaplarında duygusal zekânın 4 alt boyutta toplanabilecek beceri ve eğilimlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bunlar 1-Duygusal Okur-yazarlık (Emotional literacy) Bireyin duyguları ve duygularının nasıl işlev gösterdiği hakkında bilgi sahibi olması 2-Duygusal Uygunluk (Emotional fitness) duygusal katılık ve esnekliği içerir 3-Duygusal Derinlik (Emotional depth) duygusal yoğunluk ve gelişme potansiyeli 4-Duyguların Simyası (Emotional alchemy) duyguları yaratıcılığı ateşlemek için kullanabilme yeteneğidir (Schutte ve ark., 1998).

Günümüzde duygusal zekâ, bir özellik olarak duygusal zekâ (trait EI) ve bilgi-işlem süreci olarak duygusal zekâ (information processing) olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bilgi-işlem süreci olarak duygusal zekâ duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde dururken özellik olarak duygusal zekâ farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ya da özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Özellik olarak duygusal zekâ, kişilik kavramı içerisine yerleştirilmiştir ve belirli davranışları ölçen geçerli kendini değerlendirme (selfreport) envanterleriyle değerlendirilir. Bu yaklaşımda duygusal zekânın temel elementleri üzerinde durmaktan çok ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur (Petrides. Furnham, 2000).

### **2.5.3. Duygusal Zekâ Bölümleri**

#### **2.5.3.1. Duyguları algılama, değerlendirme ve dışa vurma**

Tablo 1’deki en düşük seviye, bireylerin duyguları ve duygusal içeriği doğru teşhis edebilmesi ile ilişkilidir. Bebekler ve çocuklar kendileri ve başkalarının duygusal durumlarını tanımayı ve bu durumları ayırt etmeyi öğrenirler. Bebekler, ebeveynlerinin

duygusal ifadelerini onların yüz ifadelerine bakarak (neşe, korku, kızgınlık) ayırt edebilirler ve ebeveynlerinin bu ifadelerine tepki verirler, gelişme sürecinde sosyal çevreyi ve kendini tanımada doğruluk oranı artar. Olgun bir birey içsel duygularını daha dikkatli bir şekilde gözleyebilir. Duygusal olarak zeki bireyler, duyguların dışavurumu ve belirtileri hakkında bilgi sahibi olmakla beraber, sahte veya manipüle edilmiş dışavurumlar hakkında da duyarlıdırlar (Salovey ve Mayer, 1993).

### **2.5.3.2. Düşünmeye duygusal kolaylığın sağlanması**

Bu bölüm, duygusal olayların zihinsel sürece yardımcı olmasını betimlemektedir. Duygular doğumdan itibaren hayati bir alarm sistemi olarak hizmet verirler. Bebek acıktığı, üşüdüğü zaman ağlar ve haz aldığı zaman güler. Nitekim duygular bireydeki ve çevredeki önemli değişimlerde sinyal vererek işlev görür. Birey olgunlaştıkça duygular, bireyin dikkatini önemli değişimlere yönlendirme yoluyla düşünmeyi şekillendirmeye ve geliştirmeye başlar. Örneğin çocuk TV seyrederken ev ödevi konusunda kaygı duyar (Salovey ve Mayer, 1990).

Düşünme sürecine duyguların ikinci katkısı da “duruma bağlı” (on demand) duygular üretilmesidir; böylece duygular daha iyi anlaşılır olmaktadır. Karşımızdaki kişinin nasıl hissettiğine ilişkin karar vermemiz için duygular üretmemiz gibi. Bu durum duyguların, gerçek zamanlı (real-time) kontrolünü sağlar. Duygu üretme yeteneği, planlamaya yardımcı olur. Birey yeni bir okula, yeni bir işe girdiğinde veya sosyal bir eleştiri ile karşı karşıya kaldığında nasıl hissedeceğini ön görür. Böyle duyguları ön görme bireye, o işi alıp almayacağına veya eleştiri yapıp yapmayacağına karar verme konusunda yardımcı olmaktadır. Daha iyi anlayabilmek için; zihinde hangi duyguların üretilebileceğine, inceleneneğine ve manipüle edileceğine dair bir süreç arenası oluşur. Bu süreç doğru ve gerçekçi bir şekilde çalışırsa, bireyin alternatifleri seçmesine yardımcı olur (Salovey ve Mayer, 1990).

İkinci bölümdeki diğer yetenekler, düşünceye daha sofistike ve etkili duygusal katkıları içermektedir. Duygular insanların çoklu perspektifleri değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. İnsanlar duygu durumlarına uyan yargılamalarda bulunurlar. İyi bir ruh hali iyimser düşünceye, kötü bir ruh hali ise kötümser düşünceye yol açar. Üzgün bir duygu durum içinde olan lise son sınıf öğrencisi kendini yetersiz hissedebilir

ve bu yüzden, üniversite giriş sınavlarında düşük puanlı üniversiteleri seçer (Mayer ve Salovey 1993). Çok mutlu bir durumda ise tam tersi bir kodlama yapabilir. Bireydeki bu *duygu durum kaymaları* daha fazla ihtimalin değerlendirilmesini sağlayarak, şüpheli durumlarda bir avantaj yaratacaktır. Manik-depresifler diğer kişilere oranla daha fazla duygu durum kayması yaşarlar; bu nedenle perspektifleri sık sık değişir. Bu tür bireyler mesleki veya mesleki olmayan aktivitelerde görece olarak daha yüksek yaratıcılık gösterebilmektedir (Görünmez, 2006).

### **2.5.3.3. Duyguları anlama, analiz etme ve duygusal bilgiyi kullanma**

Üçüncü bölüm, duyguları anlama ve duygusal bilgiyi kullanma yeteneği ile ilişkilidir. Gelişim sürecinde çocuk önce duyguları tanır, onları etiketlemeye başlar ve bu etiketler arasındaki ilişkileri algılar. Sevmek ve hoşlanmak, kızgınlık ve öfke arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımaya başlar. Kendiliğinden her bir duygunun ilişkiler açısından ne anlama geldiğini öğrenir. Ebeveynler çocuklarına duygular ve durumlar arasında bağlantı kurarak model olma yoluyla duygusal akıl yürütmeyi öğretirler.

Yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuç; öfkenin adaletsizlik algısıyla, üzüntünün kayıpla, korkunun tehditle pozitif korelasyon gösterdiği yönündedir (Mayer ve Salovey 1988). Duygusal bilgi çocuklukta başlar ve gelişir, bu bilgilerin duygusal anlamlarının anlaşılmasıyla da artar (Salovey ve Mayer, 1993) . Gelişen birey karmaşık ve çelişkili duyguları tanımaya başlar. Birey aynı kişiye yönelik olarak, hem aşk hem de nefret hissetmenin mümkün olabileceğini öğrenir. Gelişimin bu seviyesinde, duyguların kombinasyonunu da öğrenir. Örneğin; korku ve şaşkınlık kombinasyonu olan dehşet, inanç ve iyimserlik kombinasyonu olan ümit gibi. Duygular zincirleme bir örüntü oluşturmaya meyillidir: Kızgınlık daha da şiddetlenerek öfke, şiddet olarak dışa vurulabilir ve böylece duruma başlı olarak tatmin veya suça dönüşmüş olur. Kişi birbirini izleyen duygular hakkında akıl yürütür: Sevilmediğini hisseden bir birey, sonradan ret edilebilme korkusu taşıdığı için, karşıdakinin ilgisine karşılık vermez. Kişiler arası ilişkilerdeki duygusal gelişmeler hakkında akıl yürütme, duygusal zekânın merkezini oluşturur (Salovey ve Mayer 1993; Akt: Görünmez, 2006)

#### **2.5.3.4. Duygusal ve zihinsel gelişimi pozitif yönde etkilemek için duyguları düzenleme**

Bu bölüm, duygusal ve zihinsel gelişimi yükseltmek için duyguların bilinçli düzenlenmesi (regulation) ile ilgilidir. Duygusal reaksiyonlar, meydana gelen olaylara karşı, olayın hoş veya nahoş olmasından bağımsız olarak toleranslı olmalı, hatta olayları hoş karşılanmalıdır. Bir birey sadece duygulara karşı hazır bulunduğu onlar hakkında bazı şeyler öğrenebilir. Bu nedenle, bu en yüksek seviye duygulara açıklıkla (openness) başlar. Ebeveynler çocuklarına bazı duyguları dışa vurmamayı öğretirler. Örneğin, toplum içinde üzgün olsalar bile gülümsemeyi, kızgınsa odasına gitmesi gibi. Çocuk yavaş yavaş duygular ve rol yapma arasındaki bölünmeyi içselleştirir. Çocuk duyguların davranışlardan ayrılabilceğini öğrenmeye başlar. Ebeveynler çocuklarına temel duygu kontrol stratejilerini öğretirler (kızınca ona kadar saymak). Sonuç olarak çocuk, uygun zamanda duyguyu tutmayı ve bırakmayı öğrenir. Bir kişiye veya haksızlığa karşı yönelen öfke, durum hakkında akıl yürütmede yararlı olabilir. Bu tür durumlarda duygusal olarak olgun olan birey, soğukkanlılıkla geri çekilmeyi ve konuyu irdelemesini bilecektir ve gelişim sürecinde bu tür deneyimler duygusal iç görü ve enerji sağlmasına yardımcı olacaktır (Salovey ve Mayer, 1990).

**Tablo 1: Duygusal Zekâ Bölümleri (4 en düşük düzey, 1 en yüksek düzey)**

<b>4. DUYGUSAL VE ZİHİNSEL GELİŞİMİ POZİTİF YÖNDE ETKİLEMEK İÇİN DUYGULARI DÜZENLEME</b>			
Hoş ve nahoş duygulara açık olma yeteneği.	Bilgilendirici veya yararlı olduğu düşünülen bir duyguyu ilişkilendirme veya ayırma yeteneği.	Bireyin kendisi ve diğer bireylerle ilişkilerinde duygularını gözlemeleme yeteneği (nasıl makul, sözü geçen, etkili olmayı bilme)	Bilgiyi baskılamadan ve abartmadan, negatif duyguları yumuşatma ve pozitif duyguları yükseltme, ön plana çıkarma yoluyla bireyin kendisi ve diğerleri ile ilişkilerinde duyguyu yönetme yeteneği (Suçluya karşı duyulan kızgınlığı yumuşatıp, acıma duygusunu arttırma gibi).
<b>3. DUYGULARI ANLAMA VE ANALİZ ETME VE DUYGUSAL BİLGİYİ KULLANMA</b>			
Duyguları nitelendirebilme, sözcükler ile duygular arasındaki ilişkileri ve duyguların kendisini tanıyabilme yeteneği (hoşlanma ve sevmeye arasındaki ilişki gibi).	Duyguların ilişkiler hakkında taşıdığı anlamları yorumlama yeteneği (üzüntünün bir kayba eşlik etmesi gibi).	Kompleks duyguları anlama yeteneği: Aşk ve nefret gibi eşzamanlı duygular veya korku ve şaşkınlık (dehşet) kombinasyonu gibi	Duygular arasındaki muhtemel geçişleri tanıma yeteneği. (şiddetten gelen tatmin veya şiddetten gelen utanma duygusu gibi).
<b>2. DÜŞÜNMEYE DUYGUSAL KOLAYLIĞIN SAĞLANMASI</b>			
Duygular, dikkati önemli bilgiye yönlendirme yoluyla düşünmede öncelik sırası sağlanması	Kuvvetli duygular karar verme sürecine ve hafızaya yardımcı olması.	Duygu durum değişimleri, bireylerin bakış açılarını optimistlikten pesimistliğe dönüştürerek farklı bakış açılarını göz önüne almasına teşvik eder.	Duygusal durumlar spesifik problemlere yaklaşımları cesaretlendirir. Bireyin mutlu olması tümevarımsal akıl yürütmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştırır

<b>1. DUYGULARI ALGILAMA, DEĞERLENDİRME VE DIŞA VURMA</b>			
Birinin fiziksel halinden duygularını ve düşüncelerini teşhis edebilme yeteneği.	Diğer insanların tasarılarından, sanat çalışmalarından, vb. dil, melodi, görünüş ve davranışları yoluyla duygularını teşhis edebilme yeteneği.	Duyguları doğru bir şekilde dışa vurma yeteneği.	Doğru ve yanlış veya dürüstlüğe karşı sahte duyguların dışavurumunu ayırt etme yeteneği.

Kaynak: (Mayer ve Salovey, 1990)

## **2.6. DUYGUSAL ZEKÂNIN ÖLÇÜLMESİ**

Duygusal zekâ kavramını ölçmenin pek çok yöntemi vardır. Duygusal zekânın anlamıyla ilgili farklı yorumlar olduğu için her duygusal zekâ ölçütü, değerlendirdiği olgu bakımından farklılık göstermektedir. Birbirleriyle rekabet eden duygusal zekâ modellerinin gelişimi, duygusal zekânın değerlendirilmesinde değişik ölçümlerin oluşturulmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan bu ölçümler yöntem olarak üç kategoride gruplandırılabilir (Davis, 2004:11; Akt: Doğan ve Şahin, 2007).

Petrides ve Furnham duygusal zekânın yöneylemsel metoduna bağlı olarak iki farklı yapılandırması olduğu önerisini ortaya koymuşlardır. Bunlardan biri, en iyi self-report testlerle yönlendirilebilecek olan “karakter özellikleri taşıyan duygusal zekâ”dır (trait EI). Diğeri ise, en iyi maximal performans metodları ile yönlendirilebilecek gerçek yeteneğe yönelik olan “yetenek boyutlu duygusal zekâ”dır (Warwick ve Nettelbeck, 2004).

Araştırmacıların bireylerin duygusal zekâlarını ölçmek amaçlı geliştirdikleri ölçekler bu araştırmacıların duygusal zekâ kavramını ne şekilde ele aldıklarına göre çeşitlilik göstermektedir. Duygusal zekânın ölçümünün gelişiminde önemli yeri olan belli başlı ölçeklere bu bölümde yer verilmiştir. The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), duyguları algılama, duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olarak 4 sınıfa ayrılmış yetenekleri kapsayan duygusal zekânın 12 yetenek ölçümünden oluşmaktadır. MEIS  $r = .96$  bütünsel alpha güvenilirliği

sergilemiştir. Ölçeğin birinci aşaması yüzler, müzik, şekiller ve hikâyelerdeki duygusal algılamayı ölçmeyi hedefler. İkinci aşama sinestezi muhakemesi ve duygu eğilimlerini ölçen iki testten oluşur. Buradan beklenen duygunun düşüncede kaynaşmasını ölçmektir. Üçüncü aşama, “İyimserlik hangi iki duyguyu en çok bir araya getirir?” gibi sorulara “memnuniyet ve beklenti” ya da “memnuniyet ve sevinç” gibi cevaplardan seçim yapılmasını isteyerek duyguları anlamayı araştırır. Son aşamada ise kendinde ve başkalarında duygu yönetimi katılımcılara verilen senaryoları okuduktan sonra senaryoda sunulan durumlara verilen beş tepkinin ne kadar iyi olduğuna ilişkin değerlendirmeleri istenir (Mayer ve ark., 2000).

Style in the Perception of Affect Scale (SIPOAS) Duygulanımı Algılama Stili Ölçeği üç testi içermektedir. Bunlardan ilki Beden Temelli ölçektir ve duygulara ve hislere eşlik eden bedensel değişimlere bağdaşıklığı ortaya koymayı amaçlar. Değerlendirme Odaklı diğer ölçek kişinin kendi duygularını yabancılar, idealler ve beklentiler bakımından anlama çabalarını yansıtır ve neuroticism ile ilişkilidir. Mantık Odaklı ölçek ise duygulardan kaçınarak zekâya yönelimi içerir. SIPOAS’dan elde edilen sonuçların duygusal zekâ ile ilişkisi henüz tam net değildir (Mayer ve ark., 2000).

Ölçümler katılımcıların beden temelli, değerlendirme odaklı ve mantık odaklı bu üç stilden hangisine eğilimli olduklarını ortaya koymayı amaçlar. Bernet, duygulanımın beden temelli algılanmasının çok daha iyi bir ruh sağlığı, ufak bedensel değişikliklerin daha iyi farkındalığı, daha iyi sosyal beceri, daha fazla memnuniyet ve yaratıcılıkla ilişkili olduğunu görmüştür (Schutte ve diğerleri, 1998).

Tett ve arkadaşları duygusal zekânın orijinal modeline (1990) dayanan 10 ölçek geliştirmişlerdir. Duyguların değerlendirilmesi 4 ölçekle ele alınmıştır: a) Kendinde duyguların algılanması- Sözel, b) Kendinde duyguların algılanması- Sözel olmayan, c) Başkalarında Duygu- Sözel olmayan ve d) Empati: Duyguların düzenlenmesi ikiye bölünerek ele alınmıştır: e) Bireyin kendisinde duyguların düzenlenmesi ve f) Başkalarında duyguların düzenlenmesi. Son olarak duygulardan faydalanma dört ayrı ölçekle ele alınmıştır: g) Esnek düşünme, h) Yaratıcı düşünme, ı) Dikkatin yeniden toplanması ve j) Duyguları motive etme. Her bir ölçek kedi içinde tutarlılık sergilemiş ve alpha katsayıları. 60 ve. 86 arasında sıralanmıştır (Mayer ve ark., 2000).

Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi) (1997) Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği 15 ayrı ölçekten ve toplam 133 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeklerde Duygusal Öz Farkındalık, Girişkenlik, Öz Saygı, Kendini Gerçekleştirme, Bağımsızlık, Empati, Kişilerarası İlişkiler, Sosyal Sorumluluk, Problem Çözme, Gerçeklik Değerlendirmesi, Esneklik, Stres Toleransı, Dürtü Kontrolü, Mutluluk ve İyimserlik ölçülmektedir (Schutte ve ark., 1998).

Bunların yanında, duygusal zekânın unsurlarını belirleyen geçerli ölçme araçları da vardır. Örneğin, Taylor ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Toronto Alexithymia Scale duyguları belirleme ve tanımlamadaki zorlukları ölçer. Salovey ve arkadaşları tarafından geliştirilen diğer bir ölçek olan Trait Meta Mood Scale duygulara dikkat vermeyi, duyguların açıklığını, anlaşılabilirliğini ve ruh hali onarımını, düzenlemesini ölçer (Schutte ve diğerleri, 1998).

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (Schutte Emotional Intelligence Scale) Mayer ve Salovey'in (1990) duygusal zekâ modeline dayanarak oluşturulmuş 33 maddelik bir self report ölçektir. Ölçeğin 13 maddesi duyguların değerlendirilmesi ve ifadesi kategorisini, 10 maddesi duyguların düzenlenmesi kategorisini ve diğer 10 madde de duygulardan faydalanma kategorisini nitelendirmektedir. Schutte (1998) ölçeği tek boyutlu olarak ele almıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı alpha 0.90 olarak elde edilmiştir (Schutte ve diğerleri, 1998).

Kendini rapor etme, performans değerlendirmesi ve gözlemci değerlendirmesi (çoklu değerlendirmeli) duygusal zekâyı ölçmede kullanılan diğer yöntemlerdir. Kendini rapor etme testlerinde, katılımcı testteki sorulara katılım düzeylerini belirterek cevap vermektedir. Performans testlerinde, katılımcı verilen örnek bir durum karşısında neler hissedebileceğini/yapabileceğini şıklardan birini işaretleyerek cevap vermektedir. Çoklu değerlendirme testleri ise, değerlendirilmesi istenen kişiyi çok iyi tanıyan en az iki kişinin anketteki sorulara katılım düzeylerini belirlemeleri ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmacılar, duygusal zekâ kavramını ölçmek için uygun bir metot konusunda bir fikir birliğine varmış değillerdir. Duygusal zekânın değişik bileşenlerini değerlendirmek için çok çeşitli ölçümler vardır, fakat mevcut görünüm, duygusal zekânın değerlendirilmesi için piyasaya çıkartılan popüler ölçümlerden öteye gitmemektedir ve



bu ölçümler birbirleriyle rekabet eden duygusal zekâ modellerinin temsilcileri durumundadırlar (Doğan ve Şahin, 2007).

## 2.7. BİLİŞSEL ZEKÂ VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Duygusal zekâ bilişsel zekâdan, başka bir deyişle IQ ile ölçülen salt bilişsel yeteneklerden ayrı olan ancak onu tamamlayan yeteneklerdir. EQ, yani insanların birbiriyle uyum sağlamasına yardımcı olan beceriler ve IQ (akılsal zekâ ya da akademik zekâ-kültürel zekâ) her ikisi de insanda var olan ve birbirini destekleyen ve biri diğerinin yardımcısı olan yeteneklerdir. Duygusal zekâ, kişinin içinde bulunduğu şartlarda etkin duruma gelmesini sağlayacak kendinin farkında olma, kendini yönetme, sosyal farkındalık ve sosyal becerilerden oluşan yetkinlikleri uygun zamanda, uygun bir şekilde ve yeterli düzeyde ortaya koyduğu zaman ortaya çıkmaktadır.

Duygusal zekâ kişinin temel nitelikteki, pratik becerileri öğrenme potansiyelini belirlemekte, kişinin işbaşındaki yeteneklerine bu potansiyelin ne kadarını aktarabildiğini ise duygusal yetkinlikler göstermektedir. Duygusal yetkinlik “duygusal zekâya dayanan, işbaşında olağanüstü performansa yol açan öğrenilmiş bir yetenektir” (Goleman, 2001). Buna göre kişinin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması kişinin iş yaşamı açısından önem taşıyan duygusal yeterlilikleri öğreneceğini garanti etmemekte; sadece bu yeterlilikleri öğrenme potansiyelinin mükemmel olduğunu ifade etmektedir. Böylelikle başarı duygusal zekâya değil temelinde duygusal zekânın bulunduğu duygusal yetkinliklere bağlı olmaktadır.

Duygusal Zekâ, IQ'dan esinlenerek EQ olarak ifade edilmiştir. EQ kavramını ortaya atan araştırmacılar ve bilim adamları EQ'yu, IQ'ya alternatif olarak geliştirmemişlerdir. Hayatta başarı ve mutluluk için her ikisine de ihtiyaç vardır. Önemli olan EQ ve IQ arasında uygun dengenin sağlanabilmesi ve IQ-EQ'nun sinerji yaratmasıdır. Biri diğerinin yerine asla düşünülemez. Her biri insanda farklı oranda vardır.

Duygusal Zekâ seviyesi yüksek insanlar, diğerlerine göre; daha sağlıklı, daha mutlu, ilişkilerinde daha başarılı olurlar. Ailede ve sosyal çevrelerinde (eşi, aile bireyleri, çocukları ve arkadaşları ile) daha iyi ilişki kurabilirler. İş hayatlarında ise, ast

ve üstleri tarafından sevilir ve onların saygılarını kazanırlar. Kariyerlerinde daha hızlı yükselirler.

Duygusal zekâ, muhakeme; IQ ise yaşamsal öneme sahiptir ve duygusal güçleri gerektiği gibi kullanmasını bilen kişiler yaşamlarının her alanını kendileri için daha kolay hale getirmişlerdir. Duygusal gücünü kullanan kişi duygularını tanır, onları kabullenir, uygun şekilde ifade eder ve ayrıca kendi duygusunu tanımlayabildiği ve tanıdığı, yani farkındalık düzeyi yüksek olduğu için karşısındaki kişilerinde hislerini anlayıp, kendisini başkasının yerine koyabilmeyi başarımından ötürü kişilerarası iletişimde daha başarılı olur. Bununla birlikte çevresindeki kişilerin ve kendi hislerinin farkında olması, kişinin güncel yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme potansiyelini artırır.

İnsanların zekâsını geliştirmek bugünkü bilime göre mümkün değildir. IQ'nun aksine EQ yani Duygusal Zekâ geliştirilebilir. Ancak bunun ön şartı kişinin kendisiyle ilgili farkındalık düzeyidir. Duygusal Zekâ seviyesinin belirlenmesi için çeşitli kaynaklarda, bilim adamlarınca birçok test ve ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek ve testler, genel olarak Duygusal Zekâ seviyesini belirlemek için yeterli değildir ve de yeterli bir ölçek geliştirilemeyeceği de bilinmektedir. Bunun nedeni, duygu, düşünce ve tepkilerin, insanların yetiştikleri çevre, kültür ve gelenek göreneklere bağlı olarak farklılıklar göstermesidir.

Bilişsel yeteneklerin kişinin hayattaki başarısı üzerinde bütünüyle etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. IQ'nun belli işler için bir alt standart ortaya koyması sebebiyle teknik uzmanlık gerektiren işlerde söz konusu uzmanlığa (dolayısıyla o uzmanlığın gerektirdiği bilişsel zekâyâ) sahip olunmadan o işte başarılı olunamamaktadır. Ancak benzer teknik uzmanlığı gerektiren işlerde kişinin üstün performans sergilemesine ve diğerlerinden daha başarılı olmasına yardımcı olan temel unsur kişinin duygusal zekâsı olmaktadır. Buna uygun olarak günümüzde her çeşit iş için duygusal yetkinlikler teknik beceri ve bilişsel yeteneklerden iki kat daha fazla yaygındır (Goleman, 1995).

## 2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Duygusal zekâ ile ilgili literatüre bakıldığında bu konuyla ilgili oldukça fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmalardan konuya yakın olduğu düşünülen araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Alien (2000) tarafından yapılan, “Çocuklarda Duygusal Zekânın Araştırılması; Bilişsel Zekâ ile Duygusal Zekâ İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 9-12 yaşlarındaki 60 çocuk üzerinde bilişsel ve duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla iki farklı ölçek ve alt ölçekleri kullanılmıştır. Genel duygusal zekâ ile toplam bilişsel zekâ, genel duygusal zekâ ile bilişsel zekâ performansı, genel duygusal zekâ ile resim düzenleme alt test puanı, genel duygusal zekâ ile karşılaştırmalı alt testlerin puanları arasında küçük anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu durum duygusal zekâ ile bilişsel zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır, şeklinde yorumlanmakla birlikte ilişki, zekânın farklı iki türünün ölçümünün değerlendirilmesi olarak küçüktür (Akt: Köroğlu, 2006)

Deniz ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 198’ i kız ve 230’ u erkek olan 428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplam duygusal zekâ, kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kişisel farkındalık boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişilerarası ilişkiler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan; duygusal zekâyâ etki eden demografik faktörlere yönelik bir çalışmada; cinsiyet ve sahip olunan kardeş sayısı ile duygusal zekâ arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Kardeş sahibi öğrencilerin, olmayanlara göre, duygusal zekâlarının daha yüksek çıkması, bu bireylerin çocukluk döneminde, duygusal zekâ açısından daha fazla gelişim sağlayabilecekleri ve kardeş sahibi olmaları

sebebiyle daha fazla dışa dönük, daha paylaşımcı ve sosyal olmalarının beklenmesi şeklinde yorumlanmıştır (Aşan ve Özyer, 2003).

Duygusal zekâ ve bağlanma stillerinin incelenmesi sonucunda (Görünmez, 2006); duygusal zekâ puanları ile güvenli bağlanma arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki, korkulu bağlanma arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu ve bu iki değişkenin duygusal zekâyı yordadığı saptanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Selçuk üniversitesinin farklı fakülte, bölüm ve sınıflarındaki öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının (Kişisel Farkındalık, Kişilerarası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali ve Toplam Duygusal Zekâ) cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaş ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, ayrıca algılanan sosyal destek düzeylerinin duygusal zekâ puanlarını açıklama gücü incelenmiştir.

#### 3.2. ÇALIŞMA EVRENİ -ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini Konya Selçuk üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme üniversitenin farklı fakülte, bölüm ve sınıflarında eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

CİNSİYET	Frekans	Yüzdelik
Kız	527	77,2
Erkek	156	22,8
Toplam	683	100

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları**

<b>YAŞ</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzdelerik</b>
<b>17</b>	6	,9
<b>18</b>	133	19,5
<b>19</b>	139	20,4
<b>20</b>	177	25,9
<b>21</b>	94	13,8
<b>22+</b>	134	19,6
<b>Toplam</b>	683	100

**Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

<b>AED</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzdelerik</b>
<b>Okuryazar</b>	26	3,8
<b>İlkokul mez.</b>	473	69,3
<b>Ortaokul mez.</b>	73	10,7
<b>Lise mez.</b>	65	9,5
<b>Üniversite mez.</b>	46	6,7
<b>Toplam</b>	683	100

**Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

<b>BED</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzdelerik</b>
<b>Okuryazar</b>	9	1,3
<b>İlkokul mez.</b>	271	39,7
<b>Ortaokul mez.</b>	107	15,7
<b>Lise mez.</b>	155	22,7
<b>Üniversite mez.</b>	141	20,6
<b>Toplam</b>	683	100

**Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Dağılımları**

<b>GELİR</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzdeler</b>
<b>0-500</b>	65	9,5
<b>501-1000</b>	237	34,7
<b>1001-1500</b>	217	31,8
<b>1501-2000</b>	164	24,0
<b>Toplam</b>	683	100

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu araştırmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâlarını belirleyebilmek için de Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmamış, araştırmanın diğer değişkenleri (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaş ve gelir düzeyi) ile ilgili veriler ölçekler üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **3.3.1. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)**

Ülkemiz koşullarında geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmeninden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1995 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan ASDÖ’de istatistiksel yollarla sınanmış, beş alt ölçek için ortak olan 26 durum cümlesi bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeği cevaplandırılan birey ölçeğin “ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim” üç alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır. Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç uygun değil = 1, Kısmen uygun = 2, Oldukça uygun” 3). Ölçek maddelerinin 47’ si olumlu 3’ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutunda ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal

destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir (Yıldırım, 2004; Akt: Saygın, 2008)

### **3.3.2. ASDÖ-R'nin Güvenirliği**

ASDÖ-R'nin güvenirligi iki yola bulunmuştur. Birincisi, tüm ASDÖ-R'nin ve AİD, ARD, ÖĞD alt ölçeklerinin Alpha güvenirlilik katsayısı bulunmuştur. İkincisi, ölçeklerin güvenirlilikleri dört hafta ara ile 218 öğrenci üzerinde test tekrar test (rxx) yöntemiyle incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alpha=.93, rxx=.91; AİD için Alpha0.94, rxx=.89; ARD için Alpha=.91, rxx=.85; ÖĞD için Alpha=.93, rxx=.86 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlilik katsayıları ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabilceğini göstermektedir (Yıldırım, 2004; Akt: Saygın, 2008)

### **3.3.3. Tüm ASDÖ-R'nin Geçerliliği**

Tüm ASDÖ-R'nin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. ASDÖ-R'de toplam 50 madde bulunmaktadır. Tüm ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise .389 ile .695 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm ASDÖ-R'de öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör saptanmış, bu faktörler alt ölçekler düzeyinde incelenmiş ve isimler verilmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın %25,199'unu açıkladığı; açıklanan toplam varyansın %56, 492 olduğu ve maddelerin faktör yüklerini birinci faktörde .360 ile .681 arasında değiştiği izlenmiştir. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler ve gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde, tüm ASDÖ-R'nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2004; Akt: Saygın, 2008)

ASDÖ-R'nin AİD alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .935 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .350 ile .641 arasında değiştiği görülmüştür. ASDÖ-R'nin ARD alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .940 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .354 ile .614 arasında değiştiği görülmüştür. ASDÖ-R'nin ÖĞD alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD' ye ilişkin KMO katsayısı .950 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise ,402 ile ,653 arasında değiştiği görülmüştür (Yıldırım, 2004; Akt: Saygın, 2008)



### 3.3.4. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu araştırmada Reuven Bar-On' un geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı Bar-On EQ leği kullanılmıştır (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007). Ülkemizde leğin Türkçeye uyarlama alışmaları Tekin Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Bar-On EQ leği 133 sorudan oluşmaktadır.  İngilizce okutmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan eviri karşılaştırılmış, yanlış anlaşılma olasılığı olan ifadeler yeniden gözden geçirilerek ifadelerin içerik geçerliliği test edilmiştir. Bu konuda uzman olan kişilerle yapılan görüşmeler sonrasında muğlk ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenmiştir. Bu kişilerden gelen bildirimler dikkate alınarak benzer ifadeler anketten çıkarılmıştır. Bu uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek 88 maddeye indirilmiştir (Acar, 2001; Akt: Yılmaz, 2007).

Bu lek toplam 5 boyut ve onların da altında yer alan 15 boyutu ölçen 88 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları ile ilgili maddeleri aşağıda verilmiştir.

Yukarıda belirtilen maddelerden 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. sorular ters yönde değerlendirilen ifadelerdir.

Ölçek 5' li likert tipinde bir ölçektir. Seçenekler 1- tamamen katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum ve 5- Tamamen Katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Anketin 88. maddesinde yer alan “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesine “Tamamen katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır.

5 temel boyuttan oluşan anketin güvenilirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için .92; kişisel yetenekler boyutunda .83; kişiler arası yetenekler boyutunda .77; uyumluluk boyutunda .65; stresle başa çıkma boyutunda .73 ve genel ruh durumu boyutunda ise Alpha katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. (Acar,2002).

### **3.3.4.1. Bar-On EQ ölçeğinin Boyutları**

#### **3.3.4.1.1. Bar-On EQ Ölçeğinin Boyutları Kişisel Farkındalık Boyutu**

Kişisel farkındalık boyutu kişinin özünü değerlendirmektedir. Alt boyutlarını bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı ve duygusal benlik bilinci oluşturmaktadır. Bu boyuttaki yüksek puan, bireyin duyguları ile temasta olduğunu, olumlu duygular beslediğini, kendini yaşamında yaptığı şeylerle ilgili olumlu hissettiğini gösterir. Böyle insanlar duygularını ifade edebilirler. İnançlarını ve ideallerini dile getirirken güçlü, güvenli ve bağımsızdırlar (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007).

#### **3.3.4.1.2. Kişilerarası ilişkiler boyutu**

Bu boyut kişilerarası beceri ve işlevleri ortaya çıkarır. Alt boyutlarını sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve empati oluşturmaktadır. Kişinin bu boyuttan aldığı yüksek puanlar kişinin iyi sosyal becerilere sahip, güvenilir ve sosyal bir birey olduğunu gösterir. Böyle insanlar diğer insanları anlar ve onlarla iyi geçinirler. Takım çalışmaları ve diğer insanlarla etkileşim gerektiren işlerde başarılı olurlar (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007).

#### **3.3.4.1.3. Şartlara ve çevreye uyum boyutu**

Bu boyut kişinin başarı ile çevresel taleplerle baş edebilmek için problemleri durumu değerlendirerek nasıl üstesinden gelebileceğini ortaya çıkarır. Alt boyutlarını esneklik, gerçekçilik ve problem çözme oluşturmaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, kişiyi, esnek, gerçekçi, problemleri kavramada etkili ve onları çözümlenecek yolları bulmada yetenekli olarak tanımlar. Yüksek puanlar kişinin, gündelik zorluklarla ilgilenmek için iyi yollar bulduğunu gösterir (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007).

#### **3.3.4.1.4. Stres yönetimi boyutu**

Bu boyut kişilerin kendilerini kaybetmeden ve psikolojik yıkımlar yaşamadan strese dayanıklılığını göstermektedir. Alt boyutlarını strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü oluşturmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişiler, endişe artırıcı ve stresli

görevleri idare edebilirler. Bu kişiler, çoğu zaman sakin, nadiren tepkisel davranırlar (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007).

#### **3.3.4.1.5. Genel ruh hali boyutu**

Bu boyut yaşamdan zevk alma yeteneğini olduğu kadar, yaşama bakış açısını ve hoşnutluk duygularını ölçer. Alt boyutlarını mutluluk ve iyimserlik oluşmaktadır. Yüksek puanlar genellikle neşeli, olumlu, umut dolu ve yaşamdan zevk almasını bilen, iyimser bireyleri işaret eder. Kişilerarası etkileşimde temel bir unsur olmasının yanı sıra bu nitelik problem çözme ve stres yönetiminde etkili ve motive edici bir unsurdur (Bar-On, 1997; Akt: Yılmaz, 2007).

#### **3.3.4.2. Bar-On duygusal zekâ ölçeğinin güvenirliği**

Tekin Acar'ın (2001) çalışmasında Crobach Alpha katsayıları kişisel farkındalık için, 0.83, kişilerarası ilişkiler boyutu için 0.77, şartlara ve çevreye uyum boyutu için 0.65, stres yönetimi için 0.73, genel ruh hali için 0.75 ve toplam duygusal zekâ boyutu için 0.92 olarak bulunmuştur (Akt: Yılmaz, 2007).

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

#### **3.4.1. Verilerin Toplanması**

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem grubundaki fakülte ve bölümlere ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatlerde “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği “ birlikte uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca bir bilgi formu kullanılmamış, gerekli bilgiler ölçekler üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bir bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

#### **3.4.2. Verilerin Analizi**

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış olan öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; “yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir düzeyi” ve algılanan sosyal destek değişkenleri (arkadaşlar, aile ve öğretmenler)”nden oluşmaktadır. Bağımlı değişken ise duygusal zekâdır (Kişisel Farkındalık, Kişilerarası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi ve Genel Ruh Hali). Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puan dağılımları bilgisayara cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerine göre kodlanarak girilmiştir. Kodlama işleminden sonra verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Kişisel Farkındalık, Kişilerarası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi ve Genel Ruh Hali puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmıştır. Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir düzeyi, yaş ve algılanan sosyal destek düzeyi değişkenlerine göre duygusal zekânın farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, farklılaşma çıkan durumlarda kaynağın belirlenmesi amacıyla ileri analiz olarak tukey testi ve LSD kullanılmıştır.

Algılanan sosyal destek düzeyi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali) cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Daha sonra Algılanan sosyal desteğin duygusal zekâ puanlarını (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali) puanlarını açıklama gücü incelenmiştir.

#### 4.1. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş sonuçlar alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

**Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Önemlilik düzeyi
<b>Kız</b>	527	101,5	13,081	<b>1,784</b>	0.075
<b>Erkek</b>	156	99,2	16,823		P>0.05 Önemsiz

Tablo 6 incelendiğinde, kız öğrencilerin kişisel farkındalık puan ortalamaları 101,5 erkek öğrencilerin ise 99,2 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 1,784 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin kişisel farkındalık puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

**Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	527	73,0398	8,442	<b>5,349</b>	0,000
Erkek	156	68,4936	11,838		P<0.001 Önemli

Tablo 7 incelendiğinde, kız öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler puan ortalamaları 73,03 erkek öğrencilerin ise 68,49 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 5,349 t değeri 0.001 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	527	54,0171	6,243	<b>1,857</b>	0,064
Erkek	156	52,8974	7,737		P>0.05 Önemsiz

Tablo 8 incelendiğinde, kız öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları 54,01 erkek öğrencilerin ise 52,89 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 2.511 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

**Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	527	40,4896	7,167	<b>-3,087</b>	0,002
Erkek	156	42,4936	6,966		P<0.01 Önemli

Tablo 9 incelendiğinde, kız öğrencilerin stres yönetimi ortalamaları 40,48 erkek öğrencilerin ise 42,49 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen -3,087 t değeri 0.01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	527	42,3150	6,156	<b>1.806</b>	0,071
Erkek	156	41,2436	7,5838		P>0.05 Önemsiz

Tablo 10 incelendiğinde, kız öğrencilerin genel ruh hali puan ortalamaları 42,31 erkek öğrencilerin ise 41,24 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 1,816 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin genel ruh hali puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

## 4.2.YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 11: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
17	6	100,66	5,57
18	133	101,00	13,56
19	139	100,00	14,92
20	177	101,04	14,03
21	94	100,95	13,10
22	134	101,98	14,64

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişisel farkındalık puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 100,66; 18 olanlarda 101,00; 19 olanlarda 100,00; 20 olanlarda 101,04; 21 olanlarda 100,95; 22 olanlarda ise 101,98 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	266,230	5	53,246	<b>0,268</b>	,930
Gruplar İçinde	133890,76	675	198,357		P>0.05
Toplam	134156,99	680			Önemsiz

Tablo 12 incelendiğinde, yaş değişkenine göre kişisel farkındalık puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 0,268 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişisel farkındalık puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.



**Tablo 13: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
17	6	76,33	9,00
18	133	71,74	8,87
19	139	70,38	10,62
20	177	72,69	8,85
21	94	72,19	10,19
22	134	72,69	9,17

Tablo 13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 76,33; 18 olanlarda 71,74; 19 olanlarda 70,38; 20 olanlarda 72,69; 21 olanlarda 72,19; 22 olanlarda ise 72,69 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	639,032	5	127,806	1,417	,216
Gruplar İçinde	61059,967	677	90,192		P>0.05
Toplam	61698,999	682			Önemsiz

Tablo 14 incelendiğinde, yaş değişkenine göre kişilerarası ilişkiler puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,417 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişilerarası ilişkiler puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 15: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
17	6	55,00	6,48
18	133	53,17	6,62
19	139	52,41	7,29
20	177	54,10	6,03
21	94	54,68	6,75
22	134	54,68	6,39

Tablo 15 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 55,00; 18 olanlarda 53,17; 19 olanlarda 52,41; 20 olanlarda 54,10; 21 olanlarda 54,68; 22 olanlarda ise 54,68 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri	LSD
<b>Gruplar Arasında</b>	498,258	5	99,652	<b>2,292</b>	,044 P<0.05 önemli	3-4
<b>Gruplar İçinde</b>	29439,842	677	43,486			3-5
<b>Toplam</b>	29938,100	682				3-6

Tablo 16 incelendiğinde, yaş değişkenine göre şartlara ve çevreye uyum puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (F=2,292, P<0.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmış, Yaşı 21 (54,68) ve 22 (54,68) olan öğrencilerin Şartlara ve çevreye uyum alt boyutu alt ölçek puan ortalamaları yaşı 19 (52,41) ve 20 (54,10) olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 17: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
17	6	43,33	4,50
18	133	41,09	7,04
19	139	40,39	7,96
20	177	40,96	6,77
21	94	41,15	7,33
22	134	41,08	6,96

Tablo 17 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin stres yönetimi puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 43,33; 18 olanlarda 41,09; 19 olanlarda 40,39; 20 olanlarda 40,96; 21 olanlarda 41,15; 22 olanlarda ise 41,08 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	86,474	5	17,295	<b>,355</b>	,892
Gruplar İçinde	34943,628	677	51,615		P>0.05
<b>Toplam</b>	35030,102	682			Önemsiz

Tablo 18 incelendiğinde, yaş değişkenine göre stres yönetimi puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen .355 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre stres yönetimi puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 19: Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
17	6	44,66	4,92
18	133	42,39	6,05
19	139	41,63	7,83
20	177	42,03	6,54
21	94	42,38	5,98
22	134	41,97	5,87

Tablo 19 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel ruh hali puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 44,66; 18 olanlarda 42,39; 19 olanlarda 41,63; 20 olanlarda 42,03; 21 olanlarda 42,38; 22 olanlarda ise 41,97 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	86,436	5	17,287	,405	,846
Gruplar İçinde	28900,191	677	42,689		P>0.05
Toplam	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 20 incelendiğinde, yaş değişkenine göre genel ruh hali puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen .405 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre stres yönetimi puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

#### 4.3. ANNE EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 21: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	26	96,73	13,99
<b>İlkokul</b>	473	101,38	13,88
<b>Ortaokul</b>	73	103,68	12,69
<b>Lise Mezunu</b>	65	99,60	15,31
<b>Üniversite Mezunu</b>	46	97,17	15,04

Tablo 21 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişisel farkındalık puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 96,73; anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 101,38; ortaokul mezunu olanlarda 103,68; lise mezunu olanlarda 99,60; üniversite mezunu olanlarda 97,17 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişisel Farkındalık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
<b>Gruplar Arasında</b>	1868,93	4	467,234	<b>2,388</b>	,050
<b>Gruplar İçinde</b>	132288,05	676	195,692		P=0,05
<b>Toplam</b>	134156,98	680			Önemsiz

Tablo 22 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre kişisel farkındalık puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 2,388 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişisel farkındalık puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 23: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	26	71,65	7,84
<b>İlkokul</b>	473	72,49	9,21
<b>Ortaokul</b>	73	72,34	9,88
<b>Lise Mezunu</b>	65	68,93	11,30
<b>Üniversite Mezunu</b>	46	70,93	9,55

Tablo 23 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 71,65; anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 72,49; ortaokul mezunu olanlarda 72,34; lise mezunu olanlarda 68,93; üniversite mezunu olanlarda 70,93 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
<b>Gruplar Arasında</b>	787,893	4	196,973	<b>2,193</b>	,068
<b>Gruplar İçinde</b>	60811,105	678	89,839		P>0.05
<b>Toplam</b>	61698,999	682			Önemsiz

Tablo 24 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre kişilerarası ilişkiler puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 2,193 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişilerarası ilişkiler puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 25: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	26	49,96	6,90
<b>İlkokul</b>	473	54,21	6,51
<b>Ortaokul</b>	73	54,13	6,44
<b>Lise Mezunu</b>	65	52,41	7,13
<b>Üniversite Mezunu</b>	46	52,54	6,29

Tablo 25 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 49,96; anne eğitim durumu ilkökul olanlarda 54,21; ortaokul mezunu olanlarda 54,13; lise mezunu olanlarda 52,41; üniversite mezunu olanlarda 52,54 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Şartlara ve Çevreye Uyum Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
<b>Gruplar Arasında</b>	669,306	4	167,326	<b>3,876</b>	,004
<b>Gruplar İçinde</b>	29268,794	678	43,169		P<0.05
<b>Toplam</b>	29938,100	682			önemli

Tablo 26 incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (F=3,876, P<0.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 27'de verilmiştir.

**Tablo 27: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları**

(I) aed	(J) aed	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	P- Değeri
Okuryazar	İlkokul	-4,25411*	1,32349	,012
	Ortaokul	-4,17545*	1,50057	,044
	Lise mezunu	-2,45385	1,52463	,492
	Üniversite Mezunu	-2,58194	1,61209	,497

Tablo 27 incelendiğinde anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin (54,21) şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu ortaokul (54,13), anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin (49,96) puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 28: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	26	38,92	6,70
<b>İlkokul</b>	473	41,23	7,19
<b>Ortaokul</b>	73	41,08	7,21
<b>Lise Mezunu</b>	65	40,33	6,46
<b>Üniversite Mezunu</b>	46	39,78	7,87

Tablo 28 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin stres yönetimi puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 38,92; anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 41,23; ortaokul mezunu olanlarda 41,08; lise mezunu olanlarda 40,33; üniversite mezunu olanlarda 39,78 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 29'da verilmiştir.



**Tablo 29: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Stres Yönetimi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	233,418	4	58,355	1,137	,338
Gruplar İçinde	34796,684	678	51,323		P>0.05
Toplam	35030,102	682			Önemsiz

Tablo 29 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre stres yönetimi puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,137 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre stres yönetimi puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 30: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
Okuryazar	26	39,96	6,04
İlkokul	473	42,24	6,36
Ortaokul	73	42,52	6,55
Lise Mezunu	65	41,46	7,28
Üniversite Mezunu	46	41,60	7,11

Tablo 30 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel ruh hali puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 29,96; anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 42,24; ortaokul mezunu olanlarda 42,52; lise mezunu olanlarda 41,46; üniversite mezunu olanlarda 41,60 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	178,784	4	44,696	1,052	,379
Gruplar İçinde	28807,843	678	42,489		P>0.05
Toplam	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 31 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre genel ruh hali puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,052 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre genel ruh hali puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

#### 4.4. BABA EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 32: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
Okuryazar	9	94,77	12,82
İlkokul	271	101,15	13,38
Ortaokul	107	100,40	13,59
Lise Mezunu	155	101,16	15,25
Üniversite Mezunu	141	101,34	14,39

Tablo 32 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişisel farkındalık puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 94,77; baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 101,15; ortaokul mezunu olanlarda 100,40; lise mezunu olanlarda 101,16; üniversite mezunu olanlarda 101,34 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 33'te verilmiştir.

**Tablo 33: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	414,290	4	103,572	,524	,718
Gruplar İçinde	133742,697	676	197,844		P>0.05
<b>Toplam</b>	134156,987	680			Önemsiz

Tablo 33'te kişisel farkındalık alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 0.524 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişisel farkındalık puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 34: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	9	69,00	12,17
<b>İlkokul</b>	271	72,47	8,84
<b>Ortaokul</b>	107	70,85	10,87
<b>Lise Mezunu</b>	155	71,46	10,33
<b>Üniversite Mezunu</b>	141	72,73	8,45

Tablo 34 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 69,00; baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 72,47; ortaokul mezunu olanlarda 70,85; lise mezunu olanlarda 71,46; üniversite mezunu olanlarda 72,73 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 35'te verilmiştir.

**Tablo 35: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	402,149	4	100,537	1,112	,350 P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	61296,849	678	90,408		
Toplam	61698,999	682			

Tablo 35'te kişilerarası ilişkiler alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 1,112 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 36: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
Okuryazar	9	69,00	12,17
İlkokul	271	72,47	8,84
Ortaokul	107	70,85	10,87
Lise Mezunu	155	71,46	10,33
Üniversite Mezunu	141	72,73	8,45

Tablo 36 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde 69,00; baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 72,47; ortaokul mezunu olanlarda 70,85; lise mezunu olanlarda 71,46; üniversite mezunu olanlarda 72,73 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 37'de verilmiştir.

**Tablo 37: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	402,149	4	100,537	<b>1,112</b>	,350
Gruplar İçinde	61296,849	678	90,408		P>0.05
<b>Toplam</b>	61698,999	682			Önemsiz

Tablo 37’de kişilerarası ilişkiler alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 1,112 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 38: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	9	51,66	4,60
<b>İlkokul</b>	271	53,97	6,47
<b>Ortaokul</b>	107	53,64	6,75
<b>Lise Mezunu</b>	155	53,93	7,26
<b>Üniversite Mezunu</b>	141	53,38	6,20

Tablo 38 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 51,66; ilkokul olanlarda 53,97; ortaokul mezunu olanlarda 53,64; lise mezunu olanlarda 53,93; üniversite mezunu olanlarda 53,38 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	78,102	4	19,525	<b>,443</b>	,777
Gruplar İçinde	29859,998	678	44,041		P>0.05
<b>Toplam</b>	29938,100	682			Önemsiz

Tablo 39’da şartlara ve çevreye uyum alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen ,443 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 40: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Okuryazar</b>	9	40,11	4,93
<b>İlkokul</b>	271	40,81	7,34
<b>Ortaokul</b>	107	41,91	6,44
<b>Lise Mezunu</b>	155	41,09	7,28
<b>Üniversite Mezunu</b>	141	40,34	7,33

Tablo 40 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin stres yönetimi alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 40,11; ilkokul olanlarda 40,81; ortaokul mezunu olanlarda 41,91; lise mezunu olanlarda 41,09; üniversite mezunu olanlarda 40,34 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	165,310	4	41,328	<b>,804</b>	,523
Gruplar İçinde	34864,792	678	51,423		P>0.05
Toplam	35030,102	682			Önemsiz

Tablo 41’de stres yönetimi alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen ,804 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre stres yönetimi puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 42: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
Okuryazar	9	40,44	7,60
İlkokul	271	42,09	6,08
Ortaokul	107	41,45	6,61
Lise Mezunu	155	41,55	7,32
Üniversite Mezunu	141	43,15	6,18

Tablo 42 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel ruh hali alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 40,44; ilkokul olanlarda 42,09; ortaokul mezunu olanlarda 41,45; lise mezunu olanlarda 41,55; üniversite mezunu olanlarda 43,15 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 43’te verilmiştir.

**Tablo 43: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	271,487	4	67,872	<b>1,603</b>	,172
Gruplar İçinde	28715,140	678	42,353		P>0.05
Toplam	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 43'te genel ruh hali alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 1,603 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre genel ruh hali puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 44: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
Okuryazar	9	40,44	7,60
İlkokul	271	42,09	6,08
Ortaokul	107	41,45	6,61
Lise Mezunu	155	41,55	7,32
Üniversite Mezunu	141	43,15	6,18

Tablo 44 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel ruh hali alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 40,44; ilkokul olanlarda 42,09; ortaokul mezunu olanlarda 41,45; lise mezunu olanlarda 41,55; üniversite mezunu olanlarda 43,15 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 45'te verilmiştir.



**Tablo 45: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	271,487	4	67,872	<b>1,603</b>	,172
Gruplar İçinde	28715,140	678	42,353		P>0.05
<b>Toplam</b>	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 45'te genel ruh hali alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 1,603 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre genel ruh hali puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

#### 4.5. GELİR DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 46: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>0-500</b>	65	99,36	12,44
<b>501-1000</b>	237	101,02	13,52
<b>1001-1500</b>	217	101,36	13,92
<b>1501-2000</b>	164	101,11	15,54

Tablo 46 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişisel farkındalık alt ölçek puan ortalamaları gelir düzeyi 0-500 olanlarda 99,36; 501-1000 olanlarda 101,02; 1001-1500 olanlarda 101,36; 1501-2000 olanlarda 101,11 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 47'de verilmiştir.

**Tablo 47: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişisel Farkındalık Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	204,049	4	67,872	<b>1,603</b>	,172
Gruplar İçinde	28715,140	678	42,353		1P>0.05
<b>Toplam</b>	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 47’de kişisel farkındalık alt ölçeği puan ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 1,603 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişisel farkındalık puan ortalamaları gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 48: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>0-500</b>	65	71,52	8,97
<b>501-1000</b>	237	71,87	9,47
<b>1001-1500</b>	217	72,28	9,75
<b>1501-2000</b>	164	72,00	9,52

Tablo 48 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler alt ölçek puan ortalamaları gelir düzeyi 0-500 olanlarda 71,52; 501-1000 olanlarda 71,87; 1001-1500 olanlarda 72,28; 1501-2000 olanlarda 72,00 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkiler Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
<b>Gruplar Arasında</b>	36,295	3	12,098	<b>0,133</b>	,940
<b>Gruplar İçinde</b>	61662,704	679	90,814		P>0.05
<b>Toplam</b>	61698,999	682			Önemsiz

Tablo 49’da genel kişilerarası ilişkiler alt ölçeği puan ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 0,133 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları gelir değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 50: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>0-500</b>	65	53,84	6,03
<b>501-1000</b>	237	53,83	6,60
<b>1001-1500</b>	217	53,83	6,70
<b>1501-2000</b>	164	53,51	6,82

Tablo 50 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları gelir düzeyi 0-500 olanlarda 53,84; 501-1000 olanlarda 53,83; 1001-1500 olanlarda 53,83; 1501-2000 olanlarda 72,00 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 51’de verilmiştir.

**Tablo 51: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Şartlara ve Çevreye Uyum Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	12,756	3	4,252	0,096	,962
Gruplar İçinde	29925,344	679	44,073		P>0.05
Toplam	29938,100	682			Önemsiz

Tablo 51’de şartlara ve çevreye uyum alt ölçeği puan ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 0,096 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre şartlara ve çevreye uyum puan ortalamaları gelir değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 52: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>0-500</b>	65	41,30	6,49
<b>501-1000</b>	237	41,41	7,01
<b>1001-1500</b>	217	40,48	7,71
<b>1501-2000</b>	164	40,73	6,90

Tablo 52 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin stres yönetimi alt ölçek puan ortalamaları gelir düzeyi 0-500 olanlarda 41,30; 501-1000 olanlarda 41,41; 1001-1500 olanlarda 40,48; 1501-2000 olanlarda 40,73 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 53’te verilmiştir.

**Tablo 53: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Stres Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	114,692	3	38,231	<b>0,743</b>	,526
Gruplar İçinde	34915,411	679	51,422		P>0.05
Toplam	35030,102	682			Önemsiz

Tablo 53'te stres yönetimi alt ölçeği puan ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 0,743 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre stres yönetimi puan ortalamaları gelir değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 54: Öğrencilerin Gelir Değişkenine Göre Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n,  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri**

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>0-500</b>	65	41,46	6,12
<b>501-1000</b>	237	41,71	6,48
<b>1001-1500</b>	217	42,40	6,65
<b>1501-2000</b>	164	42,38	6,55

Tablo 54 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel ruh hali alt ölçek puan ortalamaları gelir düzeyi 0-500 olanlarda 41,46; 501-1000 olanlarda 41,71; 1001-1500 olanlarda 42,40; 1501-2000 olanlarda 42,38 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 55'te verilmiştir.

**Tablo 55: Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerinin Genel Ruh Hali Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	93,495	3	31,165	<b>0,732</b>	,533
Gruplar İçinde	28893,132	679	42,552		P>0.05
Toplam	28986,627	682			Önemsiz

Tablo 55'te genel ruh hali alt ölçeği puan ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen 0,732 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre genel ruh hali puan ortalamaları gelir değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

#### 4.6. ALGILANAN SOSYAL DESTEĞİN DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLİŞKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Algılanan sosyal destek düzeylerinin, duygusal zekâ (Kişisel Farkındalık, Kişilerarası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi ve Genel Ruh Hali) ile ilişkisi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ile incelenmiş sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 56: Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki Sonuçları**

	Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Şartlara ve Çevreye Uyum	Stres Yönetimi	Genel Ruh Hali
<b>ARKADAŞ</b>					
r	,171**	,173**	,098**	,109**	,195**
N	683	683	683	683	683
<b>AİLE</b>					
r	,243**	,197**	,175**	,104**	,262**
N	683	683	683	683	683
<b>ÖĞRETMEN</b>					
R	,194**	,225**	,153**	,165**	,180**
N	683	683	683	683	683

Tablo 56 incelendiğinde, araştırmanın bağımsız değişkeni olan algılanan sosyal destek düzeyi ölçeğinin arkadaşlarım, ailem ve öğretmenlerim alt boyutları puanları ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan duygusal zekâ kavramının kişisel farkındalık (kişisel farkındalık), kişilerarası ilişkiler (kişilerarası ilişkiler), şartlara ve çevreye uyum (şartlara ve çevreye uyum), stres yönetimi (stres yönetimi) ve genel ruh hali (genel ruh hali) alt boyutları arasında pozitif yönde, 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırma örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ puanları (Kişisel Farkındalık, Kişilerarası İlişkiler, Şartlara ve Çevreye Uyum, Stres Yönetimi, Genel Ruh Hali) ile ilgili değişkenler (cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir) ve algılanan sosyal destek düzeylerinin öğrencilerin duygusal zekâ puanlarını açıklama ve yordama gücüne ilişkin alt problemlere ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### 5.1. DUYGUSAL ZEKÂNIN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırma bulguları, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetiminin cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Kişisel farkındalık, şartlara ve çevreye uyum ve genel ruh hali alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kız öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde erkek öğrencilere göre daha iyi olduklarını göstermektedir. Nitekim bu sonuç, Bar-on'un cinsiyet ile ilgili araştırmasında bulunan kadınların duygularının daha çok farkında oldukları, daha çok empati sergiledikleri, kişilerarası ilişkilerde daha başarılı oldukları ve sosyal açıdan erkeklerden daha sorumlu oldukları sonucuyla da desteklenmektedir (Bar-on 2005; Akt.:Çelik, 2008)

Araştırmamızda erkek öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç yine Bar-on'un araştırmasında bulunan erkeklerin stresle daha iyi başa çıkarlar, daha esnektirler, problemleri daha iyi çözerler ve kadınlardan daha iyimserdirler bulgularıyla desteklenmektedir (Bar-on 2005; Akt. Çelik, 2008)



## **5.2. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE DUYGUSAL ZEKÂ**

Araştırma bulguları, kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yaşı 21 ve 22+ olan öğrencilerin Şartlara ve çevreye uyum alt boyutu alt ölçek puan ortalamaları yaşı 19 ve 20 olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Güler (2006), araştırmasında yaş değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş ve bu durumu; insanların yaşları ilerledikçe, olgunlaştıkça ve kendilerini tanıdıkça kendileriyle ilgili farkındalıklarının artabileceğini ve duygusal zekâlarının gelişebileceği şeklinde yorumlamıştır. ayrıca yapılan çeşitli araştırmalarda; duygusal zekânın sonradan geliştirilebileceğine ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Yılmaz, 2002; Özdemir, 2003; Özerbaş 2004; Akt.:Çelik, 2008)

## **5.3. ANNE EĞİTİM DURUMU VE DUYGUSAL ZEKÂ**

Araştırma bulguları, şartlara ve çevreye uyum alt boyutunun anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ilkököl olan öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu ortaokul olan ve anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar gösterecekleri, çocukların şartlara ve çevreye uyum özelliklerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde eğitim düzeyi düşük olan annelerden daha başarılı olacakları beklenir. Araştırma sonuçlarında anne eğitim durumu lise ve yüksek öğretim olan öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaması bu durumla çelişmektedir. Ayrıca anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olması beklenen bir sonuçken, anne eğitim düzeyi ortaokul olanların, ilkököl olanlardan daha düşük olması beklentilerle çelişmektedir.

Ancak anne eğitim düzeyi ile duygusal zekâ puanları paralel olarak artmamakta, lise, üniversite mezunu olan annelerin duygusal zekâ puanlarında önemli

düzyede farklılaşma görülmemiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim düzeyi yüksek annelerin çalışma hayatında yer almaları ve çocuklarıyla çok fazla ilgilenememeleri etkili olmuş olabilir.

#### **5.4. BABA EĞİTİM DURUMU VE DUYGUSAL ZEKÂ**

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Baba eğitim durumu değişkeni ile ilgili sonuçlar genel olarak incelendiğinde baba eğitim durumunun duygusal zekâ üzerinde önemli düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında babaların daha çok ev dışında çalışmaları, çocuklarla daha çok annelerin etkileşim içinde olması, çocuğun yetiştirilmesinde daha çok annenin aktif rol alması bu nedenle de çocuğun duygusal zekâsı üzerinde annesinin daha etkili olduğunu sonucuna ulaşmamıza katkı sağlamaktadır. Nitekim araştırmanın anne eğitim durumu ile ilgili bulguları bu yorumu desteklemektedir. Harrod ve Scheer'in 2005 yılında öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, aile geliri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırdığı çalışmada çalışmamızdan farklı bulgular elde etmişlerdir. Ebeveynin eğitim durumu düştükçe duygusal zekâ düzeyleri de düşük olmaktadır.

#### **5.5. GELİR DEĞİŞKENİNE GÖRE DUYGUSAL ZEKÂ**

Gelir durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) gelire göre farklılaşmadığını göstermiştir. İlgili literatürde gelir değişkenine göre duygusal zekâyla ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma öncesinde gelir arttıkça duygusal zekânın da artabileceği düşünülmüş ancak çıkan sonuçlar denenceyi desteklememiştir.

## 5.6. DUYGUSAL ZEKÂ VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK

Araştırma bulguları algılanan sosyal desteğin alt boyutlarının duygusal zekânın kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Arkadaşlarım alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ailem alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerim alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Algılanan sosyal destek ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak duygusal zekâ ile algılanan sosyal destek arasındaki pozitif ilişki bekleneni destekler niteliktedir. Öğrencilerin arkadaşlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkeni olan duygusal zekâ (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi, genel ruh hali); bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeylerine göre ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetiminin cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Kişisel farkındalık, şartlara ve çevreye uyum ve genel ruh hali alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Duygusal zekânın kişilerarası ilişkiler alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmamızda erkek öğrencilerin stres yönetimi puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulguları, kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yaşı 21 ve 22+ olan öğrencilerin Şartlara ve çevreye uyum alt boyutu alt ölçek puan ortalamaları yaşı 19 ve 20 olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulguları, şartlara ve çevreye uyum alt boyutunun anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin şartlara ve çevreye uyum alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu ortaokul olan ve anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ile duygusal zekâ puanları paralel olarak artmamakta, lise, üniversite mezunu olan annelerin duygusal zekâ puanlarında önemli düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Gelir durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, bütün alt boyutların (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) gelire göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Arkadaşlarım alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ailem alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerim alt boyutu ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları puanları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Ülkemizde duygusal zekâ kavramı yeni tanınmaktadır. Bu nedenle psikolojik danışman ve rehber öğretmenler tarafından bu kavram iyi bilinmeli ve çalıştıkları kurumlarda eğitimi değişik etkinliklerle verilmelidir.

2. Algılanan sosyal destek düzeyi öğretmenlerim alt boyutunun puanlarının düşük olması nedeniyle öğretmenlere öğrencilerine daha fazla destek olmaları konusunda eğitim verilebilir.

3. Duygusal zekânın oluşmasında duygu sözcükleri önemlidir. Bu nedenle okul öncesinden itibaren bireylere duygu sözcükleri, duyguları tanıma ve gösterme eğitimi verilmelidir.

Bu konuya ilgi duyan araştırmacıların yapabilecekleri yeni çalışmalarla ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Duygusal zekâ kavramı ülkemizde yeni tanındığı için duygusal zekâyı ölçen ölçekler de sınırlıdır. Bu konuda çalışmalar yapılabilir.
2. Duygusal zekâ ve algılanan sosyal destek ilişkisine ergenler, çocuklar ve yetişkinlerde de bakılabilir.
3. Duygusal zekâyı etkilediği düşünülen yaşanan yer, kardeş sayısı, medeni durum ve fiziksel sağlık gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir
4. Araştırmada kullanılan Bar-on duygusal zekâ ölçeği yurt dışında geliştirilen Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan bir ölçektir. Duygusal zekâ araştırmalarında kullanılmak üzere Türk kültürüne uygun çocuk ve ergenlerde kullanılacak bir duygusal zekâ ölçeği geliştirilebilir.
5. Farklı bölgelerdeki benzer örneklem gruplarının duygusal zekâ düzeylerinin algılanan sosyal destek açısından incelenerek kültürel karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003), *“Yaşamın Kalitelendirilmesi”*, 6. Basım, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Acar, F (2002), *“Duygusal Zekâ ve Liderlik”*, E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 12: 53-68.
- Aktekin M, Şenol Y, Türkay M. ve ark (2004). *“Tıp öğrencilerinde kaygı, depresyon ve bazı yaşam sorunlarının düzeyleri: Uzunlamasına Bir Çalışma”*. <http://www.dicle.edu.tr/-halks/m9.31.htm>.
- Altunbaş G (2002). *“Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı kişisel özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri ile ilişkisi”*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Avşar G. Kaşıkçı M. (2010). *“Hemşirelik Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi”*. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi.
- Aydın, A (2001), *“Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”*. İstanbul: Alfa Yayım.
- Baltaş Z.A.(2001). *“Bedenin Dili”*, Remzi Kitabevi.
- Bayram, D (1999). *“Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti İle Sosyal Destek İlişkisi”*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2-50.
- Bıyıklı, L. (1987), *“Yetiştirme Yurdundaki Çocukların Zihinsel ve Psikososyal Gelişimlerinin İncelenmesi”*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 20 (1-2), 87-99.

- Bruhn, J. G., Philips, B. Y (1984), "*Measuring Social Support:A Synthesis of Current Approaches. Journal of Behavioral Medicine*". 7,150–170.
- Budak, B (1999). "*Çocukluk Çağı Lösemileri ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi*". Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Cingisiz N. ve Murat M. "*Evlenmek İçin Birbirlerini Tercih Eden Çiftlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*". Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2010 9(1):99-114.
- Cüceloğlu, D. (1992), *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, H. Y (1993). "*12-22 Yaş Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Araştırması*". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik Ş (2008). "*Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi*". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Dennis, C. L (2003). "*Peer support within a health care context: a concept analysis*"., International Journal of Nursing Studies, 40:321-332.
- Doğan S. Şahin F. (2007). "*Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*". Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.231-252.
- Dönmezer, İ. (1999), "*Ailede İletişim ve Etkileşim*". İstanbul: Sistem Yayıncılık.



- Dülger Ö (2009). *“Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, D. Arkar, H. Yıldız, H (2001). *“Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliliği”*. Türk Psikiyatri Dergisi. 2001, 12 (1): 17-25.
- Ekinci, H. ve Ekici, S (2003). *“İşletmelerde Örgütsel Stres Yönetim Stratejisi Olarak Sosyal Desteğin Rolüne İlişkin Bir Araştırma”*, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 27(1): 109-120
- Elbir N (2000). *“Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elçi, Ö (2004). *“Predictive Values of Social Support , Coping Styles and Stress Level in Posttraumatic Growth and Burnout Levels Among the Parents of Children with Autism”*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Psikoloji Bölümü.
- Elmacı, F (2006). *“Parçalanmış ve Bütünlüğünü Koruyan Aileye Sahip Ergenlerin Depresyon ve Uyum Düzeylerinde Sosyal Desteğin Rolü”*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2), 405-423.
- Erdeğer, N (2001). *“Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goleman, D (1995). *“Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?”* Çeviren.:Yüksel, B. S., İstanbul:Varlık-Bilim Yayınları.

- Goleman D.(2001). Chapter three. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *“The emotionally intelligent workplace: How to select for measure. And improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations”* (pp. 21- 44). San Francisco: Jossey-Bass. Grainger, R.D.(1992).
- Görünmez, M (2006). *“Bağlanma Stilleri ve Duygusal Zekâ”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güler, A.(2006). *“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harrod, N.R.ve S.D. Scheer (2005), *“An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics”*, *Adolescence*, Vol. 40, 159, s. 503.
- İşmen E. Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl : 2001, Sayı 13, Sayfa : 111-124.
- Karadağ İ. (2007). *“İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kayhan Yardımcı F (2007). *“İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi”*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Landy, F. J., & Conte, J. M (2004), *“Work In The 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology”*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- Lee, F.- M (2003). “*Conflict Management Styles and Emotional Intelligence of Faculty and Staff at a Selected College in Southern Taiwan*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of South Dakota, South Dakota.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D (2002), “*Emotional Intelligence: Science and Myth*”. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, John D.; Salovey, Peter; Caruso, David (2000). “*Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability*” in Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.). The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 92-117). USA: Jossey- Bass.
- Mayer, John D., P. Salovey and D. Caruso (2004), “*Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*”, Psychological Inquiry, 15, 3: 197-215.
- Mc Creary, D (1997). “*Applied Social Psychology*”, Brock University Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 71-73.
- Nelson-Jones, R (1982). “*Danışma Psikolojisi Kuramları*” (Çevirri: Füsün Akaya). Casbell Educational Limited.
- Okanlı A. (1999). “*Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü., Erzurum.
- Özbay Y. (1996). “*Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama arasındaki ilişki*”. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, İstanbul, 176-189.

- Özbesler, C. (2001). “*Çocukluk Çağı Lösemileri ve Sosyal Destek Sistemlerinin Aile İşlevlerine Etkisi*”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 7-12.
- Özgür G. (1993). “*Sosyal destek ve sağlık*”, Türk Hemşireler Dergisi, 43(2):25-27.
- Pender, N. J (1996). “*Health Promotion in Nursing Practice*”, Appleton and Lange, Stamford, Connecticut, 255-275.
- Petrides, K.V.; Furnham, Adrian (2000). “*On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence*” Personality and Individual Differences, 29, 313-320.
- Psenicka, C. &Rahim, A (2002). “*A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries*”. The International Journal of Organizational Analysis, (10)4.
- Rook, K. S. (1987), “*Social Support Versus Companionship: Effects on life stres, Loneliness, and Evaluations by Others*”. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52 (6), 1132–1147.
- Salovey, P. ve Mayer, J (1990). “*Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*”. New York.
- Schutte, S. Nicola; Malouff, M. John; Hall, E. Lena; Haggerty, J. Donald; Cooper, T. Joan; Golden, J.Charles; Dornheim, Liane (1998). “*Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence*” Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
- Senemoğlu, N (2004), “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*”. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sorias O (1988a). “*Sosyal Destek Kavramı*”, EÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 27 (1):353-357.
- Sorias O (1988b). “*Sosyal Destek ve Ruh Sağlığı*”, EÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 27 (1):359-369.
- Stroebe, W., Stroebe, M.(1996). “*Social Psychology Handbook of Basic Principles*”, Guilford Press, New York, 597-887.
- Torun, A (1995). “*Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*”. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Warwick, J. ve T. Nettelbeck (2004), “*Emotional intelligence is ....?*”, Personality and Individual Differences, Vol. 37,s.1091–1100.
- Yıldırım, İ. (1997), “*Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,13, 81–87.
- Yüksel, M. (2006). “*Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama)*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Ana Bilim Dalı. Erzurum.

# **EKLER**

ÖLÇEK NO:

--	--	--

# ÖLÇEK KİTAPÇIĞI

RUMUZ(*)	
FAKÜLTENİZ	
BÖLÜMÜNÜZ	
SINIFINIZ	

(\*): Yazılması isteğe bağlıdır.

Bu kitapçıkta yer alan ölçeklerden elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, hiçbir şekilde başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kitapçıkta yer alan ölçeklerin maddelerine içtenlikle cevap vermeniz yapılacak olan tez çalışmasının amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ölçek maddelerine kendinizi yansıtacak şekilde cevap vermenizi önemle rica ederiz.

Ölçeğinizden elde edilen sonuçları öğrenmek için, yukarıdaki rumuz alanına bir rumuz yazarak yazmış olduğunuz bu rumuzu belirtir bir e-posta içeriğini 15.12.2010 tarihinden itibaren [olceksonucum@gmail.com](mailto:olceksonucum@gmail.com) adresine göndermeniz yeterli olacaktır. Sonuçlarınız size en kısa sürede gönderilecektir.

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Ömer ÜRE  
Danışman

Özlem SANCAR  
Araştırmacı

S.Ü.  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
PDR ANA BİLİM DALI  
KONYA-2010

## Ek 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1.1 Cinsiyetiniz	Kız	<input type="radio"/>	Erkek	<input type="radio"/>
1.2 Yaşınız (Lütfen yazınız)				
1.3 Annenizin Eğitim Durumu	İlkokul	<input type="radio"/>	Ortaokul	<input type="radio"/>
	Lise	<input type="radio"/>	Y.öğretim	<input type="radio"/>
1.4 Babanızın Eğitim Durumu	İlkokul	<input type="radio"/>	Ortaokul	<input type="radio"/>
	Lise	<input type="radio"/>	Y.öğretim	<input type="radio"/>
1.5 Ailenizin Gelir Düzeyi	0-500 TL	<input type="radio"/>	501-1000 TL	<input type="radio"/>
	1001-1500 TL	<input type="radio"/>	1501 TL ve üzeri	<input type="radio"/>



## Ek 2: BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı, aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları size uygun olan ifadeye karşılık gelen 1'den 5'e kadar olan rakamlardan birini işaretleyerek belirtiniz. İfadelerin doğru veya yanlış yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır. İfadelerin karşılarında yer alan rakamların anlamları aşağıdadır:

RAKAM	ANLAMI
1	Tamamen katılıyorum
2	Katılıyorum
3	Kararsızım
4	Katılmıyorum
5	Kesinlikle katılmıyorum

S	AB	MADDELER	DERECELER					BY
			1	2	3	4	5	
1	PÇ	Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B3
5		Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10	KS	Çoğu durumda kendimden eminimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B1
15	KG	Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B1
20	K	Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B1
25	EP	Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B2
30	EP	Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B2
35	KG	Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B1
40	M	Oldukça neşeli bir insanımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B5
45	SS	Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B2
50	ES	Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B3
55	KS	Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B1
60	SD	Endişeliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B4
65	M	Kendimi çok sık, kötü hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B5
70	DK	İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B4
75	SD	Çok sinirlenmeden streste baş edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B4
80	SD	Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B4
85	I	Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	B5
88		Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

### Kısaltmalar:

#### BY: Boyut

B1: Kişisel farkındalık  
B2: Kişilerarası ilişkiler  
B3: Şartlara ve çevreye uyum  
B4: Stres yönetimi  
B5: Genel ruh hali

#### AB: Alt boyut

B: Bağımsızlık  
KG: Kendini gerçekleştirme  
K: Kararlılık  
KS: Kendine saygı  
DBB: Duygusal benlik bilinci

SS: Sosyal sorumluluk  
KI: Kişilerarası ilişkiler  
EP: Empati  
ES: Esneklik  
G: Gerçekçilik

PÇ: Problem Çözme  
SD: Strese Dayanıklılık  
DK: Dürtü Kontrol  
M: Mutluluk  
I: İyimserlik

S: Sıra

### Ek 3: ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ADSÖ-R)

**Yönerge:** Bu ölçek sizin aile, arkadaş ve öğretmenlerinizden aldığınız desteği ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçekte toplam 50 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddenin “Aile”, “Arkadaş” ve “Öğretmen” alt ölçeklerinden hangisiyle ilgili olduğuna dikkat ediniz. Okuduğunuz maddenin size ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Daha sonra o maddenin karşısında yer alan ve size uygun gelen seçeneğin altında yer alan yuvarlağın içini karalayınız. Lütfen bütün maddelere size uygun şekilde işaretleme yapınız. Duyarlılığınız için teşekkür ederiz.

ARKADAŞLARIM		Bana uygun	Bana kısmen Uygun	Bana uygun Değil
1	Bana gerçekten güvenilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Bana gerçekten değer verir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AİLEM		Bana uygun	Bana kısmen Uygun	Bana uygun Değil
14	Bana gerçekten güvenilir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Davranışlarımı takdir eder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Başarılarımı takdir eder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖĞRETMENLERİM		Bana uygun	Bana kısmen Uygun	Bana uygun Değil
40	Doğru kararlar vermeme yardım eder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Bana karşı genellikle adil davranır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı:	Özlem BAYRAKTAR	İmza:		
Doğum Yeri:	Fatih/ İstanbul			
Doğum Tarihi:	02/07/1986			
Medeni Durumu:	Evli			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
<b>Derece</b>	<b>Okulun Adı</b>	<b>Program</b>	<b>Yer</b>	<b>Yıl</b>
İlköğretim	Osman Manisalı İlköğretim Okulu		Acıpayam/ Denizli	1992-1997
Ortaöğretim	Acıpayam Anadolu Lisesi		Acıpayam/ Denizli	1997-2001
Lise	Sarayköy Anadolu Lisesi		Sarayköy/ Denizli	2001-2004
Lisans	Selçuk Üniversitesi	PDR Anabilim Dalı	Konya	2004-2008
Yüksek Lisans				
Becerileri:	İnsan İlişkileri, Rehberlik.			
İlgi Alanları:	Psikoloji, Müzik, Resim, Halk oyunları.			
İş Deneyimi:	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Kadrolu Rehber Öğretmen (2008-Devam Ediyor).			
Aldığı Ödüller:	-Yüksek Onur Belgesi -Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü 2008 Yılı Mezunları Bölüm İkinciliği Derecesi -Teşekkür Belgesi (Milli Eğitim Bakanlığı)			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	-Prof. Dr. Ömer ÜRE -Doç. Dr. Erdal HAMARTA -Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ - Yrd. Doç. Dr. Coşkun ARSLAN			
Adres	Atatürk Mahallesi, 19. Sokak, Güneşkent Sitesi, Ç Blok, Kat:4/7 Merkez- Burdur			