



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ZEKÂLARI
İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ersin ÖNLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ZEKÂLARI İLE İLETİŞİM
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Examination of the Relationship between Classroom Teachers' Social Intelligence and
Communication Skills)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin ÖNLÜ

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Haziran, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ersin ÖNLÜ tarafından hazırlanan “Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışması 24/06/ 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Alper KAŞKAYA <i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Durmuş KILIÇ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24/06/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Ersin ÖNLÜ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım süreden itibaren sorduğum sorulara anlayış ve sabırla cevap veren, tüm bilgi ve desteğiyle yanımda olan tez danışmanım Prof. Durmuş KILIÇ’a teşekkür etmeyi borç bilirim. Değerli katkıları ve yardımlarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ’e de ayrıca teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Bu uzun ve zorlu süreçte destek ve yardımlarını esirgemeyen aileme ve biricik kızım Hifa’ya, ayrıca tez süreci boyunca her türlü soruma cevap veren yüksek lisans arkadaşım Onur KARTAL’a, her zaman desteklerini esirgemeyen Ahmet KARAKUŞ’a ve ismini yazamadığım fakat desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen herkese çok teşekkür ederim.

Ersin ÖNLÜ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL ZEKÂLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ersin ÖNLÜ

Haziran 2024, 100 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ ve iletişim beceri düzeylerinin tespit edilmesi, sosyal zekâları ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma, betimsel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlişkisel araştırmalarda birden çok değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve neden-sonuçlarına ait çeşitli ipuçları elde etmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yakutiye, Palandöken, Pasinler ve Köprüköy ilçelerinde görev yapan 1318 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleme ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle Yakutiye, Palandöken, Pasinler ve Köprüköy ilçelerinde görev yapan 321 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ve iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı ve aylık okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, mesleki kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı ve aylık okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmamızın temel amacı olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri alt boyutlarının tümü arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin de sosyal zekânın alt boyutlarının tümünün arasına orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın temel amacı olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal zekâ, iletişim becerileri, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' SOCIAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATION SKILLS

Ersin ÖNLÜ

June 2024, 100 Pages

Purpose: The main purpose of this study is to examine the relationship between classroom teachers' social intelligence and communication skills. In addition, it is to determine the level of social intelligence and communication skills of classroom teachers and to examine their social intelligence and communication skills in terms of various variables.

Method: The research was conducted with the relational survey model, which is one of the descriptive survey models. In relational research, it is aimed to reveal the relationship between multiple variables and to obtain various clues about the cause and effect. The population of the study consisted of 1318 classroom teachers working in Yakutiye, Palandöken, Pasinler and Köprüköy districts of Erzurum Provincial Directorate of National Education in the second semester of the 2023-2024 academic year. The preliminary sample of the study consisted of 321 classroom teachers working in Yakutiye, Palandöken, Pasinler and Köprüköy districts by simple random sampling method. Personal Information Form, Tromso Social Intelligence Scale and Communication Skills Scale were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS 26 package program. After determining that the data were normally distributed, t-test, one-way analysis of variance and Pearson Product Moment Correlation analysis were performed.

Findings: According to the research findings, it was determined that classroom teachers' social intelligence and communication skills were at a high level. It was determined that social intelligence of classroom teachers showed a significant difference according to the variable of years of professional seniority, but did not show a significant difference in terms of gender, age, educational status, place of employment, teaching career level and the number of books read per month. It was determined that the communication skills of classroom teachers differed significantly according to the age variable, but did not differ significantly in terms of gender, years of professional seniority, educational level, place of employment, teaching career level and the number of books read per month. In addition, a moderate positive and significant relationship was found between social intelligence and communication skills of classroom teachers, which is the main purpose of our research.

Conclusions: According to the results obtained in the study, it was concluded that there was a moderate and positive relationship between classroom teachers' social intelligence and all of the sub-dimensions of communication skills. It was also concluded that there is a moderate and positive relationship between classroom teachers' communication skills and all sub-dimensions of social intelligence. In addition, it was concluded that the relationship between classroom teachers' social intelligence and communication skills, which is the main purpose of the research, is moderate and positive.

Keywords: social intelligence, communication skills, classroom teacher

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Zekâ.....	5
Zekâ Kuramları	7
Tek Etmen Kuramı.....	7
Çift Etmen Kuramı.....	7
Triarşik Zekâ Kuramı.....	7
Çok Etmen Kuramı	7
Çoklu Zekâ Kuramı.....	8
Sosyal Zekâ	13
İletişim	17
İletişimin Tanımı.....	17
İletişim Becerileri.....	19
İletişim Süreç ve Öğeleri.....	19

Kaynak	19
Mesaj	20
Kanal	20
Alıcı.....	21
Geribildirim.....	21
İletişim Türleri	21
Araçlar Açısından İletişim Türleri	22
İşleyiş Açısından İletişim Türleri.....	25
Yapısal Açısından İletişim Türleri.....	26
Eğitimde İletişim.....	28
İlgili Araştırmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Yöntem	33
Araştırma Yöntemi.....	33
Evren ve Örneklem	34
Veri Toplama Araçları	36
Kişisel Bilgi Formu	36
Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)	36
İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF).....	37
Süreç/Uygulama.....	39
Verilerin Analizi.....	39
Araştırmacı Rolü	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	42
Bulgular	42
1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarına İlişkin Bulgular.....	42
1.1. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları hangi düzeydedir?	42
1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	43
1.3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	44
1.4.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Meslekî Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	44
1.5.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Ait Bulgular	45

1.6.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	46
1.7.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	47
1.8.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	47
2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	48
2.1.Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?	48
2.2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	50
2.3.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	51
2.4.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	52
2.5.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Ait Bulgular	52
2.6.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	53
2.7.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	54
2.8.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Aylık Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	54
3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarıyla İletişim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları.....	55
3.1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları	56
3.2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sosyal Zekâ Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları	57
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
Tartışma ve Sonuç	59
1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	59
2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	62
3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	65
Öneriler.....	66

KAYNAKÇA	67
EKLER	77
EK 1: Uygulama İzni	77
EK 2: Etik Kurul Onay.....	78
EK 3: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Kullanma İzni.....	81
EK 4: İletişim Becerileri Ölçeği Kullanma İzni.....	82
EK 5: Kişisel Bilgi Formu	83
EK 6: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği.....	84
EK 7: İletişim Becerileri Ölçeği Yetişkin Formu	85
ÖZ GEÇMİŞ.....	86



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar</i>	35
Tablo 2. <i>İBÖ-Yetişkin Formu Faktör Yükleri</i>	38
Tablo 3. <i>TSZÖ VE İBÖ'nün Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık Ve Basıklık Katsayı Değerlerine İlişkin Veriler</i>	40
Tablo 4. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ve Boyutlarının Betimsel İstatistikleri</i>	42
Tablo 5. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 6. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	44
Tablo 7. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Meslekî Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	45
Tablo 8. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	46
Tablo 9. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	46
Tablo 10. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Welch Testi P Anlamlılık Değeri ile Birlikte)</i>	47
Tablo 11. <i>Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	48
Tablo 12. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ve Boyutlarının Betimsel İstatistikleri</i> ...	49
Tablo 13. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları</i>	50
Tablo 14. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	51
Tablo 15. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Welch Testi P Anlamlılık Değeri ve Anova Analizi</i>	52
Tablo 16. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	53
Tablo 17. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	53
Tablo 18. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Welch Testi P Anlamlılık Değeri ile Birlikte)</i>	54

Tablo 19. <i>İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....</i>	55
Tablo 20. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	55
Tablo 21. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	56
Tablo 22. <i>Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sosyal Zekâ Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	57



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

İBÖ	:İletişim Becerileri Ölçeği
TSZÖ	:Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği
TB-KİE	:Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme
İÖG	:İletişime Özen Gösterme
İKİ	: İletişim Kurmaya İsteklilik
EDSOİ	:Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim
İİU	:İletişim İlkelerine Uyma
SBS	:Sosyal Bilgi Süreci
SB	:Sosyal Beceri
SF	:Sosyal Farkındalık
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	:Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Geleceğimizi şekillendirecek olan çocuklarımızın, eğitim ve öğretim faaliyetleri görevini üstlenen sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerden biri de öğretmenlerin sahip olduğu sosyal becerilerdir. Sosyal becerilere sahip olan sınıf öğretmenleri hem öğretmen veli ilişkisi hem de öğretmen öğrenci ilişkisinde daha etkilidir. Nitekim Kazu ve Düşükcan'a (2021) göre sosyal beceri yeterliliğine sahip bireyler muhatap olacağı kişi veya kişilerin duygu ve düşüncelerini kolay bir şekilde anlayıp onlarla olan ilişkilerde ve iletişimde jest ve mimikleri ve diğer iletişim kanallarını çok daha etkileyici kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenliğin öğrencilerle çok fazla vakit geçirdiği bir meslek olduğu göz önüne alındığında bu mesleği yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim beceri yeterlilikleri daha fazla önem arz etmektedir.

Günümüzdeki eğitim anlayışları eskiye nazaran değişikliğe uğramıştır; önceden öğretmen merkezli eğitim anlayışları tercih edilirken günümüzde daha çok öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilmektedir (Özpolat, 2013). Bu yeni yaklaşımlar gereği öğretmenin sahip olması gereken sosyal beceriler ve sosyal zekâ daha fazla önem kazanmıştır. Çünkü öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrenci öğretmen arasında daha fazla etkileşim gerektirmektedir. Bu etkileşimlerin sağlam temeller ve kalıcı öğrenmeler sağlaması için öğretmenin öğrencisinin duygularını, düşüncelerini, hayal dünyasını, ne düşündüğünü vücut hareketlerinden ne anlatmak istediğini veya ne anlatmak istemediğini anlaması gerekmektedir. Öğretmenin sıralanan durumları anlaması için yeterli düzeyde sosyal zekâyâ sahip olması zorunluluk haline gelmiştir.

Doğan ve Demiral'a (2007) göre sosyal zekâsı yüksek bireyler çalıştıkları işlerde sosyal zekâsı düşük olan bireylere göre daha başarılıdırlar. Buna göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin başarılı, girişken, yeniliklere açık öğrenciler yetiştirmeleri sahip oldukları sosyal zekâyâ ve sosyal zekâyı kullanma becerisiyle alakalıdır.

Bilindiği gibi sınıf öğretmenleri günlük vakitlerinin 5-6 saatlik kısmını öğrencileriyle sınıfta geçirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta geçirdikleri vakitlerinin verimli olması öğretmenin motivasyonuna ve mutluluk düzeyine bağlıdır. Sosyal zekâsı yüksek bireyler diğer bireylerle vakit geçirmekten mutluluk duymaktadırlar (Goleman, 2020).

Eğitim ve öğretimin belirlenen amaçlara ulaşmasının en önemli şartlarından biri de kuşkusuz öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileridir. Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerle etkili iletişim kurması veya karşılıklı etkili iletişim kurulması eğitim ve öğretimin başarılı olmasına olanak sağlar (Arslantaş, 1998). Sınıfta çeşitli zekâ seviyesinde öğrenciler bulunduğundan öğretmen ve öğrenci arasında değişik şekillerde iletişim kurulması kaçınılmazdır. Buna göre sınıfta etkili eğitim süreçlerinin oluşması öğretmenin öğrencilerin seviyelerine göre hareket etmesiyle gerçekleşir. Öğretmen sınıf içinde iletişim kurarken tüm benliğiyle sınıf içinde olmalı, bütün öğrencilerin davranışlarını bir kamera gibi gözetmeli ve ona göre hareket etmelidir.

Bilgisayar ve özellikle internetin hayatımızın sağlık, ekonomi, eğitim vb. alanlarına girmesiyle birlikte küreselleşen dünyamızda diğer uluslarla olan iletişim süreçlerimiz daha yoğun olmaktadır. Bu yoğun etkileşim olurken insanlarla sağlıklı ve doğru iletişim kurmamız sahip olduğumuz iletişim becerileriyle ilgilidir. Kunitsyn (2003) sosyal zekâyı bu bağlamda tanımlamış ve sosyal etkileşimde yeterli olmayı, iletişim kurarken karar vermeyi sağlayan süreçler olarak ifade etmiştir.

Özellikle ilkökul çağında olan öğrenciler öğretmenlerini rol model olarak algırlar. Bu açıdan öğretmen bütün öğrencileri tarafından her yerde; derste, teneffüste, bahçede gözetildiğini bilmeli; öğrencilerle, öğretmen meslektaşlarıyla ve velilerle doğru ve etkili iletişim kurmalıdır (Kama, 2022). Bu bağlamda bakıldığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bütün eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediği sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin benlik algılarına bakıldığında; bu bireylerin empati kurma becerilerinin iyi olduğu, toplum içine katılmaktan mutluluk duyduğu ve birlikte hareket etmeyi sevdiği görülmektedir (Saban, 2004). Sıralanan özelliklere ek olarak bir sınıf öğretmenin öncelikle öz saygısı yüksek olursa yukarıdaki özelliklerle bunu harmanladığı takdirde öğretmenlik mesleğindeki başarısının artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Alt amaç olarak da aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Araştırma Soruları:

1-Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları hangi düzeydedir?

2-Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları;

✓ Cinsiyet,

- ✓ Yaş,
- ✓ Meslekî kıdem yılı,
- ✓ Öğrenim durumu,
- ✓ Görev yaptığı yer,
- ✓ Öğretmenlik kariyer basamağı,
- ✓ Aylık okunan kitap sayısı, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3-Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?

4- Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri;

- ✓ Cinsiyet,
- ✓ Yaş,
- ✓ Meslekî kıdem yılı,
- ✓ Öğrenim durumu,
- ✓ Görev yaptığı yer,
- ✓ Öğretmenlik kariyer basamağı,
- ✓ Aylık okunan kitap sayısı, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5-Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İş dünyasının çalışan seçmede dikkat ettiği hususların başında bireylerin sahip olduğu sosyal zekâ ve iletişim becerileri gelmektedir. Bu tarz özelliklere sahip olan bireylerin yetiştirilmesi de; iletişim becerileri gelişmiş iyi bir öğretmenin veya öğretmenlerin tedrisatından geçmesine bağlıdır. Nitekim öğrencileriyle iyi iletişim kuran bir öğretmen; ruhuna ve yüreğine seslendiği öğrencinin nitelikli bir çalışan olarak iş hayatına atılmasına katkı sağlar.

Zekâ alanında yaptığı çalışmalarla tanınan Gardner (1995) özellikle sosyal zekânın diğer zekâ türlerinden farklı olduğunu bireyin entelektüel becerilerini sergilerken bu tür zekâyâ daha fazla ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sosyal zekâsı yüksek bireylerin iletişim halinde oldukları bireyleri etkileme kapasitelerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ülker, 2016). Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının, yetiştirmiş oldukları öğrencilerin hem öğretim başarılarına hem de sosyal ilişkilerindeki başarılarına direkt katkı sağladığı düşünülmektedir.

2018 yılında yayımlanan öğretim programları amaçlarından biri de “İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve

bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2018) olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla ilkokulu bitiren öğrencilerin sahip olması gereken yeterliliklerin birisi de öğrencilerin sosyal becerilerinin çevreleriyle yeterli düzeyde iletişim kurabilecek seviyede olması gerekliliğidir. Bu amaca ulaşmak içinse öncelikle öğretmenin de yeterli düzeyde iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiye ait çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içinde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmamız bu alandaki boşluğu doldurma açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma kapsamında incelenen sosyal zekâ düzeyi ve iletişim becerileri; Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) ve İletişim Becerileri Ölçeği’nin (İBÖ) ölçtüğü faktörlerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada elde edilen veriler; Erzurum ilinde çalışan 321 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- ✓ Elde edilen veriler katılımcıların verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen veri toplama araçlarını doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmektedir.

Terim ve Tanımlar

Zekâ: Fertlerin; öğrenme, kavramları ve nesneleri belleğinde canlandırabilme, herkesçe kabul edilen gerçekleri görme, değerlendirme yapıp sonuçlarına ulaşma, bedeni ve bütün duyguları doğru algılama, çevresindeki bütün alıcılardan anlam çıkarma vb. yetenek ve becerilerinin tümüdür (TDK, 2024).

Sosyal Zekâ: Sosyal zekâ, bireyin toplumsal hayat içerisinde diğer insanlarla ilişki kurmasını sağlayan yetkinlikleri, kabiliyetleri ve sosyal hissiyatlarının tamamıdır (Snow, 2010).

İletişim Becerisi: İletişim becerisi farklı değerlere, farklı sosyal statülere sahip insanlarla iletişim kurarken onları etkileyebilme yeterlilikleridir (Erözkan, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Zekâ

Bilindiği gibi insanları diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik insanın düşünme becerisine sahip olmasıdır. Düşünme becerisine; dolayısıyla zekâyâ sahip olan insanoğlu bu önemli kavram hakkında tarih boyunca birçok tanım yapmıştır. Yapılan bu tanımları bilim adamları daha çok kendilerine ait olan bilim dallarıyla alakalı olarak gerçekleştirmişlerdir. Örneğin 17. yüzyılın önemli filozoflarından olan Descartes zekânın tanımını felsefî bakış açısıyla; yanlış ve doğruyu ayırt edebilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Öğretmen, psikolog, yazar, araştırmacı olan Piaget ise zekâyı, “çevreye uyum sağlama, düşünce ile hareketin örgütlenmesi ve yeniden organize hale gelmesi” şeklinde ifade etmiştir (Clark, 2015). Türk Dil Kurumu ise zekâyı bilişsel bir kavram olarak “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” olarak açıklamıştır (TDK, 2024).

Zekânın soyut bir kavram olması, objektif kriterlerle ölçülebilmesinin çok zor olması dezavantajlı bir konu olarak görülmesine neden olsa da bilimin gelişmesinde doğrudan rol oynadığı için araştırmacılar için her zaman popüler bir konu olarak öne çıkmasına sebep olmuştur. Zekâ alanında çalışmalar yapan psikolog Alfred Binet (1857-1911) bu alanda ilk zekâ ölçeğini geliştirmiş olup ayrıca zekânın; iyi akıl yürütme, iyi karar verme ve bireyin kendi kapasitesinin üzerine çıkma çabası olarak ifade etmiştir (Gündoğdu, 2020).

Önemli bazı psikologlar kişinin çevresiyle olan ahenginin iyi olmasını sahip oldukları zekâ düzeyleriyle alakalı olduğu görüşünü savunmuşlardır. Nitekim Wechsler zekâyı “Bireyin çevresine etki edebilme konularında genel kapasitesi” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle bir birey çevresi ile uyum sağladığı sürece zekâsının iyi olduğu düşünülebilir (Özgüven, 1994). Sternberg (2004) ise benzer bir şekilde bireyin çevresiyle uyum sağlamanın yanında geçmiş yaşantılarından yola çıkarak öğrenme yeteneğinin ortaya koyması olarak ifade etmiştir.

ABD’li psikolog Robert J. Gregory (2015) “Psychological Testing History, Principles, and Applications” (ss. 155-156) adlı kitabında zekâ alanında çalışmalar yapan önemli bilim adamlarının tanımlarına yer vermiştir:

“Spearman (1904, 1923): Genel olarak ilişkilerin sağlamlıklarını içeren bir beceri.

Binet ve Simon (1905): Yargılama yeteneği; iyi anlama, iyi akıl yürütme yeteneği.

Terman (1916): Kavramları oluşturabilme ve kavramların önemini kavrayabilme kapasitesi.

Pintner (1921): Bireyin yaşamdaki nispeten yeni durumlara uyum sağlama yeteneği.

Thorndike (1921): Doğruluk veya olgu açısından iyi tepkilerin gücü.

Thurstone (1921): İçgüdüsel ayarlamaları engelleme, farklı tepkileri esnek bir şekilde hayat etme ve değiştirilmiş içgüdüsel ayarlamaları açık davranışlara dönüştürme kapasitesi.

Wechsler (1939): Bireyin amaçlı hareket etme, rasyonel düşünme ve çevreyle etkili bir şekilde ilgilenme konusundaki toplam veya küresel kapasitesi.

Humphreys (1971): Herhangi bir zamanda mevcut olan, doğası gereği entelektüel olduğu düşünülen edinilmiş beceriler, bilgi, öğrenme setleri ve genelleme eğilimlerinin tümü.

Piaget (1972): Fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamak için kullanılan üstün organizasyon biçimlerini veya bilişsel yapılanma dengesini belirten terim.

Sternberg (1985a, 1986): Yeniliklere yanıt olarak, bağlamsal açıdan uygun davranışları ifade eden ve bilgi işlemeyi otomatikleştiren zihinsel kapasite; zekâ ayrıca meta bileşenleri, performans bileşenlerini ve bilgi edinme bileşenlerini de içerir.

Eysenck (1986): Bilginin beyin üzerinden hatasız iletimi.

Gardner (1986): Sorunları çözme veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen ürünleri modaya dönüştürme yeteneği veya becerisi.

Ceci (1994): Bir dizi olasılık olarak hizmet eden çoğunlukla doğuştan gelen yetenekler; bu yetenekler motivasyona ve ilgili eğitim deneyimlerine maruz kalmaya bağlı olarak gelişir(veya gelişmez gelişmezse daha sonra körelir).

Sattler (2001): Bilişsel davranış temel fizyolojik süreçlerle ilişkili olanların ötesinde, türün hayatta kalma becerilerini yansıtır.”

Yukarıda verilen zekâ tanımlarının tamamı Batılı araştırmacıların tanımıdır. Ve bakış açısı olarak Doğu milletlerin tanımlarından farklıdır. Doğu’da zekânın tanımı içerisinde özellikle yardımseverlik, alçakgönüllülük ve geleneksel yargılara bağlılık daha ön plana çıkmaktadır(Gregory, 2015).

Çoklu zekâ kavramını ilk kez ortaya atan Howard Gardner’e (1983) göre zekâ; tek boyutlu bir kavram olmaktan ziyade, birçok bağımsız zekâ türünden oluşmaktadır. Gardner’in

bu zekâ tanımından hareketle matematiği çok iyi olan birinin çok zeki olduğu söylenmeyeceği gibi matematiği kötü birinin de zekâ seviyesinin düşük olduğunu söylemek yanlış olur.

Zekâ Kuramları

Zekânın birçok tanımının yapılması onun çok geniş bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu kavramı açıklamak için birçok zekâ kuramı geliştirilmiştir. Aşağıda bu kuramlara yer verilmiştir.

Tek Etmen Kuramı

Tek etmen kuramına göre zekânın yapısı tek bir beceriden oluşmaktadır. Tek etmen kuramı görüşünü benimseyen psikologlar zekâ kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Terman'a göre zekâ; soyut düşünme kabiliyeti (Yaşar, 2006), Davis'e göre; sorun çözme yeteneği; Stern'e göre ise; yeni şartlara uyum sağlayabilme becerisidir (Baymur, 1996). Bu tanımlardan hareketle tek etmen kuramına göre zekânın, kişinin çevresiyle etkili bir şekilde uyumunu sağlayan genel bir yetenek olduğu ifade edilebilir.

Çift Etmen Kuramı

Spearman (1927) "İnsan Yetenekleri" adlı kitabında zihnin tek ve genel bir beceri yerine iki temel faktörden meydana geldiğini dile getirmiştir. Genel yeteneği "g" (global), özel yeteneği ise "s" (spesifik) ile isimlendirmiştir (Kuzu-Jafari, 2021). Spearman'ın ortaya koyduğu bu kuram "çift etmen kuramı" olarak adlandırılmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta; genel unsurlar özel unsurları etkiler ve bu unsurların ilerlemesine katkıda bulunur (Durdu, 2015).

Triarşik Zekâ Kuramı

Stenberg (1985), zekânın sadece bir boyuttan oluşmadığını çevreyle etkileşim sonucunda zekânın analitik, yaratıcılık ve pratik olarak ayrılması gerektiğini ifade etmiştir (İlgar & Coşgun-İlgar, 2018). Ayrıca Stenberg bireyin deneyimleri ile iç dünyasının birbiriyle ilişkisinin de zekâya etki ettiğini dile getirmiştir (Arıbaş, 2018).

Çok Etmen Kuramı

Zekâ ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların bazılarına göre zekânın tek bir boyut ile ifade edilmesinin doğru olmadığını; aksine zekânın çok boyutlu bir yapısının olduğu fikrini ortaya atmışlardır (İnci, 2021). Bu görüşe sahip olan araştırmacıların ileri gelenlerinden olan Thordike'e (1909) göre zekâ; soyut zekâ, pratik zekâ ve toplumsal zekâ olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Soyut zekâ, düşünme gibi soyut kavramları ifade ederken pratik

zekâ ise mekanik zekâ olarak da adlandırılmaktadır. Buradaki mekanik zekâ ifadesiyle anlatılmak istenen; karmaşık nesnelerin detaylarını algılama, farklı ve benzer özelliklerinin farkına varma ve bu özellikleri akılda kalıcı bir şekilde anlamaktır (Baymur, 1996). Toplumsal, diğer bir ifadeyle sosyal zekâ ise bireyler arası ilişki kurma ve bu ilişkilerde başarılı ve etkileyici olmayı ifade etmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı

1980’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nin eğitim anlayışında çeşitli reformlara ihtiyaç duyulmuş ve bu ihtiyacı gidermek amacıyla yeni eğitim programları düzenlenmiştir. Howard Gardner, düzenlenen bu eğitim programlarının tekdüze olduğu için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamasının mümkün olamayacağını ileri sürmektedir. Howard Gardner (1983) “Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences” adlı kitabında insan zekâsını tekdüze bir yapı olarak düşünmenin doğru olmadığını; insanların birbirinden bağımsız en az 7 ayrı zekâyâ sahip olduğunu, çeşitli öğrenmeler ve yaşantılar yoluyla da bunların geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

Gardner (2006) “On failing to grasp the core of MI theory: A reponse to Visser et al.” (Zekâ teorisinin özünü kavramadaki başarısızlık üzerine: Visser ve ark. bir yanıt) adlı makalesinde çoklu zekâ kuramının sinir biliminden antropolojiye kadar çeşitli disiplinlerdeki çalışmaların bir sentezi olduğunu ifade etmiştir.

Gardner IQ testlerinin zekâyı ölçmede yetersiz olduğunu, rakamsal olarak zekânın hesaplanmasının doğru sonuçlar veremeyebileceğini vurgulayarak kalıtımla gelen zekânın belirli koşullar içinde iyileştirilebildiğini ifade etmiştir (Saban, 2004). Bununla birlikte Gardner (1983) zekânın içinde yaşanan toplumdan soyutlanamayacağını belirtip zekâyı: “Bireyin içinde yaşamış olduğu topluma yararlı bir şeyler üretebilme kapasitesi; her insanda bulunan yetenek ve beceriler bütünü” şeklinde tanımlamıştır.

Gardner zekâ modellerini incelerken her bir zekâ alanının 8 veya 9 alt grup içerdiğini (Gardner, 2006) bunun yanında bu grupların birbiriyle bağlantılı olduğunu; zekânın ise bu parçaların tamamının toplamından ibaret olduğunu dile getirmiştir (Ülker, 2016).

Gardner’in (1983) zekâ kuramının özellikle eğitimciler (öğretmenler) tarafından doğru kullanıldığında iyi sonuçlar vermesi beklenmektedir. Nitekim öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin doğru ve sağlıklı olması için öğretmenin öğrencilerini tanıması, onların hangi zekâ türüne daha yatkın olduğunu bilmesi ve buna göre öğretim araç gereçlerini seçmesi öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında son derece önemlidir. Her bireyin farklı zihin yapısına sahip olduğunu dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde bu farklılıkların dikkate alınarak süreçleri

ilerletmenin doğru olduğu belirtilmektedir (Altan, 1999). Köksal (2006) ise yapmış olduğu çalışmada kavram öğretiminde çoklu zekâ kuramının kullanılması durumunda öğrencilerde kavram yanlışlarının azaldığını, öğrenmelerin daha doğru gerçekleştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Zekâ kavramı birçok bilim adamı ve eğitim bilimci için popüler bir kavram olarak araştırmaya değer görülmüştür. Jung ve Haier'e (2007) göre eğitimde zekâ kavramından daha önemli bir kavram yoktur. Bazı bilim adamları ve eğitimciler için ise zekâ kavramı yerine bilişsel yetenek, problem çözme ve bilgi işleme kapasitesi gibi kavramlar kullanılmaktadır (Shearer & Karanian, 2017).

Gardner (1983) "Zihin Çerçevesi" adlı eserinde her insanın özel yetenek alanları ve zekâsını kendine özgü kullanma biçimi olduğunu ifade etmiş ve zekânın 7 alandan oluştuğunu ifade etmiştir.

1. Sözel-Dilsel Zekâ
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ
3. Görsel-Uzamsal Zekâ
4. Bedensel-Kinestetik Zekâ
5. Müzik-Ritmik Zekâ
6. Sosyal-Kişiler arası Zekâ
7. Öze Dönük-İçsel Zekâ

Gardner (1999) daha sonra bu 7 tür zekâyı 8. zekâ olarak da doğacı zekâyı ilave etmiştir.

Sözel-Dilsel Zekâ.

Sözel-dilsel zekâ, bireyin iletişimde kullandığı dili sözlü veya yazılı biçimde etkili ve verimli bir şekilde kullanma becerisidir (Djatkiko, vd. 2020). Başka bir ifadeyle insanları ikna etme, ikili ilişkilerde başarılı olma, konuşulan dilin derinliklerinin farkına varma ve anlam zenginliklerini yerli yerinde kullanma, konuştuğu kelimeleri düşünerek ifade edebilme yeteneğidir. Sözel-dilsel zekâyı sahip olan bireyler kendi ana dilleri dışında başka dillerde de duygu, düşünce ve bilgilerini rahatlıkla ifade etmektedirler.

Davis vd. (2011) göre sözel-dilsel zekâyı sahip bireylerin analiz yapma yeteneklerinin gelişmiş olmasının yanı sıra konuşma, kitap yazma, not çıkartma gibi sözlü ve yazılı dili içeren ürünler oluşturma yetenekleri de yüksektir.

Sözel-dilsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin bir hikayeden ya da anlatımdan etkilenmesi kolaydır. Ayrıca bunlar iyi bir anlatıcı olmalarının yanında iyi dinleyicilerdir. Hali’ye (2017) göre sözel-dilsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin belli başlı özellikleri şunlardır;

- ✓ Uzun uzun konuşabilme ve şakalar yapabilme.
- ✓ Günlük deneyimlerini yazabilme.
- ✓ Akranlarına göre fikirlerini daha net ve doğru açıklayabilme.
- ✓ Yaşıtlarına göre çok sayıda kelime üretebilme.
- ✓ Çok sayıda kitap, gazete, dergi, internet makalesi gibi yazınsal türleri okuma ve sık sık düşüncelerini ve eleştirilerini ifade etme.
- ✓ Yabancı ve yeni kelimeleri doğru hecelemede iyi olma.
- ✓ Tekerleme, kelime oyunları, telaffuzu zor bir takım kelimeleri duymaktan zevk alma.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ.

Pehlivan ve Turgut (2017) Mantıksal-Matematiksel Zekâyı “Sayılarla düşünme, hesaplama yapma, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotez geliştirme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut sembolleri bilme, ve bilgi parçaları arasında bağlantı kurmaktır” (s.133) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu özelliklerin yanında mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip kişilerin akıl yürütme becerilerinin yüksek olduğu ayrıca tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir.

Gardner (1999) Dilsel ve Mantıksal-Matematiksel zekâların okulda en çok değer verilen ve geleneksel zekâ testlerinde en yoğun şekilde temsil edilen alanlar olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun benzeri ülkemizin eğitim sisteminde de görülmektedir. Özellikle bazı aile, öğrenci, öğretmen, hatta okul idarecileri öğrencilerin matematik veya sayısal derslere daha fazla önem vermesi gerektiğini belirtip başarının bu şekilde geleceğini düşünmektedir. Oysa bu yaklaşım doğru bir yaklaşım değildir. Burada dikkate alınması gereken husus öğrenci hangi alana ilgi duyuyorsa ve hangi alanda daha çok yetenekliyse o alanda çalışma olanağı geliştirilmeli ve öğrenci o yönde desteklenmelidir.

Yukarıda belirtilen özelliklere ilaveten Mantıksal-Matematiksel zekâları yüksek olan bireylerin sahip oldukları özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Gardner, 1999; Gürel & Tat, 2010; Saban, 2005):

- ✓ Mantıksal ve sayısal derslerde başarılıdır.
- ✓ Zihinde hesap yapma konusunda çok iyidir.

- ✓ Grafik, görsel okuma, tablo gibi verileri doğru ve hızlı yorumlama kapasitesine sahiptirler.
- ✓ Denence kurma ve olaylar arası neden-sonuç ilişkisi kurma açısından başarılıdır.
- ✓ Eleştirel düşünme konusunda iyidirler.
- ✓ Bilim adamları, mühendisler, istatistikçiler, bilgisayar programcıları, ekonomistler gibi meslek gurupları bu zekâ alanında iyidirler.

Görsel-Uzamsal Zekâ.

Uzamsal zekâ, görsel düşünme, şekilleri algılama, nesneler arasındaki ilişkileri şekil ve grafiklerle ifade etme, nesneleri üç boyutlu olarak düşünme, çizim yapma, nesnelere şekil verme kapasitelerinin tümünü kapsayan beceriler bütünüdür (Küçükay & Yenilmez, 2021). Bu özelliklerin yanı sıra görsel-uzamsal zekâ becerilere sahip olan bireylerin; harita ve çizelgeleri okuma kapasiteleri, resimlere karşı duyarlı olma, sanatsal etkinliklere katılım gösterme, bulmaca çözme aktiviteleri gibi özellikleri de ön plana çıkmaktadır.

Görsel-uzamsal veya görsel-uzaysal zekâ olarak adlandırılan bu zekâ türü uzay çağını yakalama, uzaydaki cisimlerin hareketlerini, pozisyonlarını anlama kapasitesi ve bunları çeşitli biçimlerde zihinde dönüştürme kapasitesidir (Ainy & Dwiningsih, 2022). Battista (1990) ise uzamsal zekâyı ifade ederken tümevarımsal bir yaklaşım sergileyerek basit geometrik cisimlerden hareketle daha kompleks geometrik yapıların oluşturulması; sayı kavramlarıyla ilgili bulmacaların çözümü, rakamlar arasındaki örüntülerin öğrenilmesi gibi bir çok matematiksel işlemde de uzamsal zekanın önemini dile getirmiştir. Ayrıca ifade edildiği gibi görsel-uzamsal zekânın sadece resim ve görsellikle ilgili olduğu düşünülmemelidir; bu zekâ türünün uzay, matematik, geometri gibi bilim dallarıyla da doğrudan ilişkili olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

Bedensel-Kinestetik Zekâ.

Gardner'in çoklu zekâ alanlarından biri olan bedensel-kinestetik zekâ; bireyin sahip olduğu koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bedensel hareketlere ve becerilere dayanan zekâ türüdür (Saban, 2003). Bu zekâ türüne sahip olan kişilerin bedensel hareket gerektiren dans, jimnastik, antrenörlük, spor dalları alanlarında en az birinde başarılı olduğu kabul edilmektedir. Örneğin "bale veya ortopedik cerrahi alanlarında mükemmeliyet, yüksek bedensel-kinestetik zekâya sahip olduğunu göstermektedir" (Davis vd. 2011, s.487).

Bedensel-kinestetik zekâ günlük hayatta en çok kullandığımız zekâ türlerinden biridir. Mutfakta sebzeleri doğrarken el becerilerimiz devreye girmektedir (Davis vd., 2011).

Öğretmenin sınıfta ders anlatırken kullanmış olduğu jest ve mimiklerin temelinde de bedensel-kinestetik zekâ yatkındır. Ya da 80 bin kişinin önünde maça çıkan futbolcunun bilek becerisiyle gol atmaya çalışması da kinestetik zekâdan yararlandığını göstermektedir.

Müzik-Ritmik Zekâ.

Çoklu zekâ alanlarından biri olarak ifade edilen müzikal zekânın; ritim, ahenk, uyum, melodi ve tını gibi müziğin çeşitli ve birçok boyutuyla ilgili olduğu belirtilmektedir (Gardner, 1983, 1993). Örneğin bir şair şiir yazmak, bir orkestracı senfoni bestelemek ya da dişçi dişini çektiği bir hastasının ağrısını dindirmek için müzikal zekâyı kullanabilir (Davis vd., 2011).

Müzik zekâsına sahip olan bir birey müziğin temel kavramlarından olan ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni (ahenk), nota gibi terimleri rahatlıkla ayırt etmek, bellekte tutmak, enstrüman çalmada ve şarkı söylemede kullanmak gibi becerilere sahip olduğu ifade edilmektedir (Çuhadar, 2017). Sayılan bu özelliklere ek olarak müziksel zekâyı sahip bireylerin müziksel kulakları geliştiği için çevresindeki her türlü sese daha fazla duyarlıdır; bu sesleri algılayıp onları nota, ahenk ve ses yönüyle ayırabilirler. Ayrıca müziksel zekâyı sahip bireylerin kendilerini müziksel ve ritim yoluyla ifade edebilme becerileri de yüksektir.

Öze Dönük-İçsel Zekâ.

Kişinin kendini tanıması, kendi yeteneklerinin farkında olması, kendi ruh halini, isteklerini, motivasyon kaynaklarını bilmesi, hobi ve fobilerinin neler olduğunun farkında olması içsel zekâ olarak ifade edilmektedir (Davis vd., 2011). İçsel zekâsı yüksek bir birey öncelikle kendini iyi tanıy güçlü ve güçsüz yönlerini iyi bildiği için başarılı olabileceği işlere yönelme eğilimi gösterir. Başka bir ifadeyle bu zekâ türüne sahip olan bireyler üst bilişsel düşünme ve akıl yürütme becerileri konusunda da yeteneklidirler (Avcı, 2019).

Çoklu zekâ teorisine göre zekâ alanları birbirinden farklı özellikler barındırmakta ve bazı bireyler birden çok zekâ türünde başarılı olabilmekle birlikte içsel zekâ bu zekâ türleri arasında en vazgeçilmez, en önemli ve en özel zekâ türü olarak ifade edilmiştir (Gardner, 1983).

Doğacı Zekâ.

Bu zekâ alanı, çevreyi, doğayı, doğada bulunan bitkileri, hayvanları, mineralleri, cansız varlıkları kısaca çevredeki bütün varlıkları anlama, tanıma, gözlemleme, sınıflandırma yeteneğidir. Diğer bir ifadeyle doğacı zekâ bireylerin; hayvanlar, bitkiler, kaya türleri ve hava durumu gibi doğal dünyanın ürünlerini tanımlamalarında ve ayırt etmelerine olanak tanır (Gardner, 1999). Doğacı zekâ alanı diğer zekâ alanlarına göre daha baskın olan bireyler atmosferik olayları takip eder, dürbün, teleskop ve mikroskop gibi araçlarla doğayı inceler ve

bu şekilde meraklarını gidermeye çalışırlar (Nolen, 2003). Doğacı zekâyâ sahip bireylerin yönelimli oldukları meslek dalları ise meteoroloji, botanik ve zooloji gibi alanlar olarak ifade edilmektedir (Davis vd., 2011).

Sosyal-Kişilerarası Zekâ.

Sosyal zekâ Gardner'in çoklu zekâ alanlarından biridir. Ancak bu çalışmanın ana değişkenlerinden biri olduğu için daha detaylı bir şekilde aşağıdaki başlık altında açıklanacaktır.

Sosyal Zekâ

Sosyal Zekânın Tanımlanması.

Sosyal zekâ kavramı ilk defa Dewey (1909) ve Lull(1911) tarafından kullanılmıştır. Kavramın modern anlamda kullanımı ise E. L. Thorndike'in (1920) zekâyı; soyut zekâ, mekanik zekâ, sosyal zekâ olarak üç türe ayırmasıyla başlamıştır. Thorndike'in burada sosyal zekâ ile ifade etmek istediği düşünce; insanları anlama ve yönetme becerisidir. Thorndike'in (1920) klasik anlamda zekâ tanımı ise "İnsan ilişkilerinde akıllıca hareket etme, erkekleri, kadınları, kız ve erkek çocuklarını anlama ve yönetme yeteneği" (Kihlstrom & Cantor, 2000, s.564) şeklindedir. Bu tanım göz önüne alındığında dikkat çekilen hususun özellikle toplumdaki farklı kesimleri ayırt etmeksizin; çocukları, kadınları ve erkekleri tanım içinde ifade etmiş ve sosyal zekânın bireyin bütün dönemlerini kapsadığını dile getirmiş olmasıdır.

Sosyal zekânın, sadece insan ilişkilerindeki yeterlilikleri gösterme kapasitesi olarak ifade edilmesi eksik olur; sosyal zekâ olayların, olguların ve durumların farkında olarak onları etkileyen veya onlara sebep olan sosyal davranışların farkında olup etkileşim veya iletişimin sağlam kurulması sürecidir (Doğan vd., 2009). Başka bir ifadeye göre sosyal zekâ, sosyal davranışlardaki bireysel farklılıkların ve kişiliğin oluşum sürecindeki çevresel faktörlerin katkılarıyla ortaya çıkan kişiliklerin sosyal etkileşimde taşıdıkları bilgilerdeki bireysel farklılıkların ürünüdür (Kihlstrom & Cantor, 2000). Chapin (1939) ise sosyal zekâyı sosyal katılım ve sosyal uyum yönünden tanımlamış; toplumun organize gruplar veya kurumlar arasındaki ilişkilere dayanan bir süreç ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan iletişim becerisi olarak ifade etmiştir.

Araştırmacılar için her dönem popüler bir konu olan sosyal zekâ; Gilliland'a (1926) göre "İnsanları idare edebilme yeteneği", Moss & Hunt'a (1927) göre fertlerin kaşısındaki bireylerle iyi geçinebilme kapasitesi, Chapin'e (1939) göre ise (Gilliland'a benzer şekilde olarak); insanları yönetebilme veya onlarla uyum içinde olma olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlara benzer bir başka bir tanım ise Albertch (2006) tarafından yapılmış ve insanlarla iyi

anlaşabilmenin yanında insanlarla işbirliği içinde olma gerekliliğine de vurgu yapılmıştır (Akt. Doğan vd., 2009). Özetle sosyal zekâ diğer insanların psikolojik durumlarını anlama, anlayıp yorumlama ve onlarla daha iyi duygusal, zihinsel etkileşim kurma becerilerini ifade etmektedir (Wang vd., 2019).

Sosyal zekânın tanımlanması birçok araştırmacı tarafından farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar sosyal zekânın bilişsel bileşenlerine dikkat çekerken bazıları davranışsal yönüne odaklanır, bazıları ise sosyal yönleri ölçmek için psikometrik yöntemleri dikkate alır (Silvera vd., 2001). Sosyal zekânın tanımındaki anlaşmazlıklara ilaveten sosyal zekâyı ölçen araçlar da tartışma konusu olmuştur. Özellikle sosyal zekâyı ölçen sözsüz ölçümlerin (konuşurken veya beden dilini kullanmadan yapılırken) geçerli ve güvenilirliğine şüpheyle bakılmıştır. Dolayısıyla sosyal zekâ ölçümlerinin başarılı sosyal etkileşim gerektiren becerileri gösterme araçlarıyla ölçülmesinin daha doğru olduğu söylenmektedir. Tanım ve ölçümlerdeki bu güçlükler sosyal zekânın doğası gereği çok yönlü olması ve önceki araştırmalarda ifade edilen birçok bileşenden meydana gelmesiyle ilgilidir (Silvera vd., 2001).

Araştırmacılardan bazıları sosyal zekâ ile zekâ kavramının aynı olduğunu ifade ederken bazıları ise bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedirler. Riggio vd. (1991) yapmış olduğu çalışmalarda bilişsel ve sosyal zekâ arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde çalışmalar yapan Wechsler (1958) ise zekânın sosyal durumlara uyarlanması ile sosyal zekânın ortaya çıktığını dolayısıyla bu iki kavramın aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda sıralan görüşlerin aksine sosyal zekâ ile zekânın aynı olmadığı, sosyal zekânın zekâdan bağımsız olduğunu savunan araştırmacılar da mevcuttur (Chen & Michael, 1993; Goleman, 2020).

Chapin'e (1939) göre insanlarla ilgilenme ve iyi geçinme yeteneği olarak tanımlanan sosyal zekâ; toplumla ve insanlarla sürekli iletişim halinde olan; insanlarla sürekli iç içe olan meslek sahiplerini etkileyici kılma zorunluluğunu doğurmaktadır. Örneğin bir avukatın ikna edilebilirliği yüksek olmalı veya bir öğretmenin kalıcı öğrenmeler sağlama konusunda sahip olduğu sosyal zekâsıyla öğrencilerin gönlüne girebilmeli, onların duygu ve düşüncelerini anlamalı ve ona göre öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalıdır. Nitekim Goleman'a (2006) göre yüksek sosyal zekâyı sahip bireyler öteki insanlarla iletişim kurarken rahat olurlar, onların duygularını zekice anlayabilirler. Aniden ortaya çıkabilecek sözlü veya sözsüz çatışmaları bir bakış veya bir sözle engelleyebilirler.

Zekânın tek bir alandan oluşmadığı fikrini ortaya atan ilk araştırmacılardan biri de Chapin'dir. Chapin yapmış olduğu araştırmalarla zekânın tek bir alan olarak düşünülmesinin doğru olmadığını ifade etmiştir. Nitekim Chapin'e (1939) göre matematiksel ve karmaşık

işlemleri yapabilen kişilerin her zaman iyi arkadaşlıklar kurduğu söylenemeyeceği gibi başarılı pazarcıların da soyut işlemleri gerektiren karmaşık problemleri çözmede her zaman başarılı olduğu söylenemez. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere sosyal zekâyı sadece üstün zihinsel becerilerle belirtmek doğru değildir.

Goleman (2020, s.108) sosyal zekâyı sosyal farkındalık ve sosyal beceri olarak kategorize etmiştir;

Sosyal farkındalık: Golaman'a (2020) göre sosyal farkındalık; çevremizde iletişim kurduğumuz bireylerin içsel durumlarının farkına varmak, hissiyatlarını ve fikirlerini anlamaya çalışmak, sosyal durumlarının bilincinde olmak olarak ifade edilmiştir. Sosyal farkındalık dört öğeden oluşmaktadır.

- ✓ *Temel empati:* İletişim kurulan kişinin hislerini sözsüz ve duygusal belirtilerle anlamak.
- ✓ *Uyum:* İletişim kurulan kişiyi can kulağıyla dinleyip ona uyum göstermek.
- ✓ *Empatik isabet:* İletişim kurulan kişinin duygu, düşünce ve amaçlarını doğru anlamak.
- ✓ *Sosyal biliş:* Sosyal dünyanın işleyişi hakkında bilgiye sahip olmak.

Sosyal Beceri: İletişim kurulan bireylere karşı etkin ve etkili olmak anlamına gelen sosyal beceri dört öğeden oluşmaktadır.

- ✓ *Eş zamanlılık:* Sözsüz seviyede pürüzsüz iletişim kurmak.
- ✓ *Benlik sunumu:* Kişinin iletişim kurarken kendisini etkileyici bir şekilde ifade etmesi.
- ✓ *Nüfuz:* Sosyal etkileşimin sonucuna etki etmek.
- ✓ *İlgi:* İletişim kurulan bireylerin istek ve ihtiyaçlarını önemseyip ona uygun davranışlarda bulunmak.

Sosyal zekâ, bireyin sosyal yaşamında kendisinin ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve buna göre hareket etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Garg vd., 2021). Sosyal zekâ ile ilgili yapılan literatür çalışmasında sosyal zekânın toplumsal ve bireysel birçok katkısının olduğu sonucuna ulaşılmış ve ulaşılan bazı sonuçlar aşağıya listelenmiştir.

- ✓ Sosyal zekânın problem çözme davranışlarında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Rahim vd., 2014).
- ✓ Sosyal zekânın şirketlerin kendilerine ait özgün, yenilikçi, değişime açık gibi özellikler geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Kong, 2015).

- ✓ Sosyal zekânın çalışanların işe olan bağlılığını arttırdığı belirtilmiştir (Katu vd., 2021).
- ✓ Sosyal zekânın çalışanların yaratıcı düşünmesini ve öğrenmesini teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Buehring & Moore, 2018).

Kihlstrom ve Cantor (2000, s.567) yaptıkları çalışmada sosyal zekâ yeterliğini ve sosyal uyumu yansıtan bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir;

- ✓ “Başkalarını oldukları gibi kabul ederler.
- ✓ İnsanların hata yapabileceklerini de kabul ederler.
- ✓ Toplumun tüm kesimlerine ilgi gösterir; ayırım yapmazlar.
- ✓ Randevularına zamanında gelirler.
- ✓ Sosyal bilince sahiptirler.
- ✓ Konuşmaya değer şeyler konuşurlar.
- ✓ Meraklıdırlar.
- ✓ Ani kararlar vermezler.
- ✓ Adil kararlar vermeye özen gösterirler.
- ✓ Bir probleme karşı eldeki bilgi birikimlerini iyi kullanırlar.
- ✓ Diğer insanların ihtiyaçlarına ve üzüntülerine karşı duyarlılık gösterirler.
- ✓ Yakın çevrelerine ilgi gösterirler.”

Sosyal Zekânın Boyutları.

Lievens ve Chan’a (2017) göre sosyal zekâ iki bileşenden meydana gelmektedir bunlar; bilişsel sosyal zekâ ve davranışsal sosyal zekâdır. Bilişsel sosyal zekâ sosyal algıyı yani başka bireylerin sözlü, sözsüz hareketlerini anlama becerisidir. Davranışsal sosyal zekâ ise bireyin başka bireylerle başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma ve sosyalleşme seviyesini ifade etmektedir. Örneğin sosyal kurallar, karmaşık sosyal durumlarda iç görü sahibi olmak, sosyal durumlara farklı bakış açısı getirmek, başka bireylerin ruh hallerini anlama becerilerinin tümü bilişsel sosyal zekâ olarak ifade edilebilir. Bunları tamamlayıcı olarak da sosyal ahengin sağlanması ve başkalarını etkilemek için farklı sosyal yöntemlerin kullanılması ve diğer insanlarla baş etme çabası gibi özellikler davranışsal sosyal zekâ şeklinde ifade edilebilir (Silvera vd., 2001). Davranışsal sosyal zekâ bağlamsal olduğundan dolayı hangi kelimenin nerede ne zaman kullanıldığı sonraki iletişim süreçlerini de etkilemektedir (Williams vd., 2022). Davranışsal sosyal zekânın önemli bir aşaması da iletişim etmenlerinin sosyal etkileşimle anlaşılması ve daha sonra bu bilgileri bağlamsal olarak iletişim süreçlerinde kullanma becerisidir (Frankovsky & Birknerova, 2014).

Marlowe (1986) ve meslektaşları sosyal zekânın çeşitli yönlerini ölçen geniş bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu ölçeğin faktör analizleri sonucu sosyal zekânın beş boyutunun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar; 1-diğer insanlarla alaka, 2-sosyal performans becerileri, 3-empatik yetenek, 4-duygusal ifade ve diğer bireylerin duygusal ifadelerine karşı

duyarlılık, 5-sosyal kaygı, sosyal öz yeterlilik ve öz saygı eksikliğidir (Kihlstrom & Cantor, 2000). Strang'a (1930) göre ise sosyal zekâ fonksiyon ve bilgi olmak üzere iki ayrı boyuttan oluşmaktadır. Fonksiyon boyutuyla sosyal zekânın uygulamaya dönüştürmesi ifade edilirken; bilgi boyutuyla da iletişim halinde olunan bireylerden bilgi elde etmek anlaşılmaktadır.

Kosmitzki ve John (1993) sosyal zekânın yedi bileşenden meydana geldiğini ifade etmiştir: (1) başkalarının içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama, (2) diğer insanlarla başa çıkma konusunda genel yetenek, (3) sosyal kurallar ve sosyal yaşam hakkında genel bilgi, (4) karmaşık sosyal durumlarda içgörü, (5) başkalarını manipüle etmek için sosyal tekniklerin kullanımı, (6) perspektif alma, (7) sosyal uyum (Akt. Silvera, 2001 s.313).

Bilim adamları tarafından sosyal zekâ ile ilgili çeşitli tartışmalar devam etmesine rağmen klasik çalışmalarda sosyal zekâ temel olarak beş unsura ayrılmaktadır: sosyal anlayış, sosyal hafıza, sosyal algı, sosyal yaratıcılık ve sosyal bilgi. Sosyal anlayış; bir kişinin sözlü iletişim ve sözsüz ipuçları yoluyla ne ifade etmek istediğini doğru şekilde anlamak şeklinde kullanılırken sosyal hafıza; hem olaysal hem de hafıza içeriğini ifade etmektedir (Wang vd., 2019). Sosyal algı; bireyin olayları, olguları ve nesneleri anlamlandırıp tutumlar oluşturmalarıdır (Yetim, 2000). Sosyal yaratıcılık; bireysel davranış içeriklerin yeniden üretilmesi, sosyal bilgi ise görgü kurallarını iyi bilme ve bunlara sosyal becerilerle işlevsellik kazandırma sürecidir (Wang vd., 2019).

İletişim

İletişimin Tanımı

Latince "ortak" anlamında kullanılan ve "communis" kelimesinin kökünden gelen iletişim kelimesi uzun yıllardır kullanıla gelen bir kelimedir. Communis kelimesi Türkçe sözlük anlamı olarak; müşterek, umumi, ortak, bir arada anlamına gelmektedir. İletişim kavramının ilk tanımı Yunan filozof Aristo tarafından "bir hatibin konuşmasıyla dinleyicilerini istediği biçimde etkileyebilme ve inandırıcı olma beceri ve sanatı" şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Aristo iletişimde üç temel unsurdan söz etmiştir bunlar; konuşmacı, konuşma ve dinleyicidir (Gülbahçe, 2010). Hargie'ye (2021) göre ise iletişim, belirli bir amaca yönelik olarak belirli beceriler barındıran ve başkalarıyla koordinasyon gerektiren bir süreçtir.

İnsanoğlunun yaratılması süreciyle başlayan iletişim, insanlığın bütün devirleri boyunca hep varlığını sürdürmüş ve varlığını sürdürecektir (Küçükbezirci, 2024). Çünkü insanlığın bütün devirlerinde insanoğlu duygularını, düşüncelerini ve en önemlisi de varlığını karşısındakine anlatma ihtiyacı duymuştur (Üstün, 2005). İletişim, tarihin her döneminde benzer amaçlar için kullanılmış; bir yönüyle bir aktarım süreci olmuştur. Her türlü bilginin,

fikrin, görüşün bir çok araçla veya doğrudan; hem geçmişten günümüze aktarılması hem de şimdiki zaman diliminde hislerimizin yasıtılması sonucu belli anlamlar kazanma süreci olmuştur (Küçükbezirci, 2024). İnsanların asırlar boyunca deneyimleyip edindikleri bilgilerin veya çeşitli çalışmalarla elde ettikleri buluşların, kazanımların gelecek kuşaklara aktarılması, gelecek kuşakların da bu birikimlerden faydalanarak sonraki nesillere bilgi aktarma süreci iletişim sayesinde olmuştur (Vural vd., 2012).

İlgili alan yazını incelendiğinde iletişim kavramı birçok şekilde ifade edilmiştir. Arıbaş'a (2018) göre iletişim; bireyler, topluluklar, toplumlar arasında cereyan eden duygu, düşünce ve haberlerin gerek el-kol hareketleriyle gerekse ses, söz, yazı ve yazılı olmayan çeşitli yöntemlerden yararlanılarak etkileşim içinde bulunma halidir. Köknel'e (2003) göre ise iletişim; herhangi bir birimden üreyen bilginin, haberin birçok yolla öteki birime varması, vardığı birimi etkilemesi etkiledikten sonra iletişimi başlatan birime geri dönme aşamalarının tümüdür. Cüceloğlu (2018) ise iletişim kavramına çok daha insancıl bir bakış açısı getirerek "bir canın başka bir cana ulaşması" şeklinde tanımlamıştır. Kaşıkçı'ya (2006) göre ise iletişim; Kaynağı ve alıcısı insan olan, karşılıklı etkileşimin yaşandığı, kurulurken duygusal etmenlerin de devreye girdiği etkileşim ve paylaşım sürecidir. Yukarıdaki tanımlardan yola çıktığımızda iletişimin en az üç ögesinin bulunması zaruridir. Bunlar; kaynak(iletişimi başlatan kişi veya birim), ileti(verilmek istenen mesaj) ve alıcıdır(iletiyi alacak birimler veya bireyler).

İletişim; karşımızdaki kişilerle bilgi alışverişi sürecidir (De Giacomo vd., 2016). Eğer bu süreç tek taraflı olursa doğru bir iletişim süreci sayılmaz. Nitekim bu konuda çalışmalar yapan Lunenburg (2010) bilgi alışverişi sağlanmadığında iletişimin gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Adair (2013) ise bilgi alışveriş sürecinin iki yönlü hareket ettiğini belirtmiştir. İletişimin başarılı olması için her iki tarafında bilgi alışverişinde bulunması ve birbirini anlaması gerekmektedir. Bilgi akışı herhangi bir nedenle engellenirse ya da taraftar kendilerini anlaşılır kılmazsa iletişim başarısız olur (Nordquist, 2020).

İnsan doğası gereği fark edilmek, anlaşılacak, dinlenilmek gibi sosyal özelliklere sahip bir varlık olmakla birlikte toplumsal bir varlık olarak da iletişim sayesinde kendini gerçekleştirme, başkalarına ifade etme diğer bir deyişle biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak toplumsal bir varlığa dönüşmektedir (Üstün, 2005). Bu toplumsal varlığa dönüşme süreci iletişimin temel özelliklerinden birinin de toplumsal bir yapı göstermesinden kaynaklanmaktadır (Zıllıoğlu, 1996). Türefçioğlu'na (1997) göre ise iletişimin, toplumların yaşamaya başlamasından beri var olması, iletişimin toplumsal nitelik taşımasından kaynaklanmaktadır. İletişimin toplumsal niteliklerinden birini ortaya koyan argümanlardan birisi de "toplum" kavramından besleniyor olmasıdır. Nitekim Kaya'a (1985) göre toplumda

birçok bireyin belirli amaçlarla (evde, okulda, işte) bir araya gelerek karşılıklı ve etkili bağlarla iletişim kurması iletişimin toplumsal yapıdan beslendiğinin diğer bir ifadesidir.

İletişim Becerileri

İletişim, hayatımızın bir vazgeçilmez bir parçasıdır (Worth, 1998). Okulda, alışveriş merkezinde, çarşıda, köyde, evde kısaca yaşamın olduğu her yerde yanımızdaki ve karşımızdaki bireylerle iletişim halindeyiz. İletişim halinde olduğumuz insanlarla iyi geçinmemiz; sıcak, samimi ve başarılı ilişkiler kurmamız sahip olduğumuz iletişim becerileriyle ilgili olduğu ifade edilmektedir. Nitekim Derici-Cevap'a (2017) göre iletişim becerileri yüksek olan bireylerin iş yaşamlarında başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa iletişim becerisi yüksek bir öğretmenin müfredat kazanımlarını öğrencilerine aktarmada daha başarılı olduğu dile getirilmiştir (Kenneth, 2007). Etkili iletişim becerisine sahip bir sınıf öğretmeni sınıf yönetimi konusunda etkileyici olduğu gibi idareci, veli ve toplumun diğer bireyleriyle de etkileşim içerisindeyken de aynı özelliklerini sergilemesi beklenmektedir. Fuentes vd. (2017) göre öğretmenin işini profesyonelce yürütmesi sahip olduğu iletişim becerileriyle ilgilidir.

Bireyler birbirleriyle iletişim kurmak için güçlü ve evrensel bir güdüye sahiptir. İnsanlar bu iletişim ve etkileşim sayesinde kişisel gelişimi devam ettirip varoluşlarını sürdürmektedir (Hargie, 2021). Burada belirtilen kişisel gelişim her birey için aynı şekilde ilerlemez. Özellikle karşıdan gelen mesajları doğru anlayan, algılayan, kavrayan ve bu mesajlara açık, anlaşılır ve anlamlı dönütler verebilen bireylerin iletişim becerileri sayesinde daha iyi bir etkileşimde bulundukları söylenebilir (Acar, 2009). Başka bir ifadeyle iletişim becerileri muhatabımızdan gelen sözlü veya sözsüz ifadeleri etkili bir dinleme ile doğru bir şekilde kavrayabilme ve bu ifadelere uygun yanıtlar verme sürecidir (Kardağ vd., 2015).

İletişim Süreç ve Öğeleri

İletişim bilimcilerden bazıları iletişim öğelerini farklı şekilde tasnif etse de genel olarak iletişim öğeleri beş unsurdan meydana gelmektedir bunlar; gönderici(kaynak), mesaj(ileti), kanal, alıcı ve geribildirimdir (Nordquist, 2020). Gönderici, mesajı şekillendirip bir araç(kanal) yoluyla alıcıya iletir alıcı da göndericiden gelen mesajı anlamlandırır, yorumlar ve göndericiye geribildirimi sağlar (Güz, 1998).

Kaynak

Gönderici(kaynak), belirli bir amaç doğrultusunda karşı tarafa iletmek istediği ifadeleri olan, iletmek istediği mesajını uygun bir şekilde dile getiren ve iletişimi başlatan öğedir. Başka

bir ifadeyle bireyin karşı tarafla paylaşmak istediği bilgi, emir, istek ve düşüncelerini alıcının anlayabileceği şekilde kodlayıp iletmesidir (Nordquist, 2020). Gönderici, iletişim sürecinin başlatılmasını sağlayan ilk aktör, diğer kişi veya grupları farklı iletişim yöntemleriyle etkileme çabasında olan unsurdur. Kaynak, insan dışında televizyon, bilgisayar, tablet, gazete, cep telefonu, sosyal medya vb. bir çok iletişim ve kitle iletişim aracı olabilir (Vural vd., 2012).

Kaynaktan çıkan mesajın karşı tarafı etkilemesi veya alıcı tarafından etkileyici olarak algılanması kaynağın güvenilirliğine, fiziki görünümüne, empati yeteneğine, sosyo-demografik özelliklerine; yaş, cinsiyet, din, ekonomik düzey, eğitim seviyesi ve sosyal statüyle ilgilidir (Işık, 2016). İletişim sürecini başlatılırken kaynağın, muhatap olacağı kişi veya grubun kültürel değerlerini bilmesi, ifade edilmek istenen konuda deneyimli ve bilgili olması, olumlu tutumlarla düşüncelerini ifade etmesi ve çeşitli iletişim becerilerine sahip olması inandırıcı olması açısından önemlidir (Yüksel, 1989).

Mesaj

İletişimin temel öğelerinden birisi de mesajdır. İletişimin olması için öncelikle uygun bir iletinin olması gerekmektedir. İleti, kaynağın alıcıya aktarmak amacıyla ilettiği bilgiler bütünüdür (Nordquist, 2020). İletişim süreci zarfında jest ve mimiklerimiz, konuşurken dilimizden dökülen kelimeler, yazı yazarken ortaya çıkan metinler, resim yaparken ortaya çıkan tablolar hep bir iletidir (Yüksel, 1989).

Mesajını kodlayarak bir kanal vasıtasıyla alıcıya iletmek isteyen kaynak; amacına ulaşmak için mesajını ilgi çekici bir şekilde tasarlaması, uygun yer, uygun zaman ve uygun içerikle alıcıya sunması gerekmektedir (Işık, 2016). Burada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da mesajların dikkat çekici olması açısından görsel unsurları barındırıyor olmasıdır. Nitekim yapılan bir çalışmaya göre bir mesajda sözcükler yüzde 5, ses tonu yüzde 25, sözel olmayan unsurlar yüzde 65 etki oluşturmaktadır (Akt., Vural vd., 2012).

Kanal

Kanal, kaynaktan çıkan mesajın hangi yol veya yollarla alıcıya ulaştırılacağı süreci ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bir iletinin iletildiği araçlardır (Nordquist, 2020). Mesaj alıcıya iletilirken birey karşısındakiyle yüz yüze, bireyin kullanamamış olduğu kelimeler, ses tonu, jest ve mimikleri kanal olmahtayken; uzakta veya başka bir mekânda ise telefon, televizyon, gazete, fax, internet gibi kanallar kullanılabilir. Yüksel (1989) bu iletişim araçlarına ek olarak iletişim kanallarının beş duyu (görme, duyma, dokunma, tatma, koku alma) olarak da sınıflandırılabilirliğini ifade etmiştir. İletişim sürecinde bu duyu organlarının çok veya birlikte

kullanılması iletişimin verimliliğini artırmaktadır. Ayrıca iletişim kurulurken etkili bir iletişim sürecinin sağlanması için kanal seçimi oldukça önemlidir (Vural vd., 2012).

Alıcı

Alıcı, bir mesajın yönlendirildiği birey, grup veya topluluktur. Başka bir ifadeyle kaynaktan çıkan mesaja hedef olan kesimdir. Alıcı, iletişimi başlatan bireyin iletişim tarzına, kullanmış olduğu iletişim yoluna, vermek istediği mesaja göre aksiyon alıp etkin(aktif) veya edilgen(pasif) olabilir (Yüksel, 1989). Alıcının göndericiden gelen bilgiyi anlamlandırması için göndericinin ifadesini algılaması ve ardından bunu çözümleyerek yorumlaması gerekmektedir (Nordquist, 2020).

Alıcı, kaynaktan çıkan mesajları kendi psikolojisine (o andaki ruh hali) göre algılayan, yorumlayan ve bu mesajlara çeşitli tepkiler oluşturan bazen de tepkisiz kalan kişi veya gruplardır (Zıllıoğlu, 1992). Örneğin bir kişinin morali iyi olmadığı zamanda onunla iletişim kurulduğunda vereceği tepki moralinin iyi olduğu zamanda vereceği tepkiden farklı olması beklenmektedir. İletişim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için kaynağın olduğu kadar alıcının da iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Alıcının eğitim seviyesi, bilgi düzeyi, dinleme ve düşünme becerisi kaynaktan gelen mesajı anlaması ve iyi bir iletişim kurmasına etki etmektedir (Işık, 2016).

Geribildirim

Geribildirim, kaynak tarafından iletilen mesajın alıcıda etki derecesinin belirlendiği, iletilen mesajın hedefine ulaşp ulaşmadığının değerlendirilebileceği son aşamadır. Geribildirim, feedback veya geri beslenme olarak da adlandırılmaktadır. Başka bir ifadeyle alıcının göndericiye dönüt olarak sunduğu bir çeşit cevaptır (Yağcı & Uçar, 2018).

İleti kaynak tarafından başarılı bir şekilde iletilindiğinde ve alıcı tarafından alınıp anlaşıldığında iletişim süreci son noktasına ulaşmış olur. Geri beslenme sözlü veya yazılı cevap gibi doğrudan olabileceği gibi bir eylem veya davranış şeklinde de olabilir (Nordquist, 2020). Eğer geribildirim gerçekleşmezse bu iletişimin tek yönlü olduğunu gösterir ve sağlıklı bir iletişim sürecinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. İletişimin çift yönlü, karşılıklı olabilmesi için geribildirim olması gerekmektedir (Arıbaş, 2018).

İletişim Türleri

Bu başlık altında iletişim türleri; kullanılan araçlar açısından, işleyiş açısından ve yapısal açıdan incelenmiştir (Avcı, 2019).

Araçlar Açısından İletişim Türleri

Bu iletişim türü iletişim kanallarıyla ilgidir. İletişim kanalları, iletişimin gerçekleştiği ortam, iletişimde kullanılan araçlar, yöntemler veya kullanılan iletişim tarzını ifade etmektedir (Kapur, 2020). Burada araçlar açısından iletişim türleri; sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim ve görsel iletişim olarak incelenecektir.

Sözlü İletişim.

Sözlü iletişim, sosyal ve toplumsal bir varlık olan insanın kamusal alanlarda, eğitim ortamlarında, iş yaşamında, sokakta, caddede kısaca her yerde ve alanda kullanılan bir iletişim türüdür (Erdönmez, 2019). Bu iletişim türü tarihinin, dilden kelimelerin ilk döküldüğü zaman kadar eski olduğu düşünülmektedir.

Sözlü iletişim, insanların birbirleriyle anlaşmak için kelimeleri kullandığı bir iletişim türüdür. Bu iletişim türünde insanlar karşısındakilerle etkileşimde bulunurken duygu, düşünce ve fikirlerini dille aktarır (Ünlü, 2018). Burada iletişimin sözlü olarak sağlanması için kaynak ve alıcının kullandığı dilin ortak olması gerekmekte olup aksi durumlarda iletişimin doğru sağlanması düşünülmaz (Aziz, 2008). Özezen'e (2003) göre sözlü iletişim türleri; açık oturum, anket, anlatım konuşması, basın toplantısı, bilgilendirme toplantısı, bilgi şöleni, brifing, çalıştay, demeç, diyalog, forum, görüşme, günlük konuşma, kolokyum, konferans, kongre, konuşma, kurultay, miting, panel, röportaj, seminer, söyleyişi, nutuk ve tartışmadır. Dökmen (2004) ise farklı bir bakış açısıyla sözlü iletişimi, dil ve dil ötesi olmak üzere kendi içeriğinde iki guruba ayrılmaktadır. Dil ile iletişimde kişinin ne söylediği, dil ötesi iletişimde ise söylenilen şeyin ne şekilde ifade edildiği belirtilmiştir.

Sözlü iletişim becerilerine sahip olan bireylerin sosyal yaşantılarında başarılı, girişken ve etkileyici olma gibi özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Yapıcı, 2021). Öğretmenlik mesleği de bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenin etkili sözlü iletişim becerilerine sahip olması ve bunu sınıfında uygulaması, öğrencilerine öğretim hedeflerini ulaştırmada daha başarılı olduğu belirtilmiştir (Erdem, 2016).

Sözsüz İletişim.

Bilindiği gibi insanlar birbirleriyle iletişim kurarken sadece söz ile iletişim kurmazlar. İnsanlar iletişim halindeyken bütün vücudunu kullanıp bunlara çeşitli anlamlar yükleyip karşı tarafa bir şeyler aktarmak istemektedir (Thompson & Ergin, 1994). Başka bir ifadeyle insanlarla yüz yüze iletişim kurarken onlarla göz teması kurmamız, yüzümüzdeki ifadeler, el-kol hareketlerimiz kısaca bütün jest ve mimiklerimiz sözsüz iletişimi ifade etmektedir. Bunlara ek olarak da iletişim halinde olduğumuz kişilerin veya bizlerin duruşu, kıyafeti, ruh hali de sözsüz

iletişimimizi etkilemektedir (Bahar, 2012; Vural vd., 2012). Ayrıca sözsüz iletişim sadece bireyler arasında gerçekleşmez; mesela trafik ışığının kırmızı yanması bize duracağımızı göstermekte iken diğer trafik levha ve ışıkları da kendi şekil veya rengine göre farklı anlamlar barındırmaktadır.

Sözsüz iletişim tarihinin, diğer iletişim türlerinin tarihlerine göre daha eski olduğu düşünölmekte hatta insanoğlunun yaratılışıyla başladığı düşünölmektedir. Nitekim insanlar henüz konuşmayı bilmiyorken de çeşitli hareketlerle birbirleriyle iletişim kurma gereksinimi duymuşlar ve bu çeşitli hareketlerle iletişimlerini kurmuşlar.

Kelime kullanmadan beden dilimizle karşımızdakilerle anlaşabilme olarak ifade edilen sözsüz iletişim, iletişim sürecinde çok büyük etkiye sahiptir. Nitekim bu konuda yapılan bir çalışmaya göre insanlarla iletişim kurulurken beden dilimizin(jest ve mimiklerimizin) etkisinin %80 civarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Thompson & Ergin, 1994). Ferris ve Mahrebian (1967) yaptıkları çalışmalarda iletişim kurulurken özellikle duygu aktarımı oranının iletişimde %93 olduğunu belirtmiş ve bu oranın %55'ini jest ve mimikleriz oluştururken %38'ini de ses tonunun oluşturduğunu geriye kalan sadece %7'sini sözcüklerin oluştuğunu ifade etmektedir (Işık, 2014). Eroğlu vd. (2013) göre ise iletişim kurulurken kelimeler %10, ses %30, beden dili %60 etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalarda sözsüz iletişim oranları farklılıklar gösterse de iletişimde sözsüz araçların sözlü araçlardan daha fazla etkiye sahip olduğu görölmektedir. Ayrıca iletişimde beden dili, ses tonu ve konuşmanın akıcılığı, beden duruşu, mimikler, mesafe ve bedensel temas gibi faktörlerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Eroğlu vd., 2013).

Yazılı İletişim.

Yazılı iletişim, herhangi bir konudaki fikir, düşünce veya isteklerin yazma araç gereçleri olan kağıt, kalem, cep telefonu tuşları, bilgisayar klavyesi veya çeşitli teknolojik ürünler olan akıllı telefon, tablet vb. dokunmatik ekranlarla yazılması ve bunların mektup, dilekçe, rapor, sms, tutanak, e-mail veya edebî eser yoluyla alıcıya ulaştırılma sürecidir. Başka bir ifadeyle yazılı iletişim bireylerin düşüncelerini, fikirlerini yazı yoluyla anlatım becerilerini ve duygu gücünü de için içine katarak organize bir şekilde sunduğu bir iletişim biçimidir (Applebee, 1984).

Yazılı iletişim süreci belgelere dayalı olduğundan dolayı ileride bir kanıt ihtiyac duyulursa bu belgeler tekrar kullanılabilir (Prabavathi & Nagasubramani, 2018). Dolayısıyla bu iletişim türünün kanıt dayalı olması ve kalıcılık özelliği onu diğer iletişim türlerinden ayıran önemli bir avantajdır. Hatta atalarımızın iletişimin kalıcılığı konusundaki şu atasözü durumu çok daha iyi özetlemektedir; “söz uçar yazı kalır”.

Prabavathi ve Nagasubramani (2018, s.31) yaptıkları çalışmada yazılı iletişim avantajlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- ✓ *Karmaşık bilgilerin iletilmesi*: Herhangi karmaşık bir bilgi alıcıya iletmek istendiğinde yazılı iletişim sözlü iletişimden daha iyi işe yarar. Ayrıca alıcı mesajı anlamadığında tekrar tekrar okuyabilir.
- ✓ *Kalıcı kayıt ihtiyacı*: İleriki zamanlarda kalıcı bir kayda ihtiyaç duyulursa yazılı iletişim tercih edilebilir.
- ✓ *Geniş kitlelerle iletişim kurmak*: Yazılı iletişim, ulaşmak istenen hedef kitlenin çok olması ve coğrafi olarak birbirine uzak yerlerde yaşaması durumunda da avantaj sağlamaktadır.
- ✓ *İzleyici ile etkileşime daha az ihtiyaç duyulan durumlar*: Bu iletişim türü ile izleyiciyle yüz yüze gelmek istenmeyen veya önemsiz kabul edilen durumlarda da kullanılabilir.
- ✓ *Uygulama tekdüzeliğinin korunması*: Herhangi bir iletinin farklı yer ve insana aynı anda iletilmesi ve aynı şekilde uygulanması gerektiğinde sözlü iletişim diğer iletişim türleri yerine tercih edilebilir.

Yazılı iletişimin önemli sayılabilecek avantajlarından biri de yazarın (kaynağın) yazısı hakkında detaylı düşünmesi, sözcük seçimini daha dikkatli yapması, gerekirse ekleme çıkarma gibi çeşitli düzeltmeler yapma imkanına sahip olmasıdır (Batu & Yanık). Sözlü iletişim çoğu zaman doğaçlama geliştiği için bu tarz özellikleri bulunmamaktadır. Yazılı iletişimin bir çok avantajı olduğu gibi çeşitli dezavantajları da mevcuttur. Örneğin yazılı iletişimin genelde resmi nitelik taşıdığı düşünülmekte ve anında geribildirim olanaklarının kısıtlı olmasından dolayı fikir alışverişini engellediği ifade edilmektedir (Şahin, 2007).

Çatuksöken (2013, s.23) yazılı iletişim metinlerini üç gruba ayırmıştır: bilgilendirici metinler, yazınsal/kurmaca metinler, bilgilendirici/yazınsal metinler. Bilgilendirici metinler; makale, gazete, dergi haberi, dilekçe, telgraf, tarif, reçete gibi. alıcının okuduğunda bilgileneceği metinlerdir. Yazınsal/kurmaca metinler; roman, öykü, şiir, oyun gibi insanın hayal gücüne dayanan metinlerdir, Bilgilendirici/yazınsal metinler ise; söyleşi, köşe yazısı, deneme, özel mektup gibi. muhtevası itibariyle bilgilendirici fakat dil kullanma açısından yazınsal metinlerdir.

Görsel İletişim.

Görsel iletişim, çevremizden gelen uyarıcıların gözlerimiz yardımıyla bize ulaşılması sonucu ortaya çıkan bir iletişim türüdür (Josephson vd., 2020). Başka bir deyişle görsel iletişim;

görüntülerin, resimlerin, broşürlerin, afişlerin alıcı tarafından görme duyusuyla algılanması ve zihinde anlamlı ifadelerle dönüşmesi sürecini içeren bir iletişim sürecidir. Görsel iletişimin ilk kullanımı olarak insanların birbiriyle haberleşmek için ateş yakıp ateşten çıkan duman ile iletişim kurması ve mağara resimlerine çizilen basit resimler olarak ifade edilmiştir (Onursoy, 2019; Yavuz, 2020). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsel iletişim zaman içinde mağara resimlerinden günümüzdeki görüntülü iletişim araçları olan televizyon, cep telefonu, görüntülü konuşma imkanı sağlayan internet programlarına evrilmiştir. Ayrıca günümüzde sosyal medyada ve diğer iletişim araçlarında emojiiler de önemli bir görsel iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Yavuz, 2020).

İşleyiş Açısından İletişim Türleri

Tek Yönlü İletişim (Kör İletişim).

Kaynaktan çıkan mesajın alıcıya iletiildiği fakat alıcının bu mesaja herhangi bir geribildirimde bulunmadığı iletişim türüdür (Şen, 2018). Başka bir ifadeyle bu iletişim türünde iletişim sadece tek yönde gerçekleşmektedir. Bu iletişim türü genellikle tek bir kaynağın birden çok alıcıya iletmek istediği mesajı olduğunda kullanılır (Mısırlı, 2010).

Çift Yönlü İletişim (Etkili İletişim).

Çift yönlü iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli öge geribildirimdir (Karayel-Bilbil & Kasar). Çift yönlü iletişimin sağlanması için kaynaktan iletilen mesaja alıcı tarafından bir tepki verilip geribildirim sağlanmalıdır. İletişim halinde olan birey veya toplulukların doğru bir şekilde anlaşmasının yolu aralarında bir anlam birliği oluşturmalarıdır (Vatansever-Bayraktar, 2015). Bu anlam birliğinin oluşup oluşmadığı da alıcının geribildirimine bağlıdır. Eğer alıcı, kaynak tarafından gönderilen mesajı, kaynağın iletmek istediği biçimde anlamışsa bu anlam birliği oluşmuş demektir.

Çift yönlü iletişimde kurulan iletişim hemen kestirilip bitirilmez; iletişim kaynak ve alıcı arasında çeşitli geribildirimlerle süreç olarak devam ettirilir (Karayel-Bilbil & Kasar). Çeşitli sorgulamalar yapılır, olayların veya durumların nedenlerine, niçinlerine inilerek daha samimi ve sıcak ilişkilerin kurulmasına ortam hazırlanmasına vesile olur. Sonuç olarak çift yönlü iletişim, en az iki kişi veya grup arasında demokratik bir ortam sağlanarak karşılıklı ve devamlı bir bilgi alışveriş süreci olarak tanımlanabilir.

Yapısal Açıdan İletişim Türleri

Kişi İçi İletişim (İçsel İletişim).

Kişilerin çevresindeki varlıklarla ve insanlarla iletişim kurma süreci öncelikle kendisiyle başlar; her şeyden önce insanın başkalarıyla iletişim kurmaya başlamadan önce iç dünyasında mesajlar üretip yorumlar yapması, karşısındakine mesajı nasıl ifade ederse daha doğru anlaşılacağını düşünmesi kişi içi iletişim olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle kişi içi iletişim; bireyin kendi fikirlerinden, kendi duygularından çeşitli mesajlar alıp çeşitli sorgulamalarla bunlara cevap arama sürecidir (Dökmen, 2004).

Bireyin diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kumasının ilk koşulu kendisini tanımasıdır (Jack ve Miller, 2008). Kendisini tanıyan veya kendinin farkında olan birey çevresiyle daha iyi iletişim kurar. Bu bağlamda düşünüldüğünde kişi içi iletişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yatkın'a (2003) göre kişi içi iletişime sahip bireyin, kendi iç dünyasını gözlemlemesi, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olmasının ihtimali daha yüksektir. Kişi içi iletişim bazen bir matematik problemi çözerken, bazen bir roman okurkenki karakteri hayal ederken tezahür edebilir (Ustakara, 2011). Kişi içi iletişim bireyin sahip olduğu öğrenim düzeyi, kültür seviyesi, kendisiyle barışık olma durumuna göre değişmektedir. Sonuç olarak bireysel iletişim, öz iletişim ya da içsel iletişim olarak adlandırılan kişi içi iletişim; kişinin bizzat kendisiyle iletişim kurmasıdır. Başka bir ifadeyle içsel iletişim başkasıyla konuşmadan önce kendimizle konuşmamızdır.

Kişilerarası İletişim.

Kişilerarası iletişim, kaynağı ve hedefi insan olan iki veya daha fazla birey arasındaki karşılıklı sözlü ve sözsüz etkileşimdir (DeVito, 2007). Başka bir ifadeyle kişilerarası iletişim, gönderici ve alıcı rollerini paylaşan iki birey veya grubun karşılıklı anlam bulma faaliyeti yoluyla birbirine bağlantı kurduğu bir iletişim çeşididir (Trenholm & Jensen, 2008). Bilindiği gibi iletişim, insan ve diğer varlıklar arasında da gerçekleşebilir fakat kişilerarası iletişimin sağlanması için hem kaynağın hem de alıcının insan olması bir gerekliliktir.

Kişilerarası iletişim kurulurken en önemli unsurlardan biri de bu iletişimin yüz yüze olacak şekilde kurulmasıdır (Ustakara, 2011). Yüz yüze kurulan iletişimle hem bireyler birbirlerini daha iyi anlayabilir hem de daha sıcak ve samimi ilişkiler kurabilirler. Örneğin iletişim halinde olduğumuz birine dokunmamız ona yakınlık gösterdiğimizi, onunla samimi olduğumuzu gösterirken; sorularına cevap vermemiz, baş hareketleriyle onu onaylamamız ise iletişimizi devam etmek istediğimizi belirtmektedir (Cüceloğlu, 2021).

Tubbs ve Moss'a (1974, akt. Yiğiter vd., 2010, s.131) göre bir iletişimin kişilerarası iletişim olarak ifade edilebilmesi için 3 kriterin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar; (1) kaynak ve alıcı belirli bir yakınlık içerisinde yüz yüze olmalıdırlar, (2) kaynak ve alıcı arasında karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır, (3) söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz olmalıdır.

Örgütsel İletişim.

Örgüt kavramı sözlük anlamı olarak ortak bir hedefi veya aksiyonu gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş kişilerin veya kurumların oluşturduğu topluluktur. Belirli amaçlarla bir araya gelmiş kişiler ve kurumlar hem birbirleriyle hem de diğer kişi ve kurumlarla örgütün amaçları doğrultusunda iletişim kurarlar. Bu bağlamda kurmuş oldukları iletişim örgütsel iletişim olarak ifade edilmektedir. Örgütsel iletişim, belirli kurallar ve hiyerarşi içerisinde oluşturulmuş belirli hedefleri olan; önceden tanımlanmış birtakım yetki, görev ve sorumlulukları belirlenen bireylerin örgüt içi ve örgüt dışı öğelerle kurmuş oldukları sözel, sözsüz, yazılı ve görsel iletişimin tümüdür (Çalışkan & Aslander, 2014). Örgütsel iletişim, kurumsallaşmayı hedefleyen teorik ve pratiğin eşgüdümlü olarak ilerlemesini sağlamayı amaçlayan bir yönetim işlevidir (Cornelissen vd., 2006).

Örgütsel iletişim bir örgütün varlığını sürdürmesini ve örgüt içerisindeki işleyişin doğru olması açısından büyük önem arz etmektedir (Kocabaş, 2005). Çağımızda örgütlerin gittikçe büyümeleri, örgütlerde aşırı uzmanlaşmaya gidilmesi, teknolojik gelişmeler, örgütlerin toplumsal sorunlara eğilim göstermeleri, örgütlerdeki anlaşmazlıkların insancıl yöntemlerle çözülmesine verilen değer gibi sebeplerden ve örgütlerin verimliliklerini artırma düşüncesinden dolayı örgütsel iletişim daha fazla değer kazanmıştır (Aziz & Dicle, 2017). Firmaların üretim sürekliliği sağlaması, daha kaliteli ürün üretmesi, çalışanların performanslarının artırılması, çalışanlar arasında ekip ruhu oluşturmaları da örgütsel iletişime bağlıdır (Halis, 2000).

Grup İletişimi.

Grup iletişimi, belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen ve grup olma niteliği elde etmiş insan topluluklarının amaçlarına uygun olarak her türlü etkileşimde bulunma aktiviteleridir. Grup iletişimi kişilerarası iletişimde olduğu gibi aynı mekanda bulunma ve yüz yüze gerçekleşme özelliklerini taşımaktadır. Fakat teknolojideki gelişmelere bağlı olarak telekonferans teknikleriyle çeşitli uygulamalar üzerinde de grup iletişimi sağlanabilmektedir (Küçük vd., 2012). Grup üyeleri arasındaki iletişimi geliştirmek ve etkileyici kılmak için; açık, destekleyici, işbirlikçi bir ortam oluşturmak ve sürekli gelişimi teşvik etmek gerekmektedir.

Eğitimde İletişim

Eğitim öğretim süreçleri gerçekleştirilirken iletişim süreçlerinde ifade edilen öğeler burda da kullanılır. Diğer bir deyişle iletişim süreci ile öğretim süreci birbirine paralellik göstermektedir (Vatansever-Bayraktar, 2015). Öğretim sürecinde kaynak; öğretmen, mesaj; sunulan içerik, kanal; öğretmenin kullandığı yöntemler, alıcı ise öğrenci olarak ifade edilir (Demirel, 2006). Öğretme ve öğrenme sürecinde kaynak konumunda olan öğretmenin kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlaması için öğrencileriyle doğru iletişim kurması gerekmektedir (Engin & Aydın, 2007). Başka bir ifadeyle öğretmenin öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesi öğrencileriyle etkili bir iletişim kurmasına bağlıdır (Deryakulu, 2019). Öğretmen ile öğrenci arasında etkili bir iletişim oluşması için de öğretmenin üç temel iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Selimhocaoglu, 2004): 1) açık ve saydam olma becerisi 2) konuşma ve aktarma becerisi 3) anlama ve dinleme becerisi.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ya da öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişim sözel veya sözsüz yollarla sağlanmaktadır. Öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin iyi şekilde işletilmesine bağlıdır. Öğretimsel etkinlikler gerçekleştirilirken öğretmenin kullanmış olduğu kanalın birçok duyu organına hitap edecek şekilde kurgulanması gerekliliğiyle birlikte gerçek yaşantılardan örnekler verilmesi, olanaklar çerçevesinde görselliğe hitap edecek video, resim, poster, afiş gibi araçların kullanılması kazanımlara ulaşılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi etkilemektedir. Sınıf veya okulda öğrenciyle kurulan iletişim ise öğrencinin akademik başarısını, kendine olan güvenini ve çeşitli davranışlarını etkilemektedir. Öğrenciler genel olarak cana yakın ve kendileriyle yakın ilişki ve iletişim kuran öğretmenlere daha fazla yakınlık duymaktadırlar (Vatansever-Bayraktar, 2015). Benzer bir şekilde öğretmenlerin sempatik davranışlar sergilemeleri ve öğrencilerine karşı ön yargısız olmaları da öğretmen öğrenci arasında olabilecek iletişim engellerini bertaraf etmektedir (Celep, 2002).

Öğretimsel hedeflere ulaşmanın yolu iletişim kurmakla başlar (Deryakulu, 2019). Öğrenciler, öğretmenini kurmuş olduğu iletişimle tanır; öğretmenin ses tonu, el kol hareketleri, bakışları, yüz ifadesi hep bir anlam ifade etmektedir. Dolayısıyla bir öğretmenin hem iyi bir insan yetiştirmek hem de öğretimsel hedeflere ulaşmak için aşağıdaki iletişim ölçütlerine dikkat etmesi gerekmektedir (Akbaşlı vd., 2010; Selimhocaoglu, 2004):

- ✓ Sade ve temiz kıyafet giymelidir.
- ✓ Saç, yüz ve el bakımını yapmalıdır.
- ✓ Derslerine zamanında girerek sınıf içinde oluşabilecek çatışmaları önlemelidir.

- ✓ Ders esnasında öğrencileriyle kurduğu iletişimde güler yüzlü, sevecen tavırlar sergilemelidir.
- ✓ Eleştirilere açık olmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin görüş ve önerilerine saygı duymalı yararlı olabilecek görüş ve önerilerden yararlanmalıdır.
- ✓ Öğretmen öğrencileriyle konuşurken mutlak suretle isimleriyle hitap etmelidir.
- ✓ Öğrencilerle nazik ve kibar konuşulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerle konuşurken onlarla mutlaka göz teması kurulmalıdır.
- ✓ Sözel olmayan mesajlara da dikkat edilmelidir.
- ✓ Öğrencilerini iyi bir şekilde dinlemelidir.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilgili alan yazını taraması yapılarak sosyal zekâ ile iletişim becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirleyen araştırmalar taranarak sunulmuştur. Ayrıca bu araştırmanın temel problemi olan sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ilgili alan yazını taraması yapılarak çıkan sonuçların ilişkileri, benzerlikleri, farklılıkları derlenip sunulmuştur.

Karatut (2023) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre iletişim becerileriyle sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. İletişim becerileriyle ders öncesi hazırlık etkinlikleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İletişim becerileriyle ders geliştirme etkinlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2023) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu fakat cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin herhangi farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almaması iletişim becerileri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanım süreleri ile iletişim becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerinin iletişim becerilerini etkileyen bir unsur olmadığı belirlenmiştir.

Aycil-Sürer (2022) yapmış olduğu çalışmada Şahin (2023) sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin iletişim becerilerinin oldukça yüksek olduğunu, fakat cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerinin herhangi bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı

araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları, eğitim durumları ve kıdem yılı ile iletişim becerileri arasında herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmanın temel problemi olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin iş performansı arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mavi (2022) futbol oynayan kadın ve erkek sporcular üzerine yapmış olduğu çalışmada futbol oynayan kadın sporcuların erkek sporculara göre sosyal zekâlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tromso sosyal zekâ ölçeği(TSZÖ) alt boyutlarından olan sosyal beceri alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık alt boyutlarının ise sosyal beceri alt boyutunun aksine kadınlar lehine anlamlı ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş durumu değişkenine göre ise sosyal bilgi süreci, sosyal beceri, sosyal farkındalık alt boyutlarının futbol oynayan kadın sporcular lehine anlamlı farklılık gösterirken futbol oynayan erkek sporcular için ise sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sekman'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileriyle, cinsiyetleri ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu arasında anlamlı sonuçlar tespit edilememiştir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri açısından beceriler ve kendini ifade etme alt boyutları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerileri alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileriyle mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın temel problemi olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Bozkurt'un (2021) Hemşireler üzerine yaptığı çalışma sonucuna göre kadın hemşirelerin Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği toplam puanları erkek hemşirelere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma süresi değişkenine göre ise çalışma süresi 0-5 yıl arası olan katılımcıların, çalışma süresi 11-15 yıl arası olan katılımcılara göre sosyal zekâlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma süresi ile sosyal bilgi süreci alt boyut toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; çalışma yılı 0-5 yıl arası olan hemşirelerin sosyal zekâ puanları, çalışma yılı 11-15 yıl arası olan hemşirelere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kalmaz (2020) çalışan yetişkinler üzerine yaptığı çalışmada yetişkinlerin sosyal zekâ seviyelerini ortalamanın üzerinde bulmuştur. Yaş ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Sosyal zekânın cinsiyet ile ilişkisinin incelenmesi sonucu; sosyal zekânın kadınlar lehine anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenim durumu ile sosyal zekâ

arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdem yılına göre ise sosyal zekânın herhangi bir değişiklik göstermediği sonucunu elde edilmiştir.

Özgök (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bu ölçekteki alt boyutlardan olan; empati, saygınlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarının iyi düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre empati, saygınlık, eşitlik, yeterlilik alt boyutları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmüştür. Etkililik alt boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. İlgili araştırmanın diğer bir önemli bulgusu ise sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterliliklerinin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucudur.

Yıldırım (2018) yaptığı çalışmada siyasetçilerin sosyal zekâ düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sosyal zekânın sosyal beceri boyutunun siyasetçilerin eğitim seviyesine göre; sosyal farkındalık boyutunun ise yaşları, kıdemleri ve eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği sonucu saptanmıştır.

Kayhan (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının eğitim kademesi ve hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; branş, cinsiyet, medeni durum ve yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir.

Doğan (2006) “Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında sosyal zekâ düzeyinin artıka depresyon düzeyinin anlamlı olarak düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Aynı çalışmanın bir diğer bulgusuna göre ise sosyal beceri ve sosyal farkındalık alt boyutlarının da depresyon değişkeni ile negatif bir ilişkisinin olduğu, sosyal bilgi süreci alt boyutunun ise depresyon değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile sosyal zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İlgili alan yazını incelendiğinde sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Doğan (2021) tarafından tıp hekimleri üzerine yapılan “Bir tıp fakültesindeki araştırma görevlisi hekimlerde sosyal zekâ, iletişim becerileri ve mutluluk düzeyleri” adlı çalışmada sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca hemşirelik okuyan üniversite öğrencileri üzerine çalışma yapan Kuzu (2019); “Sosyal zekâ düzeyinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi: Fırat Üniversitesi örneği” çalışmasıyla

öğrencilerin sosyal zekâsı ile iletişim becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyle ilgili diğer bir çalışma da üniversite okuyan öğretmen adayları üzerine Arıbaş (2018) tarafından yapılmıştır. Arıbaş (2018) yapmış olduğu; “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında üniversite okuyan öğretmen adaylarının sosyal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin orta seviyede, doğrusal ve pozitif olarak anlamlı olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda başka bir çalışma da Ülker (2016) tarafından yapılmıştır. Ülker (2016), diğer araştırmacıların ulaştığı sonuçlara benzer olarak; üniversite okuyan meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ilgili doktorlar, hemşire adayları ve üniversite okuyan öğrenciler üzerine araştırma yapılmış ve çeşitli demografik değişkenler hariç sosyal zekâ ile iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Fakat yapılan alan yazını taramasında sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış ve konu bu yönüyle de araştırmaya değer görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama aşamaları ve süreç, verilerin analizi, araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel(korelasyon) araştırma yöntemi üzerine yapılmıştır. İlişkisel araştırma deseni; birden çok değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla değişkenlere karışmadan yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Diğer bir ifadeyle ilişkisel tarama modeli; birden çok değişken arasında anlamlı ilişki olup olmadığını, ilgili araştırmanın durumunu betimleyerek ilişkilerin niteliğini ve düzeyini açıklayan bir araştırma yöntemidir (McMillan & Schumacher, 2010). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için bu çalışma ilişkisel araştırma alanına girmektedir.

Bu araştırmanın diğer amaçları ise sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri düzeylerini çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, meslekî kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı, aylık okunan kitap sayısı) değişip değişmediğini betimlemektir. Tarama(betimsel) araştırmalarında var olan durumları betimlemek, mevcut durumların kıyaslamalarını yapmak ve bu durumlar arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Ayrıca tarama araştırmalarında genellikle evrenden örneklem alınır ve bu örneklem üzerine araştırma yapılarak ulaşılan sonuçlara göre evrenle ilgili çıkarımlarda bulunulur (Fraenkel & Wallen, 2009).

Tarama araştırmaları verileri toplama zaman çizelgesine göre kesitsel ve boylamsal olarak sınıflandırılmaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Kesitsel araştırmalarda araştırmacı verileri anlık olarak toplamaktadır. Veriler bir gün, bir hafta, bir ay veya daha fazla zaman diliminde toplanabilirse de yalnızca bir seferliğine toplanmaktadır ((Fraenkel & Wallen, 2009). Bu araştırma için hazırlanan kişisel bilgi formu, Tromso sosyal zekâ ölçeği ve İletişim becerileri ölçeği 15.04.2024-15.05.2024 tarihleri arasında sınıf öğretmenlerine bir kez uygulanmış olup veri toplama zaman çizelgesi yönünden ise kesitsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yakutiye(598), Palandöken(497), Pasinler(150) ve Köprüköy(73) ilçelerinde görev yapan toplam 1318 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Evrenin her bir bireyinden veri toplamak hem pratik hem de ekonomik değildir; bu nedenle evrenden örneklem alma yoluna gidilebilir (Kelley vd., 2003). Bu çalışmada da evrenin tamamına zaman, maliyet, birim sayısının fazlalığı vb. sebeplerden dolayı ulaşma imkânı bulunmadığı için evrenden örneklem alma tekniğine başvurulmuştur.

Bu çalışmada örneklem yöntemi olarak basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örneklem; evrendeki birimlerin örneklemde yer alma olasılığının eşit olması nedeniyle yansız seçimler yapılmasına olanak tanımaktadır (Balcı, 2009). Basit rastgele örneklem yönteminde rastgele, eşitlik, ve bağımsızlık özelliklerinden ötürü evrene genelleme yapılabilir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada da hazırlanan formun uygulanacağı öğretmenler rastgele seçildiğinden dolayı örneklem yöntemi bakımından basit rastgele örneklemidir.

Araştırmacılar örneklem büyüklüğünün hesaplanmasıyla ilgili birçok hesaplama yöntemi geliştirmiştir. Kline (1994) örneklem büyüklüğü ölçekteki madde sayısının 10 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Özmen ve Karamustafaoğlu'na (2019) göre ise örneklem büyüklüğü araştırmanın yöntemi, amacı, veri analizi yöntemleri, zaman ve maliyet gibi birçok unsura bağlıdır. Bu çalışmamızın örneklem büyüklüğünü hesaplamak için (<https://etikarastirma.com/tr/icerik/bilgi-merkezi/10>, 3 Mayıs 2024) örneklem büyüklüğü hesaplama programı kullanılmış olup ana kitlesi 1318 olan evrenin %95 güven aralığında ve %95 güven düzeyiyle elde edilen örneklem büyüklüğü 298 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamıza ise 321 sınıf öğretmeni katıldığı için belirtilen kaynaklara göre yeteri sayıya ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	174	52.2
	Erkek	147	45.8
Yaş	22-30	74	23.1
	31-39	160	49.8
	40-48	51	15.9
	49-58	33	10.3
	59+	3	0.9
Meslekî kıdem yılı	1-5 yıl	64	19.9
	6-10 yıl	124	38.6
	11-20 yıl	80	24.9
	21-30 yıl	41	12.8
	31+ yıl	12	3.7
Öğrenim durumu	Lisans	271	84.4
	Yüksek lisans	47	14.6
	Doktora	3	0.9
Görev yaptığı yer	İl merkezi	155	48.3
	İlçe	110	34.3
	Köy	56	17.4
Öğretmenlik kariyer basamağı	Öğretmen	191	59.5
	Uzman Öğretmen	118	36.8
	Başöğretmen	12	3.7
Aylık okunan kitap sayısı	0	30	9.3
	1	138	43.0
	2	97	30.2
	3+	56	17.4
Toplam		321	100

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini betimleyen; Kişisel Bilgi Formu, sosyal zekâ seviyelerini tespit etmeye yönelik; Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) ve iletişim becerileri düzeylerini tespit etmek için ise İletişim Becerileri Ölçeği' den (İBÖ) faydalanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ve iletişim becerilerinin hangi değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için uzman görüşleri(danışman hoca) alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, meslekî kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı, aylık okunan kitap sayısı değişkenleri yer almaktadır.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla ölçeği Türkçeye çeviren araştırmacıdan mail yoluyla gerekli izin alınarak Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) kullanılmıştır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) Silvera vd. (2001) tarafından üretilmiştir. Üç boyuttan oluşan TSZÖ; Silvera vd. (2001) tarafından yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları sosyal bilgi süreci için .81 sosyal beceri için .86 ve sosyal farkındalık için .79 bulunulmuştur. Ölçeğin Türkçeye ilk uyarlanıp kullanılması Doğan (2006) tarafından yapılmıştır. Daha sonra ise Doğan ve Çetin (2009) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak amacıyla bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 719 öğrenciye uygulanmıştır.

TSZÖ 21 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmakta olup boyutlar; “sosyal bilgi süreci” (8), “sosyal beceri” (6) ve “sosyal farkındalık” (7)tır. Sosyal bilgi süreci; iletişimde sözlü veya sözsüz mesajları, açık ve gizli iletileri okuyabilmeyi, sosyal beceri; etkin dinleme, bir iletişimi başlatma gibi temel iletişim becerilerini ölçmeyi, sosyal farkındalık ise; uygun yer ve zamanda etkili iletişim kurmayı ifade etmektedir (Doğan & Çetin, 2009). Ölçek likert tipli olup Hiç Uygun Değil (1), Uygun Değil (2), Biraz Uygun (3), Uygun (4), Tamamen Uygun (5) şeklinde değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105'tir. Ölçeğin alt boyutlarından olan sosyal bilgi sürecinden alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 40, sosyal beceri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan 30, sosyal farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35'tir. Ayrıca ölçekte; 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21 maddeleri ters olarak puanlanmıştır.

Doğan ve Çetin (2009) tarafından Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması; iç tutarlılık, testin tekrarı ve test yarılama yöntemleriyle belirlenmiştir. 719 üniversite öğrencisiyle yapılan testlerden elde edilen verilere göre ölçeğin tümü için iç tutarlılık (Cronbach alpha) güvenilirlik kat sayısı .83 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için ise iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları sosyal bilgi süreci; .77, sosyal beceriler; .84, sosyal farkındalık boyutu için ise; .67 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin test yarılama tekniğiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen bulgulara göre tüm ölçek için güvenilirlik .75 sonucu elde edilmiştir. Ayrıca sosyal farkındalık alt boyutu .71, sosyal beceri alt boyutu için .83 ve sosyal bilgi süreci alt boyutu için ise .76 güvenilirlik kat sayısı elde edilmiştir. Öte yandan ilgili araştırmacı tarafından yapılan test tekrar sonucunda tüm ölçek için .80 güvenilirlik değeri elde edilmiştir. Tüm bu güvenilirlik çalışmaları testin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Doğan & Çetin, 2009).

Ölçeğin geçerliği için ilgili araştırmacı tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu Kaiser-Meyer-Okin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .87 bulunmuştur. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyumlarının ki-kare (Chi-Square) değerinin ($\chi^2=621.26$ ve $P= 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür (Doğan & Çetin, 2009).

Bu çalışmada, Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği' nin (TSZÖ) tümünden elde edilen verilere göre TSZÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .86 olarak bulunmuştur. TSZÖ'nün alt boyutlarından olan “sosyal bilgi süreci” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82, “sosyal beceri” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .73 ve “sosyal farkındalık” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .70 üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da TSZÖ ve bütün alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmektedir.

İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF)

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili ölçek geliştirici araştırmacıdan mail yoluyla gerekli izinler alınarak İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak üniversite öğrencileri üzerine uygulanmış ve geliştirilmiştir (Bugay ve Korkut-Owen, 2016). Daha sonra uyarlama çalışması yapılarak ölçeğin yetişkinler için de kullanılabilmesi sağlanmıştır (Korkut-Owen ve Demirbaş-Çelik, 2017).

İBÖ'nün alt boyutlarını diğer ifadeyle faktörlerini belirlemek için ilgili araştırmacılar tarafından açıklayıcı faktör analizleri yapılmış, yapılan testlerin sonuçları Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2. İBÖ-Yetişkin Formu Faktör Yükleri

	I.	II.	III.	IV.	V.
	Faktör	Faktör	Faktör	Faktör	Faktör
M13	.749				
M23	.701				
M25	.655				
M20	.647				
M17	.644				
M19	.607				
M18	.584				
M22	.571				
M14	.498				
M21		.632			
M16		.619			
M2		.582			
M24		.566			
M15		.565			
M7			.835		
M8			.835		
M9			.469		
M5				.739	
M4				.684	
M10				.568	
M11				.548	
M12				.547	
M1					.815
M3					.790
M6					.661

Yapılan faktör analizlerin sonucunda ölçeğin 5 alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. **Temel beceriler ve kendini ifade** etme alt boyutu (TB-KİE) 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23,25 maddelerinden; **iletişime özen gösterme** (İÖG) 2, 15, 16, 21, 24 maddelerinden; **ilişki kurmaya isteklilik** (İKİ) 7,8,9 maddelerinden; **etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim** (EDSOİ) 4,5,10,11,12 maddelerinden ve **iletişim ilkelerine uyma** (İİU) 1,3,6 maddelerinden ibaret olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için ilgili araştırmacı tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) KMO testi sonucu 0.927 elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ise ki-kare (Chi-Square) değerinin ($\chi^2=242.0$ ve $P= 0.01$) şeklinde anlamlı olduğu görülmüştür (Korkut-Owen ve Demirbaş-Çelik, 2017).

İBÖ'nün güvenirliği saptamak için ölçek geliştirici araştırmacı tarafından iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) değeri tüm ölçek için .94 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt

boyutları için ise iç tutarlılık kat sayı değerleri; TB-KİE: .95, İÖG: .81, İKİ: .74, EDSOİ: .76, İİU: .65 olarak elde edilmiştir (Korkut-Owen ve Demirbaş-Çelik, 2017). Elde edilen bu verilerden çıkan sonuca göre İBÖ ve tüm alt boyutları yeterli seviyede güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada, İletişim Becerileri Ölçeği'nin (İBÖ) genelinden elde edilen verilere göre İBÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .96 olarak bulunmuştur. İBÖ'nün alt boyutlarından olan “Temel beceriler ve kendini ifade etme” Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı .90, “iletişime özen gösterme” Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı .86, “ilişki kurmaya isteklilik” Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı .79, “etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim” Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı .88 ve “iletişim ilkelerine uyma” Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre iç tutarlılık katsayısı(Cronbach Alpha) .70 üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da İBÖ ve bütün alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmektedir.

Süreç/Uygulama

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından danışman hoca önerileri dikkate alınarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve İletişim Becerileri ölçeği 15.04.2024-15.05.2024 tarihleri arasında Erzurum'un Yakutiye, Palandöken (Merkez ilçeler) ile Pasinler ve Köprüköy ilçelerinde resmi(devlet) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine bir kez uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve gerekli izinler alınarak TSZÖ ile İBÖ-YF Google forma işlenmiştir. Ardından hazırlanan form belirlenen ilçelerdeki okul yöneticileri WhatsApp gruplarında paylaşılmış ve öğretmenlerin gönüllülük esasına göre veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir. Ayrıca araştırmacı gerek köy okullarını gerek ilçedeki ve ildeki okulları tek tek gezip araştırma hakkında bilgi vermiş ve yöneticiler vasıtasıyla okul gruplarında paylaşılan veri toplama araçları linkinin doldurmalarını sağlamıştır. Süreç sonunda toplam 321 sınıf öğretmeni veri toplama araçları linkini doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Uygulanan kişisel bilgi formu, TSZÖ ve İBÖ-YF sonucunda elde edilen verilerin bütün kontrolleri araştırmacı tarafından yapılmış daha sonra elde edilen veriler SPSS 26 paket programına işlenmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğindeki ters maddeler(2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 21) düz maddelere çevrilmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için

verilerin normallik dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testleri verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yarayan iki testtir (Büyüköztürk vd., 2018). Yapılan analizlere göre TSZÖ Kolmogorov-Smirnov testi $P < 0.05$ anlamlılık değerine göre $P = .033$, Shapiro-Wilks testi ise $P < 0.05$ anlamlılık değerine göre $P = .004$ şeklinde anlamlı bulunmuştur. İBÖ için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi $P < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre $P = .000$, Shapiro-Wilks testi ise $P < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre $P = .000$ şeklinde anlamlı ifade bulunmuştur. Burada verilerin normal dağılım göstermesi için P değerinin anlamsız çıkması gerekmektedir. Sonuçlarda da görüldüğü gibi Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri sonucu verilerin normal dağılım göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemenin bir başka yolu ise çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakmaktır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun ifade edilmesi için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5 $+$ 1.5 aralığında olması beklenilmektedir (Tabachnick & Fidel, 2015). Bu çalışmamız için yapılan normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerine bakılmış ve bu değerler tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. TSZÖ VE İBÖ'nün Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık Ve Basıklık Katsayı Değerlerine İlişkin Veriler

	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
TSZÖ	3.73	.50	.18	-.60
İBÖ	4.09	.55	-.62	1.08

Tablo 3'ten elde edilen verilere göre TSZÖ'nün çarpıklık(skewness) katsayısının, .18, basıklık(kurtosis) katsayısının, -.60; İBÖ'nün çarpıklık(skewness) katsayısının, -.62, basıklık(kurtosis) katsayısının, 1.08 olduğu tespit edilmiş ve yukarıda ifade edilen kaynağa binaen verilerin normal dağılım gösterdiği dolayısıyla parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelikle araştırmanın “sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları hangi düzeydedir?” biçimindeki alt probleme ait yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalar SPSS programı yardımıyla hesaplanmış ve tablo olarak sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının; yaş, meslekî kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı, aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi

yapılmıştır. Anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi hâlinde bu farklılığın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu belirlemek için gruplar arası varyansın eşit olduğu durumlarda Post Hoc testlerinden LDS testi, gruplar arası varyansın eşit olmadığı durumlardaysa Welch testi kullanılmıştır.

Araştırmanın “sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” biçimindeki alt probleme ait yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma vb. betimsel değerler hesaplanmış hem tablo hem de sözel ifadeler şeklinde sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için SPSS programı yardımıyla t-testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin; yaş, meslekî kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı yer, öğretmenlik kariyer basamağı, aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi durumunda bu farklılığın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu belirlemek için gruplar arası varyansın eşit olduğu durumlarda Post Hoc testlerinden LDS testi, gruplar arası varyansın eşit olmadığı durumlardaysa Welch testi kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için de öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden dolayı Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 veya -1.00 olması mükemmel bir ilişki olduğunu ifade ederken; 0.00 olması ise ilişki olmadığını ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında genellikle şu değerler baz alınmaktadır; korelasyon değerinin 0.70-1.00 aralığında olması yüksek düzeyde, 0.70-0.30 aralığında olması orta düzeyde 0.30-0.00 aralığında olması ise düşük düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmacı Rolü

Araştırmacının etkin olarak 6 yıl sınıf öğretmenliği yapması ve şuanda da idareciliğe devam ediyor olması araştırmanın veri toplama sürecini kolaylaştırmıştır. Ayrıca araştırmacı veri toplama araçlarını uygularken bizzat okul okul gezmiş öğretmenlere veri toplama araçları hakkında bilgi vermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın alt problemleri için daha sonra ise araştırmanın ana problemi için gerekli analizler yapılmış ve analiz sonuçları istatistiksel olarak ifade edilmiştir.

1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeyleri ve sosyal zekânın çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik bulgular incelenmiştir.

1.1. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları hangi düzeydedir?

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeylerini belirlemek için Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği’nden (TSZÖ) elde edilen puan ortalamaları ve standart sapmaları, TSZÖ’nün alt boyutlarından olan “sosyal bilgi süreci” (SBS), “sosyal beceri” (SB) ve “sosyal farkındalık” (SF) düzeylerinin puan ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ve Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçek/Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
TSZÖ	321	3.73	.50
SBS	321	3.77	.59
SB	321	3.77	.65
SF	321	3.67	.73

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Tromso sosyal zekâ ölçeğinin tümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.73) olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin boyutlarından elde edilen puan ortalamalarına da bakıldığında SBS alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.77), SB alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.77) ve SF alt

boyutunun aritmetik ortalamasının da ($\bar{X} = 3.67$) olduğu ortaya çıkmıştır. Tekin (2002) tarafından “Ranj/kategori sayısı” eşitliğine atfen ölçek puanlarının yorumlamasına göre 1-2.3 aralığının “düşük”, 2-3.6 aralığının orta, 3.6-5.00 aralığının ise “yüksek” düzeye işaret ettiği belirtilmektedir. Bu açıdan incelenen betimsel istatistiklere göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar bazında bakıldığında da bütün boyutların “yüksek” düzeyde; fakat SF boyutunun SBS ve SB alt boyutlarına göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucu ve betimsel değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
TSZÖ	Kadın	174	3.78	.46	319	1.86	.06
	Erkek	147	3.68	.54			
SBS	Kadın	174	3.82	.54	319	1.78	.07
	Erkek	147	3.71	.65			
SB	Kadın	174	3.79	.62	319	.812	.41
	Erkek	147	3.74	.68			
SF	Kadın	174	3.73	.69	319	1.64	.10
	Erkek	147	3.59	.77			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişiklik ifade etmediği sonucu bulunmuştur ($T = 1.86$; $p = .06 > 0.05$). Ayrıca TSZÖ’nün SBS, SB ve SF alt boyutlarının tümünün de cinsiyete göre herhangi bir değişiklik göstermediği bulgulanmıştır.

1.3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkartmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
TSZÖ	22-30	74	3.70	.44	G. Arası	2.375	4	.594	2.327	.056	-
	31-39	160	3.79	.49	G. İçi	80.613	316	.255			-
	40-48	51	3.76	.56	Toplam	82.988	320				-
	49-58	33	3.51	.55							-
	59+	3	3.69	.44							-
	Toplam	321	3.73	.50							-

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin TSZÖ’ye verdikleri cevaplar ışığında, sosyal zekâlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkartmak için yapılan varyans analiz neticesinin anlamlı bir değişiklik ifade etmediği görülmektedir ($F=2.327$ ve $p=.056>.05$). Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının belirlenen yaş aralıkları değerlerine göre bir farklılık oluşturmadığı bulgulanmıştır.

1.4.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Meslekî Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Meslekî Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Yılı				Kaynağı	Toplamı		Ort.			Fark
TSZÖ	1-5	64	3.77	.48	G. Arası	3.623	4	.906			
	(1)										
	6-10	124	3.77	.46	G. İçi	79.365	316	.251			
	(2)										
	11-20	80	3.81	.55	Toplam	82.988	320		3.607	.007	1, 2, 3-4
	(3)										
	21-30	41	3.49	.47							
	(4)										
	31+	12	3.53	.60							
	(5)										
Toplam		321	3.73	.50							

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının meslekî kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F=3.607$ ve $p=.007<.05$). Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının hangi kıdem yılına göre değişiklik gösterdiğini tespit etmek için Post Hoc testlerinden LDS testi uygulanmıştır. Yapılan LDS testi değerlerine göre 1-5 yıl meslekî kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının ($\bar{X}= 3.77$), 6-10 yıl meslekî kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının ($\bar{X}= 3.77$) ve 11-20 yıl meslekî kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının ($\bar{X}= 3.81$), 21-30 meslekî kıdem yıllarındaki sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarından ($\bar{X}= 3.49$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.5.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkartmak için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Öğrenim	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	An.
	Durumu				Kaynağı	Toplamı		Ort.			Fark
TSZÖ	Lisans	271	3.72	.50	G. Arası	1.124	2	.562			-
	Y.Lisans	47	3.86	.53	G. İçi	81.864	318	.257			-
	Doktora	3	3.46	.41	Toplam	82.988	320		2.183	.114	-
Toplam		321	3.73	.50							-

Tablo 8’de yapılan ANOVA testi sonucunun verileri ışığında sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir sonucun çıkmadığı görülmektedir ($F=2.183$ ve $p=.114>.05$). Başka bir ifadeyle çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile öğrenim durumları (öğrenim düzeyleri) arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

1.6.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının görev yaptığı yere göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini bulgulamak için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Görev	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	An.
	Yap. Yer				Kaynağı	Toplamı		Ort.			Fark
TSZÖ	Köy	56	3.76	.47	G. Arası	0.035	2	.018			-
	İlçe	110	3.72	.49	G. İçi	82.953	318	.261			-
	İl Mer.	155	3.73	.53	Toplam	82.988	320		0.067	.935	-
Toplam		321	3.73	.50							-

Tablo 9’da yapılan ANOVA testi sonucunun verileri ışığında sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının görev yaptığı yere göre anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı görülmektedir ($F=0.067$ ve $p=.935>.05$). Başka bir ifadeyle çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile görev yaptığı yer (il merkezi, ilçe, köy) arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

1.7.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğretmenlik kariyer basamağına göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için öncelikle varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığına bakılmış ve Levene Testi’den elde edilen verilere istinaden varyansların homojen dağılmadığı ortaya çıkmıştır. ($P=.016<.05$). Varyanslar homojen dağılmadığı için de Welch testi yapılmıştır. Welch testi sonucu, ANOVA ve diğer betimsel istatistikler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Welch Testi P Anlamlılık Değeri ile Birlikte)

Ölçek	Öğretmenlik Kariyer Bas.	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	K.O	F	p	An. Fark
TSZO	Öğretmen	191	3.77	.46	G. Arası	0.598	2	.299			-
	Uzman Öğr.	118	3.68	.56	G. İçi	82.391	318	.259			-
	Başöğretmen	12	3.77	.57	Toplam	82.988	320		1.153	.317	-
Toplam		321	3.73	.50							-

Tablo 10’da yapılan ANOVA ve Welch testi sonucunun verileri ışığında sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğretmenlik kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı görülmektedir ($F=1.153$) ve Welch testi ($p=.317>.05$). Başka bir ifadeyle çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile öğretmenlik kariyer basamağı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

1.8.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde değişiklik ifade edip etmediğini saptamak için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Zekâ Ölçeği Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Aylık	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	An.
	Ok. Kitap				Kaynağı	Top.		Ort.			Fark
TSZÖ	0	30	3.78	.54	G. Arası	1.770	3	.590			-
	1	138	3.67	.50	G. İçi	81.219	317	.256			-
	2	97	3.84	.49	Toplam	82.988	320		2.302	.077	-
	3 ve üzeri	56	3.71	.49							-
Toplam		321	3.73	.50							-

Tablo 11’de yapılan ANOVA testi sonucunun verileri ışığında sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının bir ayda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı görülmektedir ($F=2.302$ ve $p=.077>.05$). Başka bir ifadeyle çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile bir ayda okudukları toplam kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik bulgular incelenmiştir.

2.1.Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim beceri seviyelerini belirlemek için İletişim Becerileri Ölçeği’nden (İBÖ-YF) alınan toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları, İBÖ’nün alt boyutlarından olan “*Temel beceriler ve kendini ifade etme*”, “*İletişime özen gösterme*”, “*İlişki kurmaya isteklilik*”, “*Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim*” ve “*İletişim ilkelerine uyma*” düzeylerinin puan ortalamaları ve standart sapmalarına ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ve Boyutlarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek/Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
İBÖ	321	4.09	.55
Temel beceriler ve kendini ifade etme	321	4.14	.59
(TB-KİE)			
İletişime özen gösterme	321	4.13	.61
(İÖG)			
İlişki kurmaya isteklilik	321	3.92	.70
(İKİ)			
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	321	4.10	.61
(EDSOİ)			
İletişim ilkelerine uyma	321	4.00	.63
(İİU)			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin İletişim becerileri ölçeğinden elde ettikleri aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}$ = 4.09) olduğu sonucu elde edilmektedir. İBÖ'nün boyutlarından elde edilen puanlar da incelendiğinde “Temel beceriler ve kendini ifade etme” alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4.14), “İletişime özen gösterme” alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4.13), “İlişki kurmaya isteklilik” alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.92), “Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim” boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4.10) ve “İletişim ilkelerine uyma” alt boyutunun aritmetik ortalamasının da ($\bar{X}$ = 4.00) olduğu görülmektedir. Tekin (2002) tarafından “Ranj/kategori sayısı” eşitliğine atfen ölçek puanlarının yorumlamasına göre 1-2.3 aralığının “düşük”, 2-3.6 aralığının “orta”, 3.6-5.00 aralığının ise “yüksek” seviyeye işaret ettiği belirtilmektedir. Bu açıdan incelenen betimsel istatistiklere göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar bazında bakıldığında da bütün boyutların “yüksek” düzeyde; fakat “İlişki kurmaya isteklilik” boyutunun diğer boyutlara nazaran daha düşük ortalama değere sahip olduğuna rastlanmıştır.

2.2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları ve betimsel değerler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
İBÖ	Kadın	174	4.12	.48	319	1.113	.267
	Erkek	147	4.05	.63			
(TB-KİE)	Kadın	174	4.21	.50	319	2.311	.022
	Erkek	147	4.05	.68			
(İÖG)	Kadın	174	4.16	.55	319	.953	.341
	Erkek	147	4.09	.66			
(İKİ)	Kadın	174	3.94	.67	319	.364	.716
	Erkek	147	3.91	.74			
(EDSOİ)	Kadın	174	4.14	.55	319	1.044	.297
	Erkek	147	4.06	.67			
(İİU)	Kadın	174	3.93	.59	319	-1.945	.053
	Erkek	147	4.07	.67			

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri genel ortalama puanlarının sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($T= 1.113$; $P= .267>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin (TB-KİE) alt boyutuna göre ise anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir ($T= 2.311$; $p= .022<0,05$). Bu farkın hangi cinsiyet grubuna göre anlamlılaştığını saptamak için kadın öğretmenlerinin (TB-KİE) alt boyutunun aritmetik ortalamasına ($\bar{X}= 4.21$) daha sonra ise erkek öğretmenlerin (TB-KİE) alt boyutunun aritmetik ortalamasına ($\bar{X}= 4.05$) bakılmış ve sonuç olarak anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Öte yandan diğer boyutlar ele alındığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre İÖG ($T= .953$; $P= .341>0,05$), İKİ ($T= .364$; $P= .716>0,05$), EDSOİ ($T= 1.104$; $P= .297>0,05$), İİU ($T= -.194$; $P= .053>0,05$) boyutlarının anlamlı bir ilişki

görülmüştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileriyle cinsiyetleri 1 boyutta anlamlı (kadınlar lehine) diğer 4 boyutta ise anlamsız bulunmuştur.

2.3.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İBÖ	22-30	74	4.04	.47	G. Arası	2.927	4	.732			
	(1)										
	31-39	160	4.14	.53	G. İçi	97.050	316	.307			
	(2)										
	40-48	51	4.16	.59	Toplam	99.977	320		2.382	.049	2,3-4
	(3)										
	49-58	33	3.85	.71							
	(4)										
	59+	3	3.84	.77							
	(5)										
Toplam		321	4.09	.55							

Tablo 14’te sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaşa göre anlamlı şekilde değişiklik oluşturup oluşturmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analiz sonucunun anlamlı düzeyde çıktığı görülmektedir ($F=2.382$ ve $p=.049<.05$). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin hangi yaş aralığına göre değişiklik gösterdiğini bulmak için Post Hoc testlerinden LDS uygulanmıştır. Yapılan LDS testi neticesine göre 31-39 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ($\bar{X}= 4.14$) ile 40-48 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ($\bar{X}= 4.16$), 49-58 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinden($\bar{X}= 3.85$) daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Diğer

bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinden 31-39 ve 40-48 yaş aralığında olanlar 49-58 yaş aralığında olanlara nazaran daha fazla iletişim becerilerine haizdirler.

2.4.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin meslekî kıdem yılına göre anlamlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için öncelikle varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığına bakılmış ve Levene Testi'nden elde edilen değerlere göre varyansların homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. ($P=.011<.05$). Varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi yapılmıştır. Welch testi sonucu ve ANOVA testi verileri Tablo 15'te ifade edilmiştir.

Tablo 15. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Welch Testi P Anlamlılık Değeri ve Anova Analizi

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Yılı				Kaynağı	Toplamı		Ort.			Fark
İBO	1-5	64	4.08	.50	G. Arası	2.795	4	.699			-
	6-10	124	4.10	.49	G. İçi	97.181	316	.308			-
	11-20	80	4.19	.61	Toplam	99.977	320		2.272	.163	-
	21-30	41	3.91	.59							-
	31+	12	3.86	.80							-
Toplam		321	4.09	.55							-

Tablo 15'teki veriler ışığında yapılan ANOVA ve Welch testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin kıdem yılına dayalı olarak anlamlı şekilde değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F=2.272$) ve Welch testi ($P=.163>.05$). Diğer bir ifadeyle araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri, çalışmış oldukları yıllara göre herhangi anlamlı bir sonuç oluşturmamaktadır.

2.5.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Uygulanan testin sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	An. Fark
İBÖ	Lisans	271	4.08	.55	G. Arası	.152	2	.076			-
	Y.Lisans	47	4.12	.58	G. İçi	99.825	318	.314			-
	Doktora	3	4.26	.44	Toplam	99.977	320		.242	.785	-
Toplam		321	4.09	.55							-

Tablo 16'daki veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizin anlamlı değişiklik göstermediği görülmektedir ($F=.242$ ve $p=.785>.05$). Başka bir ifadeyle bu araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine göre anlamlı değişiklik ifade etmemektedir.

2.6.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptığı yere göre değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için Anova testi uygulanmıştır. Uygulanan testin sonucunda elde edilen değerler tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Görev Yap. Yer	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	An. Fark
İBÖ	Köy	56	4.10	.48	G. Arası	0.015	2	.008			-
	İlçe	110	4.09	.50	G. İçi	99.961	318	.314			-
	İl Mer.	155	4.08	.62	Toplam	99.977	320		0.024	.976	-
Toplam		321	4.09	.55							-

Tablo 17'deki veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptığı yere göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediğini sonucu elde edilmiştir ($F=0.024$ ve $p=.976>.05$). Diğer bir deyişle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri görev yaptıkları il merkezi, ilçe ve köye göre farklılık göstermemektedir.

2.7.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlik kariyer basamağına göre anlamlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için öncelikle varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığına bakılmış ve Levene Testi'nden elde edilen verilerden hareketle varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. ($P=.004<.05$). Varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi yapılmıştır. Welch testi sonucu ile birlikte uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 18'te belirtilmiştir.

Tablo 18. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Welch Testi P Anlamlılık Değeri ile Birlikte)

Ölçek	Öğretmenlik Kariyer Bas.	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	K.O	F	p	An. Fark
İBÖ	Öğretmen	191	4.08	.49	G. Arası	.164	2	.082			-
	Uzman Öğr.	118	4.11	.64	G. İçi	99.812	318	.314			-
	Başöğretmen	12	4.00	.62	Toplam	99.977	320		.262	.814	-
Toplam		321	4.09	.55							-

Tablo 18'deki veriler göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlik kariyer basamağına göre anlamlı şekilde değişiklik göstermediği saptanmıştır ($F=.262$) ve Welch testi ($P=.814>.05$). Başka bir ifadeyle bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin kariyer olarak öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen olmasıyla anlamlı bir bağlantısı yoktur.

2.8.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Aylık Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin aylık okunan kitap sayısına göre herhangi bir değişiklik gösterip göstermediği saptamak amacıyla Anova testi uygulanmıştır. Uygulanan Anova testinden elde edilen veriler Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 19. İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Ölçek	Aylık	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p	An.
	Ok. Kitap				Kaynağı	Top.		Ort.			Fark
İBÖ	0	30	4.01	.42	G. Arası	1.024	3	.341			-
	1	138	4.05	.57	G. İçi	98.952	317	.312			-
	2	97	4.17	.50	Toplam	99.977	320		1.094	.352	-
	3 ve üzeri	56	4.09	.66							-
Toplam		321	4.09	55							-

Tablo 18’deki veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı şekilde değişiklik göstermediği saptanmıştır ($F= 1.094$ ve $p=.352>.05$). Başka bir ifadeyle bu araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini aylık okudukları kitap sayıları etkilememektedir.

3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarıyla İletişim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları

Analizlerin daha açık ve anlaşılır olması için sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarıyla iletişim becerileri arasındaki ilişki, sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarıyla iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişki ve sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal zekâ alt boyutları arasındaki ilişki ayrı ayrı analiz edilip raporlaştırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizin sonucu Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı

Sosyal Zekâ	İletişim Becerileri	
	r	.522**
	P	.000
	N	321

Korelasyon araştırmalarında faktörler arasında hesaplanan korelasyon +1 ile -1 aralığında değerler almaktadır. Değerlerin +1 veya -1 olması üst düzey ilişkiyi, 0 olmasıysa

ilişki olmadığını ifade eder. Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçükse ilişkinin zayıf, 0.30-70 aralığındaysa orta seviyede ve 0.70 üzerinde ise yüksek seviyede ilişki olduğundan söz edilir (Büyüköztürk vd., 2008).

Tablo 20'deki verilerin ışığında Korelasyonun rakamsal değerlerine göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ($r=.522$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları veya iletişim becerilerinden birinin arttıkça diğlerinin de arttığını göstermektedir.

3.1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı

		TSZÖ	İBÖ (TB-KİE)	İBÖ (İÖG)	İBÖ (İKİ)	İBÖ (EDSOİ)	İBÖ (İİU)
TSZÖ	r	1					
	P						
İBÖ (TB-KİE)	r	.502**	1				
	P	.000					
İBÖ (İÖG)	r	.472**	.879**	1			
	P	.000	.000				
İBÖ (İKİ)	r	.459**	.737**	.714**	1		
	P	.000	.000	.000			
İBÖ (EDSOİ)	r	.465**	.820**	.789**	.728**	1	
	P	.000	.000	.000	.000		
İBÖ (İİU)	r	.394**	.631**	.670**	.610**	.632**	1
	P	.000	.000	.000	.000	.000	

Tablo 21'deki analiz bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile temel beceriler ve kendini ifade etme boyutunun arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.502$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişime özen

gösterme boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.472$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim kurmaya isteklilik boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.459$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.465$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim ilkelerine uyma alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.394$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin TSZÖ'den aldıkları puanların ortalamasına ve İBÖ'nün tüm alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamasına bakılarak yapılan analiz sonucunda sosyal zekânın artarken İBÖ'nün tüm boyutlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sosyal Zekâ Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal zekâ alt boyutları arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucu Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sosyal Zekâ Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı

		İBÖ	TSZÖ (SBS)	TSZÖ (SB)	TSZÖ (SF)
İBÖ	r	1			
	P				
TSZÖ	r	.633**	1		
Sosyal bilgi süreci	P	.000			
TSZÖ	r	.495**	.581**	1	
Sosyal beceri	P	.000	.000		
TSZÖ	r	.118**	.172**	.472**	1
Sosyal farkındalık	P	.034	.002	.000	

Tablo 22'deki analiz bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal bilgi süreci alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.633$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal beceri alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.495$; $P=.000<.05$) bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal farkındalık alt boyutu arasında düşük

düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ($r=.118$; $P=.034<.05$) bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin İBÖ'den aldıkları puan ortalamaları ile TSZÖ'den aldıkları puan ortalamalarına ait analiz sonuçları değerlendirildiğinde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça sosyal zekâ alt boyutlarının tümünün de arttığı görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızın bu kısmında araştırmanın analizlerinden ortaya çıkan bulgular ile diğer araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenecek ve ulaşılan sonuçlar araştırma sonuçlarına ve bulgularına paralel olarak 3 başlık halinde ifade edilecektir. Daha sonra ise bu araştırma yapılırken edinilen tecrübelerden yola çıkılarak çeşitli öneriler dile getirilecektir.

1.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalara bakıldığında sonucun “yüksek” olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ düzeylerinin iyi olduğu ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ seviyelerinin yüksek düzeyde olmasının nedeni öğretmenlik mesleğinin öğrenci ve toplumla sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmasıyla ilgili olabilir.

Ülker (2016) üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin sosyal zekâlarının orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Arıbaş (2018) öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal zekâlarını uygun düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmamızdan farklı bir diğer sonuca ise Kazu (2019) ulaşmıştır; Kazu (2019) üniversite okuyan hemşirelik öğrencilerinin sosyal zekâlarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya vd. (2016) ise bu çalışmamızda ulaşılan sonuçlara benzer sonuçlar elde ederek; hemşirelik öğrencilerinin sosyal zekâlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2021) ise hekimlerin sosyal zekâlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşarak bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de sosyal zekânın boyutlarından; sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri alt boyutlarının puan ortalamasının sosyal farkındalık alt boyutunun puan ortalamasından yüksek olmasıdır. Bu sonuç; Ülker’in (2016) ulaştığı sonuçlara benzerlik göstermektedir; sosyal zekâ alt boyutlarından en düşük ortalamasının sosyal farkındalık alt boyutunda, en yüksek ortalamasının ise sosyal bilgi süreci alt boyutunda olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip boyutun sosyal bilgi süreci, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise sosyal farkındalık alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arıbaş, 2018). Sosyal zekânın

alt boyutlarıyla ilgili ulaşılan sonuçlardan bazıları ise bu çalışmada ulaşılan sonuçlara ters düşmektedir. Kazu (2019) yaptığı çalışmanın sonucunda ulaştığı verilere göre; sosyal beceri alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip alt boyut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tayhan vd. (2023) yaptıkları çalışmada sosyal zeka alt boyutlarının puan ortalamalarının birbirine yakın fakat en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun sosyal bilgi süreci, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise sosyal beceri alt boyutu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik ifade etmediği sonucuna varılmıştır. Varılan sonucun araştırmaya dahil edilen kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin TSZÖ'ye göre sosyal zekâlarında bir fark olmadığını göstermektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Tayhan vd., 2023; Ülker, 2016; Yeşildağ, 2023). Ayrıca ilgili alan yazını incelendiğinde bu çalışmamızın sonucuyla uyum göstermeyen yani sosyal zekânın cinsiyet değişkenine göre anlamlı ve özellikle de kadınlar lehine anlamlı sonuçlar elde edildiği araştırmalar da mevcuttur (Arıbaş, 2018; Kazu, 2019; Silvera vd., 2001).

Yapılan analizlerin bulguları sonucu sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik ifade etmediği saptanmıştır. Ülker (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre meslek yüksekokulu öğrencilerin sosyal zekâları ile yaşları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâları ile ilgili çalışma yapan Arıbaş'a (2018) göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâlarının yaş değişkenine göre anlamlı değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucumuzun aksine sonuçlar da ilgili alan yazınıda mevcuttur. Sosyal zekâ konusunda çalışmalar yapan Yeşildağ (2023) sosyal zekâ ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal ve sosyal zekâları konusunda çalışmalar yapan Yıldız vd. (2022) ulaştıkları sonuçlara göre sosyal zekânın alt boyutlarından olan sosyal farkındalık alt boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu farklılığın 23-40 yaş aralığında olan yöneticilerin, 41-50 yaş aralığında ve 51 ve üstü yaş aralığında olan yöneticilere göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın bulguları sonucu sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının meslekî kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. 1-5, 6-10, 11-20 meslekî kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının 21-30 meslekî kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre meslekî kıdem yılı çok olan (21-30 meslekî kıdem yılı) sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları, meslekî kıdem daha az olan (1-5, 6-10, 11-20) sınıf öğretmenlerinin sosyal

zekâlarından daha düşüktür. Ayrıca çalışmanın diğer bir sonucuna göre ise meslekte 31 yıldan fazla çalışan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının diğer çalışma yıllarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Yıldırım (2017) sosyal zekânın meslekî kıdem yılına göre sosyal farkındalık alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı bu farklılığın 1-5 meslekî kıdem yılına sahip çalışanların 12 yıl ve üzeri meslekî kıdem yılına sahip çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın bu bulgusuna benzerlik göstermeyen yani çalışanların sosyal zekâları ile meslekî çalışma süreleri arasında anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı çalışmalar da mevcuttur (Aliyev, 2022; Şenkal, 2019).

Bu çalışmanın ulaşılan bir diğer sonucu ise sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişiklik göstermediğidir. Diğer bir deyişle çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın bu sonucunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Şenkal (2019) yaptığı çalışmada sosyal zekânın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varmıştır. Ayrıca Yeşildağ'ın (2023) sosyal zekâ ölçeğinin toplam puanıyla eğitim durumları arasında fark bulunamamıştır. Fakat aynı çalışmada TSZÖ alt boyutlarından olan sosyal farkındalık alt boyutunun öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının görev yaptığı yer (köy, ilçe merkezi ve il merkezi) değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç köyde, ilçe merkezinde veya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâ yönünde aralarında bir fark olmadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının görev yaptığı yer değişkenine göre farklı çıkmaması ulaşım olanaklarının gelişmesiyle çoğu öğretmenin şehirde yaşayıp şehirdeki sosyal ortamlara katılıyor olmasıyla alakalı olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının öğretmenlik kariyer basamağı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlik meslek kanunuyla çıkarılan kariyer basamakları ile öğretmenlerin sosyal zekâları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sonucun böyle çıkmasının sebebinin kariyer basamaklarının öğretmenleri kategorilendirirken objektif bilgi ve beceri kriterleri yerine çalışma yılına göre seçmesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği şeklindedir. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın sonucunu destekler nitelikte bir çalışmaya rastlanmıştır. Aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâlarının

herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Arıbaş, 2018). Sonucun bu şekilde çıkmasının nedeni olarak sosyal zekânın; daha çok sosyal aktivitelere katılıma, daha çok iletişim halinde olmayla geliştirilebileceği fikrinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlgili bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar sınıf öğretmenleri açısından oldukça önemlidir; nitekim MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri kapsamında öğretmenin öğrenci, meslektaş, aile ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişime sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şara ve Güney (2015) yaptıkları araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aküzüm ve Gültekin (2017) yapmış oldukları çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri mevzusunda kendilerini çok yüksek seviyede ehil gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Erdem ve Okul (2015) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin “her zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının da iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Milli & Yağcı, 2017; Tan & Tan, 2015). Sonuç olarak ilgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yüksek olmasının eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Başka bir ifadeye göre sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olması iletişim beceri konusunda herhangi bir değişiklik göstermemektedir. Fakat yapılan analizler sonucu sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından olan temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutunun anlamlı bir değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişiklik ise kadınlar lehinedir. Diğer bir ifadeyle kadın sınıf öğretmenlerinin temel beceriler ve kendini ifade etme konusunda erkek sınıf öğretmenlerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışma sonucumuza benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Bulut (2004) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında iletişim becerilerinin kadın ve erkek öğretmenler açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine çalışma sonucumuza benzer olarak öğretmen adaylarının da iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonuçlar bulunmuştur (Acar, 2009; Dilekman vd., 2008; Yeşil, 2010). İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarıyla zıtlık gösteren sonuçlar da elde edilmiştir.

Erdem ve Okul (2015) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aküzüm ve Gültekin (2017) yapmış oldukları çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre saydamlık, etkinlik ve yeterlik alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nacar ve Tümkaya (2011) yapmış oldukları çalışmada iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarından olan empati, eşitlik, etkililik, yeterlilik boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ve anlamlı bir ortalamaya sahip oldukları sonucunu elde etmiştir.

Yapılan araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden yaş aralığı 31-39 olanlar ile yaş aralığı 40-48 ile 49-58 arası olan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılık 31-39 yaş aralığı lehinedir. Başka bir ifadeyle 31-39 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri; 40-48, 49-58 yaş aralığına sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinden daha yüksektir. Bu sonucun sebebi olarak 31-39 yaş arası öğretmenlerin daha yakın zamanda üniversiteden mezun olmaları, daha genç olmaları sebebiyle daha çok sosyal etkinliklere katılıyor olmalarıyla ilgili olabilir. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşecek şekilde çalışmalara rastlanılmış ve sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır (Aküzüm & Gültekin, 2017; Karaca, 2018; Levent, 2011; Nacar & Tümkaya, 2011). Köleşoğlu (2009) ve Derici-Cevap'ın (2017) ulaştığı araştırma sonucu, çalışmamızın sonuçlarının tersine sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iletişim becerisi ve alt boyutlarında anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin meslekî kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir sonuç göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yıl ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir değişiklik yoktur. İlgili alan yazını incelendiğinde çalışmamızın sonucuna benzerlik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Teker (2021) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin meslekî kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir sonuca Derici-Cevap (2017) ulaşmıştır. Ayrıca Levent (2011) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutundan olan eşitlik boyutu hariç anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmamızın aksi sonucu olarak sınıf öğretmenlerinin iletişim becerinin meslekî kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Kayhan (2014) çalışma yılı az olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna

varılmıştır. Nacar ve Tümkaya (2011) ise kıdem yılının artması ile iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin kıdem yılı değişkenine ilişkin farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora değişkenleri arasında anlamlı bir değişiklik gözlenememiştir. Bu sonucun sebebi olarak katılımcı sınıf öğretmenlerinin çok büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim seviyesinde olmasından dolayı öğrenim durumu değişkeninin karşılaştırma yapmaya daha az olanak sağlaması olabilir. İlgili alan yazını incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Derici-Cevap, 2017; Karaca, 2018; Teker, 2021). Levent (2011) yapmış olduğu çalışmada ise bu çalışma sonucunun aksine etkililik alt boyutunun doktora sahibi sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yapılan yere göre anlamlı bir değişiklik göstermediğidir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenin görev yaptığı köy, ilçe merkezi il merkezi yerleşim yerlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediğidir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonucumuza benzer bir sonuç elde edilmiş olup sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin görev yaptığı yere göre anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı bulgusu elde edilmiştir (Şahin, 2023).

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlik kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri statü olarak öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen basamaklarına göre değişiklik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Sonucun böyle çıkmasının sebebinin kariyer basamaklarının öğretmenleri kategorilendirirken objektif bilgi ve beceri kriterleri yerine çalışma yılına göre seçmesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlik kariyer basamakları yeni bir kavram olduğu için henüz sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileriyle olan ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ilgili alan yazınıda bu konuda çalışmaya rastlanmadığı için diğer çalışmalarla karşılaştırma yapma imkanı olmamıştır. Fakat incelenen bu değişkenin yapılacak benzer çalışmalar için referans olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir değişiklik göstermediğidir. İlgili alan

yazını incelendiğinde araştırma sonucumuza zıt olarak öğretmen adaylarının iletişim becerileriyle aylık okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve aylık 5 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin daha yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır (Arıbaş, 2018).

3.Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bulgularından elde edilen verilerin analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Varılan bu sonuca binaen sınıf öğretmenlerin sosyal zekâları artarken iletişim becerileri de artar ya da iletişim becerileri artarken sosyal zekâları da artar. İlgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için sosyal zekâ ile iletişim becerilerinin olduğu benzer çalışma sonuçlarına bakılmıştır. Ülker'in (2016) yapmış olduğu çalışma sonucu çalışmamız sonucuna benzer olarak meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâları arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Arıbaş (2018) çalışmamızın sonucuna paralel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve sosyal zekâları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Bir diğer çalışmada da hemşirelik öğrencilerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Kazu, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları incelendiğinde sosyal zekâ ile temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerin sosyal zekâları artarken iletişim becerileri alt boyutlarının tümü artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları incelendiğinde iletişim becerileri ile sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sosyal zekâ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Kazu (2019) yapmış olduğu çalışmada çalışmamızın ulaşılan sonucuna benzer olarak iletişim becerileri ile sosyal zekâ alt boyutlarının tümü arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

- ✓ İlgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için farklı değişkenler kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiye yönelik olan bu çalışma; okul öncesi öğretmenleri ortaokul ve liselerde görev yapan diğer branş öğretmenlerine de uygulanıp çeşitli farklı sonuçlar elde edilebilir.
- ✓ Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birinin de sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâlarının meslekî kıdem yılı değişkenine göre düştüğü sonucudur. Bu sonucu ortadan kaldırmak için öğretmenlere bu konuda çeşitli seminerler düzenlenebilir.
- ✓ Bu çalışmanın ulaşılan sonucuna göre sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermemesinden dolayı aylık okunan kitap sayısını aralık şeklinde değişken (0-1, 2-4, 5 ve üzeri şeklinde) olarak ölçmenin daha farklı sonuçların elde edilmesine imkan sağlayacağı düşünülmektedir.
- ✓ Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri olan sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları artarken iletişim becerilerinin de arttığı sonucu göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini artırmak için sosyal zekâ konusunda çeşitli hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- ✓ Benzer bir araştırma okul yöneticileri üzerine yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalarda nitel araştırma veya nicel ve nitel araştırma yöntemleri (karma yöntemler) birlikte kullanılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- ✓ Daha sonra yapılacak çalışmalarda araştırma sahası hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerden seçilip çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri* (Tez No. 250880) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adair, J. (2013). *Etkili iletişim*. (çev. Ö. Çolakoğlu, 4. baskı). Babıâli Kültür Yayıncılığı.
- Ainyin, Q., & Dwiningsih, K. (2022). Interactive multimedia by stimulating visual-spatial intelligence trial. *Thabiea : Journal of Natural Science Teaching*, 5(1), 34-44.
- Akbaşlı, S., Gültekin, F., Gülcan, M., Genç, S., Ergen, H., Elma, C., ... & Üredi, L. (2010). *Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler*. Pegem.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Alıyev, J. (2022). *Çalışanların sosyal zeka seviyelerinin müşteri şikayetlerine yaklaşımları üzerindeki etkisi: Bodrum örneği* (Tez No. 734799) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altan, M. Z., (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596
- Arıbaş, B. B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 520150) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim*. Beta.
- Aycil-Sürer, D. (2022). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin iş performansına etkileri* (Tez No. 735076) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aziz, A. (2008). *İletişime giriş*. Aksu.
- Aziz, A., & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti..
- Bahar, E. (2012). *İletişim* (1. baskı). Detay.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (7. baskı). Pegem.
- Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(3), 47-60.
- Batu, M., & Yanık, A. (2021). Bir iletişim türü olarak yazılı iletişim: üniversite öğrencilerinin mektuplarına yönelik nitel bir inceleme. *Selçuk iletişim*, 14(2), 723-753.
- Baymur, F. (1996), *Genel psikoloji*. İnkılap.

- Bilgi Merkezi, (2024, 3 Mayıs). Bilgi merkezi. <https://etikarastirma.com/tr/icerik/bilgi-merkezi/10>.
- Bozkurt, A. (2021). *Hemşirelerde sosyal zekâ ve psikolojik dayanıklılık düzeyinin karşılaştırılması ve farklı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 673981) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buehring, J. H., & Moore, P. (2018). Emotional and social intelligence as ‘magic key’ in innovation: a designer’s call toward inclusivity for all. *Journal of Innovation Management*, 6(2), 6-12. https://doi.org/10.24840/2183-0606_006.002_0002
- Bugay, A., & Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı).
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı.
- Chapin, F. S. (1939). Social participation and social intelligence. *American Sociological Review*, 4(2), 157-166.
- Chen, S. A., & Michael, W. B. (1993). First-order and higher-order factors of creative social intelligence within Guilford's structure-of-intellect model: A reanalysis of a Guilford data base. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 619-641. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003004>
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*. Nobel.
- Cornelissen, J., Bekkum, T. V., & Ruler, B. V. (2006). Corporate communications: a practice-based theoretical conceptualization. *Corporate Reputation Review*, 9, 114-133.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İletişim donanımları*. Remzi.
- Çalışkan, N., & Aslander, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel zeka. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences*. In RJ Sternberg & SB Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503.
- De Giacomo, A., Craig, F., Terenzio, V., Coppola, A., Campa, M. G. ve Passeri, G. (2016). Aggressive Behaviors and Verbal Communication Skills in Autism Spectrum Disorders. *Global Pediatric Health*, 3, 1–5. doi:10.1177/2333794x16644360
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Pegem.
- Derici-Cevap, S. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin benlik saygıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 481282) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Deryakulu, D. (2019). Eğitim iletişimi kavramı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 787-794.
- DeVito, J. A., & DeVito, J. (2007). The interpersonal communication book.
- Dilekman, M., Başcı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Djatkiko, R. D., Wibowo, Y. E., & Marwanto, A. (2020). Linguistic verbal intelligence in welding practice lectures. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1700, No. 1, p. 012026). IOP Publishing
- Doğan, M. E., (2021). *Bir tıp fakültesindeki araştırma görevlisi hekimlerde sosyal zeka, iletişim becerileri ve mutluluk düzeyleri* (Tez No. 707282) [Tıpta uzmanlık tezi Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, T. (2006) *Üniversite öğrencilerinin sosyal zeka düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 186639) Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Celal Bayar Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi, yönetim ve ekonomi dergisi*, 14 (1), 209-230.
- Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720.
- Doğan, T., Totan, T. & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), s. 235-247.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Engin, A. O., & Aydın, S., (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Erdem, A. R. (2016, 28-30 Nisan). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciyle iletişim kurma” ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri*. [Konferans sunumu]. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Denizli, Türkiye.
- Erdönmez, I. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N., & Yüksel, A. (2013). Etkili iletişim teknikleri. *Anadolu Üniversitesi*, 3.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Frankovský, M., & Birknerová, Z. (2014). Measuring social intelligence-the MESI methodology. *Asian Social Science*, 10(6), 90-97.
- Fuentes, A. R., Blanco, M. F. A., Ortega, J. L. G., & Pérez, I. A. G. (2017). The communication skills of future teachers during their initial training. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 88-120.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Newyork: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (10th anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 200-200.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Simon & Schuster.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- Gardner, H. (2006). On failing to grasp the core of MI theory: A reponse to Visser et al. *Intelligence*, 34(5), 503-505. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.002>
- Garg, N., Jain, A., & Punia, B. K. (2021). Gratitude, social intelligence, and leadership among university teachers: mediation and moderation analysis. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(2), 368-388. <https://doi.org/10.1108/IJOA-01-2020-2016>
- Goleman, D. (2020). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (Çev. O. Ç. Deniztekin). Varlık.
- Gregory RJ.(2015) *Psychological testing history, principles, and applications*. 7th Edition. Pearson Education Limited.
- Gülbahçe, Ö. (2010). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 12-22.
- Gündoğdu R. (2020) Psikolojik testler, ilkeler, uygulama ve tanıtım. Zekâ ve yeteneğin değerlendirilmesi. (2. Baskı), Pegem, ss.157-214.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 336-356.
- Güz, N. (1998). İletişim süreci ve temel öğeler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (7).
- Hali, N. I. (2017). The actualization of literary learning model based on verbal-linguistic intelligence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 42-48.
- Halis, M. (2000). Örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi*, 14(1).
- Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. Routledge.
- Işık, M. (2014). *İletişim ve etik*. Eğitim.
- Işık, M. (2016). *İletişim bilimine giriş*. Eğitim.
- İlgar, M. Z., & İlgar Çoşgun, S. (2018) Sternberg'in başarılı(üçlü) zekâ kuramı. *Turkish Studies(Elektronik)*, 13(18), 781-800.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Jack, K., & Miller, E. (2008). Exploring self-awareness in mental health practice. *Mental Health Practice*, 12 (3),31-35.

- Josephson, S., Kelly, J., & Smith, K. (2020). Handbook of visual communication. *Handbook of Visual Communication*.
- Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-frontal integration theory (P-fit) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and brain sciences*, 30(2), 135-154.
- Kalmaz, C. (2020). *Sosyal zekânın bireysel performansa etkisi: örgütsel mizahın aracılık rolü* (Tez No. 636428) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, E. (2018) *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 557431) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, M., Işık, O., Cankul, İ. H., & Abuhanoğlu, H. (2015). Hekim ve hemşirelerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 160-179.
- Karatut, A. (2023) *Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algılarının sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelenmesi*. (Tez No. 847921) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karayel-Bilbil, E., & Kasar, A. (2019). Kurumsal iletişim yönetiminde kurum ve hedef kitle ilişkisi bağlamında geribildirimden yeniden tanımlanması: Literatür incelemesi. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 57, 85-124.
- Kaşıkcı, E. (2006). *Yüreğini bedenine yansıtır: imaj-iletişim-beden dili*. Hayat.
- Kaya, A. R. (1985). *Kitle iletişim sistemleri: Basın, radyo ve televizyon yayınlarının düzenlenmesi*. Teori Yayınları.
- Kaya, N., Turan, N., Kamberova, H. A., Cenal, Y., Kahraman, A., & Evren, M. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin sanat özelliklerine göre iletişim becerileri ve sosyal zeka düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13 (1), 50-58.
- Kama, F. (2022). *Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 708047) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kapur, R. (2020). The types of communication. *MIJ*, 6.
- Katou, A. A., Budhwar, P. S., & Patel, C. (2021). A trilogy of organizational ambidexterity: Leader's social intelligence, employee work engagement and environmental changes. *Journal of Business Research*, 128, 688-700. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.043>
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Tez No. 439879) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazu, E. (2019). *Sosyal zeka düzeyinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi: Fırat Üniversitesi örneği* (Tez No. 585181) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazu, E., & Düşükcan, M. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin iletişim becerilerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 215-230. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.804237>
- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good pratice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in health care*, 15(3), 261-266.

- Kenneth, D. M. (2007). Classroom teaching skills. *Edisi ke-6: McGraw Hill*.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 359-379.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kocabaş, F. (2005). Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 247- 252.
- Kong, E. (2015). A qualitative analysis of social intelligence in nonprofit organizations: external knowledge acquisition for human capital development, organizational learning and innovation. *Knowledge Management Research & Practice*, 13, 463-474.
- Korkut-Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64.
- Korkut-Owen, F., & Demirbaş-Çelik, N. (2017). Yetişkinlerde kişilik özelliklerine göre iletişim. 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Akademik Çalışmalar Kongresi'nde sözlü sunulan bildiri. <https://www.inescongress.com/>
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ile düşünme gücü*. Altın.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kunitsyn VN, Kazarinova, N. V., Pogolsha, V. M. Interpersonal relationships. Peter, 2003.
- Kuzu-Jafari, K. (2021) *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zekâ düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 668222) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., & Orhon, N. (2012). İletişim bilgisi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi*.
- Küçükay, S., & Yenilmez, S. (2021). Kırsalda öğrenim gören öğrencilerin uzamsal zekâ, uzamsal yetenek ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 31-45.
- Küçükbezirci, Y. (2024). *İletişim stratejilerinin öğretime uygulanması*. Eğitim.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. (Tez No. 294163) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lievens, F., & Chan, D. (2017). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. *Handbook of employee selection*, 342-364.
- Lunenburg, F. C. (2010). communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1, 1–11.
- Mavi, S. (2022). *Sosyal zekânın yaşam becerisine etkisi: Kadın ve erkek futbolcular örneği* (Tez No. 765212) [Yüksek lisans tezi, Halit Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB.

- Mısırlı, İ. (2010). *Genel ve teknik iletişim: kavramlar, ilkeler, uygulamalar*. Detay.
- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Nacar, F. S., & Tümkaya, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online*, 10(2).
- Nolen, J. L., (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Nordquist, R. (2020). The basic elements of the communication process. *ThoughtCo*, Available: <https://www.thoughtco.com/what-is-communication-process-1689767> (27.05. 2022).
- Onursoy, S. (2019). *Görsel iletişim ve imge*. Pegem.
- Özezen, M. Y. (2003). Sözlü iletişim türlerinde adlandırma ve sınıflandırma sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- Özgök, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi (Van ili örneği)* (Tez No. 563537) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu O., (Eds.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (200) , 5-27.
- Pehlivan, A., & Durgut, M. (2017). The effect of logical-mathematical intelligence on financial accounting achievement according to multiple intelligence theory. *Journal of Education & Social Policy*, 4(3), 132-139.
- Prabavathi, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 29-32.
- Rahim, A., Civelek, I., & Liang, F. H. (2018). A process model of social intelligence and problem-solving style for conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 29(4), 487-499. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-06-2017-0055>
- Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 695-702. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90225-Z](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90225-Z)
- Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*, Nobel.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel.
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 676628) [Yüksek lisans tezi İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Shearer, C. B., & Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences?. *Trends in neuroscience and education*, 6, 211-223.
- Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The tromsø social intelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian journal of psychology*, 42(4), 313-319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>

- Snow, N. E. (2010). *Virtue as social intelligence: An empirically grounded theory*. Taylor & Francis.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American psychologist*, 59(5), 325.
- Şahin, U. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri* (Tez No. 801448) [Yüksek lisans tezi Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. (2007). Türk kamu yönetiminde yönetsel iletişim ve bu konuda düzenlenen bir anket çalışmasının sonuçları. *Maliye Dergisi*, 152(6), 40-50.
- Şara, P., & Güney, Ü. (2015). Sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Eşme ilçesi örneği. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 195-205). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Şen, A. (2018) *Ortaöğretim kurumlarında görevli eğitim yöneticilerinin kurum çalışanları ile kurdukları iletişim tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 529478) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenkal, F. (2019). *Çalışanların sosyal zekâ seviyelerinin çatışma yönetimi tarzları üzerine etkisi* (Tez No. 573962) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel.
- Tan, Ç. ve Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tayhan, A., Çetinkaya, A., Sabıkma, Ç., & Bintepe, P. (2023). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal zeka düzeyleri ve etkili bazı değişkenler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.
- TDK. (2024). Zekâ. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Teker, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 671896) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Thompson, J. J., & Ergin, A. (1994). Sözcüklerle dökülmeyenler: Sınıfta sözsüz iletişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 529-546.
- Thorndike, E. L. (1909) *A note on the accuracy of discrimination of weights and lengths*. *Psychological*. 547-568. New York: Guilford Press. Intelligence
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tüfekçioğlu, Hayati. (1997). *İletişim sosyolojisine başlangıç*. Der.
- Trenholm, S., & Jensen, A. (2008). *Interpersonal communication* (6th ed.) Oxford University Press.
- Ustakara, F. (2011). Kişilerarası iletişimle bağlantılı renk olgusunun bireysel çağrışım boyutuna yönelik bir alan araştırması: Gaziantep örneği. *Selçuk İletişim*, 6(4), 138-154.
- Ülker, Ç. (2016). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 430617) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ünlü, D. (2016) *Yöneticilerin iletişim tarzı ile liderlik tarzları (türleri) arasındaki ilişki* (Tez No. 541915) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çokşeyi değiştirir!. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 88-94.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*.
- Vural, İ. K., Çolak, F. Ü., Demiray, U., Cangöz, İ., Kılıç, D., Ataberk, N., ... & Gürçan, H. İ. (2012). Medya ve iletişim. *İletişim Süreci. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset*.
- Vural, İ., Tuna, Y., Birsen, Ö., Erzurum, F., Küçük, M., & Çolak, F. Ü. (2012). *İletişim*. Pegem.
- Wang, F. Y., Ye, P., & Li, J. (2019). Social intelligence: The way we interact, the way we go. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 6(6), 1139-1146.
- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11167-000>
- Williams, J., Fiore, S. M., & Jentsch, F. (2022). Supporting artificial social intelligence with theory of mind. *Frontiers in artificial intelligence*, 5, 750763. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.750763>
- Worth, R. (1998). Communication skills. Facts On File
- Yağcı, T., & Uçar, M. (2018). İletişimde engeller ve etkinlik. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3 ek), 142-160.
- Yapıcı, H. (2021). Tarih öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Mavi Atlas*, 9(2), 157-166.
- Yaşar, V. (2006). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Tez No. 299754) [Yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yatkın, A. (2003). Halkla ilişkiler ve iletişim. Nobel.
- Yavuz, V. (2020). Yeni medyada bir görsel iletişim modeli: Emojiler. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 22-34.
- Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 919-922.
- Yeşildağ, İ. (2023). Sosyal zekâ ve insan ilişkilerinde güven unsuru. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-33.
- Yetim, A. (2000). *Sosyoloji ve spor*. Topkar.
- Yıldız, B. B., Çelikceken, T. S., & Gülper, M. (2022). Okul yöneticilerinin duygusal ve sosyal zekâları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 233-251.
- Yıldırım, Z. (2018). *Sosyal zekanın problem çözme becerisine etkisi: Ankara ilinde görev yapan siyasetçiler üzerinde bir uygulama* (Tez No. 504158) [Yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğiter, K., Engin, A. O., & Yağız, O. (2010). Öğrenme sürecinde bireyler arası iletişim ve etkileşim. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 123-157.

- Yüksel, A. H. (1989). İletişim süreci ve sistem yaklaşımı açısından iletişim sürecinin incelenmesi. *Kurgu*, 6(2), 15-63.
- Zıllıoğlu, M. (1992). *İletişime giriş*. Anadolu Üniversitesi.
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* Cem.



EKLER

EK 1: Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-100278648
Konu : Uygulama İzni (Ersin ÖNLÜ)

05/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 01.04.2024 tarihli ve 2400112386 sayılı yazısı.

İlgi'de kayıtlı yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ersin ÖNLÜ tarafından Prof.Dr.Durmuş KILIÇ'ın danışmanlığında 15 Nisan-15 Mayıs 2024 tarihleri arasında Yakutiye, Palandöken, Pasinler, Köprüköy ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılması planlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri (1 Adet Dosya)



EK 2: Etik Kurul Onay

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :02 .05.2024
Toplantının Sayısı :04

Karar-02: Danışmanlığını Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ersin ÖNLÜ'nün "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 04 Karar No: 02	Toplantı Tarihi: 02.05.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Ersin ÖNLÜ Çalışma Konusu: Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Ersin ÖNLÜ'nün "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Zekâları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 02. 05.2024

Teslim Tarihi: 02. 05.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

EK 3: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Kullanma İzni

20.03.2024 08:58

Gmail - Tromso Sosyal Zeka Ölçeği kullanım izni



Ersin

Tromso Sosyal Zeka Ölçeği kullanım izni

2 ileti

Ersin

19 Mart 2024 13:03

Alıcı:

Merhaba, Tayfun DOĞAN hocam.

İsmim Ersin ÖNLÜ, Atatürk Üniversitesi Temel Eğitim ABD, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı alanında yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Durmuş KILIÇ danışmanlığında "Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Bu tez çalışmamda "Tromso Sosyal Zekâ Ölçeğini" kullanma iznini talep etmekteyim.

Şimdiden çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.

Tayfun Doğan

19 Mart 2024 19:19

Alıcı: Ersin

Merhaba,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan

www.tayfundogan.net

EK 4: İletişim Becerileri Ölçeği Kullanma İzni

20.03.2024 08:53

Gmail - Ölçek kullanma izin talebi



Ölçek kullanma izin talebi

2 ileti

Ersin

19 Mart 2024 12:51

Alıcı:

Merhaba, Fidan Korkut Owen Hocam.
İsmim Ersin ÖNLÜ, Atatürk Üniversitesi Temel Eğitim ABD, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı alanında yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Durmuş KILIÇ danışmanlığında "Sınıf öğretmenlerinin sosyal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Bu tez çalışmamda "İletişim Becerileri Ölçeğini" kullanma iznini talep etmekteyim.

Şimdiden çok teşekkür eder, iyi günler dilerim.

fidan korkut

19 Mart 2024 16:37

Alıcı:

Merhaba Ersin,
İletişim konusuyla ilgilenmene sevindim. Araştırmanın verilerini yetişkinlerden toplayacağını anlıyorum.O nedenle sana İletişim Becerileri Ölçeğinin yetişkin formunu ve ilgili bilgileri iletiyorum. Çalışmada onu kullanabilirsin. Biliyorsundur muhtemelen, yine de ölçek maddelerinin tamamını hiç bir biçimde yayınlamaman, başka araştırmacılarla paylaşmaman ve tek sözcük bile değiştirmemen gerektiğini anımsatmak isterim
İyi çalışmalar dilerim.
Fidan Korkut Owen, Prof. Dr.

19 Mar 2024 Sal, 13:52 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti



İBÖ-Yetişkin formu anahtarı.docx
21K



İletişim Becerileri Ölçeği_YF bilgileri.docx
25K

EK 5: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız	☐ 22-30 ☐ 31-39 ☐ 40-48 ☐ 49-58 ☐ 59+
Meslekî Kıdem Yılınız	☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-20 yıl ☐ 21- 30 yıl ☐ 31+ yıl
Öğrenim Durumunuz	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Görev Yaptığınız Yer	☐ İl merkezi ☐ İlçe ☐ Köy
Öğretmenlik Kariyer Basamağınız	☐ Öğretmen ☐ Uzman Öğretmen ☐ Başöğretmen
Aylık Okuduğunuz Kitap sayısı	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ve üzeri

EK 6: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

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

Ölçek 21 maddeden oluşmakta, hem toplam puan alınabilmekte, hem de alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekten toplam puan olarak en yüksek 105 puan, en az 21 puan alınabilmektedir. Yüksek puan yüksek sosyal zekaya işaret etmektedir. Ancak puanlama yapılırken 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 20 ve 21. maddeler tersten puanlanmaktadır.

EK 7: İletişim Becerileri Ölçeği Yetişkin Formu

İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ-YETİŞKİN FORMU (İBÖ-YF)

Korkut- Owen ve Demirbaş-Çelik, 2017

YÖNERGE: Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde kendinizi nasıl bulduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri **genelde** gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 1-hiçbir zaman 2-nadiren, 3-bazen, 4-sıklıkla, 5-her zaman olmak üzere yaptıktan sonra ifadenin karşısındaki uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmemize yarayacaktır. Teşekkür ederiz.

İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. İnsanları oldukları gibi kabul ederim.	①	②	③	④	⑤
2. Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
3. Başkalarını önyargısız dinlerim.	①	②	③	④	⑤
4. Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim.	①	②	③	④	⑤
5. Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
6. Birisi ile iletişim içindeyken sakın bir ses tonuyla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
7. İnsanlara yakın ilgi duyarım.	①	②	③	④	⑤
8. Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim.	①	②	③	④	⑤
9. İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
10. Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
11. Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
12. Konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumuna dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
13. Benimle herhangi bir konuda konuşmayı istemeyen birisini konuşmaya zorlamam.	①	②	③	④	⑤
14. Başkalarına içtenlikle iltifat ederim.	①	②	③	④	⑤
15. Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim.	①	②	③	④	⑤
16. Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
17. Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim.	①	②	③	④	⑤
18. Birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
19. Yüz yüze olmasak da konuştuğum kişinin duygusunu ses tonundan anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
20. Düşüncelerimi sözler olarak ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
21. Birisiyle konuşurken ona yanıt vermeden önce onu doğru anlayıp anlamadığımı yoklarım.	①	②	③	④	⑤
22. Yazışırken seçilen sözcüklerin de önemli olduğunu aklımda tutarım.	①	②	③	④	⑤
23. Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
24. Birisine bir öneride bulunmadan önce, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
25. Eğer karşımdakinin işine yarayacaksa yaşadığım benzer deneyimleri onunla paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤

Temel beceriler ve kendini ifade etme (TB-KİE): 13,14,17,18,19,20,22,23,25

İletişme Özen Gösterme (İÖG) : 2,15,16,21,24

İlişki kurmaya İsteklilik (İKİ) : 7,8,9

Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI) : 4,5,10,11,12

İletişim İlkelerine Uyuma (İİU): 1,3,6

ÖZ GEÇMİŞ

Ersin ÖNLÜ 2014 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Tortum İlçesinde, 2015-2020 yılları arası da KöprükÖy ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2020 yılından itibaren de Pasinler ilçesinde bir ilkokulda Müdür Yardımsı olarak görevini sürdürmektedir. 2021 yılından itibaren de Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bilim Dalında yüksek lisansa başlamıştır.

