

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

TÜRKiYE VE KIRGIZİSTAN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMASI

Aizirek İMANDOS KYZY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Aizirek IMANDOS KYZY

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

TÜRKIYE VE KIRGIZİSTAN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMASI

THE COMPARAİSON OF COMMUNİCATION SKİLLS
BETWEEN UNİVERSİTY STUDENTS STUDYİNG İN
TURKEY AND KYRGYZSTAN

Hazırlayan

Aizirek İMANDOS KYZY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Davut AYDIN

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Aizirek IMANDOS KYZY tarafından hazırlanan “*Türkiye ve Kırgızistan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırması*” adlı tez çalışması 04.07.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Davut AYDIN

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğretim Üyesi Umay Bilge BALTACI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



.../.../2022

Aizirek Imandos Kyzy

İmza

ÖZET

TÜRKİYE VE KIRGIZİSTAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMASI YÜKSEK LİSANS

Hazırlayan: Aizirek IMANDOS KYZY

Danışman: Doç. Dr. Davut AYDIN

2022 – (XIV+ 101)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Davut AYDIN

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Öğretim Üyesi Umay Bilge BALTACI

İletişim becerisi, sosyal beceriler kapsamı içerisinde aranan en önemli becerilerden biridir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde yapılan araştırmalar önemlidir. Bu araştırmada, kardeş devletler olan Türkiye ve Kırgızistan'da eğitim gören üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırması olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan bu değişkenler duygusal zekâ, sosyal zekâ, ruhsal zekâ ve problem çözme becerileridir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitimi alan toplamda 308 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Türkiye çalışma grubunu Türkiye'de eğitimini sürdüren 253 katılımcı, Kırgızistan çalışma grubunu Kırgızistan'da eğitimini sürdüren 55 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “İletişim Becerileri Envanteri”, “Problem Çözme Envanteri”, “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği”, “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Pearson korelasyon analizi ve Çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın Korelasyon analizi sonucunda, Türkiye'de eğitim gören üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri ile ruhsal zekâ, sosyal zekâ, duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ilişki söz konusudur. Araştırmada elde edilen bu sonucun Kırgızistan'da eğitim gören öğrenciler için de geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: duygusal zekâ, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, ruhsal zekâ, sosyal zekâ.

ABSTRACT

THE COMPARAISON OF COMMUNICATION SKILLS BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS STUDYING IN TURKEY AND KYRGYZSTAN

M.Sc.Thesis

Preparer: Aizirek IMANDOS KYZY

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Davut AYDIN

2022 - (XIV+ 101)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Guidance and Psychological Counseling Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Davut AYDIN

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Asst. Prof. Dr. Umay Bilge BALTACI

Communication skill is one of the most important skills sought within the scope of social skills. In this context, research on university students' communication skills is important. In this study, it was aimed to determine the communication skill levels of university students studying in sister countries, Turkey and Kyrgyzstan as a comparison in terms of different variables. The variables used in the research are emotional intelligence, social intelligence, spiritual intelligence and problem solving skills. The study group of the research consists of a total of 308 undergraduate students studying at the Department of Guidance and Psychological Counselling at Kırşehir Ahi Evran University and Kyrgyzstan-Turkey Manas University in the 2021-2022 academic year. The Turkey research group consists of 253 participants who continue their education in Turkey, while the Kyrgyzstan research group consists of 55 participants who continue their education in Kyrgyzstan. Correlational research method was used in this research. "Communication Skills Inventory", "Problem Solving Inventory", "Tromso Social Intelligence Scale", "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" and "Mental Intelligence Traits Scale" were used in collecting the data. Descriptive statistics, t-test, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were used in the data analysis. As a result of the correlation analysis of the research, it was determined that there is a positive relationship between the communication skill levels of university students studying in Turkey and their levels of spiritual intelligence, social intelligence and emotional intelligence. At the same time, there is a negative correlation between communication skills and problem-solving skills. It has been concluded that this result obtained in the research is also valid for the students studying in Kyrgyzstan.

Keywords: emotional intelligence, communication skills, problem solving skills, spiritual

intelligence, social intelligence.



ÖN SÖZ

Bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans öğrencilerinin iletişim becerileri ile duygusal zekâ, ruhsal zekâ, sosyal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeylerinin karşılaştırması amaçlanarak yapılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramların tanımları verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde literatür taraması sonucunda iletişim becerileri, sosyal zekâ, duygusal zekâ, ruhsal zekâ ve problem çözme becerileri ile ilgili detaylı bilgiler ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinden oluşmaktadır. Çalışmanın dördüncü bölümü, araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlardan oluşmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen bulgular ve literatür kapsamında sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresi boyunca, hem ders dönemi hem de tez döneminde ihtiyaç duyduğum her konuda yardımcı olan, desteğini ve güvenini eksik etmeyen, bu süreçte maddi ve manevi her konuda yardımcı olmaya çalışan, değerli bilgilerini paylaşarak araştırmaya rehberlik eden ve araştırmaya ışık tutan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Davut AYDIN'a emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Hem lisans eğitimim hem de yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi her türlü desteklerini eksik etmeyen değerli hocam Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans tez dönemimde alanım ile ilgili ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardımını esirgemeyen ve gelişimime destekçi olan, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI'ya ne kadar teşekkür etsem az kalır. Ders döneminde değerli bilgileri ile eğitimime katkı sağlayan saygı değer hocalarım Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT'a, Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul TALU'ya ve Doç. Dr. Önder BALTACI'ya teşekkür ederim.

Yaşamımın en önemli parçası olan, yaşamı boyunca ve son nefesine kadar dağ gibi benim arkamda duran, beni en çok anlayan ve destekleyen, aldığım kararlara saygı duyan, hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim babama ve kızı olmaktan gurur duyduğum, beni koşulsuz seven canım anneme ve kardeşlerime teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresinde tanıdığım, kısa sürede tanımama rağmen beni kızı gibi görerek, sıkıntım olduğu

zamanda yardımına koşan, her türlü desteğini esirgemeyen güzel kalpli Necla YILDIZ BAĞCI'ya ve ailesine sonsuz teşekkür ederim. Bu alana yönelmeme teşvik eden ve bilgilerini benimle paylaşan değerli hocam Sariye UĞKAĞ'a ayrıca teşekkür ederim. Eğitimime verdiği katkıları için çok değerli ağabeyim Ali Fuat BİLGİN'e teşekkürü borç bilirim. Eğitim sürecinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen çok değerli Bedia KOCAMIŐ'a, her anımı paylaőtıđım ve hayatımda en çok güvenebileceğim sevgili arkadaőtım Aigerim ZHUMABAEVA'ya ve Sagipa SUIUMBAI KYZY'na, eğitimde beraber ilerlediğimiz arkadaőtım Nursultan DANIĀAR UULU'na ve Cebrail SONGUR'a teşekkür ederim.

Kırşehir-2022

Aizirek IMANDOS KYZY



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.5. TANIMLAR	5
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. İLETİŞİM TANIMI VE İLETİŞİM BECERİLERİ.....	6
2.1.1. İletişim Tanımı	6
2.1.2. İletişim Süreci ve Öğeleri	7
2.1.2.1. Kaynak (Gönderici)	8
2.1.2.2. İleti (Mesaj)	8
2.1.2.3. Kodlama	9
2.1.2.4. Kanal.....	10
2.1.2.5. Alıcı	10

2.1.2.6. Geribildirim	10
2.1.2.7. Gürültü.....	11
2.1.3. İletişim Becerileri.....	12
2.1.3.1. Empati.....	13
2.1.3.2. Saygı	13
2.1.3.3. Kendini Açma.....	14
2.1.3.4. Etkin Dinleme.....	14
2.1.3.5. Ben Dili	16
2.1.3.6. Somut Konuşmak	17
2.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ.....	17
2.2.1. Problem Çözme Teknikleri.....	18
2.2.1.1. Problemi Teşhis Etmek.....	19
2.2.1.2. Problemi İncelemek.....	19
2.2.1.3. Probleme Çözüm Yaratmak.....	19
2.2.2. Problem Çözme Aşamaları.....	20
2.2.3. Problem Çözmede Bireysel Etkenler	22
2.2.4. Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	23
2.3. ZEKÂ KAVRAMI.....	24
2.3.1. Zekâ Kuramları	25
2.3.1.1. Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	25
2.3.1.2. Thorndike’ın Çoklu Faktör Kuramı.....	28
2.3.1.3. Sternberg’in Başarılı Zekâ Modeli	28
2.4. DUYGUSAL ZEKÂ	29
2.4.1. Duygu Kavramı	29
2.4.2. Duygusal Zekâ Kavramı	29
2.4.3. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ İlişkisi.....	31
2.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri.....	32

2.4.4.1. Goleman Modeli	32
2.4.4.2. Salovey ve Mayer Modeli.....	33
2.4.4.3. Bar-On Modeli.....	34
2.4.4.4. Lucine Modeli	35
2.4.5. Duygusal Zekânın Ölçülmesi.....	36
2.5. SOSYAL ZEKÂ.....	36
2.5.1. Sosyal Zekâ Kavramı	36
2.5.2. Sosyal Zekânın Boyutları.....	39
2.5.3. Sosyal Zekânın Ölçülmesi	40
2.6. RUHSAL ZEKÂ	41
2.6.1. Ruhsal Zekâ Kavramı	41
2.6.2. Ruhsal Zekânın Özellikleri.....	43
2.6.3. Ruhsal Zekânın Boyutları.....	44
2.7. KONU İLE İLGİLİ YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	44
2.8. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	54
BÖLÜM III	58
3.YÖNTEM.....	58
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	58
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	58
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. İletişim Becerileri Envanteri.....	60
3.3.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği	60
3.3.4. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği	61
3.3.5. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği	61
3.3.6. Problem Çözme Envanteri.....	62
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	62

BÖLÜM IV.....	63
4. BULGULAR	63
BÖLÜM V	67
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	67
5.2. ÖNERİLER.....	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ	101



TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.3. Araştırma Grubunun Eğitimi Sürdürülen Ülke Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 3.4. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 4.1. Değişkenlerinin Puanlarının Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach α Değerleri	63
Tablo 4.2. Türkiye ve Kırgızistan'da Eğitimini Sürdüren Öğrencilerin İBE, RZÖÖ, TSZÖ,GGSDZÖ ve PÇE Değişkenleri Açısından Karşılaştırmasına İlişkin t-testi sonuçları	64
Tablo 4.3. Değişkenler Arasında İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ..	65
Tablo 4.4. İletişim Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Testi Sonuçları	65

Şekil 2.1. Duygusal zekâ faktörleri..... 31



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
GGSDZÖ	Gözden Geçirilmiş Shutte Duygusal Zekâ Ölçeği
İBE	İletişim Becerileri Envanteri
MYO	Meslek Yüksekokulu
PÇE	Problem Çözme Envanteri
RPD	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
RZÖÖ	Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TDK	Türk Dil Kurumu
TSZÖ	Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

İnsanoğlu toplumsal bir yapının parçası olmaya doğduğu andan itibaren, daha doğrusu anne karnındayken başlamaktadır. İnsanlar bu dünyaya sosyal yaşama uygun olarak gelmektedirler. İletişimin nasıl başladığı sorusuna, insanın varoluğu ile birlikte başladığı cevabı verilebilir. İnsanın bu dünyaya geldiği ilk günden bu güne iletişim vazgeçilmez bir öğedir. Dolayısıyla iletişimin, insan ile birlikte başladığı belirtilerek sosyalleşmede ve bir topluma dönüşmede çok önemli rol aldığı vurgulanmaktadır (Akkaya, 2018; Doğan, 1998). Tuna (2014), bu tanıma ek olarak toplum içerisinde yaşayan insanların bir şekilde iletişime geçtiklerini belirtmiştir.

Samovar vd. (2016) iletişimin, başlangıcı veya sonucu olmadan devam eden dinamik bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin iletişim sürecinde aldığı bilgileri yeterince yorumlayarak ve aynı zamanda doğru bir şekilde ileterek başkalarıyla etkileşimde bulunma becerisine iletişim becerileri denmektedir. Bu günün ve modern toplumun en önemli parçası bu becerileri kullanabilmektir. Çünkü insanlar, her gün farklı kültürlerden, farklı değerleri ve görüşleri olan birçok insanla etkileşime girme durumundadır (Issakhanova, 2016). İnsanların iletişim becerilerine sahip olmaları, onların kişilerarası ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır. Bireyin eği ile olan ilişkisinde, aile içi ilişkisinde, arkadaşları, okul arkadaşları ve iş arkadaşları ile olan ilişkilerinde iletişim becerilerine sahip olmaları olanak sağlar. İnsanlar anlamlı ilişkiler kurarak kendilerini daha mutlu hissetmektedirler ve böylece topluma ve çevrelerine karşı verimleri yüksek olur (Yüksel Şahin, 2021). Verilen tanımlardan yola çıkarak insan hayatında iletişim ne kadar önemli ise ilişki sürecinde iletişim becerilerini kullanmanın da o derece önemli olduğu belirtilebilir.

Bireyin topluma ayak uydurmasında etkili iletişim en önemli ihtiyaçlardandır. Duyguların yönetimi bu ihtiyaçları karşılamada etkili rol oynamaktadır ve duyguların yönetimi duygusal zekâ ile ilişkilidir. Başarı ve mutluluk için gerekli olan sıfatlara duygusal zekâ adı verilmektedir. Duygusal zekâyâ sahip bireyler, tarafsız davranmayı, hem kendisinin hem karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme, çözerek kavrayabilme, kendi iç dünyasını kontrol edebilme kabiliyetine sahip olmaktadırlar. Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler karşılaştığı duygusal problemler ile daha kolay başedebilmektedirler (Tarhan, 2019; Koçyiğit, 2018). Nelson ve Low (2011), duygusal zekâ kavramını, bireyin kişisel

başarısını, kariyer başarısını, liderlik ve yaşam doyumunu etkileyen en önemli ve tek değişken olduğunu belirtmişlerdir. İnsanların güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması duygusal zekâsından kaynaklanmaktadır. Duygusal zekâ, bireyin yaşam kalitesini artırmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Sözel ve sözel olmayan mesajları algılamak ve etkili dinlemek iletişim becerilerini oluşturmaktadır. Duygusal zekâ ise, kişilerle etkili iletişim kurmak, problemleri durumlara uygun şekilde çözümler üretme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Çelik, 2019). Goleman (2016) insanın davranışlarına duyguları yönettiği sürece, zekânın her türlü bir değişikliğe varamadığını belirtmiştir. Duygusal zekânın temel yaşam becerisi olduğunu öne sürmüştür. Bilişsel zekâsı yüksek olan kişiler özel yaşamlarını tahmin edilemeyecek şekilde kötü yönetmektedirler. Bu durumdan yola çıkarak bilişsel zekânın duygusal yaşam ile pek ilgisi olmadığı belirtilebilir. İnsan hayatındaki başarısının bir kısmını duygusal zekâ ile edinmektedir. Dolayısıyla duygusal zekâ bireyin, ruh halini düzenleyebilmesi, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, empati kurabilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi ve kendini harekete geçirebilmesi gibi özellikler ile yaşama etkili olmaktadır.

İnsanın ruhunun, hayal dünyasının karışıklığını ve büyüklüğünü anlamlandırmada bilişsel zekâ ve duygusal zekâ türleri tek başına yeterli olmamaktadır. Bir görevin gerçekleşmesine destek sağlayan ruhsal zekâdır. Ahlaki duyarlılık, anlayış, durumları ayırt etme gibi beceriler ruhsal zekâ ile ortaya çıkmaktadır (Bozdağ, 2015). Ruhsal zekâ, psikolojik iyi oluşa ve genel olarak sağlıklı insani gelişime katkıda bulunan ruhsal seçimler yaparken ayırt etmek için gerekli olmaktadır (Vaughan, 2012). Bekiş (2006) bireyin yaşamında düşüncelerin duygusal ve zihinsel tarafı önemli olduğu gibi iç yönünün de önemli olduğunu belirtmiştir. Bireyin iç yönü olarak da bilinen ruhsal zekâ, ruhsal ihtiyaçları karşılayabilmesinde, değerli ve anlamlı olanı bulmasında ve motivasyonunda etkili olan bir zekâ türüdür.

Başkalarından sinyaller almak, bu bilgiyi doğru bir şekilde çözmek ve bu bilgiyi etkili bir şekilde etkileşimde bulunmak için kullanılan zeka türüne sosyal zekâ denmektedir (Juchniewicz, 2010). Çoğunlukla iki kişi arasındaki ilişkilerde sosyal zekâ ortaya çıkmaktadır. Sosyal zekânın kendi içine kapsadığı bazı beceriler mevsuttur ve bu becerileri birey kurduğu ilişkilerde kullanarak daha sağlıklı bir iletişim kurabileceği söz konusudur.

Üniversite yılları bireyin gelişiminde önemli bir dönem olarak bilinmektedir. Birey bu dönemde hem sosyalleşmede hem de duygularının kontrol etmede, kişilerarası ilişkilerinde diğer yıllara, dönemlere göre daha becerikli olması gerekmektedir. Üniversite

öğrencileri belirtilen becerilerini geliştirmede, daha sağlıklı bir yaşamının olmasında sosyal, duygusal, ruhsal zekânın ve aynı zamanda iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemli olmaktadır. Literatür incelendiğinde Türkiye ve Kırgızistan ülkeleri arasında iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak ele aldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi belirlenmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu çalışmanın problemi, üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi sosyal zekâ, duygusal zekâ, ruhsal zekâ ve problem çözme becerisi düzeylerini incelemektir. Araştırmanın bağımlı değişkeni iletişim becerileri, bağımsız değişkenleri sosyal zekâ duygusal zekâ, ruhsal zekâ ve problem çözme becerisidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Üniversite eğitim süreci bireylerin akademik hayatını ve bireysel gelişimini tamamlamak konusunda önemli olmaktadır. Kişilerarası iletişimin geliştirilmesi ve kurulması sürecine iletişim adı verilerek, bireyin karşıdaki insanları algılaması ve bilgi alışverişi içerisinde olmasına iletişim süreci denmektedir. Bu süreçte birey insanlarla etkileşim içerisinde olmaktadır (Панфилова, 2007). Bu durum, kendini birçok yönden geliştirme sürecinde olan, hem edindiği arkadaşları hem üniversitede bilgilerinden yararlanacağı öğretmenleri ile kuracağı iletişim sürecinde anlamlı olmaktadır. Bu durumu destekler nitelikte Yüksel Şahin (2021), iletişim becerilerinin insanın sahip olması gereken en önemli beceriler olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla iletişim becerilerine sahip olan kişiler sosyal çevresi ile anlamlı, uzun süreli ve sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler. Sağlıklı ilişki kurabilen kişilerin de daha çok arkadaşlık edindikleri belirtilebilir. Bu araştırmanın çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin seçilmesi açısından önemli sayılmaktadır.

Gardner (2017) tek bir zekâ kavramının, hem başarının hem de zekânın ölçülmesinde yeterli olmadığını belirtmiştir. Üniversite döneminde öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra bireysel gelişimini de tamamlanması beklenen bir durumdur.

Çözüm odaklı düşünebilen ve problemleri ile baş etmede çok zorluk çekmeyen kişilerin, iletişim becerileri, problem çözme becerileri gelişmiş ve yüksek olduğu belirtilmektedir. Sağlıklı bir yetişkin olabilmek için problem çözme becerisinin ve iletişim becerisinin bireyin kazanmış olması gerekmektedir. İnsanın yaşam doyumunu, karşıdaki kişiler ile ne tür iletişim kurduğu etkilemektedir (Öztürk 2006; Guclu, 2016).

Damanhourî'nin (2018) yaptığı bir araştırmada kültürel ve dilsel farklılıklara sahip insanlar arasında iletişim gereksinimi duyulmuştur. İletişim becerilerinin kullanılması kişilerarası iletişimde yanlış anlaşılmayı önlediği ve iletişimi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlarla, öğrencilerin iletişim becerileri kazanması ve alana da yeni bir araştırma olarak katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Yapılan araştırmalara yenisini eklemek ve çalışmada belirtilen kavramların yeniden incelenmesine dair farklı bir bakış açısı kazandırmak, hem Türkiye hem Kırgızistan ölkeleri için yeni çalışmalar yapmak, yapılan bu araştırmanın yüksek lisans tezi kapsamında olması yönünden büyük önem taşımaktadır.

Literatür tasamasından yola çıkarak bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ve Kırgızistan'da eğitimi sürdüren üniversite öğrencilerinin İletişim Becerileri Envanteri (İBE), Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği (RZÖÖ), Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ), Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (GGSDZÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek olarak belirlenmiştir. Ayrıca genel, Türkiye ve Kırgızistan araştırma grubunda İBE, RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE değişkenleri İBE'ni anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı da araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye'de eğitimini sürdüren üniversite öğrencilerinin ve Kırgızistan'da eğitimi sürdüren üniversite öğrencilerinin İBE, RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Genel, Türkiye ve Kırgızistan araştırma grubunda; İBE, RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Genel, Türkiye ve Kırgızistan araştırma grubunda; RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE değişkenleri İBE değişkenini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMI

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve katılan öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

bölümü lisans 1. 2. 3. 4. sınıf öğrencileri ve Kırgızistan-Türkiye Manas üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans 1. 2. 3. 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. TANIMLAR

İletişim Becerisi: insanın etkili dinlemesi ve etkili tepki vermesi, sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlı davranmak iletişim becerileri olarak adlandırılmaktadır (Korkut, 2004).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme, bireyin bir problem ile karşılaşmasından ona çözüm bulana kadar geçirdiği düşüncedir. Belirli bir hedefe ulaşmada karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmaya gösterilen çabaya problem çözme denmektedir. Bireysel becerileri geliştirme ve etkili öğrenme sürecine problem çözme becerisi adı verilmektedir (Çubuklu, 2014).

Duyusal Zekâ: Bireyin hem kendi duygularını hem karşıdaki bireyin duygularını anlama, tanıma ve bu bilgileri düşünce ve davranışları yönlendirmek amaçlı kullanabilme yeteneklerine denmektedir (Salovey ve Mayer, 1990).

Sosyal Zekâ: Kişilerarası ilişkilerde akıllı davranma, olayların sebep sonuç ilişkisini tahmin etme ve karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru analiz etme yeteneğine sosyal zekâ denmektedir (Gardner, 2017).

Ruhsal Zekâ: Bireyin yaşama karşı duyduğu ilgisi, her şeyi ve herkesi tutkuyla kucaklama isteği ve yaşama olan hevesine ruhsal zekâ denmektedir (Bowell, 2007).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde ilk olarak kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. İletişim, iletişim ve problem çözme becerileri, zekâ, duygusal zekâ, sosyal zekâ ve ruhsal zekâ ile ilgili kuramsal bilgiler verilmektedir. Sonrasında konu ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmaların üzerine durulmuştur.

2.1. İLETİŞİM TANIMI VE İLETİŞİM BECERİLERİ

2.1.1. İletişim Tanımı

İnsanlığın varoluşuyla birlikte iletişim de başlamaktadır. Birey doğmadan önce anne karnındayken iletişime geçmeye başlar. İnsanlar sürekli iletişim kurma isteği duymaktadırlar. Dolayısıyla, tarihin ilk insanları çeşitli yollarla, örneğin, taşlara, mağaralara oyulmuş semboller veya birbirlerine farklı işaretler vererek anlaşmayı denemişlerdir. İletişim bu şekilde gelişmektedir ve araç gereçlerini çoğaltmaktadır. Gelişmekte olan dünyamızda teknoloji sayesinde sesli ve görüntülü görüşmelerin olması iletişimin gelişme hızının ve insanoğlunun varoluşu kadar eski olduğunun en belirgin örneklerindedir. Sosyal bir varlık olan insan başkalarına yardım etme ve aynı zamanda yardım alma, başkalarına yönelme eğilimindedir. İletişim, insan hayatının en önemli özelliği haline gelmiştir (Aytekin, 2021). Keyton (2011) iletişimi, bir kişiden diğerine bilgi ve ortak anlayış aktarma süreci olarak tanımlamıştır.

Bir fikir alışverişinde bulunmak veya bilgi paylaşmak istenilen bir kişiye, aktarılacak bilgiyi anlaşılacak şekilde iletildiğinde anlayacaktır. Bir bilgi ya da düşünce tek başına anlaşılacaktır. İşaretler, sözcükler veya sembollerle kodlanması gerekir. Bir düşünce her zaman soyut veya somut değildir ve onu somut bir şekilde ifade etmek bireyin beceri ve yetenekleriyle hayata geçmelidir (Sen, 2009).

İletişim gereksinimi duyan kişiler, kendini tanıtmak, karşıdaki insanı tanımak ve ilişkiyi değerlendirmek için iletişim yöntemlerini ve değerlerini kullanırlar. İnsanlar için yaşam iletişim kurma ile sürdürülmektedir. Anlaşılacağı gibi iletişim, hem toplumsal yaşamın hem kişisel yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır ve insanlar hayatını iletişime geçmeden devam etmeleri imkansızdır (Bülent Güven, 2016).

Türk Dil Kurumu'na (2022) göre iletişim, akla gelebilecek her türlü yol ile düşünce, duyguların başka insanlarla paylaşılması, aktarılması ve komünikasyonudur. Zıllıoğlu'na (2007) göre iletişim, insan düşüncesinin konuşma yoluyla değişimidir.

İletişim, insanlar arasındaki ilişkilerin kurulması ve geliştirilme sürecidir. Bu sürecin içine, insanların birbirlerini algulamaları, anlamaları, bilgi alışverişi ve etkileşimde bulunmaları girmektedir. Панфилова (2007), iletişim sürecinde bilgi alma, iletilen bilgiyi paylaşma, etkileşim, algı, anlayış ve karşılıklı anlayış işlevleri gerçekleştiğinden bahsedilmektedir. Bu anlayıştan yola çıkarak iletişimin kendi çapında bir tür piramit olduğu hayal edilebilir. Her bir işlev farklı zamanlarda veya farklı durumlarda ortaya çıkar. İnsan yaşamı için temel ihtiyaçları ne kadar önemliyse iletişim de o kadar önemlidir. Toplumdan dışlanarak tamamen yalnızlığa maruz kalan insan altıncı günden itibaren halisünasyon görmeye başladığı bilinmektedir. İnsan varolmayan nesnelere iletişime geçmeye başlar ve bu durum devam ederse insanı ölüme kadar sürükleyebilmektedir. Birey için en ağır ceza, toplum içinde farkedilmemek ve dışlanmaktır (Панфилова, 2007). İletişim, toplumun oluşması ile birlikte başlayan, çeşitli toplumsal etkileşimlerde önemli yer alarak, sembolik mesajların karşılıklı gönderimiyle kendi aralarında anlamlandırma ve paylaşma sürecidir (Telman ve Ünsal, 2009).

İletişim, yazmak, bisiklete binmek, araba sürmek gibi öğrenilebilecek bir beceridir. İnsan hayatının kalitesini artırmak isterse, iletişim becerilerinin üzerinde çalışması gerekmektedir (Tracy, 2018). Kooper'e (1989) göre, insanlar düşünmede 750 kelime, konuşmada 150 kelime kullanırlar. Düşünme becerilerinin %80'ini kullanarak, karşısındaki kişiyi yeterince dinleyip inceleyebilirler. Bireyin başarısını %60 beden dili, %30 sesi ve %10 kullandığı kelimeler etkilemektedir (akt. Fidan ve Torun, 2019).

Coursen ve Tomas (2009), iletişimin insan ilişkileri becerisi olduğunu öne sürmüştür. Genel bir anlamda bakılırsa, konuşarak kendini anlatma ve karşısındaki insanı dinleyerek duygu ve düşüncelerini anlama becerisidir.

2.1.2. İletişim Süreci ve Öğeleri

İletişim sürecine, insanlar arasında ortak anlamlar oluşturma, bir bilginin bir kanal üzerinden alıcıya iletilmesi, seçilmiş bir bilginin kaynaktan belli bir mesafeye gönderilmesi denmektedir. Kaynak alıcılara, onların davranışlarına etkide bulunmayı ve değiştirmeyi hedef olarak ileti gönderir. İletişim sürecinin temel amacı, alıcı durumundaki öğelerde birtakım değişiklikler yapmaktır. Algısal bir süreç olan iletişim, insanın içsel ve dışsal uyarıcıları harmanlamasıdır. İnsan iletişiminin, sürekli değişen yapıya sahip olduğunu süreç terimi dile getirmektedir. Bireyin hayatından önemli bir yer alan iletişim süreci, bilginin alıcıya mümkün olduğu kadar aslına uygun şekilde ulaştırılması gerekmektedir.

Dolayısıyla iletişim ögeleri sürecin önemli bir parçasıdır (Yüksel, 2019).

Mesajın göndericisi ve alıcısından oluşan bir sürece iletişim süreci denir. Bazı durumlarda iletişim sürecinde hatalar yapılabilmektedir. Gönderilen mesajın alıcı veya alıcılar tarafından yanlış anlaşıldığı, yanlış yorumlandığı gözlemleniyor. Bu durum iletişimde karışıklığa neden olur. Birey mesajı ne kadar doğru ve başarılı bir şekilde iletirse, karşıdaki insanın düşüncelerini de o derecede etkiler. Aktarılmada oluşan sıkıntılar iletişim bozukluğuna neden olur. İletişim sürecinde mesajların göndereni de algılayan kişi de dikkat etmesi gerekmektedir (Pathak, 2014). Genel olarak iletişim sürecinin ögeleri aşağıdaki gibidir.

2.1.2.1. Kaynak (Gönderici)

İsteklerin, duygu ve düşüncelerin aktarılmasında bilgiyi söyleyen topluluk ya da kişidir (Çağlar, 2018). Kaynak olmadan iletişimin kurulması mümkün değildir. İletişim sürecini başlattığı ve mesajı kodlayarak gönderdiği için, iletişimde en büyük sorumluluk göndericiye aittir. Göndericinin zihnindeki duygu ve düşüncelerle iletişim ortaya çıkar. Gönderici, sahip olduğu bilgi ve deneyimlere göre mesaj oluşturmaktadır. İletişim sadece yüz yüze olmamaktadır ve ortak aracı ile, örneğin kitap ya da bir rapor ile de sürebilmektedir. Bu çeşit aracıyı kullanan kaynak şüphesiz kitabın yazarıdır. Alıcıya gönderilecek mesajın nasıl kodlanacağını, işaret ve kelimelerin anlamını, göndericinin bilmesi zorunludur. Aynı zamanda alıcı göndericiyi tanıma isteğinde bulunabilirler. Kaynağın alıcı tarafından ne düzeyde tanındığı, gerçekleşen iletişimin o düzeyde olumlu veya olumsuz geçmesine sebep olur (Tutar vd., 2017).

Kaynak, ilk konuşan kişi veya iletişimi başlatan kişidir. Gerçek iletişim olaylarında, iletişim olayına katılan her iki kişi de bilgi kaynağı olabilir. Her kişi aynı anda mesaj oluşturur ve alır ve her ikisi de diğerinin mesajından etkilenir. Gönderici konuşurken, alıcıdan sözel olmayan tepkiler alabilirler. Bilgiyi gönderen taraf, alıcı tarafın tepkilerine dayanarak çıkarımlar yapar ve iletişimin devamını bu duruma göre ayarlarlar. Konuşma tonunun değişikliği olabilir, yüksek sesle konuşabilir ya da anlaşılır bir dil kullanmayı deneyebilirler. Bu eylemler iletinin daha iyi anlaşılmasına ve iletişim sürecinde yaşanacak sorunları önlemeye yardımcı olabilmektedir (Beckham ve King, 2008).

2.1.2.2. İleti (Mesaj)

Gönderici, mesajın oluşturulacağı sözcükleri, sembolleri veya hareketleri seçerek düşünceleri kodlar. Sözel, sözel olmayan veya yazılı biçimini alan kodlamanın sonucu da

mesajdır. Mesaj, iletişimin taşıyıcısı olan bir ortam veya kanal üzerinden gönderilir. Gönderenin, alıcının bilmesini istediği şey mesajdır (Petkovic vd., 2008).

Mesaj, alıcı için uyarıcı işlevi gören bir tür sinyal veya sinyallerin toplamıdır. Göndericinin düşüncelerinin ve isteklerinin sembollere dönüştürülmüş haline mesaj adı verilmektedir. Mesaj teriminin birkaç anlamı vardır ama sembollerin tek başlarına kullanıldığında herhangi bir anlam taşımamaktadır. Gönderici ve alıcı, sembollere anlam yükleyen kişilerdir. Mesaj ögesi bilgi içermektedir. Çoğunlukla insanlar arasındaki konuşma ve yazma ile ilişkili farklı işaretler mesaj olarak düşünülmektedir. İletişimde kullanılacak dil, mesajın taşınması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Kullanılacak dil, alıcı ve hedef tarafından kolayca anlaşılabilir, açık ve net olması gerekir. Mesajın içeriği de, yanlış yorumlanmayacak şekilde açık anlam, düşünce ve fikirlerden oluşmalıdır. Gönderici, alıcının mesajı algılama yeteneğini göz önünde bulundurarak mesajları kodlamalıdır (Tutar vd., 2017).

İnsan hayatının her alanında ve her anında bir mesaj şekillendirmesi yapıyor. Şekillendirme iletiyi gönderenin elindedir ve bu süreçte birey farklı yöntemlere başvurmaktadır. Bazı durumlarda karşı tarafın gönderdiği mesajları anlamlandırmak adına, birey kendi geçmiş deneyimlerine, tecrübe ve bilgilerine bağlı olarak çözümlemeye bulunuyor. Özetle, ortada her zaman bir mesaj vardır, iletişim sürecinde de gönderici ve alıcı karşılıklı olarak ortada mesajın olduğuna inanarak stratejiler üretirler. İletide önemlisi, iletinin karşı tarafa hiçbir müdahaleye maruz kalmadan, kısa yollarla, açık ve anlaşılır bir şekilde gönderilmesidir (Bulunmaz, 2017).

2.1.2.3. Kodlama

İletişimde kullanılan sözcüklerin, harflerin ve sembollerin sistematik veya doğruluğundan emin bir şekilde düzenlenmesine kod denilmektedir. Kodlama, göndericinin hedef kitleye ulaştırılması istenilen bilgilerin iletilebilmesi için görülebilir, duyulabilir ve hissettirilebilir işaretlere dönüştürülmesidir. İletişimde kod, iki türlü gerçekleşmektedir. Sözel ve sözel olmayan kodlar olarak belirtilmektedir. Sözel kodlar, kullanılacak kelimelerin gramer kurallarına göre düzenlenmesinden oluşur. Sözcük olmayan bütün sembolleri de sözel olmayan kodlar içerir. Örnek olarak, giysi, kıyafet ve takılar, beden dili, zaman ve mekân kullanımı, sözcük olmayan sesleri verebiliriz (Gökdağ, 2019).

İplikçi'nin (2015), yaptığı açıklamada kodlama, iletilecek bilginin duruma veya

olaya uygun ve karşıdaki insanın anlayabileceği bir şekilde iletişimi sürdürmesidir. İletişimin olduğu ortama göre değişebilmektedir ve değişik kodlama yöntemlerini kapsamaktadır. Kodlama süreci gerçekleşmeden gönderilen mesajın alıcıya ulaşması zorlaşmaktadır. Bireye anlaşılır olan sembolleri alıcıya ulaştırmak için kullanılan süreç kodlamadır.

2.1.2.4. Kanal

Kanal, mesajın alıcıya ulaşmasına yardımcı olan ortama denmektedir. Gönderici, resmi ya da resmi olmayan bir kanal kullanabilmektedir. Bireyin duyu organları, beden dili olmak üzere, aracı olarak televizyon, radyo, telefon ve bilgisayar da bir kanal yerindedir. Başka bir deyişle kanal işlevini gören her türlü araç duyu organlarımız tarafından algılanır ve iletişim sürecine dâhil olur (Bağdoğan, 2018). Göndericinin hedefleri doğrultusunda alıcıya ilettiği mesajların taşındığı yöntem, teknik ve ortamlara kanal denmektedir. Herhangi bir bilgi aktarımında, bireye iletilmek istenilen mesajlar bulunmaktadır ve bu mesajlar belli bir yöntemlerle gerçekleşmektedir (Ergin, 2020).

2.1.2.5. Alıcı

Birden fazla anlam parçası, birleşerek bir bütün olarak “anlam” oluşturur (Onursoy, 2019). Alıcı mesajın ulaşılmasının amaçlandığı bireysel veya toplu “dinleyicilerdir”. Alıcılar genellikle mesajları aynı anda yorumlar ve iletir. Söylenenleri dinlerler ve gönderici konuşmayı bıraktığında ne söyleyeceklerini düşünürler. Eşzamanlı olarak, mesajı nasıl yorumladıklarına bağlı olarak, sözel olmayan yollarla tepki verirler. Sözel olmayan bu yollar bir gülümseme, başını sallama, yüz kızarması, titreyen eller ve başka şekilde verilen tepkiler olabilmektedir (Beckham ve King, 2008).

Kneen (2011) iletişimin, yalnızca mesaj gönderme değil, aynı zamanda mesaj alma yeteneğine de bağlı olduğunu söylemiştir. Bu nedenle, etkili bir şekilde dinleme yeteneği iletişim sürecini büyük ölçüde geliştirir.

2.1.2.6. Geribildirim

Geribildirim, gönderici tarafından alıcıya gönderilen mesajlara karşılık olarak alıcıdan gönderene yönelen tepkilerdir. Kaynak, iletişim sürecinde alıcıya giden mesajların alındığını ve nasıl anlaşıldığını geribildirim sayesinde anlamaktadır. Mesaj gönderilirken, alıcı mesajı her zaman doğru anlayacağı ve istenilen tepkiyi göstereceği beklenemez. İnsan iletişime girdiğinde konuşmanın sonucunda farklı çeşitlerde olumlu veya olumsuz geribildirimler almaktadır. Bazı durumlarda bu geribildirimler, bireyin kendi kendine

verdiği tepkiler de olabilmektedir. İletişim sürecinde kişiler, birbirlerinden aldıkları tepkiler ile durumu idare etme ve sorunlarla başatma şansları vardır (Ergin, 2020).

Mesaja karşı verilen bir tepki ya da karşılık verilmesine geribildirim ögesi denir ve bu süreç iletişimin iki yönlü olmasını sağlar. İletim aktarımı geribildirim ögesiyle çoğalır. Bu öge ile mesaj, gönderici ve alıcı ilişkisi daha da çok önemli olmaktadır. Geribildirim, neden-sonuç ilişkisi üzerine kurulması geribildirimi etkileşimden ayırdığı noktadır (Yengin, 2017).

Geribildirim, etkili iletişimin yaşam çizgisi, iki yönlü iletişimi tek yönlü iletişimden ayıran bileşendir. Geribildirim olmadan göndericilerin ve alıcıların karşılıklı anlaşılmaya ulaşma olasılıkları çok daha düşüktür (Petkovic vd., 2008).

2.1.2.7. Gürültü

Gürültü, iletişim sürecinde ortaya çıkan çeşitli engelleyici durumlara denmektedir ve iletinin algısını bozan, zorlaştıran ve diğer iletilerle karıştıran faktörlerdir. Örneğin, biriyle konuşurken televizyon ya da radyonun çalması. Mesajın anlaşılmasını azaltan ya da zorlaştıran faktör gürültüdür. Dış engel olarak bilinen gürültü, iletişim sürecinin herhangi bir aşamasında oluşabilmektedir. İletişimin etkililiğini azaltan temel öge gürültüdür (Yılmaz, 2020).

Taşoğlu (2009), gürültüyü iletişime engel olan durumlar olarak açıklamıştır. Göndericinin paylaşmak istediği duygu düşüncelerin kelimelere dökememesi veya düşük sesle konuşması da bir tür gürültü olarak düşünülebilir. Gürültü, psikolojik olduğu kadar mekanik kökenli de olabilmektedir. Bir kanalda kurulan iletişimde aynı anda birden çok kodlamanın bulunması iletişimin sağlıklı olmasını engelleyebilmektedir.

Sonuç olarak, iletişimin temel amaçlarından birisi alıcı anlayışıdır. İletişim sürecinin sonunda gönderenin ve alıcının aynı anlamı veya düşünceyi paylaştığı tespit edilince iletişimin başarılı olduğu anlamına varabiliriz. Mesaj ne kadar anlaşılır olursa, gönderenin niyeti ve beklenen sonuç konusunda alıcının aklında hiçbir şüphe kalmaz. Göndericinin bir mesajı, mesajı aldıktan sonra hem alıcı hem de gönderenin ortak bir anlayışa sahip olacağı şekilde formüle etmesi zorunludur. Bir diğer amaç da alıcıdan gelen yanıtın yapıcı olmasıdır. Cevaplar olumlu veya olumsuz olabilmektedir, ancak alıcının mesajı aldığını ve anladığını açıkça gösterir (Pathak, 2014). Cheney (2011), ortak bir anlayışın bilgi alışverişinden kaynaklanmadığı sürece, iletişim olmadığı gerçeğinin altını çizmiştir.

İletişim sürecinde öğeler iletişimin kalitesini belirler. Bu öğelerden herhangi birindeki oluşan sorun iletişim etkinliğini azaltabilir. Örneğin, bilgilerin gönderenin amaçladığı şekilde anlaşılabilir bir iletiye kodlanması gerekir. Geribildirim gerçekleşmediğinde ise, iletişim süreci tek taraflı iletişim olarak adlandırılır. İki taraflı iletişim geri bildirim ile gerçekleşir ve dah çok tercih edilmektedir (Keyton, 2011).

2.1.3. İletişim Becerileri

İletişim becerisi, empati kurarak ve saygıyı koruyarak etkin dinleyebilme, uygun bir şekilde ben dilini kullanarak karşıdaki kişiye duygu ve düşüncelerini aktarabilme, kendini açabilme, bencil davranmadan ve karşıdaki insanı da küçümsemeden, sözel ve sözel olmayan mesajları uyumlu kullanabilme, kendi haklarını koruyabilmede kişinin çevresiyle sağlıklı ilişki kurmasını sağlayan, karşı taraftan olumlu cevapları getiren ve kişinin toplumda kolay yaşamını sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bireyin iletişim becerilerine sahip olması önemlidir. İletişim becerilerine sahip olan bireylerin, eşiyle, ailesiyle, arkadaşlarıyla, iş arkadaşlarıyla, kısacası çevresiyle ilişkileri sağlıklı ve uzun sürmektedir. (Yüksel Şahin, 2021).

İletişim becerileri, birbirleriyle etkileşimde bulunan kişilerin iletişim becerileridir. Bu beceriler, insanların hem kendisini hem de karşıdaki kişiyi anlama yeteneği, muhatap olunan kişiyi dinleme ve zor durumlarda birbirlerine yardım etme, daha etkili ilişkiler kurma becerilerini kapsamaktadır. İletişim becerilerinin ana bileşenlerinden biri, sözel olmayan iletişimden sözel olana geçişi temsil eden bir süreçtir (Воронцова и Абдрахманова, 2016). İletişim becerilerinin altında, bir kişinin diğer gruplarla ve toplumla bir bütün olarak etkileşim kurma, alınan bilgileri yeterli düzeyde yorumlamanın yanı sıra doğru bir şekilde iletebilme yetenekleri yatmaktadır (Монгинайте, 2010). İletişim becerisi, iletişimin gerçekleşmesine ve karşılıklı anlayışa katkıda bulunan ve iletişimde yaşanan problemlerin etkin bir şekilde ele alınmasına yardımcı olan bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini içermektedir (Симкова и Харькова, 2020). Авдулова (2018) göge iletişim becerisi, iletişim kurma yeteneği gibi nitelikleri içine kapsar.

İletişim temel bir yaşam becerisidir. Etkili bir şekilde kurulan iletişim, bireyin daha çok arkadaşlıklar edinmesine olanak sağlar. İletişim becerilerinin kullanım düzeyi bireyin mutluluğunu ve hayatının kolaylaştırılmasına etki etmektedir (McKey vd., 2009). Kişilerarası ilişkilerde iletişim becerileri çok önemli bir rol oynamaktadır. İletişim, kişisel ilişkilerin temelidir ve gönderilen mesaj alınan mesajla aynı olduğunda etkili iletişim

gerçekleşir. İhtiyaçların karşılıklı olarak anlaşılması ve mesajın hem gönderen hem de alıcı tarafından anlaşılması iletişimi kolaylaştırır. İletişim kurmada başarılı olan insanlar, genellikle kendinden emin, saygılı, paylaşma ve işbirliğine açık olurlar. İletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanılması, yaşanan sorunların ya da problemin çözmesini kolaylaştırır (Erozkan, 2013). Alanyazın taramalarından yola çıkarak, bireyin etkili iletişim sürdürmesi için belirli iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

2.1.3.1. Empati

Rogers (1994), empati içinde olmanın duygusal ve anlamsal tonların korunmasıyla değerinin iç dünyasını doğru bir şekilde algılamak anlamına geldiğini söylemiştir. Böylece insan, bir başkasının neşesini, acısını hissettiği gibi hisseder ve algıladıkları gibi algılar. Kohut'a göre empati, bireyin duygularını ve ihtiyaçlarını algılamak ve onlara yeterince tepki vermek anlamına geliyor (Елеференко, 2010).

Empati, bir kişinin başka bir kişinin deneyimlerini anlama ve kişilerarası ilişkiler sürecinde onlarla empati kurma yeteneğidir (Платонов, 1984). Karşıdaki insanı anlamak için, dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, olayları onun algıladığı gibi yaşamaya çalışmak gerekir. Bunu yapmak için de empati kurmak istenilen kişinin yerine geçerek olaylara onun gözünden bakılması gerekmektedir. Bireyin düşünce ve duygularını doğru anlamaya çalışmak empati kurmak anlamına gelir. Empatinin duygusal ve bilişsel bileşenleri vardır. Karşıdaki kişinin hissettiklerinin aynısını hissetmek duygusal bileşendir, karşıdaki kişinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak da empatinin bilişsel düzeyidir. Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartıdır (Dökmen, 2008).

2.1.3.2. Saygı

Karşıdaki kişinin ayrı bir birey olarak duygu, düşünce ve eylemlerinde özgür olduğunu kabul etmesi ve iletmesine saygı denmektedir. Aynı zamanda saygı insana eleştirci, yargılayıcı ve alay edici yaklaşımda bulunmamaktır. Saygı dinine, diline, cinsiyetine, eğitim ve ekonomik düzeyine bakmadan bireye hoşgörülü davranabilmektir (Yüksel Şahin 2008).

Hill (1998), saygıyı “kabul” olarak tanımlamıştır. Birinin bakış açısıyla değerini ya da önemini kabul etmektir. Rusça etimolojik sözlüğüne göre “saygı duyma” kelimesi “önemli” kelimesiyle aynı kök ve etimolojiye sahiptir. Saygı duyulan kişi birey için önemli olduğu düşünülebilir. İnsana insan olduğu için saygı duymak, bir yetkiliye,

yöneticiye saygı duymaktan farklıdır. Saygının bir his olduğunu belirtmiştir ve saygı bir şeye karşı duyulan korku gibi hislerden farklıdır. İnsanlar saygıyı kendi özgür irade ve istekleriyle dayatmaktadırlar (akt. Ахундова, 2013).

2.1.3.3. Kendini Açma

Çetinkaya (2021), iletişim becerilerinden kendini açma becerisini, duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşılması olarak tanımlamıştır. Bahsedilen kişiler paylaşılan konulara göre, konunun önemli olup olmadığına göre özelleşmektedir. Paylaşılacak duygu düşünce ne kadar özel olursa paylaşılacak kişi de o derecede özel olması gerekmektedir. Kendini açma becerisi, kişilerin paylaşımda bulundukça, birbirlerini daha iyi tanımalarına ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Kişi ancak kendini açınca başkalarını tanır ve kendini daha iyi tanıma fırsatı yakalar. Bu durum ilişkilerde güven oluşmasını sağlar. Burada vurgulanması gereken nokta konuşulacak konuların doğru kişiler ile paylaşılmasıdır.

İlk kez Jourard (1958) tarafından araştırılması yapılan kendini açma davranışı bireyin duygu, düşünce, his ve arzularının doğrudan bir şekilde karşıdaki kişi ya da kişilere aktarılmasıdır. Bu durum sayesinde kişi karşısındaki kişiyi de kendini de etkili bir şekilde tanıma ve tanıma imkânı bulabilir (akt. Çetinkaya 2021). Avşaroğlu (1999) kendini açma davranışının kültürler arası farklılık gösterdiğini ve bir toplumda kabul gören davranış başka bir toplumda kabul görmeyebileceğini belirtmiştir. Bireyin karşıdaki insana, kendini uygun ve dikkatli bir şekilde açması önem taşımaktadır.

2.1.3.4. Etkin Dinleme

Dinlemek, bir çeşit sanattır. İletişim araştırmacıları dinleme ve duyma-ışitme arasında çok belirgin farkların olduğunu öne sürmüşlerdir. Dinlemek, insanın duyduklarından çıkardığı anlamlardır ve buna karşıt ı̇şitme ya da duyma otomatik bir tepkidir. Duyulan bir bilgi dikkatle dinlenilmediği zaman bir anlam ifade etmemektedir. Her insan etkili dinleme becerisine sahip değildir ve etkili dinleyici olabilmesi için çabalaması ve bazı becerileri sahip olması gerekir. Dinleme süreci konuşulan konuya, çevreye ve ortama göre değişebilir. İletişimin etkin olabilmesi için, önemin farkında olunması gerekir. Söz konusu farkındalık iletişim süreciyle sınırlı kalmayarak, iletişim kurulan kişinin de sürecin ve etkinliğin farkına varmasına bağlı olmaktadır (Açıkalin ve Turan, 2020).

İletişimin temel amaçlarından biri, dinleyiciden tepki almaktır. Uyarana karşı gösterilen eyleme tepki denmektedir ve dinleyiciden tepki göstermesi beklenir. Konuşanın anlattığından daha fazlasını, söylemediklerini bile işitebilen ve görebilen, dinlemeyi bilen bir dinleyicidir. Bu beceriye sahip bireyler, konuşanın işitsel ve görsel dilini dikkatle takip ederler ve anlatılan sözler arasında boşlukları doldurmakta güçlük çekmezler. Aynı zamanda konuşanın eksikliklerini, çarpıtma ve bozmalarını hiçbir şekilde gözden kaçırmazlar. Dinleme aşamasında kişinin, başka şeylerle uğraşmaması ve muhatap olunan kişiye odaklanması gerekir. Günümüzde bazı insanlar konuşma sırasında farklı şeylerle meşgul olurlar. Örneğin, sürekli telefona bakarak dikkatini başka tarafa çevirir ve bu durum konuşmacının durumdan rahatsız olmasına neden olur. Böyle bir durum iletişim sürecini olumsuz yönde etkiler (Aytekin, 2021).

Aktaş ve Gündüz (2015) konuşmacıyı konuşma sırasında ilgi ve dikkat ile dinlemek gerektiğini belirtmiştir. Konuşan kişiye karşı ilgisiz davranış sergilemek, başka şeylerle ilgilenmek konuşmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Kendisine duyulan ilginin ve dikkatin farkına varan konuşmacı, daha istekli konuşma sağlar.

Etkin dinleme, bireyden gelen iletiyi doğru anlayıp, çözümleyip kaynağa geribildirimler vermektir. Etkin dinleme bazı durumlarda kişinin bastırılmış ve unutmaya çalıştığı duygularını paylaşmasına yardımcı olur. İnsanlar sorunları hakkında ancak konuştukları zaman çözümünü kolay bulurlar. Fakat konuşma sürecinde etkin dinleme olmazsa, ne kadar konuşulsa da olumlu sonuç almak zorlaşır. Bireyin karşısındaki kişiyi anlaması için, empati kurarak doğru dinlemesi gerekir. İnsan, karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak, onun yaşadığı duyguları anlamaya çalışarak etkin dinlemenin başarılı olmasını sağlayabilir. Problemi olan birisinin kendi başına çözüm bulmasına etkin dinlenme becerisi yardımcı olur. Kişi problem çözme sırasında yoğun duygular yaşadığından, duyguların daha kolay anlatması ve sağlıklı çözümler bulmasında etkin dinlenmenin yeri önemlidir (Gordon, 2000). Etkin dinleme konuşmacının ve dinleyicinin konuya dahil olmasında etkili bir yoldur. Etkin dinleme kendi arasında üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar etkin dinleme, edilgin dinleme ve dinleme davranışıdır.

Edilgin dinleme pasif dinlemedir ve karşısındaki kişiye uygun şekilde, uygun beden dili ile dinlenildiği mesajı verilir. Bu tür dinlemede sessiz kalarak ve aynı zamanda bireyin kendini ifade edebileceği ortamı yaratmak ve kendini daha fazla açmasını sağlamak gerekmektedir (Gordon, 2000).

Etkin dinleyici, başkaları konuşurken tüm dikkatini vererek dinler ve anlatılanlara odaklanır. Göz teması kurarak durumlara tetik davranır ve böylece fazla enerji harcar (Sapatro ve Bloch, 2018). Etkin dinleme belirli yöntem ve becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Etkin dinleme atlamadan, gerçek gönderiyi anlama çabası harcayarak sözlü ve sözsüz tüm kodlanmış ileti, duygu, düşünce ve bilgileri dinlemektir. Dinleyicinin bakış açısından veya inancından kaynaklanan tutuma dayalı gerçekleşir (Mineyama vd., 2007). Dinleyici, konuşmacıyı gözleri ile takip ederek, konuşmaya istekli olmalıdır ve bunu konuşmacıya hissettirmelidir. Aynı zamanda dinleyici konuşmacının beden dilini de takip ederek, anlatılmak istenilen sözsüz mesaj ve imgeleri bulabilmelidir (Şahin ve Aktar, 2020). Dinleme davranışı sözel ve sözel olmayan davranışların bütünlüğüdür. Karşıdaki kişiye kendisini dinlemeye istekli ve hazır olduğunu, ona odaklandığını göstermektedir (Gordon, 2000) . Sonuç olarak dinleme, insana birçok yönden fayda sağlayan bir beceridir (Er, 2019).

2.1.3.5. Ben Dili

Navaro (2018) ben dilini, bireyin o anda karşılaştığı durum ve davranışa karşı tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzı olarak açıklamıştır. Bunlar kişinin duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmesini sağlayan sözcüklerdir. Örneğin, “Terbiyesiz, ne saygısız çocuksun. Anne ile bu şekilde konuşulur mu?” tarzındaki sen-mesajı yerine, “bu şekilde konuştuğun zaman son derece kırılıyorum, üstelik bana saygı duymadığını da düşünüyorum” şeklindeki ben mesajı kişinin duygu ve düşüncelerini açıklamaktadır ve aynı zamanda tartışmanın daha üzücü boyutlara ilerlemesine engel olmaktadır. Ben dilini kullanan kişi, duygu ve düşüncelerini anında iletebildiği için rahatlama hissi yaşar. İletişim sırasında duyguların ifade edilmesi ve açıklanması çok önemlidir.

Ben iletileri, kişinin duygu düşüncelerini veya farklı yaşantılarını açığa kavuşturan ifadeleridir. Öznel tepkileri, beklenti, inanç ve düşünceleri bu tür mesajlar ortaya koyar. Ben dili kişilerarası iletişimde sürecinde, problemlere açıklık getirmede önemli yeri doldurmaktadır ve iletişim sürecini kolaylaştırıcı etkidir (Kasapoğlu, 2008).

Montemurro (2014), bireyin ben dilini kullanması endişelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını karşıdaki insanın duyması ve anlaması için daha kolay bir şekilde belirtmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ben dilinin en önemli odak noktası, insanın kendi bakış açısını ve ihtiyaçlarını uygun şekilde karşıdakine aktarabilmesidir ve “Bu durum benim

açımından böyle görünüyor” demenin bir yoludur. Ben dilini kullanmanın amacı duygu ve düşünceleri, başkalarını üzmeyecek, eleştirmeyecek ve suçlamayacak şekilde ifade etmektir. İletişimde ben dilini kullanmak, insan ilişkilerinin daha iyi yürütmesine yardımcı olabilmektedir.

2.1.3.6. Somut Konuşmak

Birey karşısındaki kişi ile konuşma anında belirgin ifadeler kullanmalı ve genel ifadelerden kaçınması gerekmektedir. Açık ve net konuşmak ifadelerin doğru anlaşılması için önemlidir. İlişkilerde bazen kişiler kendilerini ‘daha farklı’ ya da ‘çok şeyi bilen’ insan gibi göstermek ister ve bu durumda çok bilinmeyen kelimeler kullanırlar. Karşıdaki insanlar da bu kelimeleri anlamakta zorlanırlar. Bu durum konuşmanın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla iletişim sürecinde duygu, düşünce ve istekler somut şekilde anlatılmalıdır (Yüksel Şahin, 2021).

Sonuç olarak, iletişim becerilerinin her biri ayrı ayrı önem taşıdığını ve bu beceriler birbirleriyle bağlantılı olduğunu anlayabiliriz. Bu becerileri kullanarak insan ilişkilerinde güvenin, samimiyetin ve karşılıklı anlaşılmanın güçlendiğini görebiliriz.

2.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

TDK’da (2022) problem, teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele ve sorun olarak açıklanmaktadır. Sorun kavramı ise, araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem olarak açıklanmaktadır.

Bireyin denge durumunu bozan, zihnini karıştıran ve belirlediği amaca ulaşmasında çektiği zorluk veya engele problem tanımını verilmektedir (Sezgin, Çalık ve Çalık, 2020). Cüceloğlu’na (2017) göre, insanın belirlediği hedeflerine ulaşmasını engelleyen durumlar olduğu zaman problem ortaya çıkmaktadır. Çeşitli problemler birleşerek, çözülmesi zor olan problemlere dönüşebilmektedir. Kısa süreli problem, uzun süreli problem, karmaşık ve basit problemler olabilir. Aynı zamanda duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Problemlerin çözülmesi çeşidine ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazen problemler, mantıksal çözümler, bazen ise duygusal olgunluk ve yeni algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözmedeki önemli nokta amaca ulaşmadaki engeli ortadan kaldırmaktır.

Problem, kişinin bir amaca ulaşmada yaşadığı engellenme ile karşılaştığı bir

çatışma durumudur ve amaca ulaşmayı zorlaştırabilir. Bu gibi durumlarda sorun, engeli aşmanın daha iyi yolunu bulmak olacaktır. Bir problem, sadece adı olduğu için problem niteliğini kazanmaz, aynı zamanda birey tarafından sorun olarak algılanması ve düşünmeyi sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Morgan, 2011). Adair'a (2017) göre problem, genel anlamıyla kişinin önüne atılan ya da kişiyi engelleyen bir şeydir.

Огнев ve Гончар (2013) göre yaşamsal problemler, bireyin ve çevresinin ilişkilerinde dengesizlik olması durumunda veya kişinin hedefleri, çabaları ve nitelikleri arasında bir tutarsızlık olması durumunda ortaya çıkan problemlerdir. Teorik olarak, yaşamdaki olaylar bazen temel ihtiyaçların karşılanması için potansiyel veya devam eden bir tehdit oluşturur. Bu bir krize yol açar ve bireyin önüne kısa sürede çözemeyeceği sorunları çıkartır. Çözülmemiş yaşam problemleri, bireyin etkili bir şekilde gelişmesine, kendini ve hayatını yeterince değerlendirmesine engel olur. Ключко (2005) insanın, geleceğe yönelik olduğunu belirtmiştir ve çözülmemiş problemlerin kişinin gelişimini engellediğini ve geçmişteki yaşanan başarısızlıklarını sürekli olarak düşünmesine zorlayarak insanı geçmiş problemlere yönelttiğini vurgulamaktadır. Problem çözme becerileri, bireyin dış ve iç dünyasındaki çelişkilerin üstesinden gelmesi ve bunları çözmek için çeşitli yaklaşımlar ve yollar aramasıdır.

İnsanlar için problemler günlük yaşamın bir parçasıdır. Bir mozaik çeşitli şekillerden, taşlardan ve bireysel seramiklerden oluşmaktadır ve bu parçalar birleşerek ortaya bir eser veya resim ortaya çıkarır. İnsan hayatını da bir mozaik gibi düşünebiliriz. Hayatın bir parçası tıpkı birer mozaik parçası gibi zarar görürse, kırılırsa, güzelliği bozulursa çıkartılır, tamir edilir ve tekrar yerleştirilir. Bu süreç başarılı geçerse resim eskisi gibi bütün ve net görünür. Birey hayatının kontrolünün dışına çıktığını farkedirse veya hissederse, mozaığın parçaları gibi problemin de kullanışlı parçalara ayrılabilmesinin farkına varması problemleri çözmesinde yardımcı olabilir. Problem çözmek, öğrenilebilecek bir beceridir (Andrews, 2006).

2.2.1. Problem Çözme Teknikleri

Andrews'a (2006) göre, problem çözmeye kalıp teknikler vardır. Bunlar kişinin özel problemlerini ortaya koymakta ve çözmekte kullanılabilir. Bunlar: problemi teşhis etmek, incelemek ve çözüm yaratmaktır.

2.2.1.1. Problemi Teşhis Etmek

Problemin nerde olduğunu teşhis etmek ve tanımlamak. Burada problemlerin genellikle tabakalardan oluştuğunun unutulmaması gerekir. Teşhis etme sürecinde belirsiz hiçbir düşünceye yer yoktur. Örnek olarak, kişinin “İşten kovulacağım” diye düşünmesi yerine problemin altında yatan gerçek sorunları anlamaya çalışması gerekir: “Her gün işe geç geliyorum ve bu durum işimi zamanında yetiştirmeme neden oluyor”. Bir sonraki basamakta bireyin kendisine, kendisini araştırmaya itecek soru sorması ve işe geç kalmanın asıl sebebini bulması lazım. Sebep olarak da sabahları yaataktan kalkamamak aklına gelebilir ve bu durumla problemin en dibine indildiği düşünülebilir. Fakat asıl sorun yataktan neden kalkamamaktır. Bunun cevabı da bireyin “Kurduğu alarma karşı duyarız olması ve çaldığını duymamasıdır”. Bu şekil problem çözümede problemin kökenini teşhis etme aşamasıdır (Andrews, 2006).

2.2.1.2. Problemi İncelemek

Bu aşama, problemin kökenini derinlemesine araştırmayı gerektiriyor. Problemin incelenmesine örnek olarak, yukarıda verilen işe geç kalmanın devamı getirilebilir. Bu durumda işe geç kalmamak için yeterince uykuyu almak, bireyin uyku ile ilgili probleminin olup olmadığını belirlemek, alarmın kurulduğu saatin ya da telefonun ulaşılabilir yerde olması ve alarmın sesinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Andrews, 2006).

2.2.1.3. Probleme Çözüm Yaratmak

Üçüncü ve son basamak, problem için bir çözüm yaratmak veya üretmektir. Bu aşamada bireyin yaratıcı ve yenilikçi olması için kendisine fırsat tanıması gerekir. Tek çözüm işe yaramayabilmektedir ve birey farklı çözümler ile problemi çözebileceğine inanmalıdır. Problem yoksa işte o zaman problem var demektir. Problem çözmek içgüdüsel bir davranışlardır. Öncelikle problemin tanınması, kabul edilmesi ve mutlaka çözümün bulunması gerekir. Çünkü problem virüs gibidir, çözülmezse çoğalır ve insana zarar verir. Kendini geliştiremeyen insanlar problemlerini de kabul etmemektedirler. Problemlerin üstesinden gelmek başarılı insanın belirtisidir ve problem çözmek, bireyin istediklerini elde etmesi için yaptığı en doğal davranıştır (Aydın, 2016).

Karşılaşılan problemlerin zamanında üstesinden gelinmediğinde daha farklı sorunlara neden olabilmektedir. Problemlerin çözülmemesi, bireyin davranışların,

yaşamını, hayata bakış açısını ve tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla kişinin odaklanmada zorlanmasına, dikkatsizliğine neden olabilmektedir. İnsan zihnini çözemediği problemlerle meşgul ettiği zaman yaşam kalitesi düşmektedir ve asıl odaklanması gereken durumlara odaklanamamaktadır (Yiğiter, 2018). Her problemin çözümü vardır ve çözümü olmayan problem yoktur. Başarılı insanlar probleme değil çözüme odaklanırlar ve problemlerin içinde bulunmazlar. En zor durumlarda bile çözüme odaklanarak, bir çıkış yolunun ve bir çözümün olduğuna inanırlar (Baştürk, 2009).

Aydın'a (2016) göre, problemler ve çözümleri yaşamın önemli bir zamanını alarak zaman yönetimini engellemektedir. Kişi problemlerinin çözümüne kavuşamadığı zaman sıkıntılar yaşamaktadır. Problemler, insanın beyninde birçok soruların oluşmasını neden olur ve kısa sürede çözülmesini ister. Hayat devam ettikçe, problemlerin olması normaldir. Çünkü problem yaşamın bir parçasıdır ve insanlar problemlerini çözmek zorundadır.

2.2.2. Problem Çözme Aşamaları

Johnson (1944) problem çözmeye dört aşama olduğunu öne sürmüştür. Bunlar sırasıyla, tanıma, üretme, kuluçka ve değerlendirme adı verilmektedir. Karşılaşılan sorunu oluşturan durumu ve engelleri tanımaya çalışmak, tanıma aşamasında gerçekleşir. Üretme aşamasında birey, farklı çözüm seçenekleri arar ve bu seçenekleri uygulamaya geçer ve değerlendirir. Uygulanan çözümler işe yaramadığı zaman, kuluçka dönemi başlar ve problemi bir yana bırakır. Birey farklı şeylerle ilgilenir ve bir süre sonra probleme tekrardan döner. Bu şekilde problem çözülünceye kadar birey yeniden denemeler yapar. Bahsedilen aşamalardan insan her zaman geçer, ancak belirtilen sıralamada gelmeyebilir ve atlama yaparak belli bir sırayı takip etmemektedir (akt. Cüceloğlu, 2017).

Problemin olduğu bir durumdaki özellik o anki durum ile olması gereken durum arasında farkın olması, bireyin bu farkı algılaması, kişide gerginliğe yol açması, gerginliği yok etmek için çabalaması ve bireyin girişimlerinin engellenmesi olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2004).

Monutrose (2000), problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı 5 aşamalı problem çözme yöntemini geliştirmiştir. Bu aşamalar çocuklar ile sağlıklı iletişim kurmayı desteklediğini öne sürmüştür. Mountrorse'a göre yetişkinler, herhangi bir problem oluştuğunda çocuğa 'onu yapma bunu yap' diyerek kolay problem çözme yöntemine başvururlar. Bir davranış değiştirme tekniği olarak bazı durumlarda işe yaramasına rağmen, davranışın altında yatan duygu ve düşünce ele alınmadığı için bu yöntemle

davranışın yavaş değişeceğini söylemektedir. Bu durum çocuğun kendini güçsüz hissetmesine ve kendine olan güveninin azalmasına neden olmaktadır. Mountsose'un belirttiği aşamalar aşağıdaki gibidir;

1. Sorunu Tanımlama

Bu aşamada yetişkinlerin çocuklara sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatle dinleyecek kadar sabırlı ve sakin olmaları gerekmektedir (Monutrose, 2000).

2. Duyguları İfade Etme

Bu aşamada çocuk, söz konusu durum hakkında neler hissettiğini söylemelidir. Çocukların duygularını tanımlamaları ve sözcüklerle ifade edebilmelerine yetişkinlerin yardımcı olması gerekmektedir (Monutrose, 2000).

3. Olumsuz İnancı Bulma

Probleme neden olan ve problemin altında yatan inançların ve düşünce sürecinin keşfedilmesi gerekmektedir. Duyguların altında yatan gerçek inanç ve düşünceler değişmedikçe davranışlarda da değişim olmayacaktır (Monutrose, 2000).

4. Olumlu İnancı Bulma

Doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkelerinden faydalanarak olumsuz düşünceleri olumlu düşünceler ile değiştirmek gerekmektedir. Aşırı genellemeleri sorgulamaya doğruluk ilkesi, olumsuz düşüncenin sonuçlarını düşünmeye sonuç ilkesi ve bireyin olumsuz inançları sorgulaması ve bunları değiştirmek için çabalamasına da değişim ilkesi denmektedir (Monutrose, 2000).

5. Geleceği Zihinde Canlandırma

Birey olumsuz inançlarını olumlu inançlara çevirdiği zaman, artık yeni inançlarıyla problemi tekrar ele alır ve gelecekte olabilecek şeyleri yeni inançlarıyla hayal etmeye başlar. Kişinin karşılaştığı problemleri, eski bilgilerini kullanmak yerine yeni ve orjinal çözüm yolları bulması ve bu yolları uygulamasına problem çözme becerisi denmektedir. Kişi sıkıntıya sokacak durumları ortadan kaldırmak için problem çözme becerilerini kullanmaktadır. Problem çözme becerileri bireyin mantıklı ve bilinçli kararlar almasına yardımcı olmaktadır (Korkut 2002).

Koberg ve Bangnall (1981), sorun çözmeye yetenekli olan bireylerde bulunması

gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

Yenilikçi, yeni gelişmelere ve değişimlere açık olmak

Hızlı kararlar almak ve aldığı kararları açıklayabilmek

Sorumluluk alabilmek, sorumluluk duygusu gelişmiş olmak

Esnek düşünebilmek, belirli bir kalıplardan çıkmış olmak

Maceracı olmak, cesaretli davranışlarda bulunmak

Orijinal fikir ve düşünceler üretebilmek

Özgüven sahibi olmak

Geniş bir ilgi yelpazesine sahip olmak

Mantıklı davranışlar gerçekleştirmek

Öznel değil nesnel düşünce ve eylemler gerçekleştirebilmek

Hem aktif hem rahat ve enerji dolu olmak

Yaratıcı ve geniş hayal gücüne sahip olmak

Durumu olduğu gibi kabullenmek ve eleştirel düşünerek olayları değerlendirebilmek

Duyguları ihmal etmeden nesnel ve gerçekçi eylemlerde bulunmak

Rahatlıkla kendini ifade edebilmek

Yeni çözüm yolları üretebilmek

Eleştirme ve sorgulama kabiliyetine sahip olmak

Problem çözme becerisine sahip olan kişiler, problem ile karşılaştıkları zaman yaratıcı ve hızlı çözümler üretebilmektedir. Bu durumun aksine problem çözme becerisine sahip olmayan kişiler olaylara, yaratıcı ve mantıksal düşünmeden içsel tepkilerle yaklaşır. Prblem çözme becerisi düşük olan kişiler ile problem çözme becerisi yüksek olan kişiler arasında büyük farklar vardır (akt. Taşkiran ve Çakmak 2019).

2.2.3. Problem Çözmede Bireysel Etkenler

Morgan (2011), bireyin problem çözmede başarısında kişisel etkenlerin önemini vurgulamıştır. Bu etenler sırasıyla, zeka, kurulum, güdülenme ve işleve takılmadır.

Zeka: Problem çözme becerisinde zeka ile yakından ilişkilidir. Kişi ne derece zeki olursa, sorun çözme sürecindeki başarısı da o derecede artmaktadır. Zekanın bileşenlerinden biri problem çözme yeteneğidir (Morgan 2011).

Güdülenme: Bireyin problem çözmesi için öncelikle güdülenmesi gerekmektedir. Problemin çözüme kavuşması, problemin çözümüne yönelik amaç ve odak noktanın oluşmasını gerektirmektedir. Güdülenme düşünceyi yönlendirir ve bu şekilde sadece probleme çözme amacına yönelik düşünceler gelişir. Güdülenme, bireyin problem çözme ile ilgili eyleme geçmesinde ve çözümü toplarlamasında yardımcı etkindir. Problem çözme aşamalarında da güdülenmenin yeri oldukça öneme sahiptir (Morgan, 2011).

Kurulum: İnsanların daha önceden yararlandıkları alışkanlıkları, yeni problem oluştuğunda da aynı şekilde hazır olmalarını yani kurulmalarını sağlarlar. Kurulum problemin başında kişinin düşüncelerini belirli bir doğrultuda yönlendirerek, düşünenin yanlı olmasına yol açmaktadır. İnsanların duyuşsal, davranışsal ve bilişsel özelliklere sahip olmaları problemin çözümünde çok önemlidir (Morgan, 2011).

İşleve Takılma: Bu durum yaratıcı düşünmeyi ters yönde etkilemektedir. Nesneleri mevcut kullanımı dışında düşünememe problemlerin çözülmemesine yol açmaktadır. Çözülmesi zor olduğu düşünülen problemlerin çözüme kavuşması, nesnelerin farklı işlevlerde kullanıldığından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla insanlar hayal güçlerini kullanarak, orjinal ve yeni fikirler üretebilmeleri için işlevlere takılmamaları gerekmektedir (Morgan, 2011).

Problem çözme bir süreçtir ve farklı aşamalardan oluşmaktadır. Problem çözme becerisine yönelik sadece sonuca değil, süreci izlemeye ve aşamaları değerlendirmeye yönelmek daha doğrudur. Becerilerin bilgiye sahip olma, bilgiler arasından amaca yönelik olarak işlevsel olanları seçme, bu bilgileri çeşitli durumlarda kullanabilmek ve yeni bilgiler üretebilmeyi öne alarak, süreci de gözlemleyen yaklaşımların kullanılması gereklidir (Taşkırın ve Çakmak, 2019).

2.2.4. Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi

İnsanlar günlük hayatta farkında olmadan da olsa problem çözme becerilerinin kullandığı söylenebilir. Problem çözme becerileri geliştirmek için bazı aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar problemin tanımlanması, seçeneklerin gözden geçirilmesi, alternatiflerin değerlendirilip birinin seçilmesi, seçilen alternatifin eyleme geçirilmesi, sonucun değerlendirilmesi ve seçenekler arasından yeni bir eylem planının oluşturulması

olarak tanımlanmaktadır (Kayaoğlu, 2013).

Problemin tanımlanmasında, insanların karşılaştığı her problemin iç problemi olduğu varsayılmaktadır ve problem ile ilgili birçok beyini etkileyen düşüncelere sahiptirler. Problemin tanımlanması aşamasında, problemin farkına varmak gerekmektedir. Birey problemlerinin farkında olarak zihninde netlik oluşmasını sağlar. Bu süreçte problemin bireyde oluşturduğu olumsuz davranışlar, duygu ve düşünceler ve fizyolojik belirtilerin saptanması gerekir (Kayaoğlu, 2013).

Seçenekleri gözden geçirme aşamasında bireyin, beyin fırtınası yaparak farklı alternatif çözüm yolları oluşturması gerekmektedir. Bu süreçte oluşturulan seçenekler teker teker gözden geçirilir. Problemin çözümü olmadığını anladığında birey, sıkıntılı durumlar yaşamaktadır. Çözüm yolları ne kadar çok olursa bireydeki rahatlama hissi de o derecede olur. Çözüm yolları ne kadar mantıksız, saçma ve birbirleriyle alakasız olduğunda bile çözümlerin karıştırılıp uygun bir yol bulmaya çalışılmalıdır (Kayaoğlu, 2013).

Alternatiflerin değerlendirilip birinin seçilmesi aşamasında yukarıda belirtilen çözüm yollarından, problemin çözülmesinde en uygun olanının seçilmesidir. Sonraki aşama *seçilen çözümün uygulanması* ya da eyleme geçirilmesidir. Problem çözmeye en önemli adımların birisi seçilen çözümün uygulanmasıdır. En son aşama ise *sonucun değerlendirilmesidir*. Uygulamaya geçirilen çözüm yolunun problemi çözümleyip çözemediğine bakılarak durum değerlendirilmesi gerekir. Uygulamaya koyulan seçenek işe yaramadığı zaman tekrardan bir önceki aşamaya dönülerek, farklı çözümün eyleme geçirilmesi gerekmektedir (Kayaoğlu, 2013).

2.3. ZEKÂ KAVRAMI

Zekâ, soyut bir kavram olarak üzerinde yıllardır çalışılmaktadır. Tümen (2005) zekâ kavramını, bazı durumlarda bir testten alınan puan, bazı durumlarda ise çevreye uyum sağlama, bazen de sorun çözme olarak açıklamıştır. Thompson'a (1984) göre zekâ, doğrudan tanımlanabilir bir özellik değildir ve belirli davranışsal özellikleri özetleyen soyut bir kavramdır. Bohmen'e (1980) göre ise, zekâ aklın gerçek bir özelliği değil sadece bireyin kendi eylemleriyle birlikte ortaya çıkardığı özelliğidir. Her alana göre zekânın tanımları farklıdır. Biyoloji alanındaki araştırmacılar çevreye uygun davranma becerisi olarak görmektedirler, eğitim alanındakiler zekânın yeteneklerden oluştuğunu savunurken psikoloji alanındaki araştırmacılar zekânın bir kapasite olduğunu öne sürmüşlerdir. Binet (1908), zekânın üç özelliğe sahip olduğunu varsaymıştır. Bu özellikler: verilen bir

yönergeyi anlamak ve zihinde tutabilme yeteneği, durumlara başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmek ve kişinin kendi kendini eleştirerek yaptığı davranışların doğru olup olmadığını denetleyebilme özelliğidir. Farklı bir açıdan zekâ, kavram oluşturmak ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneğidir (Bildiren, 2018).

TDK (2022) zekâ kavramını, bireyin düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak açıklamaktadır. Sternberg (2000) zekâyı, çevreyi seçme, uyum gösterme ve biçimlendirmede gerektiren zihinsel beceriler olarak açıklamıştır. İnsanın çevreye uyum sağlarken kazandığı deneyimlerden ders çıkarabilme yeteneğine zekâ denmektedir. Problem çözme için strateji geliştirmek ve problemlerin farkında olmak zekânın ölçütleri olarak belirtilmektedir. Salovey ve Mayer (1990), zekâ kavramını, soyut düşünme, nesnel arasındaki farklılık ve benzerliklerin ayırt edebilme ve birbirleri ile ilişkilerini değerlendirebilme becerileri olduğunu belirtmişlerdir. Piaget zeki bir bireyin, içinde bulunduğu devamlı değişen çevreye diğerlerinden daha kısa sürede uyum sağlayabilmesi ve uygun tepkiler göstermesi olarak tanımlamıştır. Piaget zekâyı çevreye uyum sağlama yeteneği olarak adlandırmıştır. Bu yeteneklere sahip bireyler, yaşam süreci ve kalitesi açısından diğerlerine göre daha avantajlıdır (Çeçen Eroğul, 2021).

2.3.1. Zekâ Kuramları

2.3.1.1. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner (2000) zekânın insanların sergilediği çeşitli yetenekleri yeterince kapsamadığını savunmuştur. Bireyin, yaşamında karşılaştığı problemlere verimli ve etkili çözümler üretebilme becerisine zekâ denmektedir. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde, 8 farklı zekâ olduğunu belirtmiştir. Tanımlanan bu sekiz zekânın birbirinden bağımsız olduğuna ve farklı bireylerde farklı derecelerde geliştiğine inanmaktadır. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerde, bir birey bir alanda daha yetkin hale geldiğinde, diğer zekâ türlerinin de geliştirilebildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, çocukluktan itibaren bireyin tüm zekâ düzeylerinin keşfetmeye ve kullanmaya teşvik edilmesi önemlidir. Gardner zekânın geliştirilebilir olduğunu savunur. Zekânın ne kadar anlaşılır olması onun kullanışlı olmasını da kolaylaştırmaktadır. Zekâ türleri ve özellikleri aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

1. **Dilsel- Sözel Zekâ (Linguistic):** Sözlü veya yazılı elimelerle ilgilidir. Sözel ve dilsel zekâyı sahip insanlar, kelimeleri ve dilleri çok iyi bir düzeyde kullanabilme yeteneğine sahiptirler. Genellikle okuma, yazma, hikaye anlatma,

kelimeleri ve tarihleri ezberlemede iyidirler. Okuma, not alma, dersleri dinleme, tartışma ve tartışma yoluyla en iyi şekilde öğrenme eğilimindedirler. Ayrıca, genellikle açıklama, öğretme ve hitabet veya ikna edici konuşma konusunda yeteneklidirler. Dilsel-sözel zekâyâ sahip olan bireyler yüksek sözel hafıza ve hatırlama becerisine sahip oldukları için yabancı dil öğreniminde zorluk çekmezler. Bu zekâ tipinde uygun meslekler arasında yazarlar, avukatlar, filozoflar, politikacılar ve öğretmenler bulunmaktadır (Gardner, 2000).

2. **Mantıksal- Matematiksel Zekâ (Logical-Mathematical):** Bu alan mantık, akıl yürütme ve sayılarla ilgilidir. Bu zekâ türündeki bireyler bilimsel düşünme ve araştırma yeteneği, bilgisayar programlama yeteneği ve matematiksel çözümler üretme yeteneklerine sahiptirler. Bu zekâyâ sahip bireyler için uygun meslekler arasında bilim insanları, matematikçiler, doktorlar ve ekonomistler yer alır (Gardner, 2000).
3. **Uzaysal Zekâ (Spatial):** Bu zekâ görme ile ilişkilidir. Güçlü görsel-mekansal zekâyâ sahip insanlar genellikle nesnelere görselleştirmede ve zihinsel olarak manipüle etmede çok iyidirler. Bu zekâ türüne sahip bireyler güçlü görsel hafızaya sahiptirler ve el göz koordinasyonu gelişmiş olup sanata eğilim gösterirler. Bu zekâyâ uygun meslekler arasında sanatçılar, mühendisler, ressamlar ve mimarlar bulunmaktadır. Bu bireyler hem küçük hem büyük görsel alanların kolayca farkedebilirler (Gardner, 2000).
4. **Kinestetik- Bedensel Zekâ (Bodily-Kinesthetic):** Bu zekâ beden hareketi ile ilgilidir. Bu kategorideki insanlar, genellikle spor veya dans gibi fiziksel aktivitelerde diğerlerine göre daha iyidirler ve genellikle hareketin baskın olduğu faaliyetleri seçerler. Oyunculuk yapmaktan ya da performans göstermekten hoşlanabilirler ve çoğunlukla bir şeyler inşa etmekte ve yapmakta becerilidirler. Okuma ya da duymadan ziyade, fiziksel yollarla daha iyi öğrenme becerisine sahiptirler. Kelimeleri (sözel hafıza) veya görüntüleri (görsel hafıza) değil, vücut hareketlerini daha iyi hissederler. Bu zekâyâ sahip insanlara göre meslekler, sporcu, dansçı, aktör, komedyen ve inşaatçılık sıralanabilir (Gardner, 2000).
5. **Müziksel Zekâ (Musical):** Bu alan işitme, ritm ve müziksel yetenekler ile ilgili alandır. Bireyler yüksek düzeyde müzikal-ritmik zekâyâ sahip olanlar seslere,

ritimlere, tonlara ve müziğe karşı daha fazla hassasiyet gösterirler. Şarkı söyleme, müzik aletleri çalabilme ve müzik besteleyebilme eğilimi gösterirler. Müziksel zekâya sahip bireyler öğrenmek ve ezberlemek için şarkı veya ritimler kullanırlar. Bu zekâya sahip olanlara uygun meslekler arasında müzisyenler, şarkıcılar, şefler ve besteciler bulunur (Gardner, 2000).

6. **Doğalcı Zekâ (Naturalistic):** Bu alan doğa ve yetiştirme ile ilişkilidir. Bireyin bu zekâ sayesinde çevresini farkederek, tanıyarak ve sınıflandırabilir. Doğaya karşı hassasiyetli olarak hayvanlar ile iyi etkileşimde bulunabilirler ve hayvan çeşitlerini tanımakta ve sınıflandırma konusunda yeteneklidirler. Bu zekâya sahip olanlar için meslek olarak, doğa bilimcisi, bahçıvan ve çiftçilik vb. uygundur (Gardner, 2000).
7. **Kişilerarası-Sosyal Zekâ (Interpersonal):** Bu tür zekâsı olan bireylerin başkalarıyla etkileşimi oldukça gelişmiştir. Bu zekâya sahip olan kişiler çoğu zaman dışa dönüklük ve başkalarının ruhsal durumlarına, duygularına, mizaçlarına ve motivasyonlarına duyarlılıkları ve işbirlikçi davranışları ile kendilerini belli ederler. Etkili bir şekilde iletişim kurma ve empati becerisine sahip oldukları için, lider ruhlu olurlar. Tartışarak ve başkalarıyla çalışarak en iyi şekilde öğrenme eğilimindedirler. Yöneticilik, sosyal hizmet uzmanlığı, politikacı ve diplomatlar uygun meslek türlerindedir (Gardner, 2000).
8. **Kişisel-İçsel Zekâ (Intrapersonal):** Gardner bu zekâ türünü kişilerarası zekâdan ayırt ederek, bireyin kendi duygularına ulaşabilmesi, bu duygularını ayırt ederek ona göre yönlendirme yeteneği olarak açıklamıştır. Kişisel zekâ, kendini yansıtmaya kapasitesi ile bağlantılıdır. Bu zekâya sahip olanlar genellikle içe dönüklüktedir ve yalnız çalışmayı tercih ederler. Felsefe gibi düşünce temelli arayışlara yatkınlık gösterirler. Öz farkındalığa sahip ve kendi duygu, amaçlarının farkında olurlar. En iyi öğrenme yöntemleri, konuyla başbaşa bırakılmalarıdır. Uygun meslekler arasında filozoflar, psikologlar, ilahiyatçılar ve yazarlar yer alır (Gardner, 2000).

Bu zekâ türlerine tüm insanlar sahiptir ve bu durum bireyi insan yapan etkidir. İnsanlar birbirlerinden az ya da çok bu zekâlara sahiptirler. Gardner, insanların hepsinde kişilerarası ve varoluşçu zekânın olduğunu iddia etmektedir. Tek yumurta ikizleri dahil, hiç kimse diğer insanla aynı görüntüye sahip olmadığını belirtmiştir. İnsanların kişilikleri,

huyları, güçlü ve zayıf yönleri aynı olmamaktadır. Dolayısıyla insanlar çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında beyinlerinin farklı yönlerini kullanmaktadırlar (Gardner, 2010).

2.3.1.2. Thorndike'in Çoklu Faktör Kuramı

Kuramcı zekâyı, sayılarla akıl yürütme, kelimeleri anlama, kavrama ve kişilerarası ilişkileri görsel algılayabilme gücü olarak açıklamıştır. Thorndike Çoklu Faktör Kuramında, zekâyı üç ana başlık çerçevesinde sınıflara ayırmıştır (Aslan, 2013). Bu sıralama aşağıda verilmiştir:

Soyut Zekâ: semboller vasıtasıyla düşünme yeteneğine soyut zekâ denmektedir. Matematiksel ilişkiler kurma soyut zekânın örneği olabilir.

Somut Zekâ: makine yapımı, araç-gereç yapımı ve bunları kullanma yeteneğine sahip bireyler girmektedir.

Sosyal Zekâ: bireyin çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurması ve uyum sağlamasıdır.

2.3.1.3. Sternberg'in Başarılı Zekâ Modeli

Bireyin yaşamda başarılı olmasında önemli olan yeteneklerine başarılı zekâ tanımını yapmıştır. Sternberg, analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri bir araya getirerek "Başarılı Zekâ Modelini" ortaya çıkarmıştır. Kişiler sahip olma dereceleri eşitlik sağlamamaktadır. Önemli olan, yetenekli bireyler sahip olduğu özelliklere dayanarak üstünlüklerini ortaya çıkardığı zaman, zayıf yönlerini yok etmeye çalışmasıdır. Sternberg'e (2015) göre, kişiler günlük hayatta üç çeşit yeteneğe ihtiyaç duymaktadırlar. "Üç Aşamalı Yetenek Teorisi" aşağıda sıralanmıştır:

Analitik Yetenek: Bireyin bilgiyi etkili bir şekilde işleyebilmesi ve soyut düşünebilmesidir. Bu yetenek kişinin problem çözmesinde, fikir ve düşüncelerinin kalitesini değerlendirmesinde önemli yer almaktadır.

Yaratıcı Yetenek: Bu tür yetenek bireyin yeni durumlara veya uyarılara karşı tepki verebilmesidir. Kişinin iç dünyasını dış dünyaya akatarabilmesini yansıtmaktadır. Orijinal fikir üretme yeteneği olara da bilinmektedir.

Pratik Yetenek: Günlük olayları anlama, ifade etme ve bu olaylarla başa çıkabilme yeteneğidir. Kişinin dış dünya ile ne şekilde ilişki kurduğunu yansıtan bir zekâ türüdür. Pratik yeteneği olan kişiler problemlere kolay yoldan, pratik şekilde çözüm yolu bulabilirler (akt. Çelik, 2021).

2.4. DUYGUSAL ZEKÂ

2.4.1. Duygu Kavramı

Duygusal zekâyı tanımlamadan önce, en önemli yeri olan “duygu” kavramını ne olduğunun açıklanması gereken en önemli hususlardan biridir. Duygular, insanın tepkisi ya da yanıt biçimi olarak ortaya çıkmaktadır ve olumlu veya olumsuz olarak tanımlanabilir. Bireyin amaç odaklı davranışlarını genellikle duygular desteklemektedir ve etkilemektedir. Duyguların yoğun bir şekilde yaşanması, bireyin duygularını kontrol edememesi zekâyı olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece bireyde verimsizlik, ilgisizlik, dikkat eksikliği gibi problemler ortaya çıkarak bireyin yaşamını, sosyal hayatını, kariyer başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öfke, stres ve kaygı gibi duyguların kontrol edilmesi, bireyin karşılaşılabileceği olumsuz duyguları engellemektedir. Bu tarz duyguları yönetebilmeyi öğrenmek duygusal zekâ becerisine bağlıdır. Duygu durumunun farkında olan ve duygularını yönetebilen kişiler, duygusal zekâsını kullanma yeteneğine sahip olan kişilerdir (Koçyiğit, 2018). Dakikalarca, saatlerce ve günlerce sürmeye ısrarcı ‘kötü ruh hali’ deyiminin asıl amacı ruh haliini vurgulamaktadır. Duygusal özellik ise sadece birkaç gün için değil, yıllar boyunca kişiyi karakterize eden hislerdir. Duygular bireyin hayatını anlamlı ve doyurucu kılmaktadır (Davidson ve Begley, 2018).

2.4.2. Duygusal Zekâ Kavramı

İlk olarak, Salovey ve Mayer (1990) tarafından 1990’lı yıllarda duygusal zekâ kavramı yaptıkları bilimsel araştırmada kullanıldıktan sonra ortaya çıkmaya başlamıştır. Duygusal zekânın öncü modellerinden birisi de 1980’li yıllarda Bar-On tarafından öne sürülmüştür. Yaptıkları araştırmada duygusal zekâ kavramını, bireyin kendisinin ve karşıdaki insanın ne hissettiğini anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini takip etmesi, ayırım yapması ve kazandığı bilgileri eylemlerinde ve düşüncelerinde kullanabilme becerisini kapsayan sosyal zekânın bir alt boyutu olduğunu açıklamışlardır. Kavram olarak duygusal zekâ, son yıllarda geliştirilmeye başlayan yeni bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Ushakov, 2004).

Duygusal zekâ, üç tür yetenekten oluşan karmaşık bir yapı olarak ele alınmıştır:

- 1) duyguları tanımlamak ve ifade etmek,
- 2) duyguların düzenlenmesi,
- 3) duygusal bilginin düşünce ve faaliyetlerde kullanılması.

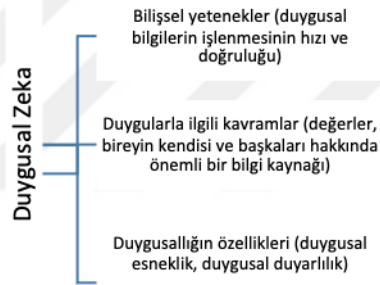
Bu yetenek türleri bir dizi bileşenden oluşmaktadır. Duyguları tanıma ve ifade etme yeteneği iki bileşene ayrılır. Bunlardan birisi bireyin kendisine ve ikincisi başkalarına yöneliktir. Birinci bileşen kendi içine sözel ve sözel olmayan alt bileşenleri içermektedir. İkincisi ise sözel olmayan algı ve empatinin alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Duyguların düzenlenmesi de kişinin kendi duygularını ve başkasının duygularını düzenlemesi olarak ikiye ayrılır. Düşünme ve uygulamada duyguların kullanımı ile ilişkili bir yetenek türü ise planlama, yaratıcı düşünme ve motivasyondan oluşmaktadır. Duygusal zekâ, duygularda yer alan bilgileri işleme yeteneği olarak ele alınmaktadır: duyguların anlamını belirlemek, birbirleriyle olan bağlantılarını belirlemek, duygusal bilgiyi düşünme ve karar verme için bir temel olarak kullanmak (Ushakov, 2004) .

Duygusal zekânın doğası kendini tanıma, duygularını yönetebilme, diğerlerinin ne hissettiklerini anlayabilme, kendi kendini harekete geçirebilme, sosyal ilişkilerde insanları anlayarak uyumlu ve tutarlı yaşam sürdürme sürecidir. Yapılan araştırmalarda bilim insanları bireyin kişisel, sosyal ve kariyer hayatında başarılı ve mutlu olmalarında duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan kişiler hem sosyal hem iş hayatında uyumlu ve başarılı oldukları belirtilmiştir (Koçyiğit, 2018). Yıldırım (2019) belirtilen duruma ek olarak duygusal yetenekleri gelişmiş bireyler, yaşamlarını daha etkili bir düzeyde sürdürebildiklerini, kendi potansiyellerini besleyecek zihinsel alışkanlıklar edinebildiklerini varsaymaktadır. Duygusal yaşamını kontrol edemeyenler ise, kendi içlerinde çatışma yaşayarak yaşamlarını kendilerine zorlaştırabilmektedirler. Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler kendilerinin güçlü ya da zayıf yönlerinin farkındadırlar ve bu farkındalık bireyin yaşam kalitesini artırmaktadır. Duyguların her zaman kontrolünü sağlamak mümkün değildir, ancak davranışlar kişi tarafından kontrol edilebilmektedir. İnsan hayatta başarıya ulaşmasında duygusal zekânın, yani sosyal iletişim becerisini ortaya koyan zekâ türünün önemli olduğu belirtilmiştir.

Duygusal zekâ bireyin, duygusal ve sosyal yöndeki iletişim becerisi, kendi duygularını tanıması, problemleri ile başa çıkabilmesi, duygu ve davranışlarını yönetebilmesi, tepkilerinin kontrolünü sağlayabilmesi, problem çözme yeteneği, yarımseverlik, iyi geçinme düzeylerine sahip olabilmesi, karşıdaki kişinin duygularını anlayarak empati kurabilmesi, olumsuz duyguların denetlenebilmesi ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı, 2009).

Goleman (2017) duygusal zekâyı, bireyin aksiliklere rağmen harekete geçebilmesi, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi, empati kurabilmesi, ruh durumunu düzenleyebilmesi ve problemlerin hayatı olumsuz etkilemesine engel olabilmesidir. Duygusal zekâ, bireyin ve başkalarının hislerini tanıması, kendisini motive etmesi, içsel ve dışsal duygularını yönetebilme becerisine gönderme yapar. Bilişsel zekâ, beyinin en üst kısmında yer alan ve daha yakın bir zamanda evrilmiş olan katmanların faaliyetine dayanmaktadır. Duygusal zekâ ise beynin daha alt kısımlarında, daha eskilere dayanan merkezlerde yer almaktadır. Duygusal zekânın öncü modellerinden birisi de 1980’li yıllarda Bar-On tarafından öne sürülmüştür.

Lucine’e (2000) göre duygusal zekâ, bir kişinin yaşamı boyunca belirli bireysel özelliklerini ve seviyesini belirleyen bir dizi faktörün etkisi altında oluşan psikolojik bir öğrenmedir. Bu faktörler Şekil 2.1’de verilmektedir.



Şekil 2.1. Duygusal zekâ faktörleri

2.4.3. Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ İlişkisi

İnsanda temel olarak iki türlü zekâ vardır. Bunlar bilişsel ve duygusal zekâdır. Bilişsel zekâ, kişinin öğrenme, anlama, rasyonel düşünme ve problem çözme kapasitesine denmektedir. Bilişsel olmayan zekâ ise, duygusal zekâdır ve günlük yaşamda hayati önem taşımaktadır. Zekânın, duygusal, kültürel, sosyal ve yaşama ait boyutlarını göstermektedir. Bilişsel zekâ düşünen zekâ türüdür ve duygusal zekâ hissedilen zekâ türüdür. Duygusal ve bilişsel zekâlar birbirlerinden ayrı ve tamamlayıcı yetiye sahip olup, birbirlerine karşıt değildirler. İnsanların hepsinde bu zekâlar bir arada olmaktadır ve bireylere göre oranları değişmektedir. Duygusal zekâ insanın varoluş özelliklerinin temelidir (Bayraktar, 2015).

Bilişsel zekâ, beyinin en üst kısmında yer alan ve daha yakın bir zamanda evrilmiş olan katmanların aktivitelerine dayanmaktadır. Beyinin daha eskilere dayanan merkezlerinde veya daha alt kısımlarında yer alan zekâyâ ise duygusal zekâ denmektedir (Goleman, 2017).

Goleman'a (2019) göre, bilişsel ve duygusal zekâ arasında bazı yönlerden biraz da olsa bağlantının olduğunu açıklamaktadır. Fakat bu bağlantı bilişsel zekâ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olduğunu açıkça ortaya koyacak kadar küçük bir bağlantıdır. Dolayısıyla duygusal zekânın bilişsel zekâ kadar eski değil yeni kavram olduğu anlaşılabilir. Duygusal zekâ son yıllarda araştırılmaya ve geliştirmeye tabi tutulmuştur.

2.4.4. Duygusal Zekâ Modelleri

2.4.4.1. Goleman Modeli

Goleman (2017) modelinde, duygusal zekâyâ sahip olabilmek için beş temel beceriyi belirtmiştir:

1. **Özbilinç:** Kişinin içinde bulunduğu anda neler hissettiğini bilmesi ve bu tercihleri karar verme sürecinde yardımcı olacak şekilde kullanmasıdır. Bir duygu oluşumunda kendini tanıma, duygusal zekânın önemli bir kısmıdır. Kişi kendi yetilerine yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye ve sağlam temellere dayanan özgüvene sahip olmalıdır (Goleman, 2017).
2. **Motivasyon:** Bir hedefe yönelik birey, duygularını belirlediği hedefin etrafında toparlayabilmelidir. Bu durumda, davranışları kontrol altına alabilme, kendine hakim olabilme, dikkat ederek harekete geçebilme eğilimine sahip olmak gerektirir. Her başarılı davranışın altında, insanın duygularını zamanında kontrol edebilmesi yatmaktadır (Goleman, 2017).
3. **Kendine çeki düzen verme:** Bireyin duygularını, yaptığı işini engellemek yerine kolaylık sağlayacak şekilde idare edebilmesi, yönetebilmesidir. Bireyin belirlediği amaçlarına ulaşması vicdanlı olarak, bazı haz aldığı şeyleri erteleyebilmesi gerekmektedir. Duygusal sıkıntılardan toparlanarak kendine çeki düzen vermesidir. Duygularını sağlıklı yönetebilen bireyler yaşamda problemler ile karşılaştıkları zaman başkalarına göre daha çabuk ve daha kolay toparlanabilmektedir (Goleman, 2017).
4. **Sosyal beceriler:** Kişilerarası ilişkilerde bireyin duygularını iyi derecede idare etmesidir. Sağlıklı etkileşim içinde olmak ve sosyal durum ve ilişki algılarını

doğru algılamak gerektirir. Bu beceriler ilişki s¼recinde liderlik, uzlaşma, ikna kabiliyeti ve ekip çalışmasının altında yatan temel unsurlardır (Goleman, 2017).

5. **Empati:** Empati kavramı duygusal zekânın olmazsa olmaz bir parçasıdır. Empati, bireyin kendi resminden çıkmadan başkasının resmini girebilme becerisidir. Bireyin kendisini, karşıdaki kişinin yerinde olarak d¼ř¼nce ve duygularını, hisslerini doğru şekilde anlamasına empati adı verilmektedir. Kişilerarası ilişkiler empati sayesinde gelişmektedir ve ilişkilere olumlu y¼nde etki sağlamaktadır. Empati kurmadaki ¼nemli nokta, karşıdaki kişinin rol¼ne girildiğinde kısa s¼re kalınarak ve zamanında birey tekrar kendi rol¼ne d¼nmeyi bilmesi gerekir. ¼rnek olarak empati, bireyin karşıdaki kişiyi ağlarken g¼rd¼đ¼nde beraber oturup ağlaması değil, onun neden ağladığını anlamaya çalışarak uygun tepki g¼stermesidir (Yıldırım, 2019).

Karşıdaki kişinin yalnızca d¼ř¼ncesini ya da duygusunu anlamak yeterli olmayacaktır. Empatinin iki temel unsurundan bahsetmek m¼mk¼nd¼r ve bu unsurlar bilişsel rol alma ve duygusal rol almadır. Karşıdaki kişinin rol¼ne girerek onun ne d¼ř¼nd¼đ¼n¼ anlamak, bilişsel nitelikli bir etkinliktir. Karşıdaki kişinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinliktir. Duygusal rol almanın bir ¼nceki aşaması bilişsel rol alma olmaktadır. Birey y¼z¼n¼ ve bedenini kullanarak karşısındaki kişiyeye empatik tepki verir. Empati iletişimde bulunan iki taraf için de ¼nemlidir (G¼zel, 2016).

İnsanın duygu ve d¼ř¼nceleri duygusal zekânın ¼z¼n¼ oluşturur. İyi-k¼t¼, doğru-yanlış ve g¼zel-çirkin ikilemleri, bireyin kişiliğini oluşturan etkenlerdendir. Dolayısıyla insan bir b¼t¼nd¼r. Duygusal zekâda duyguların boş bırakılması s¼z konusu değildir. Duygusal zekâ, yararlı, uygun ve etkili bir biçimde duyguların algılanmasını, y¼netilmesini, tanınmasını ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Bayraktar, 2015).

2.4.4.2. Salovey ve Mayer Modeli

Salovey ve Mayer (1990) yaptıkları araştırmaların ¼nerileri kapsamında yeniden bir model geliştirmişlerdir. Yeniden tasarlanan model, duyguların bir kişinin diğer insanlara veya nesnelere olan ilişkileri hakkında bilgi içerdiği d¼ř¼ncesine dayanmaktadır. Duygusal bilginin işlenmesi ile ilgili yetenekleri ‘dallar’ olarak adlandırmışlardır ve d¼rt farklı ¼geden oluşmaktadır. Salovey ve Mayer’in varsayımlarına g¼re belirtilen ¼geler, bireyin oluşumunda tutarlı bir şekilde gelişme seviyeleri olan bir tanımlamadır. Her bir ¼genin,

hem kişinin kendi duygularıyla hem de diğer insanların duygularıyla ilgili olduğunu önemle belirtmişlerdir.

Duyguların Tanımlanması. Duyguların algılanmasıdır. Daha doğrusu duyguların varlığını fark etme yeteneği, bunların tanımlanması, yeterli ifade edilmesi, gerçek duyguların ayırt edilmesi ve bunların ifade edilmesi gibi bir dizi ilgili yeteneği içerir (Salovey ve Mayer, 1990).

Duyguları Kullanma: Düşünme ve uygulama verimliliği artırmak için duyguların kullanılmasıdır. Duyguların önemli durumlara dikkat çekmesi için kullanılmasıdır. Problem çözmeyi teşvik eden duyguları tetikleme ve yaratıcı fikirler üretme yeteneğidir. Duygudurum değişimlerini, problemle ilgili farklı bakış açılarını analiz etmenin bir aracı olarak kullanma yeteneğini de kapsamaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Duyguları Anlamak: Duygu komplekslerini, duygular arasındaki bağlantıları, bir duygudan diğerine geçişleri, duyguların nedenlerini, duygularla ilgili sözlü bilgileri anlama yeteneğini içerir (Salovey ve Mayer, 1990).

Duyguların Yönetimi: Duyguların kontrol edilmesi, hoş olmayan ve olumsuz duyguları azaltma yeteneğidir. Kişinin duygularının farkında olması ve duygusal olarak yüklü problemleri bunlarla ilişkili olumsuz duyguları bastırmadan çözebilme yeteneğidir. Kişilerarası ilişkileri geliştirir ve kişisel gelişmeye teşvik eder (Salovey ve Mayer, 1990).

2.4.4.3. Bar-On Modeli

Bar-On, duygusal zekâ kavramını daha geniş bir biçimde yorumlamıştır. Ona göre duygusal zekâ, kişiye çeşitli yaşam olaylarıyla başarılı bir şekilde başa çıkma fırsatı veren tüm bilişsel olmayan bilgi ve yetkinlik yetenekleri olarak tanımlamıştır. Bar-On duygusal zekâyı tanımlayabilecek beş alan belirlemiştir ve bu alanların hepsinin bir alt boyutlarının olduğu söz konusudur.

Kendini Tanımak: Bireyin duygularının farkında olması, kendine güvenmesi, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsız olmasıdır.

Kişilerarası Beceriler: Bu boyutta birey empati, kişilerarası ilişki kurabilmeli ve aynı zamanda sosyal sorumluluk alabilmelidir.

Uyum Sağlama Yeteneği: Bireyin problem çözme, esneklik ve gerçeklerle bağlantı kurma yetenekleridir.

Stresli Durumların Yönetimi: Bireyin dürtüsellik kontrolünü sağlaması ve strese karşı direnerek başedebilme yeteneğidir.

Genel Ruh Hali: Kişinin ruhsal durumunun farkında olmasıdır ve yaşamdan tatmin alabilme becerileridir. Bireyin mutlu ve iyimser halleridir (Ushakov, 2004).

Duygusal zekâ modellerini açıklamak gerekirse: ilk ortaya çıkan Salovey ve Mayer'in modeli, yalnızca yalnızca duygusal bilginin işlenmesiyle ilgili bilişsel yetenekleri içeriyordu. Daha sonra, kavramın yorumlanmasında kişisel özelliklerin rolünü güçlendirmeye yönelik bir değişim belirlenmiştir. Bar On modeli de belirtilen bilişsel yeteneklerin dışındadır. Bu yaklaşımın geçerliliği tartışılmaktadır (Ushakov, 2004).

2.4.4.4. Lucine Modeli

Mevcut kavramlardan yola çıkarak Lucine (2000), duygusal zekâ modelini ortaya koymuştur. Lucine kişinin kendi duygularının yanı sıra karşıdaki kişinin de duygularını yönetme ve anlama yeteneğine duygusal zekâ olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamayı açıklığa kavuşturmak için, duyguları anlama ve yönetme yeteneğinin ne anlama geldiğini açıklamak gerekmektedir. Duyguları anlama yeteneği:

Duyguları tanıyabilme yeteneği, bireyin kendinde ve başkasında duygusal bir deneyime sahip olmanın gerçekliğini belirlemektir.

Duyguları belirleme yeteneği, yani bireyin kendisinin ve başkasının hangi duyguyu yaşadığını belirleyebilmesi ve sözlü ifade edebilmesidir.

Nedenleri anlamak, yaşanan duyguya neden olan durumları anlama ve çözümler üretebilme yeteneğidir.

Duyguları yönetme yeteneği:

Birey her şeyden önce duygularının yoğunluğunu kontrol edebilir ve daha baskın duygularını susturabilme yeteneğidir.

Duyguların dış ifadesini kontrol etme becerisidir.

Bireyin gerektiği zaman belirli bir duyguyu tetikleme becerisidir.

Bu yetenekler bireyin hem kendi duygularına hem başkasının duygularını anlamaya yönlendirebilir. Böylece kişisel ve kişilerarası duygusal zekâdan bahsedilebilir. Belirtilen yetenekler bilişsel süreçlerin ve becerilerin birbirleri ile ilişkili olarak gerçekleştiğini varsaymaktadır (Lucine, 2000).

2.4.5. Duygusal Zekânın Ölçülmesi

Duygusal zekânın ölçülmesi farklı modellere göre nasıl ölçüleceği değişmektedir. Ölçmede ortak bir görüş bulunmamaktadır. Duygusal zekânın ölçülmesinde bireyin kendini değerlendirmesi, performansını değerlendirmesi ve gözlemci değerlendirmesi olmak üzere üç kategoride sıralanmaktadır. Duygusal zekânın her ögesi için ayrı ayrı ölçme araçlarının kullanıldığı belirtilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Aşağıda duygusal zekânın ölçümünde kullanılan bazı ölçekler verilmiştir:

Reuven Bar-On EQ Ölçeği: 133 sorudan oluşan, bilimsel araştırmaların bir çoğunda kullanılan ölçektir.

Cooper ve Sawaf EQ Haritası Ölçeği: 5 bölümden ve 21 aşamadan oluşan bir ölçektir.

Salovey, Mayer, Caruso Duygusal Zeka Testi: Dört yetenek grubunu, duyguları doğru biçimde algılamak, kullanmak, anlamak ve yönetmeyi ölçmek için tasarlanmıştır.

Schutte Duygusal Zekâ Testi: Schutte ve arkadaşlarının geliştirdiği 33 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır.

Wong ve Law Duygusal Zekâ Ölçeği (Uslu, 2022).

2.5. SOSYAL ZEKÂ

2.5.1. Sosyal Zekâ Kavramı

İlk olarak sosyal zekâ kavramı 1920'li yıllarda kullanılmaya başlamıştır. Tarihte sosyal zekâ ile ilgili çalışmalara bakıldığında yaklaşık 30 yılda bir gündeme geldiği görülmektedir. Thorndike sosyal zekâyı, kişilerarası ilişkilerde bilgece davranarak kişileri anlama ve idare etme becerisi olarak belirtmiştir (Bacanlı, 2020). Hançer ve Tanrısevdi'nin (2003) açıklamasında, Thorndike bu tanımı yaparken sosyal zekâ ile sosyal yetenek arasındaki farkı da belirtmektedir. Bu iki kavram arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yine sosyal zekâ kavramı içinde anlamlandırmaktadır.

Gardner'e (2000) göre sosyal zekâ, başka insanların ruh halleri, duygu ve düşüncelerini anlama becerileri olarak tanımlamıştır. Sosyal zekâsı güçlü olan bireyler öğretmenlik, yöneticilik, rehberlik, politika ve psikoloji tarzındaki insanlarla iletişimin sık olduğu alanlarda daha başarılı olurlar (Ayaydın, 2021).

Sosyal zekâ en çok iki kişi arasındaki iletişim ve ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bu zekâ türü içine, etkili konuşma ve dinleme, beraber iş yürütebilme etkinliklerine

kapsamaktadır. Başkalarının duygularını doğru tespit etme, anlama ve ifade etme gibi becerilerden oluşur. Başkalarıyla işbirlikte olma, arkadaş ve çevresiyle iyi geçinme, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olma, sosyal ortama daha yakınlık vb. davranışlardan oluşur (Bacanlı, 2021). Taşpınar (2020) aynı şekilde sosyal zekâyı, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme, iyi iletişim kurabilme yetenekleri olarak tanımlamıştır.

Farklı bir görüş ile, zeki kavramından yola çıkarak sosyal zekânın tanımı yapılmıştır. Bu bakış açısından değerlendirildiğinde sosyal zekâ, sosyal hayata alışma ve işlevsel bilgileri içeren süreçtir. Kişinin sosyal hayat ile ilgili durumlarını, bireyin kendini ve diğerlerini anlaması ve değerlendirmesine sosyal zekâ tanımı verilmektedir. Sosyal zekânın önemli kısmını, hedef oluşturmak, plan yapmak ve gözlem yürütmek oluşturmaktadır (Cantor ve Kihstrom, 1989).

Sosyal zekâ bilişsel ve davranışsal unsurlardan oluşmaktadır. Bilişsel unsurlara, bireyin bakış açısını değerlendirmek, insanları anlamak, sınırları bilmek ve başkalarına karşı ilişkilerde açıklık olarak sıralanmaktadır. Davranışsal unsurlar içine, insanlarla başa çıkma yeteneği, sosyal uyum ve insanlar ile ilişki kurmada sıcaklık girmektedir (Savenkov, 2006). Buzan (2016), sosyal zekâsı yüksek olan insanların, arakaşlıklar edinmede ve arkadaşlıkları sürdürmede oldukça iyidirler. Başka bir deyişle kişilerarası ilişkilerde, durumun daha iyiye geliştirme konusunda tüm bedenlerinin sağlıklı ve faydalı bir şekilde kullanma yeteneğine sahiptirler.

Ford ve Tisak (1983), literatürde sosyal zekâyı belirlemek için üç kriterden birinin kullanıldığından bahsetmiştir. Bu kriterler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Sosyal Bilgileri Çözme Becerisi: Sözel olmayan uyaranları tanıma becerilerinden sosyal yargılarda bulunma becerisine kadar içerir. Burada kullanılanlar, rol kabulü, başkasını algılamak, sosyal içgörü ve kişilerarası farkındalıktır.
2. Sosyal Davranışların Etkinliği veya Uyarlanabilirliği: bilişsel becerilerin önemli ve gerekli olduğunun davranışsal sonuçlarını içermektedir.
3. Ölçülebilecek herhangi bir sosyal beceri (Belova, 2004).

Luneva (2010) sosyal zekânın, sosyal psikoloji alanının konusu olduğu belirtilmiştir. Sosyal zekânın incelenmesi için bazı durumlar söz konusudur:

Sosyal algı, kişilerarası etkileşim, bireysel ve toplumsal etkileşim, kişilerarası ilişkiler alanındaki en kapsamlı bilgilerin sosyal psikolojide yer alma durumu.

Sosyal zekâyı araştıran araştırmacıların çoğu, sosyal psikolojinin doğasını yansıtan sosyal psikolojik özellikleri kullanırlar.

Sosyal psikolojinin konu alanını tanımlamada, sosyal zekânın gelişmesi için önemli ortam ve koşulları içermektedir.

Sosyal psikolojinin kullanımında, bireyin sosyal uyumunu veya sosyal zekânın gelişimini sosyal psikolojik eğitim gibi bir eğitim biçimi ile geliştirmeyi amaçlayan kişilik gelişiminde önemli deneyimler oluşmaktadır.

Somoza (1990), kişilerarası ilişkilerde insanlar karşılıklı olarak ruhsal durumlarını ve aynı zamanda yaşamlarını da etki etmektedirler. İnsanların birbirlerinin üzerinde bıraktığı etkiler ile ilişkinin durumunu ölçmek mümkündür. İlişkilerde bireyler birbirlerine karşılıklı olarak duygularını aktarırlar ve bu şekilde beyinde bağlantılar etkili duruma girmektedir. Sosyal zekâsını kullanarak insanlar çevreye uyum sağlamak ve farkındalık konularında daha iyi duruma gelirler.

Gardner'in çalışmalarından yola çıkarak sosyal zekânın doğasının insanları ve sosyal durumları anlama yeteneği olarak açıklamak için üç seçenek sunulabilir.

1. Sosyal zekâ sözel, mantıksal ve matematiksel gibi bilinen zekâ türlerinden farklı olarak özel bir kapasiteye sahiptir, ancak onlarla korelasyon ilişkisi vardır. Bu yaklaşımın avantajı onun mantıklı olmasındadır. Sosyal zekâ bir tür farkındalıktır (Ushakov, 2004).
2. Sosyal zekâ, yaşam boyunca kazanılan bilgi, beceri veya yetenekler kadar bir yetenek değildir. Gerçekten de sosyal zekâda, modern testlerin ölçtüğü şekilde, bilgi, beceri ve beceri özelliklerinin büyük ölçüde izlendiği görülmektedir. Genel zekâ testleri yetenek testleri gibi tasarlanmıştır ve bilgi öğesi çok önem kazanmamıştır. Matematik veya fizik gibi bir alandaki problemleri çözmek için bu alanların en azından ön bilgisine sahip olunması gerekmektedir, ancak soyut malzemeleri gerektiren zekâ testlerinde ise bu bilgilere gerek kalmamaktadır. Bu bakış açısından yararlanarak sosyal zekâ, sosyal biliş alanında özel bir yetenekten ziyade yetkinlik olduğu kanıtına varılabilir (Ushakov, 2004).
3. Sosyal zekâ, sosyal etkileşimin başarısını belirleyen kişisel bir özelliktir. Sosyal zekâ kişilik özelliklerine bağlı olarak, diğer bilişsel yeteneklerden farklı olarak bir açıklama gerektiren bir bilişsel yetenektir (Ushakov, 2004).

Sosyal zekâ kavramını Chapin ve Rothenberg, sosyal olaylarda genel zekanın uygulanma süreci olarak tanımlamışlardır. Sosyal zekânın boyutlarının olabilirliğinden daha çok bir

kavram olarak incelemeyi araştırmasına tabi turumuşlardır. Dolayısıyla genel zekânın alt boyutu olarak sosyal durumlarda sosyal zekânın kullanılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak, sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin tüm sosyal durumları değerlendirmede başarılı oldukları belirtilebilir. Bilişsel zekâ ile sosyal zekâ birbirlerinden bağımsız şekilde birbirlerini destekleyen çeşitli kavramlardır (akt. Ergun, 2011).

2.5.2. Sosyal Zekânın Boyutları

Sosyal zekânın boyutları ve faktörleri oluşturan boyutlar hakkında ortak bir fikire rastlamak zor olduğu belirtilebilir ve aynı zamanda bu kavram ile ilgili birbirinden farklı öneriler bulunmatadır. Marlowe'a (1986) göre sosyal zekâ, tek boyuttan değil çok boyuttan oluşmaktadır. Yaptığı araştırmalardan yola çıkarak bu sonuca varmıştır. Kişinin kendine değer vermesi, empati ve sosyal bilgi kavramlarını sosyal zekâyı ölçerken ele almıştır. Sonucunda sosyal zekânın dört boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Kişilerarası ilişkilerde, onlara ilgi göstermek, sosyal ilgidir.
2. Sosyal kendine yeterlilik.
3. Karşıdaki insanı hem davranışsal hem de bilişsel olarak anlayabilme becerisi yani empati kurabilme becerileridir.
4. Gözlemlenebilir sosyal davranışlar, sosyal performans yetenekleridir (Bacanlı, 2020).

Kozmitszki ve John (1993) sosyal zekâyı yedi boyutta incelemiştir. Bunlar sırasıyla sosyal uyum, empati, insanların ruh hallerini hissetmek, sosyal yaşam ve kurallar ile ilgili bilgili olmak, ilişki kurma yeteneğine sahip olmak, başkalarını manipüle etmede gerekli teknikleri kullanabilme ve sahip olma, karmaşık sosyal durumlarda iç görüşlü ve duyarlı olmadır.

Sosyal zekâyı ifade eden öğeler iki kısımdan sosyal farkındalık ve sosyal beceri oluşmaktadır. Başka insanların iç dünyasını anında anlayabilmek hissetmek ve düşünmek gibi beceriler sosyal farkındalığı oluşturur ve dört unsuru içerir (Goleman, 2016).

Temel Empati: Sözsüz sembollerini anlamak ve başkalarının duygularını doğru şekilde anlayarak paylaşmaktır.

Uyum: Başkalarını etkin dinleyerek ortama uyum sağlayabilmedir.

Empatik İsbet: Karşıdaki kişinin duygu, düşünce ve niyetlerini olduğu gibi anlayabilmedir.

Sosyal Biliş: Sosyal ortamlarda ve sosyal hayattaki beklenen davranışlar hakkında bilgili olmaktır.

Bir diğer kısım sosyal beceridir ve sosyal farkındalığın sayesinde diğer insanlarla etkili iletişim kurabilme anlamına gelmektedir. Sosyal beceri eşzamanlık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgiyi içermektedir (Goleman, 2016).

Eş Zamanlık: Sözsüz düzeydeki etkileşimden oluşur.

Benlik Sunumu: bireyin karşıdaki insanlara istenen izlenimi sunabilmesidir.

Nüfuz: Sosyal etkileşimleri etkilemektir.

İlgi: Başkalarına uygun davranmak ve ihtiyaçlarını önemsemektir.

Albrecht (2006) sosyal zekâyı daha da genişleterek, başkalarıyla anlaşabilme ve işbirliğine yöneltme yeteneği olarak ele almıştır. Albrecht sosyal zekâyı beş boyutta değerlendirmiştir.

1. Bireyin dış görünüşü, beden dili ve ruh halidir.
2. Bireyin kendisine ve başkalarına dürüst davranışlarıdır.
3. Samimiyet, bireyin duygu, düşünce ve niyetlerinin başkalarına açık ve net ifade etmesidir.
4. Empati, başkalarını doğru şekilde anlayıp, hissedebilmesidir.
5. Bireysel farkındalık, ilişki sürecinde başkalarıyla iletişime geçme yöntemlerinden ibarettir (akt. Ergun, 2011).

Bir farklı görüşte sosyal zekâ, dışa dönüklük, sosyal uyum, sosyal manipülasyon, sosyal olaylaştırma ve sosyal empati olarak beş boyutlu olduğunu belirtmişlerdir (Habib, Saleem ve Mahmood, 2013).

2.5.3. Sosyal Zekânın Ölçülmesi

Sosyal zekâ kavramının tam olarak tanımının olmadığından kaynaklı olarak araştırmalarda sosyal zekâyı ölçmek biraz zor olmuştur. Sosyal zekâ bir çok alanda ve bir çok boyutta ölçülmektedir. Sosyal zekânın ölçülmesinde ilk olarak kullanılan test 1920'li yıllarda Hant tarafından geliştirilen The George Washington Social Intelligence testidir (Savenkov, 2006). Sosyal zekânın ölçümünde kullanılan bazı ölçekler aşağıda sıralanmıştır:

The George Washington Social Intelligence Test

Sternberg Üçlü Yetenek Testi

Corrigan Sosyal Yeterlilik Ölçeği

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi
Sosyal Beceri Envanteri
Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirmesi
Tomso Sosyal Zekâ Ölçeği

2.6. RUHSAL ZEKÂ

2.6.1. Ruhsal Zekâ Kavramı

Ruhsal zekâ kavramı ilk olarak Zohar ve Marshall (2004) tarafından kullanılmaya başlanmıştır ve kavram ile ilgili en önemli çalışmalardan biri olmuştur. Ruhsal zekâyı diğer zekâ (duygusal ve bilişsel zekâ) türlerinden daha üstün olarak ele almışlardır (Aydın ve Karadeniz, 2017) . Ruhsal zekâ, bireyde potansiyel olarak var olan ruhsal yeteneklerin ve kaynakların yaşamda uygulanması olarak bilinmektedir (Yiğit Seyfi ve Köse, 2016). Koeing (2009), ruhsal zekâyı tanımlamakta ruhsallık kavramı ve dini boyutları ile karıştırılmaması gerektiğini savunmuştur.

Zohar ve Marshall'a göre ruhsal zekâyı, değer ve anlam sorunlarını ele almak ve çözmek için kullanılan zekâ türü, eylemlerin ve yaşamların daha geniş, daha anlamlı kılmada ve değerlendirmede kullanılan zekâ olarak açıklamıştır (Srivastava, 2016).

Aydın ve Karadeniz (2017) ruhsal zekânın tanımında araştırmacılar arasında görüş farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Nasel (2004) ruhsal zekâyı, varoluşsal, ruhsal ve pratik sorunları daha iyi tanımlamak, anlam vermek ve çözmek için bireyin ruhsal yeteneklerini kullanabilmesi olarak tanımlamıştır. Bu yetenekler, bireyin deneyimlerini anlamlandırmanın kolaylaştırılmasında, problemleri çözmesinin kolaylaştırılmasında ve bireyin uyumlu karar verme kapasitesini arttırmada yardımcı olmalıdır.

Wigglesworth (2006) ruhsal zekâyı, koşullar ne olursa olsun iç ve dış barışı korurken bilgelik ve şevkat ile hareket edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Wigglesworth ruhsal zekânın dört yönlü olduğundan bahsetmiştir. Öz farkındalık, evrensel farkındalık, yüksek benlik ve sosyal beceriden oluştuğunu varsaymıştır. Srivastava (2016) ruhsal zekânın, pozitif kişiliği düzenlediği ve negatif kişiliği kontrol ettiğini varsaymıştır.

Vaughan'a (2002) göre ruhsal zekâ, varoluşsal soruları derinlemesine anlamayı gerektirir. Ruhsal zekâ bilinç, yaşam, beden, zihin, ruh ve ruh hakkında giderek derinleşen bir farkındalığa dönüşürken ortaya çıkmaktadır. Ruhsal zekâ bireysel ve zihinsel yeteneklerden daha fazlası anlamını taşımaktadır. Kişilerarası, dünya ve tüm varlıklarla olan ilişkinin farkındalığını ifade eden bir öz farkındalıktır. Ruhsal zekâ duygusal zekâ ile

ilişkilidir. Öznel düşüncelere ve duygulara dikkat etmek ve empati geliştirmek, içsel ruhsal yaşamın farkındalığını artırmanın bir parçasıdır.

Zohar (2004), ruhsal zekânın bireyin iç dünyasını geliştirmesinde önemli yerinin olduğunu belirtmiştir ve on iki özellikten bahsetmiştir. Bu özellikler; yeniden çerçeveleme yeteneği, öz-farkındalık, vizyon sahibi olma, alçakgönüllü olma, alan bağımsızlığı, sorgulama eğilimli, çeşitliliğin kutlanması, kendiliğindenlik, bütünlük, merhamet, meslek duygusu ve olumsuzlukların olumlu kullanımınıdır.

Bozdağ'a (2015) göre ruhsal zekâ insana verilen en kapsamlı zekâ türüdür ve zihinsel veya duygusal zekâ türleri sonradan gelir. Hayatın devam edilmesinde fiziksel faktörlerden ziyade ruhsal faktörlerin etkisi olduğunu belirtmiştir. Bozdağ ruhsal zekâyı altı başlıkta incelemiştir:

1. **İnanma Gücü**; inanma gücü ruhsal zekânın en önemli özelliklerinden biridir. İnsanın doğasını ruhsal evrenin inanmak ile yönlendirebilir.
2. **Niyet gücü**, yapılacak işlerin ne yaptığı değil niçin yapıldığıdır. Yapılan işlerin sonuçları bireyin niyetine bağlıdır.
3. **Duygu gücü**, niyeti etkileyen en önemli özelliktir. Duygunun güçlenmesi niyetin keskinliğini artırmaktadır.
4. **İsrar gücü**, gerçek başarı çaresizliğin sınırına aşabilmek için bireyin ne kadar ısrarcı olduğuna bağlıdır.
5. **Kanaat gücü**, birey bir iş yaparken kanaat ettiği, yani memnun olduğu zaman daha verimli olmasını sağlamaktadır.
6. **Ruhsal etkileşim**, kişilerin karşılıklı olarak kurdukları iletişimden daha etkili olarak, ruhsal gücünün etkisi ile daha iyi anlaşabilmektedirler.
7. **İlahi irade gücü**, bireyin yaşamındaki başarısı, evreni yaratan ilahi iradeye güvenmesinden ve inanmasından kaynaklanmaktadır.

Emmons (2000), ruhsal zekâyı, ruhsallığın uyarlanabilir kullanımı için gerekli becerileri ve yeteneleri tanımlamak ve organize etmek için bir çerçeve olduğunu belirtmiştir. Ruhsal zekânın, insanların sorunlarını çözmelerini ve hedeflerine ulaşmalarını sağlayan yetenekler sunduğundan yola çıkarak, bir zekâ türü olarak görülebileceğini savunmuştur. Emmons'a ruhsal zekâ beş bileşenden oluşmaktadır:

1. Bireyin problemlerini çözmesi için manevi kaynakları kullanabilme becerisi;
2. Günlük deneyimleri destekleme becerisi;
3. Erdemli olma kapasitesi;
4. Yüksek bilinç düzeylerine girebilme;
5. Fiziksel nitelikler.

Ruhsal zekâ, bireyin kendisini yönetebilmesi özellikleri öğrenilebilir becerilerden ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler bireyin kendi inançlarını yaşayabilmesi, kendini bilmesi, kendini kontrol etmesi, sorunlara farklı açıdan bakmayı bilmesi, derin empati kurması, koşulsuz sevebilmesi gibi öğrenilebilir becerilerdir (Yiğit Seyfi ve Köse, 2016). Ruhsal zekâ bireyin beceri bilgisinin bir parçası olabilecek bir dizi yetenek ve yetkinlikten oluşur. Ruhsal zekâ bireyin, uyumlu problem çözme davranışına yol açabilecek bilgilerin bir parçasıdır (Emmon, 2000). Zaleski ve Gediman (1999), ruhsal zekanın bütüncül düşünce olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin yaşadığı sorunlara bu şekilde çözüm üreterek, yaşamını daha da kolay ve anlamlı kıldığını savunmuştur.

2.6.2. Ruhsal Zekânın Özellikleri

Amram (2007), ruhsal zekâ kavramını bireyin günlük yaşamını ve mutluluğunu artırmak için manevi kaynakları ve nitelikleri uygulama yeteneği olarak açıklamıştır. Amram'a göre ruhsal zekânın yedi özelliği vardır. Bunlar:

Bilinç (consciousness), gelişmiş farklılık ve kendini tanıma;

Lütuf (grace), ortaya çıkan yaşam sevgisi ve güveni ile uyum içinde yaşamaktır;

Anlam (meaning), günlük yaşanan durumları bir amaç doğrultusunda anlamlı yaşamak.

Hakikat (truth), tüm yaratılıştaki olan her şeyi kabul ederek merak ve sevgi içinde yaşamaktır.

Kendini gerçekliğe teslim etmek (peaceful surrender to self)

Aşkınlık (transcendence), egonun ötesinde bir bütünlüğe geçmek

İç yönlü davranış (inner-directedness), uyum sağlamada dış baskının değil kişinin kendi vicdanı ve değerleri tarafından rehberlik edilmesidir.

Aydıntan (2010) yaptığı araştırmadan yola çıkarak, ruhsal zekâsı yüksek bireylerin

şefkat, saygı, sorumluluk, özgüven ve dürüstlük gibi özelliklere sahip olduğunu öne sürmüştür. Ruhsal zekâ bireyin zihinsel ve duygusal zekâsını etkili olarak faaliyete geçirmesinde, diğer zekâ türlerini de destekleyerek yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, kişinin yaşadığı sürece durumlara hassas yaklaşmasına ve en doğru olanı seçmesine ruhsal zekâ etki etmektedir.

2.6.3. Ruhsal Zekânın Boyutları

Cook vd., (2004) ruhsal zekâ, kişinin durumlara hisleriyle yaklaşarak, doğru veya önemli olanın seçilmesinde önemli yer aldığını öne sürmüştür. Birey egosunu aşarak, kendini daha iyi anlamasını ve cesaretlenmesini ruhsal zekâsı ile sağlar. Cook ve diğerlerine (2004) göre ruhsal zekânın üç boyutu vardır. Bunlar öz-benlik, kabullenme, amaç ve değerlerdir:

Öz-benlik, bireyin ne için yaşadığını ve kim olduğunu bilmesidir. Bireyin kendisine güvenmesi ve kendi olabilme becerisidir. Öz-benlik insanın güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendini çok iyi tanımasını ifade eder (akt. Aydın, 2010).

Kabullenme, kişileri herşeye rağmen koşulsuz sevebilme becerisidir. Karşıdaki insan ne yapsa de ne söylese de, her türlü ona saygı duymayı ve affedebilmeyi bilmesi gereklidir. Kusurlarına ve eksikliklerine, farklılıklarına bakmadan bireye değer vermedir (akt. Aydın, 2010).

Amaç ve değerler, bireyin hayatının anlamını farkedebilme yeteneğine sahip olmasıdır. Bireyin sergilediği davranışlarıyla sahip olduğu değerlerin benzer olmasıdır. Korkularıyla yüzleşerek cesur olma özelliklerinden oluşur (akt. Aydın, 2010).

Ruhsal zekâ kişilerin ruhsal durumlarını ve manevi yönünü belirten bir zekâ türü olarak tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla birey ruhsal ihtiyaçları, hayalleri, beklentileri ve umutları olan, sadece fiziksel olmayan bir varlıktır (Aydın ve Karadeniz, 2017).

2.7. KONU İLE İLGİLİ YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kuzu (2008), Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin eşdeğer öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Hemşirelik Bölümünden 130 ve diğer bölümlerden 130 öğrenci katılarak araştırmanın örneklerini oluşturmuşlardır. Araştırmada duygusal zekâ ve iletişim becerileri ölçekleri

kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerine dayanarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendini motive etme, duygularının farkında olma alt boyutlarının ve duygusal zekâ toplam puanlarının diğer bölüm öğrencilerine göre Hemşirelik bölümü öğrencilerinde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri, duygularını yönetme ve empati alt boyutları incelendiğinde bölümler arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aynı zamanda iletişim becerileri puan ortalamasının diğer gruba göre Hemşirelik bölümü öğrencilerinin istatistiksel düzeyde anlamlı ve yüksek olduğu saptanmıştır.

Sü Eröz (2011), iletişim ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi bulmak amaçlı uygulamalı çalışması yapmıştır. Toplamda araştırmaya 173 yönetici katılmıştır. Çalışmaya turizm sektöründe çalışan yöneticiler katılmıştır. Araştırmada duygusal zekâ yeterlilikleri ve iletişim becerileri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iletişim becerileri ve duygusal zekâ yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kayışoğlu, Doğan ve Çetin'in (2014) yaptığı araştırmada Gençlik Kampı lider adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelemiştir. Araştırmaya gençlik kamplarında görev alacak olan 147 aday katılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaş arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Adayların iletişim becerileri düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyi arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyi ve iletişim becerileri ile cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurum türü ve lisans öğrenim türü açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Barut (2015), duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin arasında örgüt kültürünün rolünü araştırmıştır. Araştırmanın evrenini özel hastane ve devlet hastanelerinde çalışan toplam 613 sağlık çalışanı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında duygusal zekâ, iletişim becerileri ve örgüt kültürü ölçekleri kullanılmıştır. SPSS programında faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iletişim becerileri ile duygusal zekâ arasında örgüt kültürünün önemli rolü tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının duygusal zekâ faktörü ile iletişim becerileri faktörü arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özel hastane ve tüm örneklem grubunda örgüt kültürünün aracı rolünün olduğu ve bu rolün devlet hastanesinde olmadığı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise bireyin yaşının, öğretiminin ve kıdeminin artmasıyla duygusal zekâ ve iletişim becerileri de artmaktadır.

Avcı (2016), duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi, Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik araştırmıştır. Araştırmaya toplamda 401 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma istatistik programı yardımıyla Anova, t-testi ve korelasyon analizleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilerleyen dönemlerle öğrencilerin uyumluluk düzeylerinin ve stresle başa çıkabilme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Aynı zamanda duygusal zekâ düzeyleriyle iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özdoğan'ın (2017), yaptığı araştırmada, sporcularda duygusal zekânın iletişim becerileri düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Basketbol, Hentbol ve Voleybol oynayan toplamda 419 sporcu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve sporda duygusal zekâ envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, iletişim beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını değerlendirme ve duygu düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Aynı zamanda duygu kullanımı ve sosyal beceri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda iletişim ve duygusal zekâ düzeyi cinsiyete göre farklılığa sebep olmuştur, ancak sporcuların eğitim durumu, medeni durumu, gelir düzeyi ve sporculuk düzeyi değişkenlerinin istatistiksel farklılığa sebep olmadığı bulunmuştur.

Gül (2017), duygusal zekâ ve iletişim becerilerini belirlemek amaçlı uygulama çalışması yapmıştır. Çalışmaya Lojistik sektöründe çalışan 505 kişi katılmıştır. Araştırmada duygusal zekâ ölçeği ve iletişim becerileri ölçeği kullanılmıştır. Veriler istatistiksel analizlerle ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda duygusal zekânın tüm boyutları ile iletişim becerilerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyi yüksek kişilerin iletişim becerileri de yüksek olduğu bulunmuştur. Duygularının farkında olan çalışanların uygun koşullarda farkındalıklı yaklaşımlarda bulunması iletişim becerilerinde fark yarattığı belirtilmiştir. Ruh halindeki değişimleri olumlu yönde değiştirebilen ve hayata karşı pozitif bir bakış açısıyla bakabilen kişilerin iletişim becerilerinin de daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışanın iletişim becerilerini, içinde bulunduğu ortamda fark ettiği duyguların neleri etkilediğini bilmeleri de etkilemektedir.

Türkoğlu'nun (2019) yaptığı araştırma, profesyonel çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin

incelenmek amaçlıdır. Araştırmaya üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik bölümü ve Eğitim Fakültelerinden toplamda 200 öğrenci katılarak araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında duygusal zekâ ölçeği ve iletişim becerileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iletişim beceri düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri puanlarının demografik değişkenlere göre istatistiksel farklılıkların bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin aldıkları iletişim beceri düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada yer alan öğrencilerin konser deneyimleri değişkeni, ailenin gelir durumu ve kendi iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri değişkenleri ile iletişim becerileri düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zekâsı ile kendi iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri değişkeni arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Erduğan (2019) yaptığı araştırmada, egzersiz yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin iletişim becerilerine olan etkisini ve kişilik özelliklerinin arabuluculuk rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu farklı bölümlerden 464 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, 5 Faktör Kişilik Ölçeği ve İletişim Becerilerini Değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi bazı değişkenler açısından iletişim becerilerine etki ettiği görülmüştür. Dışadönüklük ve uyumluluk değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin eğitim düzeyine göre kişilik özellikleri ve duygusal zekâları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Kendi başına iletişim becerilerinin artmasında duygusal zekâ düzeyi olumlu bir etki oluşturmaktadır. İletişim becerilerinin artmasında kişilik özellikleri önemli rol oynamaktadır.

Gürsoy ve Balcı Çelik (2020), ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri düzeylerine duygusal zekâ beceri eğitimin etkisini incelemektir. Yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturularak toplamda 24 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 7-13 Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi ve Temel Empati Ölçekleri kullanılmıştır. 12 kişilik deney grubuna 10 haftalık ve oturumlar yaklaşık 85 dakika sürmüş olan eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir çalışma uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; deney grubundaki duygusal zekâ beceri eğitimine katılan öğrencilerin empatik becerileri, davranış problemleri ve duygusal zeka

düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda kontrol grubundaki öğrencilerin belirtilen düzeylerde 10 hafta sonrasında da farklılıklar görülmemiştir.

Ruhsal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Üstten (2012), Türk Edebiyatı derslerinin ruhsal zekâyı geliştirmeye yönelik işlenmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi konulu araştırmasına, ortaöğretim okullarında 10. Sınıfta okuyan 540 öğrenci ve aynı sınıflara Türk Dili ve Edebiyatı dersine giren 31 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin ruhsal zekâyı geliştirmeye yönelik ders işleme beceri ve tekniklerini uyguladıklarına yönelik hem öğretmen hem öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerden toplanan cevapların tutarlılığını belirlemek amaçlı öğrencilere, öğretmenlerin belirtilen beceri ve teknikleri kullanıp kullanmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin verdiği cevaplar ile öğrencilerin verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yiğit Seyfi ve Köse (2016), ruhsal zekâ ve çalışma algısı üzerine bir analiz yapmıştır. Araştırmanın temel amacı ruhsal zekâ ile çalışma algısı arasında ilişkinin olup olmamasıdır. Çalışmaya gönüllü örnekleme yöntemi ile seçilen 219 akademisyen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Ruhsal Zekâ Öz-Rapor Envanteri ve İş Görme Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın korelasyon analizi sonucunda, ruhsal zekâ ile çalışma algısı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. İş görme anlayışını ruhsal zekâ düzeyindeki artış pozitif yönde etkilemektedir. Profesyonellik odaklı iş görme anlayışı ile ruhsal zekânın tüm faktörleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Çıkar odaklı iş görme anlayışıyla ruhsal zekânın tüm faktörleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Durmuş vd., (2018) Hemşirelik bölümünde eğitim gören öğrencilerin ruhsal zekâ düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesini amaçlayarak 242 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için Ruhsal Zekâ Özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ruhsal zekâ toplam ve alt boyut puanlarının ortalaması yüksek düzeyde görülmüştür. Cinsiyet ile ölçeğin toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve kadın ve erkek öğrencilerin eğitim seviyelerinin aynı düzeyde olduğuna yorumlanmıştır. Aynı şekilde yaş değişkeni arasında da farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması ile okul

başarısı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Yurttaş (2018), yöneticiler üzerine yaptığı uygulama çalışmasında, ruhsal zekâ ile karar verme stilleri ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, Organize Sanayi bölgesinde faaliyet gösteren 452 işletmenin 232 üst düzey yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların ruhsal zekâ seviyelerinin cinsiyet ve eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş ve çalışma süreleri ile ruhsal zekâ seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Rasyonel, sezgisel, bağımlı ve ani karar verme stillerinin ruhsal zekâ ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ruhsal zekâ alt boyutlarının karar verme stilleri üzerinde olumlu etkisi tespit edilmiştir.

Turan ve diğerlerinin (2020), Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ruhsal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırması bulunmuştur. Araştırmaya tesadüfi yöntemle seçilmiş, gönüllü 340 öğrenci katılmıştır. Ruhsal Zekâ Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, sınıf ve kaldıkları yer değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Yaş değişkeninin incelenmesi sonucu 18-21 ve 26-29 yaşları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuduğu bölüm değişkeni, genel ağırlıklı not ortalaması değişkeni ve spor yapılıp yapılmama arasındaki ilişkiler incelendiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özsarı (2021), rekreasyonel gençlik kampları liderlerinin ruhsal zekâ özellikleri ve takım çalışmasına yatkınlıklarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya gönüllü olarak 251 gençlik kampı liderleri katılmıştır. Ruhsal Zekâ Öz-Rapor Envanteri ve Takım Çalışmasına Yatkınlık ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, demografik özellikler açısından liderlerin ruhsal zekâ boyutlarında anlamlı değişimler göstermemiştir. Cinsiyet ve yaş gruplarının takım çalışmasına yatkınlığı bakımından anlamlı değişim gösterdikleri bulunmuştur. Takım Çalışması Yatkınlık ölçeğinin güven, problem teşhis, iş birliği ve ekip çalışması boyutları ile ruhsal zekâ boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ruhsal zekâ düzeyleri arttıkça, işbirliği ve ekip çalışması, takım çalışmasında güveni de artmaktadır. Ruhsal zekâ düzeyleri azaldıkça da takım çalışmasında problemi teşhisin azaldığı belirtilmiştir.

Sosyal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülker'in (2016), yaptığı araştırma Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri veri toplamada kullanılmıştır. Sonuç olarak Tromso Sosyal Zekâ ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre değiştiği saptanmıştır ve erkeklere göre kadınların daha fazla sosyal farkındalığa sahip olduğu belirtilmiştir. İletişim Becerileri Ölçeğinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarından alınan puanlar ve ölçeğin toplam puanının cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Katılımcıların sosyal zekâ ve iletişim becerileri puanları arasında pozitif yönden anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin iki ölçekten de aldığı puanların öğrenim gördükleri bölüme, sınıfına, öğrenim şekline ve hali hazırda bir işte çalışıp çalışmamasına göre belirli bir farklılaşma olmadığı öne sürülmüştür.

Sosyal zekânın girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde araştırıldığı bir çalışmaya 249 öğrenci katılmıştır. MESI (manipülasyon, empati ve sosyal agresiflik) Sosyal Zekâ ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, sosyal zekânın empati ve manipülasyon boyutlarının MYO öğrencilerinin girişimcilik niyetleri üzerine doğrudan bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Uzun, Buran ve Beydilli, 2017).

Başegmez (2019), üstün yetenekli lise öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ve Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sosyal zekâ ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli birey tanısı almış ve Beşiktaş Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 74 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği, Üniversite Öğrencilerinin Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların sosyal zekâlarının küresel sosyal sorumluluk ve alt boyutlarını tahminde bulunduğu tespit edilmiştir ve sosyal zekâ düzeyleri arttıkça küresel sosyal sorumluluk düzeyleri de artmaktadır. Eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk ve özgeci sorumluluk alt boyutları ile sosyal zekâ ve kültürel sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Suriyeli sığınmacılar ile ilgili tutumları ve sosyal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Sosyal sorumluluk ve İngilizce düzeylerine göre katılımcıların sosyal zekâlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli lise öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının aile gelir düzeyi, cinsiyet, Suriyelilerle karşılaşma sıklığı,

sosyal sorumluluk projelerine katılım durumu, gündemi konuştuğu kişiler, ikinci yabancı dil bilme değişkenleri açısından anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur ve daha olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Sosyal sorumluluk düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu, Suriyeli sığınmacılara yönelik olumlu tutumların da erkek öğrencilerin sergilediği görülmüştür.

Bakırtaş ve Lamba (2020), sosyal zekâ kapsamında sosyal bilginin, öğrenen örgüt yapısına etkisini sendika işyeri temsilcileri üzerine araştırmıştır. Çalışma grubunu sendikaların iş yeri temsilcisi görevinde çalışan 108 kişi oluşturmuştur. Araştırmada Öğrenen Örgüt ölçeği ve Sosyal Zekâ ölçeği kullanılmıştır. Çalışma yöntemi olarak Kısmi En Küçük Kareler yaklaşımı ile Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal zekâ ölçeğinin sosyal bilgi süreci boyutu; yol modelinde öğrenen örgütün hatalara hoşgörü, bağlılık, katılım, güven, iyimserlik ve karşılıklı destek boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Yıldız (2021), yaptığı araştırma sosyal, duygusal ve ruhsal zekâ türleri arasındaki ilişkiyi inceleme konusundadır. Çalışma grubunu toplamda 415 üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma nicel araştırma yöntemi olup, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu ve Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların sosyal zekâ ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde, sosyal zekâ ile duygusal zekâ düzeylerinin pozitif yönde, duygusal zekâ ve ruhsal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Oğuzhan (2021) sosyal zekâ, yaşam tatmini ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu üretim sektöründe hizmet veren özel bir şirkette çalışan 122 kişi oluşturmuştur. Nicel yöntemle yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, Yaşam Tatmini Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal zekâ ile yaşam tatmini arasındaki ilişkide uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda gelişime açıklık kişilik özelliğinin düzenleyici etkisinin olmadığı saptanmıştır.

İletişim Becerileri ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkini incelemiştir. Çalışma grubunu 184 sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin okuma ilgilerinin orta, iletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Taşkın (2012), iletişim becerisinin çatışma eğilimi ve algılanan ana baba tutumları ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 8. Sınıf ve toplamda 266 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Veri toplamada İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeği, Çatışma Eğilimi ölçeği ve Ana Baba Tutumları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, gelir düzeyi ve anne baba eğitim düzeyine göre iletişim becerisinin farklılaştığı ve çatışma eğiliminin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların çatışma eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır, fakat gelir düzeyi ve anne baba eğitim düzeyi arttıkça çatışma eğiliminin azaldığı belirlenmiştir. Önyargılı çatışma, tümünden reddetme çatışması, insancıl yaklaşım ve kişisel özellikler alt boyut puanları ile iletişim becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Çatışma eğilimi ile demokratik tutumdaki anne baba puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu, otoriter ve koruyucu tutuma sahip anne babalar ile arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. İletişim beceri düzeyi demokratik tutumlu anne babalarda daha yüksek, otoriter tutumlu anne babası olan öğrencilerde ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Tuncer (2013), iletişim becerileri ve duygusal zekâ ilişkisinin incelemek amaçlı psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşireleri örneklem olarak uygulamıştır. Araştırma, örnekleme uygun ve katılmayı kabul eden 51 hemşireden oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak, istatistiksel analizlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin iletişim becerileri ve duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ seviyeleri arttıkça hemşirelerin sağlıklı iletişim becerileri sergilemelerinde de artışın olduğu bulunmuştur. Hemşirelerin sağlıklı iletişim becerileri göstermesi aynı zamanda duygusal zekâ ile ilgili farkındalığında da artış göstermektedir.

İletişim becerilerinin değerlendirilmesi için yapılan bir diğer araştırmanın örneklemini Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan 539 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada alt boyutlar kendi arasında ve iletişim becerileri arasında karşılaştırılarak, tam doğrusal olmayan pozitif yönlü bir ilişkiyi ortaya koymuştur. Davranışsal boyut ve toplam beceri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Zihinsel ve davranışsal alt boyutları arasında yüksek farklılık saptanmıştır. Demografik değişkenlerden yaş ile davranışsal boyut ortalamalarında pozitif yönde doğrusal olmayan ilişki bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim düzeyi ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (Apaydın, Antmen ve Erden Ertürk, 2018).

Literatürde üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve bağlanma stilleri ilişkisini incelemeyi amaçlayan çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmaya, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 300 lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçlarından, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, İlişki Ölçekleri Anketleri yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri alt boyutları ile iletişim becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Güvenli veya kayıtsız bağlanma stilleri alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Katılımcıların problem çözme becerilerinin, iletişim becerilerinin ve bağlanma stillerinin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Güvenli ve korkulu bağlanma stilleri alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerde güvenli bağlanma stili, kadın öğrencilerde korkulu bağlanma yüksek olduğu araştırma sonuçlarıyla belirtilmiştir. Katılımcıların yaşları arttıkça kayıtsız bağlanma stilleri de artmaktadır (Koser, 2019).

Gülek (2021), “Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli İletişim Becerileri Programı’nın Yetişkinlerin İletişim Becerileri ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Etkisi”ni incelemiştir. Araştırmaya işyerinde en az 1 yıl çalışmış, 750 otel çalışanı arasından gönüllü olarak seçilen 11 kişi katılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenli bir araştırmadır. Verilerin toplanmasında İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu ile Bilişsel Esneklik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, 90’ar dakika ve 12 oturumdan oluşan 6 haftalık Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli İletişim Becerileri Eğitim Programı deney grubuna uygulanmıştır ve kontrol grubuna herhangi bir

uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının deney grubundaki katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ve iletişim becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Akan (2021), “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”nın üniversite öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerisi düzeylerine etkisini inceleyen çalışmada yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmaya bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan 48 öğrenci katılım sağlamıştır. Veri elde etmek amaçlı İletişim Becerileri Envanteri ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine bir oturum yaklaşık 80-90 dakika süren toplamda 13 haftalık program uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubu öğrencilerinin “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersinin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

2.8. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Lisans öğrencilerinin iletişim becerileri öğrenimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlı yapılan bir diğer araştırmada tıp öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Veriler İletişim Becerileri Tutum Ölçeği Kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların iletişim becerileri öğrenimine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin tutumları yüksek olduğu bulunmuştur. Okuduğu sınıf değişkeni açısından da anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre 2.3. sınıf öğrencilerine göre 1.sınıf öğrencilerinin iletişim beceri öğrenimine ilişkin tutumları daha yüksek çıkmıştır (Cleland vd., (2005).

İhmeideh vd. (2010), Ürdün Devlet üniversitelerinde öğrenci-öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik tutumlarını konu alan araştırma yapmışlardır. Araştırmada İletişim Becerileri Tutum ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların olumlu ve olumsuz tutumlarını belirlemek amaçlı öğrenci ve öğretmenlerden toplamda 289 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, iletişim becerilerine yönelik öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu veya olumsuz tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Not ortalaması 2 ve üzeri olan öğrenciler, not ortalaması 2'nin altında olan öğrencilere göre iletişim becerilerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur.

Krish vd. (2012), üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Alanyazın

incelendikten sonra iletişim becerilerinin alt yapıları olarak sözlü beceriler, yazılı beceriler ve sosyal beceriler belirlenmiştir ve bu alt boyutlara dayanarak ölçülmüştür. Anket geçerliliğini öğrenmek için üç uzmandan yardım alınmıştır ve doğrulanmış anketi son sınıfta olan toplamda 533 üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin iyi iletişim becerileri kazandıklarını göstermiştir.

Leshchenko (2013), duygusal zekânın kişinin bireysel psikolojik özellikleri ile bağlantısını incelemiştir. Araştırmaya Kiev’de eğitim gören kadın ve erkek toplamda 164 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, dışa dönüklük, içe dönüklük, kendini kontrol etme, dürtüsellik, özgüven ve kendini gerçekleştirme düzeylerinde duygusal zekânın anlamlı düzeyde pozitif ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı, benlik saygısı ve başkalarının beklediği tuturmları ile duygusal zekâ arasında negatif ilişki ortaya çıkmıştır.

Akbarizadeh vd., (2013), İran hemşirelerinde genel sağlık, dayanıklılık ve ruhsal zekâ ile ilişkisi konulu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı İranlı hemşireler arasında ruhsal zekâ, dayanıklılık ve mutluluk arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırmaya Hindistan’da hastanelerde farklı bölümlerde çalışan rastgele seçilmiş 125 hemşire katılmıştır. Verilerin toplanmasında ruhsal zekâ, dayanıklılık, mutluluk ve demografik bilgileri içeren anketler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ruhsal zekâ ile dayanıklılık, ruhsal zekâ ile mutluluk, dayanıklılık ve mutluluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları, ruhsal zekânın hemşirelerin dayanıklılığı ve genel sağlığı ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Hemşirelerin fiziksel ve zihinsel sağlığının hasta bakımı ve sağlıklı işyeri üzerinde etkisi vardır. Hemşirelerin yüksek düzeyde ruhsal zekâ ve dayanıklılığa sahip olmaları halinde işyerlerinin ve hastalarının gereksinimlerini karşılayabilecekleri, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını sağlayabilecekleri, dolayısıyla işlerinin zorluklarına karşı koyabilecekleri açıktır.

Мантимова (2015), ergenlerde iletişim beceri eğitiminin psikolojik etkinliğini araştırmıştır. Araştırma kontrol ve deney gruplarından oluşmaktadır. Hakasya Cumhuriyetinde gerçekleştirilen araştırma 5 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada eğitim öncesinden lise öğrencilerinden 91 genç seçilerek sosyal psikolojik uyumu incelenmiştir. İkinci aşamada ise 18 oturumdan oluşan eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Eğitimin tamamlanmasından hemen sonra, eğitimden 6 ay sonra ve 1 yıl sonra olmak üzere üç kere katılımcılar test edilerek değişimleri izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ergenlerde

iletişim becerileri eğitimi sosyo-psikolojik destekle ilgili sistemik çalışmaların yürütülmesinin sosyo-psikolojik uyumlarının optimizasyonuna katkıda bulunduğunu ve eğitimin tamamlanmasından sonra yeterince uzun süre devam ettiğini göstermiştir.

Khan vd., (2019) yaptığı araştırma kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ ortalamalarındaki farklılıkları araştırmayı amaçlamıştır. Bir diğer yönden de yaş ve yerelliğin sosyal zekâ üzerindeki etkisinin araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 71'i kadın 79'u erkek olmak üzere toplamda 150 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve yerellik açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş ile ilgili olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre sosyal zeka yaş ile birlikte arttığı görülmüştür. Bu sonuca dayanarak sosyal zekânın yaş arttıkça veya birey büyüdükçe etkilendiği gözlemlenebilir.

Travmatik yaşantıları olan kız öğrencilerde empatinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştıran bir çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Araştırmaya 14-15 yaşlarında ve travmatik yaşantısı olan 36 kız öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Travmatik Olaylar Tarama Envanteri, klinik görüşme ve Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu kullanılmıştır. Deney grubuna haftada bir seans olmak üzere 8 seans empati eğitimi verilmiştir. Veriler tek değişkenli ve çok değişkenli kovaryans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, empati eğitiminin sosyal problem çözmeyi önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Sonuç olarak empati eğitimi kullanmak ve farklı sosyal bağlamlara yaymak, travmatik yaşantısı olan kişilerin sosyal problem çözüme becerisini geliştirebilir (Hatam, Abolghasemi ve Kafi, 2019).

Alshaibani ve Qusti (2021) yaptığı çalışma, üniversitede okuyan kız öğrencilerde akıllı telefon uygulaması (WhatsApp) kullanımının başarı motivasyonu ve sosyal zekâ üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Çalışma grubunu Eğitim Fakültesine devam eden 60 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırma yarı deneysel modelde olup ön test son test aşamaları uygulanmıştır. Araştırmada iki dönem boyunca deney grubu için WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Öğrencilere sınıfta yayınlanan sunumlara ve materyallere erişim, sınıf ödevlerini takip etme, ara ve final sınavları veya yaklaşan sınavlar gibi etkinlikleri takip etmek için akademik amaçlı kurulduğundan bahsedilmiştir. Bu şekilde WhatsApp grubu etkin bir şekilde kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, başarı motivasyonu deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. aynı zamanda sosyal zekâ ile ilişkin deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonucunda akıllı telefonlar öğrenci öğreniminde

üst düzey beceri ve kavramları geliştirmek adına etkili olduğu düşünölmüştür.

İran’da yapılan bir diğer araştırma, okul yöneticileri arasında sosyal zekâ ve örgötsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya okullarda yöneticilik görevlerini üstlenen 204 kişi katılım sağlamıştır. Araştırmada korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sosyal zekâ ve örgötsel bağlılık arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal zekâ örgötsel bağlılıkta olan değişiklikleri etkilediği belirtilmiştir. Örgötsel bağlılık ve alt boyutları üzerinde sosyal zekânın etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal zekâ ile örgötsel bağlılık arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Mohadesi, 2021).



BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modeli, iki veya ikiden fazla değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili belirtiler edinmek amaçlı kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Karasar (2014) araştırma modellerinden korelasyon modelini, ilişkilerin arandığı çalışmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ve değişim gerçekleşmişse eğer bu durumun nasıl olduğunu öğrenmeye çalışma olarak açıklamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni İBE, bağımsız değişkenleri RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE'dir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın araştırma grubunu Türkiye'de ve Kırgızistan'da eğitimini sürdürmekte olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencisi olan 308 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, verilerin toplanmasında maliyet ve zaman açısından dengeleyici olan örnekleme denmektedir ve verilerin toplanmasını ve verilerin analizini daha da kolaylaştırmaktadır (Keser Özmantar, 2018). Bu araştırmanın genel araştırma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim gören 308 öğrenci oluşturmaktadır. Türkiye araştırma grubunu Türkiye'de eğitimini sürdüren 253 katılımcı, Kırgızistan araştırma grubunu Kırgızistan'da eğitimini sürdüren 55 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	234	76.0
Erkek	74	24.0
Toplam	308	100.0

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırma grubunda 234 kadın (%76.0) ve 74 (%24.0) erkek olmak üzere toplam 308 üniversite öğrencisi bulunmaktadır.

Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
17-19	40	13.0
20-23	235	76.3
24-26	24	7.8
27 ve üstü	9	2.9
Toplam	308	100.0

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırma grubunda 17-19 yaş aralığında 40 öğrenci (%13.0), 20-23 yaş aralığında 235 öğrenci (%76.3), 24-26 yaş aralığında 24 öğrenci (%7.8), 27 yaş ve üstü 9 öğrenci (% 2.9) bulunmaktadır.

Tablo 3.3. Araştırma Grubunun Eğitimi Sürdürülen Ülke Değişkenine Göre Dağılımı

Ülke	N	%
Türkiye	253	82.1
Kırgızistan	55	17.9
Toplam	308	100.0

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere araştırma grubunda Türkiye’de eğitimini sürdüren 253 öğrenci (%:82.1) ve Kırgızistan’da eğitimini sürdüren 55 öğrenci (% 17.9) bulunmaktadır.

Tablo 3.4. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1	60	19.5
2	73	23.7
3	106	34.4
4	69	22.4
Toplam	308	100.0

Tablo 3.4’de görüldüğü üzere 1. sınıf da öğrenim gören 60 (%19.5), 2. sınıf da öğrenim gören 73 (%23.7), 3. sınıf da öğrenim gören 106 (%34.4), 4. sınıf da öğrenim gören 69 (%22.4) öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada öncelikle kullanılacak ölçekler belirlenmiştir ve gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Gereken izinler alındıktan sonra ölçekler çevrimiçi platforma yüklenmiştir. Bu araştırmada verilerin toplanması için Google Form üzerinden anket oluşturulmuştur ve katılımcılar çevrimiçi ortamda doldurmuşlardır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılmışlardır. Araştırmada Kırgızistan araştırma grubu katılımcılarının Türkiye Türkçesi bildikleri göz önünde bulundurularak veriler toplanmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında kısaca bilgi ve her ölçeklerin cevaplanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanması ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

Verilerin toplanmasında, demografik bilgiler için “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Becerileri Envanteri”, zekâ türleri ve düzeylerini saptamak için, “Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği”, “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırma sırasında kullanılmak amaçlı oluşturulmuştur ve uygulamaya dair demografik bilgilere yer verilmiştir. İlk başta tez çalışması ile ilgili bilgi verilmiştir. Üniversite öğrencileri için hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve eğitim gördüğü ülke hakkında sorular yer almaktadır.

3.3.2. İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri 500 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanana ve 45 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Envanter likert tipi bir ölçektir. Envanter; duygusal, davranışsal, zihinsel olarak iletişim becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda maddeler üç ana boyutta toplanmıştır, bunlar; zihinsel, davranışsal, duygusal iletişim becerilerinden oluşmaktadır. Maddelerin derecelendirmesi her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman şeklindedir. Envanterde belirtilen maddelerin sonunda bulunan harfler, o maddenin hangi boyuta ait olduğunu belirtmektedir (Z = Zihinsel, T = Davranışsal, D = Duygusal). Testi yarılama yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında $r = .64$, test tekrar test sonucunda ise $r = .68$ olarak bulunmuştur. Envanterin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach α katsayısı ise $.72$ olarak bulunmuştur (Ersanlı ve Balcı, 1998). Bu çalışmada Cronbach α katsayısı genel çalışma grubu için $.92$, Türkiye çalışma grubu için $.93$ ve Kırgızistan çalışma grubu için $.80$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği

Tromso Sosyal Zekâ ölçeği, insan ilişkilerini ve sosyal becerileri ölçmek üzere Silvera vd., (2001) tarafından geliştirilmiş, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. 21 maddeden oluşan ve 3 alt boyutlu bir ölçektir. Alt ölçeklerde Sosyal Beceri 6 madde, Sosyal Bilgi Süreci 8 madde ve Sosyal Farkındalık 7 maddede değerlendirilmektedir. Ölçek tamamen uygun, uygun, biraz uygun, uygun değil ve hiç uygun değil seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 ve en yüksek puan ise 105’dir. Cronbach α iç tutarlılık kat sayısı, Sosyal

Bilgi Süreci .81, Sosyal Beceri .86 ve Sosyal Farkındalık .79, olarak bulunmuştur. Toplam varyans 44,79'dur (Doğan ve Çetin, 2009). Bu araştırmada Cronbach α katsayısı genel çalışma grubu için .84, Türkiye çalışma grubu için .84 ve Kırgızistan çalışma grubu için .70 olarak bulunmuştur.

3.3.4.Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği

Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği, üniversite öğrencilerinin ruhsal zekâ özelliklerini ölçmek amacıyla, Karadeniz ve Aydın (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek olup, 5 faktörden oluşmaktadır. Bunlar, Hayatın Ruhsal Boyutunu Anlama Kabiliyeti, Metafizik Farkındalık, Yüksek Bilinç ve Farkındalık Durumuna Girme, Farkındalık ve Kişisel Anlam Üretimi şeklinde adlandırılmaktadır. Ölçek "1- hiçbir zaman 2- nadiren 3- Bazen 4- çoğu zaman 5- her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 23 olumlu ve 3 olumsuz madde bulunmaktadır. Ruhsal zekâ toplam puanı en fazla 130 puan, en az 26 puan olarak hesaplanmıştır. Cronbach α güvenirlik katsayısı 0,910 hesaplanmıştır. Ölçeğin beş faktör yapısının doğrulayıcı analizi Ki-kare ($\chi^2= 836,68$, $sd= 289$, $p=0,00$) olarak görülmüştür. Uyum indeks değeri (RMSEA= 0,051, SRMR= 0,050 NFI= 0,94, CFI= 0,96, GFI= 0,92, AGFI= 0,90) olarak bulunmuştur (Karadeniz ve Aydın, 2016). Bu araştırmada Cronbach α katsayısı genel çalışma grubu için .89, Türkiye çalışma grubu için .88 ve Kırgızistan çalışma grubu için .87 olarak bulunmuştur.

3.3.5.Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından 33 madde olarak geliştirilen, daha sonra Austin, Saklofese, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenen ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu tarafından (2011) Türkçe'ye uyarlanan 41 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. 41 maddeden oluşan ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bunlar; İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı bütünü için 0,82, alt boyutları için ise 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit edilmiştir. (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Bu araştırmada Cronbach α katsayısı genel çalışma grubu için .89, Türkiye çalışma grubu için .87 ve Kırgızistan çalışma grubu için .82 olarak bulunmuştur.

3.3.6. Problem Çözme Envanteri

Heppner'in (1982) geliştirmiş olduğu Problem çözme Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlamasını Taylan (1990) yapmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 14, 60 ve 226 üniversite öğrencisinden oluşan üç gruptan yararlanılmıştır. Çeviri güvenilirliği çalışmasında elde edilen korelasyon katsayısının yüksek olduğu bulunmuştur ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Envanter 32 maddeli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Maddelere verilen cevaplar 1 (kesinlikle katılıyorum) ile 6 (kesinlikle katılmıyorum) arasındadır. Envanterde toplamda 35 madde yer almaktadır. 9., 22. ve 29. maddeler puanlanmayan maddelerdir. Envanterde alınan puanlar arttıkça birey problem çözme becerisi yönünden kendini yetersiz görmektedir. Bu araştırmada Cronbach α katsayısı genel çalışma grubu için .81, Türkiye çalışma grubu için .81 ve Kırgızistan çalışma grubu için .58 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler bilgisayarda SPSS istatistik programı üzerinden analiz edilmiştir. Veri analizinde ilk önce uç değerler ayıklanmıştır. Uç verilerin ayıklanmasında kullanılacak yöntemlerden z puanını değerlendirmektir (Ho, 2017). Z puanına bakılarak -3 ile +3 aralığı dışında kalan 9 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak Tablo 4.1’de çalışmada kullanılan ölçeklerin ortama çarpıklık basıklık ve Cronbach α değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Değişkenlerinin Puanlarının Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach α Değerleri

Araştırma Grupları	Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Genel	İBE	160.93	22.10	-.988	1.492	.92
	RZÖÖ	95.83	13.96	.014	-.385	.89
	TSZÖ	72.53	9.97	.007	-.544	.84
	GGSDZÖ	147.67	17.28	-.270	-.556	.89
	PÇE	102.89	16.52	.076	-.617	.81
Türkiye	İBE	163.16	22.55	-1.309	2.307	.93
	RZÖÖ	97.73	12.96	.070	-.261	.88
	TSZÖ	74.19	9.35	-.041	-.397	.84
	GGSDZÖ	151.08	15.08	-.303	.043	.87
	PÇE	100.31	16.16	.280	-.377	.81
Kırgızistan	İBE	150.67	16.52	.658	-.185	.80
	RZÖÖ	87.07	15.11	.505	-.436	.87
	TSZÖ	64.92	9.24	.615	-.035	.70
	GGSDZÖ	131.40	17.57	.941	-.233	.82
	PÇE	114.78	12.57	-.709	1.018	.58

Genel araştırma grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında RZÖÖ TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE’nin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. İBE ise -2 ile +2 aralığında olduğu saptanmıştır. Türkiye araştırma grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında RZÖÖ TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE’nin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. İBE ise -3 ile +3 aralığında olduğu saptanmıştır. Kırgızistan araştırma grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında İBE, RZÖÖ TSZÖ ve GGSDZÖ’nin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. PÇE’nin ise -2 ile +2 aralığında olduğu saptanmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım aralığı -2 ile +2 (George ve Mallery, 2010) olarak da kabul edilebilir. Ayrıca 3 ile +3 aralığın içinde kalan çarpıklık basıklık değerlerinin de normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Brown, 2011).

Ölçeklerin güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilmesi için Cronbach α Alfa iç tutarlılık katsayısının .70 üzerinde olması gereklidir. Katsayının 50 ile .70 arasında bir değerde olması da kabul edilebilir düzeyi gösterir (Meyer, Riesel ve Proudfit, 2013). Ölçeklerin Cronbach α iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Kırgızistan araştırma grubuna ait PÇE değişkenine ait Cronbach α değeri (.58) hariç diğer bütün değerler

.70'in üzerindedir. İlgili değerler değerlendirildiğinde araştırmada kullanılacak bütün ölçeklerin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2'de Türkiye ve Kırgızistan'da Eğitimini Sürdüren Öğrencilerin İBE, RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE Değişkenleri Açısından Karşılaştırmasına İlişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Türkiye ve Kırgızistan'da Eğitimini Sürdüren Öğrencilerin İBE, RZÖÖ, TSZÖ, GGSDZÖ ve PÇE Değişkenleri Açısından Karşılaştırmasına İlişkin t-testi sonuçları

Değişken	Üniversite	N	\bar{X}	Ss	t	p	Cohen's d
İBE	Türkiye	253	163.16	22.55	3.88	.000***	0.63
	Kırgızistan	55	150.67	16.52	4.73		
RZÖÖ	Türkiye	253	97.73	12.96	5.36	.000***	0.75
	Kırgızistan	55	87.07	15.11	4.85		
TSZÖ	Türkiye	253	74.19	9.35	6.673	.000***	0.99
	Kırgızistan	55	64.92	9.24	6.725		
GGSDZÖ	Türkiye	253	151.21	15.08	8.562	.000***	1.20
	Kırgızistan	55	131.40	17.57	7.764		
PÇÖ	Türkiye	253	100.31	16.16	-6.236	.000***	.99
	Kırgızistan	55	114.78	12.57	-7.318		

***p < .001

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere eğitimini Türkiye'de sürdürmekte olan öğrencilerin İBE (\bar{X} : 163.16), RZÖÖ (\bar{X} : 97.73), TSZÖ (\bar{X} : 74.19) ve GGSDZÖ (\bar{X} : 151.21) değişkenlerinden aldıkları puanlar eğitimini Kırgızistan'da öğrenimi sürdürmekte olan öğrencilerin İBE (\bar{X} : 150.67), RZÖÖ (\bar{X} : 87.07), TSZÖ (\bar{X} : 64.92) ve GGSDZÖ (\bar{X} : 131.40) değişkenlerinden aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ayrıca PÇE değişkenine bakıldığında Kırgızistan'da öğrenimi sürdürmekte olan öğrencilerin aldıkları puanlar (\bar{X} : 100.31) Türkiye'de öğrenimini sürdüren öğrencilerin aldıkları puanlardan (\bar{X} : 114.78) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.3'de değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Değişkenler Arasında İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırma Grupları	Değişkenler	1	2	3	4	5
Genel	1. İBE		.373**	.679**	.430**	-.455**
	2.RZÖÖ			.390**	.532**	-.433**
	3.TSZÖ				.609**	-.554**
	4. GGSDZÖ					-.653**
	5. PÇE					-
Türkiye	1.İBE		.273**	.679**	.335**	-.407**
	2.RZÖÖ			.297**	.407**	-.359**
	3.TSZÖ				.524**	-.515**
	4.GGSDZÖ					-.610**
	5.PÇE					-
Kırgızistan	1.İBE		.680**	.563**	.674**	-.487**
	2.RZÖÖ			.416**	.680**	-.463**
	3.TSZÖ				.606**	-.372**
	4.GGSDZÖ					-.574**
	5.PÇE					-

**p<.01

Araştırmanın genel çalışma grubuna bakıldığında İBE ile RZÖÖ ($r=.37$, $p<.01$), TSZÖ ($r=.67$, $p<.01$), GGSDZÖ ($r=.43$, $p<.01$) arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. İBE ile PÇE ($r= -.45$, $p<.01$) arasında ise anlamlı negatif ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın Türkiye araştırma grubuna bakıldığında İBE ile RZÖÖ ($r=.27$, $p<.01$) , TSZÖ ($r=.67$, $p<.01$), GGSDZÖ ($r=.33$, $p<.01$) arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. İBE ile PÇE ($r= -.40$, $p<.01$) arasında ise anlamlı negatif ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın Kırgızistan araştırma grubuna bakıldığında İBE ile RZÖÖ ($r=.68$, $p<.01$), TSZÖ ($r=.56$, $p<.01$), GGSDZÖ ($r=.67$, $p<.01$) arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. İBE ile PÇE ($r=-.48$, $p<.01$) arasında ise anlamlı negatif ilişki saptanmıştır.

Tablo 4.4’de genel, Türkiye ve Kırgızistan araştırma grubuna ait çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. İletişim Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları

Araştırma Grubu	Değişken	B	SHB	β	T	p	Tolerance	VIF
Genel	Sabit	74.60	17.89		4.16	.000		
	RZÖÖ	.205	.07	.13	2.62	.009**	.701	1.426
	TSZÖ	1.37	.12	.62	11.47	.000***	.584	1.713
	GGSDZÖ	-.11	.08	-.09	-1.46	.153	.436	2.291
	PÇE	-.15	.07	-.11	-2.01	.044*	.528	1.893
Türkiye	Sabit	69.930	21.759		3.214	.001		
	RZÖÖ	.147	.089	.085	1.654	.099	.811	1.233
	TSZÖ	1.582	.136	.656	11.591	.000***	.662	1.512
	GGSDZÖ	-.159	.094	-.106	-1.697	.091	.539	1.854
	PÇE	-.144	.085	-.103	-1.688	.093	.566	1.767
Kırgızistan	Sabit	74.748	27.935		2.676	.010		

RZÖÖ	.434	.136	.397	3.187	.002**	.529	1.890
TSZÖ	.427	.204	.239	2.095	.041*	.632	1.583
GGSDZÖ	.191	.142	.203	1.350	.183	.363	2.755
PÇE	-.128	.147	-.098	-.875	.386	.660	1.515

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Genel Model: R: .69 R²: .48, SR²: .47, Durbin-Watson: 2.005, F (4-303) : 70.613, p<.001

Türkiye Model: R: .68 R²: .47, SR²: .46, Durbin-Watson: 2.026, F (4-248):5.944, p<.001

Kırgızistan Model: R: .76 R²: .58, SR²: .55 Durbin-Watson: 1.913, F (4-50) :17.922, p<.01

Bir araştırmada regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı varsayımların olması gerekmektedir. Çoklu bağlantı probleminin olmaması regresyon analizinin yapılabilmesi için gereklidir. Bunun için Tolerance değeri .20'den büyük ve VIF değerinin ise 5'den küçük olması beklenmektedir (Cleophas ve Zwinderman, 2015; Denis, 2019). Bu araştırmanın bütün çalışma gruplarında Tolerance ve VIF değerleri uygun aralıktadır. Ayrıca değişkenler arasında oto-korelasyon olmaması gerekmektedir. Bu varsayım için Durbin-Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması gereklidir. Bu araştırmanın bütün araştırma gruplarında Durbin-Watson değeri 1-3 aralığındadır.

Genel araştırma grubuna bakıldığında bağımsız değişkenlerin İBE değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($r^2=.48$, $sr^2=.47$, $p<.001$). İlgili β değerlerine bakıldığında en güçlü yordayıcı değişkenin TSZÖ ($\beta=.62$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu sırasıyla RZÖÖ değişkeni ($\beta=.13$, $p<.01$) ve PÇE değişkeni ($\beta=-.11$, $p<.05$) takip etmektedir. GGSDZÖ değişkeni ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Bağımsız değişkenler bağımlı değişkene ilişkin toplam varyansın %48'ini açıklamaktadır.

Türkiye araştırma grubuna bakıldığında bağımsız değişkenlerin İBE değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($r^2=.47$, $sr^2=.46$, $p<.001$). İlgili β değerlerine bakıldığında en güçlü ve tek yordayıcı değişkenin ($\beta=.65$, $p<.001$) TSZÖ olduğu görülmektedir. RZÖÖ, PÇE ve GGSDZÖ değişkenleri ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Bağımsız değişkenler bağımlı değişkene ilişkin toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır.

Kırgızistan araştırma grubuna bakıldığında bağımsız değişkenlerin İBE değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($r^2=.58$, $sr^2=.55$, $p<.001$). İlgili β değerlerine bakıldığında en güçlü yordayıcı değişkenin RZÖÖ değişkeni ($\beta=.39$, $p<.02$) olduğu görülmektedir. Bunu TSZÖ değişkeni ($\beta=.23$, $p<.05$) takip etmektedir. GGSDZÖ ve PÇE değişkenleri ise anlamlı bir yordayıcı değildir. Bağımsız değişkenler bağımlı değişkene ilişkin toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırması amaçlanan bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar tartışılmıştır ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim gören öğrencilerin İletişim Becerileri Envanterinden aldıkları toplam puan ortalamasının Kırgızistan’da eğitim gören öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Envanterden alınan puanın yüksek olması Türkiye’deki öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Kadalak Dölek (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin öğrenim alanlarına göre değiştiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, iletişim becerisi puanlarının İktisadi ve İdari Bilimler alanındaki öğrencilerin Eğitim alanındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Toy (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda, Hukuk Fakültesi öğrencilerinin Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Endonezya’da hemşirelik öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada kültürel duyarlı hemşire-hasta ilişkisini geliştirmek amaçlı İletişim Becerileri Eğitimi alan ve almayan öğrencilerin iletişim becerilerinin karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda eğitim alan öğrencilerin iletişim becerilerinin eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Claramita vd., 2016).

Sosyal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, sosyal zekâsı yüksek olan insanların hayatta daha başarılı ve mutlu oldukları belirtilebilir. Üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeylerinin depresyon ve bazı değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde, öğrencilerin sosyal zekâları yükseldikçe depresyon düzeyleri anlamlı bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir (Doğan, 2006). Bu araştırmanın bir diğer bulgusuna göre Türkiye’deki öğrencilerin sosyal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların Kırgızistan’daki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal zekâ ölçeğinden alınan yüksek puan Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerine göre yüksek sosyal zekâyâ sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Literatür incelendiğinde Gardner (2000), sosyal zekâ seviyesi yüksek olan

bireylerin psikoloji, rehberlik, öğretmenlik ve politika ve benzeri gibi mesleklerde daha iyi olduklarını belirtmiştir. Bacanlı (2021), sosyal zekâyâ sahip olan insanlarda etkili konuşma, etkili dinleme, sosyal çevre ile etkili iletişim kurma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırmanın örneklem grubundan yola çıkarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin sosyal zekâsının yüksek olması literatür destekler niteliktedir. Genel olarak bakıldığında, sosyal zekâ ile ilgili yapılan literatür incelemesinde bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikteki bilgilere ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puanın Türkiye'deki öğrencilerin Kırgızistan'daki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ölçeğinden alınan yüksek puan Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerine göre yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları belirtilebilir. Literatür incelemesi yapıldığında yüksek duygusal zekâyâ sahip olan kişilerin, topluma karşı sağlıklı iletişim kurabildikleri belirtilmektedir. Bireyin sağlıklı iletişim kurmasında duygularını kullanabilmesi ve duygu düzenlemesi önemli rol oynamaktadır. Duygusal zekâsını kullanma yeteneğine sahip olan insanlar, duygularını yönetebilirler ve aynı zamanda duygu durumunun farkındadırlar. (Koçyiğit, 2018; Shutte vd., 2001). Literatürde yüksek duygusal zekâyâ sahip olan bireylerin empati kurabilen, hem kendi duygularını hem de karşıdaki kişinin duygularını anlayabilen kişiler olması sahip oldukları duygusal olgunluklarından belli olmaktadır. Dolayısıyla bireyin duygularının farkına vararak doğru bir şekilde kullanması ve doğru yönetmeyi bilmesi, etkili iletişim kurmak ve kendini açık ifade etmek açısından önemli olmaktadır. Duygusal zekâsını kullanan ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olan insanların iletişim becerilerini de başarılı bir şekilde kullanabildikleri bilinmektedir (Koç, 2020; Koçyiğit, 2018).

Bu çalışmada elde edilen bulguya göre, Türkiye'deki öğrencilerin ruhsal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların Kırgızistan'daki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ruhsal zekâ ölçeğinden alınan puanlar yükseldikçe öğrencilerin yüksek ruhsal zekâyâ sahip oldukları belirtilebilir. Ruhsal zekâ ölçeğinden alınan yüksek puan Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerine göre yüksek ruhsal zekâyâ sahip olduğu anlamına gelmektedir. Literatür incelemesinden yola çıkarak ruhsal zekâsı yüksek olan kişilerin daha mutlu ve başarılı olabilecekleri belirtilebilir. Bozdağ (2015), duygusal zekânın sosyal zekâyı temel alarak ilerlediğini,

ruhsal zekanın ise bireyin yaşantılarına anlam vererek duygusal ve sosyal zekâyı etkilediğini açıklamıştır. Sosyal zekâ, duygusal zekâ ve ruhsal zekâ arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, bu üç tür zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmacının sonucuna göre sosyal zekâ ile ruhsal zekâ arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin sosyal zekâ düzeyleri arttıkça ruhsal zekâ düzeylerinde de artış olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Aynı araştırmada duygusal zekâ ile ruhsal zekâ arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla duygusal zekâ arttıkça ruhsal zekâ, ruhsal zekâ arttıkça da duygusal zekânın arttığı belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Literatürde problem çözme bir bilginin kişi tarafından alınması, gözden geçirmesi ve kullanması olarak açıklanmaktadır (Taylor, 2000). Bu araştırmada, Problem Çözme Envanterinden alınan puanların Kırgızistan'daki RPD öğrencilerinin Türkiye'deki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Envanterden alınan yüksek puan Kırgızistan'daki öğrencilerin karşılaştığı problemlere etkili çözüm bulamadıklarını belirtmektedir. Envanterden alınan düşük puan Türkiye'deki öğrencilerin karşılaştırılan gruba göre problemleri çözmeye daha da etkili olduğu anlamını taşımaktadır. Başar ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırma sonucunda Problem Çözme Envanterinden alınan yüksek puanın hemşirelerin, hemşirelik öğrencilerine göre iletişim becerilerinin daha iyi olduğu, problem çözme becerilerinin ise hemşirelik öğrencilerinin hemşirelere göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Bu durumun çalışma deneyimi ve eğitim düzeyi ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Literatürde problem çözenin etkili yollarının, günlük hayatta öğrenilmesi her zaman için geçerli bir durum değildir. Dolayısıyla bu becerilerin sistemli bir şekilde öğretilmesi gerektiği varsayılmaktadır (Korkut, 2002).

Literatüre bakıldığında iletişim becerilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ, ruhsal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin karşılaştırması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirtilen değişkenlerin ayrı ayrı farklı değişkenler ile incelendiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar araştırmacının tartışma kısmında belirtilmektedir. Genel olarak bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak bakıldığında, iletişim becerisi, ruhsal zekâ, sosyal zekâ ve duygusal zekâ ölçeklerinden alınan toplam puanların Türkiye'de eğitim gören RPD öğrencilerinin Kırgızistan'da eğitim gören RPD öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme

envanterinden alınan toplam puanın ise Kırgızistan'da eğitim gören RPD öğrencilerinin Türkiye'de eğitim gören RPD öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer bulgu, hem Türkiye hem Kırgızistan'da eğitim gören üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile ruhsal zekâ, sosyal zekâ ve duygusal zekâları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılrken, iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edildiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularından alınan sonuca göre iletişim becerisi ile sosyal zekâ arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki hem Türkiye'deki hem Kırgızistan'daki öğrenciler için de geçerli olmaktadır. Literatür tarandığında sosyal zekâyı araştıran birçok çalışmaya rastlanılabilir. Sosyal zekâ, yaşam tatmini ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki (Oğuzhan, 2021), sosyal zekânın girişimcilik niyeti üzerine etkisi (Uzun vd., 2017), sosyal zekâ ve iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği (Ülker, 2016), üniversite öğrencilerinin bedensel ve sosyal zekâ puanlarında sporun etkisinin incelendiği (Ermiş vd., 2012) ve benzeri çalışmalar bulunmaktadır. Ülker'in (2016) yaptığı araştırmada MYO öğrencilerinin sosyal zekâ puanları ile iletişim becerileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Kırgızistan'da eğitim gören öğrencilerin iletişim becerileri ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına benzer şekilde, duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencileri üzerinde araştırmayı amaçlayan bir çalışmada, iletişim becerisinin alt boyutları ile duygusal zekânın alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çetinkaya ve Alparslan 2011). Bir farklı araştırmada, Lojistik sektöründe çalışan kişilerde duygusal zekâ ile iletişim becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda iletişim becerileri ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ve çalışanlarda duygusal zekâ yükseldikçe iletişim becerilerinde de yükselme olduğu ortaya çıkmıştır (Gül, 2017).

Çelik (2019) belirttiğine göre, duygusal zekâyâ sahip olmanın ve kullanmanın, bireyin duygularıyla hareket etmesi veya duygusal olması anlamını taşımamaktadır. Duygularının farkında olan, kişilerarası iletişim sürecinde duygularını yönlendirebilen, karşıdaki kişinin duygularını anlayarak ve ona göre yaklaşabilen insanların duygusal zekâsı

diğerlerine göre yüksek olduğu ve ilişkilerinde daha başarılı olduğu bilinmektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı çalışma gruplarıyla duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran birçok araştırmaya rastlanılmaktadır (Barut, 2015; Su Eröz 2011; Avcı 2016; Özdoğan 2017; Kuzu 2008; Erduğan, 2019;). Bir farklı araştırma üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur (Türkoğlu, 2019). Erduğan (2019) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin iletişim becerilerine etki ettiğini yaptığı araştırma ile tespit etmiştir. Benzer şekilde bir diğer araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır ve öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür. Araştırma grubunun sağlık çalışanları olduğu bir araştırmanın sonucunda da duygusal zekâ ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Barut, 2015). Literatür tarandığında yapılan araştırmaların çoğunun bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada karşılaştırma yapılan Türkiye ve Kırgızistan'daki RPD öğrencilerinin benzer şekilde iletişim becerileri ile ruhsal zekâ düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde ruhsal zekânın farklı değişkenler ile incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır. Ruhsal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Turan vd., 2020), Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal zekâ düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi (Durmuş vd., 2018), Ruhsal zekâ ile çalışma algısının incelenmesi (Yiğit Seyfi ve Köse, 2016), ruhsal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler arasından incelenmesi (Aydın ve Karadeniz, 2017) ve benzeri çalışmalar bulunmaktadır. Karar verme stillerinde ruhsal zekânın olumlu yönde etkili olduğu, ruhsal zekâ ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada bulunmuştur (Yurttaş, 2018).

Bu araştırmanın bulgularına göre iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığına bakıldığında, İletişim Becerileri Envanteri ile Problem Çözme Becerileri Envanteri arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç Türkiye'de ve Kırgızistan'da eğitim gören öğrencilerin karşılaştırılması yapıldığında benzer niteliktedir. Literatüre bakıldığında problem çözme becerileri ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Koser (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin iyi ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu varsayarak, bireyin yaşamda karşılaştığı problemlerini etkili iletişim becerilerini kullanarak çözdüklerini belirtmiştir. Koç vd., (2015) çalışmalarında, iletişim becerileri ile kişilerarası

problem çözüme becerilerinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Başar vd., (2015), Yılmaz (2011) ve Nacar (2010) yaptıkları araştırmada iletişim becerileri ile problem çözüme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Regresyon analizi sonucunda, bu araştırmanın genel çalışma grubunun bağımlı değişkeni olan İBE değişkenini en güçlü düzeyde yordayan bağımsız değişken TSZÖ değişkeni olmuştur. İBE değişkenini anlamlı düzeyde yordayıcı olmayan değişken ise GGSDZÖ olarak bulunmuştur. RZÖÖ ile PÇE bağımsız değişkenleri de İBE bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya benzer sonuç Gül'ün (2017) yaptığı araştırmada, bağımlı değişken iletişim becerilerini bağımsız değişken olan genel duygusal zeka beceri düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Türkiye çalışma grubunda ise, bağımlı değişken olan İBE değişkenini en güçlü düzeyde yordayan bağımsız değişken TSZÖ araştırma sonucunda elde edilmiştir. İBE değişkenini RZÖÖ, PÇE ve GGSDZÖ değişkenleri anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Kırgızistan çalışma grubu ele alındığında, bağımlı değişken İBE değişkenini RZÖÖ ve TSZÖ bağımsız değişkenleri yordamaktadır. GGSDZÖ ve PÇE değişkenleri İBE bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans ğrencilerinin iletişim becerilerinin sosyal zekâ, duygusal zekâ, ruhsal zekâ ve problem zme becerileri arasında ne düzeyde ilişki olduğu incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında gelecekte yapılacak olan araştırmalara yol gösterebilecek şekilde öneriler belirtilmiştir:

1. Araştırma Kırşehir Ahi Evran niversitesi ve Kırđızistan-Türkiye Manas Üniversitesi RPD lisans öğrencileri ile sınırlandırılarak yapılmıştır. Bu iki ülke arasında farklı niversiteleri ele alacak şekilde bir araştırma yapılabilir.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilerek deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, Kırđızistan'daki RPD ğrencilerine problem zme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A., Turan, S. (2020). *Okullarda Etkili İletişim*. (5. Baskı). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Adair., J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (3. Baskı). Güneş Korkmaz (Çev.). Ankara, Pegem Akademi.
- Akan, Y. (2021). İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230) , 923-938 . DOI: 10.37669/milliegitim.774264
- Akbarizadeh, F., Jahanpour, F., Hajivandi, A. (2013). The Relationship of General Health, Hardiness and Spiritual Intelligence Relationship in Iranian Nurses. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8(4), 165–167.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Alshuibani, M. H., & Qusti, E. S. (2021). The role of smartphone app “WhatsApp” on achievement motivation and social intelligence among female undergraduate students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 597.
- Amram, Y. (2007, August). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory. *In 115th annual conference of the American psychological association, San Francisco, CA* (Vol. 12).
- Andrews, J. (2006). *Kontrollü Ol Rahat Yaşa: Yeni Binyılda Ruhsal Sağlığınızı Korumanın Yolları*. İstanbul, Dharma Yayıncılık .
- Apaydın, S., Antmen, E., Erden Ertürk, S. (2018). Mersin Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. 2.Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Aslan, Ş. (2021). *Duyusal Zeka. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*. Ankara, Eğitim Yayınevi.
- Avcı, Ö. (2016). Duyusal Zeka ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki; Erzurum Polis Meslek Yüksekokulu Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Avşaroğlu, S., (1999). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, D., ve Karadeniz, A. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ruhsal Zekâ Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (57), 100-114.
- Aydın, İ., H. (2016). *Öfke Kontrolü Ve Motivasyon*. İstanbul, Girdap Kitap.
- Aydıntan, B. (2010). Ruhsal Zekânın Dönüştürücü Liderlik Üzerine Etkisini Araştıran Uygulamalı Bir Çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 257-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2696/35517>
- Aytekin, H. (2021). İnsan İlişkileri ve İletişim (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2020). Sosyal Beceri Eğitimi. (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2021). Eğitim Psikolojisi. (28. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağdoğan, S. Y., (2018). *Çalışanlar Arası İletişim*. Bursa: Dora Yayınevi.
- Bakırtaş, F. M., Lamba, M. (2020). Sosyal Zekâ Kapsamında Sosyal Bilginin, Öğrenen Örgüt Yapısına Etkisi: Sendika İşyeri Temsilcileri Üzerine Bir Araştırma . *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 9 (25), 395-421. DOI: 10.31199/hakisderg.844660
- Barut, Y. (2015). Duygusal Zekâ Ve İletişim Becerileri İlişkisi: Örgüt Kültürünün Aracı Rolü (İzmir Bozyaka Eğitim Araştırma Hastanesi ve Kent Hastanesinde Görevli Sağlık Çalışanları Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yaşar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Barut, Y. (2015). Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri İlişkisi: Örgüt Kültürünün Aracı Rolü (İzmir Bozyaka Eğitim Araştırma Hastanesi ve Kent Hastanesinde Görevli Sağlık Çalışanları Örneği). Yaşar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Başar, G., Akın, S., ve Durna, Z. (2015). Hemşirelerde ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125-147.

- Başığmez, G. (2019). Üstün Yetenekli Lise Öğrencilerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeyleri ve Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Tutumlarının Sosyal Zekâ İle İlişkisi: Beşiktaş Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Baştürk, R. (2009). *Başarıya ve Mutluluğa Ulaşmanın Bilimi*. İstanbul, Arı Sanat Yayınları.
- Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın Kanayan Yarası Çocuk İstismarı ve İhmali*. İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri.
- Beckham, K., King J., (2008), *Building Coalitions: Communication in Coalitions*, University of Florida.
- Bekiş, T. (2006). *Liderlikte Ruhsal Zekâ Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Belova, S. S. (2004). Social intelligence: a comparative analysis of measurement techniques. Lucina, Ushakova (Ed.). *Social Intelligence: Theory, Measurement, Research*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. (1. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bohmen, S. (1980). *What is Intelligence?* Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern.
- Bowell, R., A. (2007). *7 Adımda Ruhsal Zekâ*. Merve Gün (Çev.)İstanbul. Hayat Yayıncılık.
- Bozdağ, M., (2015). *Ruhsal Zekâ*. (257. Baskı). İstanbul: Yediveren yayınları.
- Brown, S. (2011), “*Measures of shape: skewness and kurtosis*”, available at: <http://BrownMath.com/stat/shape.htm> (Erişim, Nisan, 2022)
- Bulunmaz, B. (2017). *İletişim Medya ve Gazetecilik*. İstanbul, Der Yayınları.
- Buzan, T. (2016). *Zihin Haritaları*. İstanbul: Alfa
- Calamira, M., Tuah, R., Riskione, P., Prabandari, Y. S., Effendy, C. (2016). Comparison of communication skills between trained and untrained students using a culturally sensitive nurse–client communication guideline in Indonesia. *Nurse Education Today*, 36, 236-241. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.10.022>

- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1989). *Social Intelligence And Cognitive Assessments*.
- Cheney, G. (2011). *Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices*. Long Grove, IL: Waveland Press
- Cleland J, Foster K, Moffat M. (2005). Undergraduate students' attitudes to communication skills learning differ depending on year of study and gender. *Med Teach*. 27(3):246-51. doi: 10.1080/01421590400029541. PMID: 16011948.
- Coursen, D., Thomas, J. (1989). *Communicating*. ERIC Publications; Guides. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309515.pdf>
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı*. (35. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağlar, K. (2018). *Herkes İçin Etkili İletişim Stratejileri*. (2. Baskı). Ankara, Adalet Yayınevi.
- Çeçen Eroğul, A. R., (2021), *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*. Eğitim Psikolojisi. (13. Baskı). Mehmet Engin Deniz (Ed.). Ankara, Pegem Akademi.
- Çelik, H., (2021). *Zeka. Psikolojiye Giriş*. (4. Baskı). Şerife Işık (Ed.). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, M., A. (2019). *Duygusal Zeka İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çubuklu, Z., (2014). *Düşünme Becerileri. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (3. Baskı). Sevil Büyükalın Filiz (Ed.). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Damanhour, M. (2018). *The Advantages And Disadvantages Of Body Language İn Intercultural Communication*.
- Davidson, R.J., Begley, S. (2018). *Beyninizin Duygusal Hayatı*. (1. Baskı) Barış Satılmış (Çev.). İstanbul, Pegasus Yayıncılık.
- Doğan, D. S., Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Öneme Kavramsal Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59946>
- Doğan, T., Çetin, B. (2009). Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 241-268.

- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Durmuş, M., Gerçek, A., Çiftçi, N. & Taşçı, Ö. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Ruhsal Zekâ Düzeyleri. 2.Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı. Ankara:Akademisyen Kitabevi.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Er, O. (2019). Dinleme Kaygısı. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan (Ed.). Erzurum, Fenomen Yayınları.
- Erdüğan, F. (2019). Egzersiz Yapan Ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İletişim Becerilerine Olan Etkisi ve Kişilik Özelliklerinin Arabuluculuk Rolü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi/Sağlık Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde Etkili İletişim*. (8. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ergun, S. (2011). *İş Yerinde Sosyal Zekâ*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Ermış, E., İmamoğlu, O., ve Erilli, N. A., (2012), Üniversite Öğrencilerinin Bedensel ve Sosyal Çoklu Zeka Puanlarında Sporun Etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 23-29.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Ersanlı, K., Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (10), 7-12.
- Fidan, M., Torun, B. U. (2019). *Sözsüz İletişim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century*. Hachette, UK.
- Gardner, H. (2017). *Zihnin Çerçevesi*. Güneş Tunçgenç ve Ebru Kılıç (Çev). İstanbul. Alfa Bilim Yayınları.

- Gardner., H. (2010). Çoklu Zeka Kuramı – Yaratıcılık- Gelecek İçin Beş Akıl. Birinci Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı. Hasibe Kale (Çev.). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sürekli Eğitim ve Araştırma Uygulama Merkezi.
- George, D. & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Banu Seçkin Yüksel, Osman Deniztekin (Çev.) İstanbul. Varlık yayınları.
- Goleman, D. (2017). *İşbaşında Duygusal Zeka.* (17. Basım). Handan Balkara (Çev.). İstanbul, Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal Zeka. Neden IQ'dan daha önemlidir?* Banu Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul, Babil Yayınları.
- Goleman, D., (2016). *Sosyal Zeka. İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi.* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2000). *Ailede Etkili Ana Baba Eğitimi.* Çev. Emel Aksay. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Guclu, S. (2016). An experimental study towards young adults: communication skills education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (63).
- Gül, E. (2017). *Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleğ, S. (2021). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli İletişim Becerileri Programının Yetişkinlerin İletişim Becerileri ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, E., Balcı Çelik, S. (2020). Duygusal Zeka Beceri Eğitiminin Ergenlerde Duygusal Zeka, Empatik Beceri Ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 303-327. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/57218/808084>
- Güzel., N. (2016). *Duygusal Zeka ve Mutluluk.* İstanbul, Olympia Yayınları.

- Habib, S., Saleem, S., & Mahmood, Z. (2013). Development And Validation Of Social Intelligence Scale For University Students.
- Hançer, M., Tanrisevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211 – 225.
- Hatam, M., Abolghasemi, A., & Kafi, M. (2019). The impact of empathy training on social problem solving skills in female students with traumatic experience. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6(2), 107-118.
- Hill T. E. (1998). Routledge Encyclopedia of Philosophy. E. Craig (Ed.). London, 283–287.
- Ho, R. (2017). Understanding statistics for the social sciences with IBM SPSS. CRC Press
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., & Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward Communication Skills among Students'-Teachers' in Jordanian Public Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4>.
- Issakhanova, A. (2016). Cmmunicative Skills of University Graduates in Social Interaction. *Kazan Pedagogical Journal*, 5,118.
- İplikçi, H. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 15-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/35991/403780>
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 276-293.
- Kadalak Dölek, A., (2015), Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadeniz, A., Aydın, D. (2016). Ruhsal Zeka Özellikleri Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 69-93.
- Karadeniz, A., Aydın, D. (2016). Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 69-93.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (26. Baskı). Ankara: Nobel.

- Kasapoğlu, A. (2008). İletişimde Ben-Dili -“Ashâbu’l-Karye” Kıssasından Bir Kesit. *Hikmet Yurdu*, 1(2), 49-60.
- Kasapoğlu, A. (2008). İletişimde-Ben Dili-Ashabu’l-Karye Kıssasından Bir Kesit”. *Hikmet Yurdu*, 1(2), 57-70.
- Kayaoğlu., M. (2013). *Sorularla ve Örnek Vakalarla Öfke Kontrolü*. (6. Baskı). İstanbul, Nesil Yayınları.
- Kayışoğlu, N. B. , Doğan, İ. & Çetin, M. (2014). Gençlik Kampı lider adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi . *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 12 (1) , 43-50 . DOI: 10.1501/Sporm_0000000252
- Keser Özmantar, Z. (2018). Örenkleme Yöntemleri ve Örenkleme Süreci. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı (Ed.), Eğitim Yönetiminde Araştırma (88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khan, A., Ali, A., Ahmad, I., (2019). Gender, Age and Locality Based Social Intelligence Differences of B. Ed.(Hons) *Students*. *Global Social Sciences Review*, 4(1), 207-213.
- Kneen, J. (2011). *Essential Skills: Essential Speaking and Listening Skills*. New York, NY: Oxford University Press.
- Koç, ř. Ö. (2020). Ebelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Life Sciences Dergisi*, 15(2), 1-8.
- Koçyiğit, M. (2018). *Etkili İletişim ve Duygusal Zeka*. Ankara, Eğitim Yayınevi.
- Korkut F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Koser, E. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Bağlanma Stilleri İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and individual differences*, 15(1), 11-23.
- Kuzu, A. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve İletişim Becerilerinin Eşdeğer Öğrenim Gören Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/ Sağlık Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Leshchenko, A. A. (2013). The connection of emotional intelligence with individual psychological characteristics of personality. *Almanac of Modern Science and Education*, (2), 104-107.
- Luneva, O. V. (2010). Social intelligence as a category of social psychology. *Knowledge. Understanding. Skill*, (1), 146-151. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-kategoriya-sotsialnoy-psihologii>
- McKey, M., Davis, M., Fanning, P., (2009). *Messages. The Communication Skills Book*. New Harbinger Publications, Inc. Oakland
- Meyer, A., Riesel, A., & Proudfit, G. H. (2013). Reliability of the ERN across multiple tasks as a function of increasing errors. *Psychophysiology*, 50(12), 1220-1225. <https://doi.org/10.1111/psyp.12132>
- Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K., & Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health*, 49(2), 81-87.
- Mohadesi, E. (2021). An examination of the relationship between social intelligence and organisational commitment among the school managers of Kashmar and Khalilabad. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 11(2), 98-109.
- Montemurro, F. (2014). *İ Messages*. Boston University Ombuds.
- Morgan, C., T. (2011). *Psikolojiye Giriş*. Ankara, Eğitim Akademi Yayınevi.
- Mountrose, P. (2000). *6-18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama*. Sermin Car (Çev.). İstanbul, Kariyer Yayınları.

- Nacar, F. S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nasel, D. D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence a consideration of traditional Christianity and New Age individualistic Spirituality (Doctoral dissertation). University of South Australia.
- Navaro, L., (2018). *Gerçekten Beni Duyuyor Musun?* (36. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence*. Boston. Prentice Hall.
- Odabaşı, H. (2009). *360 Derece İletişim*. İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Oğuzhan, Y. S. (2021). Sosyal Zeka ile Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkide Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü Üzerine Bir Araştırma . *International Journal of Management and Administration* , 5 (9) , 164-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijma/issue/60472/830161>
- Onursoy, S. (2019). *Görsel İletişim ve İmge*. (1. Baskı). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara, Babil Yayıncılık.
- Özdoğan, R. (2017). Sporcularda Duygusal Zekâ Düzeylerinin İletişim Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özsarı, A. (2021). Rekreatif Gençlik Kampları Liderlerinin Ruhsal Zekâ Özellikleri ve Takım Çalışmasına Yatkinliklerinin İncelenmesi . *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 241-254 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/64208/944721>
- Öztürk, S. (2006). *Aile İçi İletişimin Ergenin Duygusal Sağlığına Etkisi (Keçiören İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pathak, A. (2014). *The Communication Process*. Singapore, Published by Communication Analytics. <https://www.smashwords.com/books/byseries/13861>

- Petković, M., Janićijević, N., Bogičević Milikić, B. (2008), Organizacija, Ekonomski Fakultet, Beograd.
- Pramela K., Zanaton H. I., Effendi Z., Tamby S. M. M., Kamisah O., Denise K. C. L., & Siti N. D. M. (2012) Communication Skills among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 71-76, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.247>.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2016). *Communication Between Cultures*. Cengage Learning.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2016). *Communication between cultures*. Cengage Learning.
- Saracaloğlu, A. S. , Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166019>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Sezgin, F., Çalık, T., Çalık C. (2020). *Yönetimde Problem Çözme*. (4. Baskı). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Somoza, M. P. (1990). *Social intelligence and likability* (Doctoral Dissertation). The Florida State University, Florida.
- Spataro, S. E., & Bloch, J. (2018). Can you repeat that? Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168-198.
- Srivastava, P. S. (2016). Spiritual intelligence: An overview. *International Journal of multidisciplinary research and development*, 3(3), 224-227.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

- Sü Eröz, S. (2011). Duygusal Zeka ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, A., Akataş, (2020). Dinleme Tür ve Yöntemleri. (1. Baskı). Mehmet Nuri Kardeş (Ed.). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2019). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zeka*. İstanbul. Timaş Yayınları.
- Taşkın, Ü. (2012). İletişim Becerisinin Çatışma Eğilimi ve Algılanan Ana Baba Tutumları İle İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Taşkıran, C., Çakmak, Z., (2019). Problem Çözme. Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. (2. Baskı). Bülent Aksoy, Bülent Akbaba, Bahadır Kılcan (Ed.). Ankara, Pegem Akademi.
- Taşoğlu, N, P. (2009). *Pazarlama İletişimi*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2020). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, C. (2000). Clinical problem-solving in nursing: insights from the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 842-849.
- TDK, Türk Dil Kurumu, <https://www.tdk.gov.tr> 25.02.2021 tarihinde erişildi.
- Telman, N., Ünsal, P. (2009). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Thompson, J. (1984). Intelligence. McGuffin P., Shanks M.F., Hodgson R.G. (Eds.) *The Scientific Principles of Psychopathology*. N.Y.: Grune & Stratton.
- Toy, S. (2007). Mühendislik ve Hukuk Fakülteleri Öğrencilerinin İletişim Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve İletişim Becerileriyle Bazı Değişkenler Arasındaki

- İlişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tracy, B. (2018). Satışın Psikolojisi. Onur Çelik (Çev.). İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Tuncer, M. (2013). Psikiyatri Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerde Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. B., Koç, K., Ulucan H., Yüce M. S. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Ruhsal Zeka Düzeylerinin Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 25- 37.
- Tutar H., Yılmaz, M.K., Eroğlu, Ö. (2017). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Türkoğlu, D. (2019). Profesyonel Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ushakov, D. V. (2004). Social intelligence as a type of intelligence. Social intelligence: theory, measurement. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 11-28.
- Uslu, E. (2022). Politik Stratejide Duygusal Zeka Ve Motivasyon. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Uzun, H., Buran, A, Ç., Beydilli, E. T. (2017). Sosyal Zekânın Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5 (5) 1-13 .
<https://doi.org/10.25272/j.2147-7035.2017.5.5.01>
- Ülker, Ç. (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Zeka ve İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstten, A. U. (2012). Türk Edebiyatı Derslerinin Ruhsal (Bütüncül) Zekayı Geliştirmeye Yönelik İşlenmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 55-81.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6736/90558>

- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. *Journal of humanistic psychology*, 42(2), 16-33.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. *Journal of humanistic psychology*, 42(2), 16-33.
- Whiter, J., Voltan-Acar, N. (1998). *Çocukla İletişim*. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Wigglesworth, C. (2006). Why spiritual intelligence is essential to mature leadership. *Integral Leadership Review*, 6(3), 1-17.
- Yengin, D. (2017). *İletişim Çalışmalarında Araştırma Yöntemleri ve Uygulamaları*. İstanbul, Der Yayınları.
- Yıldırım, B. (2019) *Duygusal Zeka*. (56. Baskı). İstanbul, Destek Yayınları.
- Yıldız, L. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal, Duygusal ve Ruhsal Zekâ Türleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yılmaz, A. (2020). *Kurumsal İletişim ve Stratejik İletişim Yönetimi*. (1. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit Seyfi, Ü., Köse, S. (2016). Ruhsal Zekâ ve Çalışma Algısı Üzerine Bir Analiz . *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 23 (3), 767-787. DOI: 10.18657/yonveek.281963
- Yiğiter, K., (2018). Problem Çözme Becerisi ve Umutsuzluk Arasındaki İlişki. 5. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi. Bildiri Tam Metin Kitabı. Elazığ, Asos Yayınları .
- Yurttaş, E. (2018). Ruhsal Zekâ ile Karar Verme Stilleri İlişkisi: Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel Şahin, F. (2021). İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış. İnsan İlişkileri ve İletişim. Alim Kaya (Ed.) Ankara. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Zaleski, J., Gediman, P. (1999). Forecasts: Nonfiction. *Publishers weekly*, 246(50), 70-70.

- Zillioğlu, M. (2007). *İletişim Nedir?* (3. Baskı). İstanbul, Cem Yayınevi.
- Zohar, D. (2004). How the bush administration has diminished America's spiritual capital. *Tikkun*, 19(5), 40-44.
- Авдулова, Т. Р. (2018). *Психология Управления*. Москва: Юрайт.
- Ахундова, Ш. Д. (2013). Уважение, его основа и типы. *Вестник ТГПУ*, 1 (129), 188-192.
- Воронцова, М. А., Абдрахманова, Ш. С. (2016). Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста и необходимость их развития средствами игры. *Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики*, (3), 107-112.
- Елеференко, И. О. (2010). Эмпатия как основание коммуникации. *Культурная жизнь Юга России*, 4 (38).
- Ключко, В. Е. (2005). *Самоорганизация в Психологических Системах: Проблемы Становления Ментального Пространства Личности (Введение в Транспективный Анализ)*. Томск: Издательство Томского Университета.
- Мантикова А, В. (2015). Исследование психологической эффективности тренинга коммуникативных навыков у старших подростков. *Психологические Науки Вестник Кемеровского Государственного Университета* 2 (62) Т. 1 УДК 159.9.072.43
- Монгинайте, Л. (2010). *Психология Общения*. Вильнус. Техника.
- Огнев, А. С., & Гончар, С. Н. (2013). Совершенствование у студентов навыков разрешения проблем как элемент непрерывного профессионального образования. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. ЛН Толстого*, 3 (7), 118-121.
- Панфилова, А. П. (2007). *Теория и Практика Общения*. М.: Академия, 144-157.
- Платонов, К. К. (1981). *Краткий Словарь Системы Психологических Понятий*. Москва.
- Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва:

Прогресс.

Симкова, К. С., Харькова, О. А. (2020). Коммуникативные навыки врачей: обзор литературы. *Инновационная наука*, (11), 178-180.



EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi



Tarih:07/01/2021 13:01



00000291094

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-51450103-050.01.04-00000291094
Konu : Etik Kurul Kararları

7.1.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun **25.12.2020** tarih ve **2020/5** sayılı kararı Ek'te gönderilmiştir. Gönderilen kararların öğrencilere bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nur ÇETİN
Kurul Başkanı

Ek:
1- Aizirek İMANDOS KYZY

**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU
TOPLANTI RAPORU**

Karar Tarihi : 25/12/2020
Karar No : 2020 / 5

Üniversitemiz “*Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu*” 25/12/2020 tarihinde saat 10.30’da İktisadi ve İdari Bilimleri Fakóltesi Dekanlığı Makam Odasında Online Görüşme sistemi üzerinden toplanarak, etik kuruluna baővurusu yapılan araştırma projelerinin bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesi yapılmıő olup, aşağıda belirtilen kararları almıştır:

İncelenen Dosyalarla İlgili Kararlar:

2- **Aizirek İMANDOS KYZY**’a ait “Türkiye ve Kırgızistan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırması” konulu proje araőtırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne,

Oy birliğiyle karar verilmiştir.

Ek 2. Ölçek İzinleri



Айзирек Имандос <[redacted]>

Anket İzni

Сообщений: 2

Айзирек Имандос <[redacted]>
Кому: [redacted]

Пт, 23 окт. 2020 г., 16:32

Seher Hocam merhaba,
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım.
Kırgızistan'lıyım. "Türkiye ve Kırgızistan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırması" adlı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere hazırlamış olduğunuz "İletişim Becerileri Envanterini" izniniz olursa kullanmak istiyorum.
Saygılarıla,
Aizirek IMANDOS KYZY

Seher Balci <[redacted]>
Кому: Айзирек Имандос <[redacted]>

Пн, 26 окт. 2020 г., 13:27

Aizirek Merhaba
Ölçeğimizi tabii ki kullanabilirsiniz
Yalnız sizden ricamız tezin bitiminde sonuçlarınızı bizimle paylaşırsanız seviniriz
iyi çalışmalar
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Kimden: "Айзирек Имандос" <[redacted]>

Kime: "Seher Balci,Egitim Fak.,5370" <[redacted]>

Gönderilenler: 23 Ekim Cuma 2020 16:32:58

Konu: Anket İzni

[Цитируемый текст скрыт]

iletşim becerileri ENVANTERİ 2017.doc

Ölçek İzni

Сообщений: 2

Айзирек Имандос [Redacted]
Кому: [Redacted]

Пт, 23 окт. 2020 г., 16:47

Merhaba Sayın Gaye Hocam,

Ben, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Kırgızistan'lıyım. "Türkiye ve Kırgızistan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırması" adlı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere sizin hazırlamış olduğunuz "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğini" izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Aizirek IMANDOS KYZYGaye SALTUKOGLU [Redacted]
Кому: Айзирек Имандос [Redacted]

Пт, 23 окт. 2020 г., 18:13

Merhaba,
"Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeğini" Çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.
Başarılar dilerim.
Doç.Dr. Gaye Saltukoğlu

Айзирек Имандос [Redacted], 23 Eki 2020 Cum, 17:52 tarihinde şunu yazdı:
[Цитируемый текст скрыт]

Айзирек Имандос <[redacted]>
Кому: <[redacted]>

Пт, 23 окт. 2020 г., 16:37

Tayfun Hocam merhaba,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Kırgızistan'ıyım. "Türkiye ve Kırgızistan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırması" adlı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere hazırlamış olduğunuz "Tromso Sosyal Zeka Ölçeğinizi" izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Saygılarla,
Aizirek İMANDOS KYZY

Tayfun Doğan <[redacted]>
Кому: Айзирек Имандос <[redacted]>

Пт, 23 окт. 2020 г., 22:14

Merhaba Aizirek,

Ölçeği web sitemden indirerek kullanabilirsin.
İyi çalışmalar dilerim.

Tayfun Doğan
www.tayfundoğan.com



Ek 3. Kullanılan Ölçme Araçları

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu Form, Yüksek Lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler bu amacın dışında kullanılmayacak ve yayınlanmayacaktır. Aşağıda bilgi edinilmesi gerekli olan konulara yönelik sorular yer almaktadır. Kimlik bilgilerinize ilişkin soru bulunmamaktadır, bu nedenle her soru için oldukça samimi ve içtenlikle cevap vermeniz istenmektedir. ***Her maddeyi eksiksiz cevaplandırırdığınızdan emin olun.***

Katılımınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız: 17-19 20-23 24- 26 27 ve üzeri

3. Okuduğunuz üniversite:

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi

4. Sınıfınız: 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ

	İBE	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	İnsanları anlamaya çalışırım					
2.	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.					
4.	Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.					
5.	Genelde eleştirilmekten hoşlanmam					
7.	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım					
26.	Genellikle insanlara güvenirim.					
27.	Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.					
29.	Özür dilemek bana zor gelir.					
30.	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
31.	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
32.	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.					
43.	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					
45.	Kendimi karşımdakinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					

RUHSAL ZEKA ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

RZÖÖ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İnsanlar ile evrenin geri kalanı arasındaki ilişkiyi sık sık düşünmüşümdür.	0	0	0	0	0
2. Sık sık hayatta olmanın ne anlama geldiğini düşünürüm.	0	0	0	0	0
5. Varoluşumu ve buraya, bugüne, bu hâle nasıl geldiğimi düşünmüşümdür.	0	0	0	0	0
8. Evrenin ve/veya hayatın nasıl başladığı ile ilgili kendi düşüncelerim var.	0	0	0	0	0
11. Hayatın manevî yönlerinin farkında olmam stresli/gergin durumlarla başa çıkabilmeme yardımcı olur.	0	0	0	0	0
13. Hayat ve ölüm hakkında düşünebilmem hayattaki trajik olayları atlatabilmeme yardımcı olur.	0	0	0	0	0
17. Hayattaki amacıma uygun kararlar alabilirim.	0	0	0	0	0
19. Her şeyden daha büyük bir güç veya kudret sahibinin olup olmadığı konusunda derin derin düşündüm.	0	0	0	0	0
20. Hayatın maddî olmayan (manevî) yönlerinin gayet farkındayım.	0	0	0	0	0
22. Kendime has hayat felsefem, durumları değerlendirmeme yardımcı olur.	0	0	0	0	0
23. Fiziksel varlığımdan daha derin olan yönlerimi bilirim.	0	0	0	0	0
25. Olumsuz veya strese yol açan bir olay meydana geldiğinde bunun hayatımdaki anlamını düşünemem.*	0	0	0	0	0

TROMSO SOSYAL ZEKA ÖLÇEĞİ

	TSZÖ	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
3	Davranışlarımın diğer insanlara ne hissettireceğini bilirim.	1	2	3	4	5
14	Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım.	1	2	3	4	5
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
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
16	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim.	1	2	3	4	5

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ

GGSDZÖ		Kesinlikle	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle	katılıyorum
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.						
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlir.						
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım						
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.						
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.						
22	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.						
24	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem						
28	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.						
30	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim						
35	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.						
39	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım						

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

PÇE		Tamamen katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
3.	Bir sorun çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulanmaya başlarım.						
5.	Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.						
12	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.						
14	Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmamü her şeyi oluruna bırakırım.						
16	Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.						
21	Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.						
23	Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceime inanırım.						
27	Yeni ve sor sorunları çözmeye yeteneğime güvenirim.						
28	Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.						
32	Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.						

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad: Aizirek IMANDOS KYZY

Yabancı Dili: Türkçe, Rusça, İngilizce

Eğitim Bilgileri

Ön Lisans: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi (2013-2016)

Lisans: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (2016-2019)

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans (2019-2022)

Yayınlar

Avşaroğlu, S., & İmandos Kyzy, A. (2020). *Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi Eserinde Çocuk Betimlemesi*. *International Social Sciences Studies Journal*, 73, 4978-4985. DOI: 10.26449/sss.2769

İmandos Kyzy, A., & Avşaroğlu S. (2020). Cengiz Aytmatov'un Toprak Ana Eserinde Kadın (Anne) Betimlemesi, Sözlü Bildiri, 1. MHP KAÇEP "Toplum, Kadın ve Şiddet" Sempozyumu. Ankara. (Bu çalışma, 18-20 Ekim 2019 tarihinde Ankara'da gerçekleşen 1. MHP KAÇEP "Toplum, Kadın ve Şiddet Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve tam metni TÜRKİZ Dergisinin özel sayısında yayımlanmıştır.)

Aydın, D., & İmandos Kyzy, A. (2022). Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8/99.