

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYUŞSAL DAVRANIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ ERİNLİK DÖNEMİ
ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan:

Munise DURDU

Danışman:

Prof. Dr. Ahmet SABAN

Konya 2013

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	IV
TEZ KABUL FORMU	V
ÖNSÖZ	VI
ÖZET	VIII
SUMMARY	X
TABLolar LİSTESİ	XII
ÇİZELGE VE ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Amaç	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Denenceler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
2.1. Erinlik Dönemi	8
2.1.1. Erinlik Döneminde Fiziksel Gelişim	8
2.1.2. Ergenlikte Sosyal-Duygusal Gelişim	11
2.1.3. Ergenlikte Ahlaki Gelişim	15
2.1.3.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı:	16
2.1.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı:	17
2.1.4. Ergenlikte Bilişsel Gelişim	18

2.2. Sosyal Beceri.....	20
2.3. Duyuşsal Davranış Eğitimi	21
2.4. Duyuşsal Alan İle İlgili Araştırmalar	22
2.5. Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar.....	30
2.6. Sosyal Beceriler İle İlgili Ölçekler	33
2.7. Duyuşsal Alan İle İlgili Ölçekler.....	37
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam.....	42
3.5. Araştırmacının Rolü.....	47
3.6.1. Nicel Verilerin Toplanması: MESSY Ölçeği.....	47
3.7. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması.....	49
3.7.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması.....	49
BÖLÜM IV.....	51
BULGULAR VE YORUM	51
4.1. Nicel Bulgular	51
4.1.1. Denece 1'e İlişkin Bulgular.....	51
4.1.2. Denece 2'ye İlişkin Bulgular.....	52
4.1.3. Denece 3'e İlişkin Bulgular.....	54
4.1.4. Denece 4'e İlişkin Bulgular.....	56
4.2. Nitel Bulgular	60
4.2.1. Etkili İletişim Kurabilme.....	60
4.2.2. Duyguları İfade Edebilme	63
4.2.3. Öfke ve Kontrolü	69
4.2.4. Olumlu Benlik Algısı Edinebilme	72

4.2.5. Yardımlaşma.....	75
4.2.7. Hoşgörü Gösterebilme	81
4.2.8. Empati Kurabilme.....	83
4.2.9. Görgü Kuralları.....	86
4.2.10. Sorumluluk Alma.....	88
4.2.11. Sevgi.....	90
4.2.12. Dürüstlük	92
4.2.13. İzin İsteme	94
4.2.14. Arkadaşlık Kurabilme	97
4.2.16. Demokrasi ve İnsan Hakları	100
4.2.17. Kıskançlık Duygusu İle Baş Edebilme	101
BÖLÜM V	107
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç	107
5.1.1. Nicel Sonuçlar	107
5.1.2. Nitel Sonuçlar	107
5.2. Tartışma	113
5.3. Öneriler	116
KAYNAKÇA.....	117
EK-A. ARAŞTIRMA İÇİN İZİN BELGESİ.....	128
EK-B. DUYUŞSAL DAVRANIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI (Örnek Oturum: 5)	129
EK C: ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ	131



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Munise DURDU
	Numarası	104138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ / Çocuk Gelişimi Eğitimi
	Programı	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi

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

Munise DURDU

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Munise DURDU
	Numarası	104138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN
Tezin Adı	Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (The Effect of Affective Behavior Education Program on Puberty Period Children's Social Skills Levels)	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (The Effect of Affective Behavior Education Program on Puberty Period Children's Social Skills Levels)** başlıklı bu çalışma **03/09/2013** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oybirliği/oyçokluğu** ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Prof. Dr. Ahmet SABAN

Prof. Dr. Ramazan ARI

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ

Danışman ve Üyeler

Danışman

Üye

Üye

Üye

Üye

İmza

ÖNSÖZ

İçinde yaşadığımız çağda bireylerin hayatlarında başarılı olabilmeleri için artık sadece bilişsel becerilerde gelişmiş olmaları yeterli değildir. Sağlıklı insan ilişkileri kurabilmek için bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal gelişime de önem verilmelidir. Son zamanlarda değerler eğitimi, sosyal beceriler eğitimi, karakter eğitimi vb. programlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Literatür göstermektedir ki bu tarz eğitimler için birçok soyut düşünmenin başladığı erinlik dönemi ve devamı olan ergenlik dönemi en uygun zaman aralığıdır. Dolayısıyla ön ergenlik denilen erinlik döneminin yer aldığı ortaokullara duyuşsal davranış eğitimi okul programlarının içinde yer almalıdır.

Bu araştırmada erinlik dönemi çocuklarına verilen duyuşsal davranış eğitiminin onların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların bu alana dikkat çekeceği ve ilerideki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, çalışmalarımı takip eden, sorularımı her koşulda sabırla cevaplandıran ve akademik ufkumu genişleten, desteğini sürekli hissettiğim değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca lisansüstü eğitim hayatım boyunca bu yolda ilerlememi sağlayan, bilimsel bakış açıma, eleştirel düşünmeme katkı sağlayan ve önerileriyle bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Ramazan ARI'ya teşekkür ederim.

Tezimin izleme komitesinde yer alan, araştırmalar sırasında bilgisi ve fikirleriyle çalışmamı şekillendiren sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ'e teşekkür ederim.

Çalışmam süresince manevi desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarıma, tezin yazılması sürecinde karşılaştığım güçlüklerde yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen çok kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Birsen Şahan ve Arş. Gör. Başak Kasa'ya ayrıca tezin düzenlenmesi konusunda önerilerini fikirlerini eksik etmeyen sayın Öğr. Gör. Fatih Bozkurt'a teşekkür ederim.

Çalışmama katkı sağlayan İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ve hayat mücadelesinde her zaman yanımda olan ve desteklerini bir an olsun hiç eksik etmeyen değerli anne-babama ayrıca bu çalışmanın en zor günlerinde yanımda olan değerli eşime sonsuz teşekkür ederim.

Munise DURDU



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Munise DURDU	Numarası	104138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ / Çocuk Gelişimi Eğitimi		
	Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN		
Tezin Adı		Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi		

ÖZET

Bu araştırmada, Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni “çocukların sosyal becerileri”, bağımsız değişkeni ise “duyuşsal davranış eğitimi programı” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Begüm Kartal Ortaokulunda okuyan altıncı sınıf öğrencilerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ile belirlenmiş 14 deney ve 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MÇSBD)” ölçeği kullanılmıştır. Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmada nitel verilerin toplanmasında ise yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Ölçek, öğrencilere deney öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde Bağımsız T-Testi, Bağımlı T-Testi ve ANCOCA, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre:

- Deney ve kontrol gruplarında toplam sosyal beceri ön-test puanları birbirinden istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu fark kontrol grubu lehinedir.
- Deney grubu öğrencilerin toplam sosyal beceri ön-test/son-test puanları arasında istatistiksel açıdan son-test lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, deney grubu öğrencilerinin toplam sosyal becerilerinde artış yaşandığını göstermektedir.
- Kontrol grubu öğrencilerin toplam sosyal beceri ön-test/son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.
- Deney ve kontrol gruplarında toplam sosyal beceri son-test puanları deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgular ise şu şekildedir;

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerde sosyal becerilere ilişkin bir farkındalık oluşturmuştur; program öğrencilerin duygularını ifade etme, öfke kontrolü, empati kurabilme, yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü gibi sosyal becerilerinde bir gelişime neden olmuştur. Sonuç olarak, çalışmada uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı, çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemiştir.

Anahtar kelimeler; duyuşsal davranış eğitimi, sosyal beceriler, erinlik dönemi.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Munise DURDU	Numarası: 104138031002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ahmet SABAN	
Tezin İngilizce Adı		The Effect of Affective Behavior Education Program on Puberty Period Children's Social Skills Levels	

SUMMARY

In this study, the effect of Affective Behavior Education Program on the social skills levels of adolescents was investigated. The dependent variable of the study was the “students’ social skills levels” and the independent variable of the study was the “Affective Behavior Education Program”.

Participants consisted of 34 students studying at the 6th grade of Begum Kartal Secondary School within the Malatya City National Education Directorate. Students were selected by the criterion sampling technique which is one of the methods of purposeful sampling. Each of the experimental and control groups consisted of 17 students.

The “Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)” was used as data collection tool in the study. This scale was developed by Matson, Rotatory and Hessel in 1983 and translated into Turkish by Bacanlı and Erdoğan (2003). To collect qualitative data, semi-structured interview, document analysis, researcher diaries and student diaries were used.

The data obtained from the MESSY scale were through the application of series of Interdependent T-Test, Dependent T-Test and ANCOVA. Qualitative data were analyzed descriptively. According to the findings of the study:

- Total pre-test social skill levels of the experimental and control groups significantly differed from each other in favor of the control group.
- A significant positive difference between the total pre-test and post-test scores of the experimental group of students was found in favor of post-test scores (i.e., post-test scores were significantly higher than the pre-test scores).
- No significant difference existed between the total pre-test and post-test scores of the control group of students.
- Total post-test social skill levels of the experimental and control groups significantly differed from each other in favor of the experimental group.

Qualitative data can be summarized as follows: Students gained awareness about their social skill levels by participating in the Affective Behavior Education Program. A significant development was observed on some social skills such as expressing their emotions, anger management, empathy, cooperation, sharing and tolerance. Accordingly, it can be stated that the program supported the development of children's social skills.

Key words: Affective Behavioral Education, social skills, puberty

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: MESSY Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler	49
Tablo 2: Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)	51
Tablo 3: Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)	51
Tablo 4: Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)	52
Tablo 5: Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	53
Tablo 6: Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	53
Tablo 7: Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	54
Tablo 8: Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	54
Tablo 9: Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	55
Tablo 10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)	55
Tablo 11: MESSY Düzeltilmiş Toplam, Faktör I ve Faktör II Sontest Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı	57
Tablo 12: Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Toplam Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları	58

Tablo 13: Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları 59

Tablo 14: Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları 59

ÇİZELGE VE ŞEKİLLER LİSTESİSayfa No

Çizelge 1: Millî Eğitim Sisteminde Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Amaçların Yüzdeler Oranları.....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Çizelge 2: Erinlik Dönemi Kız ve Erkek Çocukların Fiziksel Değişimleri**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Şekil 1: Öntest, Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen 41

Çizelge 3: Duyuşsal Davranış Eğitimi Programındaki oturumların konularını/amaçlarını, uygulanma tarihleri ve süreleri**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

BÖLÜM I

GİRİŞ

Duyuş, genel olarak duygularla ve coşkularla ilgili zihinsel özellikler olarak tanımlanabilir. Bunun yanında “kişisel sorunlarla (örneğin, benlik algıları) veya sosyal sorunlarla (örneğin, insan ilişkileri) ilgilenip ilgilenmediğimize göre neyin iyi veya doğru olduğu sorusu ile duyuş tanımına, değerler, ahlak (morals) ve etik’i eklemek gerekir.” (Bacanlı, 2006, s. 8).

Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli bir yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiğinde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıktıkça kişideki tutarsızlıklar, şüpheler ve çelişkiler ortadan kalkmakta ve son basamakta kazanılmış değerler kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline gelmektedir. Duyguların bireylerin kendilerini ifade etmeleri bakımından önemli olduğu düşünülürse, bu özellik eğitim açısından da büyük önem arz etmektedir. Çünkü birey bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütündür.

Lang’dan aktaran Gömleksiz ve Kan (2012), bireylerden alınması hedeflenen en önemli verimin, akademik anlamda kendilerini ortaya koymaları olduğunu belirterek bireyler bunu başardıkça fark edilebildiklerini ifade etmiştir. Ancak bununla birlikte eğitimin tek amacının akademik başarı olmadığı vurgulanmıştır ve aynı zamanda bireylerden yaşadıkları toplumla uyumlu olmalarının, özerk davranabilmelerinin ve hayatlarını kolaylaştıracak bazı becerilere sahip olmalarının beklendiği de ifade edilmiştir. Bütün bu beklentilerin de duyuşsal alana ait eğitimle karşılanabileceği düşünülmektedir.

Otluoğlu’na (2002) göre, duyuşsal davranışlar içerisinde empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikler yer almaktadır. Duyuşsal davranış özellikleri teker teker ele alındığında ya da bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde zamanlar üstü geçerliliğe sahip “insani yaşamın” standartlarını belirleyen nitelikler taşıdığı görülmektedir. Bu

nedenle eğitimde bu davranışlara gereken önemin yeterince verilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2006).

Okul ortamlarında bireysel farklılıkların gözleendiği bazı öğrencilerin çekingen ve içe kapanık, bazılarının ise saldırgan ve kavgacı oldukları, arkadaş edinmekte güçlük çektikleri, teneffüslerde yalnız başına oturdukları, derslerde grup etkinliklerine katılmadıkları, sınıfta söz alıp konuşmadıkları, bir işte zorlanmalarına karşın yardım istemedikleri gözlenmektedir. Bu tür davranışlarda ya da becerilerde yetersiz olan öğrencilerin yanı sıra arkadaşlarıyla oynayan, işbirliği yapan, eşyalarını paylaşan öğrenciler de yer almaktadır. Öğretmenleri ve anne babaları tarafından sosyal yönden yeterli bulunan bu çocuklar okulda ve toplumsal yaşamda da başarılı ve uyumlu olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Çizelge 1, milli eğitim sisteminde bilişsel, duyuşsal, devinişsel amaçların yüzdeler oranlarını sunmaktadır. Buna göre, Türk milli eğitiminin genel amaçlarında ağırlıkta olan duyuşsal özellikler ve devinişsel beceriler özel amaçlara doğru inildikçe azalmakta, bilişsel yeterlilikler ise oransal olarak artmaktadır. Bunun sebepleri arasında, duyuşsal davranışların kazandırılmasının uzun zaman alması, bilişsel alana kıyasla farklı yöntem ve teknikler gerektirmesi ve duyuşsal hedeflerde uzlaşma ve somutlaştırmanın zor olması gibi durumlar gösterilebilir. Bütün bunlar, duyuşsal davranışların eğitim sistemi içinde ihmal edilmesine neden olmuştur (Bacanlı, 2006).

Çizelge 1.

Milli Eğitim Sisteminde Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Amaçların Yüzdeler Oranları

	Bilişsel Yeterlilik	Duyuşsal Özellikler	Devinişsel Beceriler
Milli eğitimin genel amaçları (uzak amaçlar)	33	48	19
İlköğretimin genel amaçları (genel amaçlar)	48	38	14
Derslerin genel amaçları (özel amaçlar)	64	25	11
Eğitim sonunda yurttaşın kazanması beklenen nitelikler	45	43	12

(Kaynak: Otluoğlu, 2002)

Yüksel'e (2006) göre, eğitim kurumları uzun yıllar bireylerin zihinsel özelliklerini göz önüne alarak öğrenme-öğretme sürecini organize etmişlerdir. Dünyadaki bütün toplumlarda bunun ortaya çıkardığı sonuç, nitelikli insan arayışları, demokratik toplum özlemleri, insanca yaşama hak ve imkânının sağlanması gibi fikir ve uygulamaların artması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine, Bacanlı'ya (2006) göre, duyuşsal eğitimin ana hedefinin her çocuğu olumlu bir benlik imajı sahibi yapmak ve kendi kendini güdüleyebilir hale getirmektir. Kısacası, duyuşsal alandaki hedeflerin eğitim programındaki yerinin ihmal edilmesi, duyuşsal davranış eğitiminin uygulanarak sosyal becerilere olan etkisini araştırma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektir.

1.1.1. Alt Problemler

1. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerle (*Deney Grubu*) bu eğitimi almayan öğrencilerin (*Kontrol Grubu*) MESSY toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1a. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1b. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2a. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2b. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3a. *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3b. *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4a. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4b. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. *Deney* grubu öğrencilerinin Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı kapsamında uygulanan etkilere ilişkin görüş ve tepkileri nasıldır?

1.2. Denenceler

İlk dört alt problem için oluşturulan denenceler aşağıda verilmektedir. Beşinci alt probleme ilişkin olarak ise öğrencilerin programla ilgili deneyimleri hakkında olumlu ve olumsuz görüş bildirecekleri, ancak olumlu görüşlerin olumsuzlardan daha fazla olacağı varsayılmıştır.

Denence 1. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1a. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1b. *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 2. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2a. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2b. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 3. *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3a. *Kontrol grubu* öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3b. *Kontrol grubu* öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 4. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları arasında (deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4a. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında (deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 4b. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında (deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Her bireyin kendi kendini motive eden ve kendi kendine yetebilen birer kişiler olarak yetiştirilmesi ve her bireyde olumlu bir benlik algısının oluşturulması eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Dolayısıyla, bu özelliklerin kazanılması duyuşsal davranış eğitiminin ilgi alanına girmektedir. Ancak bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar göstermektedir ki Türk millî eğitim programlarında duyuşsal alana ve bu alanın kazanımlarına hem ders kitaplarında hem de öğrenme araçlarında yeteri kadar yer verilmemiş ve öğrencilerin duyuşsal alan olarak gelişimleri eksik kalmıştır.

Örneğin, Barth ve Demirtaş'a göre, "Okulun ilk yılları çocukların tutum ve inançlarının geliştiği en önemli yıllardır. Başkalarına değer vermeleri ve diğer insanların fikirlerine açık olmaları ilk dönemlerde geliştirilmesi gereken davranış modelleridir. Araştırmalar öğrencilerin 13 yaşına kadar (8. sınıf) oluşturdukları algı ve tutumlarını bu yaştan sonra değiştirmenin hemen hemen olanaksız olduğunu göstermektedir" (Akt., Yüksel, 2006, s. 23). Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma ile duyuşsal davranış eğitiminin önemine ve bu eğitimin erinlik döneminde verilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış olunacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarının bu konuyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda yol gösterici olması bakımından yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Malatya il merkezine bağlı araştırma örneklemine alınan Begüm Kartal Ortaokulu'nda öğrenim gören ve daha önce hiç duyuşsal davranış eğitimi programına katılmayan öğrencilerden elde edilen verilerle,

2. Araştırmada kullanılan "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MESSY)" ölçeği ile birlikte araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri ve dokümanlardan elde edilen verilerle

sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Erinlik dönemi: Erinlik (puberte), çocukluktan yetişkinliğe geçen bireyler olarak kız ya da oğlanların büyümelerinde gerçekleşen bütün fiziksel değişimleri içine alır (Steinberg, 2007).

Duyuşsal eğitim: Eğitim sürecinin, öğrencilerin hisleri, duyguları, inançları ve tutumlarının kişilerarası ilişkileri ve sosyal becerileriyle harmanlanarak birleştirildiği boyutudur (Gömlüksüz ve Kan, 2012).

Sosyal beceri: Sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yollarını kullanarak oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Hilooğlu ve Cenkseven, 2010).

Sosyalleşme: Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erinlik Dönemi

Erinlik, bir bireyin cinsel üreme yeteneğinin ortaya çıkmaya başladığı dönemi ifade etmektedir. Yani üreme yeteneğine yol açan bir dizi biyolojik değişimin belirtisidir. Daha genel olarak ise erinlik çocukluktan yetişkinliğe geçen bireyler olarak kız ya da oğlanların büyümelerinde gerçekleşen bütün fiziksel değişimleri içine alır (Steinberg, 2007). Saka (1999) ise erinliği, çocukluktan erişkinliğe geçiş döneminde vücudun biyolojik olgunlaşma süreci olarak tanımlamıştır.

Erinlik dönemi ergenliğe giriş olarak ifade edilirken, yaşlar için kesin sınırlar belirtilmemektedir, çünkü yaş dönemleri toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Yörükoğlu (2000) erinlik dönemi için 12-15 yaş aralığını işaret ederken, Dönmezer (1999, s. 148) 11-14 (kızlarda 11-13, erkeklerde 12-14) yaş aralığına vurgu yapmış, fakat erinliğin daha erken veya daha geç yaşlarda da ortaya çıkabileceğini (bazen 17-18 yaşlarına kadar sürebileceğini) ifade etmiştir.

Aşirdizer, Cantürk, Sarı ve Cansunar (1994) puberte ve adolesan çağlarını insanın yaşamında çelişkilerin hakim olduğu, çocukluktan erişkinliğe geçişteki önemli bir dönem olarak belirlemişler, 11-20 yaşları arasındaki gençleri üç ana sınıfa ayırarak 11-14 yaş arasındaki dönemi “puberte”, 15-17 yaş arasındaki dönemi “erken adolesan” ve 18-20 yaş arasındaki dönemi de “geç adolesan” dönemleri olarak adlandırmışlardır.

2.1.1. Erinlik Döneminde Fiziksel Gelişim

Puberte, cinsel olgunlaşmanın kazanıldığı karmaşık bir gelişim sürecidir. Puberte, sadece fiziksel özellikler değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal değişimlerin de yaşandığı bir dönemdir. Puberte, büyümenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu dönem hipotalamus-hipofiz- gonad aksının olgunlaşması ile birlikte başlar, sekse özel dış görünümde değişiklikler, iç genital organlarda gelişme, boyda uzama, kemik-kas kitlesinde artış ile sürer ve üreme kapasitesini kazanma ile sonlanır (Gönç, 2009). Puberte boyunca görülen en belirgin değişiklikler boy uzamasında sıçrama ve ikincil cinsel karakterlerin gelişimidir (Hatipoğlu, 2012).

Marshal'a göre, erinliğin beş temel fiziksel göstergesi vardır: (1) Büyüme hızının artması, hem boyda hem de kiloda geniş çaplı artışlara yol açar. (2) Birincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi üreme organlarının ya da cinsiyet bezlerinin, erkeklerde er bezlerinin, kadınlarda yumurtalıkların ilerleyen gelişimini içine alır. (3) Genital organlarda ya da memelerdeki değişimler; pubik, yüz ve beden kıllarının büyümesini ve cinsel organların ilerleyen gelişimini içerir. (4) Beden bileşimindeki özellikle yağ ve kas miktarı ve dağılımındaki değişimler. (5) Egzersiz için dayanıklılık ve toleransın artmasına yol açan dolaşım ve solunum sistemlerindeki değişimler (Akt., Steinberg, 2007). Bu değişim dizelerinin her biri, birçoğunun erinliğin görünen işaretlerinden yıllar önce başladığı, bazılarının doğumdan bile önce meydana geldiği ispat edilen, iç salgı sistemi ve merkezi sinir sistemindeki gelişimlerin sonucudur.

Nathanson, Towne ve Aub'dan aktaran Jersild (1970) kızlarda menarşın erkek çocuklarında da cinsel olgunluğun puberteden beş yıl önce iç salgı bezlerinin gelişimi bakımından en yüksek noktası olarak ifade etmiştir. Bu inceleme idrar tahlilleri ile cinsel hormonların salgılanmaları ile test edilmiştir. Bu incelemelere göre puberteden yıllar önce androjen ve östrojenin az miktarda atıldığı ortaya çıkmıştır. Aşağı yukarı dokuz yaşlarında hem erkek çocuklarda hem de kız çocuklarda hızlı bir şekilde değişimler başlar ve bunun neticesinde erkekler androjen, kızlar ise östrojen hormonu salgılamaya başlarlar (Jersild, 1970).

Puberte kızlarda meme gelişimi, erkeklerde ise testis büyümesi ile başlar. Pubertenin kızlarda 8 erkeklerde 9 yaşından önce başlaması erken puberte; 13,5 yaşına kadar herhangi bir belirti gözlenmemesi de gecikmiş puberte olarak değerlendirilir (Büyükgebiz, 2006).

Erkeklerde puberte testis büyümesi ile başlar. Testisin uzun çapı 2,5 cm'den daha büyük olduğunda veya Prader orşidometre ile ölçüldüğünde 3 ml'yi aştığında puberte başlar. Erkeklerde puberte başlaması ortalama 11,9 yaşında olur. Erkeklerin %95'i puberteye 9-14 yaş arasında girer. Testis büyümesi ile başlayan puberte pubik kıllanma, peniste büyüme ve spermarş ile devam eder (Gönç, 2009).

Çizelge 2, erinlik dönemi kız ve erkek çocukların fiziksel değişimlerini yaşlara göre sunmaktadır.

Çizelge 2.			
<i>Erinlik Dönemi Kız ve Erkek Çocukların Fiziksel Değişimleri</i>			
Erkekler		Kızlar	
Özellikler	İlk görülme yaşı	Özellikler	İlk görülme yaşı
Er bezlerinin ve er bezi torbasının büyümesi	10-13,5	Memelerin büyümesi	7-13
Pubik kılların büyümesi	10-15	Pubik kılların büyümesi	7-14
Beden büyümesi	10,5-16	Bedenin büyümesi	9,5-14,5
Penisin büyümesi	11-14,5	Menarş	10- 16,5
Sesteki değişimler	Penis gelişimi le yaklaşık aynı zamanda	Koltuk altı kılları	Pubik kıllardan yaklaşık iki yıl sonra
Yüz ve koltuk altı kılları	Pubik kılların görünmesinden iki yıl kadar sonra	Yağ ve ter üreme bezleri	Koltuk altı kıllarıyla yaklaşık aynı zamanda
Yağ ve ter üreme bezleri, akne	Koltuk altı kıllarıyla yaklaşık aynı zamanda		

(Kaynak: Goldestein, 1976; Akt. Steinberg, 2007)

Pubertal büyüme atağında, boy uzama hızı maksimuma ulaştığı döneme “boy uzama atağı” adı verilir. Boy uzama atağı 11–16 yaşları arasında genellikle iki-üç yıl kadar devam eder. Erkekler ve kızlarda boy uzama atağının en üst seviyeye ulaştığı yaşlar arasında fark bulunmaktadır. Erkeklerde boy uzama atağı 13–15,5 yaşları arasında olur ve yılda 10–16 cm civarında boy uzunluğu artışı olur. Kızlarda boy uzama atağı 11 yaş civarında başlar ve yılda 9 cm civarında boy uzaması olur ve 13,5 civarında sonlanır. Boyca uzama hızı doruğuna kızlar ortalama 12, erkekler ise 14 yaşta erişir. Büyüme atağı döneminde, erkeklerde toplam 26–28 cm ve kızlarda 23–28 cm boy uzunluğu artışı olur. Pubertenin sonunda erkek ve kızların boyları erişkin dönem boy uzunluklarının %98’ine ulaşır. Genel olarak erkekler kızlara göre daha uzun ve vücut ağırlıkları daha fazladır. Erkekler kızlara göre ortalama 12–13 cm daha uzundurlar, erkeklerde kemiklerin büyümesi kızlara göre iki yıl daha fazla

devam eder (T. C. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, 2009).

Erinlik boyunca bedende meydana gelen büyüme atılımını kızlar oğlanlardan iki yıl kadar erken yaşar. Yine beden yağının ve kasının görelî oranlarında önemli değişimler meydana gelir. Ve bu değişimler oğlanları görelî olarak daha çok kas ve daha düşük bir beden yağ oranına ulaştırır. Birçok kız erinlikte beden yağındaki artışa gereksiz bir şekilde diyet yaparak tepki verir (Steinberg, 2007). Erişkin ağırlığının %50'si adolesansta kazanılır. Kızlarda boy atılımından 6 ay sonra (12,5 yaşta) 8,5 kg/yıl ağırlık artar. Erkeklerde boy atılımı ile (14 yaş) 9 kg/yıl ağırlık artışı görülür (Hatipoğlu, 2012).

2.1.2. Ergenlikte Sosyal-Duygusal Gelişim

İlk psiko-sosyal ilişki ve uyumların anne-baba ve yakın çevreyle girilen ilişkilerle başladığını belirten Adasal (1973), büyüdükçe ve dış dünyadaki temaslar genişledikçe, yeni uyum metotlarının bireye yol göstereceğini, dolayısıyla, her yeni çevreye girişin, yeni insanlar veya olaylarla karşılaşmanın psikolojik ve toplumsal yaşamda bir reaksiyon yaratacağını ve bütün bunlara karşı gerekli uyumların ortaya çıkacağını dile getirmektedir. Dolayısıyla, gencin toplumda diğer insanlarla geliştireceği ilişkilerin tarzı yaşamının ilk yıllarında edindiği öğrenmelere bağlıdır. Ergenlerdeki duygusal gelişim ve değişim konusunda dikkati çeken ilk noktanın, duyguların yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlık olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu duygusal dalgalanmalar; karşı cinse aşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayâl kurma, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi duygulanım durumlarıdır (Koç, 2004).

Diğer taraftan bu dönemde çevre ile olan bütün ilişkiler duygu dünyası üzerine kuruludur. Ergen kolay inanır, kolay bağlanır, çabuk sever, kolay kopar. Bu duygusallık içinde kendisini her konuda yeterli görmeye başlar. Bir yandan yetişkinliğe özlem duyar bir yandan da onlar gibi düşünebileceğine inanır. Yetersizliğinden ve güçsüzlüğünden huzursuz olur. Geçmişle ve çocuklukla ilgili bütün bağlantıları ve anıları söküp atmak ister. Toplum içerisinde kendisini kabul

ettirmek, öne çıkmak, tanınmak isterken aileden ve onların baskısından da kurtulmak ister. Giyinişine, konuşmalarına, eve geliş-gidiş saatlerine, zevklerine ve isteklerine karışılmasından hoşlanmaz. Kendisine verilen sorumluluktan kaçarken, bir yandan da yeni sorumluluklar yüklenmek ister (Avcı, 2006).

Erinliğin biyolojik değişimleri ergenlerin benlik imgelerinde değişimlere neden olabilir, yine kız ya da erkeklerin nasıl davranacaklarını etkileyebilir (Steinberg, 2007). Benlik, ben, beni, bana, benim kelimelerinin kapsadığı anlamları içine almaktadır. Benlik, birçok psikolojik haller, izlenim ve duygulardan meydana gelmektedir. Bu durum ergenin kendine dair sahip olduğu bilinci, kendi bedenine dair sahip olduğu izlenimi, kendine ve fiziksel görünüşüne sahip olduğu imgeleri ve şahsiyetinin hissedilir özelliklerini içine alır (Jersild, 1970).

Araştırmalar, kızlar için erinliğin sadece uyum gerektiren diğer değişimlerle bir araya geldiği zaman, geçici olumsuz psikolojik sonuçları ile olası bir stres verici durum olduğunu göstermektedir. Aslında erinliğin ergenlerin psikolojik işlevleri üzerinde etkilerinin meydana geldiği toplumsal bağlam tarafından biçimlendirildiği araştırmalar tarafından öne sürülmektedir. Susman'dan aktaran Steinberg (2007), erinliğin ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin cinsiyet ve etnik gruplar arasında değiştiğini, kızların oğlanlardan daha olumsuz bir şekilde etkilendiğini ve özellikle beyaz kızların zayıf bir beden imgesi geliştirmede en büyük riski taşıdığını belirtmiştir. Çağdaş toplumlarda inceliğe verilen önem beyaz kızlarda erinlikte meydana gelen beden doyumsuzluğundaki artışa neden olmaktadır. Kızlar, kalçaları, basenleri, bel ve kiloları konusunda özel kaygılara sahip olmaktadır (Steinberg, 2007).

Ergenin, kendi benliğine dair mevcut görüşleri, onun çocukluk çağında başkalarının kendisine karşı beslediği duygulardan etkilenmektedir. Gelişmekte olan bir çocuğun kendini kabul etmesi onun başkaları tarafından ne şekilde kabul edildiği ile alakalıdır. Benliğin gelişmekte olduğu ilk safhalarda bir kimseye karşı beslenen duygular ve görüşler önemlidir. Bu durum ergenlik döneminde bir kat daha önemlidir. Ergen kendine has düşünce sahibi olsa bile başkalarının kendisine dair neler düşündüğünü ona karşı ne gibi duygular beslediğini kendinde beliren ilgi ve heveslere karşı nasıl bir görüş sahibi oldukları hususunda hassastır (Jersild, 1970).

Sosyal gelişim kuramcılarında Erikson gelişim sürecini sekiz evrede ele almıştır. Erikson'un kuramına göre her evrede benlik, belirli birtakım gelişmeleri tamamlamakta, sorunları çözmekte ve evreye özgü bir psikososyal bunalımı atlatmaktadır. Her evrede bir çatışma söz konusudur ve bu evrelerde çatışmalar çözümlenmeye çalışılır (Karabekiroğlu, 2009). Erikson'un görüşüne göre her bir bunalım bir öncekinin üstüne inşa edilir. Özellikle her bir zorluğun başarılı çözümü daha önce gerçekleşen zorlukların sağlıklı çözümüne bağlıdır. Örneğin güvensizliğe karşı güven bunalımını başarılı bir biçimde çözememiş olan bir bebek yaşam döngüsünün geri kalanı boyunca karşılaşılabilecek bunalımlar karşısında zorlanacaktır. Böyle bireyler, derinlerde başkalarının kendilerini hayal kırıklığına uğratmalarından korktukları için başka insanlarla yakınlaşmak konusunda her zaman bir dereceye kadar tereddüt içinde olabilirler. Ergenin kimlik gelişimi konusunda Erikson, "kimlik dağınıklığına karşı kimlik bunalımının" başarılı çözümünün bireyin çocukluğun ilk bunalımlarını nasıl çözümlediğine bağlı olduğunu düşünmüştür. Sağlıklı bir güven duygusu, özerklik, girişimcilik, çalışkanlık olmaksızın, tutarlı bir kimlik duygusunu oluşturmak zordur. Dahası ergenin kimlik bunalımını çözmeye biçimi onun yetişkinliğin bunalımlarıyla olan çabasını etkileyecektir. Ergenliği yaşam döngüsünün ayrı bir dönemi olarak görmekten çok Erikson ergenlikte meydana gelen şeylerin daha önce yaşananlarla çok fazla ilişkili olduğunu söylemiştir (Steinberg, 2007)

Erikson'un psikososyal gelişim evreleri şöyledir (Aydın, 2000):

1. Evre: Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)
2. Evre: Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş)
3. Evre: Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu (3-5 yaş)
4. Evre: Başarıya karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş)
5. Evre: Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12- 18 yaş)
6. Evre: Yakınlık kurmaya karşı yalıtılmışlık (18- 26 yaş)
7. Evre: Üretkenliğe karşı durgunluk (orta yetişkinlik)
8. Evre: Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60 yaş ve üstü).

Bu sekiz evrenin beşinci evresi ergenlik dönemine denk gelen kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası evresidir. Erikson'a göre ergenlikte kazanılması gereken temel özellik kimlik gelişimidir. Kimlik, farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanan kavramlardan biridir. Erikson kimliği genetik yapılanma temelinde gelişen ve kültürel çevre ile etkileşerek deneyimlerle şekillenen bir yapı olarak tanımlamıştır (Karabekiroğlu, 2009).

Erikson'a göre birey dünyaya geldiğinde ego bir potansiyel olarak ruhsal yapının içinde yer almaktadır, ancak egonun ortaya çıkışı kültürel bir çevrede gerçekleşir. Farklı toplumlar, değişen çocuk yetiştirme biçimleri ile o toplumda yaşayan bireylerin kişiliklerini kendi kültürlerinin değer ve inançlarına uygun olacak şekilde biçimlendirmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Erikson'a göre benliğin birinci işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Erikson kimliği bireysellik ve biricilik duygularının yanı sıra geçmiş ve gelecekle bütünlük ve süreklilik duygusunu da içeren karmaşık bir içsel durum olarak tanımlar (Burger, 2006).

Kimlik duygusunun üç temel bileşeni cinsiyet rolü, mesleki tercih ve toplumsal rollerdir. Önceleri cinsel yapısı ve yeterliği konusunda birtakım kuşkulara sahip olan genç bu durumunu kendisini başkalarıyla kıyaslayarak sınar. Cinsel yapısı ve yeterliği konusunda gerçekçi bir kabulleniş ile bu kuşkular yatışır. Toplumsal roller açısından ise gençlerin genellikle yetişkinlerin standartlarını reddettikleri ve akran grubunun değerini benimsemeyi tercih ettikleri görülür. Hatta kimi zaman gençler arasındaki bu akran grupları çok katı ve acımasız olabilmektedir. Erikson, gençlerdeki bu hoşgörüsüzlüğün yaşanan kimlik bunalımına karşı bir savunma olduğunu yetişkinler tarafından bilinmesi gerektiğini vurgular. Toplum içinde yerini bulmaya çalışan ergen geçici de olsa böyle bir akran grubu ile ya da kahramanlaştırdığı bazı kişilerle aşırı özdeşim kurabilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Erikson'a göre, kimlik duygusunun diğer bileşeni olan mesleki tercih gençleri tedirgin eden durumdur. Genç bir meslek kimliği oturtma konusundaki yetersizliğinden tedirgin olmaktadır. Ergenin cinsel kimliğini, mesleki tercihini ve toplumdaki yerini belirleme çabaları Erikson tarafından kimlik bunalımı olarak

adlandırılmaktadır. Başarılı kimlik kazanma hemen gerçekleşen bir süreç değildir. Başarılı kimlik kazanma sürecinde bireyin bazı olumsuz özellikler sergilediği Erikson tarafından izlenmiştir. Bunlardan biri bireyin yakın ilişki kurmada gösterdiği yetersizliktir. Bu belki de kendi kimliğini kaybetme korkusundan kaynaklanan durumdur (Akt., Çelen, 2011).

2.1.3. Ergenlikte Ahlaki Gelişim

Ahlaki gelişim, bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca beğenilen iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapması olarak tanımlanmıştır (Başaran, 2005). Selçuk (2012) ise kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden olup çocuğun toplumsallaşma sürecinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgili olduğunu dile getirmiştir.

Ahlak, iyi ve doğru davranışlar bütünüdür ve insanların uymakla sorumlu oldukları davranış ve kurallardır (Çağdaş ve Seçer, 2005). Davranışın iyi olup olmadığı konusunda kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen yargılar vardır. Kohlberg'e göre ahlaki yargı gelişiminin temelini empati oluşturmaktadır ve çocukların benmerkezcilikten kurtulmadan ahlaki düşüncelerini geliştirmeleri zordur. Gander ve Gardiner (2010), ahlaki gelişimde ahlaksallığın üç temel boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bu temel boyutlar şöyledir:

1. Bilişsel ahlaki yargı: İnsanlar bir durumda yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Örneğin, hırsızlık doğru mudur veya yanlış mıdır? Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaksallığın bu boyutunun temeli bilişsel gelişimdir.
2. Davranışsal ahlaki davranış: İnsanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Örneğin; hırsızlığın yanlış olduğunu biliyorsanız ve çalarsanız, suç işlersiniz.
3. Duygusal ahlaki duygular: İnsanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin duyguları vardır. Ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir. Örneğin, hırsızlık yaparsanız kendinizi nasıl hissedersiniz?

2.1.3.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı:

Piaget'e göre ahlaki gelişim zihinsel gelişime paralellik göstermektedir. Nasıl ki bireyde zihinsel gelişim belli bir hiyerarşik süreç izlerse ahlak gelişimi de hiyerarşik bir süreç izlemektedir. Diğer yandan bireyin zihinsel gelişimi nasıl ki en son aşamaya kadar ulaşmazsa, ahlaki gelişim de bireyde en son aşamasına kadar gelişmeyebilir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1997).

Piaget araştırmalarında, çocukların doğru-yanlış anlayış ve yargılarını da ele almıştır; oyun sırasında oyun kuralları ile ilgili sorular sormuş ve cevaplarını incelemiştir. Ayrıca Piaget çocukların ahlaki yargılarını incelemek için küçük öyküler geliştirmiştir. Piaget, ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında giderek anlamlı bir biçimde değiştiği, değişimlerin düzenli ve kestirilebilir olduğu, aşağı yukarı düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı zamana rastladığı sonucuna varmıştır (Gander ve Gardiner, 2010).

Piaget ahlaki gelişimi iki dönem halinde incelemiştir. Bunlar; dış kurallara bağlılık dönemi ve ahlaki özerklik dönemidir (Korkmazlar, 1998). **Dış kurallara bağlılık döneminde (baskı ahlaki, ahlaki realizm)** çocuk yetişkinin koyduğu baskı ve kurallara karşı davranış sergiler. Dolayısıyla çocuğun ahlakını yetişkin dışarıdan yönetir. Çocuklar 7-8 yaşına kadar bu ahlaki düşünceye sahiptir. Çocukların bu dönemde davranışlarını yönlendiren düşünce egosantrik düşüncedir. Dolayısıyla çocuklar diğerlerinin başka türlü düşünebileceğini bilemezler. **Ahlaki özerklik dönemi** ise 9-10 yaş dolaylarına denk düşmektedir. Bu dönemin temel özelliği kuralların insanlar tarafından konulduğu ve değiştirilebilir olduğu inancıdır (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012).

Erinlik dönemini de içine alan bu dönemde çocuk kuralların anlamını ve nedenini fark etmeye başlar. Çocuğun otoriteye dayanan pasif ve değişmez bir ahlak anlayışından kurtulabilmesi için benmerkezci düşünceden sıyrılması gerekir ki bu dönem 8- 9 yaşlarının başlarına denk gelir. Bu dönemde ergen eşitliği otoriteden üstün tutmaya başlar. 11-12 yaşlarında çocuk ahlak kurallarının gereğini anlamaya başlamaktadır. Bu yaşlarda çocuk Piaget'in soyut işlemler dönemine girmiş bulunmaktadır. Örneğin, artık ergen bir zorlama sonucu ceza almak için değil de

kendi isteği ile davranışları (yalan söylememe vb.) sergilemeye başlar ve bu kuralların yaşamak için zorunlu olduğunu anlar. Buna işbirliği ahlakı denir ve bu ergeni kendi kendini yönetmeye götürür (Çağdaş ve Seçer, 2005).

2.1.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı:

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı Piaget'nin kuramına benzemektedir. Her iki kuram da ahlak gelişimini, bilişsel gelişim paralelinde ele almaktadırlar. Piaget'den farklı olarak Kohlberg, iki evreli bir yaklaşım yerine üç düzey ve altı evreli bir yaklaşım öngörmüş, kuramını oluştururken çocuklar yerine, ergen ve yetişkin gruplarla çalışmıştır (Çileli, 1987). Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişim evrelerinin değişmez sırayla gittiğini belirtmiştir. Bireysel farklılıklara göre evrelerin geçiş hızı farklı olabilmektedir (Mercin, 2005).

Kohlberg araştırmalarında öyküler kullanmıştır ve bu öykülere gelen cevaplara göre insanların altı yargı evresi geçirdiklerini belirtmiştir. Kohlberg'in ahlaki yargı düzey ve evreleri şöyledir;

1. Düzey: Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde çocuk, iyi-kötü, doğru yanlış gibi kültürel kural ve değerlere açıktır. Ahlaki akıl yürütme gelenek öncesi düzeyde yani orta çocuklukta başlar. Başlangıçta akıl yürütmeler yasa veya sosyal antlaşmaları temel almaz. Çocuklar kendi istekleri, korkuları doğrultusunda davranışları yargırlar (Çelen, 2011). Gelenek öncesi düzey dışsal ya da fiziksel olaylarla tanımlanır. Bu dönemde çocuklar ahlaki ikilemlere, farklı eylem kaynaklarıyla birleşen ödül ve cezalara odaklanarak yaklaşmaktadırlar (Steinberg, 2007).

Evre 1. İtaat ve Ceza Eğilimi: Bu evrede davranışın sonuçları, o davranışın iyi ya da kötü olduğunu belirler.

Evre 2. Saf Çıkarıcı Eğilim: Doğru davranış kişinin gereksinimlerini tatmin eden davranıştır.

2. Düzey: Geleneksel Düzey: Bu evrede sosyal gelenekler ve neyin doğru, neyin yanlış olduğunu belirten standartlar yargıda rol oynar (Çelen, 2011). Geleneksel düşünmede çok fazla elle tutulur ödül ve cezalara değil ancak bir bireyin belirli bir biçimde davranması nedeni ile başkaları tarafından nasıl yargılanacağına

odaklanır. Geleneksel ahlaki akıl yürütmede insanların oynaması beklenen rollere ve toplumun kurallarına, toplumsal kurumlara ve geleneklere özel önem verilir. Kişi uygun davranır, çünkü böyle yaparak başkalarının kabulünü kazanır. Ve toplumsal düzenin sürmesine yardım eder. Toplumsal kuralların doğruluğu sorgulanmamaktadır (Steinberg, 2007).

Evre 3. İyi Çocuk Eğilimi: Davranış niyete göre değerlendirilmektedir. İyi davranış başkalarını memnun eden, onlar tarafından onay ve takdir gören davranıştır.

Evre 4. Kanun ve Düzen Eğilimi: Yerleşmiş kurallar ve sosyal düzeni korumak önem taşımaktadır. Kuralların doğruluğu sorgulanmaz.

3. Düzey: Gelenek Ötesi Düzey: Gelenek ötesi akıl yürütme göreceli olarak daha enderdir. Bu düzeydeki akıl yürütmede toplumsal kurallar ve gelenekler mutlak ve kesin yerine görelî ve öznel görülür. Dolayısı ile geleneklerin sorgulanması gerektiğinde ve daha önemli ilkelerin, adalet, eşitlik ya da insan yaşamının kutsallığı gibi, kurulu toplumsal normların üstünde geldiğinde özel durumlar ortaya çıkar.

Evre 5. Kontrat ve Yasaya Uygunluk Eğilimi (Sosyal Anlaşmalar): Doğru davranış, insan hakları ve toplum yararı gözetilerek toplum tarafından inceleyip kabul edilmiş ilkelere uygun davranıştır.

Evre 6: Evrensel Ahlak İlkeleri: Doğru ve yanlış sosyal düzenin yasa ve kuralları ile değil kişinin kendi vicdanı ile ve kendi geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanır (Çağdaş ve Seçer, 2005).

Geleneksel yanıtlar erinlik sırasında ortaya çıkar ve orta ergenliğe kadar sürer. Gelenek sonrası akıl yürütme ise son ergenliğe kadar ortaya çıkmaz. İleri ergenlik, toplumun kurallarını doğru ve yanlış temelinde tanımlayan bir ahlak anlayışından kişinin kendi temel ahlaki ilkelerine göre doğru ve yanlış tanımlayan bir ahlak anlayışına potansiyel bir geçiş dönemidir.

2.1.4. Ergenlikte Bilişsel Gelişim

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2010). Bilişsel gelişim bilgiyi algılama, yorumlama, sınıflama ve hatırlama, fikirleri değerlendirme, çıkarsamalar yapma, olasılıkları hayal etme, stratejiler üretme, fantezi ve hayal kurma süreçlerini içerir. Ergenlik, önemli bilişsel değişimlerin hızla gerçekleştiği ve

bu sürecin her ergende bireye özgü deneyimlendiği bir dönemdir. Gelişim bazı alanlarda daha erken olurken bazı alanlarda daha geç olabilmektedir. Bu tutarsızlık ergenin normal sosyal ve fiziksel değişikliklere ve bu yaşlarda giderek artmaya başlayan stresli yaşam olaylarına uyumunu etkileyebilir (Quintana, 2003).

Bilişsel gelişimi açıklayan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi Piaget'nin akıl yürütme ve sorun çözme odaklı görüşüdür. Piaget bilişsel gelişimi dört evrede ele almıştır: (1) Duyusal-motor dönem (0-2 yaş), (2) İşlem öncesi dönem (2-7 yaş), (3) Somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve (4) Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) (Arslan, 2010).

Piaget'nin ergenlik yıllarını içine alan bilişsel gelişim dönemi soyut işlemler dönemidir. Soyut işlemler dönemine geçişle birlikte pek çok yeni bilişsel beceri kazanılmış olur. Aynı zamanda soyut işlemler dönemi ergenin geçmiş, şimdi ve gelecek üzerinde düşünmesine olanak tanır. Soyut düşünebilmede gerçeğe değil olasılıklara, verilenlere değil seçeneklere, tanımlara değil varsayımlara, bu nedir yerine eğer böyle olursa ne olur, vb. akıl yürütmeler önemlidir. Ergenler, gerçeğin ötesine geçip ideali keşfetmeye çalışırlar. Parçalardan bütüne ulaşıldığı gibi bütünden de parçalara ulaşılır. Onlar için şimdi değil gelecek önemlidir. Ergenler doğru olmayana ilişkin varsayım geliştirir ve mantıksal sonuçlar üretebilirler. Ergen bu evrede var olan bilgi üzerinde yeniden düşünebilir. Bilgiyi yeniden örgütler. Önemli sorular üretir. Yeni problemler tanımlar. Mantıksal paradoksları veya uyuşmazlıkları çözümler. Daha üst düzey yapılar oluşturmak için soyut sistemler üzerine işlem yapar. Ergenler sadece somut nesnelere ilişkin akıl yürütmezler. Kendi düşüncelerinin yanı sıra başkalarının düşüncelerine ilişkin de akıl yürütürler (Çelen, 2011).

Soyut düşüncenin gelişmesi ile birlikte ergenin kişiliğinde ve davranışlarında farklılaşmalar oluşur. Olası olanı gerçekten ayırt edebilme becerisi ergene, ideal koşullar altında nasıl bir yaşamın olacağını ve dünyanın nasıl bir yer olabileceğini hayal etmelerine olanak sağlar. Dolayısıyla ergenler, kendileri, diğerleri ve tüm dünya ile ilgili ideal özelliklerin ne olması gerektiği hakkında düşünürler. Bu dönemde ergenler ve ebeveynleri arasında çatışmalar gözlemlenebilir (Siyez, 2010).

2.2. Sosyal Beceri

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yollarını kullanarak oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabilme becerileri (Hilooğlu ve Cenkseven, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Tanımların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, “sosyal beceri” kavramı kompleks bir kavramdır, farklı boyutları içerir ve karmaşık ilişkiler oluşturan farklı becerilerin bir arada uyumlu bir şekilde yürütülebilmesi yeterliliğini ifade eder.

Akkök (1996), sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır. Bunlar:

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.

2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikâyeti iletme.

3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile baş etme.

4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığı uygun ifade etme ya da kontrol etme.

5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.

6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma şeklinde özetlenebilir.

Calderalla ve Merrell (1997) ise sosyal becerileri beş grupta toplamıştır: (1) akran ilişkileri, (2) kendini kontrol, (3) akademik, (4) uyum ve (5) atılganlık becerileri olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Akranların birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik beceriler; arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman,

arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir. Kendini kontrol etme becerileri; kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında soğukkanlılığını koruma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirilere açık olma gibi bireyin, kendini kabul etmesini sağlayan becerilerdir. Akademik beceriler; bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir. Uyum becerilerinde; kurallara uyma, eşyalarını paylaşma sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklentilerini yerine getirme davranışları yer almaktadır. Atılganlık becerileri ise; başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi becerilerdir (Calderalla ve Merrel,1997).

2.3. Duyuşsal Davranış Eğitimi

Duyuşsal alan kapsamında yer alan insan özellikleri ise; ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevme (yurt sevgisi, insanlığı sevme ve sayma), ulusal ülkelere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörülü olma, çevreyi, aracı gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. çeşitli duygu ve davranış tarzlarını eğilimlerini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2010). Demirel (2012), duyuşsal giriş özelliklerini bireyin öğrenme sürecinde göstereceği çabanın kaynağı olarak düşünülen ilgi ve tutumları ile başarılı olacağına inanma derecesinden oluşan özellikler olarak tanımlamıştır. Anderson, duyuşsal özellikleri insanın kendi hislerini ifade etmesi veya hissetmesinin belli yollarının kalitesi olarak tanımlar (Akt., Tekindal, 2009).

Duyuşsal alan özellikler, Krathwohl tarafından aşağıdaki şekilde kodlanmıştır. Bu kodlamanın ilk iki basamağı duyuşsal özellikler kadar bilişsel özellikleri de içinde barındırır (Senemoğlu, 2010): (1) Alma (farkındalık, almaya isteklilik, kontrollü ya da seçici dikkatlilik). (2) Tepkide bulunma (uyusal davranma, karşılık verme isteği gösterme, karşılık vermekten tatmin olma). (3) Değer verme (bir değeri kabullenmişlik, bir değere düşkünlük, adanmışlık). (4) Örgütlenme (değerleriyle uyumlaştırma, değer sistemine katma). (5) Kişilik haline getirme (davranış ölçütü haline getirme, karakterlenme) (Akpınar, 2011). Bilimsel süreç duyuşsal becerileri

ise gerçekliklere uyum sağlayabilme, kanıtlara saygı duyuş, meraklı oluş, esneklik, eleştirel düşünebilme, risk alabilme, sorgulayabilme olarak sınıflanmaktadır (Arslan ve Tertemiz, 2004).

Duyuşsal eğitimin temelleri Dewey'in yaşantısal eğitime ağırlık veren yaklaşımı ve Abraham Maslow'un hümanist eğitim düşüncesine dayandırılır (Bacanlı, 2006). Duyuşsal davranışların geliştirilmesinde bilişsel alanın yanında, programda açıkça ortaya konmayan, ancak özellikle duyuşsal davranışların kazanılması ile ilgili olarak öğrenciyi doğrudan etkileyen okul özelliklerinden de yararlanılmaktadır. Okuldaki iklim, öğretmenlerin ders dışı öğrencilere karşı ilgileri ve benzeri durumlar gizli program olarak adlandırılabilir. Gizli program dışında duyuşsal davranışları geliştirme çabaları, Kohlberg'in ahlak eğitimi, Rogers'ın hümanist eğitimi, Sonnier ve arkadaşlarının bütüncü eğitimi ve değer açıklama gibi farklı duyuşsal eğitim yaklaşımlarını doğurmuştur. Bunların yanı sıra birtakım konuları vurgulayan yaklaşımların da duyuşsal eğitim içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bunlar; demokrasi eğitimi, cinsellik eğitimi, barış eğitimi, sosyal beceri eğitimi, karakter eğitimi ve benzerleridir (Semerci ve Özer, 2004).

Duyuşsal davranış eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri farklılık göstermektedir; alt duyuş basamakları için tartışma, soruşturma, kendi kendine öğretim, alan gezileri, örnek olay, proje çalışması, rol oynama ve benzetim; üst duyuş basamakları içinse alan gezileri, örnek olay, proje çalışması, rol oynama ve benzetim yöntemi kullanılabilir (Bacanlı, 2006).

2.4. Duyuşsal Alan İle İlgili Araştırmalar

Dilmaç (1999), insani değerler eğitimini Türk kültürüne uyarlayarak bir ahlaki olgunluk ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı Çocuk Esirgeme Kurumu'nda gerçekleşmiştir. Araştırmaya 18'i deney, 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk katılmıştır. Çocukların bir kısmı 4. bir kısmı 5. sınıf öğrencileridir. Yaşları 10 ve 11'dir. Eğitim oturumları 36 oturum olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda insani değerler eğitiminin çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde olumlu sonuçlar doğurduğu bulunmuştur.

Çapar (2001), ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı geliştirdikleri olumlu ve olumsuz tutumların kaynaklarını tespit ederek bu tutumların başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okulla ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle ilgili duyuşsal özellikleri olumlu olan, dini tutumu olumlu bir çevrede yetişen ve akademik öz kavramı güçlü olan öğrencilerin, okulla ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle ilgili olumsuz kanaate sahip olan, dini tutumu olumsuz bir çevrede yetişen ve akademik öz kavramı zayıf olan öğrencilere kıyasla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Pehlivan ve Alkan (2002), işbirlikçi öğretim yönteminin öğrencinin duyuşsal özellik ve motor beceri alanlarındaki erişü düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu 2001-2002 Bahar döneminde Mersin Kuyuluk Belediyesi İlköğretim Okulu 12-13 yaş grubunda toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır (Deney 53, Kontrol 50). Araştırma sonunda işbirlikli öğrenmenin Beden Eğitimi dersine yönelik olumlu tutumları artırdığı bulunmuştur.

Demirbaş ve Yağbasan (2003), fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik uygulamalarını incelemiştir. Araştırma 51 fen bilgisi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler bilişsel alandaki hedefleri rahatlıkla ayırt ederken, duyuşsal alandaki hedefleri ayırt edememiştir. Öğretmenler aynı zamanda duyuşsal alandaki öğrenmeleri değerlendirmek istediklerini fakat bu alandaki değerlendirmeleri gözlemlerinin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Arslan ve Şahin (2004) oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkilerini incelemiştir. Bu araştırma, bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında yürütülmüştür. Rastgele olarak bir sınıf kontrol grubu diğer sınıf da deney grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunu 28 kişi, kontrol grubunu 22 kişi oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Uygulama toplam 6 hafta ve toplam 42 ders saati devam etmiştir. Uygulama süresince araştırmacı her gün derslere gidip sınıfın bir üyesi gibi olmuş, gözlemler yapmıştır. Deneysel işleme başlamadan önce deney grubu öğretmeni oluşturmacı yaklaşım, işbirlikçi öğrenmenin oluşturmacı yaklaşımla

ilişkisi, öğrenci aktifliğinin sağlanması, öğretmenin rehberlik görevi gibi konularda bilgilendirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan planlar deney grubu öğretmenine verilmiştir. Deney grubunda oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikçi öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. İşbirlikçi öğrenme tekniklerinden “grup araştırması” ve “birlikte öğrenme” teknikleri oluşturmacı yaklaşıma tam hizmet edebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından birleştirilerek uygulanmıştır. Gruplar 6’şar kişiden oluşup bir grup 7 kişiden oluşturulmuştur. Toplam 5 grup elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, oluşturmacı öğrenmeye dayalı işbirlikçi öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarısını artırmada ve olumlu tutum geliştirmede geleneksel yönteme göre etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin işbirlikçi grup çalışmalarlarıyla fikirlerini paylaşma, tartışma, sunum yapma, fikrini savunma, düşüncesini ifade etme, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, soru sorma becerilerinde ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2004), yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya 2002-2003 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman İli Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıfının İngilizce dersini alan öğrenciler katılmıştır. Deneysel olarak planlanan bu araştırma için beşinci sınıf öğrencilerinden biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere, her birinden 37’şer öğrencilik iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna duyuşsal boyut ağırlıklı program uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel program kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, kontrol grubuna kıyasla, deney grubu öğrencilerinin, İngilizce dersine daha fazla istekli oldukları bulunmuş ve ders ile ilgili beklentilerinde olumlu gelişmeler sağlanmıştır.

Kumru, Corlo ve Edwards (2004), ergenlik dönemindeki gençlerin olumlu sosyal davranışlarında yaş grubu ve cinsiyet farklılıkları ile bu davranışların anne-baba ve akran bağılılıkları, toplulukçu değerler, olumlu sosyal davranışla ilgili ahlaki muhakeme, empati ve başkalarının bakış açısını alma değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin en çok itaatkâr ve en az kamusal olumlu sosyal davranış sergilediklerini, küçük yaşlardaki ergenlerin daha çok kamusal ve itaatkâr, büyük yaşlardaki ergenlerin ise daha çok özgeci ve gizli olumlu sosyal davranış sergilediklerini; erkeklerin daha çok kamusal, kızların ise

daha çok duygusal, itaatkâr ve gizli olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde olduklarını saptamışlardır. Ayrıca kamusal ve duygusal olumlu sosyal davranışlarda yaş ve cinsiyetin ortak etkisi anlamlı bulunmuştur.

Sanlı (2006), ilköğretim 6. ve 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki metinlerin bilişsel beceri ve duyuşsal özellikleri kazandırma açısından incelemiş ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin bilişsel beceri ve duyuşsal özellik kazandırmasının bilişsel olarak kısmen olanaklı görülse de duyuşsal olarak daha zor ve karmaşık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Vural (2006), okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu bir deneme modelindedir. Ana sınıfında eğitim alan 6 yaş grubu 40 öğrenci ve ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kurumlar arasında yapılan rastgele seçim sonrasında 20 öğrenci ve ebeveynleri deney, 20 öğrenci ve ebeveynleri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, programa katılan çocukların kişiler arası becerileri, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerilerinin arttığı görülmüştür.

İslim (2006), duyuşsal alan özellikleri ile Fizik dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2004/2005 öğretim yılının güz döneminde Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan ve “Genel Fizik-I” dersi alan değişik bölüm öğrencilerinden toplam 353 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel ilgileri, fizik dersine vermiş oldukları önem, bu derse ait motivasyonları ile fizik dersindeki başarılarını olumlu etkilemiştir. Öğrencilerdeki Fizik kaygısı arttıkça bu derse olan başarıları düşmüştür.

Yüksel (2006), ilköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisini incelemiştir. Ön test - son test kontrol gruplu deneme modelinde olan araştırma 2005-2006 öğretim yılı, İstanbul ili Mustafa Kemal İlköğretim Okulu 7. sınıflarından seçilen 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için seçilen “Etik ve İnsan Hakları” ünitesi kontrol

grubunu oluşturan 33 öğrenciyle geleneksel ders araçları kullanılarak, deney grubunu oluşturan 30 öğrenciyle ise geleneksel ders araçlarının yanında öykülerin ders aracı olarak kullanılmasıyla işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öykülerin ders aracı olarak kullanılması, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı anlamlı derecede artırdığını, öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ve klasik öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal davranış özellikleri bakımından kendilerini daha yeterli olarak görmelerine neden olmuştur.

Kaplan (2007), öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin (n=244) saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Deney grubuna 8 hafta süreyle öfke yönetimi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öfke yönetimi eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyinde kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir azalma olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir değişme olmadığı görülmüştür.

Şengün (2008), lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen faktörleri teorik olarak incelemiş ve bu faktörler ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 830 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, lise türü, akademik başarı, yerleşim yeri, anne-baba tutumu, anne öğrenim düzeyi, anne mesleği, ailenin ekonomik düzeyi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkilediği bulunmuştur.

Tuncel (2008), duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programı incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Çalışma alanını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde

içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıfın fiziki özellikleri, öğrencilerin etkin katılımını gerektiren etkinlikleri sınırlandırarak öğretim elemanını, öğretmen merkezli öğretme-öğrenme sürecini düzenlemeye yönlendirdiği ve duyuşsal özellikler açısından öğrencilerde “öğrenci görüşlerine değer verilmediği” algısına neden olduğu, ayrıca, öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşimi sınırlandırdığı, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate almadığı ve öğrencilerin kendilerine sunulan fiziki ortam ve düzenlemelerden memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2008), sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Yardımseverlik ve Sorumluluk Karakter Eğitimi verilmiştir. Bu etkinlikler haftada 2 oturum, her oturum yaklaşık bir saat olmak üzere 14 oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda karakter eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin ahlaki düzeylerine önemli katkılar sağladığı bulunmuştur.

Keskinoglu (2008), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye birer saatten haftada 3 ders ve toplam 33 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda, İnsani Değerler Eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini geliştirdiği ve saldırganlık eğilimlerini azalttığı tespit edilmiştir.

Demir (2008), adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciye 14 oturum süren Yardımseverlik ve Sorumluluk Karakter Eğitimi verilmiştir. Bu etkinlikler haftada 2 oturum, her oturum yaklaşık bir saat olmak üzere 14 oturumda tamamlanmıştır. Araştırmacı, araştırma sonucunda karakter eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine önemli katkılar sağladığını bulmuştur.

Erdamar ve Demirel (2008), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 2. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. İki deney grubunda 89, iki kontrol grubunda 91 öğrenci yer almıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denkleştirilmesi için öğrencilerin demografik nitelikleri, üniversiteye giriş puanları ve üniversite birinci sınıf genel not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmışlardır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı sınıflardaki en önemli farklılıkların özgün görevler, zengin araç-gereç kullanma, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki sorumluluğunun artması, öğrenenlerin kendi öğrenmesine etkin katılımı, öğrenenlerin önbilgilerinin değerli görülmesi, düşünmeye ve araştırmaya odaklanması, öğretmenin bilgiyi aktarmak yerine öğrenmeye rehberlik yapması ve öğrenenler arasındaki etkileşimin desteklenmesi olduğu görülmüştür. Bu sınıflarda öğrenenler arasındaki etkileşimin artması ve sorumluluk bilincinin yerleşmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkıda bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme sınıflarında yer alan öğrenciler görüşmelerde Gelişim ve Öğrenme dersinden zevk aldıklarını, derse değer verdiklerini, yapılan etkinliklerden hoşlandıklarını açıklamışlardır. Yapılandırmacı sınıflardaki öğrencilerin hem öğretmenle hem de diğer arkadaşları ile daha etkili iletişim kurdukları görülmüştür. Deney grubu öğrencileri görüşmelerde öğretmenle etkili bir iletişim kurduklarını, görüşlerini rahatlıkla açıklayabildiklerini ve sınıfta demokratik bir ortamın yaratıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda yapılandırmacı sınıftaki öğrenenler de en önemli rollerinin, sorumluluklarını yerine getirmek olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğrenenlerle yapılan görüşmelerde en önemli kazanımlardan birisinin kendine güven duygusu olduğu görülmüştür. Öğrenciler hem günlükler hem de görüşmelerde grup arkadaşlarının fikirlerinden yararlandıklarını, kendi görüşlerini gözden geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler görüşmelerde grup içindeki ve sınıftaki kaynaşmanın çok hoşlarına gittiğini, birbirlerine saygı duymaya başladıklarını söylemiştir.

Kaya ve Tuncel (2009), duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Çalışmayı ilköğretim programında 1.-3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan duyuşsal yoğunluğu bulunan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacı ile 32 bayan 14 erkek öğretmen olmak üzere toplam 46 öğretmenle görüşmeler yaparak gerçekleştirmişler ve şu bulgulara

ulaşmışlardır. Öğretmenler, duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilebilir ve yeterli nitelikte gördüklerini, en fazla kulüp çalışmaları ile ilgili olan kazanımların uygulama boyutunda sıkıntı çektiklerini, duyuşsal kazanımlarla ilgili programda verilen yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme tekniklerini kapsam ve çeşitlilik açısından yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Durdu ve Merter (2010), 171 birinci sınıf öğretmeninin duyuşsal alan kazanımlarıyla ilgili farkındalık düzeylerini incelemiştir. Öğretmenlerin duyuşsal alan kazanımlarını ayırt etme becerilerini ölçmek amacıyla Hayat Bilgisi dersi birinci sınıf “Okul Heyecanım” temasının kazanımları anket formunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğu kazanımları birbirinden ayırmakta, hangi kazanımın hangi alana ait olduğuna ilişkin ayırım yapmada oldukça zorlandıkları görülmüştür.

Bolat (2010), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal becerileri açısından Türkçe dersi öğretim araçlarını incelemiştir. Çalışmasında MEB Yayınları ve Batu Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları örneklem olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, duyuşsal öğrenme alanı özelliklerinin Türkçe öğretim araçlarında en çok bir defa kullanıldığı, MEB yayınevini 17 öğretim aracında iletişim kurma becerilerine ait hiçbir maddeye rastlanmadığı, MEB yayınevinde 48 öğretim aracında farklılıkları kabul etme, empati becerilerine ait hiçbir maddeye rastlanmadığı, MEB yayınevinde 40 öğretim aracında kişisel gelişim becerilerine ait hiçbir maddeye rastlanmadığı ve yayınevlerinin duyuşsal becerilerden en çok iletişim kurma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir.

Yıldız ve Dilmaç (2012), öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu çalışmada ilişki tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1245 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlerin alt boyutlarının duygusal dengesizlik ile ilişkisine bakıldığında; sırasıyla güç alt boyutu arasında, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik puanları arasında bir ilişki olduğu, bu ilişkilerden duygusal dengesizlik ile güç arasındaki ilişkinin pozitif, diğer

ilişkilerin ise negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile başarı, hazcılık, uyarılma ve geleneksellik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği endişelilik, bunalımda olma, kırgınlık ve güvensizlik anlamları taşımaktadır.

2.5. Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar

Odacı, Kalkan, Balcı ve Yılmaz (2003), sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada 4. ve 5. sınıfta okuyan 16 kişi deney grubu eğitime katılmayan 16 kişi de kontrol grubu olmuştur. Denetim düzeylerini belirlemek için denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin içten denetimlilik düzeylerini artırdığı bulunmuştur.

Kurt (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmaya 23 deney grubu 23 kontrol I grubu 23 kontrol II grubu dâhil olmuştur. Deney grubuna 23 hafta boyunca iki haftada iki saat proje yaklaşımli program uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre proje yaklaşımli programa devam eden deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve becerilerinde sosyal uyum ve beceri ölçeği ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin desteklendiği eğitim programları sosyal uyum ve becerileri destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek çocukların sosyal becerileri tanıma, kazanma, uygulama yetilerini kazanabileceği sonucuna varılmıştır.

Çelik (2007), sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubuna 10 oturum süren sosyal beceri eğitim programı verilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin sosyal becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne eğitim seviyesinin artması çocukların sosyal beceri ve uyumlarının da artmasında etkili olmuştur. Yine annesi çalışmayan öğrencilerin annesi çalışan öğrencilere göre sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu bir diğer bulgudur.

Keskin (2007), 539 ilköğretim öğrencisinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin işbirliği, atılganlık, empati ve öz-kontrol faktör puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin de problem çözme davranışlarının kızlardan yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin ders başarıları arttıkça sosyal becerileri de artmaktadır.

Kara ve Çam (2007). yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisini incelemiştir. Çalışma, Gelişim ve Öğrenme dersi alan toplam 74 öğretmen adayı ile bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Rastgele yöntemle öğretmen adaylarından 37 tanesi yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney, diğer 37 tanesi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda grupta bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu bulunmuştur.

Yükselgün (2008), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık düzeylerine ilişkin bulunan bulgulardan, internet kullanımının genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığı ancak interneti denetimsiz ortamlarda kullanan, dolayısıyla sürekli oyun sitelerini tercih eden çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları sonucu çıkarılmıştır. Araştırmada öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre sosyal beceri düzeylerine ilişkin bulunan bulgulardan, internet kullanım düzeyi gelişmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin de geliştiği, ancak çocukların çoğu boş zamanlarını internet başında geçirmelerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu saptanmıştır.

Gülay (2008), ortaöğretim 9. sınıf Beden Eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. İşbirlikli oyunlarla Beden Eğitimi dersi işleyen deney grubunun

sosyal becerilere ait alt boyutlar ve toplam sosyal beceri puanlarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol alt boyutlarında artış saptanmıştır.

Erbay (2008), okulöncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada okulöncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri, anne-baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelenmiş, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada, okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla iş yapma, duygulara yönelik, stres durumuyla başa çıkma, plan yapma ve problem çözme ve özdenetimi koruma becerilerinin okul öncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bu alanlara ilişkin becerilerinden daha gelişmiş olduğunu bulmuştur.

Okur (2008), çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasında 6 yaş grubu çocuklarına 8 hafta boyunca 40 dakikalık 10 oturum uygulamıştır. Uygulama sonucunda şu bulguları saptamıştır: “Çocuklar için felsefe eğitim programı” 6 yaş çocuklarında işbirliği sosyal becerisini ve kendini kontrol sosyal becerisini geliştirmiştir.

Sümer (2008), ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrenci ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıfında okuyan 237 öğrenci ve onların anne-babaları ile yapılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal beceri düzeyinin en önemli yordayıcısının babanın sosyal kaygısı olduğunu ve bunu cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin izlediğini göstermiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerini, babanın sosyal kaygısının daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tagay, Baydan ve Acar (2010), sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Fair ve McWhirter (2002) tarafından geliştirilen sosyal beceri programı Türk kültürüne uyarlanarak çalışmada uygulanmıştır. Program, işbirliği, sorumluluk, empati ve kendini kontrol gibi beceriler yolu ile, öğrencilerin arkadaşları ve yetişkinler ile olan ilişkilerinde, etkili olma ihtiyacını karşılamaktadır. Araştırma sonucunda verilen sosyal beceri eğitiminin, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğunu ve bu etkinin uzun dönemde de korunduğunu göstermiştir.

2.6. Sosyal Beceriler İle İlgili Ölçekler

Davis (1983) tarafından *Kişilerarası Tepkisellik İndeksi (Interpersonal Reactivity Index)* bireylerin empati ve başkalarının bakış açısını alma özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı her biri 7'şer maddeden oluşan empati, başkalarının bakış açısını alma ve kişisel stres olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir maddenin çeşitli ortamlardaki duygu ve düşünceleri ne derece iyi tanımladığı 5'li likert tipi bir ölçekle (1-beni iyi tanımlamıyor; 5-beni çok iyi tanımlıyor) değerlendirilmektedir.

Armsden ve Greenberg (1987) tarafından gençlerin anne-baba ve akranlarıyla bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen Ebeveyn ve Akran Bağlılığı Envanterinin (Inventory of Parent and Peer Attachment) 12 maddesi anne-baba ve akranlar için hazırlanmış formlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan her bir maddenin anne- baba ve akranlarıyla ilişkilerini ne kadar iyi tanımladığını 5 dereceli likert tipi bir ölçek (1-asla; 5-daima) üzerinden değerlendirilmektedir. Anne-baba bağlılığı alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur (Örnek madde: "*Problemlerimi ve sorunlarımı anneme babama söylerim*"). Akran bağlılığı alt ölçeğinin iç tutarlığı ise .74 olarak saptanmış ancak bu değere ulaşmak amacıyla madde analizi sonucunda bir tane madde analizden çıkarılmıştır (Örnek madde: "*Problemlerimi ve sorunlarımı arkadaşlarıma söylerim*").

Frank M. Graham ve Stephen N. Elliott (1990), tarafından Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği (Social Skills Rating System) (SSRS) geliştirilmiştir (Akt.,

Kamaraj, 2004). Ölçek 3- 18 yaş arasındaki tüm öğrencilere uygulanabilmektedir. Ölçeğin amacı, sosyal davranış problemlerinden kuşku duyulan çocukları taramak, sınıflandırmak ve bu çocukların gelişimlerine uygun eğitimlerle yardımcı olmaktır. Ölçekteki her bir form yaklaşık olarak 10- 25 dakika sürmektedir. Ölçek, üç alt ölçekten oluşmaktadır. 1. Sosyal Beceriler Ölçeği, 2. Problem Davranışlar Ölçeği, 3. Akademik Yeterlilik Ölçeği. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği, okul öncesi (3-5 yaş), ilköğretim (anasınıfından - 6. sınıfa kadar) ve lise (7. sınıftan - 12. sınıfa kadar) düzeyinde öğrencilere uygulanabilmektedir. Ayrıca Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, öğrencinin sosyal davranışlarını üç yöntem ile değerlendirmektedir. Bunlar; Öğretmen Formu, Anne-Baba Formu ve Öğrenci Formundan oluşmaktadır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin 6. ve 7. sınıf öğrencileri için, Öğretmen Formu, Anne-Baba Formu ve Öğrenci Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Zeynep Hatipoğlu Sümer (1999) tarafından yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır (Kamaraj, 2004).

Carlo, Eisenberg ve Knight (1992) tarafından geliştirilen ve Eisenberg, Carlo, Murphy ve Van Court (1995) tarafından gözden geçirilerek yenilenen olumlu sosyal davranışlarla ilgili *Ahlaki Muhakeme Ölçeği (Prosocial Moral Reasoning PROM-R)* deneklerin olumlu sosyal davranışlarla ilgili ahlaki muhakeme biçimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Beş ayrı hikâyeden oluşan ölçekte her bir hikâyenin kahramanı kendi istek ve ihtiyaçlarıyla diğer(ler)inin istek ve ihtiyaçları arasında bir çatışma yaşamaktadır. Katılımcılardan her bir hikâyeyi okuyarak o hikâyedeki kahraman için ihtiyacı olan kişi(lere)ye yardım edip etmemesiyle ilgili karar vermesi istenmektedir. Katılımcılardan daha sonra kararı vermedeki nedenlerle ilgili olarak 6 maddeyi (bir tanesi kontrol maddesi) önem derecesine göre 5 dereceli ölçek (1-hiç; 5-çok) üzerinden değerlendirmeleri istenmektedir. Bu ölçme aracı her biri beş madde ile ölçülen (düşükten yüksek düzeye doğru sıralandığında) haz vericilik, onay görme, gereksinim yönelimli, kalıp yargısal ve içselleştirilmiş ahlaki muhakeme alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

1992 yılında Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi 57 değer ifadesinden ve on alt boyuttan oluşmaktadır (Schwartz ve Boehnke, 2004). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada ana boyut ve değer tipleri

ile her bir değer tipi içerisinde yer alan değerlerle ilgili olarak kullanılan Türkçe adlandırmalar esas alınmıştır. Değerler  sosyal psikoloji uzmanının ortak çalışmasıyla İngilizceden Türkçeye evrilmiştir. Denekler toplam 57 değeri ve yanlarında parantez içinde verilmiş olan açıklamaları okuduktan sonra her birini kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları açısından taşıdıkları öneme göre 1 (ilkelerime ters düşer) ile 7 (en st düzeyde önemlidir) arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirmişlerdir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada değer tipleri için güvenirlik kat sayıları .51 - .77; değer grupları için .77 - .83 arasında değişmekte olup bu katsayılar evrensellik için .77; yardımseverlik (iyilikseverlik) için .76; hazcılık için .54; g için .75; başarı için .66, uyarılma için .76; öz nelim (z yönelim) için .69; geleneksellik için .63; uyma için .51 ve güvenlik için .59 olarak bulunmuştur. Ayrıca ana değer grupları iç tutarlılık analiz sonuçlarına baktığımızda; muhafazakrlık grubu için .80; yeniliğe açıklık değer grubu için .81; öz aşkınlık değer grubu için .81; öz genişletim değer grubu için .84 olarak hesaplanmıştır.

Singelis (1994) tarafından kişilerin bireyci ve toplulukçu değerlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Kendilik-Anlayış lği (*Self-Constructual Scale*) 12' şer madde içeren toplulukçu ve bireyci değerler olmak üzere iki alt ölçekten oluşan 24 maddelik bir veri toplama aracıdır. Her bir madde 7'li likert tipi bir ölçek (1-hiç katılmıyorum; 7 -tamamen katılıyorum) zerinden değerlendirilmektedir.

Carlo ve Randall (2002) tarafından olumlu sosyal davranışları ölçmek amacıyla *Olumlu Sosyal Davranış Eğilimi lği (Prosocial Tendencies Measure)* geliştirilmiştir. İlk olarak niversite öğrencileri için 23 madde olarak geliştirilen bu ölçek daha sonra genç ergenlerle de kullanılması için gözden geçirilerek iki maddenin daha eklenmesiyle 25 maddeye çıkarılmıştır (Carlo, Hausmann, Christiensen ve Randall, 2003). Her bir madde 5 dereceli ölçek (1- beni iyi tanımlamıyorum; 5- beni çok iyi tanımlıyorum) zerinden değerlendirilmiştir. Bu lme aracı 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ergenlik döneminin başında ve ortasında olan gençlerle yapılan çalışmadan elde edilen Cronbach Alfa katsayıları her iki yaş grubunda sırasıyla kamusal alt lği için .76 - .86, duygusal alt lği için .86-.82, özgeci alt lği için .59-.80, itaatkar alt lği için, .80-.75, gizli alt lği için .76-

.84 ve acil durumlardaki olumlu sosyal davranış alt ölçeği için .71 ve .75 olarak bulunmuştur. Buna ilaveten alt ölçeklerin 2 haftalık test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları .54 ile .82 arasında değişmektedir (Carlo vd., 2003). Ayrıca aynı çalışmada alt ölçekler ile sempati, başkalarının bakış açısını alma ve ahlaki muhakeme gibi kuramsal olarak yakın değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmasına karşın dil becerisi, sosyal çekicilik ve kişisel sıkıntı gibi kuramsal olarak farklı kavramların ilişkili bulunmaması, ölçeğin ayırt edici geçerliği için bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

1995 yılında Walker-Mc Connel tarafından Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, Uz Baş (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterliliği ölçecek şekilde oluşturulmuştur. Uyuma yönelik davranış, sınıf içindeki eğitim ortamında bağımsız olarak fonksiyonda bulunmak için gerekli becerilere işaret ederken, kişilerarası sosyal yeterlik, diğerleriyle uygun sosyal etkileşimler ve ilişkileri korumak için gerekli olan becerilere işaret etmektedir. Ölçeğin iki ayrı tipi bulunmaktadır. Bunlar ilköğretim tipi ve adolesan tipidir. İlköğretim tipinin faktör analizi yöntemi ile oluşmuş üç alt ölçeği (Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış, Akran Tercihli Sosyal Davranış ve Okul Uyum) vardır. Bu üç alt ölçek toplam 43 maddeyi içermektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinde empati, işbirliği, kendini kontrol gibi davranışlar Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeği 1. Alt Ölçek olarak yer almaktadır ve 16 maddeden oluşmaktadır. 2. Alt Ölçek olarak tanımlanan Akran Tercihli Sosyal Davranış, akran değerlerini yansıtan 17 maddeyi içermektedir. Okula Uyum Alt Ölçeği olarak tanımlanan 3. Alt Ölçek ise eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilişkili doğal öğretmen beklentilerini yansıtmakta ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, 43 maddeden her birinin 1-5 (1 Asla görülmez, 5 sıklıkla görülür) arasında numaralandırılmasıyla puanlanır. Her bir alt ölçek için verilen puanlar ayrı ayrı toplanıp alt ölçek puanları hesaplanır. Üç alt ölçeğin puanlarının toplanmasıyla toplam puan elde edilir. Elde edilen toplam puan, öğrencinin sosyal yeterlik ve okul uyumuna dair genel bir indeks sağlar. Ölçeğin içsel tutarlılığını, toplam ve alt ölçekleri için elde edilen Cronbach Alfa katsayıları .97, .96, .95, .96'dır.

Ömeroğlu, Kandır ve Ceylan (2005) tarafından sosyal uyum ve beceri ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek; sosyal uyum, sosyal uyumsuzluk ve sınırlı sosyal uyum olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Sosyal uyumla ilgili 18 madde sınırlı sosyal uyumsuzlukla ilgili 9 madde, sınırlı sosyal uyumla ilgili 5 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4-11 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek çocukların anne-baba veya öğretmenlerinden bilgi alarak uygulanmaktadır.

Ceylan (2009), Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmasını yaparak ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney grubundaki çocuklara 12 haftalık sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Vineland Sosyal - Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)'nin güvenilir bir ölçme yaptığı ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu çocuklar arasında Vineland Sosyal - Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Kişiler Arası İlişkiler alt ölçeği, Oyun ve Boş Zaman alt ölçeği, Uyum Sağlama Becerisi alt ölçeği son test puanları açısından deney grubu çocuklarının puanlarının arttığı bulunmuştur. Yaratıcı drama eğitimi alan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarından daha yüksek olması verilen eğitimin olumlu etkisini ortaya koymuştur.

2.7. Duyuşsal Alan İle İlgili Ölçekler

Korkmaz (1996), yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasına Rosenberg tarafından geliştirilen Rosenberg benlik saygısı ölçeğinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini saptamıştır. Çalışmada ayrıca benlik saygısı ile ilişkili olabilecek soyso-demografik değişkenler de incelenmiştir. Çalışmayı 300 kamu çalışanı ile yürütmüştür. Çalışmada bireysel bilgi formu, Rosenberg benlik saygısı ölçeği ve Coopersmith benlik saygısı envanteri yetişkin formu ölçüm olarak kullanılmıştır. Sonuçlara göre çalışan kadınların benlik saygısı düzeyi çalışan erkeklerin benlik saygısı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

Reuven Bar-On (1997), tarafından Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, Acar tarafından 2001 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Bar-On EQ anketi 87 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, duygusal zekânın kişisel beceri, kişilerarası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu olmak üzere 5 alt boyutlarını ölçmektedir. Maddeler (1, tamamen katılıyorum, 5, kesinlikle katılmıyorum) 5’li likert tipindedir. Anketin güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alpha katsayıları, anketin toplam boyutları için 92,12; kişisel beceri boyutunda 83,73; ; uyumluluk boyutunda 65,42; stresle başa çıkma boyutunda 73,14 ve kişilerarası beceri boyutunda 77,87, genel ruh durumu boyutunda ise 75,06 bulunmuştur (Akt, Doğan, 2009).

Dilmaç (1999) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için Ahlaki Olgunluk Ölçeği geliştirilmiştir. Ahlaki Olgunluk Ölçeği 66 maddeden oluşmaktadır. Bu 66 maddenin 37’si olumlu, 29’u olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen, (1: her zaman doğru, 4: Hiçbir zaman doğru değil) dördümlük likert tipinde bir ölçektir. Ölçek sonunda alınan puanların artması/azalması bireylerin insani değerlere daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir.

Gömleksiz (2003), öğrencilerin İngilizce duyuşsal alana ilişkin görüş ve tutumlarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği”ni geliştirmiştir. Ölçek, 18’i olumlu, 38’i olumsuz olmak üzere 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup ‘tamamen katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘kısmen katılıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘hiç katılmıyorum’ şeklindedir. Asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçlarına göre ölçek, tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin bütün olarak alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. 56 maddeden oluşan bu tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 280, en düşük puan ise 56 olmaktadır.

Canakay (2006), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında müzik teorisi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde 37 maddeden oluşmakta ve her madde için cevaplar; ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘az katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘çok katılıyorum’ şeklindedir.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan ise 37' dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha= 0.96'$ dır.

Acat ve Aslan (2011), okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini sınınamışlardır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Maddeler (1: hiçbir zaman, 7: her zaman) 7'li likert tipindedir. Ölçeği bireyler kendi kendilerine uygulayabilirler. Bir uygulayıcıya ihtiyaç yoktur. Öğrenciler okudukları kurumu, öğretmen ve diğer çalışanlar çalıştıkları kurumu düşünerek maddeleri cevaplarlar. Ölçeğin puanlanması ise; alt ölçekleri oluşturan madde sayısı eşit olmadığından her alt ölçekten elde edilen toplam puanların alt ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile o alt ölçeğin puanı elde edilir. Her bir alt ölçeğin puanı, alt ölçeği oluşturan maddelerden alınan puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Elde edilen beş alt ölçeğin puanlarının ortalaması, değerlendirmeye konu olan kurumun verdiği eğitimin karakter eğitimine uygunluk düzeyini belirler. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 168 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürütmüşlerdir. Çalışmada; madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları, madde ayırt edicilik özelliği, yapı geçerliği, iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenirliği yöntemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyonların incelenmesini yapmışlardır. Buna göre; ölçeğin madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .52 ile .76 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Madde kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .49 ile .74 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçekte kalmasına karar verilen 33 maddenin .50-.83 aralığında faktör yükü aldığı görülmüştür. Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar .556 ile .704 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Crombach Alpha alt ölçeklerde .860 ile .917 arasında iken ölçeğin geneli için .959 olarak bulunmuştur. Okul Karakter Eğitimi Yeterlik Ölçeği'ni kabul edilebilir düzeyde geçerlik göstergeleri bulunan ve yeterli güvenirlik katsayılarına sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirmişlerdir.

2.8. Özet

Duyuşsal alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, doğrudan duyuşsal davranışlar ile ilgili herhangi bir eğitim programına rastlanmamıştır. Ancak ahlak eğitimi, karakter eğitimi, insani değerler eğitimi gibi duyuşsal alanın içinde yer alan

araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar göstermiştir ki, bireylerin saygı, sorumluluk gibi değerlerinde bir artış olmuştur. Yine araştırmalarda duyuşsal giriş özelliklerinin başarıyı ne kadar etkilediği ve bazı öğrenme yaklaşımlarının duyuşsal öğrenmeleri ne oranda etkilediği bir başka araştırma konusu olmuştur. Buradan da ortaya çıkan şudur ki duyuşsal giriş özellikleri öğrenmeleri etkilediği gibi öğrenme yaklaşımları da duyuşsal öğrenmeleri etkilemektedir.

Duyuşsal alan ile ilgili öğrenmelerin ya da duyuşsal becerilerin ölçülmesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu konudaki ölçeklerin az olması, duyuşsal öğrenmeler ile ilgili etkinlikler ise ders kitaplarında yok denecek kadar az yer verilmesi dikkati çekmiştir. Bu alandaki öğrenmeleri ölçmenin zorluğu bunun nedenleri arasında gösterilebilir.

Sosyal beceriler ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eğitimin hemen hemen her kademesinde bu alanla ilgili olarak eğitim programları yazılmış ve bu programların etkinliğini ölçecek ölçekler geliştirilmiştir. Sosyal beceriler ile ilgili alan yazındaki araştırmalar duyuşsal alandaki alan yazına göre daha kapsamlı ve daha geniştir. Ayrıca, bu araştırmada kullanılan ve Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen “*Matson ocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MSBD)*” leğine Yöntem bölümünde genişçe yer verildiğinden bu ölçek burada tanıtılmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, uygulama süreci, çalışma ortamı, katılımcılar, verilerin toplanması ve çözümlenmesi teknikleri tanıtılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın modeli, nicel araştırma geleneği içinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu desende ilk önce çalışma evreninde yer alan bireylerden yansız/seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak rasgele belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan bireylerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem (eğitim programı) deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Son olarak gruplardaki bireylerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak uygulama bittikten sonra tekrar edilir. Şekil 1, araştırmada uygulanan deneme modelini görselleştirmektedir.

Şekil 1.
Öntest, Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	G ₁ (Deney)	O _{1.1}	X	O _{1.2}
R	G ₂ (Kontrol)	O _{2.1}		O _{2.2}

(Kaynak: Karasar, 2005, s. 97).

Bu çalışmada, ayrıca, nitel araştırma geleneği içinde yer alan durum incelemesi kapsamında, katılımcıların (deney grubu öğrencilerinin) Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın uygulanmasıyla ilgili deneyimlerine ilişkin görüş ve düşünceleri sorgulanmıştır.

3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam

Uygulamalar, Malatya il merkezi Begüm Kartal Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun seçilmesindeki amaç, erinlik döneminde bulunan çok sayıda öğrencinin olmasıdır. Okulda, altıncı sınıfta öğrenim gören ve 12 yaş grubunda olan (7 şubede) yaklaşık 210 öğrenci bulunmaktadır. Okul merkezde yeni yapılmış ve fiziki koşulları çok iyi düzeyde olan, geniş ve ferah bir mekâna sahiptir. Sınıfların hepsinde yansıtıcı bulunmaktadır.

Uygulamalar, öğrencilerin ders saatleri dışında ve haftanın bir günü de rehberlik saatinde gerçekleştirilmiştir. Özellikle oyun etkinliklerinin yer aldığı uygulamalarda fen laboratuvarı kullanılmış, diğer etkinlikler ise boş olan 1/İ sınıfında gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfta da yansıtıcı bulunmaktadır. 1/İ sınıfı okulun ikinci katında koridorun sağında ve en sonunda yer almaktadır. Sınıf düzeni geleneksel sınıf modelinde olup, sıralar arka arkaya dizili olarak düzenlenmiştir. 1/İ sınıfı, 24 kişiliktir ve pencerelerinde perde storları bulunmaktadır.

Oyun etkinlikleri için fen laboratuvarının seçilmesindeki amaç, bu laboratuvarın oldukça geniş, aydınlık ve oyun oynamaya müsait olmasıdır. Laboratuvar öğrencilerin birbirlerini görecektir şekilde U-oturma biçiminde düzenlenmiş iki adet mermer tezgâhtan oluşmaktadır. Bu tezgâhların ortasında geniş bir alan bulunmaktadır. Bu alan oyun için kullanılmıştır.

3.3. Çalışma (Deney) Grubunun Belirlenmesi

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde, düşük sosyal beceri düzeylerine sahip öğrenciler temel alınmıştır.

Bu araştırma için gerekli izin alındıktan sonra, araştırmacı 13.02.2013 tarihinde uygulamanın yapılacağı Begüm Kartal Ortaokulu'na giderek okul müdürü, müdür yardımcıları ve rehberlik servisi ile toplantı yapmış ve araştırmanın amacı/konusu hakkında kısa bilgi vermiştir. Rehberlik servisi başta olmak üzere konuyla yakından

ilgilenilmiş ve okul idaresi gerekli desteği göstereceğini ve bu çalışmanın bu okulda yürütülmesinden dolayı ayrıca mutluluk duyduğunu belirtmiştir.

Ertesi gün araştırmacı okula tekrar giderek 12 yaş grubunda olan bütün altıncı sınıflara Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen ve Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MESSY)” ölçeğini uygulamıştır. Ölçek, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dolayısıyla, MESSY’den en az sosyal beceri puanı alan toplam 25 öğrenci belirlenmiştir.

Belirlenen bu öğrencilerle daha sonra bir toplantı yapılmış ve Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı hakkında kısa bilgi verilmiştir. Bu eğitime katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden 20’si seçilmiştir. Bu gönüllü 20 öğrenciyle bir sonraki gün bir daha toplanılmış ve Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca, programın eğitim ve öğretimi aksatmaması için ders saatleri dışında yapılmasına karar verilmiş ve bu durumda dershaneye gitmeyen ve etüt saatleri uygun olan 17 öğrenci kalmıştır. Fakat eğitim faaliyetlerinin başlamasından sonra üç öğrenci kaybı daha olmuş ve uygulama toplam 14 öğrenci ile tamamlanabilmiştir. Bu 14 öğrenci, *Deney* grubunu oluşturmuştur. Araştırmada bu öğrencilerin gerçek adları yerine öğrencilere kod adlar verilmiş ve kod adlar kullanılmıştır. *Deney* grubundaki öğrencilerin 5’i kız, 9’u da erkektir.

Kontrol grubu öğrencileri, MESSY’den en az sosyal beceri puanı alan 25 öğrenci dışından ve *Deney* grubuna hiç öğrenci alınmayan 6B şubesinden rastgele seçilmiştir. Diğer bir ifadeyle, *Deney* grubu öğrencileri sosyal beceri düzeyleri en az olan gruptan seçilirken, *Kontrol* grubu öğrencileri bunların dışındaki diğer öğrenciler arasından yansız olarak atanmıştır. Bu nedenle, *Deney* ve *Kontrol* grubu öğrencileri arasında bir eşleştirme yapılmamıştır. *Kontrol* grubu da 14 öğrenciden oluşmaktadır. *Kontrol* grubundaki öğrencilerin 6’sı kız, 8’i de erkektir.

Uygulamaya katılmak için ilk başta gönüllü olan 20 öğrencinin tamamının velilerine de ulaşılmış ve okulun rehberlik servisinde onlarla da bir toplantı yapılarak Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı hakkında bilgi verilmiştir. Bu toplantıda, ayrıca, öğrencilerin programa katılımı konusunda yazılı izin alınmıştır. Veliler

çocuklarının bu eğitime çok ihtiyaçlarının olduğunu söylemiş, çocuklarının kendilerini ifade etmede güçlük çektiklerini, içine kapanık olduklarını belirtmişlerdir. Bir veli çocuğunun çok hırçın olduğunu, anne olarak ilişkilerinin yüz göz olduğunu dile getirmiştir. Velilerden izin alındıktan sonra öğrencilerle o gün tekrar buluşmuş ve eğitim programının sürdürüleceği gün ve saatler kararlaştırılmıştır.

3.4. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı toplam 26 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumların ilki tanışmaya yönelik, sonuncusu ise süreci ve programı değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Eğitim programının konu başlıkları şöyledir: etkili iletişim kurabilme, duyguların farkında olabilme ve duyguları ifade edebilme, öfke durumunu tanıyabilme, öfkesinin farkında olabilme, öfkesini kontrol edebilme, olaylar karşısında düşüncelerini değiştirebilme, olumlu benlik algısı edinebilme, sosyal değerler ve dayanışmanın farkında olabilme, paylaşma becerisi edinebilme, hoşgörü gösterebilme, empati kurabilme, görgü kurallarına uyabilme, sorumluluklarını yerine getirebilme, sevme ve sevilmenin önemi, dürüstlük, izin isteme, arkadaşlık kurabilme, sosyal faaliyetlere katılabilme, demokrasi ve insan haklarının farkında olabilme, kıskançlık duygusu ile baş edebilme, barış içinde yaşamının farkında olabilme.

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nda yer alan bütün etkinlikler için alanda uzman beş öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri/önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak programa son hali verilmiştir. Çizelge 3, Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'ndaki oturumların konularını/amaçlarını ve uygulanma tarih ve süreleri ile birlikte her oturum sonunda hedeflenen kazanımları göstermektedir.

Çizelge 3.*Duyuşsal Davranış Eğitimi Programındaki oturumların konularını/amaçlarını, uygulanma tarihleri ve süreleri*

No	Tarih	Süre	Konu/Amaç	Kazanımlar
1	20.02.2013	45dk	Grup üyelerinin birbirlerinin özelliklerinin farkında olması ve oturumlar için kuralların belirlenebilmesi	- Grup üyeleri birbirlerine isimleri ile hitap eder. (<i>değer verme</i>) - Grup üyeleri birbirlerinin genel özelliklerini açıklar. (<i>değer verme</i>) - Grup üyeleri grubun kurallarını tartışır. (<i>örgütleme</i>)
2	22.02.2013	50 dk	Etkili iletişim kurabilme	- Birlikte yaşama kültürü için diyalog ve etkili iletişimin önemini fark eder. (<i>alma</i>) - Grupla iletişim kurmaya istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Etkili iletişim kurallarını açıklar. (<i>değer verme</i>)
3	25.02.2013	58 dk	Etkili iletişim kurabilme	- Konuşmasında dinleyicilerle göz teması kurar. (<i>tepkide bulunma</i>) - Konuşmasında nezaket kurallarına uyar. (<i>örgütleme</i>) - Konuşmasında uygun hitap ifadelerini kullanır. (<i>örgütleme</i>) - Belli bir konuda sohbeti devam ettirir. (<i>örgütleme</i>)
4	27.02.2013	76 dk	Duyguların farkında olabilme	- Çeşitli duyguları fark eder. (<i>alma</i>) - Çeşitli duyguları isimlendirir. (<i>tepkide bulunma</i>) - Duyguları olumlu/olumsuz, hoş/giden/gitmeyen şeklinde açıklar. (<i>değer verme</i>)
5	01.03.2013	45 dk	Duyguları ifade edebilme	- Hissedilen duyguların vücuttaki tepkilerini fark eder. (<i>alma</i>) - Grup arkadaşlarının farklı duygular karşısında verdiği tepkileri fark eder. (<i>alma</i>) - Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini sözlü olarak ifade eder. (<i>değer verme</i>) - Mutluluk, üzüntü, sevinç, öfke duygularını farklı sanatsal yollarla gösterir. (<i>tepkide bulunma</i>)
6	04.03.2013	50 dk	Öfke durumunu tanıyabilme	- Öfke durumunu tanımlar. (<i>değer verme</i>) - Öfkeye neden olabilecek davranışları fark eder. (<i>alma</i>) - Öfke anında neler hissettiğini açıklar. (<i>değer verme</i>) - Öfke sonunda neler hissettiğini açıklar. (<i>değer verme</i>)
7	06.03.2013	50 dk	Öfkesinin farkında olabilme	- Öfkesini uygun bir şekilde dile getirir. (<i>değer verme</i>) - Öfkelendiği kişinin duygularını fark eder. (<i>alma</i>) - Öfkelendiği kişinin duygularını ifade eder. (<i>değer verme</i>)
8	08.03.2013	45 dk	Öfkesini kontrol edebilme	- Olumsuz düşüncelerin yerini olumlu düşüncelerin alabileceğini fark eder. (<i>alma</i>) - Öfke ile başa çıkma yöntemlerini uygun durumlarda kullanır. (<i>örgütleme</i>) - Öfke kontrolünün gerekliliğini kabullenir. (<i>değer verme</i>)
9	11.03.2013	50 dk	Olaylar karşısında düşüncelerini değiştirebilme	- Düşüncelerin değişiminin duyguları değiştirdiğini fark eder. (<i>alma</i>) - Düşünce biçimini değiştirme tekniğini öfke durumlarında kullanır. (<i>örgütleme</i>)
10	13.03.2013	55 dk	Olumlu benlik algısı edinebilme	- İnsanların değerli ve onurlu olduğunu kabul eder. (<i>alma</i>) - Her bireyin kendine has özelliklere sahip olduğunu onaylar. (<i>tepkide bulunma</i>) - Toplumsal hayatın içinde yer alan farklılıkları açıklar. (<i>değer verme</i>)
11	15.03.2013	55 dk	Olumlu benlik algısı edinebilme	- Kendi kişisel özelliklerini fark eder. (<i>alma</i>) - Kendini tanımlayacak ifadeleri kullanır. (<i>tepkide bulunma</i>) - Kendisine ve çevresindeki kişilere değer verir. (<i>değer verme</i>)
12	18.03.2013	45 dk	Sosyal değerler ve dayanışmanın farkında olabilme	- Yardımlaşmanın önemini fark eder. (<i>alma</i>) - Toplumun ihtiyaç duyduğu bir alanda çalışmaya istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Yardımlaşmanın önemini takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Yardımlaşma davranışını benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>)
13	20.03.2013	50 dk	Paylaşma becerisi edinebilme	- Paylaşmanın önemini fark eder. (<i>alma</i>) - Paylaşmaktan zevk alır. (<i>tepkide bulunma</i>) - Paylaşmanın önemini takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Paylaşma davranışını saklama davranışına yeğler. (<i>örgütleme</i>)
14	22.03.2013	60 dk	Hoşgörü gösterebilme	- Hoşgörülü davranışlarda bulunmanın önemini fark eder. (<i>alma</i>) - Grup içindeki farklılıklara saygı gösterir. (<i>tepkide bulunma</i>) - Hoşgörülü insanları takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Hoşgörülü ve hoşgörüsüz davranışların etkilerini tartışır. (<i>örgütleme</i>)
15	25.03.2013	60 dk	Empati kurabilme	- Başkalarının duygularını anlamının gerekliliğine dikkat eder. (<i>alma</i>) - Kendini arkadaşının yerine koymaya istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Toplumsal duyarlılıkta empatinin önemini takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Problem çözmede empati kurmanın rolünü benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>)

16	27.03.2013	63 dk	Görgü kurallarına uyabilme	<ul style="list-style-type: none"> - Sosyal yaşamın gerektirdiği görgü kurallarının farkında olur. (<i>alma</i>) - Görgü kurallarına uymaya istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Görgü kurallarının sosyal yaşamdaki önemini takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymanın sorumluluğunu üstlenir. (<i>örgütleme</i>)
17	29.03.2013	58 dk	Sorumluluklarını yerine getirebilme	<ul style="list-style-type: none"> - Her bireyin sorumluluğunun olduğunu fark eder. (<i>alma</i>) - Üzerine aldığı sorumlulukları yerine getirmek için istekli/gönüllü olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Refah içinde yaşayabilmek için bireylerin sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğine inanır. (<i>değer verme</i>) - İçinde yaşadığı topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarını yerine getirmede kararlılık gösterir. (<i>örgütleme</i>)
18	01.04.2013	55 dk	Sevme ve sevilmenin önemi	<ul style="list-style-type: none"> - Sevmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğunu fark eder. (<i>alma</i>) - Sevginin canlıların hayatını sürdürmedeki önemini onaylar. (<i>tepkide bulunma</i>) - Her şeyin sevgi üzerine kurulduğunu benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>) - Yaratanı dolaylı, tüm yaratılanları sever. (<i>örgütleme</i>)
19	03.04.2013	50 dk	Dürüstlük	<ul style="list-style-type: none"> - Dürüstlüğün insanın yaşamındaki önemini fark eder. (<i>alma</i>) - Dürüst davranmanın gerekliliğini kabul eder. (<i>değer verme</i>) - Doğruluk ve dürüstlikle ilgili insan davranışları ve toplumun bakış açısını tartışır. (<i>örgütleme</i>) - Dürüst davranmayı prensip haline getirir. (<i>kişilik haline getirme</i>)
20	05.04.2013	50 dk	İzin isteme	<ul style="list-style-type: none"> - İzin istemenin bir nezaket kuralı olduğunu fark eder. (<i>alma</i>) - Başkalarının eşyalarını alırken izin ister. (<i>örgütleme</i>) - Toplumsal yaşamda izin isteme davranışının gerekliliğini kabul eder. (<i>değer verme</i>) - İzin alınmadan sergilenen davranışların olası sonuçlarını tartışır. (<i>örgütleme</i>)
21	08.04.2013	55 dk	Arkadaşlık kurabilme	<ul style="list-style-type: none"> - Sosyal yaşam için arkadaşlık kurmanın önemine dikkat eder. (<i>alma</i>) - İyi arkadaşlığın ilişkilerine uygun davranışlarda bulunur. (<i>örgütleme</i>) - Birlikte yaşamak için arkadaş edinmeyi benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>) - Arkadaşlığın önemini farklı sanatsal yollarla ifade eder. (<i>örgütleme</i>)
22	10.04.2013	55 dk	Sosyal faaliyetlere katılabilme	<ul style="list-style-type: none"> - Çalışmaktan zevk aldığı sosyal faaliyetlere dikkat eder. (<i>alma</i>) - Oyunlara katılmaya istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Grupla çalışmayı önemli görür. (<i>değer verme</i>) - Oyunların beğendiği ve beğenmediği yönlerini tartışır. (<i>örgütleme</i>)
23	12.04.2013	56 dk	Demokrasi ve insan haklarının farkında olabilme	<ul style="list-style-type: none"> - İnsanın varlığının ve onurunun korunmasında insan haklarının ve demokrasinin önemini fark eder. (<i>Alma</i>) - Karşılaştığı sorunların çözümünde demokratik tutum ve davranışları benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>) - Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlara ilişkin çözüm önerileri geliştirir. (<i>örgütleme</i>)
24	15.04.2013	48 dk	Kıskançlık duygusu ile baş edebilme	<ul style="list-style-type: none"> - Kıskançlık duygusunun nedenlerini fark eder. (<i>alma</i>) - Kıskançlık duygusu ile başa çıkma yöntemlerini kullanır. (<i>tepkide bulunma</i>) - Kıskançlığın ilişkileri zedeleyeceğini kabul eder. (<i>değer verme</i>) - Kıskançlığın zararları hakkında tartışır. (<i>örgütleme</i>)
25	17.04.2013	50 dk	Barış içinde yaşamının farkında olabilme	<ul style="list-style-type: none"> - Günlük yaşamda barış içinde yaşamaya duyarlılık gösterir. (<i>alma</i>) - Arkadaşları arasındaki sorunları çözmeye istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Atatürk'ün "Yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesini takdir eder. (<i>değer verme</i>) - Dünyadaki barışı anlatan bir sanatsal çalışma yapar. (<i>örgütleme</i>)
26	19.04.2013	50 dk	Duyuşsal Eğitim Programı'nın farkında olabilme.	<ul style="list-style-type: none"> - Eğitim oturumlarının değerlendirilmesinde arkadaşlarını dikkatle dinler. (<i>alma</i>) - Programın iyi ve eksik yönlerini değerlendirmeye istekli olur. (<i>tepkide bulunma</i>) - Eğitim programının girdilerini hayatında uygulamayı benimser. (<i>kişilik haline getirme</i>) - Programı arkadaşları ile tartışır. (<i>örgütleme</i>)

3.5. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada, deney grubundaki uygulama s¼reci bu araştırmacı tarafından y¼r¼t¼lm¼řt¼r. Bu nedenle, bu çalışmada hem uygulamayı yapan hem de verileri toplayan aynı kişi olarak bu araştırmacının iki rol¼ bulunmaktadır: (1) programın hazırlayıcısı ve uygulayıcısı olarak “ğretmen” ve (2) verilerin toplayıcısı ve yorumlayıcısı olarak “araştırmacı”. Ancak, uygulama sonuçlarının tartışıldığı bulgular bl¼m¼nde bir karışıklığa mahal vermemek için sadece “araştırmacı” kavramının kullanılması uygun gr¼lm¼řt¼r.

3.6. Verilerin Toplanması

3.6.1. Nicel Verilerin Toplanması: MESSY leği.

Araştırmada, ğrencilerin sosyal beceri d¼zeylerini belirlemek için “Matson ocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MESSY)” leği kullanılmıştır. Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen bu ölçek, 12-14 yaş arası çocukların sosyal beceri d¼zeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin T¼rkeye uyarlanması ise Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından yapılmıştır.

Ölçek, 5’li Likert tipinde hazırlanmış toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her maddeye ilişkin olarak “1=bana hiç uygun değil”, “2=bana az uygun”: “3=bana orta d¼zeyde uygun”, “4=bana oldukça uygun” ve “5=bana tamamen uygun” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. “Olumsuz Sosyal Davranışlar” (**Faktör I**) alt-ölçeğinde yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “Kolayca sinirlenirim.”, “Sık sık yakınıyorum ya da şikâyet ederim.”, “Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).” “Olumlu Sosyal Davranışlar” (**Faktör II**) alt-ölçeğinde yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “İnsanları g¼ld¼r¼r¼m.”, “İnsanlarla konuşurken onların y¼z¼ne bakarım.”, “İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.”

Ölçekte “Olumsuz Sosyal Davranışlar” (**Faktör I**) ve “Olumlu Sosyal Davranışlar” (**Faktör II**) olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Dolayısıyla, **Faktör I** alt-leğinden en az 23 ve en fazla 115 puan, **Faktör II** alt-leğinden ise en az 24 ve en fazla 120 puan alınabilmektedir. Ölçekte toplam puan hesaplanırken, **Faktör II** (Olumlu Sosyal Davranışlar) alt-leğinden elde edilen toplam puandan

Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) alt-ölçeğinden ele edilen toplam puan çıkarılmaktadır (**bkz. EK C**). Bu işlem (yani Faktör II toplam puan - Faktör I toplam puan) neticesinde elde edilen sonuç ise, bir bireyin MESSY toplam sosyal beceri düzeyini yansıtmaktadır.

Ölçeğin güvenirliği Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından “test-tekrar test” yoluyla hesaplanmış ve korelasyon katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için hesaplanan korelasyon katsayıları ise sırasıyla “Olumsuz Sosyal Davranışlar” için 0.70 ve “Olumlu Sosyal Davranışlar” için 0.74’tür. Ölçeğin Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından hesaplanan Croanbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları ise “Olumsuz Sosyal Davranışlar” alt-ölçeği için 0.81, “Olumlu Sosyal Davranışlar” alt-ölçeği için 0.83 ve toplam sosyal beceri düzeyi için ise 0.94’tür.

3.6.2. Nitel Verilerin Toplanması.

Bu araştırmanın nitel verileri 20.02.2013-19.04.2013 tarihleri arasında olmak üzere toplam 8,5 haftalık bir uygulama süreci esnasında toplanmıştır. Öğrencilerden çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilerek dosyalanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları şunlardır: (1) Yarı-yapılandırılmış görüşme, (2) Doküman incelemesi, (3) Araştırmacı günlüğü ve (4) Öğrenci günlükleri.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler. Uygulamalar boyunca her oturum sonunda bazı öğrencilerle görüşülmüştür. Araştırmacı, görüşmeler esnasında öğrencilerden izin alarak ses kayıt cihazı kullanmıştır. Her oturumun görüşmeleri kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilmiştir.

Doküman İncelemesi. Öğrencilerin duyuşsal davranış eğitimi oturumlarında yaptıkları resimler, şiirler, doldurdukları açık-uçlu anketler, örnek olaylara ilişkin yazılı olarak verdikleri tepkiler, öğrencilerin ürün dosyalarında toplanmıştır. Yine, araştırmacının etkinlikler esnasında kendi gözlemlerine dayanan notları ve öğrencilerden tutmasını istediği günlükler de doküman incelemesi kapsamında kullanılan veri kaynakları olmuştur.

Araştırmacı ve öğrenci günlükleri. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının kendi gözlemlerini, notlarını ve değerlendirmelerini içerir. Araştırmacı günlüğü,

araştırmacının araştırma süresince gözlemlediği sorunları, ortaya çıkan duyguları, tepkileri vb. not ettiği bir defterdir. Bu çalışmada, araştırmacı okul müdürü, yardımcıları ve rehberlik servisi ile görüşmeye gittiği ilk günden itibaren günlük tutmaya başlamış ve uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini günlüğüne aktarmıştır. Öğrenciler ise her oturumun sonuna doğru o günkü oturumda neler yaptıklarını, neler öğrendiklerini ve oturumda uygulanan etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmışlardır.

3.7. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

3.7.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Ancak, nicel verilerin analizine geçmeden önce, verilere yönelik dağılımın normalliği test edilmiştir. **Tablo 1**, dağılımın normalliğine ilişkin değerleri sunmaktadır.

Tablo 1. <i>MESSY Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler</i>								
	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>X</i>	<i>Ortanca Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	
<i>MESSY Öntest</i>	28	2.00	89.00	52.36	53.56	23.79	-.23	-.41
<i>Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar)</i>	28	27.00	58.00	36.89	34.50	9.55	.91	-.29
<i>Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar)</i>	28	57.00	120.00	89.26	87.12	17.94	.07	-.97
<i>MESSY Sontest</i>	28	47.00	85.00	66.78	66.00	9.88	-.21	-.13
<i>Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar)</i>	28	25.00	50.00	32.35	32.50	5.64	.92	-.85
<i>Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar)</i>	28	79.00	116.00	99.14	98.50	10.30	-.21	-.87

Tablo 1 incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin normal sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir; bir başka deyişle dağılım, normal bir dağılım göstermekte ve veriler üzerinde parametrik analizleri olanaklı kılmaktadır. Bu sonuçlara göre, çalışmadaki denencelerin test edilmesinde aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır:

- Birinci alt probleme yönelik olarak, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları, Faktör I (Olumsuz

Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları ve Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “*Bağımsız T-Testi*” kullanılmıştır.

- İkinci alt probleme yönelik olarak, Deney grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları, Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları ve Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “*Bağımlı T-Testi*” kullanılmıştır.
- Üçüncü alt probleme yönelik olarak, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları, Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları ve Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “*Bağımlı T-Testi*” kullanılmıştır.
- Dördüncü alt probleme yönelik olarak, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmasından (ve eşleştirme yapılmamasından) dolayı, öntest puanları kontrol edilerek sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ANCOVA (Kovaryans Analizi) testi kullanılarak hesaplanmıştır. Aynı işlem Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) ve Faktör II (olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması için de uygulanmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada analizler hem verilerin toplanması aşamasında hem de veriler toplandıktan sonra devam etmiştir. Araştırma verileriyle ilgili yapılan yorumlar, öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Denece 1'e İlişkin Bulgular

Denence 1. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 2.

Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)

MESSY Toplam	N	X	Ss	Sd	t	P
Deney	14	32.88	14.42	26	7.69	.000*
Kontrol	14	71.84	12.27			

p<0.5

Tablo 2 incelendiğinde, *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam (Faktör II-Faktör I) öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t=7.69, p<0.5). Diğer bir deyişle, *Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sosyal beceri puan ortalamaları (X=71.84) *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sosyal beceri puan ortalamalarından (X=32.88) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, **Denence 1** reddedilmiştir; yani uygulamaya başlamadan önce *Kontrol* grubu öğrencilerinin toplam sosyal beceri düzeyleri *Deney* grubu öğrencilerinin toplam sosyal beceri düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Denence 1a. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 3.

Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)

MESSY Faktör I	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	14	43.15	9.29	18.41	4.56	.000*
Kontrol	14	30.64	4.34			

p<0.5

Tablo 3 incelendiğinde, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör I** (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=4.56$, $p<0.5$). Diğer bir deyişle, Deney grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör I** (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları ($X=43.15$) Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör I** (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamalarından ($X=30.64$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, **Denence 1a** reddedilmiştir; yani uygulamaya başlamadan önce Deney grubu öğrencileri Kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla olumsuz sosyal davranışlara sahiptir.

Denence 1b. *Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*

Tablo 4.

Deneme ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest Puan Ortalamaları (Bağımsız T-Testi)

MESSY Faktör II	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	14	76.04	11.73	26	5.79	.000*
Kontrol	14	102.49	12.42			

$p<0.5$

Tablo 4 incelendiğinde, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör II** (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=5.79$, $p<0.5$). Diğer bir deyişle, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör II** (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları ($X=102.49$) Deney grubu öğrencilerinin MESSY **Faktör II** (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamalarından ($X=76.04$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, **Denence 1b** reddedilmiştir; yani uygulamaya başlamadan önce Kontrol grubu öğrencileri Deney grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla olumlu sosyal davranışlara sahiptir.

4.1.2. Denece 2'ye İlişkin Bulgular

Denence 2. *Deney grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.*

Tablo 5.
Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Deney Grubu MESSY Toplam	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	32.88	14.42	3	10.06	.000*
Son test	14	68	9.55			

p<0.5

Tablo 5 incelendiğinde, Deney grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan (sontest lehine) anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlenmektedir (t=10.06, p<0.5). Diğer bir deyişle, Deney grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları (X=68) onların öntest puan ortalamalarından (X=32.88) yüksektir. Bu sonuçlara göre, **Denence 2** doğrulanmıştır; yani Deney grubunda uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerini artırmıştır.

Denence 2a. *Deney grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.*

Tablo 6.
Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Deney Grubu MESSY Faktör I	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	43.15	9.29	13	5.11	.000*
Son test	14	30.64	4.44			

p<0.5

Tablo 6 incelendiğinde, Deney grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan (sontest lehine) anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlenmektedir (t=10.06, p<0.5). Diğer bir deyişle, Deney grubu öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları (X=32.88) onların sontest puan ortalamalarından (X=68) düşüktür. Bu sonuçlara göre, **Denence 2a** doğrulanmıştır; yani Deney grubunda uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin olumsuz sosyal sosyal davranışlarını azaltmıştır.

Denence 2b. *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında (sontest lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 7.

Deneme Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Deney Grubu MESSY Faktör II	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	76.04	11.73	13	6.90	.000*
Son test	14	98.64	9.017			

$p < 0.5$

Tablo 7 incelendiğinde, *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan (sontest lehine) anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=6.90$, $p < 0.5$). Diğer bir deyişle, *Deney* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları ($X=98.64$) onların öntest puan ortalamalarından ($X=76.04$) yüksektir. Bu sonuçlara göre, **Denence 2b** doğrulanmıştır; yani *Deney* grubunda uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin olumlu sosyal sosyal davranışlarını artırmıştır.

4.1.3. Denece 3'e İlişkin Bulgular

Denence 3. *Kontrol grubu* öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 8.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Toplam Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Kontrol Grubu MESSY Toplam	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	71.84	12.27	13	1.86	.085
Son test	14	65.57	10.41			

$p > 0.5$

Tablo 8 incelendiğinde, *Kontrol grubu* öğrencilerinin MESSY toplam öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=1.86$, $p > 0.5$). Diğer bir deyişle, *Kontrol grubu* öğrencilerinin MESSY toplam öntest puan ortalamaları $X=71.84$ iken, onların

MESSY toplam sontest puan ortalamaları $X=65.57$ 'dir. Bu sonuçlara göre, **Denence 3** doğrulanmıştır.

Denence 3a. *Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*

Tablo 9.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Kontrol Grubu MESSY Faktör I	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	30.64	4.34	13	1.81	.093
Son test	14	34.07	6.33			

$p>0.5$

Tablo 9 incelendiğinde, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=1.81$, $p>0.5$). Diğer bir deyişle, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları $X=30.64$ iken, onların MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları $X=34.07$ 'dir. Bu sonuçlara göre, **Denence 3a** doğrulanmıştır.

Denence 3b. *Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.*

Tablo 10.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Öntest-Sontest Puan Ortalamaları (Bağımlı T-Testi)

Kontrol Grubu MESSY Faktör II	N	X	SS	Sd	T	p
Ön test	14	102.49	12.42	3	1.37	.191
Son test	14	99.64	11.78			

$p>0.5$

Tablo 10 incelendiğinde, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark olmadığı gözlenmektedir ($t=1.37$, $p>0.5$). Diğer bir deyişle, Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puan ortalamaları $X=102.49$ iken, onların MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal

Davranışlar) sontest puan ortalamaları $X=99.64$ 'tür. Bu sonuçlara göre, **Denence 3b** doğrulanmıştır.

4.1.4. Denece 4'e İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol grupları öntest puanları eşit olmadığından, Denence 4, Denence 4a ve Denence 4b'yi test etmek için ANCOVA Testi uygulanmıştır. Bu nedenle, ilk önce **ANCOVA Testi için Varsayım Kontrolü** yapılmıştır. ANCOVA Testi, regresyon ve ANOVA testlerini birleştiren bir teknik olduğu için her iki yaklaşımın varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Bu bağlamda varsayımlar şu şekildedir:

- Analiz uygulanmadan önce MESSY sosyal beceri puanlarına ait verilerin, bu analiz için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının sontest puanları için normallik varsayımı Shapiro-Wilks testi ile sınanmıştır. Normallik varsayımı grup büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). MESSY toplam sontest (Shapiro-Wilks $z=.42$, $p=.99$), MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest (Shapiro-Wilks $z=.63$, $p=.81$) ve MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest (Shapiro-Wilks $z=.57$, $p=.90$) puanlarının normal dağılımdan farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda veriler normal dağılım varsayımını sağlamaktadır.
- Bir diğer varsayım ise araştırmada yer alan katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 14'ü deney, diğer 14'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır.
- Kovaryans analizinin varsayımlarından bir diğeri de, bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyansların eşitliğidir. Levene testi sonuçlarına göre MESSY toplam sontest puanlarına ilişkin varyansların [$F(1-26)=.33$, $p=.57>.05$], MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) puanlarına ilişkin varyansların [$F(1-26)=.70$, $p=.41>.05$] ve MESSY Faktör II (Olumlu

Sosyal Davranışlar) puanlarına ilişkin varyansların [$F(1-26)=.24$, $p=.63>.05$] eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Varsayımlardan bir diğeri, regresyon eğimlerinin eşitliğine ilişkindir. Regresyon eğimlerinin eşitliği için MESSY toplam puanı ile MESSY olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar puanlarının Grup*Öntest ortak etkisine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin MESSY toplam sontest puanı üzerinde Grup*Öntest ortak etkisinin [$F(1-24)=.007$, $p=.93>.05$], MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puanı üzerinde Grup*Öntest ortak etkisinin [$F(1-24)=.07$, $p=.79>.05$] ve MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puanı üzerinde Grup*Öntest ortak etkisinin [$F(1-24)=3.61$, $p=.069>.05$] anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanlarına dayalı olarak, sontest puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Varsayımların kontrol edilmesinden sonra, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kovaryans analizi uygulanmıştır. MESSY toplam sontest puanı ile MESSY olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar sontest puanlarının gruplara göre betimsel istatistikleri hesaplanmış olup **Tablo 11**'de gösterilmektedir.

Tablo 11.
MESSY Düzeltilmiş Toplam, Faktör I ve Faktör II Sontest Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı

	Gruplar	N	Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
			X	SS	X	SS
MESSY toplam	Deney	14	68.00	9.55	74.22	3.60
	Kontrol	14	65.57	10.41	59.34	3.60
MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar)	Deney	14	30.64	4.44	29.71	1.73
	Kontrol	14	34.07	6.33	35.00	1.73
MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar)	Deney	14	98.64	9.01	105.49	2.94
	Kontrol	14	99.64	11.78	92.79	2.94

Tablo 11'e göre MESSY toplam sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=68.00$ ve kontrol grubu için $X=65.57$ olarak; MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=30.64$ ve kontrol grubu için $X=34.07$ olarak; MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=98.64$ ve kontrol grubu için $X=99.64$ olarak elde edilmiştir.

Düzeltilmiş sontest puan ortalamaları ise şu şekildedir: MESSY toplam sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=74.22$ ve kontrol grubu için $X=59.34$ olarak; MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=29.71$ ve kontrol grubu için $X=35.00$ olarak; MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları deney grubu için $X=105.49$ ve kontrol grubu için $X=92.79$ olarak elde edilmiştir. Grupların düzeltilmiş puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını görmek için uygulanan ANCOVA Test sonuçları sırasıyla **Tablo 12**, **Tablo 13** ve **Tablo 14**'te verilmektedir.

Denence 4. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları arasında (deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 12.

Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Toplam Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam Öntest	476.02	1	476.02	5.61	.026*
Grup	472.47	1	472.47	5.56	.026
Hata	2121.40	25	84.85		
Düzeltilmiş Toplam	2638.71	27			

$p<05$

Tablo 12'ye göre, MESSY toplam öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY toplam sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark vardır [$F(1-25)=5.61$, $p<05$]. Buna göre, **Denence 4** doğrulanmıştır; yani Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin sosyal becerilerini artırmada etkili olmuştur.

Denence 4a. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında (Deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 13.

Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Faktör I Öntest	30.15	1	30.15	1.008	.325
Grup	108.61	1	108.61	3.63	.068
Hata	747.98	25	29.91		
Düzeltilmiş Toplam	860.42	27			

$p > 0.5$

Tablo 13'e göre, MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör I (Olumsuz Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark yoktur [$F(1-25)=1.008$, $p > 0.5$]. Buna göre, **Denence 4a** reddedilmiştir; yani Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin Olumsuz Sosyal Davranışlarını azaltmada etkili olmamıştır.

Denence 4b. *Deney ve Kontrol* grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında (deney grubu lehine) anlamlı düzeyde fark vardır.

Tablo 14.

Deneme ve Kontrol Gruplarının MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Kovaryans Analiz (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Faktör II Öntest	1019.72	1	1019.72	13.83	.001*
Grup	493.57	1	493.57	6.69	.016
Hata	1842.70	25	73.70		
Düzeltilmiş Toplam	2869.42	27			

$p < 0.5$

Tablo 14'e göre, MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin MESSY Faktör II (Olumlu Sosyal Davranışlar) sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan Deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark vardır [$F(1-25)=13.83$, $p < 0.5$]. Buna göre, **Denence 4b** doğrulanmıştır; yani Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranışlarını artırmada etkili olmuştur.

4.2. Nitel Bulgular

4.2.1. Etkili İletişim Kurabilme

Etkili iletişim kurabilme ile ilgili 2 oturum (2. ve 3. oturumlar) bulunmaktadır. İlk oturumda (2. Oturum 1. Etkinlik), araştırmacı öğrencileri selamlamış ve onlarla kısa bir sohbetten sonra Hacivat ve Karagöz'ün konuşmalarını içeren bir video izletmiştir. Öğrenciler ise ikisinin bir türlü anlaşamadığı sonucuna varmıştır. Araştırmacı neden anlaşamadıklarını sorunca, öğrenciler birbirlerini sürekli yanlış anladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı birbirimizi anlamak için doğru iletişim kurmaya dikkat çekerek konuya “ben dili/sen dili” ile ilgili bir PowerPoint sunusu yaparak devam etmiştir. Konu bittikten sonra öğrencileri gruplara ayırarak onlara daha önceden hazırladığı durumları vermiştir. Bu durumların her birinde bir kişi bir diğerini bir şekilde mağdur etmiştir (2. Oturum 2. Etkinlik).

Örneğin, birinci durum şu şekildedir:

“Bir arkadaşım senden bir kitabını istedi. Sen de kitabını diğer gün sınavın olduğu için ertesi gün getirmesini söyledin. Fakat arkadaşın kitabı zamanında getirmediği için arkadaşımı arayarak kitabı getirmesini söyledin. Arkadaşın kitabı getirdiğinde kitabın birkaç sayfasının yırtıldığını ve yıprandığını gördüm. Bu durumda arkadaşına ne söyledin?”

Bu uygulamada, gruptaki her öğrenci kitabı alan kişinin karşısına geçer ve ona düşüncelerini söyler. Kitabı alan kişi de söylenen sözlere karşılık olarak bir cevap verir. Öğrencilerin ilk kullandıkları tepkilere bakıldığında, sinirlendikleri için hemen olumsuz tepki gösterdikleri görülmüştür. Örneğin, Pervin: “*Neden kitabımı yırttun ben sana böyle mi verdim?*” şeklinde bir tepki vermiş, Emel de buna karşılık “*Kitabı kardeşim yırtmış.*” demiştir. Araştırmacı öğrencilere bu duruma ilişkin bir de “ben dili” kullanarak tepki vermelerini istediğinde ise, Pervin: “*Kitabı zamanında getirmediğin için sınava çalışamayacağım için korktum. Kitabımı böyle getirdiğinde de kitabımı böyle gördüğüm için üzüldüm.*” demiştir. Emel de buna karşılık, “*Kitabımı zamanında getiremediğim için özür dilerim. O gün çok hastaydım kitabın üzerine kardeşim su dökmüş ama yenisini sana alacağım.*” şeklinde daha olumlu bir tepki vermiştir.

Benzer şekilde, ikinci durum şöyledir:

“Arkadaşınla birlikte sinemaya gitmeyi planladınız, kararlaştırdığınız saatte sinema salonunun önünde arkadaşını bekliyorsun fakat arkadaşın gelmiyor. Ertesi gün okulda arkadaşını görüyorsun, ne dersin?”

Bu durumda öğrenciler arkadaşlarının kendilerini beklettiğini, sözünde durmadığını, ne olduğunu anlamadan hemen tepki göstermişlerdir. Örneğin, Ömer: *“Hem geleceğim diyorsun hem de beni bekletiyorsun.”* şeklinde bir tepki vermiş, Esmâ da buna karşılık *“Gelecektim ama annem izin vermedi.”* demiştir. Araştırmacı öğrencilere bu duruma ilişkin bir de “ben dili” kullanarak tepki vermelerini istendiğinde, Ömer şöyle demiştir: *“Sinema için annemden izin almıştım ve seninle izleyeceğim için çok heyecanlıydım ama sen gelmeyince filmde bir şey anlamadım ve keyifli geçmedi.”* Bu duruma Esmâ, *“Özür dilerim aslında ben de o filmi izlemeyi çok istiyordum ama eve misafir geldiği için annem izin vermedi ve ben de seni arayıp haber vermedim.”* şeklinde tepki göstermiştir.

Öğrenciler “ben dili” ile iletişim kurduklarında anlaşabildiklerini fark etmişlerdir. Araştırmacı dersin sonunda öğrencilerden yaşamış oldukları bir problemi yazmalarını istemiştir (2. Oturum 3. Etkinlik). Buna göre yazılanlar şunlardır. Yasin: *“Bir gün kardeşim benim kazağını almış okuluna gitmişti. Ben de Malatya Park’a gidecektim. Evde kazağı göremeyince çok sinirlendim ve anneme bağırdım. Annem kazağı kardeşin giymiştir dedi. Kardeşimin okuluna gittim ve kardeşime bağırdım kazağı aldım ve eve döndüm.”* Mustafa: *“Bir arkadaşım bisikletimi izinsiz almıştı sonra geri getirdiğinde ise tekerleği patlattı. Bu durumda çok sinirlendim.”* Emre: *“Arkadaşım ile okulun köşesinde buluşup pizza yemeğe gidecektik. Okulun orda onu bir buçuk saat bekledim ama gelmedi. Ona çok darılmıştım.”*

Öğrenciler anlattıkları bu durumlarda yaşamış oldukları iletişim problemlerine değinmişlerdir. Diğer öğrenciler de bunlara benzer şekilde izinsiz alınan bir kitabın, evdeki kardeşi tarafından izinsiz kullanılan bir eşyanın ya da verilen sözlerin yerine getirilmemesinin kendilerinde oluşturdukları durumu ve yaşadıkları çatışmayı anlatmışlardır. Araştırmacı daha sonra, şimdi bu durumu tekrar yaşamış olsanız nasıl tepki verirdiniz diyerek öğrencilerden düşüncelerini yazmalarını istemiştir.

Öğrenciler günlüklerinde de ben dilinden bahsetmişlerdir. Örneğin, Tarık şunları yazmıştır: *“Bugün ben dilini ve sen dilini kullanmayı öğrendik. Ben dili daha doğru bir seçim bence çünkü sen dilini kullanırsak karşımızdaki mazeretler uydurabilir. Ben bu dersi çok sevdim çünkü eğlenerek öğreniyoruz. Öğretmenimiz bizi gruplara ayırdı sorular sordu. Ben sen dilini kullanarak cevap verdim. Yani ben bugün ben dilini kullanarak iletişim kurmamız gerektiğini öğrendim. Ben bundan sonra hep ben dilini kullanacağım.”* Burada öğrenci kendi örnek durumunda sen dilini kullandığını, ama bunun problemi çözmediğini fark edip, bundan sonra ben dilini kullanması gerektiğini kavramıştır. Emel ise günlüğünde, *“Ben bundan sonra ben dilini kullanacağım, sen dilini unuttum.”* diyerek keskin bir şekilde tepkisini göstermiştir.

Çalışma kâğıdındaki “Servisten inerken birden arkadaşına takıldın ve ikiniz de düştünüz” durumuna öğrencilerin vereceği olası tepkilerden bazıları şu şekildedir (3. Oturum 2. Etkinlik): Tarık: *“Takıldığım için özür dilerim.”* Selim: *“Bilmeyerek oldu çok özür dilerim.”* Sude: *“Özür diler bir şey oldu mu diye sorardım.”* Arda: *“Özür dilerim arkadaşım kazayla oldu derim.”* Yasin: *“Düştüğüm yerden kalkar sonra da arkadaşımın elinden tutarak kaldırırdım.”* Dikkat edilirse, bütün öğrenciler bu durumda düşmeye kendilerinin neden olduğunu fark ederek özür dilemiş, ardından bunun istemeyerek/kazayla olduğunu açıklamışlardır.

Görüşmelerde de öğrenciler iletişim kurarken nezaketli ve nazik olmaya değinmişler, bu kelimelerin kullanılmasının daha doğru olduğunu ve bunun iletişimi artıracaklarını ve olası problemleri azaltacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Sude: *“Teşekkür etmek, günaydın, merhaba kelimeleri önemli bunlar sorunlarımızı azaltıyor. Teşekkür etmek benim için bir şey için memnun olmayı gösteriyor. Zorunluluk değil de isteyerek yapıldığını anlatıyor.”* demiştir. Görüşmelerden ortaya çıkan ortak nokta nezaketsiz konuşulduğunda arkadaşların birbirine küsebilecekleri, birbirlerini kırabilecekleri ve kargaşanın çıkabileceği olmuştur.

Etkili iletişim kurabilme konusunda çalışma kâğıdındaki sohbeti başlatma ile ilgili olarak alışveriş yaparken “Öğretmenini gördün, ne söyledin/yapardın?” durumuyla ilgili öğrencilerin tepkileri aşağıdaki gibi olmuştur (3. Oturum 2. Etkinlik): Tarık: *“Merhaba öğretmenim nasılsınız derdim ve ona selam verirdim.”*

Sude: *“Hemen yanına gidip merhaba öğretmenim der nasılsınız derdim en sonunda iyi günler öğretmenim der giderdim.”* Pervin: *“İyi günler öğretmenim ne yapıyorsunuz. İsterseniz size yardım edebilir miyim derdim. Onunla gideceği yere kadar sohbet ederdim.”* Esin: *“Öğretmenimle konuşurum ve babamla ve annemle tanıştırdım öğretmenim de mutlu olurdu ben de mutlu olurdum.”*

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında, öğretmenlerini gördüklerinde selam vermiş ve hemen ardından hal hatır sorarak sohbeti başlattıkları görülmüştür. Görüşmede de öğrenciler “merhaba”, “günaydın”, “selam” gibi kelimeleri sohbeti başlatacak kelimeler olarak tanımlamışlardır. Örneğin, Yasin *“İnsanlarla konuşurken hoş geldin, günaydın gibi kelimeleri kullanmamız birbirimize saygı gösterdiğimizi anlatıyor.”* demiştir.

Araştırmacının “Düşüncelerimizi nasıl ifade etmeliyiz?” sorusuna öğrenciler genellikle *“nezaketlice uyarıda bulunmalıyız”, “konuşarak”* ve *“hoşlanmadığımız bir durumu belirterek”* şeklinde cevap vermişlerdir. Esmâ günlüğüne, *“Eğer birisine cevap vereceksen nazikçe ve güzel konuşacaksın.”*, Cem ise *“Üzgün olmadığında, mutlu olduğumda konuşurum.”* demiştir. Sude yaşadığı bir durumu günlüğünde anlattıktan sonra verdiği tepkinin yanlış olduğunu söyleyerek bu durumu nasıl ifade etmesi gerektiğini şöyle yazmıştır: *“Bir keresinde bir pantolonumu giyip okula gidecektim sabah kalktığımda annem onu yıkamıştı çok sinirlendim ve anneme kızdım. Fakat bu durumu daha düzgün anlatabilirdim.”* Benzer şekilde, Emel abisi ile yaşamış olduğu iletişim problemine değinerek, bundan sonra böyle bir durumda düşüncelerini daha nazik bir şekilde ifade edeceğini belirtmiştir: *“Bugün nasıl iletişim kuracağımızı öğrendim bundan sonra abime derim ki seni kırmam abi özür dilerim abi derim.”*

4.2.2. Duyguları İfade Edebilme

Araştırmacı bugünkü oturumun duygularımız hakkında olduğunu söyleyerek derse başlar. Duygularla ilgili bir hikâye okunduktan sonra, araştırmacının sorduğu “Hangi duygularımız var?” sorusuna cevaben öğrenciler tarafından genel olarak şu duygular söylenmiştir: “sevinç”, “mutluluk”, “korku”, “üzüntü”, “umut” ve “kırgınlık”. Öğrenciler bir duyguyu söylerken o duygunun mutlaka zıddını ifade eden

duyguyu da söylemişlerdir. Öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde genel olarak “mutluluk” ve “heyecan” öğrenciler tarafından sevilen duygular olarak belirtilirken “kızgınlık”, “üzüntü” ve “yalnızlık” olumsuz ve hoşla gitmeyen duygular arasında yer almıştır (4. Oturum 3. Etkinlik).

Öğrencilerden 14’ü kızgınlığı sevmediklerini ve hoşlanmadıklarını ifade etmişler ve bunun sebebini de herkesin birbirini kırması, birbirine bağırması olarak göstermişlerdir. Pervin: “*İnsanları kırabilirim.*” Yasin: “*Çünkü kızgın olunca herkes birbirine bağırıyor.*” Tarık: “*Ben karşımadaki ile aramız bozulduğu için olumsuz buluyorum.*”, Esmâ ise: “*Birisine kızmış veya tartışmış olurum.*” demiştir.

16 çocuk mutluluğu olumlu bulduklarını ve hoşlarına gittiğini yazmıştır. Tarık, mutluluk için: “*Olumlu çünkü insanın içi ferahlıyor, karşımadakine güler yüzle bakarsak hoşuna gider.*” demiştir. Sude: “*Bir kişi mutlu ise o herkese güzel enerji verir bu yüzden olumlu.*”, Osman da: “*Karşıdaki insan sevinir.*” demiştir. Öğrenciler genelde mutluluğun iyi bir şey olduğunu “*mutluluğu seviyorum*” ifadeleriyle anlatmışlardır. Dikkati çeken bir başka nokta ise öğrenciler mutluluk duygusunun insanlarda oluşturduğu tepkileri de açıklamalarıdır. Örneğin, Emel mutlu olduğunda iyi davrandığını yazmıştır.

Üzüntüyü hiçbir çocuk olumlu bulmamıştır. Emel: “*Bir şeye kızıp ağlarım.*”, Ömer: “*Üzülünce çok moralim bozulur.*” demiştir. Sude, üzüntünün herkesi üzeceğini söylemiş ve “*herkese hüznün verir.*” demiştir. Üzüntü duygusuna başka bir perspektiften yaklaşan Tarık ise: “*Üzüntü hoşuma gitmiyor çünkü karşımadaki kişi bize acır ve bu durumumuza üzülür.*” demiştir.

Yalnızlık duygusu üç çocuk tarafından olumlu ve hoşla giden bir duygu olarak tanımlanırken, 14 çocuk tarafından sevilmeyen ve hoşla gitmeyen bir duygu olarak belirtilmiştir. Yalnızlığı seven Emre: “*Yalnızlık benim için güzel çünkü sessizliği seviyorum.*” demiştir. Bu duyguyu sevmeyen öğrencilerin hemen hemen hepsi ise yalnızlığın korkunç bir duygu olduğunu ve insanların yalnızlık durumunda sıkılıp mutsuz olacaklarını düşünmüştür. Örneğin, Tarık: “*İnsan tek kalınca korkar bu yüzden olumsuzdur.*”, Arda: “*Olumsuzdur çünkü yalnız kalınca sıkılırım.*”, Yasin:

“Yalnız bir hayat düşünemiyorum.” diyerek bu duyguyla ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

Heyecan çoğu çocuk tarafından hoş giden ve olumlu bir duygu olarak görülürken, beş çocuk tarafından olumsuz ve hoş gitmeyen bir duygu olarak algılanmıştır. Heyecan duygusunu olumsuz bulan öğrencilerden Emre: “*Merak etmekten hoşlanmam, bekletilmeyi sevmem beklerken heyecanlanıyorum.*”, Cem: “*Heyecanlı olunca kafam karışır.*” demiş, Selim ise heyecanın kalbe zarar verdiğini belirtmiştir. Heyecan duygusunu olumlu bulan öğrenciler ise heyecanın insana mutluluk verdiğini ya da mutlu oldukları zamanlarda heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Yasin: “*Heyecanlandığım zaman çok mutlu oluyorum*”, Esin: “*Olumlu bir duygu çünkü heyecanlanınca mutlu oluyorum.*”, Tarık: “*Heyecanlanınca enerjim tam dolu oluyor.*” demiştir.

Araştırmacının görüşmelerde öğrencilere yönelttiği “En çok yaşadığınız duygu nedir?” sorusuna gelen cevaplardan şu duygular ortaya çıkmıştır: “Korku”, “sevinç” ve “üzüntü”. Öğrencilerin en çok korktukları şey “yazılılardan düşük not alma” düşüncesidir. Üzüntü duymalarının sebepleri ise sevdiği kişilerden ayrı kalma durumudur. Pervin görüşmede şunları anlatmıştır: “*Ben en çok üzüntü ve korkuyu yaşıyorum. Sınavlar beni çok korkutuyor ve sonunda da düşük not alıyorum ve üzülüyorum. Bazen de abim askerde olduğu için ondan ayrı olduğumuzdan üzülüyorum. Beni sevindiren şeyse bu derste günlük yazmak.*” Benzer şekilde, Sude yazılılardan korktuğunu şöyle ifade etmiştir: “*Korku ve sevinç en çok yaşadığım duygular, genellikle yazılıların düşük olması beni korkutuyor. İyi gelince seviniyorum.*” En çok üzüntü duygusunu yaşayan Emel ise şunları söylemiştir: “*En çok yaşadığım duygu üzüntü. Annemle babamın yanımda olmamasına üzülüyorum. Babaannemle kalıyorum. Onların yanımda olmasını isterdim en çok sevinci yaşamak isterdim. Arkadaşlarının yanımda olması anne ve babanın yanımda olması, sevinçli olmak için yeterlidir.*” Esmâ için kendini en çok korkutan durum ise, kardeşiyle parkta oynarken kaybolması olayı olmuştur.

Öğrencileri sevindiren şeyler ise başarılı olmak, aile ve arkadaşları ile iyi anlaşmak, bir yerlere gitmek gibi durumlar olmuştur. Esmâ: “*Mesela baban seni en sevdiğin alışveriş merkezlerine götürüyorsa ya da ilk defa en sevdiğin yere*

gideceksin daha önceden babanın parası olmadığı için gidememişsin, bu gibi durumlarda sevinirim.”, Pervin ise: *“Babam bana yeni bir şey aldığıında seviniyorum.”* demiştir.

Araştırmacı, daha sonra sınıfta “duyguları sessiz sinema yoluyla anlatma” oyununu şu şekilde oynamıştır (4. Oturum 2. Etkinlik):

“Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir numara verilir. Daha önceden öğretmen eşit parçalardaki kâğıtlara şu duyguları yazmıştır: ümitliyim, korkuyorum, neşeliyim, üzüntülüyüm, hüzünlüyüm, iğreniyorum, nefret ediyorum, hoşnutsuzum, memnunum, ümitsizim, şaşkıyım, seviyorum, mahcubum, kıskanıyorum, beğeniyorum, gururluyum, acıyorum, kırgınım, meraklıyım, mutsuzum, kararsızım, saygılıyım, endişeliyim, heyecanlıyım. Bu kâğıtlar masaya ters çevrilerek konulur. Sırayla her gruptan bir kişi gelip bu kâğıtlardan birini çekerek ait olduğu gruba bu duyguyu sessizce anlatır. Duygunun ne olduğunu grubundaki arkadaşları dünüre ve tek seferde cevaplamak durumundadır. Eğer grup bilemezse diğer gruba sorulur, bilen kişi puan alır. Gruba her sıra geldiğinde farklı kişiler çıkıp duyguyu anlatır. Bilinemeyen duyguları gönüllü kişiler yeniden anlatır. Ardından oyunla ilgili tartışma yapılır: Canlandırılması en zor duygu hangisiydi? Canlandırılması en kolay hangisiydi? Duyguyu kimler daha kolay anlatabildi? Bu duygular günlük hayatımızı nasıl etkilemektedir? vb.”

Öğrenciler sınıfta oynadıkları “duyguları sessiz sinema yoluyla anlatma” oyunundan oldukça keyif almışlar ve bu durumu günlüklerine yansıtmişlerdir. Oyunu kendi grupları kazanmasa da öğrenciler bu oyundan oldukça hoşlanmışlardır. Nitekim araştırmacı öğrencilere günlüklerini yazarken duygularıyla ilgili herhangi bir yönlendirme yapmamış olmasına rağmen, hemen hemen hepsi o günkü duygularından bahsetmiş ve o gün için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Sude: *“Bir oyun oynadık duygu anlatıp bulma. Ben endişeyi anlattım. Kazanan 1. Grup oldu. Bizim grubumuz iki puan aldı. Eğlenceli ve güzel bir gün geçti.”*, Tarık: *“Bugün bir hikâye okuduk ve yarışma yaptık. Yarışmada kazanamadık ama olsun çok eğlendik.”* ve Ömer: *“En son derste öğretmenimiz oyun oynattı, bugün çok mutluym.”* demiştir. Oyunu kazanan grupların birinde olan Emre: *“Bugün*

öğretmenimiz duyguları anlattı oyun oynadık eğlenerek vakit geçirdik. Oyunu ben kazandım çok mutlu oldum çok sevindim.” demiş, Yasin de günlüğünde o günkü olanlardan bahsettikten sonra “Bugün de çok mutluyduk.” diyerek diğer arkadaşlarının da kendisi gibi mutlu olduğunu düşünmüştür.

Araştırmacı, ayrıca, tahtaya astığı yüz ifadelerine öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onlardan yüz ifadelerindeki duyguları tanımlamalarını ve kendileri bu duyguları yaşadıklarında ne yaptıklarını anlatmalarını istemiştir (5. Oturum 1. Etkinlik). Öğrenciler duygular değişince yüz ifadelerinin de değiştiğini söylemişlerdir. Öğrenciler tepkilerin yüz ifadeleriyle anlatıldığını dile getirmiş, “korku” ve “mutluluk” duyguları üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Görüşmelerde sorulan “Duygularımız nasıl tepki vermemize neden oluyor?” sorusuna Tarık: “Korkunca kaçıyoruz, şaşırınca ve utanınca yüzümüz kızarıyor. Ben korkunca üzülürüm. Genelde korkarım yazılıdan düşük not alacağım diye.” diyerek bir kez daha korku duygusuna değinmiştir. Yasin, insanların sevinince güldüklerini, Cem ise “Sinirlenince insanlar kaşlarını çatıyor, ben mutlu olunca her şeye gülerim, gözlerim ıslı ıslı olur.” demiştir. Bu konuya daha farklı yaklaşan Arda ise “Beyin hücrelerimize gelen mesajla bir tepki veriyoruz. Ben genelde korkunca geri kaçırım, şaşırınca gözlerim açılır. Genelde mutluluk ve şaşkınlık içinde oluyorum.” ve Esin de “Korkunca ağlarım mutluysen gülerim.” demiştir.

Araştırmacının “Son zamanlarda üzüldüğünüz, sevindiğiniz veya şaşırduğumuz bir durum yaşadınız mı?” sorusuna yönelik olarak öğrenciler mutlu oldukları olaylar arasında “uzaktan gelen bir akraba/kuzen”, “yeni alınan eşyalar”, “sürprizler” vb. durumları sıralarken, üzüldükleri olaylar arasında ise “sevdiklerini birini kaybetmek” ya da “bir eşyanın kırılması/kaybolması/çalınması” vb. durumlardan bahsetmişlerdir.

Örneğin, Esmâ doğum günü sürprizinden bahsetmiş ve “Arkadaşlarım bana doğum günü sürprizi yapmışlardı buna çok mutlu oldum, babam da Malatya Park’a götürdü sevinmiştim.” demiştir. Selim: “Maraş’tan kuzenim geldi o nedenle çok sevindim.”, Mustafa: “Son zamanlarda beni yeni aldığım eşyalar mutlu ediyor.” demiştir. Yasin de uzaktan bir yakınının gelmesine mutlu olduğunu yazmıştır. Tarık ise kendisini üzen bir olaya değinmiş ve “Bir ay önce ananem vefat etti ona çok

üzüldüm aklıma gelince ağlıyorum.” demiştir. Bunun gibi Emel de günlüğünde: *“Bir horozumuz vardı o öldü ona çok üzüldüm ağladım.”* demiştir. Ömer de Emel gibi kuşunun ölmesine üzüldüğünü, korktuğunu yazmıştır.

Araştırmacı, ayrıca, öğrencilerle duygularımızı anlatan deyimlerle ilgili bir pantomim çalışması yapmıştır (5. Oturum 1. Etkinlik). Bu etkinlikte araştırmacı sınıfı gruplara ayırır ve her gruptan bir öğrenci sırayla tahtaya çıkarak torbadan çektiği bir deyim canlandırmaya çalışır. Torbada yer alan deyimlerden bazıları şunlardır: şaşkınlıktan dili tutulmak, korkudan gözleri fal taşı gibi açılmak, mutluluktan uçmak, heyecandan şaşırarak, etekleri zil çalmak. Öğrenciler bu durumu günlüklerinde anlatırken bu deyimleri yeni duyduklarını dile getirmiş, oynarken de çok eğlendiklerini söylemişlerdir. Örneğin, Emel: *“Bugün oyun oynadık oyunun adı deyimler bizim grubumuza gelen duygu ise mutluluktan uçmak.”*, Osman: *“Bugün pantomimle deyimler anlattık beş grup olduk. Deyimlerle ilgili cümle kurduk ve kimse kazanamadı.”* demiştir. Yasin ise bu etkinliğin bilişsel boyutuna vurgu yapmış ve *“Atasözleri ve deyimlerle ilgili oyunlar oynadık böylece deyimleri de öğrenmiş olduk.”* demiştir. Araştırmacı da kendi günlüğünde öğrencilerin deyimleri anlatırken çok zorlandıklarını, bu deyimlerin çoğunu yeni duyduklarını kaydetmiştir.

Araştırmacı *“Duygularımız bir renk olsaydı, hangi renk olurdu?”* diye sormuş, öğrencilerden gelen cevapların şu renkler üzerinde yoğunlaştığını belirlemiştir: *“mavi ve tonları”, “yeşil”, “beyaz”, “pembe”, “kırmızı”, “karışık renkler (bütün renkler)”* (5. Oturum 3. Etkinlik). Mavi ve tonlarını belirten öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şöyledir: Pervin: *“Duygularımızın mavi renk olmasını istiyorum. Çünkü gökyüzüne bakarken aklımızdaki korku ve düşüncelerimiz hep kayboluyor.”* Emre: *“Gece mavisini olmalı bu rengi çok seviyorum sevinç bu renk olmalı.”* Tarık: *“Bence duygularımız yeşil ve beyaz olmalı çünkü duygu deyince aklıma bu iki renk geliyor.”* Sude ise *“Korku siyah, sevinç beyaz olmalı”* derken, Esmâ da: *“Bu renk beyaz olmalı çünkü çok güzel bir renk duygularımız da bizim için güzeldir.”* demiştir. Pembe rengini Esin ve Emel seçmiştir. Örneğin, Emel: *“Utanınca yüzümüz kızarır pembe olsa daha iyi olur.”* demiştir. Cem ise her duyguyu yaşadığımızı anlatmak istemiş ve *“Karışık renk olmalı aşk kırmızı, sinirlenince de*

siyah olmalı.” demiştir. Öğrenciler genelde korkuyu siyah, sevinci ve mutluluğu beyaz, heyecanı pembe ile ilişkilendirmişlerdir.

4.2.3. Öfke ve Kontrolü

Araştırmacı bugünkü oturuma tahtaya astığı resimlere dikkat çekerek ve bu resimlerde ortak olan duygunun ne olduğunu sorarak derse başlamıştır (6. Oturum 1. Etkinlik). Öğrenciler bu insanların sinirli olduğunu, birbirine bağırdıklarını, kavga ettiklerini söylemişlerdir. Bu resimleri günlüğünde anlatan Pervin: *“Bugünkü dersimizde öfkelerimizi konuştuk. Bazı resimler astık tahtaya o resimlerde bir adamla kadın birbirine bağıyordu.”*, Tarık: *“Bugün öğretmenimiz tahtaya dört resim astı hepsi öfke ile ilgiliydi.”* demiştir. Araştırmacı öğrencilere öfkenin ne olduğu sorusunu yöneltmiş ve *“birine kızduğumuzda gösterdiğimiz tepkidir”*, *“sinirlenme duygusu”*, *“bağırmak”* gibi genel cevaplardan sonra öğrencilere son zamanlarda onları öfkeleniren bir olayın olup olmadığını ve eğer varsa bu olayı anlatmalarını istemiştir (6. Oturum 2. Etkinlik). Yasin: *“Dün tenis maçımız vardı. Tenis hocasına öfkelenim bizim hakkımızı yedi ben de raketi yere fırlattım.”* demiştir. Emre: *“Evde ablam ve kardeşime çok öfkeleniyorum sürekli benimle uğraşıyorlar eşyalarımı saklıyorlar sonra da kavga ediyoruz.”* demiştir. Osman kardeşinin tabletini kırmasına çok öfkelenmiş, Mustafa da kardeşinin defterini yırtmasına sinirlenmiştir.

Anlatılan öfke durumlarından sonra öğrencilere herkesin öfkesi birbirine benziyor mu sorusu sorulmuş, öğrenciler de bazılarının öfkelerini birbirine benzetmiş, ama birçoğunun farklı olduğunu söylemişlerdir. Bu kez araştırmacı sınıfa *“Acaba sizin öfkelendiğiniz bir duruma başkası da öfkelenir mi?”* sorusunu yöneltmiştir. Ömer *“öfkelenmeyebilirler”*, Arda *“öfkelenebilirler de öfkelenmeyebilirler”* de demiştir. Sude günlüğünde bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Bugünkü konumuz öfkeydi. Arkadaşlarımız neye öfkelendiklerini anlattı ve birbirine benzeyen öfke yoktu. Herkes hemen hemen birçok şeye öfkeleniyor.”* Osman: *“Benim öfkem bazılarının öfkesinden daha farklı ve onların öfkeleri benim öfkeme benzemiyor.”* şeklinde yazarken, Esmâ da şöyle yazmıştır: *“Bugünkü konumuz öfkeydi öğretmenimiz tahtaya resimler yapıştırdı. Ben kendi öfkelendiğim konuyu*

söyledim şöyle dedim; kardeşim benim eşyalarımı karıştırdığında ben öfkelenirim. Arkadaşımunkine benziyor muydu? Evet, ama bazılarınınunkine de benzemiyordu.”

Öğrencilere verilen ev ödevinde öfkelenmelerine en çok neden olan durumlar sorulmuş ve öğrenciler en çok “haksızlığa uğradıklarında”, “kendilerine yalan söylendiğinde”, “duygularının incitildiğinde”, “canlarının acıtıldığında”, “verilen bir sözün tutulmadığında/yerine getirilmediğinde”, “başkaları tarafından iteklendiklerinde”, “emir verildiğinde”, “sözleri kesildiğinde”, “kendileriyle yüksek sesle konuşulduğunda” vb. durumlardan bahsetmişlerdir (5. Oturum 4. Etkinlik). Örneğin, Mustafa: *“Biri yanaklarımı sıktığında öfkelenirim.”* demiştir. Öğrenciler bunlara ek olarak da “eşyalarının izinsiz alınmasından” ve “arkalarından konuşulmasından” da onları öfkeliendirdiğini belirtmiştir. Emel ise farklı bir öfke durumuna işaret etmiştir: *“Biri arkadaşımı incittiğinde öfkelenirim.”* diyerek başkasına yapılmış bir hareketi/davranışı kendisine yapılmış gibi göreceğini belirtmiştir.

Öğrenciler öfkeliendiklerinde sinirlendiklerini, kızdıklarını, üzüldüklerini hem günlüklerinde hem de çalışma kâğıdındaki örnek durumlara verdikleri cevaplarda anlatmışlardır. Emel günlüğüne: *“Bugün abim beni öfkeliendirdi, onu bazen hiç sevmiyorum bazen de seviyorum.”* diyerek öfke anındaki hislerinden bahsetmiştir. Osman ise: *“Ablam benim paramı alınca ona çok öfkeliendim ve sinirlendim.”* diye yazmıştır.

Araştırmacı görüşmelerde öğrencilere, ayrıca, öfkeleri geçince neler hissettiklerini sormuştur. Öğrenciler öfkeleri geçince “üzüldüklerini”, “pişman olduklarını”, “kızgınlık anı geçtiği için rahatladıklarını” dile getirmişlerdir. Örneğin, Tarık: *“Öfkem geçtikten sonra üzüliyorum.”*, Emre: *“Rahatladığımın farkına varıyorum. Eğer birine bağırdıysam sert tepki gösterdiysem yanına gider durumu anlatırım.”*, Cem: *“Karşımdakine bağırdıysam ve kötü davrandıysam üzüliyorum.”* demiştir. Öğrenciler öfkeliendikleri zaman karşıdaki kişilerin de üzülebileceğini, mutsuz olacağını, korkabileceğini ve kırılabileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırmacının öğrencilere verdiği ev ödevinde onların öfkeliendiklerinde bu duygularını azaltmak için başvurdukları yöntemleri yazmalarını istemiştir (7. Oturum

3. Etkinlik): Buna göre, öğrenciler tarafından en çok başvurulan yöntemler şunlardır (1) Açık havada öfkem geçene kadar dolaşırım. (2) Olanları unutmaya çalışırım. (3) Öfkelenmiş insanla öfkem geçince konuşurum. (4) Bilgisayarla oynarım. (5) Yardım isterim. (6) Derin derin nefes alırım. (7) Uyum.

Öğrenciler öfkelenirken öfkelerini azaltmak için en çok “açık havada dolaşma ve olanları unutmaya çalışma” yöntemini kullanmışlardır. Örneğin, Ömer: “*Öfkelenirken zaman öfkemi yenmek için dışarı çıkar ve öfkemi yenerim.*”, Pervin: “*Ben öfkelenirken önce rahat bir nefes alıyorum. Bazen içimden 10’dan geriye kadar sayıyorum bazen de dışarı çıkıp temiz havayı içime çekerim ve rahatlarım.*” diye ifade etmiştir. Yasin: “*Öğretmenim ben öfkelenirken genellikle ağlayarak uyuyorum.*” demiş, Selim ise: “*Gezerek, dolaşarak ve oyun oynayarak yenebiliriz.*” demiştir.

Öfke kontrolünün gerekliliğine değinen öğrenciler, öfkenin kontrol edilmediği zaman neler olacağını anlatarak öfke kontrolünün önemine de dikkat çekmişlerdir. Eğer öfkemizi kontrol etmezsek/edemezsek, “büyük kavgaların çıkacağını”, “arkadaşlık ilişkilerinin bozulacağını”, “kişilerin birbirlerine küseceklerini”, “iletişim problemi yaşayacaklarını” dile getirmişlerdir. Örneğin, görüşmelerde Sude: “*Öfkemizi kontrol etmezsek iletişimlerde sıkıntı yaşarız arkadaşlarımız azalır, ailemizle sıkıntı yaşarız derslerimiz kötü olur.*” derken, Cem: “*Daha iyi iletişim kurabilmek için öfkemizi kontrol etmeliyiz yoksa iletişimimiz bozulur.*” diyerek bir uyarıda bulunmuştur. Yasin ise öfkelenince insanların saygısızlaştığına dikkat çekmiş ve şöyle demiştir: “*Daha saygılı olmak için öfkemizi kontrol etmek gerekli saygısız olursak çevremizdeki insanların sayısı azalır.*” Tarık, öfkelenirken abisine vurduğu için onun canını acıttığını dile getirmiş, Arda ise “*Karşımdaki insana öfke ile konuşunca karşımdaki kişinin duygularını incitebiliriz. Kırabiliriz, canını yakabiliriz. Böyle olunca da insanlar üzülür onlarla oynayacağımız zamanda bizimle oynamazlar, konuşmazlar. Bir daha yanımıza gelme diye olumsuz cevap verebilirler.*” diyerek öfkenin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmiştir. Tarık günlüğünde: “*Öfkelenirken bağırarak dile getirmek istiyorum ama daha nazik bir şekilde dile getirebileceğimizi öğrendim. Bu şekilde olursa problem daha çabuk geçiyor.*” diye yazmış, Emre ise: “*Bugün öğrendiğimize göre*

kızgınsak bağırmadan kendimize hâkim olmaya çalışıp sinirimiz ve öfkemiz geçtikten sonra gidip konuşmalıyız.” şeklinde yazmıştır. Öğrenciler aynı zamanda öfke kontrolünde ben dili ile konuşmaya değinerek duygularını bu şekilde dile getirmelerinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

4.2.4. Olumlu Benlik Algısı Edinebilme

Araştırmacı konuya Nasrettin Hoca'nın “Ye Kürküm Ye Hikâyesi”ni (Alıcı, 2008) okuyarak başlamıştır (10. Oturum 1. Etkinlik). Hikâye şu şekildedir:

Nasrettin Hoca bir gün bir yemeğe davet edilir. Hoca davete giderken günlük kıyafetleri ile gider. Ancak davette kimse hoca ile ilgilenmez, yemek sofrasına çağrılmaz. Hoca bunun üzerine evine gidip, kürkünü üstüne giyer ve tekrar davetin olduğu yere gider. Hoca davet yerine geldiğinde öyle bir ilgi ve alaka görür ki doğruca yemek sofrasının başköşesine oturtulur. Davetliler yemek yemeğe başlayınca hocadan hiç beklenmedik bir davranış görülür. Hoca kürkünün bir ucunu yemek tabağına sokmuş ‘Ye kürküm ye, ye kürküm ye.’ demektedir. Daveti veren ev sahibi: ‘Hocam ne yapıyorsun! Güzelim kürkü perişan ettin.’ Hocadan ise kendine yakışır bir cevap gelir: ‘Biraz önce geldiğimde üzerimde kürk yoktu. Kimse bana hoş geldin bile demedi. Eve gidip kürkümü giyip geldiğimde ise sofranın başköşesine oturtuldum. Demek ki yemek kürkün hakkı.’”

Hikâyeden sonra öğrencilere “Bu hikâyenin ana fikri ne olabilir?” sorusunu sormuş ve onlar da bu soruya şu cevapları vermişlerdir: (1) Önemli olan kıyafet değildir. (2) Pahalı kıyafetler giymek önemli değildir. (3) Önemli olan insan olmaktır. (4) Eski kıyafet giysen de insan yine değerlidir. Araştırmacı bu cevaplardan yola çıkarak her insanın değerli olduğu görüşüne vurgu yapmıştır.

Öğrenciler bu konuyu günlüklerinde şöyle anlatmışlardır. Tarık: “*Bugün ilk önce öğretmenimiz Nasrettin hoca ile ilgili bir hikâye okudu. Hikâyede insanın dışının değil içinin güzel olduğunu anladım.*”, Yasin: “*Değer kıyafete değil insana verilmelidir.*” demiştir. Ancak, öğrenciler her insanın dürüst olup olmasına veya iyi davranışta bulunup bulunmamasına bakılarak değer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat insanların görünüşlerini ya da zengin-fakir olmalarını

önemsememiş, her insanın aynı olduğunu ve değerli olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin, Sude: *“Sevdiklerime çok değer veririm, onları kıskanırım. Ama tanımadığım diğer insanlara da değer veririm özellikle de engelli olan insanlara.”* demiştir. Emel: *“Evet değer veririm, ama bazen yalan söylediklerinde değer vermem.”*, Yasin: *“Evet veririm, fakir ya da zengin olması önemli değildir.”*, Osman: *“Dürüst insanlara değer veririm.”*, Cem: *“Bazılarına değer vermiyorum. Köpekleri dövüştürüyor bazıları onlara değer vermiyorum. Ama görünüşlerine göre değerlendirmem hepsi aynı benim için.”* demiştir.

Araştırmacının öğrencilerin kendilerini tanımlarına yönelik hazırladığı çalışma kâğıdına, öğrenciler sosyal ve duygusal alanlarda kendileri ile ilgili özellikler yazmışlardır (11. Oturum 2. Etkinlik). Öğrencilerin bazıları sosyal ve duygusal alanlardaki özelliklerine ilişkin şu bilgileri vermiştir: Tarık: *“Çok arkadaşım var, çok kolay iletişim kurabilirim.”* (sosyal), *“Ben genelde ciddiyimdir, ama bazen çok gülümserim.”* (duygusal). Selim: *“Çok arkadaşım var ve film izlemeyi çok seviyorum.”* (sosyal), *“Ben acıklı film izlersem hemen ağlarım.”* (duygusal). Emel: *“Benim hiç yakın arkadaşım yok.”* (sosyal), *“Her şeye çabuk ağlarım, her şeye çabuk gülerim.”* (duygusal). Mustafa: *“Çok az arkadaşım var ve az sohbet ederim.”* (sosyal), *“Ben çabuk utanırım.”* (duygusal).

Öğrencilerin kendi özelliklerinin farkında olmasına yönelik oynanan bir oyunda Mustafa sınıftan Osman’ı baba, Yasin’i öğretmen, Sude’yi ise kız kardeş olarak seçmiştir (11. Oturum 3. Etkinlik). Seçilen öğrenciler Mustafa’nın kendilerini neden seçtiklerini sosyal ve duygusal yönlerine vurgu yaparak şu cümlelerle açıklamışlardır. Osman: *“Beni baba olarak seçti çünkü benim onu koruyacağımı düşündüğü için.”* Yasin: *“Beni öğretmeni olarak seçti çünkü verilen görevi, işimi iyi yaptığım için.”* Sude ise: *“Beni kız kardeşi olarak seçti çünkü sessiz biriyim.”*

Sınıfta oynanan “arkadaşının özelliklerini bulma” oyununda iki grup karşılıklı olarak çıkmış ve arkadaşları için şu özellikleri belirlemişlerdir (10. Oturum 2. Etkinlik). Osman bir renk olsa, mavi olurdu çünkü Osman mavi rengi çok seviyor. Cem bir hayvan olsa, çita olurdu çünkü çok hızlı koşuyor. Yasin bir eşya olsa, bilgisayar olurdu çünkü bilgisayar oyunlarını çok oynuyor.

Araştırmacı daha sonra öğrencilerden kendilerine yakın buldukları arkadaşlarının kendilerine benzeyen ve kendilerinden farklı özelliklerini yazmalarını istemiştir (10. Oturum 3. Etkinlik). Öğrenciler arkadaşlarının kendilerine benzeyen özelliklerini yazdıklarında bu kişilerle aralarında mutlaka ortak olan yönler olduğunu keşfetmişlerdir. Örneğin, Osman kendisine yakın bulduğu arkadaşlarının özelliklerini yazarken onların da kendi gibi “espriyi, bilgisayar oyunu oynamayı ve hayvanları sevdiğini” keşfetmiştir. Cem ise temel ölçütünün “futbol maçı oynamayı ve izlemeyi çok sevmek” olduğunu belirtmiş ve bu ölçüte göre bir liste oluşturduğunu söylemiştir. Öğrenciler arkadaşları ile benzeyen yönlerini okuduktan sonra yine bu kişilerin kendilerinden farklı olan özelliklerini de keşfetmişler ve bu durumu “*Arkadaşlarımın benden farklı özellikleri var fakat yine de onu seviyorum.*” ya da “*Farklı yanları olsa da biz iyi anlaşıyoruz.*” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Örneğin, Yasin bu durumu günlüğünde şöyle açıklamıştır: “*Bugün herkesin kendine has sevdiği farklı şeyler vardır, her insan aynı değildir bunu öğrendik. Mesela Turgut benim gibi futbol oynamayı sevmiyor.*” demiştir. Emre ise: “*Bugün derste en yakın arkadaşımızla aramızdaki farkı öğrendik.*” demiştir. Selim de yine: “*Herkesin birbiriyle ilgili özelliklerini yazdık ve nasıl benzer özellikleri varsa herkesin farklı bir özelliği de var.*” demiştir.

Araştırmacı farklılıklara yönelik, ayrıca, “Yaşadığımız mahalledeki komşularımızın kültürel özelliklerini sınıflandırınız.” başlıklı bir çalışmayı ev ödevi vermiştir (10. Oturum 5. Etkinlik) ve bir sonraki oturuma getirilen ev ödevlerinden yola çıkarak toplumda da farklılıkların olduğunu, hepimizin farklı özellikleri olduğunu tekrar vurgulamıştır.

Araştırmacı bu bağlamda, ayrıca, derste “İnatçı Ağanın Bahçesi” adlı hikâyeyi okuyarak bu hikâyedeki olaylarla ilgili öğrencilerin tepkilerini sorgulamıştır (10. Oturum 4. Etkinlik). Örneğin, “Ağa bahçedeki ağaçların nasıl budanmasını istiyormuş?” Esmâ: “*Hepsinin aynı boyda budanmasını istiyormuş, güzel olsun diye.*” Mustafa: “*Büyük olan ağaçları kısaltarak diğerlerinin boyu ile aynı boyda olmasını istiyormuş.*” Ömer: “*Hepsinin aynı şekilde olmasını istiyormuş. Bahçesine gelen ağalar bahçeyi çok beğensin istiyormuş.*” Yasin: “*Ağanın bahçesi çeşitli meyve ağaçları ile dolu iken çok güzeldi. Ama onları aynı şekle soktu, bahçivani dinlemedi*

sonunda da bahçesi kurudu.” Öğrenciler bu hikâyenin ana fikrinden yola çıkarak her bitkinin (yani, insanın) yetiştirme tarzının farklı olduğunu, bütün bitkileri (yani, insanları) aynı şekilde büyütmenin yanlış olduğunu dile getirerek farklılıkların yaşamı zenginleştireceği düşüncesine ulaşmışlardır.

4.2.5. Yardımlaşma

Araştırmacı tahtaya astığı yardımlaşma ile ilgili resimler hakkında öğrencilerle konuşarak derse başlamıştır. Öğrenciler resimler hakkında şunları söylemişlerdir: Yemek taşıyan kadın için *“kimsesizlere yemek yapmış olabilir, kadın yemeği paylaşmak istiyor olabilir”*. Kuş yuvasından düşen kuşlar için *“kuşlar düşmesin diye birbirine tutunmuşlar, yuvaları ters dönmüş ama anne kuş onları tutuyor”*. Su kanalındaki köpeği kurtaran öğrenciler için *“iki çocuk birbirine tutunarak köpeği kurtarmaya çalışıyor”*. Araştırmacı resimlerden sonra hayvanların yardımlaşmasını anlatan bir animasyon filmini izletmiş ve öğrenciler bu animasyon ile yardımlaşarak beraber yapılan bir işin daha kısa sürede bittiğini fark ettiklerini söylemişlerdir (12. Oturum 1. Etkinlik).

Animasyon filminden sonra araştırmacı “Askıda Kahve” hikâyesini (http://www.matokulu.com/matokulu.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1304:askida-kahve&catid=107:matebiyat&Itemid=642; Erişim tarihi: 16 Aralık 2012) PowerPoint yoluyla anlatmıştır (12. Oturum 2. Etkinlik). Hikâye şu şekildedir:

“İtalya’da Venedik’in kenar mahallelerinden birinde, bir Cafe-Barda, espressolarımızı içiyorduk. İçeri giren müşterilerden biri, barmene ‘due caffee, uno sospeso’ (iki kahve, biri askıda) dedi, iki kahve parası verdi, bir kahve içip gitti, Barmen de duvar üzerinde asılı duran çiviye bir küçük kâğıt astı. Biraz sonra içeri iki kişi girdi. Onlar da ‘trio caffee, uno sospeso’ (üç kahve, biri askıda) dediler, üç kahve parası verdiler ve iki kahve içtikten sonra gittiler. Barmen çiviye yine bir küçük kâğıt astı. Bunun gün boyu böyle sürdüğü anlaşılıyordu. Bir süre sonra kahveye, üstü başı biraz eski-püskü, belli ki yoksul bir kişi girdi ve barmen’e ‘uno caffee sospeso’ (askıdan bir kahve) dedi. Barmen hemen bir kahve hazırladı ve yeni müşterinin önüne koydu. Yoksul kişi kahvesini içtikten sonra para ödemedi çıktı, gitti.

Barmen ise duvardaki çiviye taktığı kâğıtlardan birini kopardı, parçalayıp çöp kutusuna attı. Bu gözlemimizin sonunda, gözlerimizi yaşartan, fakat kesinlikle örnek almamız gereken bir ‘İtalyan toplumsal terbiyesi’ öğrendik.”

Bu hikâyeye ile ilgili olarak araştırmacı öğrencilere şu soruyu yöneltmiştir: “Türk müşteriler ne öğrenmişlerdir?” Öğrencilerden gelen bazı cevaplar şunlardır: “*Venedik’te yardımlaşma çöktür.*”, “*Türkler de aynı şeyi yapabilir.*”, “*Durumu iyi olanın yoksula yardım etmesi gerekir.*”, “*Zengin insanların fakir insanlar için fazla kahve parası ödemesi gerekir.*”, “*Tanımadığımız bir kişiye saygı göstermek gerekir.*” Bu hikâyeye günlüklerinde değinen öğrenciler bunu beğendiklerini yazmışlar ve yardımlaşmanın gereğine değinmişlerdir. Sude bunu şöyle anlatmıştır: “*Hikâyede durumu olan fazla kahve parası verip yardımlaşma yapıyordu, herkes yapmalı bence.*”

Araştırmacı daha sonra, bu hikâyeden yola çıkarak “Türk toplumunda da buna benzer bir uygulama yapılırsa idi hangi kurumlarda yapılabilirdi?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden gelen cevapların bazıları şunlardır: “*Kimsesizler yurdunda buna benzer bir çalışma yapılabilir.*”, “*Fırınlarda askıda ekmek uygulaması yapılabilir, tıpkı İtalyan kahvehanesindeki gibi müşteriler iki ekmek parası ödeyip birini askıya asabilir, ihtiyacı olan da o resmi görüp ekmek alabilir.*”, “*Kıyafet kutuları olabilir, biz de küçülen kıyafetleri gidip o kutulara bırakabiliriz.*”, “*Bayatlamış ekmekleri hayvanlar için ayırabiliriz.*” Bu örneklerden yola çıkarak, öğrenciler yardımlaşmanın her alanda olabileceğini belirterek, yoksul ve kimsesizlere yardım yapılabileceği gibi mahallede yaşlı bir amcaya da elindeki poşeti taşıyarak yardım edebiliriz demişlerdir.

Araştırmacı bu etkinliğin ardından eskiden Türk toplumunda var olan ve etkili bir yardımlaşma aracı olan “Sadaka Taşları” ya da “Sadaka Kovukları” uygulamasını anlatmıştır (12. Oturum 2. Etkinlik). Sadaka Taşları ile ilgili öğrencilere şu bilgiler verilmiştir (<http://www.fatihhaber.com/sadaka-taslari.htm>; Erişim tarihi: 18 Aralık 2012):

“Osmanlı iffet ve hayâsından dolayı fakirliğini gizleyenler; onur ve vakarından dolayı ihtiyaçlarını kimseye açamayanlar için, ince ve farklı yardım, destek ve himaye için yol ve metotları bulunmuştur. Onlara ‘alan el’ olmanın utanç ve ezikliğini yaşatmamak için, gayet zarif yardım şekilleri

geliştirmiştir. Böylece ‘alan el’ hicaptan, ‘veren el’ de gurur ve riyadan korunmuştur. İşte, her türlü tebrik ve takdire layık yardımlaşma vasıtalarından birisi, hatta bir bakıma birincisi, “Sadaka Taşları”dır.

Mermer sütunların ardında bekleyen bağışlar ‘Sadaka Taşları’, farklı çap, ebat, şekil ve türde olmakla beraber genellikle beyaz renkli, silindirik, çoğu antik mermer sütunlardır. Yere, dikine gömülmüşlerdir. Yerden yükseklikleri genellikle 120–130 cm kadardır. Ama çevrelerinde uzun yılların getirdiği zemin dolma veya aşınmaları ile bu yükseklik değişebilmektedir. Çoğunluğu da dolguları sebebiyle daha kısa görünmektedir.

Günümüze çok azı ulaşabildiği için sayıları hakkında kesin rakam vermek mümkün olmayan ‘Sadaka Taşları’nın üç beş semtte bir adet bulunduğu düşünülüyor. Genellikle gözden, kalabalıktan uzak; el-ayak çekildiği saatlerde vereni, alanı bulunan bu görevli taşların daha çok şu mekânlarda buldukları tespit edilmiş durumda: 1. Üç beş semtin birleştiği bir köşede. Üsküdar İmrahor’daki örnekte olduğu gibi. 2. Fakir, muhtaç, hasta insanların barındığı yapıların önünde. Üsküdar Miskinler Tekkesi’ndeki gibi. 3. Yardım, adak niyetiyle gidilen bazı tekke, dergâh, zaviye, mezarlık, türbe gibi sınanmış yerlerin yakın çevresinde. 4. Bulaşıcı hastalığa duçar olanların buldukları yerlerde. Bulaşıcı hastalığa yakalanmış hastalara yardımda bulunurken bulaşma tehlikesi göz önünde bulundurularak, yardımların ulaşmasında Sadaka Taşları kullanılmıştır. Miskinler Tekkesi’ndeki gibi. 5. Mescit, cami gibi mabetlerin yakın çevresinde. Daha çok avlunun bir kenarında veya caminin köşesinde.

Sadaka Taşları’na yardımlar iki türlü yapılıyordu: 1. Nakdî: Para yardımı özellikle uçup kaybolmaması için de kâğıt para (kayme) yerine madeni paralar bırakılarak gerçekleştirildi. 2. Aynî: Giyim, kuşam eşyaları ve çeşitli besinler bırakılırdı. Fakir ve muhtaçların taşa birikenlerden sadece ihtiyacı olan şeyleri ve muhtaç olduğu kadarını alarak, diğerlerini başkalarına bırakmaya özen göstermeleridir. Bu kanaat ve diğer-gamlık her türlü takdire layıktır. Burada dikkati çeken bir nokta da bir semtin fakirlerinin başka bir semtin Sadaka Taşı’na; başka semtin fakirlerinin ise bu semtinkine gelip, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleridir.”

Öğrenciler Sadaka Taşları uygulaması hakkında yaptıkları tartışmalarla zaman içinde toplumsal yardımlaşma konusuyla ilgili kültürümüzdeki yozlaşmalara ve değişen algılara dikkat çekmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin çoğu, “*Öğretmenim biz şimdi böyle yapsak hemen herkes o parayı çalar, ya da herkes o taşta konulanların hepsini alır, ama eskiden sadece ihtiyacı kadarını alıyorlarmış bunu şimdi kimse yapmaz.*” ifadesine benzer bir ifade kullanarak “*sadaka taşları*” uygulaması ile ilgili beğenilerini belirtmişlerdir.

Sadaka Taşları uygulamasına binaen ayrıca yardımlaşma konusunda araştırmacı çeşitli sorular vasıtasıyla öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Örneğin, “Yardımlaşma nasıl olmalıdır?” sorusunu soran araştırmacı öğrencilerden “*yardımlaşma eğer maddi bir yardımsa gizli yapılmalıdır*” şeklinde genel bir cevap almış, öğrenciler bunun nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır: (1) *Eğer birisi kimin kendine yardım ettiğini bilirse kalbi kırılabilir.* (2) *Kendini küçük görebilir.* (3) *Diğer kişiye karşı kendini mahcup hisseder.* Araştırmacının daha sonra “Okulda bir yardımlaşma kampanyası düzenleyecek olsanız nasıl bir yardımlaşma kampanyası düzenlerdiniz?” şeklinde sorduğu soruya ilişkin olarak öğrencilerden (12. Oturum 3. Etkinlik) (1) “*afişler yardımıyla giyecek toplayalım*”, (2) “*kırtasiye malzemeleri toplayarak ihtiyacı olanlara verelim*”, (3) “*kitap toplayarak kütüphane oluşturalım*”, (4) “*para toplayarak ihtiyacı olana bir şeyler alalım*” ve (5) “*her hafta ihtiyaçlar sorularak ona göre bir yardım kampanyası oluşturalım*” şeklinde fikirler gelmiştir.

Daha sonra, bu fikirler doğrultusunda bir görev paylaşımında bulunulmuştur. Öğrenciler diğer sınıflardan fazla kırtasiye malzemesi olanlardan bu malzemeleri okulda oluşturacakları bir yardım kutusuna atmalarını isteyeceklerine ve toplanan malzemeleri de bir köy okuluna göndereceklerine dair karar almıştır. Sonraki günlerde bu çalışma okuldaki tüm öğrencilerin katılımı ile tamamlanmış ve yakın bir köy okuluna gönderilmiştir. Köy okulundan, gönderilen eşyalara (kalem, silgi, açacak ve boyalar için) bir teşekkür mektubu geldiğinde ise bu mektup öğrencileri çok sevindirmiştir. Mektupta şunlar yazılıdır: “Sevgili Begüm Kartal İlköğretim Okulu. Gönderdiğiniz hediyelerden dolayı teşekkür ederiz. Sayenizde çok mutlu olduk. Yeni, değişik, güzel kalemlere sahip olduk. Gönderdiğiniz hediyelerden dolayı tekrar tekrar teşekkür ederiz.” Bu mektup okunduktan sonra, Cem çok

duygulandığını, o “çocukları görmese de onlarla kendisi arasında yakın bir bağ oluştuğunu” söylemiştir.

Görüşmelerde öğrenciler yardımlaşmanın önemli olduğunu belirtmişler ve bu tarz çalışmalarda görev almaya istekli olduklarını söylemişlerdir. Osman: “Tema vakfında çalışmak isterdim. Ya da kitap, cd toplamak gibi bu tarz işlerde çalışabilirim.” diyerek bu konudaki isteğini belirtmiştir. Yasin ise: “Fakirlere, yoksullara yardım edeceğim bir şey olmalı. Akut gibi işlerde çalışmak isterim ama ölüm durumu olduğu için üzülürüm dayanamam.”, Mustafa: “Aş evlerinde çalışmak isterim.” derken, Sude: “Çocuk esirgeme yurdunda çalışmak isterdim. Daha önceden de yapmıştım, resim sergisi yaptık bin lira topladık ve o para ile onlara bir şeyler almıştık, özellikle 0-6 yaş grubunda çalışmayı isterim.” demiştir. Emre de Sude gibi kimsesiz öğrencilere eğitim konusunda yardım etmek istediğini ve bundan başka depremzedeleri kurtarma çalışmalarına katılmak istediğini ilave etmiştir. Ayrıca yardımlaşmanın önemine değinen Mustafa: “Fakirlere bizde olanı verirsek mutlu olurlar.” demiş, Yasin de: “İnsan yardımlaşınca kendisi de mutlu oluyor karşıdakini de mutlu ediyor.” diyerek yardımlaşmanın dolaylı etkisinden bahsetmiştir.

4.2.6. Paylaşma

Araştırmacı derse başlamadan önce tahtaya paylaşmayı anlatan bazı resimler yapıştırmıştır (13. Oturum, 1. Etkinlik). Bu resimler, “bir ayakkabı boyacısının dizindeki kuşa elindeki yiyeceği vermesi”, “bir sincabın elindeki yiyeceği diğer kuşların da yemesi” ve “bir fok balığının ağzındaki balığı balinaya vermesi” ile ilgilidir. Araştırmacı öğrencilere resimlerde ne gördüklerini sormuş ve onlardan bu resimleri anlatmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilere “Bu resimlerden en çok hangisi ilginizi çekti?” sorusunu yöneltmiş ve öğrenciler de en çok fok balığının kocaman balinaya yemek vermesini ilginç bulduklarını söylemişlerdir. Neden bu resim ilginizi çekti sorusuna ise fok balığı küçük, balina ise çok büyüktür ve güçlüdür ama yine de o balığı paylaşıyor demişlerdir.

Araştırmacı resim çalışmasından sonra öğrencilere “Sizin paylaşamayacağınız bir eşyanız var mı? Paylaşırsanız ne olur?” sorusunu sormuş ve öğrenciler genelde bilgisayarını paylaşamayacaklarını çünkü içindekilerin silineceğini söylemişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir: Osman:

“Tabletimi ve telefonumu paylaşamam. Eğer paylaşırsam içindekiler silinebilir”.
 Emre: *“Bilgisayarımı, yatağımı ve telefonumu paylaşamam. Yatağım özel bir yer, rahatladığım yer”.* Yasin: *“Arkadaşlarımı paylaşamam, annemi-babamı paylaşamam. Hayatta en değer verdiğim insanlar annem, babam olmadan yaşayamam.”* Araştırmacı görüşme esnasında öğrencilere “paylaşamayacakları bir eşyaları olsa, ancak bu eşyaya bir başkasının, mesela bir arkadaşlarının çok ihtiyacı olsa” ne yapacaklarını sormuştur. Bu konuda öğrenciler çok ihtiyacı varsa paylaşırım demişlerdir. Örneğin, Sude: *“Eğer o kişiyi sevmiyorsam ona bir eşyaman verilmesini istemem. Fakat onu sevmesem de eğer ona çok ihtiyacı varsa veririm.”* demiştir. Mustafa: *“Bilgisayarımı paylaşamam fakat gene de çok ihtiyacı varsa veririm. Mesela ben böreği çok severim arkadaşım açsa böreği ona veririm.”* demiştir.

Bu etkinlikten sonra, araştırmacı Türk kültüründe paylaşmak adına yapılan gelenek ve görenekleri sormuş (13. Oturum, 2. Etkinlik) ve bu konuyla ilgili günlüğüne şunları yazmıştır: *“Öğrencilere mahallelerinde ya da yaşadıkları yerde paylaşmak adına neler yaptığımızı sordum. Emre, ramazanda sitelerinde bütün komşularla beraber hazırlık yapıp çardağa iftar sofrası kurduklarını ve hep beraber yemek yediklerini anlatarak bu durumdan çok keyif alıyoruz dedi. Daha sonra öğrenciler aşure yapıp dağıttıklarını söylediler. Esmaya kardeşi olduğunda dişlerini çıkarınca annesinin diş hediği yaptığını kendisinin de onu komşulara dağıttığını ve annesinin bir iki komşuyu da eve çağırdığını söyledi. Esmaya bu durumda annen hangi duygusunu paylaşmış dedim, o da sevincini diyerek bu durumdan duyduğu mutluluğa vurgu yaptı. Yine öğrenciler kurban bayramında etlerimizi fakirlere vererek paylaşıyoruz dediler. Bunun üzerine öğrencilere peki çocuklar sevincimizi ve üzüntümüzü nasıl paylaşıyoruz sorusunu sordum. Sude öğretmenim mesela doğum gününü kutlayarak arkadaşımızın sevincini paylaşıyoruz dedi. Birkaçı ise düğünlerde oynadığımızı ve hep beraber eğlendiğimizi, çiftlerin mutluluğunu paylaştığımızı söyledi. Bundan sonra peki üzüntülerimizi diye sorunca öğrenciler hemen cenazeler demişler ve burada da hep beraber olarak o kişinin üzüntüsünü paylaştıklarını söylediler. Tarık da anneannesinin vefatını söyleyip o arada biz bütün akrabalar birkaç gün beraber kaldık dedi.”* Bu etkinlikle öğrenciler kültürümüzde var olan bazı paylaşımlara değinmişler ve bu geleneklerin farkına varmışlardır.

Görüşmelerde araştırmacı öğrencilere paylaşmaktan keyif aldıkları bir durumu sormuştur. Emel dolabını paylaşmayı, Selim bisikletini paylaşmayı, Selim de yiyeceklerini paylaşmayı sevdiğini anlatmıştır. Sude: *“Bir şey aldığımda yakın arkadaşlarıma da almayı seviyorum. Üstümü de paylaşırım, yiyeceğimi de paylaşırım, mutluluğumu da paylaşmayı seviyorum.”*, Emre: *“Kitaplarımı paylaşmaktan zevk alırım.”* demiştir. Öğrenciler genellikle paylaşmayı sevdiklerini söylemişler ve durumdan da mutlu olmuşlardır. Sude bu durumu günlüğünde şöyle anlatmıştır: *“Herkes her şeyini paylaşmıyor ama yine de bir şeyler paylaşılmalı çünkü buna muhtaç olan insanlar var.”* Yasin ise paylaşınca her iki tarafın da mutlu olduğunu görüşmede belirtmiştir. Öğrenciler sınıfta okunan en iyi buğday yarışması hikâyesinde de *“çiftçinin buğday tohumlarını paylaşarak kendi tarlasına kötü tohum gelmesini engellemiş ve birinci olmuştur”* fikrine ulaşmışlardır. Bu konuda Osman son noktayı koyarak, *“Paylaşan her zaman kazanır.”* demiştir.

4.2.7. Hoşgörü Gösterebilme

Araştırmacı derse hoşgörünün ne olduğunu öğrencilere sorarak başlamış ve şu cevapları almıştır: *“birbirimizi kırmamaktır”, “affetmektir”, “şefkat göstermektir”, “anlayış göstermektir”, “saygı göstermektir”* Araştırmacı daha sonra tahtaya büyük harflerle hoşgörü yazmış, etrafına da bulutlar çizerek öğrencilerin doldurmalarını istemiştir (14. Oturum 1. Etkinlik). Öğrenciler bu balonların içine şunları yazmıştır: *“sevgi”, “şefkat”, “nezaket”, “sevinç”, “paylaşmak”, “anlayış”, “saygı göstermek”*.

Araştırmacı PowerPoint sunumu ile hoşgörü adlı bir hikâye sunmuştur (14. Oturum 2. Etkinlik). Hikâyede olay bir hava alanında geçmektedir. Yolculuk yapan bir kadın kendi kurabiyelerinin yendiğini sanarak kızmaktadır. Öğrenciler hikâyeyi anlatırken en çok kadının öfkelenmesine yoğunlaşmışlardır. Örneğin: *“Kadın, yanındaki adam kendi kurabiyelerini yiyor zannedip çok sinirlendi.”*, *“Kadın aslında adamın kurabiyelerini yedi ama adam bir şey demedi.”*, *“Son kalan kurabiyeyi adam alıp bölerek bir parçasını kadına uzatınca kadın dayanamadı ve çok sinirlenerek yerinden kalkıp gitti.”*, *“Kadın çok öfkelenince sonunda kalktı ve uçağa bindi, çantasını açtığında kurabiye paketini görünce çok utandı.”*

Öğrenciler, bu hikâyede hangi davranışın daha hoşgörülü olduğuna dair düşüncelerini günlüklerine de taşımışlardır. Sude, kadının yanlış anladığını, ama adamın hoşgörü gösterdiğini yazmıştır. Emel ise bu durumu şöyle yazmıştır: *“Bir tane kadın uçağa binmeden önce kurabiye almaya gitmiş. Bir masaya oturmuş ve adam kurabiyeyi paylaşmış kadın çok öfkelenmiş. Sonra hızlıca çıkıp gitmiş. Uçağa binince gözlüğünü aldığı zaman kurabiyelerinin açılmamış olduğunu görünce çok üzülmüş çünkü adama çok bencil davranmış.”* Araştırmacı kadının sinirlenmek yerine başka ne yapabilirdi sorusuna ise öğrenciler şu cevapları vermiştir: *“Öncelikle sorabilirdi adama böylelikle gerçeği anlardı.”*, *“O da adam gibi hoşgörülü davranabilirdi.”*

Araştırmacı öğrencilere başka hangi davranışların hoşgörü ile karşılanabileceğini sormuştur. Öğrenciler de arkadaşları tarafından yanlışlıkla/istenmeden yapılan davranışları ya da kazara yapılan davranışları hoşgörü ile karşılarken büyük suçları, hırsızlıkları hoşgörü ile karşılayamayacaklarını ifade etmişlerdir (14. Oturum 3. Etkinlik). Emel görüşmede bu düşüncesini şöyle belirtmiştir: *“Biri beni yanlışlıkla düşürürse ona hoşgörü gösterebilirim. Ama bilerek canımı yakarsa affetmem.”* Ömer: *“Biri hasta olduğunda onun yaptıklarına hoşgörü gösterebilirim.”* derken, Emre: *“Mesela saklambaç oynarken arkasına bakmasını affedebilirim. Oyun esnasında bilerek canımı acıtırsa onu affetmem.”* demiştir. Öğrenciler hoşgörü ile karşılamadıkları diğer davranışları şöyle tanımlamışlardır: *“izinsiz alınan eşyalar”, “bağırarak/çağırarak”, “büyük kavgalar ve büyük suçlar”, “hırsızlıklar bir de böyle iki de bir küfür etmek”*. Emre ise düşüncesini şöyle açıklamıştır; *“Misafirliğe gittiğinde ev sahibi diğer odada televizyon izlerse. Ya da ilk defa gördüğümüz bir insanın yanında laubali olmak da hoşgörü ile karşılanmaz.”* demiştir.

Öğrenciler, çalışma kâğıdında yaptıkları davranışlara insanlar tarafından nasıl hoşgörü gösterilmesini istediklerini yazmışlardır (14. Oturum 3. Etkinlik). Buna göre, öğrenciler eğer yanlışlıkla hata yaparlarsa ya da bazen istenmeyen bir davranış sergilerlerse bunun genelde görmezden gelinmesini, affedilmesini ya da kendilerinin güzelce uyarılmasını istemişlerdir. Öğrenciler, ayrıca, hoşgörüyü arkadaşlık ilişkilerinin korunmasında gerekli görmüşlerdir. Küsmeler ve kavgalar olmasın diye

hoşgörü göstermeyi gerekli bulmuşlardır. Sude: *“Hoşgörülü davranışlar sergilenince iletişim daha iyi kimse küsmez diğer türlü kavgalar çıkabilir.”* Emel: *“Bazen hoşgörü göstermezsen karşımızdaki üzülür. Aramız iyi olmaz.”* Cem: *“Daha çok arkadaşımız olur. Diğer türlü arkadaşlarımızı kaybederiz.”* Yasin: *“Hoşgörü olunca insan kendini daha farklı hissediyor. Yoksa bağırıp çağırıyor.”* Emre: *“Arkadaşlarımızı kaybetmeyiz.”* Selim: *“Bazı durumlarda hoşgörü gösterilmediğinde insanlar dövüşebilir bu da kargaşaya neden olur.”*

4.2.8. Empati Kurabilme

Araştırmacı dersin başında “Empati kelimesini hiç duydunuz mu?” diye sormuş ve öğrencilerin hemen hepsi bu kavramı hiç duymadıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı öğrencilere aynadaki görüntü oyununu oynayacaklarını söyleyerek bu oyunu anlatmıştır (15. Oturum 1. Etkinlik). Bu oyuna göre, öğretmen öğrencileri önce ikiye bölerek gruplara ayırır ve daha sonra gruptaki kişileri yüz yüze olacak şekilde yerde oturmalarını ister. Öğrencilerden biri hareketleri yaparken diğeri de aynadaki gibi onun hareketlerini taklit eder. Önce öğrencilerden sadece ellerini ve kollarını hareket ettirmeleri istenir. Bir müddet sonra da bacaklarını da hareket ettirmeleri için teşvik edilir. Ancak bunları yaparken her zaman göz göze olmaları ve başka tarafa bakmamaları gerektiği söylenir.

Osman ve Tarık, Emre ve Ömer, Arda ve Mustafa, Yasin ve Cem aynadaki görüntü oyunu için eşleşerek duyguları yüz ifadelerini kullanarak canlandırmışlardır. Araştırmacı bu oyunda ayna olanlara ne olduğunu ve ne hissettiklerini sormuş ve şu cevapları almıştır: Tarık: *“Osman kaşlarını çatarak bana bakıyordu ben de kaşlarımı çatınca kızgın bir hal aldım.”* Ömer: *“Emre komik hareketler yapınca ben de yaptım içimden gülmek geldi ama kendimi zor tuttum.”* Mustafa: *“Arda gülümsemekle ilgili şeyler yaptığı için ben de güldüm ve kendimi mutlu hissettim.”* Cem: *“Yasin telaşlı bir şekilde bana bakarak saçlarını düzeltiyordu ben de bunları yaparken okula geç kaldığımı düşündüm.”*

Araştırmacı oyundan sonra empatinin ne olduğu ile ilgili bilgi vermiş, ardından “Satılık Köpek Yavruları” adlı animasyonlu hikâyeyi öğrencilere izletmiştir (15.

Oturum 2. Etkinlik). Hikâye şu şekildedir (<http://www.animaturk.com/hikaye/yavru-kopek.html>; Erişim tarihi: 19 Aralık 2012):

“Satılık köpek yavruları’ ilanının hemen altında küçük bir çocuğun başı gözüksü ve çocuk dükkân sahibine sordu: ‘Köpek yavrularını kaçâ satıyorsunuz?’ Dükkân sahibi: ‘30 lira ile 50 lira arasında değışiyor fiyatları.’ Dedi. ‘Benim 20 liram var.’ dedi çocuk. ‘Bir bakabilir miyim yavrulara.’ Dükkân sahibi gülümsedikten sonra bir ıslık çaldı ve köpek kulübesinden beş tane yumak halinde yavru çıktı. Yavrulardan biri arkadan geliyordu. Küçük çocuk yürümekte zorluk çeken sakat yavruyu işaret edip sordu: ‘Bunun nesi var?’ Dükkân sahibi onun kalça çıkığı olduğunu ve hep sakat kalacağını açıkladı. Küçük çocuk heyecanlanmıştı. ‘Ben bu yavruyu satın almak istiyorum.’ dedi. Dükkân sahibi: ‘Hayır, o yavruyu satın alman gerekmiyor. Eğer gerçekten istiyorsan o yavruyu sana bedava veririm.’ dedi. Küçük çocuk birden sinirlendi. Dükkân sahibinin gözlerinin içine dik dik bakarak: ‘Onu bana vermenizi istemiyorum. O da diğer yavrular kadar değerli ve ben fiyatını tam olarak ödeyeceğim. Aslında şimdi size 20 lira vereceğim geri kalanını ayda 5 lira ödeyerek tamamlayacağım.’ dedi. Dükkân sahibi çocuğu ikna etmeye çalıştı: ‘Bu köpeği gerçekten satın almak istediğini sanmıyorum. Bu yavru hiçbir zaman diğer yavrular gibi koşup, zıplayamayacak ve seninle oynayamayacak.’ dedi. Bunun üzerine küçük çocuk eğildi, pantolonunu sıvadı ve büyük bir metal parçasıyla desteklediği sakat bacağını dükkân sahibine gösterip, tatlı bir sesle: ‘Ben de çok iyi koşamıyorum ve bu yavrunun kendisini çok iyi anlayacak bir sahibe gereksinimi var ve sen tüccar olarak paranın sıcak yüzüne bakmaktan bunu anlayamayacaksın.’ dedi!”

Hikâyeden sonra sorulan bazı sorulara gelen cevaplar tahtaya yazılmıştır. Örneğin, “Çocuk neden sakat olan köpeği seçmiştir?” sorusuna, “*Empati kurduğu için*”, “*O da sakat olduğu için*”, “*Birbirlerini daha iyi anlayacakları için*” cevapları gelmiştir. Cem günlüğüne bu durumu şöyle yazmıştır: “*Çocuk sakat köpeği gördü kendisi de sakattı onun için o köpeği aldı.*” “Satıcı sakat köpeğe para istemediğinde çocuk ne hissetmiştir?” sorusuna öğrenciler çocuk “*üzülmüştür*”, “*kızmıştır*”,

“*öfkelenmiştir*” cevaplarını vermişler ve köpek satıcısının davranışını doğru bulmadıklarını çünkü köpekler arasında görünüşe göre ayrımcılık yaptığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, çocuğun sakat köpeği almak istemesindeki en önemli etkenin “*kendi ve köpek arasında bağ kurmuş ve onu anlayabileceğini düşünmüş*” olmasını söylemişlerdir. Öğrenciler köpek satıcısının köpeği parasız vermek istemesinin ise “*çocuğun kendini değersiz hissetmesine*” neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka etkinlikte araştırmacı Cem ve Pervin’i tahtaya kaldırmış ve bir kâğıda çizmiş olduğu bir rakamı aralarına koymuştur (15. Oturum 3. Etkinlik). Cem’e ne gördüğünü sormuş, Cem 9 demiştir. Pervin’e de aynı soru sorulmuş, Pervin de 6 demiştir. Araştırmacı daha sonra ikisinin yerlerini değiştirmiş ve soruyu ikisine tekrar sormuştur. Bu sefer Cem 6, Pervin ise 9 demiştir. Araştırmacı ne olduğunu sorunca Pervin rakam iki taraftan da farklı görünüyor demiştir. Cem: “*Yer değiştirdince sayı da değişti.*” demiştir. Araştırmacı bu etkinlikle empatiye tekrar vurgu yaparak bir durum karşısında kendimiz karşıdakinin yerine geçerse onun duygularını ve gördüklerini daha iyi anlayabiliriz demiştir. Bu durumu Cem günlüğünde şöyle anlatmıştır: “*Empati kendini birinin yerine koymaktır. Öğretmenimiz ortaya bir rakam koydu ve bir taraftan baktığında 9 oluyordu öbür taraftan baktığında 6, böylece empatiye örnek vermiş olduk.*” Osman da günlüğüne şunları yazmıştır: “*Pervin ve Cem ortadaki rakama Cem 9, Pervin 6 dedi. Empati kurunca Pervin 9, Cem 6 dedi. Birbirlerinin duygularını anladılar.*”

Görüşmelerde öğrencilere empatinin ne olduğu sorulunca öğrenciler şu cevapları vermişlerdir: “*birbirimizin duygularını öğrenmek*”, “*karşıdakinin düşüncelerini anlamak*”, “*karşımızdakini sevmek, onun duygularını öğrenmek*”. Araştırmacı bu etkinlikten sonra empatinin nasıl yapıldığını sormuştur. Pervin: “*Kendimizi aynada görüntü oyununda olduğu gibi diğerini göstererek onun duygularını anlıyoruz. Kendimizi onun yerine koyuyoruz.*” demiştir.

Araştırmacı “Empati kurmanın ve karşıımızdaki kişinin duygularını anlamanın bize faydası ne olabilir?” sorusunu yöneltmiş, öğrenciler empati kurarak sorunları çözebileceklerini, arkadaşlarını anlayabileceklerini ve problemlerine yardım edebileceklerini belirterek empati kurmanın önemine değinmişlerdir. Örneğin, Ömer: “*Eğer empati kurarak karşıımızdakinin duygularını anlarsak neden öyle davrandığını*

da daha iyi anlarız.” demiştir. Diğer öğrenciler de benzer görüşler paylaşmışlardır. Esin: “*Karşımızdaki üzülünce biz de üzülürüz ve onu neşelendirebiliriz.*”, Esmâ: “*Problemlerimizi çözebiliriz. Mesela karşıdaki bir şeye üzüldü onu anlayarak yardım edebiliriz.*”, Arda: “*Empati kurduğunda, bir insan küstüğünde veya öfkeli olduğunda yine karşıdakini koruyor ve seviyor demektir, yani empati en önemli şey (insanları anlamak).*”

4.2.9. Görgü Kuralları

Araştırmacı öğrencilere tahtaya yansıttığı resimlerde ne gördüklerini sormuş (16. Oturum 1. Etkinlik), öğrenciler şu cevapları vermiştir: “*yere tükürüyor*”, “*yere çöp atıyor*”, “*şişman olan çocuğun ağzında bir sürü yemek var*”, “*adam sigara içiyor sonra da diğer tarafa tükürüyor*”, “*sınıfta kimse ayağa kalkmamış*”. Araştırmacı öğrencilere “Peki bu resimlerde gördüğünüz yanlışların gerçekte nasıl olması gerekirdi ya da doğrularının ne olması gerekirdi?” diye sorduğunda ise öğrenciler şu cevapları vermiştir: “*çöpü kutusuna atmalı*”, “*adam yere tükürmemeli*”, “*sigara içmemeli*”, “*şişman çocuk olmamak için doyduktan sonra yemeğe devam etmemeli*”.

Bu etkinlikten sonra öğrencilere bir çalışma kâğıdı verilmiş ve kendilerini nelerin rahatsız ettiklerini belirtmeleri istenmiştir (16. Oturum 2. Etkinlik). Öğrenciler genelde “*yemek yerken birinin ağzından ses çıkması*”, “*birinin geçirmesi*”, “*sessiz bir ortamda gürültü yapılması*”, “*kendilerine lakap takılması*”, “*kendilerine bağırılması*”, “*ders çalışırken gürültü yapılması*” gibi durumların kendilerini rahatsız ettiğini belirtmişlerdir. Yine bir kişinin/arkadaşının “*bana lakap takması*”, “*benimle alay etmesi, dalga geçmesi*”, “*beni takma adla çağırması*”, “*bana küfür ederek çağırması*”, “*beni başka bir dille çağırması*”, “*bana yüksek sesle bağırması*”, “*arkamı döndüğümde bana tokat atması*” durumunda büyük rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Arda ise “*Biri düşerse veya kazara yanlış bir şey yaparsa insanlar gülünce rahatsız olurum.*” demiştir.

Öğrenciler kendilerini rahatsız eden durumları paylaştıktan sonra araştırmacı günümüzde devam eden görgü kurallarından bahsetmiştir. Emel: “*Öğretmenim babaannem ışığı dinlendir diyor bir de lambayı uyandır diyor.*” diyerek bu görgü kurallarına ailesinden bir örnek vermiştir. Öğrenciler daha sonra birlikte çalışarak

görgü kurallarını sınıflandırmışlardır. Örneğin, sınıfta uyulması gereken görgü kuralları olarak “*parmak kaldırmak*”, “*çöpü kutusuna atmak*”, “*tahtayı silmek*”, “*derste konuşmamak*”; evde uyulması gereken görgü kuralları olarak “*odamızı toplamalıyız*”, “*boş yere akan muslukları kapatmalıyız*”, “*gürültü yapıp komşularımızı rahatsız etmemeliyiz*”, “*yüksek sesle müzik dinlememeliyiz*”; misafirlikte uyulması gereken kuralları olarak “*büyüklerin sözünü kesmemek*”, “*evde izinsiz bir şey almamak*”, “*çok yememek*”; sokakta uyulması gereken görgü kuralları olarak “*yerlere çöp atmamak*”, “*bağırarak gezmek*”, “*yol kenarından yürümek*” vb. cevapları vermişlerdir.

Öğrenciler görgü kurallarını sınıflandırırken yaşamış oldukları durumları örnek olarak vermişlerdir. Tarık: “*Öğretmenim misafir giderken kapıyı hemen kapattığım için annem beni azarladı.*” diyerek misafirlik kurallarına değinmiş, Yasin ise: “*Annem sürekli bana büyüklerin sözünün arasına girme diye kızıyor.*” demiştir. Emre: “*Üst komşumuzun çocukları evde top oynuyorlardı ve babam onları sürekli uymasına rağmen bizi rahatsız etmeye devam ettiler babam da en sonunda emniyete haber verdi.*” diyerek evde uyulması gereken kurallara değinmiştir. Bu durumla ilgili olarak Pervin günlüğüne: “*Bugünkü konumuz görgü kurallarıydı. Mesela evde uymamız gereken görgü kuralları vardır, yere çöp atmamalıyız, odamızı toplamalıyız bir de boş yere yanan ışıkları ve suları açık bırakmamalıyız.*” şeklinde yazmıştır.

Araştırmacı öğrencilerle yaptığı görüşmede “Görgü kurallarına uyulmadığı zaman neler olabilir?” sorusunu sormuş ve öğrenciler şu yanıtları vermişlerdir: Emel: “*Görgü kurallarına uymazsak her yer pislik içinde olur.*”, Esmâ: “*Kötü bir davranış olur mesela yemekte biri ağzını şapırdatırsa bu karşıdakinin tiksinesine neden olabilir, öfkelenebilir.*”, Sude: “*Sıkıntılar yaşanabilir. Kavga ve öfke gibi iletişim problemlerine yol açabilir. Yaptığımız davranışlara başka insanlar dayanmadığı için bizimle konuşmayabilir.*”, Pervin: “*Biz birbirimize küsebiliriz kavga edebiliriz.*”, Tarık: “*Düzensiz bir hayat kirlı bir çevre olur.*”, Yasin: “*Herkes kaba olur ve çevremiz temiz olmaz.*” demiştir.

Öğrenciler, cevaplarında görgü kurallarının işlevinden bahsederek ve bu kurallara uyulmadığında nelere yol açılacağını söyleyerek bu kuralların günlük

hayattaki önemini vurgulamışlardır. Tarık ve Pervin bu durumu günlüklerinde şöyle ifade etmiştir: Tarık: “*Görgü kurallarına uymazsak herkes bizi kötü biri olarak değerlendirir.*” Pervin: “*Bu kurallara uyulmadığında mesela sınıfta görgü kurallarına uymayan kişilere bunun yanlış olduğunu söyleyerek uyarırım.*” Cem ise: “*Eve misafir geleceği zaman odayı toplar anneme yardım ederim.*” diyerek bu kurallara uyma konusunda sorumluluk alabileceklerini dile getirmişlerdir.

4.2.10. Sorumluluk Alma

Araştırmacı öğrencilere oturumun konusunu söyledikten sonra sorumlulukla ilgili bir hikâye okumuştur (17. Oturum 1. Etkinlik). Hikâyede hiçbir sorumluluğu olmayan bir prensin can sıkıntısı anlatılmaktadır. Hikâye şu şekildedir (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/20/01/966483/icerikler/hukumdar-ve-bilge_296486.html; Erişim tarihi: 19 Aralık 2012):

“Vaktiyle her türlü maddi imkâna sahip olmasına rağmen, can sıkıntısından, hayatın yaşanmaya değmez olduğundan yakınan bir prens vardı. Kardeşleri, arkadaşları gezer, ava gider, eğlenirken o odasına kapanır, sürekli düşünürdü. Oğlunun bu haline hükümdar babası çok üzülüyordu. Bir gün hükümdar ülkesinin en bilge kişisini sarayına çağırıp ona oğlunun durumunu anlattı ve buna bir çözüm bulmasını istedi. Bunun için bilgeye bir hafta süre verdi. Bir hafta içinde bir çözüm bulamazsa bunun hayatına mal olabileceğini de hatırlattı. Yaşlı bilge üç beş gün düşünüp taşındı; aklına hiçbir çözüm gelmedi. Bu nedenle canını olsun kurtarmak için ülkeyi terk etmeye karar verdi. Üzgün ve dalgın bir şekilde ülkeyi terk ederken, bir köyün yakınında koyunlarını, keçilerini otlatan küçük yaşta bir çobanla sohbet etti. Bundan cesaret alan küçük çoban yaşlı bilgeye ‘Amca şu hayvanlara biraz göz kulak oluver de, ben de şu görünen köyden azık alıp geleyim, bugün azık almayı unutmuşum da’, dedi. Bilge de zevkle kabul etti. Bilge, kafası, karşılaştığı olaylarla meşgul bir halde hayvanlara göz kulak olurken, bir koyun yavrusu kenarında oynamakta olduğu uçurumdan aşağı yuvarlanıverdi. Aşağı inip onu çobana verdiği sözü doğru dürüst tutabilmek için kuzuyu kendisi kurtarmaya karar verdi. Bu amaçla uçurumun dibine indi. Önce kuzuyu sırtına bağladı, sonra tırmanmaya başladı. Birkaç tırmanma başarısızlıkla sonuçlandı. Ama

Bilge yılmadı. Uğraştı, didindi, zorlandı; ama sonunda kuzuyu yukarı çıkarmayı başardı. Küçük dostuna verdiği sözü tutabilmek, bunun için de kuzuyu uçurumdan çıkarmak bir süre kafasını öyle meşgul etti ki, kendini bu işe o kadar verdi ki, başından geçmekte olan olayı, canını kurtarabilmek için ülkeyi ter etmekte oluşunu unuttu. Fakat bu durum onun kafasında bir şimşek çakmasına neden oldu ve şöyle düşündü: ‘Bir kimse ciddi olarak bir işle meşgul olur, bir girişimde bulunur bunu başarı ile sonuçlandırmak arzusu benliğini tam olarak kaplarsa, o kimse için can sıkıntısı, olayları takmak diye bir şey söz konusu olamaz.’ Bu gerçek, dolayısıyla hükümdarın oğlu için de geçerlidir. Bilge artık kaçma fikrinden vazgeçip hemen geri döndü ve hükümdarın huzuruna çıkarak şu çözümü sundu: ‘Hükümdarım, eğer oğlunuzun can sıkıntısından kurtulmasını hayata bağlanmasını istiyorsanız ona bir sorumluluk yükleyin, zamanını kaplayıcı bir meşguliyet verin. Can sıkıntısının, yaşamaktan şikâyet etmenin ana sebebi başboşluktur. Oğlunuza yükleyeceğiniz sorumluluk ne derece ciddi, sonucu ne derece ağır olursa, kendini o derece can sıkıntısından kurtaracak, yaşama mücadelesi ve azmi o derece artacaktır.’

Hikâyeden sonra araştırmacı öğrencilere sorumluluğun ne olduğunu sormuş ve öğrenciler de şu cevapları vermişlerdir: “*sözünde durmak*”, “*yapılması gereken bir işi yapmak*”, “*sözünü yerine getirmek*”, “*ödevlerimiz*”, “*aldığı görevi yerine getirmek*”, “*emanete sahip çıkmak*”. Öğrencilerin çoğu sorumluluğu bir görevi yerine getirmek olarak tanımlamışlardır. Bazıları ise emanet olan şeye sahip çıkmayı, bazıları da verilen sözlerin tutulmasını, sözlerin yerine getirilmesini sorumluluk olarak algılamışlardır. Araştırmacı daha sonra hikâyede ne olduğunu sorduğunda, Emel: “*Bilge sözünü tutarak sorumluluğunu yerine getirmiştir.*” ve Emre: “*Her şeye sahip olmak mutlu olmak için yeterli değildir. Bu nedenle prensin bir işinin olması gerekiyordu. Bilge bunu keşfetti.*” demiştir.

Araştırmacı daha sonra öğrencilere “Evde ve okulda aldığınız sorumluluklar nelerdir?” sorusunu sormuş ve onlar da çalışma kâğıdına yazarak cevaplamışlardır (17. Oturum 2. Etkinlik). Buna göre, öğrencilerin evde almış oldukları bazı sorumluluklar cinsiyete göre değişmektedir. Örneğin, “*araba yıkamak*”, “*ekmek*

almak/bakkala gitmek”, *“bir şeyi tamir etmek”* erkekler tarafından yapılırken, *“yerleri temizlemek”*, *“bulaşıkları yıkamak”*, *“yemek/sofra hazırlamak”*, *“kardeşime bakmak”*, *“anneme yardım etmek”* kızlar tarafından yapılmaktadır. Bazı sorumluluklar da hem erkek hem de kız çocuklar için ortaktır. Örneğin, *“odamı toplamak”*, *“yatağımı toplamak”*, *“ev ödevini yapmak”*, *“hayvanlara bakmak”*, *“telefonu/kapıyı açmak”*. Okuldaki sorumluluklar ise genelde sınıf ve okul kuralları kapsamında düşünülmüştür. Bazı öğrenciler *“sınıfa zamanında gelmek”*, *“sınıfı temiz tutmak”*, *“parmak kaldırmadan konuşmamak”*, *“başkanlık görevini yerine getirmek”*, *“nöbetçi olmak”*, *“sınıfı temiz tutmak”* gibi sorumluluklara değinmişlerdir.

Dersin sonunda öğrencilerin bir kısmı öğretmenim biz bir hikâye oluşturduk onu canlandırmak istiyoruz demişlerdir. Hikâyeye göre, *“Birkaç çocuk parkta gezerken bir arkadaşlarıyla karşılaşırlar, içlerinden biri çantasını karşılaştıkları arkadaşına vererek şuradan bir şey alıp geleceğim çantam yanında kalsa olur mu der. Arkadaşı çantayı alır ama parkta bir şeyle ilgilenir ve çantanın yanından uzaklaşır o esnada bir kapkaççı gelir çantayı alır ve kaçar.”* Öğrenciler bu hikâyede sorumluluğun emanete sahip çıkma yönünü canlandırmışlardır. Sınıfta herkes çantaya sahip çıkamayan Emre’nin sorumsuzluk yaptığını ve çaldırıldığını söylemiştir. Öğrenciler sorumluluklarımızı yerine getirmediğimiz zaman kimsenin bize inanmayacağını, güvenmeyeceğini ve üzüleceğimizi söylemişlerdir. Emre günlüğüne: *“Sevgili günlük biz bugün sorumluluklarımızı işledik, sorumluluklarımızı yerine getirmezsek yalancı durumuna düşer yanlış anlaşılırız ve olay çıkar. Kimse bize güvenmeyebilir. Emanete ihanet etmemeliyiz.”* diyerek sorumluluğun önemine değinmiştir. Bu konuda Esin ise: *“Annemizin görevi yemek yapmak o görevini yerine getirmezse ne olur, kendi üzülür.”* demiştir.

4.2.11. Sevgi

Araştırmacı öğrencilere sevginin ne olduğunu sormuş ve öğrencilerden sevginin *“mutluluk”*, *“dostluk”*, *“paylaşmak”*, *“yardımlaşmak”* olduğu yönünde cevaplar almıştır. Görüşmelerde Pervin *“Sevmek karşımızdakine olan duygularımızı açıklamaktır, mutluluktur.”* diyerek sevginin insanda mutluluk oluşturduğuna değinmiştir. Araştırmacı daha sonra *“İnsanlar birbirlerine birbirlerini sevdiklerini söylese ne olur?”* sorusunu yöneltmiş ve öğrencilerden şu cevapları almıştır:

“Karşıdaki insan mutlu olur, o mutlu olunca biz de oluruz.”, “Aramızdaki dargınlık gider.”, “O da bizi sevdiğini söyler.”, “Aramızdaki ilişki daha sağlam olur.”

Araştırmacı sevgiyle ilgili başka bir etkinlikte birbirine dargın olan iki kardeşin hikâyesini okumuş ve tartışma sorularını sorarak öğrencilerin sevgiye ilişkin düşüncelerini sorgulamıştır (18. Oturum 1. Etkinlik). Hikâye yan yana tarlaları olan iki kardeş hakkındadır ve şu şekilde devam etmektedir (http://www.vildankoleji.com/degerler_egitimi/sevgi_bulteni.pdf; Erişim tarihi: 20 Aralık 2012):

“Tam 40 yıl boyunca tarlalarını beraber sürüp, beraber ektikten-bıçtıktan sonra her nasılsa aralarına bir soğukluk düşmüştü. Şimdi hatırlayamayacakları kadar sudan bir sebepten dolayı önce makinelerini, aletlerini, işçilerini paylaşmamaya başlamışlar, sonra birbirlerine kırıcı sözler sarf etmişler, nihayet selamı sabahı da kesmişlerdi. Bir sabah Mehmet’in kapısı çalındı. Açtı, baktı: elinde alet çantasıyla bir marangoz. ‘Birkaç günlük bir iş arıyorum’ diyordu adam, ‘marangozluk bir işiniz var mı?’ Adamı süzerken birden aklına geldi Mehmet’in: ‘evet’ dedi, ‘şu kanalı görüyor musun?’ ‘O kanalın ötesindeki tarla bir komşuma ait. Aslında abime. Geçen haftaya kadar o kanalın yerinde çayır vardı. Geçen hafta bir kepçe getirtti ve o kanalı açtırdı. Çünkü bana garezi var. Ama ben de altta kalacak değilim. Şu ahırın yanındaki kütükleri görüyor musun? O kanal boyunca tam iki metre yüksekliğinde bir duvar yap ki bir daha onun ne toprağını ne de yüzünü göreyim.’ ‘Anladım efendim’ dedi marangoz, ‘bana kazma, kürek, büyük testere ve çivi tedarik ederseniz hemen çalışmaya başlarım.’ Marangozun ihtiyaç duyduğu malzemeleri tedarik eden Mehmet ertesi gün ailesiyle kasabaya panayıra indi. Panayırdan döndüklerinde marangoz işini bitirmişti. Ama Mehmet gözlerine inanamıyordu. Ağzı açık kalmış, gözleri fal taşı gibi açılmıştı. Ortada duvar filan olmadığı gibi kanalın üzerine bir köprü yapmıştı marangoz. İki tarlayı birbirine bağlayan, sanat işi bir köprü. Yürüdü köprünün başına geldi. Ve o anda öbür taraftan köprüye yaklaşan ağabeyi Ali’yi gördü. Ali de köprüye geldi, biraz durakladı, sonra üzerinden geçti ve doğruca Mehmet’in yanına geldi, kollarını açtı: ‘Ben

ayırdım, sen birleştirdin. Yaptıklarından utanıyorum. Beni affedecek misin?’ İki kardeş köprüünün ortasında kucaklaştılar.”

Bu hikâyeyi okuduktan sonra araştırmacı “Kardeşlerin birbirlerine olan kızgınlıkları nasıl gitmiştir?” ve “Eğer marangoz köprü değil de bahçe sahibinin istediği gibi davransaydı ne olurdu?” sorularını yönelterek, öğrencilerden düşüncelerini paylaşmalarına fırsat tanımıştır. Öğrencilerin cevaplarından sonra araştırmacı sevgiyi ifade ederken kullanılan kelimeleri sormuş ve bununla ilgili üretilen sözcükler şunlardır: “saygı”, “mutluluk”, “dostluk”, “sevinç”, “arkadaşlık”, “kardeşlik”, “hoşgörü” (18. Oturum 2. Etkinlik). Bu konuyu Emre günlüğünde şöyle anlatmıştır: “Bugün sevgiyi öğrendik karşıdaki kişiye onu sevdiğimizi belirtmek için neler yapabileceğimizi öğrendik. Sevgi karşıdaki kişiye saygı, mutluluk, arkadaşlık, kardeşlik, hoşgörü gibi sevgi kavramlarını söylersek onu sevdiğimizi anlatırız.”

Bu uygulamanın ardından araştırmacı sevgiyi yaşayanların hikâyesini okumuş ve ona ait tartışma soruları ile öğrencilerin hikâye hakkında konuşmalarını sağlamıştır (18. Oturum 3. Etkinlik). “Hikâyede ortaya çıkan ana fikir nedir?” sorusunu yönelttiğinde, öğrenciler hikâyenin ana fikrini söylerken sevgiyi yaşayan insanların karşı tarafı düşünmelerine değinmiş ve paylaşmayı vurgulamışlardır. Hikâyede ön plana çıkan nokta ise öğrenciler tarafından paylaşmak olmuştur. Sevgiyi yaşayan insanların bencil davranmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin, Ömer: “Eğer karşımuздakine yardım edersek çözüm buluruz.” ve Osman: “Sevgiyi yaşayan insanlar kaşıklarla önce karşısında duran insana yedirmeye çalıştı.” demiştir. Görüşmelerde de öğrenciler sevgiyi yaşayamayan insanların mutsuz ve yalnız olduklarını dile getirmişlerdir. Pervin: “Sevgisiz insanlar kötü ve mutsuzdurlar. Arkadaşları yoktur.” derken, Esin: “Üzgündürler.” diyerek onların mutsuz olduklarını dile getirmiştir. Öğrenciler her insanın sevilmesi gerektiğini vurgularken, Esmâ iyi insanlar sevilmeli diyerek sevginin iyi insanların hakkı olduğunu söylemiştir.

4.2.12. Dürüstlük

Araştırmacı oturumun konusunu söyledikten sonra onlara bir hikâye okuyacağını bu hikâyede geçen olumsuzlukları not etmelerini söylemiştir. Ardından

“Dürüstlük Bir Erdemdir” isimli hikâyeyi okumuş ve öğrenciler hikâyede Mehmet’le ilgili olumsuz olarak not ettikleri durumları tahtaya yazmışlardır (19. Oturum 1. Etkinlik); “*kopya çekmesi*”, “*sınıfın kapısını sertçe kapatması*”, “*yalan söylemesi*”, “*arkadaşını iteleyip en ön sırayı kapıp sandviç alması*”, “*çöpü yere atması*”, “*sadık olmaması*”. Mehmet’in bu olumsuz davranışlarının gerçekte nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmada ise öğrenciler şunları söylemişlerdir: “*Mehmet ders çalışmalıydı.*”, “*Sınıfta kapıyı çarparak çıkmak yerine öğretmenden özür dilemesi gerekirdi.*”, “*Kantinde sırada beklemesi gerekirdi.*”, “*Kopya çekmedim diye yalan söylemek yerine öğretmene itiraf etmeliydi.*”

Daha sonra, araştırmacı öğrencilerle eğrisi doğrusu etkinliğini uygulamıştır (19. Oturum 2. Etkinlik). Bu etkinlikte öğrencilerden dürüstlikle ilgili olan olumlu kavramların (*doğru söz söylemek*) olumsuzlarını (*yalan konuşmak*) bulmaları istenmiştir. Bu çalışmanın ardından araştırmacı yalancı çobanın hikâyesini okumuş ve bununla ilgili sınıfta tartışmışlardır (19. Oturum 3. Etkinlik). Bu hikâye şu şekildedir (<http://www.youtube.com/watch?v=a-umWnsFQ5I>; Erişim tarihi: 21 Aralık 2012):

“Bir gün çobanın biri koyunları otlatmak için dağları tepeleri aşar. En sonunda bir yere varır. Bir ağacın altına oturup koyunları otlatmaya başlar. Koyunlar otlarken bu çoban da başlar kavalını çalmaya. Bir süre sonra sıkılır ve kendi kendine ‘Şu köylülere nasıl bir oyun oynasam?’ der. Sonra aklına bir fikir gelir. Başlar bağırmaya ‘Yetişin köylüler yetişin kurt koyunlara saldırıyor!’ der demez köylüler koşa koşa gelirler ve etraflarına bakarlar. ‘Biz kurt murt göremiyoruz’ derler ve ayrılırlar oradan. Çoban bir kaç kere daha böyle yalan söyler en sonunda ‘Siz ne aptal köylülersiniz. Ben sizin gibi köylü görmedim yuh size nasıl da inandınız.’ der ve herkes çok sinirlenir. Başka bir gün koyun sürüsüne gerçekten kurt saldırır. Çoban başlar bağırmaya ‘Yetişin köylüler yetişin sürüye kurt saldırdı!’ ama kimse aldırış etmez, çünkü önceden de yalan söylediği için bir daha inanmazlar ve kurt sürünün yarısını yer, yarısını da götürür. Çoban ise oturup ağlamaklıdır.”

Bu hikâyeye ilişkin olarak, öğrenciler yalan söylemenin toplum tarafından hoş karşılanmadığını dile getirmişler ve yalan söylenirse yalancı çobanda olduğu gibi

kimsenin güveninin kalmayacağını anlatmışlardır. Örneğin, bu etkinlikte “Köylüler koşup gelince ne hissetmişlerdir?” sorusuna öğrencilerden bazıları şu cevapları vermişlerdir: Arda: “*Kandırıldıklarını düşünmüşlerdir.*”, Emre: “*Kendileriyle eğlendiklerini anlayınca çok kızmışlardır.*” Esin: “*Kızıp bağırılmışlardır.*” Yasin: “*Sinirlenip çobanı işten atmak istemişlerdir.*” Osman: “*Çobanı dövmek istemişlerdir.*” Öğrenciler genel olarak köylülerin koşup geldiğinde çok kızgın olduklarını ve çoban hakkında kötü şeyler düşündüklerini söylemişlerdir.

Yalancı çobanın hikâyesine günlüğünde de değinen Ema şunları yazmıştır: “*Hikâyede çoban köylülere hep yalan söylediği için köylüler çobana inanmamışlar sonra kurt koyunları çalmış. Yalan söylemek çok kötü bir şeydir eğer yalan söylersen kimse seninle konuşmaz.*” demiştir. Bu konuda Pervin de Ema gibi düşünmüştür: “*Hikâyedeki çoban köylülere yalan söylüyor. Eğer biz yalan söylersek kendimizi çok kötü hissederiz. Arkadaşlarımız bir daha bizimle konuşmaz.*” diyerek yalan söylemenin sonuçlarına değinmiştir. Yalan söylemenin insanlar tarafından iyi karşılanmadığına değinen Osman şunları söylemiştir: “*Yalan söyleyen insanlara kimse güvenmez. Onun söylediklerine inanmazlar.*” Mustafa ise: “*Yalan söyleyen insanlarla kimse arkadaşlık kurmak istemez ve kimse sevmez.*” demiştir.

4.2.13. İzin İsteme

Araştırmacı öğrencilere konuyu söyleyerek oturuma başlar. İzin isteme ile ilgili bir örnek olay anlatır (20. Oturum 1. Etkinlik). Bu örnek olayda,

“Oya ve Esra iki ayrı sınıflarda okuyan iki arkadaştır. O gün iki arkadaşın da beden eğitimi dersi vardır. Oya beden eğitimi dersi zamanı geldiğinde eşofmanlarını getirmeyi unuttuğunu fark eder. Hemen aklına Esra’nın da bugün beden eğitimi dersi olduğunu hatırlar ve hemen onların sınıfına gider. Fakat Esra sınıfta değildir. Oya bir şey olmaz, Esra ne de olsa benim arkadaşım diyerek spor çantasını alarak spor odasına koşar. Oya beden eğitimi dersinde oyun oynarken yere düşer ve eşofmanın dizleri yırtılır. Oya bu durumda çok panikler Esra’ya ne diyeceğini düşünür. Ve en iyisi spor çantasını Esra görmeden yerine bırakmak olduğuna karar verir. Ve spor çantasını götürerek Esra’nın sırasına bırakır.”

Örnek olaya ait bazı tartışma soruları ve öğrencilerin cevaplarından bazıları şöyledir: “Oya’nın davranışı doğru mudur?” Bütün öğrenciler Oya’nın davranışını doğru bulmamışlardır. “Esra beden eğitimi dersine hazırlanırken eşofmanını öyle görünce ne hissetmiştir?” “*öfkelenmiştir*”, “*üzülmüştür*”, “*şaşırmıştır*”, “*kızmıştır*”, “*şüphelenmiştir*” “Oya’nın yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?” “*teneffüste eve gider eşofmanımı alırdım*”, “*arkadaşımın eşofmanını almazdım*”, “*gider arkadaşımaya söylerdim*”, “*eşofmanı verirdim ve yenisini alacağımı söylerdim*”, “*öncelikle izin alırdım*”. “Esra’nın yerinde olsaydınız ne yapardınız?” “*müdüre söylerdim*”, “*kimin yaptığını bulmaya çalışırdım*”, “*ağlardım*”. Öğrencilerin çoğu Oya’nın davranışını yanlış bulmuş ve onun yerinde olsalar izinsiz eşofmanı almayacaklarını söylemişlerdir. Esra’nın yerine kendilerini koyunca da bu durum karşısında öfkelenmişler ve üzülmüşlerdir, birkaçı da bunun yansıması olarak ağlamıştır.

Bu örnek olaydan sonra araştırmacı bir örnek olay daha sunmuştur (20. Oturum 2. Etkinlik):

“Merve ile Fatma aynı sınıfta okuyan ve oldukça iyi geçinen iki arkadaştır. Birbirlerini çok severler. Merve’nin ailesi ekonomik sıkıntı çekmektedir. Babası yıllar önce geçirdiği trafik kazasının etkisi ile çalışmamaktadır. Evin geçimini annesi sağlamaktadır. Annesi çalıştığından dolayı Merve evin ve babasının hizmetlerini yapmaktadır. Ama bu Merve’yi oldukça yormaktadır. Bir gün öğretmen resim dersi için oldukça masraflı boya ve birtakım malzemeler ister. Merve kimden para isteyeceğini ve bu durumu nasıl halledeceğini düşünür. Akşam annesine meseleyi açmak ister fakat kadıncağz maaşını alamadığını söyleyince bundan vazgeçer. Ertesi gün okula geldiğinde sıra arkadaşı Tülin’in boyaları almış olduğunu görür. Boyaları Tülin’den habersiz alıp resmi yaptıktan sonra yerine koymayı düşünür. Başka çarem yok diyerek teneffüste boyaları gizlice çantasına koymayı planlar. Merve tam boyaları çantasına koyacağı sırada Fatma’yı karşısında görür.”

Bu örnek olaya ilişkin sorulan sorulardan ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir: “Sen Fatma’nın yerinde olsaydın ne yapardın?” Tarık: “*Sessizce ona bunu neden yaptığını sorardım.*” Cem: “*İzin alıp almadığını sorardım.*”, Ömer: “*Neden hırsızlık yaptın der ve öğretmene giderdim.*”, Pervin:

“Merve ne yapıyorsun bu yaptığın çok kötü bir şey derdim hemen Merve’nin gidip Tülin’den özür dilemesini isterdim.” Kısacası, öğrencilerden bazıları arkadaşlarının bu davranışı neden yaptığını anlamaya çalışmış, diğerleri ise bu durumu kabullenemeyip hırsızlık yaptığını düşünmüş ve kızmışlardır. Öğrenciler için izinsiz alınan bir şey hırsızlık gibi algılanmıştır.

Bu örnek olayla ilgili olarak araştırmacı, ayrıca, “Merve’nin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Fatma ile karşılaştığınızda ne hissederdiniz?” sorusunu sormuştur. Öğrenciler kendilerini Merve’nin yerine koyunca izin almayı, durumu ne olursa olsun açıklama yapmayı tercih etmişlerdir. Eğer böyle bir şey yapsalardı ve kendilerini de Fatma görseydi korku ve endişe duyacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı görüşmelerde izin almanın nasıl bir kural olduğunu sorduğunda ise öğrenciler izin almanın toplumsal bir görgü kuralı olduğunu, nazik ve güzel bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Yasin: “Nazik bir davranıştır.” derken, Cem bunu “görgü kuralı” olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu izin alma davranışını genellikle bir kişinin eşyasını alırken istenen izinle eşleştirirken, bazı öğrenciler konuşurken de izin alınması gerektiğine değinmişlerdir. Örneğin, araştırmacı Sude’ye “Hangi durumlarda izin istenmelidir?” diye sorduğunda Sude şu cevabı vermiştir: “Konuşurken izin almamız gerekir.” Aynı zamanda öğrenciler bir şeye ne kadar çok ihtiyaçları olursa olsun öncelikle izin almayı tercih etmiş ve eğer ki o kişiyi bulamazsa eşyayı aldıktan sonra sahibine kendilerinin aldığını söyleyeceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Yasin şunları söylemiştir: “Beklerim o kişiyi. Ya da çok ihtiyacım varsa alırım. Arkadaşım gelince de ona çok ihtiyacım vardı özür dilerim derim ve eğer ona bir şey oldu ise yenisini alabileceğimi söylerim.” “İzinsiz alınan herhangi bir şeyin ne gibi sakıncaları olabilir?” sorusuna ise öğrenciler bunun hırsızlık olarak adlandırılacağını, kavgalara ve küskünlüğe neden olabileceğini söylemişlerdir. Bu durum için Esmâ şöyle demiştir: “İzinsiz yapılan davranışlar kötü bir davranıştır. Karşımızdaki kişi neden eşyayı izinsiz aldın diye bize kızabilir. Kavga çıkabilir ve o iki kişinin arası bozulur ve konuşmaz.” Bu konuyla ilgili diğer bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir: Yasin: “Ömür boyu üzünlük çekip arkadaşsız

kalabilir.” Mustafa: *“İzinsiz aldığında ve ona bir şey olduğunda pişman olursun.”*
Sude: *“Bir daha güven olmaz, sıkıntılar yaşanır.”*

4.2.14. Arkadaşlık Kurabilme

Araştırmacı oturumun konusunu söyledikten sonra derse Mesneviden bir dostluk hikâyesi anlatarak başlar ve ardından hikâyeyi öğrencilere de anlattırır (21. Oturum 1. Etkinlik). Hikâyeye yönelik öğrencilere sorulan sorular ve alınan cevaplar şöyledir: *“Baba neden herkesin dost olamayacağını düşünmüştür?”* *“Bir gün gelirse senin sırrını açığa verebilir.”*, *“Herkesse güvenemeyiz.”*, *“Belki zor durumda kalırsa seni satabilir.”* *“Evlat ne öğrenmiştir?”* *“Herkesin arkadaş olamayacağını.”* *“Bir arkadaş/dost hangi özelliğe sahip olmalıdır?”* *“Emanete ihanet etmez.”*, *“Arkadaşını satmaz.”*, *“Kötü ve iyi günde hep yanında olur.”*, *“Sırlarımızı paylaşabiliriz.”*, *“Yardım sever olmalı.”* Bir arkadaşın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini Emel günlüğünde şöyle belirtmiştir: *“Dostum kötü ve iyi günde yanımda olmalıdır.”* Tarık ise: *“Arkadaşların gerçeği senin her zaman yanında olan kişidir.”* diyerek Emel’in görüşlerini desteklemiştir. Görüşmelerde ise Pervin iyi bir arkadaşın sahip olması gereken özellikleri sayarken şunları söylemiştir: *“Sır saklamalı, söylediklerimi saklamalı ve kötü şeyler yapmamalı.”* Emre: *“Güvenebileceğim, onunla eşyalarımı paylaşabileceğim biri olmalı.”* demiştir.

Araştırmacı tartışma ve değerlendirmelerden sonra öğrencilere “Her Gün Bir Çivi Çak” isimli hikâyeyi slayt şeklinde sunmuştur (21. Oturum 2. Etkinlik). Hikâye bir babanın oğluna arkadaşlık ilişkilerindeki yanlış davranışları göstermesini konu alır. Hikâye şu şekildedir (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/03/748362/icerikler/arkadaslik_236020.html; Erişim tarihi: 21 Aralık 2012):

“Kötü karakterli bir genç varmış. Bir gün babası ona çivilerle dolu bir torba vermiş. ‘Arkadaşların ile tartışıp kavga ettiğin zaman her sefer bu tahta perdeye bir çivi çak’ demiş. Genç, birinci gün tahta perdeye 37 çivi çakmış. Sonraki haftalarda kendi kendini kontrol etmeye çalışmış ve geçen her günde daha az çivi çakmış. Nihayet bir gün gelmiş ki hiç çivi çakmamış. Babasına gidip söylemiş. Babası onu yeniden tahta perdenin önüne götürmüş.

Gence ‘bugünden başlayarak tartışmayı kavga etmediğin her gün için tahta perdelerden bir çivi çıkart, sök’ demiş. Günler geçmiş. Bir gün gelmiş ki her çivi çıkarılmış. Babası ona ‘aferin iyi davrandın ama bu tahta perdeye dikkatli bak. Çok delik var. Artık geçmişteki gibi güzel olmayacak’ demiş. Arkadaşlarla tartışıp kavga edildiği zaman kötü kelimeler söylenilir. Her kötü kelime bir yara (delik) bırakır. Arkadaşına bin defa kendisini affettiğini söyleyebilirsin ama bu delik aynen kalacak (kapanmayacak). Bir arkadaş ender bir mücevher gibidir. Seni güldürür yüreklendirir, sen ihtiyaç duyduğunda yardımcı olur, seni dinler ve sana yüreğini açar’ demiş.”

Bu hikâyeye yönelik olarak öğrencilerin düşünceleri şöyledir: “*Eğer arkadaşlarımıza kötü davranırsak onları incitebiliriz ve onları kaybedebiliriz. Onlar bizi bir gün affetse bile biz onları kırmış oluruz.*” Bu konuda Selim şöyle demiştir: “*Çocuk çaktığı çivileri sökünce izleri kaldı. Biz de birilerini kırarsak iz bırakabiliriz.*” Bu durumu Mustafa günlüğünde şöyle anlatmıştır: “*Hikâyede baba oğluna bir çuval çivi veriyor ve bu çocuk her gün yaptığı kötülükleri çite çiviliyor. Sonra iyi davranış yapınca söküyor ama çitte çivilerin izleri kalıyor. Yaptığımız kötülükler iz bırakır.*”

Öğrenciler görüşmelerde arkadaşlık ilişkilerinde uygun davranışları anlatırken “birbirlerini kırmamayı”, “arkadaşa destek olmayı”, “selamlaşmayı”, “birlikte olmayı”, “kavga etmemeyi” vurgulamışlardır. Pervin: “*Arkadaşlarımızla karşılaştığımız zaman merhaba, günaydın diyebiliriz.*” derken, Emre: “*Onlarla birlikte hareket etmeliyiz.*” demiştir. Öğrenciler aynı zamanda arkadaşlık kurmanın önemine değinerek arkadaşsız kalmak istemediklerini, bu durumda sıkılacaklarını, oyun oynayacak kimseyi bulamayacaklarını belirtmişlerdir. Tarık günlüğüne “*Arkadaşsız bir dünya dünya değildir.*” diye yazmış, Pervin de: “*Mesela bir konuya üzülüm bunu onunla paylaşmalıyım.*” diyerek yalnız kalmak istemediğini söylemiştir. Osman ise günlüğüne “*Arkadaşımız olmazsa kendimizi yalnız hissederiz. Sırlarımızı paylaşamayız ve sıkılırız.*” şeklinde yazarak bu durumu açıklamıştır. Bu konuda Yasin ise düşüncesini şu şekilde yazmıştır: “*Arkadaşsız bir dünya hayal edemiyorum, çünkü arkadaşımız olmazsa canımız sıkılır. Ergenlik dönemine girdiğimizde bunalırız ve krize gireriz o yüzden arkadaşsız bir dünya*

düşünemiyorum.” Ömer günlüğünde: *“Arkadaşım olmazsa canım sıkılır ve içimden keşke mahallemize bir aile taşınsa çocuklarıyla oynardım.”* diye yazmıştır. Emel ise görüşmelerde *“Bazen arkadaşsız kalmak isterim yani yalnız kalmak isterim. Ama hep kalmak istemem canım sıkılır.”* demiştir. Emel gibi düşünen Emre de: *“Arkadaşlık kurmak önemli ama biraz önemli fakat arkadaşsız kalmak istemem çünkü sıkılırım.”* demiştir. Araştırmacı bu etkinliğin ardından, ayrıca, öğrencilerden arkadaşlığı anlatan bir şiir, resim ya da kompozisyon çalışması yapmalarını istemiştir (21. Oturum 3. Etkinlik).

4.2.15. Sosyal Faaliyetlere Katılabilme

Araştırmacı oturumun konusunu söyleyerek derse bir örnek olayla başlar (22. Oturum 1. Etkinlik). Bu örnek olaya göre,

“Sinem sınıfta hiçbir faaliyete katılmayan ve hiçbir grup etkinliğinde yer almayan bir öğrencidir. Sınıfta varlığı ile yokluğu belli değildir. Sorulmadıkça konuşmaz. Hiç bir etkinliğe kendiliğinden katılmaz, hep bir kenardan arkadaşlarının oyunlarını seyrederek ama gidip oyun oynamak istediğini söylemez.”

Araştırmacı daha sonra *“Sinem’in yerinde siz olsaydınız neler hissedersiniz?”* gibi bir soru sorduğunda, öğrenciler yalnız kalmaktan üzüleceklerini ve sıkılacaklarını belirtmişlerdir. Eğer böyle bir arkadaşları olsa onu oyuna çağırabileceklerini ve onun sevdiği oyunları bulup oynayacaklarını söylemişlerdir.

Araştırmacı daha sonra öğrencilerle bir oyun oynamıştır (22. Oturum 2. Etkinlik). Bu oyun şu şekildedir (Kocayürek, 2004):

“Oyuncular karşılıklı iki sıra olur. Aralarında 7-8 metre mesafe vardır. Her sıra sağdan numara sayar. A sırasının bir numarası karşıya gider. O sıranın önünden geçerken bir kişinin herhangi bir yerine dokunur ve yakalanmadan kendi sırasına doğru kaçır. Kendisine dokunulan oyuncu bunu öbür sıranın hizasına kadar kovalamaya başlar. Eğer oyuncuyu yakalarsa, yakalanan oyuncu B sırasına esir olarak gider, o sıranın en sonuna eklenir. Dokunulmadan kaçarsa B sırasındaki kovalayan oyuncu esir olur ve A sırasının en sonuna eklenir. Belli bir süre sonra hangi sıra daha fazla ise o taraf oyunu kazanır.”

Öğrenciler oyunu keyif alarak oynamışlardır. Oyun etkinliğine yönelik öğrencilere çalışma kâğıdı verilmiş ve düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, birlikte oynadıkları oyunda zorlanmadıklarını, oyunu kazanıp kazanmama konusunda endişe ve merak yaşadıklarını, ama aynı zamanda da heyecanlandıklarını ve zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacı daha sonra “Birlikte bir şey planlamak mı yoksa tek başına bir iş planlamak mı daha kolay?” gibi bir soru sorarak öğrencilerin fikirlerini belirtmelerini istenmiştir. Öğrenciler, birlikte bir iş/etkinlik planlamanın daha kolay olduğunu, çünkü fikir alışverişinde bulunulduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca, bir işi birlikte planlamanın daha eğlenceli olacağını da düşünmüşlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler grupta çalışmalarında birbirlerinden yardım aldıklarını, bu nedenle daha çok kişinin daha kısa zamanda öğrendiğini ve grup çalışmalarının/tartışmalarının daha zevkli geçtiğini belirtmişlerdir. Tarık: “*Birlikte hareket etmeyi öğreniyoruz.*” diyerek diğerleriyle beraber hareket etmenin önemine değinmiştir. Arda ise grup çalışmalarında grubun fikirlerinin birbirine bağlı olduğunu vurgulamış ve “*grup sanki bir ağ gibi birbirine bağlı*” demiştir.

4.2.16. Demokrasi ve İnsan Hakları

Araştırmacı sınıfa girdikten sonra kısa bir sohbet yapmış ve öğrencilere “Ne gibi haklarınız var biliyor musunuz?” ve “Çocukların ne gibi hakları vardır?” sorularını sorarak tartışmayı başlatmıştır. Öğrenciler reklamlarda gördükleri “Baba Beni Okula Gönder” kampanyasından bahsederek herkesin okula gönderilemediğini söylemişlerdir. Bu konuşmaların ardından araştırmacı öğrencilere insan haklarına ilişkin kısa bir film izletmiş ve buna yönelik öğrencilerin fikirlerini sorgulamıştır (23. Oturum 1. Etkinlik).

Araştırmacı daha sonra öğrencilere filmde ne gördüklerini sormuş ve şu cevapları almıştır: “*herkes eşit haklara sahip ama bazıları değil*”, “*engelliler vardı*”, “*töreden ölen bir kadın vardı.*” Pervin ve Emel günlüklerine haklar konusunda şunları yazmıştır: “*Bugünkü konumuz demokrasi ve insan hakları idi. Her insanın hakları vardır. Herkes eşit midir? Herkesin hakları aynıdır bence. Hakların bazıları şunlardır; saygı, oynamak gibi durumlar.*” Emel: “*Bugün demokrasi ve insan*

haklarını işledik, bunların hakları ile ilgili video izledik. Engellilerin hakkını yememek, yaşama hakkı, hukuk hakkı ve eğitim hakkı eşittir bunu öğrendik.” Araştırmacı ayrıca filmin ana temasını sormuş ve Arda şunu söylemiştir: *“Herkesin eşit hakları olması gerekir ama bazı kişilerin aynı hakları yoktur.”* Araştırmacı konuya bir örnek olay ile devam etmiş ve bu örnek olaya ilişkin öğrencilerin görüşlerini yazılı olarak almıştır (23. Oturum 2. ve 3. Etkinlikler).

4.2.17. Kıskançlık Duygusu İle Baş Edebilme

Araştırmacı öğrencilere oturumun konusunu söyledikten sonra derse bir örnek olayla başlar (24. Oturum 1. Etkinlik). Örnek olay şu şekildedir:

“Ayşe ile Zeynep ilköğretimde okuyan iki öğrencidir. Birbiriyle çok iyi anlaşıyor bu iki arkadaş devamlı birlikte ve aynı sırada oturmaktadırlar. Derslerinde de başarılıdırlar. Bütün arkadaşları onların bu arkadaşlıklarını ve başarılarını takdir ederler. Bir gün iş eğitimi dersinde öğretmen sınıfta boncuklardan çiçek yapmayı öğretir ve bunu herkese ödev olarak verir. Ayşe ve Zeynep de yapar. Öğretmen ödevlere baktıktan sonra sınıfı tebrik eder ve ödevini en güzel yapanın Ayşe olduğunu söyler. Bütün sınıf Ayşe’yi alkışlar. Bu durum Zeynep’in çok zoruna gider. Teneffüste gizlice Ayşe’nin yaptığı çiçeği parçalar. Ayşe sınıfa geldiğinde çiçeğin dağıtılmış olduğunu görür, çok üzülür, bir köşeye çekilip ağlar. Fakat Zeynep’in yaptığı davranışı Semra görmüştür.”

Araştırmacı bu durumu ilişkin *“Semra’nın yerinde olsaydın ne yapardın?”* sorusunu yöneltince öğrenciler şu cevapları vermişlerdir: *“Zeynep’i uyarırdım.”*, *“Yaptığının yanlış olduğunu söyledim.”*, *“Ayşe’ye bunu yapanın Zeynep olduğunu söyledim.”* Öğrenciler genel olarak Zeynep’in yaptığı davranışın yanlış olduğunu, ancak Ayşe’yi kıskandığı için bu davranışı yaptığını söylemişlerdir. Bazıları da Zeynep’in iyi bir arkadaş olmadığını ve arkadaşlık ilişkilerine uygun hareket etmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Semra’nın Zeynep’i uyarması gerektiğini ve doğruyu Ayşe’ye söylemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendilerini Ayşe’nin yerine koyduklarında ise Ayşe’nin çok öfkelenebileceğini ve üzülebileceğini düşünmüşlerdir. Örneğin, Ömer: *“Ayşe çok üzümüştür ve etkinliğini öyle görünce*

çok sinirlenmiştir.” derken, Tarık ise: *“Ayşe çok öfkelenmiştir çünkü çiçek için uğraşmıştır. Öyle görünce de üzülmüştür.”* demiştir.

Araştırmacı daha sonra sınıfta “Kıskanç Kurbağa” hikâyesini okumuş (24. Oturum 2. Etkinlik) ve hikâye hakkında bazı sorular sorarak öğrencilerin kıskançlıkla ilgili düşüncelerini paylaşımlarını sağlamıştır. Örneğin: “Kurbağa kimlerin yerinde olmak istemiş?” (*kuş, kelebek, boğa*), “Kurbağa neden bu kadar kıskançmış?” (*kimsenin kendinden iyi olmasını istemediği için*), “Kurbağaya ne olmuş?” (*çok şişmiş ve en sonunda patlamış*), “Kurbağa ne yapsa daha iyi olurdu?” (*kimseyi kıskanmasaydı*). Öğrenciler kurbağanın başkalarının iyiliklerini hiç istemediğini, kendinden güzel bir şey olursa onun yerine geçmeyi istediğini belirtmişler, fakat bu durumun aynı zamanda onun felaketine de sebep olduğunu vurgulamışlardır.

Kıskançlığın iyi bir şey olmadığını ve nelere yol açacağını Emre günlüğünde şöyle açıklamıştır: *“Karşıdaki kişinin özelliklerini kıskanınca onunla kavga edebiliriz olay çıkabilir, ölümle sonuçlanabilir.”* Emel ise: *“Kıskançlık sonunda arkadaşlıklarımız bozulur kavga çıkar.”* diye yazmıştır. Tarık ise günlüğüne şunları yazmıştır: *“Bugünkü konumuz kıskançlıktı. Öğretmen bize iki durum okudu. Birisi kurbağaydı ve bu kurbağa çok kıskançtı ve sonunda patladı. Ben kıskançlığın ne kadar kötü olduğunu daha iyi anladım. Kıskançlık sonucunda tüm arkadaşlarımızı kaybedebiliriz.”* Cem ise günlüğünde kıskançlığın hem kendisine hem de başkasına zarar vereceğini belirtmiştir. Yasin de: *“Sevgili günlük bugünkü konumuz kıskançlıktı. Kıskançlık birisinde olup birisinde olmayınca onu kıskanmak kıskançlıktır. Kıskançlık arkadaşlığın bozulmasına ve kavgalara neden olur.”* diye yazmıştır.

4.2.18. Barış İçinde Yaşama

Araştırmacı konunun ne olduğunu söyleyerek mesneviden “Aslan İle Tavşan”ın hikâyesini okumuştur (25. Oturum 1. Etkinlik).

“Bir zamanlar balta girmemiş bir ormanda, pençeleri güçlü, sesi gür, görüntüsü dehşetli bir aslan vardı. Ormandaki hayvanlar her gün içlerinden birini yakalayıp yutan aslanın korkusundan inlerinden çıkamaz olmuş. Yine de aslan ne yapıp edip her gün birini yakalıyor, karnını doyuruyormuş.

Sonunda hayvanların canlarına yetmiş, bir heyet kurup aslanın huzuruna çıkmış ve tekliflerini söylemişler: ‘Sana gündelik yiyecek verip doyuralım. Sen de bundan sonra av peşine düşüp ormanı hepimize zehir etme.’ Aslan ilk başta bu duruma sıcak bakmada da sonunda Aslanla aralarında bir anlaşma yaparak dağıldılar. Her gün aslana içlerinden birini yemek olarak sunmaya karar verdiler. Her gün kura çekilecek, kurada çıkan hayvan kendi isteği ile gidip aslana yem olacaktı. Böylece diğer hayvanlar, ormanda korkusuzca dolaşabilecekti. Ormandaki hayvanlar anlaşmaya uydular. Her gün aslanın yemeğini ayağına kadar götürdüler. Bu şekilde günler geçti. Bir gün kura tavşana çıktı. Tavşan yan çizip başkaldırdı ve ‘Bu zulüm ne zamana kadar sürecek? Birinin çıkıp buna engel olması gerekir.’ dedi. Diğer hayvanlar, ‘Böyle yapma. Bugüne kadar herkes uyum içerisinde davrandı. Hepimiz ormanda rahat dolaşır olduk. Verdiğimiz sözün, ettiğimiz yeminin gereğini yapmak zorundasın.’ dediler. Bunun üzerine tavşan arkadaşlarından süre istedi. Bu belâdan tamamen kurtulmanın bir çaresine bakacağını bildirdi. Düşüncesinin ne olduğunu soranlara sırrını açıklamayacağını belirtti. Aslan geciken yemeğini beklerken, bir yandan da öfkesinden pençesiyle yeri kazıyordu. Tavşanın yavaş yavaş geldiğini görünce, kükreyerek bağırdı: ‘Ey aptal hayvan! Beni bekletmekten korkmuyor musun? Neredesin? Niye salınarak gelirsin?’ Tavşan, ‘Aman efendim, lütfedip bağışlarsanız gecikmemin sebebini açıklayayım.’ dedi. Aslan, ‘Ahmağın özrü kabahatinden büyük olur. İyiliği de lâyük olunca yaparım.’ dedi. Tavşan, ‘Her ne kadar lütfunuza lâyük değilsem de söyleyeceklerim sizin için çok önemlidir.’ diyerek anlatmaya başladı: ‘Efendim, sabahın kuşluk vaktinde, daha semiz bir tavşan arkadaşımınla birlikte size gelmek üzere yola çıktık. Yolda önümüze bir başka aslan çıktı. Bizi öldürüp yemek istedi. Kendisine, ‘Biz bu ormanın padişahının yiyeceğiyiz, ona gidiyoruz, bizi geciktirme’ dediysek de laf anlatamadık. Sizin padişahınız da kim oluyor? Benim yanımda onun adını nasıl ağzınıza alırsınız? Sizi de padişahınızı da parça parça ederim.’ dedi. Bunun üzerine ben kendisinden size haber vermek için izin istedim. Karşımıza çıkan aslan da, ‘Arkadaşımı bana rehin bırakırsan olur.’ dedi. Ona çok yalvardım, ancak fayda etmedi. Arkadaşımı rehin olarak bıraktı. Beni de

size gönderdi. Ya bu korkusuz aslanı yolumuzdan çekiniz ya da bundan sonra size gönderilecek yemekten ümidinizi kesiniz.’ Aslan, ‘Çabuk düş önüme. Beni o kendini bilmezini yanına götür. Onun gibi yüzlercesinin cezasını verdim, onun da cezasını vereyim.’ deyince tavşan önde, aslan arkada yürümeye başladılar. Tavşan daha önceden işaret koyduğu bir kuyuya doğru aslanı götürdü. O derin kuyuya yaklaştıklarında tavşan geride kalmaya, çok korktuğunu belirten davranışlarda bulunmaya başladı. Bu durumu gören aslan iyice sinirlendi ve ‘Neden geride kalıyorsun? Benim yanımda korkmana gerek yok.’ dedi. Tavşan, ‘Padişahım o aslan şu ilerideki kuyuda oturuyor. Onun için korkumdan yürüyemiyorum.’ dedi. Aslan, ‘Korkma gel. Ben onun işini bir pençede bitiririm. Sen yürü bak bakalım kuyuda mı?’ dedi. Tavşan, ‘Ben korkumdan yaklaşamıyorum. Efendim, siz beni kucağınıza alırsanız, cesaret edip bakabilirim.’ dedi. Aslan tavşanı kollarının arasına aldı. Beraber kuyunun yanına yaklaştılar. Kuyuya baktıklarında suyun üzerinde aslan ve tavşanın aksi görüldü. Aslan kuyuda heybetli bir aslanla, şişman tavşanı görünce kollarının arasındaki tavşanı bir kenara fırlatıp, kükreyerek kuyuya daldı. Derin kuyunun içinde boğulup gitti. Tavşan sevinçle müjde vermek için diğer hayvanların yanına koşarken bir yandan da dans ediyordu. Nice zamandır canlarına kıyan aslandan kurtulduklarını öğrenmek bütün ormanı sevince boğdu. Bayram gibi kutlamalar yaptılar. Herkes küçük tavşanı tebrik etti, övgü dolu sözler söylediler.”

Öğrenciler, aslanın kimsenin canını yakmasaydı bütün hayvanların ormanda korkmadan ve mutlu bir şekilde yaşayacaklarını, ama aslanın rahat durmadığını ve sonunda da tavşanın aslanı öldürmeyi başardığını belirtmişlerdir. Hikâyeden sonra araştırmacı öğrencilere “Akşam haberlerinde canınızı sıkan, sizi üzen hangi haberler vardı?” diye sormuş ve öğrenciler bu soruya “*her gün askerler şehit oluyor*”, “*hırsızlar birilerini öldürüyor*”, “*kadınları kocaları dövüyor*” gibi haberleri örnek vermişlerdir. Bu örneklerden sonra araştırmacı aslında hayatta güzel şeyler de var diyerek barışa dikkat çekmiş, öğrencilere “Bir Milyon Neden” adlı reklam filmini izletmiştir (25. Oturum 2. Etkinlik).

Reklamda güvenlik kameralarına takılan yardımsever insanları, hiç tanımadığı birinin mutluluğunu paylaşan kişileri, ambulans geldiğinde yoğun trafikte acele ile yol kenarına çekilen arabaları gösteren görüntüler vardır. Öğrenciler bu reklam filmini hemen hatırlamış ve gülümseyerek izlemişlerdir. Bu durumu günlüğünde anlatan Arda şunları yazmıştır: “*Bugün barışı işledik. Bir reklamın sunusunu izledik. Çok güzeldi. Eğlendik barışın ne olduğunu öğrendik.*”

Araştırmacı daha sonra derse bir örnek olay ile devam eder (25. Oturum 3. Etkinlik). Örnek olay şu şekildedir (Aydın, 2011):

“Elif babasının işi nedeniyle başka bir ile geldikleri için okul değiştirmiştir. Yeni sınıfına alışmaya çalışmaktadır. Sıra arkadaşı Sibel hakkında sınıftaki diğer arkadaşlarından hiç de iyi şeyler duymamıştır. Sınıfta hiç kimse Sibel’i sevmemektedir. Çünkü Sibel arkadaşlarına çok sert ve kaba davranmakta ve küçük olaylardan basit kavgalar çıkarmaktadır. Sibel birkaç defa Elif’le de kavga etmiştir. Elif’e masada kitaplarını kendi önüne koymasını, masayı hiçbir şekilde dağıtmamasını, kendi eşyalarına kesinlikle dokunmamasını çok sert ve kırıcı bir dille söylemiştir. Elif’in sınıfta kimse ile arkadaş olmaması için Elif’e sert uyarılar yapmaktadır. Elif biriyle görüşüp konuşacak olsa Sibel ona sıkıntı verip kavga çıkarmaktadır. Elif, Sibel’in aksine çok iyi huylu ve güzel davranışlara sahip olduğu için sınıftaki arkadaşları onunla arkadaş olmak istemektedir. Elif’e Sibel olmadığı zamanlarda Sibel’den uzak durmasını onunla arkadaşlık yapmamasını söylemektedir. Elif Sibel hakkında duydukları ve yaşadıklarının sonunda onu yalnız bırakmayı düşünmektedir.”

Bu örnek olayla ilgili araştırmacının sorduğu sorular ve öğrencilerin genel olarak verdikleri cevaplar şu şekildedir: “Sibel’in yanlışları nelerdir?” Öğrenciler Sibel’in “*kavga çıkarmasını*”, “*bencil davranmasını*” ve “*kaba olmasını*” yanlış bulmuşlardır. “Sınıftakilerin Sibel’e karşı takındıkları tavır doğru mudur? Siz Sibel’in arkadaşları olsa idiniz nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?” Öğrenciler Sibel’i yalnız bırakmanın çözüm olmayacağını ve onunla konuşarak yardım etmenin gerekli olacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları günlük hayatlarında sürekli kavga çıkaran insanlardan kaçmayı tercih ederken, Pervin: “*Onlardan uzak durmak yerine onları sakinleştiririm.*” demiştir. Bu görüşe paralel olarak Sude de: “*Kavga çıkaran*

insanlardan uzak durmalıyız ama biraz da içine bakmalıyız neden böyle olduğuna.” demiştir. Ömer ise: *“Kavga yaparlarsa ya ayırırım ya da öğretmene söyledim.”* demiştir.

Öğrenciler günlüklerinde barışın insanı mutlu ettiğine ve güzel/yaşanabilir bir dünya oluşturduğuna değinmişler, eğer barış olmazsa savaşların, cinayetlerin olacağını ve çocukların açlıktan ölebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ömer, Pervin ve Sude günlüklerine şöyle yazmıştır: Ömer: *“Barış olmazsa kimse kimseyi sevmezdi.”* Pervin: *“Barış demek birbirimize düşman olmamak demek. Barış olmazsa küslük ve dargınlık bir de düşmanlık olur”* Sude: *“Barış olmazsa kimse mutlu olmaz, hep insanlar birbirine düşman olur.”*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

5.1.1. Nicel Sonuçlar

Uygulamaya başlamadan önce:

a. Kontrol grubu öğrencilerinin Deney grubu öğrencilerine kıyasla sosyal beceri düzeyleri daha yüksektir.

b. Deney grubu öğrencileri Kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla olumsuz sosyal davranışlara sahiptir.

c. Kontrol grubu öğrencileri Deney grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla olumlu sosyal davranışlara sahiptir.

Uygulamaya bittikten sonra:

a. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri düzeylerini artırmıştır.

b. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı Deney grubu öğrencilerinin olumsuz sosyal sosyal davranışlarını azaltmıştır.

c. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı Deney grubu öğrencilerinin olumlu sosyal sosyal davranışlarını artırmıştır.

5.1.2. Nitel Sonuçlar

Etkili İletişim Kurabilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler etkili iletişimde “ben dili” ve “sen dili” ile ilgili düşüncelerini belirterek bu konuda yaşadıkları problemleri paylaşmışlar ve sorunlara “ben dili” ile yaklaşıldığında daha başarılı iletişim kurulduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, etkili iletişimde nezaket sözcüklerine dikkat çekilmiş, bu sözcüklerin iletişimi nasıl yönlendirdiği üzerinde tartışılmış ve canlandırmalar yapılmıştır. Bu yolla, öğrencilerin nezaketli konuşmanın iletişim ve etkileşimi nasıl etkilediğinin farkına varmaları sağlanmıştır. Örneğin, öğrenciler yaşanan durumlarda özür dilemenin

gerekliliğine değinmişler ve eğer karşıdaki kişileri bir sebeple üzmüşlerse bu durumda özür dilemeli ve sorunu kibar bir dille çözmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Etkili iletişim konusunda ortaya çıkan diğer bir sonuç ise öğrencilerin konuşma esnasında iletişim kurallarına değinmeleri olmuştur. Öğrenciler, düşünce ve duygular anlatılırken sakın ve nazik bir şekilde hareket edilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu konuda yaşadıkları gerçek hayat durumlarını örnek olarak vermişler ve eğer geriye dönme imkânı olsaydı nasıl daha farklı iletişim kuracaklarına yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğrenciler, ayrıca, iletişimi başlatma konusunda merhaba, günaydın gibi selam verme sözcüklerinin gerekliliğini fark etmiş, arkadaşlarını ya da öğretmenlerini gördüklerinde merhaba, nasılsın diyerek konuşmaya başlamış ve sohbeti devam ettirmişlerdir.

Duygular Ve Duyguları İfade Edebilmeye Yönelik Sonuçlar

Duygulara yönelik olarak öğrencilerin ilk farkına vardıkları durum duyguların hayatımızdaki yeri ve önemi olmuştur. Öğrenciler, sevdikleri ve sevmedikleri duygularından bahsetmişler; en çok hoşlandıkları duyguların mutluluk ve heyecan olduğunu ve en sevmedikleri duyguların ise üzüntü, kızgınlık ve yalnızlık olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok yaşadığı duygular korku, sevinç ve üzüntüdür. Öğrencileri en çok korkutan şey yazılılardan düşük not alma, en çok sevindiren şeyler ise başarılı olma ve kendilerine yeni alınan eşyalardır.

Öğrencilere göre, duygularımızın dışı vurumu genellikle yüz ifadelerimiz vasıtasıyla olmakta; kızgınlık durumunda kaşların çatıldığı, mutluluk durumunda gülümsendiği, utanç durumunda ise yüzün kızardığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca, insanların korkunca kaçtıklarını ve üzülmeye de ağladıklarını söylemişlerdir. Duyguları renklerle ifade etme durumunda ise, öğrenciler en çok mavi rengi ve tonlarını seçmişlerdir. Mavi rengi yeşil, beyaz, pembe, kırmızı ev karışık renkler takip etmektedir. Öğrenciler genelde korkuyu siyah, sevinci ve mutluluğu beyaz, heyecanı pembe, aşkı da kırmızı ile ilişkilendirmişlerdir.

Öfke Ve Kontrolüne Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, öfkenin sinirlenme sonucu oluştuğu, herkesin öfkelenebileceği, fakat herkesin öfkesinin farklı olabileceği çünkü birinin öfkelendiği bir duruma

başkalarının öfkelenmeyebileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öfkelenmelerine neden olan durumların başında, haksızlığa uğraması, yalan söylenilmesi, duygularının incitilmesi gibi eylemler gelmektedir. Öğrenciler öfkelendiklerinde, sinirlenme, kızgınlık ve üzüntü yaşamaktadırlar. Öfkemiz dolayısıyla karşımızdaki kişinin üzülebileceğini ve kırılabileceğini belirtmişlerdir. Öfkenin geçmesi durumunda ise en çok yaşanan duyguların pişmanlık ve üzüntü olduğunu söylemişlerdir.

Olumsuz düşüncelerin olumlu düşüncelere dönüşebileceğini belirten öğrenciler, bir durumun gerçek nedenini öğrenince ve aynı zamanda sakince düşününce durumun iyi taraflarını gördüğümüzde, olumsuz duygu ve düşüncelerimizin de değişebileceğini söylemişlerdir. Öğrenciler öfkelendiklerinde öfkelerini azaltmak için en çok açık havada dolaşma ve olanları unutmaya çalışma yöntemlerini kullanmışlardır. Öğrencilerin, öfkeleri geçince konuşma, bilgisayarla oynama, yardım isteme, derin derin nefes alma, uyuma, içinden 10'na kadar sayma gibi yöntemleri öfkelerini azaltmak için kullandıkları görülmüştür.

Öğrenciler, insanlardaki öfke duygusunun gayet normal ve sağlıklı bir duygu olduğunu, ancak öfke durumunda olumlu düşünmemiz ve öfkemizi kontrol edebilmemiz için gayret sarf etmemiz gerektiğine vurgu yapmışlardır. Eğer öfkemizi kontrol etmezsek, büyük kavgaların çıkacağını, arkadaşlık ilişkilerinin bozulacağını, kişilerin birbirlerine küseceklerini, iletişim problemi yaşayacaklarını dile getirmişlerdir.

Olumlu Benlik Algısı Edinebilmeye Yönelik Sonuçlar

Olumlu benlik algısının geliştirilmesi bakımından “her insanın değerli olduğu” fikrine vurgu yapan öğrenciler; engelli olmanın, zengin ya da fakir olmanın önemli olmadığını, önemli olanın dış güzellik değil, iç güzellik olduğu fikrinde birleşmişlerdir. Esas değerın kılık-kıyafete, pahalı giysilere değil, insana verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler kendileri hakkında sosyal ve duygusal özelliklerinden bahsetmişler, kendi kişisel özelliklerini sevdiklerini söyleyerek kendilerine karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. Öğrenciler duygusal özellikler olarak durumlar karşısında

ağladıklarını ve güldüklerini söylemişlerdir. Sosyal olarak ise arkadaşlarının çok olduğunu vurgulamışlar ve arkadaşları ile gezmekten keyif duyduklarını belirtmişlerdir.

Her insanın diğerlerinden farklı olduğunu fark eden öğrenciler, farklılıkların aynı zamanda yaşamı zenginleştirdiğini de belirtmişlerdir. Arkadaşları ile olan farklılıkların birbirlerine olan sevgilerine zarar vermediğini söyleyerek, herkesin farklı şeyleri sevebileceğini kabul etmişlerdir.

Yardımlaşmaya Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler yardımlaşma faaliyetlerinde çalışmaya istekli olmuşlar ve bu konuda fikirler üreterek toplumda neler yapılabilir konusunu tartışmışlardır. Aynı zamanda kendilerinin yardımlaşma faaliyetleri için neler yapabileceklerini düşünmüşler ve çalışmak istedikleri yardımlaşma kurumlarını belirlemişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda yaşadıkları mahallelerde de yardımlaşma faaliyetlerini organize edebileceklerini düşünmüşler ve yaşlı insanlara yardım etmenin bu anlamda önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrenciler maddi yardımın genellikle gizli yapılması gerektiğini ve böylece karşıdaki kişiyi de üzmeden mutlu edebileceklerini dile getirmişlerdir.

Paylaşmaya Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler tek paylaşamayacakları eşya bilgisayardır. Bunun nedeni olarak ise bilgisayarın içindekilerinin silinebileceği endişesidir, çünkü eğer içindekiler silinirse oyun oynayamayacaklarını düşünmektedirler. Fakat öğrenciler paylaşamayacakları bu alete eğer birinin çok ihtiyacı olduğuna inanırlarsa, onu da paylaşabileceklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin paylaşmaktan keyif aldıklarının arasında ise dolapları, kitapları, yiyecekleri olmuştur. Öğrenciler paylaşmanın kültürel boyutlarında farkındalık kazanmışlar ve bu konuda toplumda yapılan paylaşımlara değinmişlerdir. Paylaşmanın insanı mutlu ettiğini ve beraberce yaşamaya, birlikteliğe neden olduğunu söyleyerek paylaşmanın önemini vurgulamışlardır.

Hoşgörü Gösterebilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, arkadaşları tarafından yanlışlıkla yapılan davranışları hoşgörü ile karşılarken büyük suçlara, hırsızlıklara karşı hoşgörülü olamayacaklarını

belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda kendilerinin de bazen hata yapabileceklerini düşünerek diğerlerinin bunu görmezden gelmelerini istemişlerdir. Öğrenciler, hoşgörünün olumlu etkilerini fark etmişler ve bazı durumlarda eğer hoşgörü gösterilmezse kavgaların ve dargınlıkların oluşabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Empati Kurabilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, empatinin ne olduğunu tanımlamışlar ve empatinin duygularımızı anlamada etkili bir yol olduğunu fark etmişlerdir. Öğrenciler, empatinin karşımızdaki kişiler ile yer değiştirerek durumlara farklı bir açıdan bakabilme olduğunu tecrübe etmişlerdir. Öğrenciler, empati kurarak problemleri çözebileceklerini, arkadaşlarını anlayabileceklerini ve arkadaşlarının problemlerine yardım edebileceklerini dile getirerek empati kurmanın önemine vurgu yapmışlardır.

Görgü Kurallarına Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, toplumda uyulması gereken görgü kurallarına uyulmadığında (örneğin, yemekte birilerinin ağzından çıkan seslerden) rahatsız olmuşlardır. Sessiz bir ortamda gürültü yapılması, iletişimde yapılmaması gereken davranıştır. Kendilerine lakap takılması, bağırılması ve ders çalışırken diğerlerinin gürültü yaparak dikkatlerinin dağıtılması da onları oldukça rahatsız eden davranışlar arasında sıralanmıştır. Öğrenciler toplumda uyulması gereken görgü kurallarını öğrenerek bir sınıflama yapmış ve bu kurallara uyulmadığında da huzursuzlukların, kavga ve küslüklerin artacağını belirtmişlerdir.

Sorumluluk Almaya Yönelik Sonuçlar

Sorumluluk, öğrenciler tarafından bir görevi yerine getirmek, emanet olan bir şeye sahip çıkmak veya verilen sözleri tutmak/yerine getirmek olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler, sorumluluklarımızın keyfimize göre değişmeyeceğini, bu nedenle herkesin ortak bir sorumluluk bilinciyle davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda evde, okulda ve sokakta aldıkları sorumlulukları düşünmüşler ve bunları diğerleriyle paylaşmışlardır. Bu sorumlulukları yapmadıklarında ise kimsenin kendilerine inanmayacağını, güvenmeyeceğini ve üzüleceklerini söyleyerek sorumluluğun önemine vurgu yapmışlardır.

Sevgiye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler sevgiyi karşımızdaki insana duygularımızı açıklamak, mutluluk, paylaşmak, hoşgörü gösterebilmek olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler sevgiyi yaşayan insanların bencil davranmadığını belirterek, kalbinde sevgi olan insanların mutlu ve sevinçli olduğunu, ama kalbinde sevgi bulunmayan insanların ise mutsuz ve yalnız olduklarını dile getirmişlerdir.

Dürüstlüğe Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, yalan söylemek üzerine yoğunlaşarak yalan söylemenin sonuçlarına değinmişlerdir. Yalan söyleyen insanları kimsenin sevmeyeceğini ve onlara güvenmeyeceğini belirterek bu insanların yalnız kalacaklarını iddia etmişlerdir.

İzin İstemeye Yönelik Sonuçlar

İzin alınmadan yapılan davranışların olumsuz sonuçlarına değinen öğrenciler, her ne sebeple olursa olsun bir eşyayı izin isteyerek almak/kullanmak gerektiğini belirtmişlerdir; çünkü bu duruma maruz kalan kişilerin öfkeleneyeceğine/kızacağına ve bu nedenle de karşısındaki kişiyle ilişkilerimizin bozulacağına vurgu yapmışlardır.

Arkadaşlık Kurabilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, gerçek arkadaşlığın/dostluğun en önemli ölçütleri arasında sır saklama, ihanet etmeme ve her zaman yanında olma gibi özellikleri sıralamışlardır. Öğrenciler, arkadaşlık ilişkilerinde uygun olan davranışları betimlerken, birbirini kırmamak, arkadaşına destek olmak, selamlaşmak, kavga etmemek üzerine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler aynı zamanda arkadaşsız kalmak istemediklerini, arkadaşları olmadığında sıkılacaklarını, oyun oynayacak kimseyi bulamayacaklarını, sırlarını paylaşacak birilerini bulamayıp rahatlayamayacaklarını belirterek, arkadaşlık kurmanın önemine değinmişlerdir.

Sosyal Faaliyetlere Katılabilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, bir işi birlikte planlamanın daha kolay ve eğlenceli olacağı görüşündedirler çünkü bu durumda daha fazla fikir ileri sürülebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler birlikte çalışmanın sayesinde

yardımlaşacaklarını ve bu sayede de bir işi daha fazla kişinin daha kolay bir şekilde öğrenebileceğini düşünmüşlerdir. Öğrenciler, oyun içerikli sosyal faaliyetlere katılmayı tercih ettiklerini ve en çok da arkadaşlarıyla oyun oynamayı (futbol, basketbol oynamayı) sevdiklerini söylemişlerdir.

Demokrasi ve İnsan Haklarına Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, genel olarak insan hakları konusunda bilgilenmişler ve özelde de kendi haklarının farkına varmışlardır. Öğrencilere göre, herkes eşit haklara sahiptir.

Kıskançlık Duygusu ile Baş Edebilmeye Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, kıskançlığı kendinde olmayan bir şeyin başkasında olması durumunda hissettiğimiz duygu olarak tanımlamıştır. Kıskanç insanların kimsenin iyiliğini istemediklerini söyleyerek bu durumun hem kıskanan kişiye hem de karşıdakine zarar verdiğini belirtmişlerdir.

Barış İçinde Yaşamaya Yönelik Sonuçlar

Öğrenciler, günlüklerinde barışın insanı mutlu ettiğine, güzel bir dünya oluşturduğuna değinmiş ve eğer barış olmazsa savaşlar olur, cinayetler olur, öğrenciler açlıktan ölür demişlerdir. Öğrenciler, ayrıca, günlük hayatlarında kavga çıkaran insanlardan her zaman uzak durmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Erinlik dönemi çocuklarına uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı, genellikle örnek olaylarla başlamış, hikâyelerle devam etmiş ve öğrencilerin oynadıkları oyunlar veya yaptıkları canlandırmalarla aktif katılımları sağlanmıştır. Hesapçıoğlu (2008) örnek olay yönteminin amaçlarının pratik alandan bir sorunun ortaklaşa tartışılması ve kararların da ortaklaşa oluşturulması, soyut düşüncelerin somut durumlara uygulanması olarak belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin görüşleri esas alındığında, bu çalışmada uygulanan örnek olayların amacına ulaştığı düşünülebilir. Öğrenciler, program süresince oynadıkları oyunları ve canlandırmaları da eğlendirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim eğitim programının bitiminde bazı öğrenciler keşke daha fazla oyunlar olsaydı diye serzenişlerde bulunmuşlardır. Programa yönelik dile getirmiş oldukları görüşlerde, öğrenciler bu tarz bir eğitimi ilk

defa aldıklarını, diğer derslerden daha keyifli bulduklarını söyleyerek, bu derse bir şeyler öğrenmenin yanında eğlenmek ve güzel vakit geçirmek için de geldiklerini ifade etmişlerdir.

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda öğrencilerin ilk etkinlikten son etkinliğe kadar geçen süreçte sınıf tartışmalarına katılmada, kendilerini ifade etmede, yaşamsal deneyimlerini paylaşmada ve olaylar hakkında fikirlerini ileri sürmede giderek daha katılımcı oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda, bu süreçte birbirlerini daha iyi tanıyarak iletişimde bulunmaya, birlikte çalışmaya ve verilen görevleri almak konusunda daha istekli davranmaya başlamışlardır. Öğrenciler arasındaki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan bazı gruplaşmaların da son oturumlara doğru azalma gösterdiği, erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin oyunlarda veya canlandırmalarda kendi istekleri ile birlikte rol aldıkları ve aynı ortamı paylaşmakta sıkıntı yaşamadıkları gözlenmiştir.

Bu çalışmada uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın çocukların etkili iletişim kurabilme becerisini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin olumlu/olumsuz duygularını ifade edebilmede ben dilini kullanma konusunda bilinç oluşturduğu ileri sürülebilir. İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisini inceleyen Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan'ın (2006) araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmada uygulanan programın öğrencilerin içten denetim odağı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Benzer şekilde Karahan (2005), İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın öğrencilerin çatışma karşısında kendi istek ve beklentileri doğrultusunda ben dilini kullanma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmada uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın öğrencilerin duygularını anlama ve ifade etmelerini olumlu yönde etkilediği ileri sürülebilir. Öğrenciler kendilerini mutlu eden, üzen, sevindiren, şaşırtan durumların farkında olmuşlardır. Öğrenciler sınavlardan korktuklarını ve kaygılandıklarını söylemişler ve yeni alınan eşyalar veya hediyeler karşısında mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler duygularını renklerle ifade ettiklerinde en çok mavi rengi seçmişler ve

ardından da açık renkleri tercih etmişlerdir. Mazlum'a (2011) göre, gökyüzü, su ve denizlerin rengi olan mavi aynı zamanda sonsuzluk ve huzurun da rengidir.

Öğrenciler, aynı zamanda, kendilerini en çok öfkeliendiren durumlardan bahsetmişler ve herkesin öfkесinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok öfkeliendikleri durumlar ise haksızlığa uğranması, yalan söylenmesi, canlarının yanması olmuştur. Yine eşyalarının izinsiz alınması da onları öfkeliendiren durumlar arasında belirtilmiştir. Yavuzer (2000), ergenlerin öfkelerinin sosyal kaynaklı olduğunu belirtirmiş ve ergenle alay edilmesini veya ona yalan söylenmesini ergeni öfkeliendiren durumlar arasında göstermiştir. Benzer şekilde, Serin ve Genç (2011) düş kırıklıklarını, haksızlığa uğramayı, hor görülmeyi ve iğneleyici sözleri, ergenlerin öfkelenmesine yol açan durumlar olarak tartışmıştır.

Diğer taraftan, öğrenciler öfkeleri geçince pişman olduklarını ve üzüldüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öfke kontrolünün gerekliliğine değinmişler ve insanların öfkelerini kontrol etmediklerinde sonucun kötü olduğunu, kavga ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın öfke kontrolüne yönelik oturumlarının amacına ulaştığı ileri sürülebilir. Alan yazında da öfke ile başa çıkma eğitimine katılan öğrencilerin içe yönelik öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Özmen, 2006).

Bu çalışmada uygulanan empati kurabilme becerisine yönelik oturumun başlangıcını duyguları anlama ve ifade edebilme etkinlikleri oluşturmaktadır, çünkü empati için duyguları anlamak ve ifade edebilmek önemlidir. Öğrenciler en çok ortaya konulmuş olan rakamın yer değiştirildiğinde farklı gözükmesinden etkilenmişler ve empati için kendilerini karşıdakinin yerine geçerek onu anlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun empatiyi ilk defa duymuş olmalarına karşın, bu çalışmadaki etkinlikler sayesinde empati becerisini geliştirdiklerine dair inançlarının yüksek olması anlamlıdır. Yüksel (2004) de Empati Eğitim Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin empati becerisini arttırdığını, öğrencilerin arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

Son olarak, Yörükoğlu (2000, s. 105) benlik saygısını, “kişinin kendisini değerlendirmesi sonucu ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur” şeklinde tanımlamıştır. Öğrenciler, benlik algısına yönelik yapılan oturumlarda kendi kişisel özelliklerinin farkına varmışlardır. Bu durumda öğrenciler özsaygıları ile ilgili farkındalık kazanarak kendilerini önemli gördükleri ve bu nedenle benlik özsaygılarının yükselmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Keefe ve Berndt (1996) de kişilerin benlik saygısı arttıkça, arkadaşlık ilişkilerinin sürekliliği ve kalitesinin de arttığını saptamıştır. Bu çalışmada da öğrenciler her bireyin değerli olduğunu ve dış görünümün önemli olmadığını, nitekim arkadaşlarının kendilerinden farklı olmalarının aralarında bir sorun oluşturmadığını belirtmişlerdir.

5.3. Öneriler

- Bu çalışma, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin öntest sosyal beceri puanları eşitlenmeden gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, ileriki çalışmalar (uygulamalar) başlangıç düzeyleri eşitlenmiş gruplarla yapılarak sonuçlar analiz edilebilir.

- Araştırmacının katılımcılar üzerindeki olumlu etkisini test etmek için placebo grupları oluşturulabilir.

- Bu çalışma, Deney grubunda 14 ve Kontrol grubunda 14 olmak üzere toplam 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, ileriki çalışmalar daha fazla katılımıyla uygulamayı yineleyebilir.

- Bu çalışma, erinlik dönemi (12 yaş grubu) bireylerle yürütülmüştür. Dolayısıyla, ileriki çalışmalar Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın diğer yaş gruplarındaki bireyler üzerindeki etkisini sınavabilir.

- İleriki çalışmalarda uygulama esnasında velilerden ve öğrencilerden izin alarak video kamera kullanabilir ve/veya sınıfta bir uzman gözlemci bulunarak gözlem notları tutabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. M., & Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Adasal, R. (1973). *Modern Normal ve Medikal Psikoloji* (2. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alıcı, G. (2008). *Ye Kürküm Ye Hikâyesi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H. (1997). *Eğitim Psikolojisi Ders Notu*. Konya: Günay Ofset.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M, T. (1987). The inventory of parent peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arslan, A., & Şahin, T. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Arslan, A., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 472-492.
- Arslan, E. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (2. Baskı). Ed: M. Engin Deniz. Ankara: Maya Akademi.
- Aşırđizer, M., Cantürk, G., Sarı, H., & Cansunar, F. N. (1994). Puberte, erken adolesan ve geç adolesan dönemi ölümlerinin analizi. *1. Ulusal Adli Tıp Kongresi, Adli Tıp Kurumu Kongre Kitabı*, İstanbul. 1-12.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 39-64.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay Yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Aydın, Ö. (2008). *Sorumluluk ve yardımseverlik odaklı karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H., & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-379.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi - Gelişim Öğrenme ve Ortam* (6. Baskı). Ankara Nobel Yayınları.
- Bolat, A. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal beceriler açısından türkçe dersi öğretim araçları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. Çev. İnanç Deniz Erguvan Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükgebiz, A. (2006). Adolesanlarda fiziksel ve cinsel gelişim. *Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler Dergisi*. 2(7), 1-5.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldarella, P., & Merrel, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Canakay, U. E. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. Denizli.
- Carlo, G., Eisenberg, N., Knight, G. P. (1992), An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research Adolescence*, 2, 331-349.

- Carlo, G., Hausmann, A., & Christiansen, S., Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23*, 107-134.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim*. Ramazan Arı (Ed.). Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yaşatma Ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1211-1225.
- Çapar, K. (2001). *Din öğretiminde duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisi (ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar üzerinde bir alan araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çelen, N. (2011). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çiftçi, İ., & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çileli, M. (1987). *Ergenlikte Ahlak Gelişimi*. (Ed. B. Onur), *Ergenlik Psikolojisi* Ankara: Taş Kitapçılık.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 37*, 155-174.

- Davis, M. H. (1983), Measuring individual differences in empathy: evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Demir, B. (2008). *Adalet ve saygı içerikli karakter eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2003). Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik uygulamaları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Tebliğler Kitabı*, (pp.1599-1616,). Antalya.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duyuşsal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durdu, M., & Merter, F. (2010), Birinci sınıf öğretmenlerinin duyuşsal alan kazanımlarıyla ilgili farkındalık düzeyleri. *10. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Sivas.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995), Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Erdamar, G., & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.

- Gander, J. M., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (7. Baskı). (Çev. Ali Dönmez vd.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13(1), 215-226.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies* 7, 1159-1177.
- Gönç, N. E. (2009). Normal puberte gelişimi ve puberte prekoks. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 40, 164-168.
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde, işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Hatipoğlu, N. (2012). Pubertal dönem ve sorunları. *Türk Aile Hekimleri Dergisi*.16, 1-13.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hilooğlu, S., & Cenkseven, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- İnanç, Y. B., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin duyuşsal karakteristiklerinin fizik dersi başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jersild, T. A. (1970). *Gençlik Psikolojisi*. Çev: İbrahim N. Özgür. İstanbul: Yeni Hamle Matbaası.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında*

- eğitici drama programının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kara, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. Ankara: Say Yayınları.
- Karahan, F. T. (2005). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 217-230.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S., & Tuncel, M. (2009). Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İzmir.
- Keskin, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self- esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16(1), 10-129.
- Keskinoğlu, Ş., M. (2008). *İlköğretim besinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kocayürek, A. (2004). Duygusal Zekâ Eğitiminde Drama Etkinlikleri. Anka: Nobel.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Korkmazlar, Ü. (1998). *Son Çocukluk Dönemi: (6-12 Yaş)*. Ana Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, P. C. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125.
- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş- altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kuşdil, M., E., & Kagitçibası, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Mazlum, Ö. (2011). Rengin Kültürel Çağrışımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,125-138.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in ahlak (moral) gelişim kuramlarının özelliklerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5, 73-86.
- Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S., & Yılmaz, M. (2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 2(20),48-58.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Otluoğlu, R. (2002). İlkokul izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duyuğu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15,163-172.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A., & Ceylan, Ş. (2005). *Göç eden ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu.
- Özmen, A. (2006). Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 175-185.
- Pehlivan, Z., & Alkan, G. (2002). İşbirlikli öğretim yönteminin öğrencinin duyuşsal özellik ve motor beceri alanlarındaki erişü düzeyine etkisi. *7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Antalya.
- Quintana H. (2003). Cognitive development. In *Textbook of Adolescent Psychiatry* (Ed R. Richard): 171-180. New York: Oxford University Press.
- Saka N. (1999). *Erken ve Geç Püberte ve Boy Kısallığı Ben Hasta Değilim. Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* (Düz A. Ekşi). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki metinlerin bilişsel beceri ve duyuşsal özellikleri kazandırma açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sardoğan, M., Kaygusuz, C., & Karahan, F. (2006). Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 184-194.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255.
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim Psikolojisi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Semerci, N., & Özer., B. (2004). Duyuşsal davranışların kazandırılmasında tarih derslerinin öğretimının önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (16. Baslı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Serin, B. N., & Genç, H. (2011). Öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi programına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 236-254.
- Singelis, T, M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construal. *Society for Personality and Social Psychology*, 20, 580-591.
- Siyez, M., D. (2010). *Ergenlerde Problem Davranışlar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Figen Çok (Ed). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sümer, T. E. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyal kaygıları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Tagay, Ö., Baydan, Y., & Acar, V. N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(3), 19-28.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü. (2009). Gençlere Yönelik Üreme Sağlığı Hizmetleri. http://www.muglahsm.gov.tr/websayfalar/subelerweb_hsm/subeler/bohsb/evrak/cekus_projeleri. Erişim tarihi: 04.05.2013
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.

- Uz Baş. A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, D. E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vural, E, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., & Şimşek., H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 122-134.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı* (11. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, İ, S. (2006). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

ETKİNLİKLERDE ADI GEÇEN HİKÂYELERE ERİŞİM İÇİN KULLANILAN İNTERNET ADRESLERİ

http://www.matokulu.com/matokulu.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1304:askida-kahve&catid=107:matebiyat&Itemid=642; Erişim tarihi: 16 Aralık 2012.

<http://www.fatihhaber.com/sadaka-taslari.htm>; Erişim tarihi: 18 Aralık 2012.

<http://www.animaturk.com/hikaye/yavru-kopek.html>; Erişim tarihi: 19 Aralık 2012.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/20/01/966483/icerikler/hukumdarve-bilge_296486.html; Erişim tarihi: 19 Aralık 2012.

http://www.vildankoleji.com/degerler_egitimi/sevgi_bulteni.pdf; Erişim tarihi:
20 Aralık 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=a-umWnsFQ5I>; 21 Erişim tarihi: Aralık
2012.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/03/748362/icerikler/arkadaslik_236020.html; Erişim tarihi: 21 Aralık 2012.

EK-A. ARAŞTIRMA İÇİN İZİN BELGESİ

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :73521772-044.01
Konu :Araştırma İzni

4685


13 -02- 2013

VALİLİK MAKAMINA

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Münise DURDU' nun " Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi" isimli tez konusu için Malatya Merkez Begüm Kartal Ortaokulunda Uygulama araştırma yapması isteği hakkındaki Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/01/2013 tarihli ve 221 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur

Konu ile ilgili Müdürlüğümüz İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu 12/02/2013 tarih saat 10.00' da toplanarak yapılan incelemede herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde adı geçenin Merkez Begüm Kartal Ortaokulunda konu ile ilgili Uygulama araştırma yapmasını olurlarınıza arz ve teklif ederim.


Mehmet BOYRAZ
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
12/02/2013

Mehmet ULUT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK-B. DUYUŞSAL DAVRANIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI (Örnek Oturum: 5)

5. OTURUM

Amaçlar:

1. Duygularını ifade edebilme

Kazanımlar:

1. Hissedilen duyguların vücuttaki tepkilerini fark eder. (*Alma*)
2. Grup arkadaşının farklı duygular karşısında verdiği tepkileri fark eder. (*Alma*)
3. Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini sözlü olarak ifade eder. (*Değer Verme*)
4. Mutluluk, üzüntü, sevinç, öfke duygularını farklı sanatsal yollarla gösterir. (*Tepkide Bulunma*)

Etkinlikler Ve Eğitim Durumu:

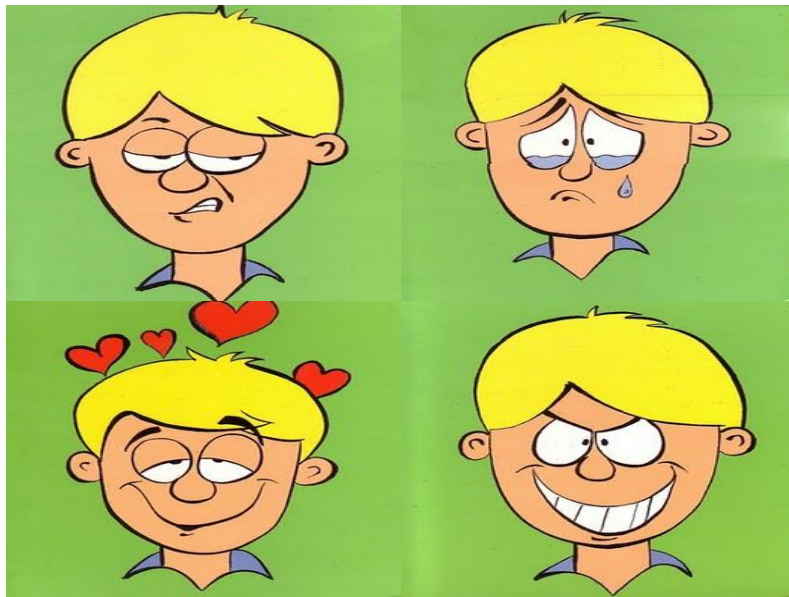
Yöntem-teknik: Soru cevap, anlatım, tartışma, video örnek olaylar.

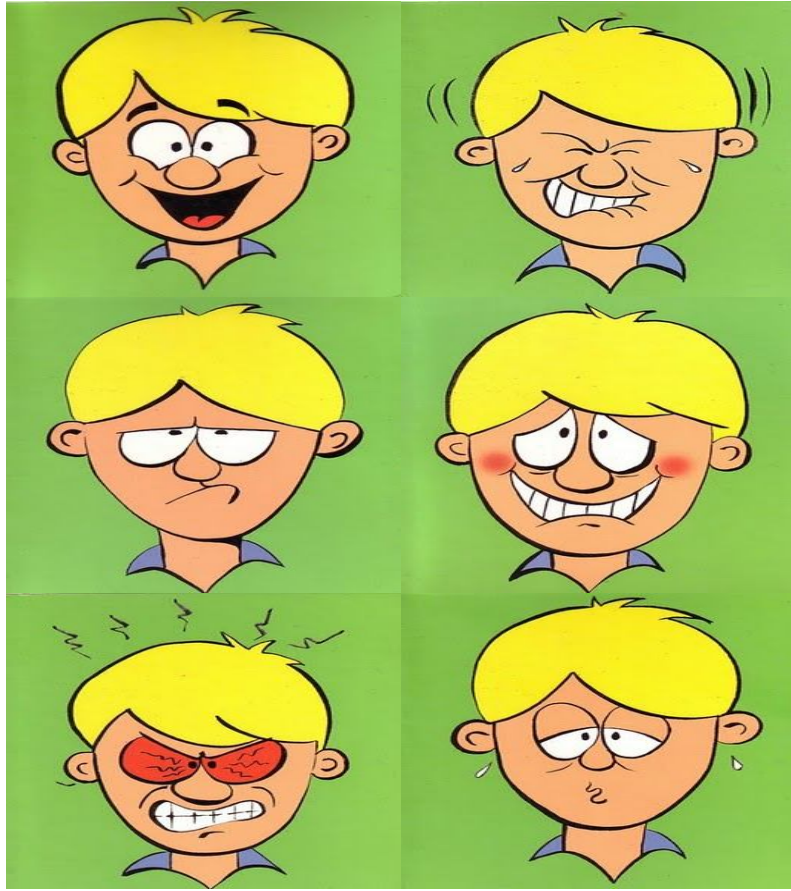
Materyaller: kâğıt, kalem,

Öğretmen sınıfı selamlayarak girer, öğrencilerin nasıl olduklarını sorduktan sonra bir öğrenci geçen oturumun özetini yapar. Bu günkü konu söylendikten sonra oturuma başlanır.

Etkinlik 1

Öğretmen tahtaya yüz ifadelerinin bulunduğu şekilleri asar. Her bir duygu durumunda yüzümüzün aldığı şekiller hakkında konuşulur. Sonrasında da öğrencilerle pantomim oynanır.





(Kaynak: <http://petitecole34.blogspot.com/2011/08/yuz-ifadeleri2.html>)

Öğretmen sınıfı gruba ayırır ve her bir gruptan bir öğrenci tahtaya çıkarak keseden çekilen deyimleri canlandırmaya çalışır: *Şaşkınlıktan dili tutulmak, korkudan gözleri fal taşı gibi açılmak, mutluluktan uçmak, heyecandan şaşırarak, etekleri zil çalmak.*

Etkinlik 2

Öğrenciler tarafından canlandırılan deyimlerden sonra öğretmen öğrencilere korkan, mutlu olan ve şaşırarak bir insanın kısa videolarını izlettirilir. Ve duyguların tepkilerimiz üzerindeki etkileri tartışılır. Arkasından öğretmen öğrencilerden hayal ve düşlerini ya da onları en çok mutlu eden şeyi çıkıp anlatmalarını konusunda yönlendirir.

Etkinlik 3

Son olarak öğretmen duyguları birer renge benzetseydiniz bu hangi renk olurdu diye sorarak onlardan bu duyguyu anlatmalarını ister.

EK C: ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ

Kişi Arama
Münise Durdu
Yardım Oturumu Kapat

Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler

4ra Posta Ara Kaydet Gelişmiş

Yeni Postayı Al Sil Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet İstenmeyen Posta Görüntüle

Re: ölçek izin 6 Eylül 2013 0:11

Kimden: Hasan Bacanlı

Kime: Munise Durdu

Munise hanım

Dediğiniz şekilde geçmiş tarihli nasıl olur bilmiyorum. Bunun sorun olacağını sanmam.

Ölçeği akademik amaçla kullanabilirsiniz. Baska amaçla kullanamazsınız, ABD deki yayınevinden izin almanız gerekir. Ölçeği kullanırken iki boyutu birbirinden çıkarmanız gerekiyor. Toplamayın, unutmayın.

Ölçeği aynen yayınlamazsınız. Ancak örnek en fazla 4 madde verebilirsiniz.

Sonuçla ve uygulama ile ilgili bilgi verirseniz sevinirim.

İyi çalışmalar,

5 Eylül 2013 18:54 tarihinde "Munise Durdu" <munise.durdu@monu.edu.tr> yazdı:

Hocam merhaba, ben İnönü üniversitesinden öğretim görevlisi Munise Durdu. Daha önceden duyuşsal davranış öğretimi ile ilgili doktora çalışmam için hem maille hem de telefonla sizinle haberleşmiştik. Sosyal becerileri ölçmek için sizin çeviriniz olan MESSY'nin ölçeğini kullanmak istediğimi söylemiştim. jüri üyesi sizin bu ölçek için yazılı izninizin olması gerektiğini söylüyor. bana bu konuda mümkünse sizin geçmiş tarihli bir izin belgesi vermenizi rica edebilir miyim.

Görüşmek üzere, iyi çalışmalar dilerim.

--

Öğretim Görevlisi
Munise DURDU
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok no :209 Malatya