



T.C.

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM- İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**RESİM EĞİTİMİNİN 7- 11 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN
DUYGUSAL(PSİKO-SOSYAL) ZEKÂ GELİŞİMLERİNE
ETKİSİ**

PINAR SAĞIRKAYA

Tez Danışmanı

Prof. Dr. METİN COŞAR

SİVAS - 2013



T.C.

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**RESİM EĞİTİMİNİN 7-11 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN
DUYGUSAL (PSİKO-SOSYAL) ZEKÂ GELİŞİMLERİNE
ETKİSİ**

Pınar SAĞIRKAYA

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Metin COŞAR

SİVAS - 2013

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Resim Eğitimi’nin 7-11 Yaş Arası Çocukların Duygusal (Psiko-Sosyal) Zeka Gelişimlerine Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/02/2013

Pınar SAĞIRKAYA



CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Pınar SAĞIRKAYA tarafından hazırlanan “Resim Eğitimi'nin 7-11Yaş Arası Çocukların Duygusal (psiko-Sosyal)Zekâ Gelişimlerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 11/02/2013 tarihinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda *başarılı* bulunarak, jürimiz tarafından **Resim-İş Eğitimi** bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof.Dr.Metin COŞAR

İmza
Metin Coşar

Danışman: Prof.Dr.Metin COŞAR

Metin Coşar

Üye: Yrd.Doç.A.Yaşar SERİN

Yaşar Serin

Üye: Yrd.Doç.Dr.Meryem ACARA ESER

Meryem Acara Eser

Üye:

Mustafa Hilmi Bulut

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

11 03 2013

Tez Veri Giriş Formu

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	463101
İşlem Türü	İşlemde
Yazar Adı / Soyadı	Pınar Sağırkaya
Uyuğu / T.C.Kimlik No	T.C. 60913321128
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	pinar.sagirkaya@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Resim Eğitimi'nin 7-11 Yaş Arası Çocukların Duygusal (Psiko-Sosyal) Zeka Gelişimlerine Etkisi
Tezin Tercümesi	The Effect of Art Education on the Development of the Emotional Intelligence (Psychosocial) of the Children between Ages 7-11
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Cumhuriyet Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Resim Bölümü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	236
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Metin COŞAR
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Resim Eğitim, Psiko-Sosyal Gelişim, Duygusal Zeka
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum [2 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının 11.03.2015 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

11.03.2013

İmza:.....



Yazdır

TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmada; resim eğitiminin 7-11 yaş arası çocukların duygusal (psiko-sosyal) zeka gelişimlerine etki düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenliğim sırasında yapmış olduğum bu araştırma ile meslektaşlarıma ışık tutmak ve resim eğitiminin gerekliliğini, alan araştırması ile ispatlamak istedim. Bu doğrultuda; Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman bana duyduğu inanç ve güven, tez aşamam boyunca gösterdiği büyük destek ve sabır ve yol göstericiliği için sayın danışmınm, değerli hocam Prof. Dr. Metin COŞAR'a teşekkür ediyorum.

Sayın hocam, Yrd. Doç. A. Yaşar SERİN'e, lisans, yüksek lisans eğitimim boyunca duyduğu güven, inanç ve desteği için ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmamın tez formatına uygunluğuyla ilgili sıkıntılarımı planlama ve yol göstericiliği, zamanımı ve bilgisini bana ayırdığı için sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Meryem ACARA ESER'e teşekkür borçluyum.

Çalışmam sırasında, zorlu günlerimde yardımlarını ve dostluklarını esirgemeyen, Tuğçe YAŞA, Gizem YILDIZTEKİN, Gizem YILDIRIM ve Onur ŐENOL'a teşekkür ederim.

Tezimi hazırlarken verdiği manevi destek ve cesaret için ayrıca dostluğunu yürekten hissettiğim, Yrd. Doç. Dr. Goncağül SERDAROĞLU'na yürekten teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu kadar araştırmam süresince arkamda olduğunu bildiğim ve varlığından güç aldđım sevgili annem Zehra SAĞIRKAYA'ya ve biricik aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER.....	İ
TABLolar LİSTESİ.....	Vİİ
EKLER LİSTESİ.....	Xİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	Xİİ
ÖZET.....	Xİİİ
ABSTRACT.....	XİV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	2
1.2.1 Duygu Kavramı.....	2
1.2.2. Duygu Oluşumu ve Duyguların Temel Özellikleri.....	4
1.2.3. Duyguları Fark Edebilme ve Fizyolojik Etkileri.....	6
1.2.4. Duygu-Düşünce ve Davranış.....	10
1.2.5. Duygusal Zekâ ve Tanımları.....	13
1.2.6. Duygusal Zekâ ve Eğitimdeki Yeri.....	18
1.2.7. Duygusal Gelişimin Önemi.....	23
1.2.8. Psiko Sosyal Gelişim Teorisi ve Önemi.....	24
1.2.9. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	27
1.2.10. 7-11 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişim Özellikleri.....	28
1.3. RESİM EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	29
1.3.1 İlkokulda Resim Dersi.....	29
1.3.2 Resim Dersinin Tarihçesi.....	29

1.3.3. Resim Dersinin Genel Amaçları ve Konuları	33
1.3.4. Resim Eğitiminin Gerekliği.....	36
1.3.5. Resim Dersinin Temel İşlevleri	36
1.3.6. Resim Dersinin Dayandığı Temeller	37
1.3.7. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları.....	37
1.3.7.1. Karalama Evresi (2-4 Yaş)	38
1.3.7.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)	40
1.3.7.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)	42
1.3.7.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)	44
1.3.7.5. Mantık Dönemi (12-14 Yaş).....	45
1.3.8. Resim Dili ve Çocukları Tanıma	45
1.3.9. Resim Eğitimi Yöntemleri	47
1.3.9.1. Müzikli Yöntem.....	47
1.3.9.2. Kopya Yöntemi.....	47
1.3.9.3. Bellek Eğitimi Yöntemi	48
1.3.9.4. Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi.....	49
1.3.9.5. Psikolojik Yöntem	49
1.3.9.6. Gözlem Yöntemi.....	50
1.3.9.7. Hikâyeleştirme Yöntemi	50
1.3.10. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Kişilik Gelişimine Katkısı.....	51
1.4. PROBLEM CÜMLESİ	55
1.4.1. Alt Problemler.....	55
1.5. AMAÇ VE ÖNEM	56
1.6. SAYILTILAR	56
1.7. DENENCELER	56

1.8. SINIRLILIKLAR.....	56
1.9. TANIMLAR.....	57
İKİNCİ BÖLÜM.....	58
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	58
ÜÇÜNÇÜ BÖLÜM.....	95
3. YÖNTEM	95
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	95
3.2.ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	95
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	95
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	95
3.3.2.Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği	95
3.4.VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	96
3.4.1. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeğine Ait Tanım ve Ölçütler	96
3.4.2. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeğinin Değerlendirmesi	96
3.4.3. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği Puanlama Sistemi	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	100
4. BULGULAR VE YORUMLAR	100
4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	100
4.2. Demografik Değişkenlere İlişkin İstatistikler	107
4.3. DENEYSEL İŞLEM İSTATİKLERİ	144
BEŞİNCİ BÖLÜM	155
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	155
5.1.Sonuç	155
5. 2. Öneriler	157
KAYNAKLAR	158

EKLER..... 174

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Dağılımı	100
Tablo 4.1.2. Yaş Açısından Öğrencilerin Dağılımı	100
Tablo 4.1.3. Doğum Yeri Açısından Öğrencilerin Dağılımı	101
Tablo 4.1.4. Akademik Başarı Açısından Öğrencilerin Dağılımı.....	101
Tablo 4.1.5. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı	101
Tablo 4.1.6. Anne Mesleği Açısından Öğrencilerin Dağılımı	102
Tablo 4.1.7. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı	102
Tablo 4.1.8. Baba Mesleği Açısından Öğrencilerin Dağılımı	103
Tablo 4.1.9. Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı.....	103
Tablo 4.1.10 Kardeş Sayısı Açısından Öğrencilerin Dağılımı	104
Tablo 4.1.11. Evde Aile Dışında İkamet Edenler Açısından Öğrencilerin Dağılımı	104
Tablo 4.1.12. Kendine Ait Odası Olması Açısından Öğrencilerin Dağılımı	104
Tablo 4.1.13. Kardeşleriyle Oda Paylaşımı Açısından Öğrenci Dağılımı	105
Tablo 4.1.14. Evde Bilgisayar Olup Olmama Açısından Öğrenci Dağılımı	105
Tablo 4.1.15 Kendisine Ait Bilgisayar Olup Olmama Açısından Öğrenci Dağılımı	105
Tablo 4.1.16. Kendisine Ait Televizyonun Olup Olmaması Açısından Öğrenci Dağılımı	106
Tablo 4.1.17. Müzik Aleti Açısından Öğrenci Dağılımı	106
Tablo 4.1.18. Günlük Gazete Okuma Açısından Öğrenci Dağılımı	106
Tablo 4.1.19. Dinsel Tutumları Açısından Öğrenci Dağılımı	106
Tablo 4.1.20. Anne Babanın Genel Tutumu Açısından Öğrenci Dağılımı.....	107

4.2.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Gelişim Özelliklerinin A.O., S.S., ve t Testi Sonuçları	108
Tablo 4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri	111
Tablo 4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları	114
Tablo 4.2.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 4.2.5. Akademik Başarı Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 4.2.6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	126
Tablo 4.2.7. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	128
Tablo 4.2.8. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	132
Tablo 4.2.9. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 4.2.10. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
Tablo 4.2.11. Gelir Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 4.3.1. Yemek Yeme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	145
Tablo 4.3.2. Giyinme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	145

Tablo 4.3.4. Yatma Uyuma Becerileri Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	146
Tablo 4.3.5. Okul Çalışması Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	147
Tablo 4.3.6. Ev İşlerine Yardım Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	147
Tablo 4.3.7. Yer Değiştirme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	148
Tablo 4.3.8. Boş zamanları Değerlendirme Sinemaya Gitme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.3.9. Boş zamanları Değerlendirme Arkadaşlarla Vakit Geçirme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	149
Tablo 4.3.10. Para Harcama Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	149
Tablo 4.3.11. Paradan Faydalanma Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	150
Tablo 4.3.12. Diğer Hususlar Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	150

Tablo 4.3.13. Okuma ve Kitap İlgileri Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	151
Tablo 4.3.14. Sosyal Hayata İlgisi Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	151
Tablo 4.3.16. Anne Baba ile İlişkiler Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	152
Tablo 4.3.17. Yaşlıları ile İlişkiler Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	153
Tablo 4.3.18. Sosyal Hayata Uyum Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	153

EKLER LİSTESİ

EK-1 Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği

EK-2 Kişisel Bilgi Formu

EK-3 Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği Özet Cetveli

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

F: Varyans Değeri

N: Kişi Sayısı

P: Anlamlılık Düzeyi

T: Bağımlı Örneklem ve Bağımsız Örneklem için t Testi

SD: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

ÖZET

SAĞIRKAYA Pınar, Resim Eğitimin 7-11 Yaş Arası Çocukların Duygusal (Psiko-Sosyal) Zekâ Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas 2013

Bu çalışmada; Resim Eğitimi'nin 7-11 yaş arası çocukların duygusal zeka gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Erzurum Oltu İlçe merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu öğrencilerinden gönüllü 36 erkek, 64 kız olmak üzere toplam 100 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmanın uygulandığı çocukların duygusal (psiko-sosyal) zeka puanları Yavuzer tarafından Türk çocuklarına uyarlanan, 135 maddeden oluşan psiko-sosyal gelişim ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan çocukların demografik bazı değişkenlerine ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan çocukların duygusal zekâ seviyelerini geliştirmeye yönelik 24 haftalık Resim Eğitimi Programı uygulanmıştır. Program uygulanmadan önce psiko-sosyal ölçeği ön test, program bitiminden sonra ise psiko-sosyal ölçeği son test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinde sayı ve yüzdelik hesabı ve T Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, resim eğitimi programının araştırma grubundaki çocukların duygusal (psiko-sosyal) zeka düzeyleri anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Resim Eğitimi, Psiko-Sosyal Gelişim, Duygusal Zeka.

ABSTRACT

SAĞIRKAYA, Pınar, The Effect of Art Education on the Development of the Emotional Intelligence (Psychosocial) of the Children between Ages 7-11, Master Thesis, Sivas2013

In this study, the researcher investigated the effect of art education on the development of emotional intelligence of the children between ages 7-11. The study was formulated in accordance with the pre-test, post-test and experimental research model.

The sample group of the study consisted of 100 volunteered children (36 male, 64 female) of the Mehmet Akif Ersoy Elementary School in Oltu, Erzurum.

The emotional intelligence (Psychosocial) ratings of the sample group of the study were obtained by means of psychosocial development scale consisting of 135 items, which was adapted to the Turkish context by Yavuzer. Additionally, in order to obtain some demographic variables of the children taking part in the study, Personal Information Form was employed.

A 24-week Art Education Programme was applied to the sample group, designed to develop their emotional intelligence level. Prior to the programme, psychosocial scale pre-test, following the programme psychosocial scale post-test were applied to the sample group. For the analysis of the gathered data, quantitative and percentage analysis and T-test were employed.

According to the findings derived from the study, the art education programme significantly improved the emotional intelligence (psychosocial) of the children taking part in the study.

Key Words: Art Education, Psychosocial Development, Emotional Intelligence

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Topluma uyumlu bireyler yetiştirmek ve bireylerin kendi kültürel kimliklerini kazanmaları, toplumdaki yerlerini almaları ve yaratma güçlerini geliştirebilmeleri için uygun ortamları hazırlamak eğitimin genel sorumluluğudur. Bu ortam içerisinde birey, kendini ve çevresini tanımalı ve sağlıklı etkileşim süreçlerini yaşayabilmeli, kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilmelidir. Ancak bireyin duygularını geri plana bırakan ussal bilimsel bir eğitim, ezbercilik, aşırı bilgi yükü, okul yaşamında zevk almaya yönelmeyen; öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı bir sistem, günümüzde yetiştirmek durumunda olduğu çağdaş insanın gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Böyle bir eğitim ortamında yetişen bireyler, duygularını ifade edemeyen, utangaç, yanlış yapma korkusu taşıyan, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği olan ve özeleştiriden kaçan, kendini ifade edemeyen, kendisini ve çevresini engelleyen, yaratıcılıktan uzak, duygusal yeterliliğe sahip olmayan birkaç tip insan kalıbına girmektedirler.

Çocuk gelişiminin, en önemli süreçlerinden biri duygusal (psiko-sosyal) gelişimdir. Duygusal zekâ, bireyin kendi iç dünyası ile dış dünyası arasında başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi, yaşama sevinci duyabilmesi, kendisi ile olduğu kadar diğer insanlarla da iyi ilişkiler kurabilmesi, onlar tarafından kabul edilmesi ve başarılı bir iletişim sağlayabilmesidir. Bir başka deyişle duygusal gelişim, insan yaşamı için gerekli bir süreçtir ve ancak iletişim, empati ve yaratıcılık ile mümkün olmaktadır. Çocukların duygusal zekâlarının gelişimi için gerekli olan uygulamalar, resim eğitiminin amaçları içerisinde yer almaktadır.

Bilindiği gibi resim eğitimi çocukların görme, algılama, tanımlama, yaratma, anlatma, el becerisi, kendini ifade etme ve iletişim kurma yetilerini geliştiren oldukça önemli bir etkinliktir. Resim eğitiminin en önemli amacı çocukların yaratıcılığını geliştirmektir. Çocuğun yaratıcı düşüncüyü üretebilmesi için dış uyarıcılara karşı açık ve alıcı olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilincinde olması gerekir. Kuşkusuz, algıların bilincine varan çocuk, bunları çok çeşitli biçimde yansıtmakta ve dile getirmekte güçlük çekmeyecektir.

1.2. DUYGUSAL ZEKÂ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Çalışmanın bu bölümünde duygusal (psiko-sosyal) zeka ve resim eğitimi ile ilgili kavramsal, kuramsal açıklamalara yer verilecektir.

1.2.1 Duygu Kavramı

Duygu, karmaşık ve tartışma konusu olmuş bir kavramdır. Bu nedenle tek bir tanım vermek mümkün değildir. Duyguya dair araştırmalar oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Öyle ki, iyi bir yaşam sürdürebilmek için duyguların rolünün araştırılmasının tarihçesi, eski Yunan ve Stoik Hareket'e kadar gitmektedir. (Mayer, Salovey &Caruso, 2000:92).

Kaufman, duygular ve biliş dair ilk akademik çalışmaların izlerinin geç 1800'lerde bulunabileceğini belirtmektedir. (Jaeger, 200:617). Felsefenin duyguya yaklaşımı, M.Ö. 300'lü yıllardaki filozoflara kadar uzanmaktadır. O yıllarda filozoflar, ruhsal alandaki kıpırdanmaları akla dayandırmaktadırlar. İnsanın çektiği acılardaki duyguları reddetmekle kalmayıp, bunların düşünce ve yargıdaki bazı hata ve bozukluklarından ileri geldiğini savunmaktadırlar. Aristoteles (M.Ö. 384-22) duyguları, neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılar veya varsayımlarla birlikte ortaya çıkan refakatçiler olarak nitelendirmektedir. Ona göre duygular istek uyandırmakta; ama bağımsız ölçüler olmadıklarından, bilinç işlevleri ile birlikte hareket etmektedirler. Önceleri duyguların daha bağımsız olduğu fikrini savunan Augustin (354-430) ise daha sonraları Aristoteles'in tezine yönelmiştir. Descartes (1596/1650), duyguları daha katı bir görüşle, tamamen akılcı bir yaklaşımla ele almıştır. "Öfkeli olmaya degeceğini düşünüyorsak, öfkelenmekteyiz" şeklinde bir

görüş öne sürmüştür. Yani duyguların, davranış tarzlarının değeri ve yararı konusundaki düşüncelerden ortaya çıktığını savunmuştur.

Aydınlanma sonrası akademik düşünürlerce, duygular ilgisiz veya zararlı bulunmuşlardır. Duygular ve bedenlerin arasındaki kopmaz ilişkiye, duygularla birlikte her zaman gerçek dışıcılık eşlik etmiştir. Belki de en fazla bu nedenle, Batı kültürlerinde duygulanım, tarih boyunca bir dehşet kaynağı olarak düşünülmüştür. Zihnin berraklık ve iradesine karşılık beden, tutkulara sessizce teslim olan ilkel bir şey olarak resmedilmiştir. (Bordo, 1993:11; Lupton, 2002:12, Bender 2006:4). Bu katı rasyonel görüş 19. yy. a kadar etkisini sürdürmüş, sosyal olmayan bilimler nesnel bilgi arayışı içindeyken, duygular, değerler, inançlar, net düşünme sürecini olumsuz etkileyen, engelleyen öğeler olarak görülmüştür.

Görüldüğü gibi duyguların saygı duymak ile inkar etmek arasındaki anlaşmazlık çok eskilere dayanmaktadır. Duyguların zayıflık belirtisi olarak görülüp aşağılanması, gözlenilmeye çalışılması ya da çok fazla yüceltilip istismar edilerek kişileri değişik konumlara taşıması, yukarıda sözü edildiğinden çok farklı olmayan görünümle çağımızda bile etkisini sürdürmektedir. Ancak duygularından arındırmaksızın, insan ve zekâsının tartışılmakta olduğu bugünlere ulaşılması duyguların gücünün kabul edilmesinin bir sonucu gibi görünmektedir. (Bender, 2006:4).

“Duygu” terimi, Latince de sahip olduğu derinlik ve güç nedeni ile “motus anima”, yani “bizi harekete geçiren ruh” olarak tanımlamıştır. Gerçekten de son nörolojik kanıtlar göstermektedir ki, duygu, beynin daha yüksek bir performansa ulaşması için vazgeçilmez bir “yakıt”dır. (Cooper & Sawaf, 1997:23) .

Duygunun tanımlarından bazıları şöyledir:

“Duygu algının kavramsallaşması ya da yaşantıya girmesidir” (Turgut, 1993:46).

“Duygu, basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile, bu sürece ve çoğunlukla ana vücuda yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle ve beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir” (Domasio, 1999:145).

“Duygu, irademiz dışında gelişen bir davranış eğilimidir” (Konrad ve Hendl, 2001).

“Mutluluk, umutsuzluk ve hüzün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörlerdir” (Çakar ve Arbak Feldman 2004:27'nin aktarımıyla, Feldman, 1996).

“Yaşamdaki farklılıkları başlatan ve hayatı kolaylaştıracak dengeyi oluşturan hislere duygu denir” (Yavuz, 2001:18'in aktarımıyla, Salovey & Slayter).

“Duygu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir” (Goleman, 2001:359).

“ Kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alanını oluşturur. Fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantıların adı duygudur” (Dökmen, 2001:107).

“Duygular insan bilincinin sürekli bir boyutudur; algılama biçimleridir. Genel bir ifade ile duygu, güçlü fizyolojik tepkiler doğrudan yoğun hislenme durumudur” (Robinson, 2003:166).

Yazarlara göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir (Mayer&Salovey, 1990).

Kleinginna (1981) duyguya dair araştırmalar sonucunda doksan iki farklı duygu tanımı tespit etmiş ve bu tanımların her birinin, duyguların çeşitli yönlerini içerdiği kanısına varmışlardır.

1.2.2. Duygu Oluşumu ve Duyguların Temel Özellikleri

Duygunun oluşumu ve özellikleri konusundaki görüşler aşağıdaki gibidir:

Lazarus, duyguyu bir an yaşanan olayın bireyin kişisel durumuna etki etmesi olarak görmektedir. Birey çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi değerlendirir ve bu kaynaklardan (çevre ve beden) gelen bilgilerin değerlendirilmesi ile duygu oluşur (Ceyhan, 2000:22'nin aktarımıyla, Parkinson, 1996; Carlson ve Buskist, 1997).

Duygular, duyuları (görme, işitme vb.), algıları, kişisel geçmişi, inançları, düşünceleri, fiziksel duyuları ve ulaşılmak istenen amaçları içerir ve yeni bilgiler kazanılması ile, niteliğine bağlı olarak değişime uğrar (Mckay & Dinkmeyer, 1998: 35).

Sosyo-biyolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, insan duygularının evrimsel bir süreçten geçerek geldiğini ve onların insanın çevresine uyum sağlamasına yarayan süreçler içerdiğini belirtmektedirler (Ceyhan, 2000:21'in aktarımıyla Cüceloğlu 1997).

Schachter-Singer'in yaklaşımları, duyguların doğrudan farkına varılmadığını, çünkü içsel tepkilerin bir dereceye kadar belirsiz olduğunu ifade ederek, bireylerin çoğunlukla hissettiklerine ilişkin ipuçlarına baktığını ve yaşadığı duyguları bilişsel etiketleme veya yorumlama yoluyla saptadığını ileri sürmektedir. (Ceyhan 2000:22'nin aktarımıyla, Morgan, King, Weisz ve Schopler 1986; Ellsworth 1994; Carlson ve Buskist 1997, Cüceloğlu 1997).

Tıpkı sosyo-biyolojik yaklaşımın öne sürdüğü gibi Dökmen de, duyguların genel işlevinin, doğaya ve topluma uyum sağlamak olduğunu; kişinin duyguları ile uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalini arttırdığını vurgular (Dökmen, 2001: 107).

Farklı bir yaklaşımla Jung, duyguyu ego ve verilen içerik arasında cereyan eden bir süreç olarak yorumlar. Bu süreç içinde içeriğe kabul veya red (hoşlanma ya da hoşlanmama) cinsinden bir değer yüklenir. Duygu, dış dünyadan tümüyle bağımsız bir süreç, bir çeşit yargılama olarak algılanır. Ancak entelektüel bir yargıdan farklıdır; amacı kavramsal ilişkiler değil, öznel bir kabul ya da red kıstasını gündeme getirmektedir. (Bender 2006:6'nın aktarımıyla, May, 2001: 180).

Fizyolojik, fizyo-biyolojik ve psiko-evrimci yaklaşımlar duyguları kalıtsal ve fiziksel tepkilere eşdeğer görmektedirler. Bilişsel yaklaşımın savunucularıyla, duyguları yine kalıtsal olarak görmekle beraber, duygusal hallerin etkilenmesi ve kimliklendirilmesinde bilinçli değerlendirme ve fiziksel duyum arasındaki bağıntı ile ilgilendikçe, toplumsal süreçleri de görmezden gelememektedirler. (Lupton 2002:64).

Finkelstein'e göre (1980: 112) duygular "toplumsal söylemin kalbidir", "insan bilincine kazınılmıştır" ve dolayısıyla disiplinin temel sorusu duyguların sosyolojisi olmalıdır. Yine benzer biçimde düşünen Denzin'in görüşü ise şöyledir:

Duygusallık kişi ile toplumun kesiminde yatar, çünkü insanlar her gün deneyimleyip hissettikleri duygular yoluyla ve kendilerini hissedişleriyle toplumlarına bağlanırlar. İnsanla ilgili tüm disiplinlerde duygusallığın incelenmesine merkezi bir yer vermenin zorunlu olmasının nedeni budur; çünkü insan olmak duygusal olmak demektir (Denzin, 1984; Lupton 2002:15).

Durumlar ve duygu türleri bireylerde benzerlikler taşısa da, kişiye özgü boyutu vardır. Bu özgünlüğü etkileyen belki de sonsuz çeşitlilikte değişken olabilir. Görünen en temel neden, benzersiz kişisel nitelikteki deneyimlerdir. (Damasio, 1999:143).

Duyguların toplumsal ve sosyal boyutuna değinildiğinde, Goleman'ın (2002:148-150) duyguların bulaşıcı olduğuna dair ilginç iddiası aklımıza gelmektedir. Ona göre duygusal bulaşıcılık her temasta gizliden gizliye yaşanan etkileşimin ince bir parçasıdır. Duygular kişiden kişiye bir sosyal virüs gibi bulaştırılır. Bir başkasının gösterdiği duygular, yüz ifadesi, hareketler, ses tonu ve diğer sözsüz duygu işaretleri bilinçdışı bir motor-mimiklenme yolu ile taklit edilir. Bu taklit sonucu insanlar, diğerinin ruh halini kendi içinde tekrar yaratırlar. İki insan etkileşimde bulunduğu anda, ruh hali, duygularını daha güçlü ifade edebilen daha edilgen olana doğru aktarılmaktadır. Yani kendini daha güçlü ifade edebilen kişi, başkalarını kendi duygularının etkisi altına alabilmektedir. Duygusal aktarımın zemini, baskın kişinin daha çok konuşup, diğeri ya da diğerlerinin onun yüzüne daha fazla bakmaları ile hazırlanmış olur. Örneğin politik bir liderin de gücü buradan gelmektedir. (Tekin Bender, 2006:7-8).

1.2.3. Duyguları Fark Edebilme ve Fizyolojik Etkileri

Duyguların gücü, toplumsal ve sosyal etkilerle de birleştiğinde, yaşantıda olumlu ya da olumsuz çok çeşitli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple psikoloji alanında bu durumun farklı değişkenleri değerlendiren çalışmalar yapılmıştır, yapılmaya da devam etmektedir. Bu çalışmalardan birinde Salovey, duygusal

becerilerin, çocuklarının kimliğini tanımasına yardımcı olan ve duyguları nitelendiren, hislere saygılı ailelerin evlerinde başladığını ve duygusal becerilerin duygular ve sosyal statüler arasında ilişkiler sağladığını ileri sürer (Greenleaf, 2003:14).

Duyguyu daha iyi anlamak adına sosyo-kültürel çözümleme arayışları içinde olan Abu-Lughod ve Lutz'a göre "Duygular, insan deneyiminin denetimine en az izin veren, en az yapılandırılan veya öğrenilen, en az kamusal ve dolayısıyla sosyo-kültürel çözümlenmeye en az elverişli yüzü olarak inatla yerini korumaktadır" (Lutz&Lughod, 1990:70; Lupton, 2001:10)

Duygusal hallerin bilincinde olunması ve duyguların farkına varış aşamasına geçiş, doğru tepkiler vermek açısından da kritik bir öneme sahiptir. İlk Duygular arasında sistematik bağlar kurulmaya başlanıldığı andan itibaren, ikincil duygular diye adlandırılabilen yeni duygular ortaya çıkar (Damasio, 1999:139). Kişi duygusunu tanımlayıp bunu kabul edene kadar, o duygu ile baş edemeyebilir. Ancak kabul ettikten sonra yeni seçimler yapacak bir konuma gelir (Mckay & Dinkmeyer, 1998:12).

Duyguların farkına varılışından sonra "kendini açma" boyutu ortaya çıkmaktadır. Kendini açmanın bir alt boyutu olarak kabul edilebilecek "duyguların açılması" nın gerçekleştirilebilmesi, birey için oldukça büyük önem taşır. Birey duygusal çatışmalar yaşamaması durumunda, kendi içine kapanıp, içsel yaşantılarıyla aşırı derecede ilgilenir; bu da onun üretkenliğini düşürür. Duygularını başkalarına kolaylıkla açabilenler ise daha üretken ve mutlu olacaklardır. Duyguları açamamanın, bireysel gelişme ve başarı eksikliği, kısıtlı ilişkiler, acı çekme, yorgunluk ve ülsere kadar değişen psikosomatik belirtilere yol açabileceği, hatta depresyonu başlatmada önemli rolü olduğu da belirtilmektedir (Bozkurt, 1989'dan aktaran, Öksüz, 2001:44). Görüldüğü gibi duygularının farkında olmak, onları kabul edebilmek (yani duyguları ve kendi ile barışık olmak) ve gerektiğinde duygularının açabilecek cesarete ve yetiye sahip olmak, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmenin temel koşulları arasında yer almaktadır.

Duygularını açamayan, onları dile getiremeyen insanların duygusal donukluğu, psikiyatrlarca "alexithymia" diye adlandırılan ciddi bir rahatsızlık

olarak tanılanır. Henry Roth, *Call It Sleep (Buna Uyku De)* adlı romanında dilin hissedilenleri ifade etme gücüne şöyle değinmektedir “Ancak ne hissettiğini kelimelere dökebilersen o senin olur.” Bunun doğal sonucu, alektisimiklerin çıkmasıdır: Hisleri ifade edememek, onları kendine mal edememek demektir. Bu tür kişiler duygularını dile getiremezler. Alektisimiklerin hiçbir şey hissetmedikleri söylenemez, duygularını tam olarak adlandıramaz, en önemlisi sözcüklere dökemezler. Duygusal zekânın temel becerilerinden biri olarak kabul edilen öz bilinçten yoksundurlar. Yani içlerini altüst eden duyguların kendilerine ne hissettirdiklerini bilemezler. Alektisimiklerin durumu, ne hissedildiğinin kendiliğinden belli olduğu yolundaki sağduyusal görüşleri haklı çıkarmamaktadır: Onların ne hissettiklerine ilişkin en ufak bir fikirleri yoktur. Bir şey hissedecek olurlarsa, bunu berbat bir sıkıntı yumağı olarak yaşarlar, ancak ne tür bir berbatlık olduğunu tam olarak ifade edemezler.

Sifneos’a (Goleman, 2002:70-72) göre alektisimiklerin limbik sistem ve neokorteksleri, özellikle de neokorteksin sözel merkezleri arasında bir kopukluk söz konusudur. Kısacası duygusal beynin devreleri duygusal tepkiler verebilse de, neokorteks bunları ayırt edip dillendirme özelliğini ekleyemez.

Duygular beden üzerinde de belirgin değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Bu konudaki ilk psikolojik öğretisi oldukça eskiye dayanır. Hippokrates (M.Ö. 460-375) ile bağlantılı yürüttüğü çalışmasında Galen, insan mizaçlarını duygu ve beden ilişkisi paralelinde incelemiştir.

Modern psikoloji daha sonra beden ve duygu arasındaki ilişkiyi dikkatli bir şekilde ele almıştır. James ve Lange’ye göre, duyguların ortaya çıkmasında fiziksel değişiklikler birinci sırada, duygular ikinci sırada yer alır. Bu konuda James’in ilginç bir açıklaması vardır: “Kendimizi algıladığımız için üzgün hissederiz, ellerimiz titrediği için korkarız.” James Lange teorisi olarak adlandırılan bu tez, büyük çapta araştırmalar başlatmış ama, güçlenmesi için uzun soluklu bir destek bulamamıştır (Konrad & Hendl, 2001:23). Cannon-Bard ise hissedilen duygu ile bedensel değişmelerin birbiriyle eşzamanlı ve belirli beyin bölgelerindeki etkinliklerle oluştuğunu ortaya koymaktadır (Ceyhan, 2000: 21’in aktarımıyla,

McMahon ve McMahon, 1986; Morgan, King, Weisz ve Schopler, 1986; Baron, 1996; Carlson ve Buskist, 1997; Cüceloglu, 1997).

Goleman duyguların, bilinçaltı ve bilinçli olarak iki düzeyi olduğunu belirtir. Duygunun bilince ulaştığı an, onun aynı zamanda frontal kortekse (alın korteksine) bir duygu olarak kaydedildiği andır (Goleman, 2002a: 75). Yani fizyolojik açıdan duygu, genellikle kişi onu fark etmeden önce baslar. Bir durum karşısında verilen yoğun tepki, duygusal uyarılma olarak adlandırılabilir. Duygusal uyarılma güçlü fizyolojik değişimlerle bağıntılıdır. Durum değişip fiziksel koşullar dengeye ulaşıncaya, duygusal uyarılmalar dinlenir. Duygular kişinin esenliği için esas olabilecek tehlikeleri, tehditleri, hazları ve fırsatları sezebilmesinde güçlü roller oynarlar (Robinson, 2003: 166).

Anında algılama ve değerlendirici düşünce aracılığıyla duyguya giden hızlı ve yavaş yollar olduğu gibi, çağrılarak gelen duygular da vardır. Her güçlü duygunun özel bir biyolojik imzası vardır; o duygu yükseldiğinde bedeni peşinden sürükleyen kapsamlı bir değişiklikler dizisi ve o duygunun egemenliğindeki bedenin otomatik olarak yayınladığı bir dizi benzersiz işaret oluşur (Goleman, 2002a: 365, 368). Aslında duygulanma dediğimiz durumun yaşanması ile bedensel değişimler gözlemlenir olmaktadır. Olumlu ya da olumsuz her iki durumda da, iç organların işlevlerinde, iskelet kaslarında ve endokrin bezlerinde değişiklikler olur. Belirli miktarda peptid ayarlayıcı madde beyinden salgılanarak kan dolaşımına karışır. Bağışıklık sistemi de hızla farklılığa uğrar. Arter duvarlarındaki düz kasların temel etkinliği artabilir, bu da büzölmeye ve kan damarlarının daralmasına yol açar (Damasio, 1999:141). Bu konuda çok sayıda araştırmaya imza atan Ekman, her duygunun bedeni birbirinden farklı tepkilere hazırlamakta; hayatın içinde tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde kişileri yönlendirmekte olduğunu iddia etmektedir (Ekman, 1992: 169-200). Mutluluk duygusunun oluşturduğu baslıca biyolojik değişiklikler arasında, beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artısına yol açarak kaygı verici düşünceleri durduran bir etkinlik yer almaktadır. Ancak bedeni rahatsız edici duyguların yarattığı biyolojik uyarılmadan kurtaran sükûnet hali dışında, belirli bir fizyolojik değişim görülmemektedir. Bu sayede bedene genel bir dinlenme sağlanır ve kişiyi elindeki

iş i yapmaya, çeş itli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirmektedir. Gerç ekte tüm duygular, harekete geçmemizi sağlayan dü rtülerdir. Goleman'ın (2002: 20) deyim iyle evrim, yasam la bas edebilmemiz için bizi acil plan yapabilecek şekilde programlamıştır. Yani duygunun hareketle doğ rudan bağı vardır. Duygu (emotion) sözcüğ ünün kökü “motere” dir. Latince hareket etmek anlamına gelen fiile “e-“ ön eki getirildiğ inde anlam uzaklaşmak olur ki bu, her duygunun bir harekete yönelttiğ i fikrini vermektedir.

Yine Ekman'ın (1992:175) geliştirmiş olduğ u sistem sayesinde, yüz ifadesindeki hafif değ iş ikliklerden, insanın yüzünden gelip geçen bütün mikro duyguları yarım saniyeden az bir süre içinde izlenebilmektedir. Ekman ve çalı şma arkadaşlarının elde ettikleri bulgulara göre; tepkiyi doğ uran olaydan saniyenin birkaç binde biri kadar bir süre sonra, duygusal ifadeler yüz kaslarındaki değ iş ikliklerde kendini göstermeye baş lar. Belli bir duyguya özgü fizyolojik değ iş imlerin baş laması da -kan akış ının yön değ iş tirip nabzın hızlanması gibi- bir saniyenin kesirleri içinde olur. Bu hız, özellikle ani bir tehdidin doğ urduğ u korku gibi yoğun hallerde ortaya çıkar. Ekman'ın iddiasına göre, teknik açıdan duygunun tam yoğunluk hali neredeyse saniyelerle ölçülecek kadar kısadır. Sahip olunan duygular da seçilememektedir. İrade dış ı tepkiler en yoğun duygulardır ve adı üzerine, ne zaman patlayacaklarına kiş i karar veremez. Bu sav ile bir anlamda, insanlara duygularının esiri olduklarını söyleyerek hareketlerini mazur gösterme fırsatı verilmektedir (Ekman, 1992: 175; Goleman, 2002a: 363-365).

Duygu ile beden arasındaki iliş ki tersinden okunacak olursa, her duygunun iyi bir nedeni olduğ u kanısına varılabilir. Her duygu, anılar ve içgüdünün, eğitim ve dış etkilerin, öğ renilenler ve deneyimlerin, ilkel güdüler ve beyin yapısının karmaş ık bir etkileş iminden oluş ur. Beyin, duyguları oluşturmak için yüksek bir performans gösterir (Sartorius, 1999: 50). Günümüzde çözümlenememiş bu karmaş ık performansın sırrı uzun yıllarca cazibesini koruyacak gibi görünmektedir.

1.2.4. Duygu-Düş ünçe ve Davranış

Beynin duyguları oluştururken harcadığ ı performans, zihinsel etkinliklerin bir yanı ile ilgilidir. Ç ünkü insan iki tür zihinsel etkinlik yaşamaktadır: Duygusal ve

akılcı. Genel olarak akılcı olan düşünürken, duygusal olan hisseder. Bu iki zihinsel etkinlik, etkileşim halindedir. Goleman (2002a: 23) akılcı ve duygusal zihnin dengesinin belirli bir orantısı olduğunu, hislerin çok yoğunlaştığı durumlarda akılcı zihin etkisini büyük ölçüde yitirerek yerini duygusal zihne bıraktığını belirtmektedir. Güçlü duygular karar alma sürecinde karmaşaya neden olsa da, duyguların farkında olmamak, kişinin özellikle geleceğini belirleyen kararların alınması öncesinde oldukça olumsuz sonuçlar doğurabilir. Yaşamsal kararlar alınmasında duyguların rolünün büyük olmasının en büyük nedeni, insan yaşamının duygu yüklü olmasından gelir. Duygu algı ile önemli bir ilişki içindedir. Bütün algılanılan nesnelere bir duygu niteliği ile kaydedilirler (Tunalı, 1989: 38; Çokokumus, 2002:17).

Günlük yaşamda duygudan ya da bir duygu tonundan arınmış bir nesne bulmak güçtür. Nerede bir bilgi nesnesi varsa, orada aynı zamanda bir duygu nesnesi de vardır. Aristo, “Nikomakus’un Etiği” başlıklı felsefi incelemesinde, bizi duygusal hayatımızı akılcıca yönetmeye çağırır: “Tutkularımız; düşüncelerimizi, değerlerimizi, yaşam mücadelemizi yönlendirir ve iyi kullanıldığında bilgelik içerirler. Ancak kolayca yoldan çıkabilirler.” Goleman (2002a: 13). Aristo’nun bu gözlemlerine katılır ve sorunun duygusallıkta değil, duyguların ve ifadelerin uygunluğunda olduğunu belirtir. Karar verirken duygularımızın etkisinin tartışılması, konuyu düşünce ile ilişkilendirmektedir. Goleman (1999: 144), duygular ve düşüncelerin aynı işlemin parçaları olduğunu söyler. Arada sıkı bir etkileşim bulunmaktadır: Birey için önemli olan her şey, duyguları harekete geçirir. Çoğunlukla düşünceler, duyguları harekete geçirir, sonra duygular düşüncelere yön verir. Üstelik sanılanın aksine, duygular çoğu durumda sağduyu ve mantıklı düşünme ile çelişmezler; tam tersi, sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper & Sawaf, 1997: xiv).

Dökmen (2001: 108-112) ise, duygu-düşünce ve davranış üçlüsünü birlikte değerlendirir. Ona göre insanın duygulara iki kez ihtiyacı vardır: Birincisi bir motivasyon kaynağı olarak günlük yaşamını sürdürebilmek; ikincisi ise varoluş düzeyini yükseltebilmek ve kaliteli yaşam standartlarına kavuşabilmek için. İnsanların duyguları, düşünceleri ve davranışları birbirleri ile ilişkilidir. Bu üçlünün

temel taşı duygulardır. Duygular hedeflere yönelik davranışlarımızın itici güç kaynağını oluştururlar. Düşünceler ise, hedefe ulaşabilmek için hangi davranışların sergileneceği konusunda etkili rol alırlar. Dökmen (2001:112) duygular ve düşünceler arasındaki bu ilişkiyi, bir mecazla açıklar. Mantıklı düşünceler geminin dümeni, duygular ise geminin yakıtıdır. Bu dünyada küçük veya büyük bir yolculuğa çıkabilmek için yakıt (duygulara) ihtiyaç vardır; duygular motivasyonun kaynağıdır. Belirli hedeflere ulaşabilmek için de dümene (düşünceye) gerek duyulur. Ve şüphesiz yakıt ile dümen (duygu ile düşünce) arasında koordinasyon gerekmektedir.

Duyguların düşüncelerle olan bağı ve davranışlar üzerinde oynadıkları rol, onların olumlu ya da olumsuz etkilerinin neler olabileceğine dair soru işaretlerini beraberinde getirir. Duygular geleneksel düşüncelerin aksine, doğaları gereği ne olumlu ne de olumsuzdurlar; daha çok, insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü kaynağı olarak işlev görürler (Cooper & Sawaf, 1997: xii). Yani asıl sorun, kişinin bu duyguları olumlu yönde mi, aksi yönde mi değerlendirip işlev kazandırdığı ile ilgili görünmektedir. Kişinin bu değerlendirmesinde etken olan ise Roseman'a göre, bir olayın istendik veya istenmedik olarak değerlendirilmesidir. Çünkü bu değerlendirme duyguların en önemli belirleyicileridir (Ceyhan, 2000: 19-22'nin aktarımıyla, Lang et al. 1990; Roseman et al. 1995'ten aktaran, McCarthy et al. 1997).

Olumsuz duygu durumunun elbette ki olumlu duygu durumuna göre farklı sonuçları vardır. Olumsuz ruh hali içinde iken, imgeler yavaş oluşur, az çeşitlidir ve akıl yürütme verimsizdir. Olumluda ise, imgeler çabuk oluşur, çok çeşitlidir ve akıl yürütme yeterince hızlı olabilse de, her zaman verimli olmayabilir. Olumsuz vücut hali sık tekrarlanırsa, ya da depresyonda olduğu gibi süreklilik kazanırsa, olumsuz durumlarla bağdaştırılabilecek düşünceler çoğalır; akıl yürütme tarzı ve verimliliği bundan zarar görür (Damasio, 1999:143).

Olumlu, olumsuz olarak ayırmak bir yana, genel bir değerlendirme ile bakıldığında, duygunun oluşumunda hem fizyolojik hem de bilişsel süreçlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Duyguların aktarımı kişiden kişiye belirgin farklılıklar içerse de, her duygu sözel ya da sözel olmayan şekillerde mutlaka

anlatım yolu bulur. Bu demektir ki, duygular düşüncelerle etkileşime girmekte, ardından hareket tarzlarını belirtmekte, davranışları şekillendirmektedir.

1.2.5. Duygusal Zekâ ve Tanımları

“Duygusal Zeka” terimi, Amerikan Diyalekt Derneği tarafından 1955 yılında kabul edilmiştir (Yılmaz, 2002: 14). Ancak EQ kısaltmasının kullanılması ve bu kavram üzerinde çalışılması, ilk olarak 1990'da Salovey ve Mayer tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlar bu terimden, başarı için önemli görünen, "empati, duyguları anlama ve ifade etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, kişiler arası sorunlar çözme, sebat, sevecenlik, nezaket..." gibi duygusal nitelikleri betimlemek için yararlanmışlardır. O yıllarda Salovey ve Mayer, duygusal zekayı sosyal zekanın bir alt kümesi olarak düşünmüşler, kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini, duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerilerini içerdiğini öne sürmüşlerdir (Goleman, 1996:43; Yılmaz 2002:14). Kavram bazen EQ (emotional quotient), bazen EI (emotional intelligence) şeklinde kısaltılsa da, daha çok “EQ” kullanılmakta ve bu kısaltma şekli IQ'nun duygusal zekâdaki karşılığı olarak geniş kabul görmektedir. Daha sonra 1995 yılında Goleman'ın "Duygusal Zeka" kitabının yayınlanması ile kavram pek çok alanda ilgi ile tartışılmış ve kamuoyunun gündemine girmesi de bu sayede olmuştur (Tekin Bender, 2006:22'nin aktarımı ile Yesilyaprak, 2001:145-146; Yavuz, 2002:13).

Ülkemizde de “Duygusal Zekâ” başlığı ve “Neden IQ'dan Daha Önemlidir?” alt başlığı ile çevirisi sunulan kitap, rekor düzeyde satışlarla, 30. kez yeniden basımlara varacak kadar büyük ilgi görmüştür. Türkiye’de kavramın büyük ölçüde tanınır olması bu kitapla başlamış, ardından konuya dair başka yayınların çevirilerinin yapılması da bu nedenle hız kazanmıştır.

Daha önceden sosyal zekâ kuramı ile büyük ilgi gören Sternberg'in çalışmalarına etkili bir boyut ekleyen duygusal zekâ, sosyal zekâ teorisi ile tutarlıdır ve Gardner'ın kişiler arası zekâsı ile yakından ilişkilidir (Jaeger, 2003: 620'nin aktarımıyla, Salovey, 1999). Davranışlara güç vermek ve onları yönetmek için duygular kritik önem taşımaktadır. Aynı zamanda yaşamda başarılı ve mutlu olmak

için, sadece IQ testleri ile ölçülen bilişsel zekâdan fazlasına gereksinim olduğu görülmüştür. Araştırmalar sürekli olarak IQ puanlarının önemli sonuçlar öngörmede çok da başarılı olmadığı sonucunu bulmaktadır (Chernis, 2002:3'ün aktarımıyla, Sternberg: 1996). Sosyal yaşamımız açısından oldukça önemli görünen duygusal zekâsının keşfi, sosyal bir varlık olan insanın, temel yapısını direk ilgilendiren bir özelliktir.

Mayer ve Salovey (Mayer and Cobb, 2000: 267-298) zekâyı, zihinsel yeteneklerin bir hiyerarşisi olarak düşünürler; üstte genel zekâ, ardından sözlü ve uzamsal ve ondan sonra da daha özel yetenekler gelmektedir. Duygusal zekâ çatısı, bireysel farklılıklar üzerinde var olan literatürü ve kapasiteyi işleyerek etkili bilgiye dönüştürmeyi organize etmektedir. İlk duygusal zeka tanımlaması duygusal zeka başlıklı bir makalede Salovey ve Mayer (1990:185-211) tarafından geliştirilmiştir. Onların bu ilk tanımları, duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve başka insanların duygularını diğerlerinden ayırt edebilme ve onları düşünce ve eylemlerinde rehber olarak kullanmak için izleme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir tipi olduğu yönündedir. Ama duygusal zekânın asıl farklılığı, onun duygusal içeriğinde ve duyguların kişinin yararına kullanılmasına yönelmesindedir (Jaeger, 2003: 620'nin aktarımıyla, Mayer & Salovey, 1993). Bu ilk tanımlama girişiminin ardından Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı daha kapsamlı ve sosyal zekanın alt boyutu olarak düşünülmesinden kurtaracak bir ifade ile, "Duyguları algılama, onlara erişme ve düşünceye yardım edecek bir şekilde duygular üretme; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duyguları duygusal ve entelektüel büyümeyi geliştirecek şekilde düzenleme yeteneği" olarak tanımlamışlardır (Greenleaf, 2003: 14). Mayer ve Salovey başlangıçta sosyal zekânın bir türü olarak tanımladıkları duygusal zekâ kavramını, son dönem çalışmalarında (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001), duyguların temelde doğal olarak sosyal olduğu görüşü ile değerlendirmektedirler (Zeidner- Richard & Matthews, 2002: 216). Duygusal zekâ, zekânın geleneksel sözel-önerisel/uzamsal-temsili boyutlarından farklı bir grup yetenektir. Mayer ve Salovey'in yaptıkları iş, temelde duygusal zekâyı oluşturduklarına inandıkları duygusal yeteneklerin kavramsal bir iskeletini sunmaktır. Bu iskelet basit psikolojik işlemlerden daha karmaşık, bütünsel işlemlere doğru dört seviyeli bir hiyerarşiyi yansıtır. Duyguları algılama, değer biçme ve

ifade etme yeteneği en düşük seviyede; bilisi kolaylaştırmak için duyguları kullanma yeteneği ikinci seviyededir. Üçüncü seviye duyguların analizi ve anlaşılması yeteneğini kapsar ve duygusal ve bilisel büyümeyi kolaylaştırmak için duyguları düzenleme yeteneği, duygusal zekânın en karmaşık seviyesini yansıtır (Newsome, Day & Catano, 2000:1006).

Goleman (2002: 51) dünya üzerinde yayınlandığı tüm ülkelerde en çok satanlar arasına giren meşhur kitabı “duygusal zekâ”da, kavramın tanımını söyle yapar: “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme...”

Konrad ve Hendl’in (1997: 9) da belirttiği gibi Goleman aslında kitabının tamamında kanıtlarla ifade ettiği “duygusal zekâ” kavramıyla, bize zekâdan ne anladığımızdan çok, ne anlamamız gerektiğini göstermeye çalışmakta, duygularımızın kendi aklı olduğu iddiasını da öne sürmektedir. Ona göre duygular farklı tipte ama diğerleri ile eşit öneme sahip bir beyin aktivitesidir ve duygusal zekâ sadece bilişsel zekâdan farklı olmakla kalmamakta, aynı zamanda bazen onunla mücadele de etmektedir (Akılcı zihnimizin duygularımızın kabul etmemizi istediği bir şeyi reddettiği durumlarda olduğu gibi). Duygusal zeka motivasyon, empati ve sosyal beceriler içerir. Yine Goleman’a göre, duygusal zekâyı da tıpkı IQ gibi ölçmemiz gerekmektedir. Öz-farkındalık, öz-kontrol, sosyal yeterlikler ve beceriler gibi insan niteliklerini analiz etmek, ölçmek önemlidir (Goleman & Witzel, 2003:11). Çünkü ancak bu yolla kendimizi nasıl algılayacağımızı ve diğer insanlarla nasıl etkileşeceğimizi anlayabiliriz. Üstelik duygusal zekanın bir yetenek (Schutte et al, 2002: 770’in aktarımıyla, Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 1999) ya da kişilik davranışı olarak kavramsallaştırılabilir ve geçerli olarak ölçülebilir olduğuna ilişkin kanıtlar vardır (Schutte , 2002: 770).

BarOn (1997:1) tıpkı bilişsel zeka gibi, duygusal zekâyı da tanımlamanın güç bir iş olduğunu söyler. Ancak genel olarak duygusal zekâyı, “kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan bilişsel olmayan beceriler bütünü” olarak tanımlamaktadır (Stein & Book, 2003: 28). Genişçe telaffuz edilirse,

duygusal zeka, zekanın duygusal, kişisel, sosyal ve yaşamsal boyutlarına yönelir ki onlar, günlük etkinliklerde zekanın daha geleneksel bilişsel görünümünden çok daha önemlidir. Bilişsel zekâ, uzun vadeli kapasiteli, stratejik iken, duygusal zekâ acil işlemektedir, taktikselidir. Duygusal zeka başarıyı öngörmeye IQ' dan daha fazla yardımcı olur; çünkü o kişinin acil durumlarda bilgiyi nasıl uyguladığını gösterir. Bir şekilde duygusal zekanın ölçülmesi demek, o kişinin sağduyusunun ve dünyaya uyum yeteneğinin ölçülmesi demektir. Yukarıda yer verilen tanımlar dışında, literatürde duygusal zekânın birbirine benzer olmakla birlikte pek çok farklı tanımına rastlamak mümkündür. Bu tanımların en belirgin ortak noktası, duygusal zekânın kişinin sosyal yapısı ve yaşamı ile ilişkili olduğu saptamasıdır. Bu doğrultuda düşünülmüş tanımlardan birisi ile duygusal zeka: “Bireylerin günlük isteklerle basa çıkmalarını ve kişisel ve sosyal yaşamlarında daha etkili olmalarını sağlayan yeterlik ve yeteneklerle, sosyal yetenek ve duyguların bir düzenidir” (Bar-On, Tranel, Denburg, Bechara, 2003: 1790).

Claus Moller'e göre duygusal zeka, “insanın duygular dünyasında hareket etme yeteneğine ilişkin en son düşünce biçimidir” (Sezik, 2002:71). Duygusal zekâ, kişilerin kendi duygularının farkında olmasıdır. Kişi duygusal tepkisinin farkına vardığında yeni tepki beyin kabuğunda işlemde geçirilir. İşlemde geçen bu duygu ile bireyin, olaylarla olumlu bir biçimde basa çıkma olasılığı artar (Beydoğan ve Karabulut, 2002: 102'nin aktarımıyla, Baltaş, 1998:139).

Diğer tanımlardan daha duygusal bir yaklaşımla Atabek (2000: 14), duygusal zekâyı bilimin, insan yüreğinin haritasını daha kesin bir biçimde çizebilecek konuma gelmesi olarak niteler ve bu konudaki görüşlerini şöyle sürdürür: Bu harita çizme çalışması bir anlamda, IQ yani zeka katsayısının genetik, deneyimler sonucu değişmeyen niteliğini ve adeta kaderin yaşam süresince bize verilen bu mutlak değerle sabit olduğunu öne sürerek zekayı dar bir açıdan tanımlayanlara da bir meydan okuma niteliğindedir (Atabek, 2000: 14).

İncelenilen tanımlar, duygunun doğası ve duygusal zihnin özelliklerine dayalı olarak yürütülen araştırma sonuçları ile bağıntılı olarak geliştirilmişlerdir. Duygusal zeka üzerinde araştırma yapan bilim dalları aynı sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleri ile karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkler

gibi, az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler (Brockert & Braun, 2000:21). Tüm çeşitleri ile duygular; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetileri kullanma kapasitesinin sınırlarını çizerek kişinin hayatta neler yapabileceğini belirlemektedir. Yapılan işe girişirken heves ve keyfin yanı sıra uygun düzeyde bir kaygı ile motive olmak, başarıya ulaşmak için büyük bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür. Duygusal zekaları yüksek olan kişiler kendi kendilerini daha iyi motive edebilmekte ve belirli bir göreve yönelik özel çalışma gruplarına daha iyi uyum sağlayabilmektedirler (Goleman, 2002a: 107, 207). Goleman'a göre insan iki zihne (duygusal ve akılcı) sahiptir. Öncelikle ikisi arasındaki en temel ayrımlardan birisi, duygusal zihnin akılcı zihinden çok daha hızlı olmasıdır. Goleman'ın (2002a: 362-363, 366-367) belirttiğine göre duygusal zihin, bir an bile durup ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır. Öyle ki bu hız, düşünen zihnin bir işareti olan ölçülü ve analitik düşünmeye imkân tanımaz. Bu özelliği zaman zaman tehlikeli bazı durumlar yaratsa da, aslında duygusal zihin tehlikelere karşı adeta radar görevi görmektedir. Epstein, akılcı zihin nedenlerle sonuçlar arasında bağıntı kurarken, duygusal zihnin ayırım yapmadan sadece benzer çarpıcı özellikleri olan şeyleri birbirine bağladığını düşünmektedir. Duygusal zihin için tamamen mantıksız denilemez. Ancak onun mantığı çağrışımsaldır; bir gerçekliği simgeleyen ya da onun bir anısını çağrıştıran öğeleri, o gerçekliğin aynı olarak kabul eder. Bu nedenle mecaz ve tasvir; roman, sinema, şiir, resim, müzik, tiyatro, opera gibi sanat dalları, doğrudan duygusal zihne hitap ederler.

Duygusal zihin inançlarını kesin doğrular olarak kabullenir ve bunlara ters düşen hiçbir delili dikkate almaz. Mantıksal açıdan sav ne kadar güçlü olursa olsun, eğer o anki duygusal kanıyla aynı yönde değilse, bir ağırlık taşımaz. Yani bir anlamda duygular kendi kendilerini doğrular; tümüyle kendilerine ait bir dizi algı ve kanıtları vardır. Duygular tanınıp yapıcı bir biçimde yönlendirildikleri zaman zihinsel performansı artırırlar. Örneğin, Rosenthak, IQ testlerini düzenleyen insanların deneklere sıcak yaklaştıkları zamanlarda deneklerin test puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Cooper & Sawaf, 1997:77). Benzer biçimde öğretmenini seven öğrenciler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Duygusal zihnin duygularla güçlendiren yanı doğru bir biçimde kullanıldığında, kişiyi olduğundan daha başarılı pozisyonlara taşıması oldukça mümkün görünmektedir. Duygusal zekâ demek, asla duygularını kontrolsüzce yaşamak demek değildir. Kişinin duygularının etkisi ile gösterdiği davranış kalıpları, duygusal zekâsının düzeyini açığa çıkarmaktadır. Yani duygusal zekâ kişinin sahip olduğu zekâ potansiyelini daha etkili bir biçimde nasıl açığa çıkarabileceğini (gerekli enerjiyi duygusal beyinden sağlayarak), onu daha verimli nasıl kullanabileceğini gösteren bir yetenektir. Cooper ve Sawaf'ın (1997:ii) duygusal zekâ tanımları da, bu tespitlerin bir anlamda özetini sunmaktadır: “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”

1.2.6. Duygusal Zekâ ve Eğitimdeki Yeri

Hiç şüphesiz, geliştirilebilir bir zekâ olarak tanımlanması, EQ' ya eğitim açısından özel bir önem yüklemektedir. Bu demektir ki, eğitim-öğretim ortamları zekânın geliştirilebilir ve farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenlenerek, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunulabilir. Zira zekânın durağan olmadığını, geliştirilebileceğini ortaya koyan önemli bulgular vardır. Örneğin, yeni öğrenmeler olduğunda bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkân vermesi, dikkate değer bulgular arasındadır. Bu bağlantılar öğrenmelerin bilişsel süreçleri sonucu oluşmaktadır (Çakan, 2002: 89'un aktarımıyla, Sternberg, 1997).

Sternberg (1998:14), “ Okul performansında IQ'dan daha fazlası gereklidir” demektedir. Yani IQ'nun tek başına zekâyı ifade etmediği anlaşıldığı için, okul gibi programlı öğrenme çevrelerinin de bu gerçeği göz önüne alarak düzenlenmesi gereğine işaret etmektedir. Sadece son 15-20 yıl içerisinde, duyguların öğrenme ve gelişme üzerindeki etkisine hürmet eden araştırmalar, biliş ve sosyal işlemlere dair çalışmalarla birleştirilmiştir (Love & Guthrie, 1999; Love & Love, 1995) ve araştırmalar göstermektedir ki; duygu, öğrenmeden ayrılamaz. Bu kapsamda yapılan yeni tarihli çok sayıda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, duyguların öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Jaeger, 2003:618). O halde akla çözüme dönük bazı sorular gelebilir: Eğer durum gerçekten böyle ise,

duygular öğrencinin sınıftaki akademik performansında da önemli değil midir? Duyguları yönetme, anlama ve değerlendirme kapasitesi ile akademik performans arasında bir ilişki var mıdır? Jaeger (2003: 615-639), iste bu sözünü ettiğimiz sorulara bir cevap bulmak amacı ile öncelikle mezun öğrencilerin duygusal yetenek ve akademik performansları arasındaki başarıyı incelemiştir. Kendinden önce yapılan araştırma sonuçları karışık değerlendirmeler sağladığı için, araştırmasında ikinci önceliği, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamaya vermiştir. Sonuçta araştırmanın bulguları duygusal zeka ve akademik başarının ilişkili olduğu iddiasını destekler görünmektedir; iç örnekler analiz edildiğinde duygusal zekanın tüm beş bileşik ölçek puanları ve toplam duygusal zeka, akademik performans ile pozitif olarak orantılıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, duygusal ve kişiler arası yetenekleri müfredatın içine dahil etmek için araştırmalar yapan eğitimcilere değerli bilgiler sağlamaktadır. En azından şöyle bir anlam kolaylıkla çıkarılabilir: Akademik performans, duygusal zekânın müfredata girmesi ile engellenmiş olmayacaktır. Duygusal zekâ ve IQ ya ilişkin araştırmalar yapan Gardner bireylerin başarı performanslarını kestirmede, IQ'ya ek olarak çok yönlü unsurlar gerekli olduğunu bir süredir ifade etmektedir. Jaeger'ın araştırması, duygusal zekâ ve akademik performans arasında bir ilişki göstererek, hem Sternberg hem de Gardner'ın çalışmalarını desteklemektedir. Beynin nasıl öğrendiğinin çözülmeye başlaması, Batı'da beyin temelli öğretim'in etkin bir biçimde kullanılmasına yönelik çalışmaları, Batı'nın eğitime yönelik faaliyetlerini tetiklemiştir. Beyin temelli öğretim, genel olarak "beynin doğal öğrenme sistemlerine saygılı eğitimidir" diye tanımlanmaktadır (Greenleaf, 2003: 14).

Beyin temelli öğretim, insan beyninin mesajları nasıl alıp işlediğine, yorumladığına, bağlantı kurduğuna, depoladığına ve onları nasıl geri çağırdığına dikkat ederek işlerlik kazanır. Smith (1986), beynin bir öğrenme makinesi olduğunu söyler ve formel eğitimi, beyni ve zekayı hafife alarak, çoğunlukla beynin tercih etmeyeceği öğrenilmesi zor şeylere önem veren, karmaşık, bencil, aşırı denetimci bir eyleme dönüşmekle suçlar. Oysa öğrenme isteksizliği beyne bağlanılamaz. Çünkü öğrenme beynin birincil fonksiyonudur; onun daimi ilgisidir.

Greenleaf (2003: 14-22), araştırmasında, sınıf ortamında 20 öğrencisi olan bir sınıflı izleyerek, soru ve cevap gözden geçirme stratejisi uygulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, ülkemizdeki eğitim ortamlarına benzer bir tablo ortaya koymaktadır: Genel olarak öğretmen etkin bir biçimde çalışmakta, öğrenciler pasif bir şekilde dinlemekte ya da onu da yapamamaktadırlar. Öğretmenler yapılan her etkileşime karışmıştır (örneğin, öğretmen sorusu, öğrenci cevabı, öğretmen sorusu, öğrenci cevabı vb. şeklinde). Üstelik sınıftaki 20 öğrenciden her biri cevap vermiş olsa bile, her birinin direk olarak aktif olduğu zaman, ancak toplam zamanın % 2.5 kadarı olabilir. Öğretmen bu zamanın %50'sine, öğrencilerin tümü de kalan %50'ye sahiptir. Böylesi sınırlı etkileşim yerine, öğrenenlerin bizzat meşgul olmasını ve öğrenme işinin kendi yaşantıları bağlamında düzenlemesini sağlayacak öğrenim deneyimleri tasarlanması gerekmektedir. Aktif öğrenme yöntemlerini hayata geçirme çalışmaları, ülkemizde de buna benzer sonuçların tespit ediliyor olması ile ilgilidir. Öğrenme kişisel bir tecrübedir. Her zihin, gelen uyarıcıların çeşitli sıralanışını düzenlemek için eşsiz örnekler geliştirir. Öğrenciler eşsiz olmakla beraber, insan öğrenimine yardımcı olan duygu ve hareket gibi ortak paydaları bulunur (Greenleaf, 2003: 14). Hiç şüphe yok ki öğrencilerin bu ortak paydalarının temel esaslarını göz önüne alan öğrenme ortamlarıyla karşılaşmaları, öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı kılacaktır.

Öğrenme esasları ile ilgili oldukça geniş yelpazeli teoriler olduğu bilinmektedir. Bunlardan Levitt'e ait olan, tez konumuz açısından çarpıcı görünmektedir. Ona göre "duygu öğrenmedir" ve "insanoğlunun öğrenmesi fareler ve maymunlarınkiyle aynıdır". Ayrıca Levitt öğrenmeyi "hücrel mizaç ve yatkınlıkları etkileyen değişimleri meydana getiren gelişim süreci" olarak tanımlar. Levitt, bazı genetik donanımlarla gelinmesine rağmen, herkesin farklı sinirsel ateşlemeye ve sinir devrelerinin oluşumunda farklı etkileri olan çeşitli deneyimlere sahip olduğunu iddia eder (Myman, 2001). Duygu, öğrenmeyi arttıran ya da yavaşlatan bir güç aracı gibi hizmet görür; yapılan her şeyin ayrılmaz bir parçası olur. Duygusal beslenmenin önemi, sağlıklı duygusal gelişim için gerekli bir öğe olarak pek çok çalışmada belgelenmektedir. Bu ihtiyaç gelişimin başlangıcında kayda değerdir ve yaşamsal temel bir insan ihtiyacıdır (Greenleaf, 2003:14).

Mc Cown'un belirttiği gibi, "Öğrenme, çocukların duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Duygusal okuryazarlık, öğrenme için en az matematik ve okuma eğitimi kadar önemlidir." (Goleman, 2002a: 327). Bütün bu açıklamalar karşısında duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediğinin keşfedilmesinin oldukça değerli bir bilgi olacağı düşünülmektedir. Duygular öğrenmeyi nasıl etkiler? Duyguların düşünmeyi nasıl etkilediğini Mayer ve Salovey (1997), duygu ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayarak ortaya koymaktadırlar: "Pozitif duygu, hafıza örgütlemesini değiştirebilir; o sayede bilişsel materyaller daha iyi bütünlenir ve çeşitli fikirler daha ilişkili olarak görülür." Baş boşluğundaki sinir hücreleri, orta beyin alanındadır. Bu limbik alan, duyguları düzenlemek için etkileşen çeşitli küçük elemanlardan oluşur. İnsanın duygusal kapasitesi sadece mantıksal düşüncelere üstünlük sağlamada değil, aynı zamanda kalıtsal hayatta kalma içgüdülerini de başlatmaya yeteneklidir. Bir ailenin, çocuğunu esirgemek için zararlı bir yola kendisini atabilmesi; üzgün, kalbi kırık bir asığın kendine zarar vermesine neden olacak bir eylemde bulunabilmesi bu duruma uygun örnekler oluşturabilir. Eğitimciler, mümkün olduğu boyutta, duygusal kara mayınların (örneğin, eleştiriler, dil engelleri, kelime bozuklukları, kültürel farklılıklar, yüksek kaygı, sınıftaki bir başka öğrenciye delice asık olmak ve mahcubiyet gibi) farkında olmalıdırlar ve korku, utanç, küçük düşürme, tedirginlik ve bunların dışında öğrenme sürecine karışabilecek unsurlardan uzak bir çevre kurmalıdırlar. Aynı şekilde, teşvik, anlam, ilgi ya da uygulamanın çok az olduğu zamanların uzaması da kalıcı değerlerin öğreniminin azalması sonucunu doğurur. Bu nedenle Greenleaf (2003:14) tarafından duygular, "üzerinde anlam ilişkilendirilen araçlar, hatta üzerinde resim geliştirilen ve ona bağlı kalınan tuvaler" olarak karakterize edilirler.

Duyguların eğitim açısından önemi kabul edilerek, öğrenmede oynadıkları etkin rol de göz önünde bulundurulduğunda, bu durumdan eğitimden nasıl yararlanılabileceği üzerine kafa yorulması gereği ortaya çıkar. Belki de duygusal zekâ yeteneklerini eğitimin bir parçası haline getirmenin yolları aranabilir ve duygusal zekâlarımızla ilgili gelişmelerden eğitimin hangi basamaklarında yararlanmanın uygun olacağı tartışılabilir. Konuya dair çok farklı teoriler geliştirilebilir; bu sırada yeni alanlar da keşfedilebilir. Chernis (2002:7), EQ öğretiminin, öğrencilerin diğer insanlarla tatmin edici ilişkilere sahip, toplumun

aktif ve üretken üyeleri olabilmeleri yolunda ilgi ve yeteneklerine en uygun meslek seçimini yapmaları için yardımcı olabileceği görülmektedir. Yani ülkemiz şartlarına göre bu görüşü yorumlandığında, meslek seçimine yönelik kritik dönemlerden geçilen Ortaokul 8. sınıf ve lise son sınıf öğrencilerin kritik seçimler yapmalarından önceki dönemlerde, böyle bir eğitim almalarının yararlı olacağı söylenebilir. Tabii bu tür bir eğitimin alt yapısının hangi yıllarda başlaması gereğine dönük ön çalışmalar yapılmalıdır. Ama üzerinde düşünüldüğünde, duygusal zekâ gelişimine yönelik çalışmaların çok daha önceki yıllarda (okul öncesi eğitiminden itibaren) başlaması daha doğru olacak gibi görünmektedir. Eğitime ilişkin bir yapıdan söz edilince öğretmenin rolü de büyük önem taşır. Çünkü öğretmen modellerinin sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine doğru şekillerde aktarma yetileri değişkenlik gösterebilir ve bu becerilerden yoksun olan eğitimcilerin öğrencileri, ona sahip olan ve müdahale edilmeyen grupların gerisinde kalabilirler. Bu tezimize benzer bir sonuç, Chernis'in (2002:7) aktardığına göre; Weissberg'in bir araştırmasında ortaya çıkmıştır. Weissberg, bunun nedenleri arasında olası pek çok faktörün yanı sıra, en önemli faktörün öğretmenin EQ' su olduğu kanısına varmıştır. Çünkü EQ' su yüksek olan öğretmen modelleri, sosyal ve duygusal becerileri öğrencilerine hayli etkili yollarla öğretebilmektedirler. Başka araştırmacılar da (Mayer & Salovey, 1997; Zeidner, Roberts & Mathews, 2002: 221), öğretmenlerin açık eğitim ile ve duygusal davranış modelleri ile çocuğun duygusal gelişiminde önemli rol oynadıklarını ve EQ gelişiminde öğretmenin rolünün büyük dikkat gerektirdiğini kabul etmektedirler. Zira Goleman'ın (2002a:151) aktardığına göre sınıflarda yapılan incelemeler, öğretmen ve öğrencilerin hareketleri birbirleri ile ne kadar eşgüdümlüyse, etkileşim sırasında kendilerini o kadar yakın, mutlu, hevesli, ilgili ve rahat hissettiklerini göstermektedir. Yani EQ programlarının etkili bir şekilde yürürlüğe koyulmaları, her seviyede uygulayıcıların duygusal zekâlarına oldukça bağlıdır. Bu saptama sürpriz olmamakla birlikte, üniversitelerin eğitimci yetiştiren bölümlerinin (eğitim fakültelerinin), duygusal zekâlarını kullanabilen mezunlar verebilmesinin kritik önemini vurgulaması açısından dikkate değer görünmektedir.

Ülkemizde sadece EQ yeteneklerinin özünü geliştirmeye yönelik eğitim programları mevcut değildir. Böyle bir gereksinimin bulunduğunu kanıtlayan araştırma sonuçlarının desteği ile geliştirilebileceği ümit edilmektedir. EQ

araştırmalarının çok fazla olduğu ülkelerde bile durum ülkemizdekine paralel görünmektedir. IQ'nun okullarda öğretilirliğine ilişkin çalışmalar olsa da (Zeidner, Roberts & Mathews, 2002: 215-231), henüz sadece EQ yeteneklerinin gelişimine yönelik kayda değer eğitim programları bulunmamaktadır. Mevcut olanlar da EQ dışında ya da ona yakın kavramlarla ayrılanamaz bazı ilişkiler içindedir. Bütün bunlar araştırmaların EQ hakkında hedeflediği konularda sağlıklı sonuç almasına engel teşkil etmektedir. Gerçekte eğitim ile ilgili buluşlar tarihi, program ve değerlendirme problemleri örnekleri ile dolu görülmektedir. Literatüre göre programlar, bazı öğrenciler için ve bazı zamanlarda yararlı olmuştur. Bu durum, rehberliğin değerlendirmede temel olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak EQ becerilerinin okul-temelli öğretim ve ilerleme üzerine etkilerine ilişkin çok fazla şey bilinmemekte ve hala EQ programlarının hangi boyutta anlamlı bir şekilde EQ becerilerini niteleyeceğini belirlemeye de ihtiyaç duyulmaktadır.

EQ temelli bir öğrenmeye dair yapılan çalışmaların sonuçlarının, duygularla yakından ilişkili olan sanat eğitimi alanı için değerli katkılar getireceği inancındayız. Bu düşüncemizi destekler bir bakışla Telli (2004: 44), sanat eğitiminin, duygusal zeka eğitimi ile akademik zeka eğitimi bütünlükten bir doğaya sahip olduğunu öne sürmektedir. Ne var ki, böyle bir eğitimin sonuçlarını çok kısa sürede görmek olanaksızdır. Dolayısı ile sabırlı ve emek isteyen bir araştırma, uygulama sürecine ihtiyaç vardır.

1.2.7. Duygusal Gelişimin Önemi

Günümüzde birçok yetişkin bile günlük olaylar karşısında gerçek duygularını fark edememekte, bu duygularını etkin bir şekilde dile getirememektedir. Bunun yerine öfkelerini göstermekte, ya da alaycı bir eda ile konuşmaktadır. Oysa orada belki dile getirmek istediği kendi kompleksi, kıskançlığı ya da huzursuzluğudur. Ancak kişi, gerçek duyguları ile yüzleştikten ve bu duyguları etkin bir şekilde dile getirdikten sonra çevresindekilerle olumlu bir ilişki kurabilir. Bazen gerçek duygular çok derinlerde gizli olabilir. Onları tanımak, fark etmek zamanımızı alabilir ama zamanı buna ayırmak uzun vadede huzurlu bir yaşam demektir. Ayrıca öğrenmenin çocukların duygularından bağımsız olarak gerçekleşmediği göz önünde tutulunca duygusal eğitim şarttır. Hatta okullarda

sistemli olarak duyguların eğitimini vermek en az diğer dersleri vermek kadar önemlidir.

Duygular üzerine odaklanıp, onları anlayıp dile getirmek ve çevremizdekilerin duygu ve gereksinimlerini anlayıp o gereksinimleri karşılamak hem daha sorunsuz, hem daha yapıcı ve hem de daha huzurlu bir yaşama kapıları açacaktır.

Duygusal eğitim eksikliği çocukların ruhsal gelişimini tehdit ettiğinden dolayı, diğer destekleyici önlemlerle birlikte çocuğun duygusal alanda beceri ve bilgi edinmesi konusu önemli bir husustur. Ayrıca duygusal yetkinlik, sadece çocukluk döneminde verilmesi gereken bir ders değil, öğrenilebilir ve geliştirilebilir.

Hepimiz bu açıdan farklı olsak bile; büyüklerimizin kültürün, toplumun isteklerine bağlı olarak davranışlarda bulunabiliyoruz. Çocukluğumuzun ilk yıllarında neyi söyleyip neyi söylememiz, neyi yapıp neyi yapmamamız gerektiği bize hep söylenmiştir. Ayrıca nasıl hissetmemiz gerektiği bile öğretilmiştir. Ama aslında duygularımız içimizden gelir ve düşüncelerimizle bireysel hayat tecrübelerimizin birer kombinasyonudurlar. Her şeyden önce, duygularımız bizi farklı insanlar haline getirir. Sonuç olarak bizi biz yapan; arabalarımız, elbiselerimiz, mesleğimiz ya da vücudumuz değildir. Bizi biz yapan duygularımızdır.

Duygusal zekâ teorisi hayatımızın her alanında ortaya çıkar. Çünkü nereye gidersek gidelim, duygularımızı da beraberimizde götürürüz. Duygularımız, çocuklarımızı nasıl iyi yetiştirebileceğimizi, onların okulda nasıl başarı sağlayacağını, kariyerimizde nasıl başarılı olacağımızı, diğer kişilerle ilişkilerimizi belirler. En önemlisi de duygularımız; bireyler olarak ve toplum olarak nasıl daha mutlu olabileceğimizi belirlerler.

1.2.8.Psiko Sosyal Gelişim Teorisi ve Önemi

Bu konu ile ilgili Freud'un psiko seksüel, Erikson'un psiko-sosyal ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramları ise insanın gelişimine ilişkin farklı yönleri ele alan 3 klasik kuram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Freud, insan gelişiminin ruhsal-cinsellik yönlerinde yoğunlaşmıştır. Zihinsel işlemlerin ise, ön bilinç, bilinç ve bilinçdışı olmak üzere üç farklı bilinç düzeyinde gerçekleştiğini, kişiliğinde psiko-seksüel gelişim dönemleri içinde gelişen id, ego ve süper ego olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu savunur. Davranış ise, bu üç bileşenin etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bebek başlangıçta idle donanmış durumdadır. Hem açlık gibi fiziksel, hem de dokunma gibi psikolojik gereksinimleri anında giderilmelidir. Gerçeği, gerçek olmayandan ayırt etmeye ve niyetli hareketlere başladığında, örneğin acıkınca ağlamak yerine emekleyip biberonunu aldığı anda, ego gelişmiştir. Fallik dönemdeki temel krizin aynı cinsiyetten ebeveynle özdeşim kurularak çözülmesiyle de süper ego gelişmiş olur. Kişilik yapılarının gelişimi sırasında çocuk, oral (0-1 yaş), anal (1-3 yaş), fallik (3-5 yaş), gizil (5-11 yaş) ve genital (buluş ve ötesi) olmak üzere 5 dönemden geçmektedir.

Erikson, Freud'un psiko seksüel gelişimini, psiko-sosyal gelişime, tüm yaşamı kapsayan ego gelişimine dönüştürmüştür. Aslında Erikson'un ortaya koyduğu ilkeler ve kavramlar Freud'dan önemli sapma göstermemiş, tersine öncelikle benlik ruhbilimi (ego psikolojisi) bakımından yeni boyutlar kazandırmıştır. İnsanın gelişiminin incelenmesini aile içi yaşantılardan çıkarıp, toplumsal boyutu eklemiş ve daha geniş açıdan incelemiştir. Erikson'un görüşleri ruhsal-cinsel gelişim kuramı ile toplumsal gelişim arasında köprü kurmaktadır. Erikson, yaşamı sekiz gelişim dönemine ayırmaktadır. Bir bölümü Freud'un gelişim dönemlerine paralellik gösteren ve olumlu-olumsuz boyutları içeren bu dönemlerin her biri kendine özgü bunalımlarıyla belirlenir ve bireyin içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden önemli ölçüde etkilenir. Erikson'a göre kişilik, bu sekiz dönemin tümünde gelişimini sürdürür ve bir dönemde olumsuz yaşanan denge, sonraki bir dönemde olumlu bir yöne çevrilebilir. Erikson, çocukluk yaşantılarının önemini kabul etmiş olmasına rağmen, sonraki aşamaların olumsuz çocukluk yaşantılarını sonuçlarını yok edebileceğini savunur. Çevresine güvenemeyen bir bebeğe bir sonraki dönemde ilgi ve bakım sağlanırsa, çocuk insanlara karşı güven geliştirebilir. Erikson'un kuramını Freud'un kuramından ayıran en önemli özellik de budur bulunmaktadır.

Erikson'un gelişim dönemleri; oral-duyum dönemi (güven ya da güvensizlik), anal dönemi (özerklik ya da utanç ve kararsızlık), cinsel-devinsel dönemi (girişim ya da suçluluk), gizlilik dönemi (beceri ya da aşağılık duygusu), erinlik ve ergenlik dönemi (ego kimliği ya da rol kargaşası), genç yetişkinlik dönemi (yakın ilişkiler ya da soyutlanma), yetişkinlik dönemi (üretkenlik ya da kısırlık) ve olgunluk dönemi (ego bütünleşimi ya da umutsuzluk) olarak sınıflanmaktadır.

Gelişimi, dönem yaklaşımı ile inceleyen psikologlardan biri de Jean Piaget'dir. Piaget, insan zihninin gelişmesinin, bireyin çevre ile etkileşimine bağlı olduğunu ileri sürmüştü, fakat olgunlaşma süreçlerine ayrı bir önem vermiştir. Piaget'in gelişim kuramında, bilişsel gelişimsel değişimlerin altında dört temel kaynak yatmaktadır. Bunlar; olgunlaşma, fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşim ve dengedir. Piaget, düşüncenin yapısıyla ve işleyişiyle ilgilenmiş ancak içerik üzerinde durmamıştır. Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri, duyuşsal-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), işlemsel (7-11 yaş) ve formel işlemsel (11 yaş ve sonrası)dönemlerdir.

İnsan, belli bir zaman ve yörede, sosyal ve kültürel bir ortam içinde yaşar. Bireyin bütün yaşamı, çevresine uyumunu sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim göstermektedir. Çocuk gelişiminde ise en önemli süreçlerden biri sosyal gelişimdir. Psiko-sosyal gelişim; bireyin kendi iç dünyası ile sosyal çevresi arasında başarılı bir uyum sağlayabilmesi, yaşama sevinci duyabilmesi, kendisi ile olduğu kadar diğer insanlarla da iyi ilişkiler kurabilmesi, onlar tarafından kabul edilmesi ve başarılı bir iletişim sağlayabilmesidir.

Yaşamın ilk yıllarında çocuk ailesiyle yoğun ilişki içindedir. Doğumla başlayan sosyalleşme süreci, çocuğu aile içinde ilk sosyal deneyimlerini kazanmasını sağlar. Aile-çocuk etkileşimi, çocuğun sosyal ve duyuşsal gelişiminde en önemli etkidir. Aile üyelerinin özellikleri ve aile içi iletişim, akraba, eğitimci ve akran ilişkileri, çevrenin çocuktan beklentileri, saldırganlık, bağımlılık, liderlik ve iletişim kurma yeteneği çocuğun sosyalleşmesini etkilemektedir.

Çocuğun gelişimi, bağımlılıktan bağımsızlığa, bencil davranıştan işbirliğine doğru değişen bir yol izler. Yetenekleri, yalından karmaşığa, genelden özele doğru ilerleme göstermektedir. Ölçüsüz duygusal tepkilerden daha dengeli tepkilere doğru adımlar atar. Geliştikçe dürtü ve eğilimlerini dizginleyerek çevre gerçeklerine göre davranmayı öğrenmektedir. Somut düşünmeden, soyut ve mantıklı düşünmeye yönelmektedir. Oyundan, öğrenmeye ve yaratıcılığa geçer. Anne, baba ve kardeş ilişkisinden toplumsal ilişkilere geçerek çevresini genişletmektedir.

Okul yaşamı, aile içi yaşamından sonra en önemli sosyal çevredir. Çünkü zamanla çocuk sosyal ilişkilerini genişletmek gereksinimi duyduğundan, aile çocuğun toplumsal ve eğitimsel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Yaşamın ilk yıllarındaki bu deneyimler çocuğun ileriki yaşamında diğer insanlarla nasıl geçineceğini, nasıl bir ilişki ağı kuracağını ve sosyal yaşantılara karşı nasıl tavır sergileyeceğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

1.2.9. Sosyal ve Duygusal Gelişim

İnsan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Bireyin içinde yaşadığı toplumda etkili olabilmesi için gerekli nitelikleri geliştirme sürecine sosyalleşme denmektedir. Kültürel koşullar içindeki sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkilemektedir. Bireyin tüm yaşamı ise, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçmektedir. Bu uyum çabası da, doğumdan başlayarak sürekli bir gelişim göstermektedir. Bu sürecin işlenmesi ve toplumun süreklilik ve gelişiminin sağlanması ise, öncelikle aile kurumuna ve aile-çocuk ilişkisine dayanmaktadır. Çünkü toplumsal kural ve görevler, ilk aşamada anne ve babalar tarafından çocuklara aktarılmaktadır.

Bütün çocuklar yaşamları boyunca sevmek ve sevilme gereksinimi içindedirler. Bu gereksinimlerini karşılamak için çevrelerinde güven duyabilecekleri bireylere ve güvenli, sağlıklı bir ortama gerek duymaktadırlar. Bu insanları çevresinde göremedikleri ya da sesini duymadıklarında korkarak arama duygusuna kapılabilirler. Korku, endişe gibi bu duygular ise, çocuğun kendisini güvensiz hissetmesine neden olabilir.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin farkında olmaları ise, yakın ilişkiler kurmaları bakımından oldukça önemli bulunmaktadır. İkili ilişki kurma, sosyalleşmenin içinde önemli bir yer almakta, iletişim becerilerinin ve duygusal gelişimin kazanılmasında temel yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu ikili ilişki kurma ile ortaya çıkan sosyal etkileşim çocukta olumlu benlik gelişimini sağlayarak, kendini ve başkalarını kabullenme duygularını güçlendirmektedir. Özellikle aile ve akran iletişiminin çocukların gelişim becerilerinin kazanılmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Sosyal becerileri ve duygusal olgunlaşmayı olumsuz etkilenmesi; inatçılık, kuşkuculuk, saldırganlık ve içine kapanıklık gibi davranışlarla ortaya çıkabilmektedir.

Küçük yaştan itibaren çocuklara, bu toplumun etkin bireyleri haline getirebilmek için işbirliği yapılmalı ve çocuk için en uygun öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

1.2.10. 7-11 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişim Özellikleri

Okula başlangıç yaşlarında ve sonraki yıllarda, çocuğun beden gelişiminin yanı sıra zihinsel gelişiminde de önemli bilişsel ve duygusal ilerlemeler olur. Bu dönemde bireysel kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bilişsel yetileri (algı, yönelim, bellek, yargılama) giderek gerçeğe daha uygun değerlendirmeler yapabilecek düzeye gelir. Konuşmaları akla ve düşünceye dayanmakta, düşüncelerini ifade aracı olarak, konuşmayı kullanmaktadır. Neden-sonuç bağlantılarını gerçeğe daha uygun kurabilmektedir. Kavramsal ve soyut düşünebilme yetisinin gelişmesi ile daha uygun ve geçerli genellemeler yapabilmektedir. Sıralamayı, bir işlemi tersine döndürmeyi, zaman, sayı, ağırlık ve hacim kavramlarını kavrayıp; öğrenmeye, sorumluluk yüklenmeye, işleri ve disiplini paylaşmaya hazır duruma gelebilmektedir.

Çocuğun duygusal tepkileri de artık kendi iç gereksinimlerine aşırı bağlı olmaktan çıkarak yavaş yavaş daha çok gerçeklere ve toplumsal koşullara uygun nitelik kazanmaktadır. Yaşam deneyimlerinde kendi özsaygısını geliştirir ve gerçek olayları öğrenmekten hoşlanmaktadır. Çocuklar kim olduklarının farkına varmaya ve çevresindeki bireylerin duygularını anlamaya başlamaktadırlar. Yaşlılarının ve

yetişkinlerin kendisine olan davranışları bu yaş grubu çocuklar için önemli olmaktadır. Toplum kurallarının farkındadırlar ve sosyal davranışlarına özen gösterirler, çevreleri tarafından kabul görmek istemektedirler.

Bu dönemde çocuğun benliği, ailenin dar alanından toplumun geniş ilişki ve öğrenme olanaklarına uzanır. Ana, baba ile özdeşimin yanı sıra öğretmenler ve arkadaşlar gibi özdeşimler de önem kazanmaktadır. Sosyal iletişim artar ve özellikle yaşlılar ile olan ilişkiler çok önemli olmaktadır. Arkadaş ilişkilerinde saldırganlık azalmakta ve çocuk, kendi başına ya da diğer çocuklarla oynadığı oyunlar aracılığı ile dünyayı algılamaya ve onun bir bölümünü kendi denetimi altına almaya çalışmaktadır. Yaşantı örnekleri yaratırken ve bunlar üzerinde denemelerde bulunmaktadır. Kendisini arkadaşları ile karşılaştırmaya başlar ve oyunların yanı sıra yaşlılarıyla birlikte çalışmalar da yapmaktadır. Okul çağındaki çocuklar aynı anda iki farklı duygunun yaşanabileceğini kavrayabilir ve kendilerini başkalarının yerine koyarak onların duygularını daha iyi tanıyabildikleri için birbirlerine daha fazla empati ve sevecenlik gösterebilirler.

1.3. RESİM EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.3.1 İlkokulda Resim Dersi

Resim Dersi Programı T.T.K.B' nin 11.9.1992 tarih ve 287 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 1992 yılında kitap halinde yazılmıştır. Bu derse ait programda "Genel Amaçlar", "Sınıf Amaçları" ile ünite ve konular yer almıştır. Amaçların davranışları, işleniş ve değerlendirme bölümleri ise kitap halinde basımı yapılmış olan programda bulunmaktadır. Aşağıda Resim Dersi Tarihçesi, Resim Dersi Genel Amaçları ve konuları verilmiştir.

1.3.2 Resim Dersinin Tarihçesi

Sanat eğitiminde resim, kendine özgü özellikleriyle aklın ve duyguların eğitiminde önemli bir görev üstlenir. Soyut duygu ve düşünceler resim yoluyla somuta dönüşürken, var olmayan yeni biçimler yeni ilişkilerle ortaya çıkar. Bu da sanat eğitiminden beklenenlerin gerçekleşmesinde resim eğitiminin gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Batıda XV. yy'da Rönesans'la başlayan doğaya, görüneye dönük resim sanatı giderek gelişip önem kazanırken, Türkiye'de bu süreç XIX. yy.

sonlarında yaşanır. Batıda resim eğitiminde önemli hareket XVIII. yy.'ın son yarısında başlamışken Türkiye'de resim eğitimi ciddi olarak 1930'larda gündeme gelir. Türkiye'de resim derslerinin okul programlarına girişi ise askeri ve teknik araçlarla ancak 1795'de açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun ile gerçekleşir. Eğitimde makine, arazi, silah vb. konuların daha iyi öğrenilmesi anlayışı ile askeri okulların eğitiminde yer alan Resim, perspektif, Desen, Teknik Resim gibi dersler, batılı anlamda resmin okullara girmesini de sağlamıştır. 1883'de Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi)'nin açılması ile resim sanatı ve eğitimi, gelişimini daha sağlam temellere dayamıştır. Türkiye'de orta öğretim kurumlarının ilk resim öğretmenleri de bu okullardan yetişen öğretmenler arasından çıkmıştır (Etike, 2001:32). Ancak gerek askeri okulların gerekse Güzel Sanatlar Akademisi'nin resim öğretmeni yetiştirme hedefi olmadığı gibi öğretmen niteliği kazandıran dersleri de bulunmamaktadır. Güzel Sanatlar Akademisi'nde Cumhuriyet'in ilanından sonra bir ara "Pedagoji" dersi konulmuşsa da bu uzun sürmemiştir.

Çağdaş anlamda resim eğitiminin önemi ilk defa 1910'larda İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından ifade edilmiştir. İstanbul Darülmüallimini (Erkek Öğretmen Okulu) ise 1909'da Satı Bey'in müdürlüğü ve Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitimi açısından etkinlik gösterir. Bu dönemde Resim ve El işleri dersi önem kazanır; bu konuda yazılar yayınlanır. Baltacıoğlu daha sonraları yazdığı Resim ve Terbiye adlı kitabında (1931) eğitimin hedefleri arasına estetik kişiliği de dahil etmiştir. Sosyal ve estetik kişiliğin gelişmesinde resme ve resim eğitimine önemli bir yer vermiştir.

Türk resim eğitiminde etkili olmuş bir diğer eğitimci İsmail Hakkı Tonguç 1932'de resim eğitiminin ciddiye alınması gerektiğini vurgulamış, öğretmenlerin yararlanması için çeviri ağırlıklı bir kitap yayınlamıştır. Tonguç resim eğitimi ile iş eğitimini de bir bütün olarak ele almıştır. Tonguç, Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutcu ileriki yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nün kurucuları olacaklardır. 1936'da bu bölümü bitiren Cemal Bingöl öğretim, sanat eğitimini temel almalıdır görüşünü savunmuştur. Yine aynı

dönemlerde Hidayet Telli de sanat eğitimi genel eğitimin bütünleyici ve birleştirici bir ögesidir tezini savunmuştur (Etike, 2001:34).

Güzel Sanatlar Akademisi'nden önce resim eğitimi kopyaya, geometriye dayanmaktaydı. 1900'lerin başında Türkiye'de resim eğitiminin genel görüntüsü böyle iken başta Atatürk olmak üzere Baltacıoğlu, Tonguç ve yabancı uzmanlar resim eğitimini biçimlendirirken; "Cumhuriyet'in gerektirdiği insan tipini yetiştirmek ve ülke kalkınmasına katkıda bulunmak" düşüncesinden yola çıkarlar. Atatürk'ün hedefi Türkiye'yi "çağdaş uygarlık düzeyi"ne "tam bağımsız olarak" çıkarmaktır. Bu hedefe ulaşmada eğitime düşen görev; ulusal, laik ve bilime dayalı olarak çocuk genç ve yetişkinleri eğitmektir. Atatürk, Tevfik Fikret'in dizeleriyle öğretmenlere izleyecekleri yolu gösterir. Cumhuriyet'in öğretmenlerden beklediği, "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" kuşaklar yetiştirmektir. Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği değerle birlikte bu ilkeler bütünleşerek, güzel sanatlar eğitiminde önemli uygulamalar gerçekleştirilir (Etike, 2001:40)

Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra 1924'de eğitim bilimci John Dewey Türkiye'ye çağrılır. Türk eğitimini iki ay inceleyen Dewey araştırma sonucunu ayrıntılı bir raporla Milli Eğitim Bakanlığı'na sunar. Resim eğitimi açısından da önemli görüşler içeren bu rapordan Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde (1926-1929) büyük ölçüde yararlanır. Güzel Sanatlar Eğitimi açısından önemli uygulamaların yapıldığı bu dönemde, resim eğitimi için yurt dışına öğrenci gönderilir. Dewey'den iki yıl sonra, Leipzig Pedagoji Enstitüsü profesörlerinden Stiehler ve Frey, resim ve el işi öğretmenlerine açılan "İş İlkelerine Dayalı Öğretim Kursu" için 1926'da Türkiye'ye gelirler. Bu kursta Frey; Matematik, doğa bilimleri ve fen bilimleri derslerinin ilkokuldan orta okulun son sınıfına kadar iş içinde nasıl ve hangi yolla öğretileceğini; Stiehler ise, çeşitli derslerin resim, el işleri ve modelaj çalışmaları yoluyla nasıl öğretileceğini vermişlerdir. Her üç uzmanında görüş ve önerileri Türk resim Eğitimi'nde etkili olmuş, uygulamaya dönüşerek olumlu sonuçlar alınmıştır (Etike, 2001:40).

Ortaokul programlarında resim dersleri 1920'ye dek 0,3 ağırlıkta iken 1927-1937 arasında 0,5'e yükselir; 1937'den sonra yine 0,3'e düşer. 1927'de artış gösteren

resim derslerinde o dönemin Milli Eğitim Bakanı M. Necati ile Tonguç'un etkili olduğu düşünülebilir.

1930-1938-1949 Ortaokul Resim Dersi Programlarının; amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme öğeleri açısından oldukça yalın ve yüzeysel olduğu, giderek 1949'da en gelişmiş biçime ulaştığı görülür. 1930 ortaokul programlarında resim dersleri daha çok teknik bilgi ve beceri kazandıran bir ders görünümündedir. Yaratıcılığı ve kişiliği geliştirmek amaçlanmamış yalnızca öğrenciye yaptırılacak çalışmalar belirtilmiştir. 1938 programında ise hedefler saptanmış, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazandırma amacı programa girmiştir. Öğrenci resim dersleri yoluyla önce görmeyi, sonra gördüğünde güzellik bulmayı öğrenecek, estetik kişiliği geliştirecektir. Aynı zamanda öğrencide yaratıcılığı geliştirmesi ve sağlam kişilik kazandırma da hedeflenmiştir.

1949 programı ise çağdaş program geliştirme anlayışına uygun, yeterli ve önceki programlara oranla en yetkin olanıdır. Bu programda amaçlar; öğrencilere duygu ve düşüncelerini resim yoluyla anlatabilme yetisi kazandırmak, doğada, çevrede ve sanattaki güzellikleri görmeyi öğretmek, estetik kişilik kazandırmak, resmin gerektirdiği yöntem ve tekniklerin bilgi ve becerisini kazandırmak, resmi diğer derslerin öğrenimi için bir anlatım yolu olarak kullanmalarını sağlamak ve resmi boş zamanlarını geçirmelerini sağlayan bir uğraş haline getirmek olarak saptanmıştır (Etike,2001:45).

1949 programının bir özelliği de "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri, İlk Gençlik Çağı" adlı bir bölümün ekte verilmesidir. Bu ekte ortaokul çocuğunun fiziksel, ruhsal, zihinsel özellikleri verilerek öğretimde bunlara dikkat edilmesi istenmiştir. 1923-1950 dönemi ortaokul programları, program geliştirme açısından 1949 programı ile üst düzeye ulaşır. Bu gelişme, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim – İş Bölümü'nden yetişenlerin belli bir deneyim kazandıktan sonra programlarda etkili oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Resim eğitimi açısından önemli bir deneyim de 1947'deki Resim Semineri'dir. Bu seminer; üç yıllık lise düzeyinde ve sanat yeteneği olan çocukların erken yaşta eğitime başlamaları gerektiği düşüncesi ile programlanır. İstanbul'da Resim-Müzik Semineri olarak başarılı bir eğitim sürdürülürken bu örnek uygulama

dönemin Milli eğitim Bakanı'nca kapatılır öğrencileri de Gazi Eğitim Enstitüsü'ne aktarılır. Bu bölümün eğitimcilerinin açtıkları sergiler yurt içinde ve yurt dışında övgü toplayan faaliyetler olarak sanat eğitimi alanında önemli bir olaydır. 1943'de İngiltere'den çağrı alan sergi hakkında eleştirmen Herbert Read şunları söyler; "... yanlış öğretim yöntemleri ile, sakat uygarlık aşılamalarıyla körleştirilmemiş çocukların yaptıkları..." 1945'lerde düzenlenen Doğan Kardeş dergisi "Çocuk Resimleri Yarışması" da bu dönem Türk Resim Eğitim açısından önemli uygulamaların başlatıldığı, eğitim sistemi bütünlüğü için de resim eğitiminin özel bir yer verildiği ve kısa sürede gelişmelerin görüldüğü verimli ve etkin bir döneme katkıda bulunmuştur (Etike, 2001:47).

Cumhuriyet'ten günümüze resim eğitiminde akılcılık ile duygusallık dengeli bir şekilde ele alınmıştır. Öğrenci çalışmalarında desen, renk, kompozisyon gibi biçimsel resim disiplinlerinin kazandırılması yanında biçim bozma, soyutlama gibi değişik anlatım biçimlerine de öğrencinin eğilimi oranında yer verilmiştir. Öğretim süresince ders aracı olarak en çok konu olarak mitolojik öğelerin işlendiği klasik batı resmine ait röprodüksiyonlar kullanılmıştır. Bunun yanında tabiat, model, gezi-gözlem gibi konulardan da yararlanılmıştır (Etike,2001:50).

1.3.3. Resim Dersinin Genel Amaçları ve Konuları

1. Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazanma.

2. Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlilik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur-yazarlığını sağlayabilme.

3. Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.

4. Her alanda kullanılacak yaratıcı davranışlar geliştirebilme.

5. Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserlerini üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.

6. Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.

7. Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme.
8. Düzensizliklerden rahatsız olmasını ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme
9. Sanat yoluyla ifade imkânı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.
10. Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkân tanıyabilme.
11. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak içinde yaşadıkları kültüre katkılarını sağlayabilme.
12. Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk ve işbirliği, dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.
13. Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilme.
14. Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.
15. Biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceriler kazandırabilme.
16. Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme.
17. Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat-galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak, kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme.
18. Basit teknik resimleri çizebilecek ve anlayabilecek duruma gelebilme.
19. Resmi, öğrencilerde boş zamanlarını yararlı bir şekilde geçirmelerini sağlayacak zevkli ve değerli bir merak ve uğraş haline getirebilme.
20. Çocuğun kendini dışa vurabilmesi için gerekli ortamı hazırlayabilme.
21. Çocuğun kendini anlatabilmesi için uygun ortamı hazırlayabilme.
22. Çocuğu yaşamla ilişki içinde tutabilme.
23. Çocuğu ilgisini doğaya ve yaşama yöneltmek onun nesnelere ve olaylar arasındaki nitelik ve nicelik ilişkileri ile üç boyutu sezmesini ve kavramasını sağlayacak olanakları yaratabilme.

24. Estetik kişiliği kazandırabilme.

25. Çocuğa, kendini ve başkalarını sevme, işe ve emeğe saygılı olma, duygularını başkalarıyla paylaşabilme, kendine güven duyma durumlarını kazandırabilme.

26. Çalışmalarında, kopya ve taklitten uzak kalma, başkalarının isteğini değil de kendi istediğini yaratma anlayışını benimseyebilme.

27. Çocuğun özgür ve özgün kişilik geliştirmesine yardımcı olabilme.

28. Çocuğun yaratıcılığını geliştirebilme.

Resim Dersi Konuları ise şöyledir:

1. Araç-gereç

2. İki boyutlu çalışmalar

3. Dramatizasyonu resimle anlatma

4. Çizgisel çalışmalar

5. Renkli çalışmalar

a) Pastel boya çalışmaları

b) Parmak boya çalışmaları

c) Guaş boya çalışmaları

6. Hayal gücünü geliştirici çalışmalar.

a) Kolay baskı teknikleri

b) Kâğıt ve kâğıt işleri

c) Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları

d)Artık malzemeleri kullanma

e) Değişik duyguları ifade edici çalışmalar

f) Yoğurma maddeleriyle yaratıcılığı geliştirici çalışmalar

7. Tasarım
8. Sanat eserleri
9. Sergi çalışmaları

1.3.4. Resim Eğitiminin Gerekliği

Çocuk resim yapmakla bir eşyayı, bir olayı veya bir düşüncüyü kağıt üzerine çizgi veya renkle canlandırmaktan hoşlanır. Bu ilgiyi alışkanlık haline getirmek gerekir. Ayrıca bazı maddelerden üç boyutlu çalışmalar yaparak estetik duygularını geliştirebilir. Çocuk resimleri teknik yönden bir değer taşımamakla birlikte duygu ve düşüncelerini anlatması bakımından önemlidir. Duygu ve düşüncelerini resimle anlatan çocuk daha istekli çalışır. Çok ilginç bulduğu konuların resmini yapmak ister. Böylece çevresindeki varlık ve olayları görmeye, tanımaya, anlamaya ve onlardan hoşlanmaya başlar. Çocuk gördüklerinin ve hayalinde canlandırdıklarının resmini yaparken gözlem gücünü de artırır.

Resim yapma çocukta çözümlenme, karşılaştırma, eleştirme yeteneklerini geliştirerek kendine güven duygusu kazandırır. Atatürk'ün de 1923 yılında söylediği gibi; "Bir ulus ki resim yapmaz, bir ulus ki bilimin gerektirdiği şeyleri yapamaz, itiraf etmeli ki o ulusun ilerleme yolunda yeri yoktur."

1.3.5. Resim Dersinin Temel İşlevleri

Resim-İş Dersi,

1. Yaratıcı düşünebilme,
2. Düşündüğünü çeşitli yöntem ve tekniklerle, estetik bir bütünlük içinde görselleştirebilme,
3. Ürün, olay ve olguları estetik eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme davranışları kazandırarak, öğrencilerin estetik kişiliklerini geliştirir.
4. Eşyaların şekilleri, biçimleri hakkında yaşına uygun doğru bilgiler kazanmasını ve tasarımlarının gelişmesini sağlar,
5. Kazanılmış bu tasarımları, çizgi ve renkle ifade etme becerisini kazandırır.

1.3.6. Resim Dersinin Dayandığı Temeller

Resim dersi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizgi, biçim ve renklerle ifade ettikleri bir anlatım dersi. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrendikleri konuları hatırlama tutmalarına yardımcı eder. Bunun için bu ders eğitim için iki yönlü değer taşır. Resim dersine gereken önem verilmesi halinde duyguların eğitilmesi sağlanacak ve öğrenciler sanattan zevk alabilir hale geleceklerdir. Bu dersin gelişmiş biçimine "Güzel Sanatlar Eğitimi" denir.

Resim, kalemle, boyayla vb. malzemelerle kâğıt veya bez yüzeyler üzerindeki renk ve biçim düzeni olup duyguları anlatma aracıdır. Resim kültür tarihinde anlatım aracı olarak da kullanılmıştır. Eski mağara devrinde bile insanlar, duygularını mağaranın duvarına yaptıkları resimlerle ortaya koymuşlardır. XX. Yüzyıla gelinceye kadar resim hep ressamların uğraşı alanı olmuştur. Yeni eğitim hareketleri ile okullara girmişse de eski dönemlerde kopyacılık egemendir. "Doğadan resim, gözleme dayalı resim", anlayışı ülkemizde 1926 programı ile önem kazanmıştır.

Resim dersi çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimini sağladığı gibi, duygu ve düşüncelerini anlatma olanağı sağlayarak, öğretmenlere çocuğu tanıma fırsatı verir. Güzellik duygusu geliştiren, iş sevgisi aşıl原因, yöntemli ve planlı çalışarak zamandan ve enerjiden tasarrufu sağlayan bir derstir. Günümüzdeki "Yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi" geniş ölçüde bu ders aracılığıyla gerçekleştirilir. Çocuğun öğrendiği konu ile ilgili resim yapması da konuyu somutlaştırır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

1.3.7. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkatimizi çekmektedir. Kâğıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek bir sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür. Zaman zaman duran ama daha sonra yerini bir sonraki evreye bırakan bu sanat gelişimini belirtmek ve anlatmak oldukça zordur. Yalnız sanatın sürekli gelişen bir süreç olduğunu belirtmek yerinde olur. Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hemen

hemen hepsi üstün ve geri zekalı çocukların dışında-gelişimin diğer yüzlerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler. Çok genel bir yargıda bulunacak olursak çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerinin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıklarını niteleyen bazı çarpıcı ve çok ayırıcı özellikler bulunur. Çocuk resmindeki gelişimi beş evrede ele almak mümkündür.

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş)
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş)

1.3.7.1. Karalama Evresi (2-4 Yaş)

İlk yıllarda çocuk kağıt üzerine gelişigüzel birtakım çizgiler çizer. Bu evre, karalama evresi olarak tanımlanabilir. 18. ay dolaylarında çocuğun ilk karalama girişimleri dikkatimizi çeker. Aslında bu ilk işaret çocuğun gelişimi açısından önemli bir adım sayılabilir. O, kendini yalnız çizerek, boyayarak değil, yazılı bir biçimde de ifade etmeye başlamıştır. Başlangıçta kağıt, çocuk tarafından içinde grafik işaretlerin uçtuğu bir kap gibi ele alınır. Çocuk ne mesafeyi, ne oturacağı resmin temelini, ne de sağ ve solunu göz önünde bulundurur. Bu eksiklik, Piaget ve Inhelder'in çocukta mekan kavramının gelişimi üzerinde yaptıkları araştırmalara uymaktadır (Meilli - Dworetzki, 1966).

Genelde araştırmacılar ilk dönem karalamalarından çoğunun herhangi bir şeyi temsil etmek niyetiyle yapılmadığında birleşirler. Hem Luguët hem de Piaget, bu ilk dönem karalamalarını yalnızca oyun ve alıştırma olarak görmüşlerdir (Piaget ve Inhelder, 1969). Arnheim (1956) da benzer bir görüşü benimseyerek, bu ilk karalamaların "temsiller" değil büyük ölçüde "motor itkilerin" ağır bastığı "sunuşlar" olduğunu ileri sürmüştür.

Karalama evresinden önce çocuk, bir eşyanın üzerine ıslak parmağı ile çizdiği çizgilerle, kum üzerinde arkasından bir sopa çekerek yürüdüğüne meydana

gelen çizgileri tren ya da ray olarak isimlendirir. Kağıt üzerine ilk karalamaları yaptığı zaman da kalemin izlerini tren, yol ya da koşu olarak adlandırır. Luguett'in değişiyle çocuk, grafik anlatışlara başlar, anlatırken çizer, çizerken anlatır. Tam şekilleriyle, düzgün bir biçimde çizilmesi zor olan hikayesinin bazı ayrıntılarını kısa karalamalarla işaret etmek ona yeterli gelir. Çocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kağıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında keşif ve icat girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kağıt da bulunur. Eli amaçsız bir şekilde kağıt üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istem dışı eseri, yetişkin anlamsız bulabilir, fakat çocuk için bu, faaliyetinin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur.

Çocuğun bu evrede kalemi istediği gibi kullanabilmesi için onu elinde tutmasını öğrenmesi gerekir. Başlangıçta omuzdan gelen zikzak ve dairesel hareketler zaman içinde yerlerini dirsek ve elden gelen hareketlere bırakır. Bu hareketlerin karşılığında, önceleri yukarıdan aşağı yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kalın bir yumak oluşturan karalama örnekleri ortaya çıkar.

Çocuğun bu aşamadaki karalama şeklindeki yaratıcı yapıtı onun zihinsel ve coşkusal gelişimini yansıtır. Bu faaliyetten haz duyan çocuk, var gücüyle karalamasına devam eder. Ayrıca karalama faaliyeti, çocuğu kas gelişiminden haberdar eder. O, bu baka baka giderek görsel kontrole sahip olur ve yarattıkça bağımsızlığını elde ettiğinin bilincine varır. Bu duyguda çocuğun gerginliğini azaltır.

Karalama dönemi sonlarına doğru insan figürü çizmek için yapılan ilk girişimler oldukça basit ve eksiktir. 3 yaş çocuğu çok tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizer, zira bu yaştaki çocuğa en önemli görünen kısım kafadır. Gözler, burun ve ağız genellikle yüze yerleştirilecektir. Bazen gözleri ya da karnı vücut hatlarının dışına çizerler. 4 yaş çocukları kollar ile bacakları temsil eden uzantıları kafaya ekleyerek çöp adamlar çizerler.

Cyril Burt'e göre, 4 yaş çocuğu için insan figürü en sevilen konudur. Baş yerine yuvarlak, gözler için noktalar, bacaklar içinde iki düz çizgi çizilir. Daha seyrek olarak, gövde için ikinci bir yuvarlağın eklendiği ve daha seyrek olarak kollar yerine de iki çizgi çekildiği gözlemlenebilir. Genellikle bacakların, kol ve gövdeden önce yansıtılması olağandır.

1.3.7.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Bu yeni resimler, yalnızca çocuk için değil, aynı zamanda ana-baba ve öğretmen için de önemlidir; çünkü böylelikle, ellerinde, çocuğun düşünme sürecinin somut bir kaydı bulunur.

Genelde, dört yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlar. Bununla birlikte, kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Ancak beş yaşlarında, insanlar, evler ya da ağaçlar tanınmaya başlanır; çocuk altı yaşına geldiğinde de biçimler ve şekiller konulu olmaya başlar. Yapılmakta olan resmin türünü belirleyecek türlü öğeler ortaya çıkar. Bu ön operasyonel dönemdeki çocukta görüş büyük ölçüde öznel; duyguların egemenliğindedir; (fantezi) hayallerle doludur. Bu görüş kültürel ve mantıksal biçimlendirilmemiştir. Bunun sonucu olarak insan figürü çizimleri tipik olarak sematiktir ve resmi yapının temel olarak ördüğü şeye indirgenmiştir. Vücut oranları gerçek dışıdır; önemli sayılan şey/şeyler oransız bir biçimde büyük ve çizgisel perspektif hiç dikkate alınmaksızın ifade edilmiştir.

Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. 5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. En sevdiği konu, insan figürüdür. Beş yaş çocuklarının çoğunluğu bir kafa ve bir gövde çizerler. Kafada gözler, bir burun ve bir ağız olur, kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkar. Genellikle yüzler önden görünümüleriyle çizilirler, ifadesizdirler. Baş ve baştan çıkan bacaklar ve eller parmaklı ya da parmaksız olarak çizilebileceği gibi, gövde kısmına önem verildiğinde, bu kısmın da abartılarak çizildiği görülür. İlerleyen her yaşla boyun, parmaklar, kulaklar ve gözbebekleri gibi özellikler eklenir. Tek boyutlu olan yüz, iki boyutluluk özelliğine sahip olur ve gövdenin çeşitli kısımları arasındaki oran değişir. Örneğin 5 yaşındaki

bir çocuk daha büyük bir çocuğa oranla genellikle daha büyük bir kafa çizer. Yaş ile birlikte kalem kontrolü de gelişir ve bu gelişim çizim kalitesini de etkiler.

İnsan resminin yanı sıra çocuk, yakın çevresinde ilişkide olduğu çok sayıdaki objeyi çizmeye başlar. Bu objeler kağıt üzerinde gelişigüzel yer alırlar. Bu ilk sunuş girişimlerinde anne ve babaların fırsat hazırlamalarının önemli bir yeri vardır. Şema öncesi dönemdeki çocuklar genellikle yaptıkları resimleri göstermek ve açıklamak arzusundadırlar. Bu evrede çocuklar kişilik ve faaliyetlerinin anlamı hakkında pek çok şey öğrenebilir. Bu yaştaki bir çocuğun, bir özelliği de bir nesneyi kopya etmek istememesidir. 5 yaşındaki çocukların çoğunluğu amaçlı resim yaparlar. Bu çocuklar neyin resmini yapmak istediklerini önceden bilirler.

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça resimlerindeki oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Mekan içinde nesnelere yerleştirmesinde de bir ilerleme göze çarpar. Ayrıntılar çoğalır, sayfanın orasına burasına dağıttığı figür ya da öğeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar ya da yer çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde dizilir. Bugün çizdiği insan figürü ile ertesi gün çizeceği insan figürü birbirinden ayrıdır. Doğal olarak, bu yalnızca insan figürü için değil, aynı zamanda ev ve ağaç figürleri için de geçerlidir.

Çocuk, aynı anda görülmesi mümkün olmayan çeşitli manzaraları betimlemek için ilginç bir yöntem kullanır. Bir objenin içinde veya arkasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri sanki görüyormuş gibi çizer. Bir evi önden çizerken aynı zamanda içine insanları da oturtur. Böylece evi saydamlaştırır. Saydam ya da röntgen çizim denen şeffaf resim ortaya çıkar; bu, Luquet'nin zihinsel gerçekçilik (entelektüel realizm) diye tanımladığı evrenin belirleyici bir niteliğidir.

Freeman (1980) iki tür röntgen resmi arasında ayırım gözetmiştir. Birinci türde, çizimlerde gerçek dünyada hiçbir zaman görünür olmayan bir şey resmedilir (örneğin anne rahminde bir bebek, ya da örümceğin midesinde bir sinek). Bu tür çizimde açıkça bellidir ki, çocuk çizdiği nesnenin normalde gözlerden saklı olan içeriğini göstermek istemektedir. Bu tür saydam resimde daha yakın bir nesnenin arkasında saklı olan bir şey resimde gösterilmez. İkinci tür saydam resimde ise bu yaştaki çocuklar örneğin ata binmiş bir adamı, normal olarak atın öbür tarafında kalan ayağını da atın bedeni içinden görünecek şekilde çizerler.

Çocuk bir sözcüğün söylenişini başardığında o sözcüğü 10-20 kez tekrarlar. Resimde de aynı olgu görülür. Çocuk çizme yeteneğini elde ettiği objeleri yan yana getirir (insan, araba, kuş vb...). Özellikle büyük bir kağıda çiziyorsa, kağıdı tamamıyla doldurmak ister ve bu objelerden yararlanır.

İlk renk kullanımlarında üç ana renkle, kırmızı, sarı ve maviyle yetinir. 5 yaşındaki çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mavi gibi renkleri de ister. Bu yaşta yapılan figür ve boyamalarda, bir nesneyi boyamak için seçilen renk ile canlandırılan nesne arasında ilişki yoktur. Hangi renkler çocuğun hoşuna gidiyorsa o rengi kullanır. Örneğin yaptığı insan resmi kırmızı, mavi, yeşil ya da sarı olabilir. Renkli tren resimlerinde, genellikle dekoratif amaçla lokomotif inanılmaz bir şekilde alacalı bulacalı boyanır.

Renklendirmede realist yaklaşım, çocuğun objelerin niteliklerine uygun olan renkleri gerçekçi bir biçimde kullanma eğilimidir. Bitkilerde, hayvanların tersine, realist renklendirme uygulanır. Örneğin; gövdesi kahverengi, dalları yeşil boyanmış ağaçlar. Bu dönem çocuğu kavramlarını bağımsız bir şekilde sunmaya çalışır. Örneğin o bir ağız ya da burun nasıl yapılır diye sormaz. Hiç duraksamadan kendi başına bildiği gibi hareket eder. Çocuk grup içinde, her ne kadar başkalarının ne yaptığı ile ilgilenirse de etki altında kalmaz. Sadece belli bir güdü (motive) söz konusu olduğunda değil, her zaman, içinden geldiği gibi, boyar çizer veya malzemeleri kullanır.

1.3.7.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)

Çocuk yaklaşık 7 yaşlarında insan figürü çizimlerinde belirli, bilinen bazı sembolleri kullanmaya başlar ve beden parçalarını kendi aktif bilgisine dayanarak betimler. Resimde sadece baş, gövde, kollar ve bacaklar olmamalı; gözler, burun, ağız gibi organlar da bulunmalıdır. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burunun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir (San, 1979:51).

Genellikle çocuk, resmine eller hatta parmaklar için ayrı ayrı semboller ekler. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir, 7 yaş çocuğunun genel şeması bu parçaların pek çoğunu kapsar. 5000 tane resim üzerinde yapılan çalışmada, 3 yaş çocuklarının sadece %1'inin resimlerinde "yer çizgisi" görülmüştür. 6 yaş

çocuklarında, yer çizgisi çizenlerin sayısı çizmeyenlerden fazladır. 8 yaşındaki çocuklarında %96'sının resminde yer çizgisi mevcuttur. Yer çizgisi, çocuğun kendisi ve çevresi arasında ki ilişkiyi anladığının bir belirtisi olarak ortaya çıkar. Çocuk her şeyi bu çizgi üzerine yerleştirir; bu çizgi sadece objelerin üzerinde durduğu zemini temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda evin tabanını, bir caddeyi veya çocuğun üzerinde bulunduğu döşemeyi de temsil eder.

Bu dönemde genellikle resimler karma bir planda olur ve dikey çizgilerdir. Kuşbakışı çizilen resimlerde rastlanan cepheden ve profilden görünümünde bir başka tipik özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu dönemdeki şemasında çocuk artık kendini çevresinin merkezi olarak görmemektedir. En önemlisi de çocuk artık daha az kendine yöneliktir ve daha objektif bir biçimde kendisinin farkındadır. Bir çocuğun şeması zengin bir görüşe sahipken, bir başka çocuğunki yetersiz, eksik olabilir. Zengin bir şeması olan çocuğun, çevresindeki her şeyin daha çok farkında olduğunu ve çevresiyle daha faal bir etkileşim içinde olduğunu görmek mümkündür.

Renk seçiminin de bu yaşta, şekil ve yere göre aynı şematik biçimleri izlediğini biliyoruz. Henüz algısal açıdan renk - obje ilişkisinin oluşmamış olduğu görülen çocukların resimleri, uzakta duran bir objenin resminin daha küçük çizilmesi gerektiğinin farkında olan çocukların resimleri kadar gelişmemiştir. Ancak bu, öğretmenlerin bu gelişim düzeyinde bulunan çocuklara mutlaka her objeyi kendi gerçek renginde boyama konusunda baskı yapması ve perspektif kurallarını öğretmesi anlamına gelmemektedir. Çocuğun meydana getirdiği ürünlere eleştirici, düzeltici bir gözle değil, çocuğun gelişim düzeyi göz önüne alınarak bakılmalıdır. Bazı durumlarda, çocukların ürünlerinden olan onların fiziksel gelişimleri hakkında da bilgi edinebiliriz. Fiziksel açıdan daha aktif olan bir çocuk, resimlerindeki figürlere daha fazla hareket vermektedir ve fiziksel enerji açısından eksikliği olan çocuklara göre daha faaldir. Bildiğimiz gibi, vücudun bazı kısımlarının sürekli olarak abartılarak çizilmesi, bazı kusurları işaret ediyor olabilir. 7 yaşa doğru çocuk yön değiştirip okulda öğrendiği diğer becerilere yönelebilir. Bu da çocuğun resim faaliyetini olumsuz açıdan etkileyebilir. Eğer çocuk kendisini yazıyla, resimden daha iyi ifade ettiği düşüncesine kapılır, çevresi de bunu

desteklerse hiçbir gereksinimi kalmadığı için resim çizmekten vazgeçebilir. Bu durum ancak yetişkinlerin ve okulun aşırı baskısı sonucunda oluşur. Bu yaşta resimle başarı öylesine derin ve sübjektiftir ki, bu başarı çocuk için uzun süre bir numaralı eylem ve ifade yolu olarak kalır. Yazılı ifadenin buradaki işlevi sadece tamamlayıcı olmaktan ibarettir.

Yön değiştirmede yetişkinlerin ve okulun etkisi önemlidir. Birçok kişi resim zevkli bir uğraş olarak benimsememişse, bir çok çocukta daha 7-8 yaşında resim yeteneği körelmişse, bunun ardında çocukları okul tekniğine uydurma çabasının yattığı düşünülmelidir. Bu sürede resim daha karmaşık, beceriklilik isteyen, kişisel bir uğraş olarak kalır. Zamanla sanatsal bir karaktere bürünerek kültürü harekete geçiren bir yöne kanalize olur.

1.3.7.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)

Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizgilerine yansıtmaya başlamıştır. Bu evrede çocuk, ayrıntıya ilgi duyarken, giderek resimlerini göstermekten hoşlanmaz, onları açıklamaz. Artık renkler gelişigüzel seçilmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeye başlamıştır. 6-8 yaşından başlayarak cinsiyet ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrıntıları özellikle ve özenle belirtir. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekân ve perspektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır.

Konu seçiminde kızlarla erkekler arasında ayrımlar belirir. Erkek çocuklar daha çok tekneler, uçaklar, trenler, savaş ve spor sahneleri; kızlar ise kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler. Bu evrede çocuklar ne çizeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçimde yapamadıklarını sanıp cesaretlerini yitirirler. Çocuğun bu yıllarda kendini anlatma gücüne olan güveni sık sık sarsılır. Kısaca yaratıcı etkinliklerinde beceriksiz ve şaşkıncıdır. Fiziksel, zihinsel ve duygusal büyüme sonucu, artık daha önceki yıllarda kullandıkları üslup onları doyurmaz.

1.3.7.5. Mantık Dönemi (12-14 Yaş)

Ergenliğin başlangıcına rastlayan bu dönemde çocukların giderek doğal çevrelerinden haberdar oldukları dikkati çeker. Çocuk ya da ergen bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışır. Bu evrede insan figürünün büyük bir ayrıntıyla çizildiği ve tahmin edileceği gibi, cinsel özelliklerden haberdar olmanın büyük ölçüde arttığı, bunların resme yansıdığı gözlenmektedir. Yine bu dönemdeki çocuğun renk farklılıklarından haberdar olduğu ve rengi en iyi biçimde kullandığı görülür.

1.3.8. Resim Dili ve Çocukları Tanıma

Çocuklar, resim yapmaktan hoşlandıkları için resim yaparlar, kendi problemleri, kişilikleri hakkında bilgi vermek için değil. Ancak resimleri içtenlikli olduğundan, aynı zamanda kendileri hakkında da kimseye söylemedikleri duygularını, sevinçlerini, korkularını, ilgilerini açıklayacak ipuçları verir. Kuşkusuz, öğretmen de sadece öğrencinin kişiliğini, onun sorunlarını sosyo-ekonomik yapısını tanımak için resim yaptırmaz, ancak sanatsal etkinlikler sırasında dolaylı olarak bu konularda da bilgiler edinebilir ve eğitsel önlemlerini buna göre yönlendirir. Özellikle aile konusu çocuğun aile içindeki yeri, aile bireyleri ile ilişkileri, ailenin sosyal ve ekonomik yapısı hakkında bize ipuçları verebilir. Örneğin; babasını herkesten büyük çizen çocuk onu güçlü ve otoriter görüyordur. Annesini büyük çiziyorsa, evde annenin egemen olduğunu düşündürebilir. Bir köşeye küçücük çizilmiş bir bebek kıskançlık duygularını ifade edebilir. Çok kesin değerler olmamakla beraber çocuğun resimlerindeki çizgi biçimlerine ve seçtikleri renklere bakarak onun kişiliği ve duyguları ile ilgili ipuçları bulabiliriz. Şöyle ki;

Çizgiler:

Düz ve kırık çizgiler: Gerçekçi, genellikle de saldırgan ve tepkici çocuklar.

Eğrilerden oluşan abartılı biçimler: Duyarlı ve zengin hayal gücü olan, güvensizlik duyan, çevresindekilere kendisini kabul ettirme çabasında olan çocuklar.

Yuvarlak biçimler: Olgunlaşmamışlık.

Yuvarlak ve düşey çizgilerin dengeli kullanımı: İlimli ve ölçülü girişkenlik.

Resim düzeyinin dışına taşma eğilimi: Engellenmişlik, otoriteye karşı çıkma, denetim yetmezliği ve olgunlaşmamışlık.

Kağıdın simetrik doldurulması: Genellikle olgunlaşmamışlığın belirtisi.

Yüzeyin bir bölümüne resim yapanlar: Genellikle bir uyum sorunu olan çocuklar.

Kağıdın üst tarafını kullananlar: Genellikle kendine güven duyan, gururlu çocuklar.

Kağıdın alt tarafını kullananlar: Tutarlı çocuklar.

Silik ve sönük çizgiler: Güçlülük, aşırı kendine güven ve hırçınlık

Renkler:

Aşırı renk zıtlığı: Huzursuzluk, mutsuzluk.

Oldukça uyumlu renkler: Huzur ve mutluluk.

Sıcak renkler: Coşkunluk, mutluluk, neşe.

Kirli sarı ve kahverengi: Hüzün ve küskünlük.

Mor: İçer dönüklük, hüzün, duygululuk, incelik.

Sarı: Canlılık, coşkunluk.

Turuncu: Yaşama sevinci, neşe

Beyaz: Temizlik, doğruluk, güven.

Siyah: Ağırbaşlılık, karamsarlık, hüzün.

Griler: Olgunluk, kararlılık, huzur ve sessizlik.

1.3.9. Resim Eğitimi Yöntemleri

1.3.9.1. Müzikli Yöntem

Müziğin geçmişten bu yana insan yaşamında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Yerleşik toplumsal düzene geçildiğinden beri müzik, büyüleyici, hastaları iyileştirici ve toplum içinde uyarıcı işlevler kazanmıştır. Müziğin tarihsel akış içerisinde giderek düşünce ve imge gücünü arttırdığı, zihinsel gelişimi olumlu etkilediği görülmüştür. Müzik bu geliştirici özellikleri yüzünden sanat eğitiminde tercih edilen bir yöntemdir.

Müziğin insan üzerindeki olumlu etkisi sanata yaratıcılık, imgesel düşünme, zihinsel rahatlama gibi iyileştirici özellikler katar. Müzik dinletilerek yaptırılan çalışmalarda yaratıcılığın geliştiği bir gerçektir. Çocuk, sesleri renk ve şekillere dönüştürerek anlamlandırır. Müzik ritim duygusunu da geliştirir, yaratıcı boyutta bu ritimler simgesel öğelere dönüştürülebilir. Müzikli yöntemde iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan ilkinde müzik bir güdüleme ögesidir. Amaç, çocuğa veya gence çizgi, renk, biçim düzenlemesinde coşku katmak, duygularını harekete geçirerek imgesel çağrışımlar yaptırmaktır. Böylece çalışmalarında görsel simgesel bir ritim yakalaması sağlanacaktır. İkinci yaklaşımda müzik, mekana yardımcı bir öğe olarak kullanılmaktadır. Seçilen parçanın sanat öğretimiyle doğrudan bir ilişkisi olmasına çabalanmadığı gibi müziğin öğretimi yönlendirici etkisi de burada yoktur. Bu yöntemin faydalı olabilmesi için seçilen müziğin, öğrenci-öğretmen motivasyonunun, fiziki koşulların iyi hazırlanması gerekir.

1.3.9.2. Kopya Yöntemi

Oldukça eski bir yöntem olan kopya yöntemine, ilköğretim okullarında çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmaması endişesiyle uygulanmamaktadır. Günlük yaşamımızda karelere başvurarak küçük resimlerin büyütülmesi, haritaların çizilmesinde kullanılmaktadır.

Hangi yöntemle ders işlenirse işlensin şu noktalara dikkat edilmelidir. Resim-iş dersinin amacı olan sanat ve iş eğitimi unutulmamak şartıyla konular muhteva derslerinden, günlük olaylardan, öğrencilerin kendi hayatlarından alınmalıdır. Bu dersin öğretiminde her derste olduğu gibi dikkat edilecek nokta,

öğrencilerde ilgi uyandırmak ve öğrencileri güdülemektir. Bunun için öğrencilerin temel gereksinimlerinden yararlanılmalıdır. Bu temel gereksinimler, beğenilmek, takdir edilmek ve başarılı olmaktır.

Kopya yöntemi; XVII. ve XVIII. yy'da endüstrinin gelişim hızını yakalayabilmek için çabuk, kolay, doğru çizimler yapma alışkanlığının tüm öğrencilere kazandırılması amacıyla oluşturulmuştur. Burada öğrencilerin yaratıcılığı değil, ürettiğinin sayısal değeri ve ticari amaç önemlidir. Tıpa tıpa benzerlik esastır. Bu yöntem yaratıcı çabadan yoksunluğuna rağmen, öğrenciye pratik yapma ve diğer sanatsal çalışmalarına fayda açısından önemlidir. Öğrenmenin taklit yolu ile oluştuğu varsayımı da bu yöntemin uygulanabilirliğini geçerli kılmaktadır (Erbay, 1997:39)

1.3.9.3. Bellek Eğitimi Yöntemi

Yeni bir algı eğilimi ile eski fakat yeniden eyleme geçirilmiş bir algı arasında bağ kurma sürecine çağrışım; daha önceki algılarımızla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisine de bellek diyoruz. Bellek bireyin edindiği ve öğrendiği bilgileri güvenilir bir biçimde, tam ve doğru olarak zihinde tutmaya ve istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan bir yetenektir. Bellek; duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli bellek olmak üzere üç yapısal bileşimden meydana gelir.

Duyuşsal kayıt; duyuşlar aracılığıyla çevredeki uyarıcılardan çeşitli bilgilerin seçilerek algılanmasıdır. Çevredeki uyarıcı, duyuş organları yoluyla sınırları uyarır. Bu sırada uyarıcının izi yaklaşık bir saniye kayıt olur. Bir kitabın hızla çevrilen sayfalarının gözümüzde bıraktığı izler gibi. Bu nedenle duyuşsal kayıt, anlık bellek olarak da isimlendirilir. Gelen duyuşsal bilgileri işler ve kısa süreli belleğe geçirir (Aral, 2000:101).

Kısa süreli bellek-bellek sistemi içinde bilginin akışını düzenler. Hem duyuşsal kayıttan, hem de uzun süreli bellekten bilgi alır. Duyuşsal kayıttaki bilgiler kısa süreli bellek sistemine gelir, geçici olarak burada depolanır. Kısa süreli belleğin belli bir miktarda bilgi tutma kapasitesi vardır. Kısa süreli bellekte etkin olan bilgiler, uzun süreli bellekte edilgen biçimde durur. Bireyin anlama düzeyi,

onun bilgileri toplama ve hatırlamasına etki eder. Bellek sürecinde tanıma ve hatırlama önemlidir (Aral ve Ark, 2000:101).

Kişinin yaşam sürecinde beyni, çevresindeki nesnelere görsel yansımasını kaydetmektedir. Her bir yansıma daha sonra yeniden canlandırabilme ve anımsama olanağını taşıyan izleri hafızaya kaydeder. Depolanan bu veriler gerektiğinde o izlenimi bırakan nesne ile ilgili izlerde çağırarak yeniden kullanır.

1.3.9.4. Dramatizasyon (Oyunlaştırma) Yöntemi

Resim derslerinde, görsel bir iletişim ve ifade aracı olarak kullanılan eğitici dramanın etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu önem öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesiyle anlam kazanır. Yaratıcılığın ve hayal gücünün (imgelem) geliştirilmesinin belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda en önemli faktör oyunlaştırmadır, dramadır. Drama'nın eğitsel amaçla gerçekleştirilmesinde önceden hazırlanmış belli bir metin yoktur. Tanımlanmak istenen konu spontan olarak gelişir. Bu ortamda öğrenci bütün duyu organlarını harekete geçirerek edilgen durumdan kurtulabilir. Drama öğrencinin görme, algılama, imgelem, tanımlama, aktarma beceri ve sorgulama gibi bir çok yeteneğinin geliştirilmesine ortam hazırlar (Artut, 2001:117).

1.3.9.5. Psikolojik Yöntem

Çocuk bir konu aracılığı ile kendi iç dünyasını anlatır. Bu yöntem öğretmene, öğrencisini tanıma fırsatı verir. Onların sorunlarını tanımaya yardım eder. Kişiliğinin gelişmesine olanak sağladığı için iyi bir yöntemdir.

Eğitim çalışmalarında öğrencinin psikolojik yapısı, öğrenmeyi engeller ya da destekler. Bu açıdan öğrencinin psikolojik yapısını esas alan bu yöntemde öğrencinin psikolojik açıdan tanınması öncelikle önemlidir. Eğitiminin iyi bir iletişimci olması gereklidir. Aldığı pedagojik eğitimi sanatsal bilgileriyle birleştirerek, kendi psikolojik özelliğini ön plana çıkarmadan öğrenciye ulaşmaya çalışmalıdır.

1.3.9.6. Gözlem Yöntemi

Gözlem yöntemi; herhangi bir nesne, olgu ya da olayı iyi kavramak için bunların belirtileri ya da koşullarını bir plan çerçevesinde, oluş halinde evre evre incelemek ve izlemektir. Gözlem, öğrencide var olan inceleme ve araştırma yönelmesinin, eğitimde bilimsel bir biçim almasıdır. Bu yöntemle öğrenciler doğrudan doğruya bilgi edinirler, bilimsel inceleme ve araştırmalarla ilgili bir takım temel beceriler kazanırlar. Bu teknikle öğrenci kuramsal bilgilerle gözlenecek nesnelere arasında anlam ilişkisi kurar, kuramsal bilgileri daha kalıcı bir nitelik kazanır. Gözlem yöntemi ile birden fazla konu ve çalışma kısa sürede verilir. Öğrenciye keşfederek öğrenmeyi sağlayan bir uygulamadır. Hem grup hem de bireysel olarak yapılabilir (Mutlu, 1997:44).

1.3.9.7. Hikâyeleştirme Yöntemi

Öğrencinin, yaşına, kültürel yapısına, sosyal yapısına, zihinsel ve duyuşsal gelişimine, algıların gücüne uygun olarak verilen kavramlar, çeşitli öğeleri bir araya getirme bir bütün oluşturma, analiz ve sentez yöntemini kullanarak, kavramlar arasında bağlantı kurma, benzer ve farklı yönleri geliştirme, orijinal, özgün, yaratıcı bir çalışma ortaya koyabilecek bir yöntemdir. Bu yöntemle çocuk kavramları çözümler, anlamlandırır, bağlar, parçalar, iç dünyasını kavramlarla birleştirir, yeni nesnelere katarak yaratıcı hikâyeler yazar.

Resim eğitiminde son derece orijinal fikir üretebilecek, yararlı, yaratıcılığı tetikleyen işler çıkarılabilecek özgün bir yöntemdir. Çocuğun bu sayede iç dünyasını da tanıma fırsatı buluruz. Yaratım sürecinin birebir içindedir. Hikayeler, masallar, gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir. Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilişkin bilgilerini ve deneyimlerini görmemize yardımcı bir araçtır. Gerçeğin indirgenmiş şeklini verir çocuk bir hikâyeleştirme yaparak, her zaman güçlünün karşısında güçsüz, akıllının karşısında bir aptal, zengin karşısında bir yoksul bulmak mümkündür. Çocuğun gerçeği açısından baktığımızda, kendi içinde tutarlı ve önemli noktalar görürüz bu sayede çocuk, hikâye ile gerçek yaşamın yapay kurgusunu yapar, yaşar. Çocuk için yaşamın nesnelere, çevresindeki insanlar ve olaylar karşıt değerlerle vardır. Öte yandan

hikayelerde yer alan olaylar, gerçek yaşamın zor ve karmaşık yanlarının basitleştirilmiş bir modeli biçimindedir. Çocuğun dünyasını bize, gizemli, serüven dolu, fantastik olaylar içererek sunar.

Hikayeler, çocuğun hayal gücünün gelişimiyle fayda kazandırır. Kavram gelişimini sağlar, zihinsel gelişimi açısından yararlıdır. Sosyal gelişimine ve dil gelişimine de katkıda bulunur. Hikâyeleştirme yöntemi ile çocuğun, algılama, imgelem, tanımlama, bunu aktarabilme, beceri ve sorgulama yeteneği gelişir. Hikâyeleştirme çocuğun ilgisini çeker, farklı kişiliklere bürünür ve böylece çocuk kendisini ve çevresini daha kolay tanır.

Çocuk hikâyeleştirme yaparak, hikâyede bir düzen kurar kavramları birbirine bağlar, anlamlar yükler, ruhsal ihtiyaçlarını da burada görürüz. Eğlenme olanağı sağlar. Çocuk, olayları yansıtarak sonuç çıkarır. Önemli olayları kendi açısından açıklar, sıralar, çözümler. Çocuğun dil, sosyal, bilişsel gelişimini olumlu yönde destekler.

1.3.10. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Kişilik Gelişimine Katkısı

Sanat Eğitimi, yönlendirme ve bilgilendirmedir. Sanat eğitimi deyince, salt görsel ve plastik alandaki eğitim değil, tüm ifade tarzlarını kapsayan bir eğitim anlaşılmalıdır. Bilinç, zeka, yargılama ve usa vurma güçlerinin aslında zekaya dayalı tüm duyuların ve duyguların eğitimidir. Bireyin yaşamdan edindiği algılar ve bunlara ait imgeler yanında içten gelen seziler yaratmanın bileşenleridir. Bunlarda bir tür anlatım biçimi, dili olup, sanat etkinliğinin temel öğelerindedir ve bunlar da eğitilebilirler.

Eğitimin genel amacı, her bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmaktır. Bunu gerçekleştirmek için de sanat eğitimi şarttır. Sanatsal yaratma süreci tıpkı bilimsel örneklerinde olduğu gibi bir sorun çözme sürecidir. Ancak burada düşünme malzemesi değerlerdir. Sanat bu değerlerle düşünen usun ürünüdür. Sanatsal süreç, ister us da bir tasarımla başlansın, ister malzeme üzerinde düşünülerek gelişsin Dewey'in deyişiyle "Deneysel bir davranıştır" (Devey, 1934:37).

Sanatsal yaratma süreci adım adım gelişmez. Sanatçı denetimini yaygın olarak ürününün bütünü üzerinde gerçekleştirir. Ancak, yine Dewey'in deyişiyle

bu, "değerlerle düşünme" davranışının bütününe kapsayan kimi aşamaları içerir. Bu aşamalar şöyle sıralanır.

1. İlişkileri saptama: Yapıtın bütününe yönelik parçaları yerleştirme, ayırıştırma, gruplandırma vb. gibi çabalar.

2. Kurulan ilişkiler içinde yeni ilişkileri keşfetme: Bu, çalışma yolu kimi zaman kısa sürerken, kimi zaman uzun bir deneyim sürecini kapsar. Yine kimi zaman bu ilişkiler içinden yapılan bir seçim yapıtın sonucuna ilişkin ipuçlarını belirler. Kimi zaman da yapıt tamamen bozulup yeni olasılıkların ortaya çıkması için yeniden kurulur.

3. Gelişme süreci içinde bir motifin, bir temanın belirginlik kazanması.

4. Sanatçının yayın değerler içinde bilinen motife ilişkin değerleri bir sonraki adım olarak bulup çıkarması.

5. Ürünü bitirmeye yönelik her çabanın, örneğin, bir fırça vuruşu, bir çekiç darbesi, bir kalem hareketi olarak, denenerek keşfedilmesi.

6. Ürünün bütününe bir değerler bütünü olarak bitirilmesi. Sanatsal yaratma süreci değerlerle düşünme ve sorun çözme sürecidir. Sanatsal sorun çözme süreci ise; tasarlanan, istenen nitelikli ürüne ulaşmak için renk, çizgi, doku, boşluk gibi, sanatsal değerler arasındaki ilişkileri düşünerek düzenlemektir. Böylece nitelikli bir sonuç yakalamak, sanatsal sorunu çözmektir. Sanatsal sorun çözüldü mü sanatsal yaratma başarılı demektir.

Sanatsal yaratmada etmenler:

1. Birikim, görme, algılama, bellek zenginleştirme.

2. Düşünme; derin düşünme, tartışmalı düşünme ya da gereç üzerinde düşünme.

3. Değerlendirmedir.

Bu üç etmen gerçekte sanatta öğrenme sürecinin bileşenleridir. Kimi konularda temel bilgiler olmadan, sanata ilişkin yeni bilgiler kazanmadan ve de bu bilgileri nasıl kullanacağını bilmeden yaratıcı olmak olası değildir. Öyleyse yaratıcılık usun çok yönlü hazır olması ile ilgilidir. Sanatsal yaratmada usun hazır

olması ise, okulda ya da okul dışında belirli süreç ve dizge içinde kazanılan, öğrenilen, geliştirilen bir yetidir.

Psikoloji dalında, tanımlanması en güç kavramlardan biri olarak kabul edilen yaratıcılık, kaynaklar tarandığında, bilim, sanat, eğitim vb. çevrelerin yorum ve tanımlamaları ile biraz kimlik değiştirir. Bilim adamları, yaratıcılığı, buluş yapma veya problem çözme olarak tanımlarken, eğitimciler, yaratıcılığı, yaratıcı düşünme ve bu düşünceyi davranış biçimine dönüştürme olarak ifade ederler. Psikanalistler ise, bilinçaltı ve bilinç çatışmaları ile ilgili açıklamalara dayanırlar.

Yaratıcılığın sanat eğitimi çevrelerinde önem kazanmaya başladığı yıllar.

1. Freud'un bilinçaltı dünyasına ilişkin buluşlarının dikkatleri topladığı,
2. Amerika'da "Gelişimci Eğitim" (Progressive education) görüşünün yaygınlaştığı,
3. Sanatta dışavurumcu ve gerçeküstücü akımlarla çocuk resimleri arasında bir bağ kurulduğu yıllara rastlamaktadır.

Sanat Eğitimciler, Freud'ca düşünceye çok yönlü eğilim duyarlar. Kuramda yer alan bilinçaltı ve düşsel alana ilişkin savlar, sanatçı için olduğu kadar, sanat eğitimi için de önemli olmaya başlar. Düşsel yaşam, sanatın can damarıdır. Bizim ilgilendiğimiz konu, sanat eğitimi açısından yaratıcılığın ne anlama geldiğidir. Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişki kurabilme, yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir. Dolayısıyla "Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır" (San, 1990:18).

Yaratıcılık, "Bilinen şeyleri, icatları, konstrüksiyonları yeni bir biçimde, kullanmak, birbirleriyle şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmektir" (Bode, 1979:16). Öncelikle, deneyimlere açık olmayı gerektiren yaratıcılık, yeni yolların var olabileceği düşüncesini taşıyarak, arayışa girme cesaretini gösterebilme, yeniliği benimseme, yaratıcı düşüncenin yeni boyutlarını fark ederek denemeye fikren hazır olma demektir.

Anlaşıldığı gibi, yaratıcılık kavramı, yalnız güzel sanatlar için değil, diğer bilim dallarını ve günlük yaşamı da kapsamaktadır. Bu anlamda yaratıcılık eğitimi

de tüm bireyleri dikkate alarak planlanmalıdır. Yaratıcı gücü geliştirme alanında yapılan araştırmalar göstermiştir ki, yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, araştırma, bulma, sına ma ve yeniden bulma gibi yetiler ancak sanat eğitimi etkinlikleri ile ve planlı bir çalışma ile gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte, "sanat eğitimi sadece yetenekli kişiler için de ğil, herkes için gereklidir" görüşü, tüm toplum bireyelerine empoze edilerek yaygınlaştırılmalıdır.

Okul yıllarında yaratıcı düşünceyi geliştirmek için, Torrance, 20 ilke önermiştir. Bunların bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Çocukların, çevreden gelen uyarılara duyarlılı ğının arttırılması
- Nesne ve düşünceleri, özenli bir biçimde kullanmaya özendirme
- Yeni görüşlere hoşgörü sağlama
- Düşünceleri deneme çalışmalarına sokabilmek için olanak sağlama
- Şaheserlerin yarattığı saygı duygusunu geliştirme ve korku duygusunu giderme
- Tedirgin edecek durum yaratma
- Sınıfta yaratıcı hava egemenli ğini sürdürme
- Salt eleştiri yerine, yapıcı eleştiri geliştirme
- Yeni yolları deneyebilecek yürekli öğretmenler yetiştirme

Daha önce de dile getirildi ği gibi, sanat eğitimi öncelikle görsel bir düşünme eğitimidir. Bu düşünce biçiminin aktarılması için, öncelikle bir dil gereklidir. Bu nedenle, birey duyu ve düşüncelerini aktarabilece ği ikinci bir dile ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde sanat eğitiminin birincil ve temel amacı, çizgi, renk vb. di ğer sanatsal öğelerle bir dil oluşturabilmektir. Sanat eğitiminin amaçları, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre tespit edilmelidir. Disiplin olarak sanat eğitimi, birey ve toplumun gelişim sürecini çok yönlü olarak etkiler. Bu nedenle amaçlar gruplandırılabilir.

Aşa ğıda kişilik geliştirilmesine dönük amaçlar verilmiştir.

- Yeniliklere açık bir kişilik kazandırma

- Gözlemlerine ve algılarına dayalı olarak, kendisini dışa vurmasına olanak tanıma
- Bağımsız düşünebilme ve bunu davranışa dönüştürebilme
- Yaratıcı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlama
- Güven duygusuna sahip bir kişilik geliştirme
- Çevresindeki çirkinliklerden rahatsız olabilecek, buna karşın güzellikleri hissederek bundan zevk alabilecek duyarlı bir kişilik geliştirme.
- İşe ve emeğe saygılı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlama. Zamanını ekonomik kullanma ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip bir birey olmasını sağlama.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

Resim eğitimi, 7-11 yaş arası çocukların duygusal zeka düzeylerini geliştirmek için uygun mudur?

1.4.1. Alt Problemler

1. Demografik unsurların psiko-sosyal gelişime etkisi var mıdır?
2. Kendi Kendini Yönetme alanına yönelik, yemek yeme, temizlik, giyinme, yatma-uyuma, okul çalışması, ev işlerine yardım, yer değiştirme, sinema, arkadaşlarla görüşme, parayı harcama ve faydalanma alt boyutlarında öğrencilerin öntest, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlgiler alanına yönelik, okuma ve kitap ilgileri, sosyal hayata ait ilgiler, diğer ilişkiler alt boyutlarında öğrencilerin, öntest, sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Fertler arası ilişkiler alanına yönelik, anne-baba ile ilişkiler, yaşlıları ile münasebetler, sosyal hayata uyum alt boyutlarında öğrencilerin öntest, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. AMAÇ VE ÖNEM

Bireylerin tüm gelişim süreçleri boyunca, çocukluk dönemindeki gerek zihinsel gerekse duyuşsal anlamda kazanımları ve gelişimleri göz önüne alındığında, bazı gelişim basamaklarının önemli bir yere sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu önem doğrultusunda; araştırmada 7-11 yaş aralığında yer alan çocukların, resim eğitiminin duygusal (psiko-sosyal) zekâ gelişimi üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu araştırma ile resim eğitiminin, belli yaş gruplarındaki çocukların duygusal zeka gelişimine katkısının olup olmayacağı, eğer böyle bir katkı varsa; bu katkıya dahil olabilecek başka unsurların olup-olmadığı, katkılar arasında bilimsel sayılabilecek bir ilişkinin bulunup, bulunmadığı ve bütün bu sonuçlarla ülkemizde bir tartışma açmak amaçlanmıştır. Araştırma ile Psikoloji bilimi ile Eğitim bilimi arasında olması gerektiği savlanan ama yeterince geliştirilmeyen ilişkinin önemi bir kez daha vurgulanacaktır. Çalışma sonuçları ile ülkemizde yeteri kadar önemsenmediği düşünülen sanat eğitimi özellikle de resim eğitiminin önemi ve bu eğitimin genel insanlık gelişimine katkıları vurgulanmıştır.

1.6. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan çocukların aileleri, uygulanan Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği'ndeki soruları duygusal zeka boyutunu ortaya çıkaracak biçimde yanıtlamışlardır.

Araştırmaya katılan çocukların aileleri, uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nu gerçeğe uygun şekilde cevaplamışlardır.

1.7. DENENCELER

Araştırmanın amacı doğrultusundaki denenceler sınanmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Erzurum Oltu Mehmet Akif Ersoy İlkokulu 7-11 yaş arası gönüllü öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni duygusal zeka, Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu'ndaki bilgiler ile sınırlıdır.
4. Araştırma, duygusal (psiko-sosyal) zeka gelişim kazanımlarını artırmayı hedefleyen Sanat Eğitimi ile sınırlıdır.

1.9. TANIMLAR

Duygusal Zekâ: Bireyin, kendisinin ve diğer bireylerin hislerini ve duygularını izleme, farkında olma, kendisini tanıma, kendiyle barışık olma, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisi içeren, sosyal zekânın bir alt kümesi olarak tanımlanmaktadır.

Psiko-Sosyal Gelişim: Çocuk gelişiminde ise en önemli süreçlerden biri sosyal gelişimdir. Psiko-sosyal gelişim; bireyin kendi iç dünyası ile sosyal çevresi arasında başarılı bir uyum sağlayabilmesi, yaşama sevinci duyabilmesi, kendisi ile olduğu kadar diğer insanlarla da iyi ilişkiler kurabilmesi, onlar tarafından kabul edilmesi ve başarılı bir iletişim sağlayabilmesidir.

Resim: Bireyin, belirli bir konu dâhilinde ya da konu olmaksızın hoşuna giden renk ve şekilleri seçip onları boya ya da başka malzemelerle herhangi bir yüzey üzerine kavramsal bir boyutta ele alınması açısından, hemen her tür malzemenin de kullanılabileceği bir anlatım tekniğidir.

Resim Eğitimi: Resim eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitim bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabasıdır. Resim eğitimi bir yetenek eğitimi değil bir yaşam biçimidir. Resim eğitimiyle bireysel farklılıklar, düşünce eğitimi, yaratıcı düşünce gelişmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun iş yaşamında duygusal zekâyı irdelediği ve özellikle de liderlik boyutu ile ilişkilendirilmek üzere çalışıldığı dikkat çeker. Tarih sıralaması ile ve isimlerde alfabetik öncelik dikkate alınarak yurtiçi çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öner (1996), IX. Ulusal Psikoloji Kongresinde “duyusal zeka” kavramını, zekâyı öncekilerden daha geniş bir perspektifle ele almak amacı ile bir bildiri sunmuş ve kavramı incelemektedir. Bilişsel zekânın yanında duyguları da dikkate alan bir duyusal zekâ kavramının öne sürülüyor olması açısından dikkate değerdir. Çalışmada duygu/duyus ile düşünme arasındaki denge ve uyumun önemi üzerinde durulmaktadır. Duyusal beyin mantık için ne kadar önemli ise, bilişsel beyin de duyguları yönetmede o kadar önemli olduğunu, insan için iki farklı beyin etkinliğinin ve buna paralel olarak da iki farklı zekanın söz konusu olduğunu vurgulamaktadır (Yılmaz, 2002: 70).

Alişinanoğlu ve Köksal (2000: 11-16), gençlerin ben durumları ve empatik becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak ve empatik beceri ile ben durumlarında cinsiyetin farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma, empatinin duygusal zekânın alt boyutlarından biri olması açısından konumuza yaklaşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesinin Bölümleri ile Ev Ekonomisi Yüksek Okulunun ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden 147 öğrenci oluşturmaktadır. “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” ve “Sıfat Tarama Listesi (STL)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Empatik beceri ve ben durumları ile cinsiyet farkının bulunup bulunmadığının belirlenmesi için varyans analizi, empatik beceri ile ben durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990;

Dökmen, 1987: 183- 188) ve Tanrıdağ (1992) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında olduğu gibi cinsiyetin empatik beceri üzerinde farklılık yaratmadığı ($P>.05$) saptanmıştır.

Ceyhan (2000), üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve yükledikleri duygu yoğunluklarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken ve çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yaşama derecelerine ve duygularını çevrelerine güçlkle ve rahatlıkla ifade etme niteliklerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini incelemiştir. Bulgular arasında en ilginç olanı, olumlu duygu (yeterlilik ve mutluluk) ve olumsuz duygu (yetersizlik, mutsuzluk, korku, kaygı, kuşku ve öfke) kategorilerinde yer alan sözcük ve deyimlerin buldukları kategorideki duygunun yoğunluğunu ifade etme derecesinin, tüm kategorilerde yer alan bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta olduğu ve kızların daha çok duygu yoğunluğu yükledikleri sonucuna ulaşılmış olmasıdır. Ayrıca bütün sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunda, duygu yoğunluğunun öğrencilerin sınıf düzeylerine, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine, kendilerini girişken veya çekingen olarak algılamalarına, sosyal ilişkilerinde kullandıkları sözcük ve deyimlerden dolayı iletişim güçlükleri yaşama derecelerine ve duygularını güçlkle ya da rahatlıkla ifade etme durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ergin (2000), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 özelliği arasındaki ilişki üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasından küme örnekleme ile seçilmiş 221 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak amacı ile iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki Özgüven'in (1995) 16 Kişilik Faktörü Envanteri, ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğidir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği'nin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10'u arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile kişilik özellikleri arasında %63 oranında

bir benzerlik saptanmış; duygusal zeka ve kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Duygusal zeka değerlendirme ölçeğinin sadece birinci alt boyutu olan “duygularının farkında olma” boyutu ile 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri'nin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hiçbiri arasında ilişki gözlenmemiştir.

Karslı, Gündüz ve Ural (2000), duygusal zeka bakımından eğitim yönetimine ilişkin değerlendirmeler yapmak üzere, eğitim yönetiminde duygusal zekanın önemini, okul müdürü adaylarının görüşlerini alarak araştırmışlardır. Abant İzzet Baysal, Akdeniz ve Sakarya Üniversiteleri eğitim Fakültelerinde eğitim Yöneticiliği Kursuna katılan 500 okul müdürü adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen 218 maddeden oluşan bir anket uygulanması ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçları duygusal zekanın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu, ancak ülkemizde siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekayı oluşturan faktörlere yabancılanıldığını öne sürmektedir (Yılmaz, 2002: 73-74).

Aydın (2001), doktora tezi düzeyinde liderlik ve liderlik zekası üzerine bankacılık sektöründe uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada EQ'nun liderliği oluşturan en önemli beceri grubu olduğu savunulmakta ve Liderlik Zekası Modeli (LZM) adı verilen yeni bir model geliştirilmektedir. LZM, klasik ve modern liderlik teorilerini EQ teorisi ile bir araya getiren yeni bir liderlik yaklaşımı sunmaktadır. Model kapsamında liderliği temel alan yeni bir EQ ölçeği de geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları EQ'nun, günümüz banka is ortamında uzman personel düzeyinde üstün başarının ağırlıklı belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Bankacılık sektöründe yapılan bu araştırmanın en çarpıcı noktası ise, kişisel zeka kriterlerinden oluşan üç EQ yeterliliğinin (azim ve kararlılık, aidiyet ve özgüven), ağırlık olarak IQ yeterliliklerinin önüne geçtiğini göstermesidir.

Balcı (2001), ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 45 okul müdürü ve 909 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmış ve anket yoluyla görüş alınmıştır. Bu çalışmaya göre ilköğretim okul müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne

olursa olsun, kendilerini algılama biçimleri ile öğretmenlerin müdürleri algulamaları farklılık göstermektedir. Bu durum okul müdürlerinin duygusal zeka becerilerini geliştirme ve kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Bülbüloğlu (2001), yine duygusal zekanın liderlik üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada liderlik kavramı ve yaklaşımları Toplam Kalite Yönetimi'nde liderlerin önemi çerçevesinde incelenerek, hizmet sektöründe otelcilik işletmeciliği yapan bir kuruluştaki liderlerin duygusal zekaya ne ölçüde önem verip uyguladıklarını belirlemek amacıyla bir anket yapılmıştır. Sonuçta araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zeka yetilerini oluşturan özbilinç, özdenetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin farkında oldukları görülmüştür. Ancak bu farkındalığın uygulama aşamasında yeterince yansıtılmadığı tespitinde bulunulmuş; liderlerin davranışlarına daha fazla dikkat etmeleri ve duygularını çalışanların da hissedebileceği derecede paylaşmaları gereğine işaret edilmiştir.

İsмен (2001), tezi yüksek lisans öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasını, 2000-2001 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler arasından seçilen 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci örnekleminde gerçekleştirmiştir. Duygusal zekaları ölçmek üzere EQ-NED ve problem çözme becerilerinin ölçümü için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 19 yaş ve altı- 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka düzeyinin yasa göre farklılaşmadığı, duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaşmadığı (kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üç boyutta daha fazla puan almalarına karşın) ve duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Yılmaz, 2002: 73).

Tekin Acar (2001), duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisini araştırmak üzere, banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması yapmıştır. Araştırmaya 181 yönetici katılmış ve Richard Leifer tarafından geliştirilen Liderlik Anketi ile Bar-On tarafından geliştirilen Bar102 On Duygusal Zeka ölçeğinin uygulanması yolu ile duygusal zekalarına ve liderlik davranışlarına ilişkin bilgiler alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında toplam

duygusal zeka olarak adlandırılan tüm boyutlar itibarıyla, yöneticilerin duygusal zekaları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışı ile herhangi bir ilişki bulunmamıştır. kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler, uyumluluk ve genel ruh hali boyutları, insana yönelik liderlikle pozitif yönde ilişkili iken; uyumluluk ve genel ruh hali boyutları, yine göreve yönelik liderlik davranışı ile ilişki göstermektedir. Stresle basa çıkma boyutu ise her iki liderlik davranışı ile de ilişkili bulunmamıştır.

Ural (2001), duygusal zekânın üç boyutu olan duygularının farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini yöneticiler üzerinde saptayarak aralarındaki ilişkiyi incelediği bir çalışma yapmıştır. araştırma örneklemini, Bolu İli Merkez İlçe'de faaliyet gösteren turizm işletme belgeli konaklama işletmelerinde görev yapan üst ve orta kademe yöneticileri arasından seçilmiştir.

Cooper ve Sawaf'ın geliştirmiş olduğu Duygusal Zekâ Haritası, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan işletme yöneticilerinin duygusal zekanın söz konusu üç boyutunda da baskı altında olsalar bile yaratıcılık ve etkileycilik özelliklerini kaybetmeyeceklerini, ama değerlendirme ölçeğine göre duygusal zekanın en üst düzeyini gösteren derecenin altında sonuçlara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca yöneticilerin duygularının farkında olma düzeyleri ile duygularını ifade etme düzeyleri ve başkalarının duygularının farkında olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu üç boyut arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu saptama ile yönetsel başarıda duygusal zekâ bileşenlerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz, 2002: 75).

Arıcıoğlu (2002: 26-42), yönetsel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekanın kullanımını araştırmıştır. Bu çalışmada, müşteri beklentisinin fazla olduğu yüksek öğrenim öğrenci yurtlarında görev yapan yöneticiler, örneklem olarak seçilmiştir. Cooper ve Sawaf tarafından yöneticilere ve örgütlere yönelik geliştirilmiş olan Duygusal Zeka Haritasından yararlanılmış ve çevresel faktörler de dikkate alınarak yöneticilerin duygusal zekayı kullanma becerileri ve performansları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda mevcut yapı saptanmış, ardından görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri

sonuç kısmında sunulmuştur. Sonuç bölümünde özetle yeni yönetici seçimi öncesinde yöneticilerin duygusal zeka ölçümlerinin gereği vurgulanmış, işbasında olanların duygulara ve duygusal algılamaya yönelik eğitilmeleri önerilmiştir. Ayrıca verilen eğitimin ardından eksiklikleri giderilemeyen yöneticilerin iş yerinden uzaklaştırılmalarının da gerekli olduğu iddiasında bulunulmuştur.

Konuk (2006), 7-11 yaş grubu işitme engelli çocuklar ile, işitme engeli olmayan çocukların psiko-sosyal gelişimlerini incelemiştir. 30 işitme engelli çocuk ile normal işiten 67 çocuğun psiko-sosyal gelişimleri karşılaştırmalı olarak yaptığı değerlendirme sonucunda 7-11 yaş işitme engelli çocukların normal işiten yaşlılarından daha düşük psiko-sosyal gelişime sahip olduklarını bulmuştur. Yaş ile psiko-sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından değerlendirme yapıldığında, yaş arttıkça psiko-sosyal gelişimin güçlendiği saptanmıştır. Her iki grupta, araştırmaya katılan erkek çocukların puan ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca her iki grupta da orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların puanının, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bender (2006), Resim-iş öğrencilerinin duygusal zekaları ve yaratıcı düşünce yetileri arasında ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca duygusal zeka ve yaratıcılığın alt boyutlarının arasında bulunan ilişkileri ve duygusal zeka verilerinin seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeylerini değerlendirmiştir. Örnekleme evrenin içinden her sınıf düzeyinde rastlantısal olarak seçilen 30'ar kişi olmak üzere 360 kişiden oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonuçları duygusal zeka arttıkça yaratıcılığın da artmakta olduğunu ve yaratıcılıkta ki toplam varyansın %7'sinin duygusal zekadan kaynaklandığını göstermiştir.

Erginsoy (2002), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişiler arası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve anabilim dalı değişkenlerinin konuya etkisini ele almıştır. 246'sı kız, 186'sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Salovey ve Mayer tarafından geliştirilen Duygusal Zeka ölçeği (EQ-NED) ile Lorr tarafından geliştirilen kişiler arası ilişkiler Tarzı ölçeği (K_TO) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin

duygusal zeka düzeyleri ile kişiler arası ilişkiler tarzları arasında ilişki olduğu, eğitim düzeyinin (1. ve 4. sınıfta olma) duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler tarzlarını kısmen etkilediği, anabilim dalı ve cinsiyete göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, yas değişkeninin etkili olmadığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Mumcuoglu (2002), Bar-On Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yüksek lisans tezi çerçevesinde gerçekleştirmiştir. araştırma sonuçlarına toplu olarak bakıldığında, Bar-On EQ-in'in Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin sağlandığı, içsel tutarlılık güvenirlik katsayılarının ve test-tekrar test güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu, sınır gruplar arası karşılaştırmayı ve madde-toplam puan korelasyonlarını içeren madde analizlerine dayalı yapı geçerliliği çalışmalarının, maddelerin hem ayırt edicilik niteliklerinin hem de ilgili boyutla ilişkilerinin istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olduğu, ve kriter geçerliliği çalışmalarının duygusal zekanın bilişsel zekadan ayrı ama kişilik özellikleriyle ilişkili bir teorik kavram olduğunu ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Yılmaz (2002), doktora tezinde "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi"ni, toplam 20 anneden oluşan deney ve kontrol grubu üzerinde araştırmıştır. geliştirilen bir "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri eğitim Programı" 12 hafta süren bir çalışma ile test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada duygusal zeka düzeyini belirlemek amacı ile "Duygusal Zeka değerlendirme" ölçeği kullanılarak, deneklere öntest ve sontest yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitimi"ne katılmanın, annelerin duygusal zeka düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuş ve geliştirilen "Duygusal Zeka Düşünme Becerileri eğitim Programı"nın duygusal zekayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Duman (2003), yüksek lisans tezinde duygusal zekayı yabancı dil öğretiminde bir boyut olarak ele almış; İngilizce bölümünde bazı öğretim programlarında duygusal zeka kullanılarak öğrenci başarısının artırılmasını hedeflemiştir. Sonuç olarak İngilizce öğretimi programlarını oluşturan, öğrenme/öğretim yaklaşımı, motivasyon, iletişimsel durum, derse katılım, öğrenme,

öğretmenin tutumu, öğretime değer verme, ortam uygunluğu, hedef dile ilgi gibi etkenlerin duygusal zeka ile yakında ilgili olduğu öne sürmüştür.

Özdemir (2003), "Yaratıcı Drama Dersi"nin duygusal zeka gelişimine etkisi olup olmadığını saptamak amacı ile bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılan araştırmada, öntest-sontest karşılaştırmalı deneysel desen kullanılmıştır. Bulgulara göre, deney grubu lehine anlamlı bir duygusal zeka artışı tespit edilmiş ve yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine olumlu bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınbaş (2003), zaman yönetiminde duygusal zekanın kullanımını, eğitim yöneticilerine anket uygulayarak araştırmıştır. Yüksek lisans tezi düzeyinde olan bu çalışmada örneklem, Kütahya Hava Er eğitim Tugay Komutanlığı'nda görev yapan bölük komutanı ve takım komutanı düzeyindeki eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Duygusal zekanın geliştirilmesi ve bu sayede zamanın daha etkili kullanılabilmesi için eğitim düzeyinin ve deneyimin önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2003), duygusal zeka ile din öğretimi arasındaki ilişkiyi ilköğretim din kültürü ve ahlak dersi öğretim programı örneğinde teorik olarak incelemiştir. Görüldüğü gibi ülkemizde duygusal zekanın sanat ile uğrasan kişiler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılmamıştır. Bu durum konunun çalışılması gereğini, alanda ciddi bir boşluk bulunduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Duygusal zeka kavramı çok eski bir kavram olmamakla birlikte, 90'lı yılların sonlarına doğru oldukça popüler bir konu haline gelmesinden ötürü, konuya ilişkin yurt dışında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, önem düzeyleri ile de bağlantılı olarak değerlendirilmiş; özellikle İngilizce olan literatür, yakın tarihli araştırmalara ağırlık verilerek ve araştırma konularımıza yakınlığı bağlamında ele alınarak titizlikle incelenmiştir. Yürütülen bu çalışmanın sonuçları tarih sıralaması ile ve isimlerde alfabetik öncelik dikkate alınarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Salovey ve Mayer (1990), “Duygusal Zeka” adlı ses getiren makalelerinde duygusal zekayı, “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme, fark ederek ayırt edebilme, onları düşünce ve eylemlerinde birer rehber olarak kullanabilme yeteneklerini kapsayan sosyal zekanın bir türü” olarak tanımlamışlardır. Tanımlama girişimi, duygusal zekayı her ne kadar sosyal zekanın bir türü olarak gösteriyor olsa da, kavramın bu adla ilk kez telaffuz edilmeye başlaması açısından önem taşımaktadır.

Ardından Mayer ve Salovey (1993), “Duygusal Zekanın Zekası” adlı çalışmaları ile “duygusal zekayı” zeka çalışılan bir platformda tartışmaya açmışlardır. Makalenin içeriğinde zekanın, zihinsel kurgu için uygun bir metafor olup olmadığı ve duygusal zekanın altında yatması olası olan yetenek ve mekanizmalar değerlendirilmektedir.

Gibbs’e göre (1995), yeni beyin araştırmaları, insan zekâsının ölçümü için IQ’yu değil duyguları daha belirleyici olarak öne sürmektedir. Gibbs makalesinde bu iddiayı oldukça popüler bir araştırmaya dayandırmaktadır. Buna göre 4 yaşındaki bir grup çocuk üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Çocuklar teker teker izlenebilen küçük birer odaya alınırlar ve masaya bir adet lokum bırakılarak, eğer isterlerse o lokumu yiyebileceklerini, ama yemezlerse daha sonra iki lokuma sahip olabilecekleri söylenerek odada bir süre yalnız bırakılırlar. Çocukların bir kısmı, yetişkin gider gitmez kendine hakim olamayıp lokumu yer; bir kısmı ise, gözlerini kapatıp, basını aşağı indirip, ya da şarkılar söyleyip ilgisini lokumdan uzaklaştırarak ikinci lokumu da almak için sabırla bekler. Yani ikinci grup doyumu, daha iyi şartlara kavuşmak için erteler. Ardından örneklem grubundaki çocukların büyümeleri beklenir. Çocuklar lise çağlarına geldiklerinde, ilginç sonuçlara ulaşılır. Doyumu erteleyebilen çocuklar, hem arkadaşları arasında daha popüler, strese karşı daha dayanıklı, hem de derslerinde daha başarılıdırlar. Üstelik ikinci grubun, uygulanan öğrenci yetenek testi sonuçları da, dikkat çekici düzeyde yüksek (210’un üzerinde) puanlar ile sonuçlanmıştır. Araştırmacı bu durumun ancak duygusal zekanın bir göstergesi olabileceğini ve IQ testleri ile ölçülmesinin de mümkün olmayacağını belirtmektedir. İçeriğinde başka beyin araştırmalarından ve konuyu

açan çalışmalardan örnekler verilen makale, insan zekası için EQ faktörünü değerlendirmektedir.

Mayer ve Geher (1996), düşünceler ve duygular arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiğini araştırmış ve makalelerinde duygusal zekadan detaylı bir biçimde söz etmişlerdir. Bir anlamda insanların duygularını nasıl tanıdıklarının saptanmaya çalışıldığı 321 katılımcılı bu araştırmada edinilen bulgular, “düşünceleri ile duyguları arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin, baksa insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar, kendi düşüncelerinin duygusal imalarını da daha iyi duyabilecekleri” şeklinde yorumlanmıştır.

O’Brien (1996), ise eleman alınırken, bilginin mi, yoksa karar verme yetisinin mi öncelikli olduğunu tartışırken; karar verme yetisinin bilgiden daha önemli olduğuna işaret emekte ve bu yetiyi de kullanabilmenin IQ yetenekleri ile değil, sahip olunan EQ yeteneklerinin sayesinde olabileceğini belirtmektedir. Duygusal zeka yeteneklerinin neler olduğu ve ne şekilde kullanılabilindiğini açıkladığı çalışmasında, duygusal olgunluk olmaksızın alınabilecek her türlü akademik eğitimin de yetersiz kalacağını iddia etmektedir.

Cooper ve Sawaf’ın (1997) dilimize çevrilmiş olan “Liderlikte Duygusal Zeka” adlı kitabı, “Duyguları Öğrenmek”, “Duygusal Zindelik”, “Duygusal Derinlik”, “Duygusal Simya” başlıklarını taşıyan dört ana bölüm içerir. Bu bölümlerle liderlik ve organizasyonlar açısından duygusal zekanın değeri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Son bölümün arkasında, kitabın yazarları tarafından geliştirilen “EQ Harita Soru Formu” adını taşıyan duygusal zeka ölçeğine yer verilir.

Goleman’ın ülkemizde de çok satan kitabı, “Duygusal Zeka”, EQ üzerine yoğunlaşan ilgi ve dikkati arttırdığı için, pek çok gazete ve dergide kendisi ile bu konuda röportajlar yapılmıştır. Bu röportajlardan birisi de Fisher (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen röportajda başarının sırrının yüksek duygusal zeka olduğu belirtilir, duygusal zekaya ilişkin temel kavramlar açıklanır, is yerleri için duygusal zekalı bireylerin çalışma kapasitesine ve duygusal zekanın yönetimdeki gücüne değinilir.

Duygusal zeka, is yaşamında, evde, okulda, kısacası insani her türlü iste ve ilişkide mutluluğun ve başarının anahtarı olarak öne sürüldüğü için, oldukça yoğun ilgi görerek popüler bir kavram haline gelmiştir. Bu nedenle başka popüler konular için oluşan tehlike duygusal zeka için de bas göstermiş, konuya dair bilimsel olmayan pek çok şey de ileri sürülerek, ucuz yoldan prim yapılmaya çalışılmıştır. Bu tür tehlikelerden biraz olsun kurtulmak için, konuya ilişkin gerçekten bilimsel çalışmalar yapan kişilerle doyurucu röportajlar yapılması gereği doğmuştur. “Psychology Today” dergisi adına Epstein (1999)’in Mayer ile yaptığı görüşme raporu, bahsedilen çalışmalardan biridir. Raporda Mayer tarafından, duygusal zekaya ilişkin yanlış anlaşılan ve farklı yönlere çekilen durumlara açıklık getirilmekte, temel doğruların altı çizilmektedir. Mayer, duygusal zekanın entelektüel bir beceri olduğunu fakat gerçekte iki yönü bulunduğunu ifade eder. Birinci yönü, duyguları anlama zekasını kapsar. İkinci yönü, entelektüel sisteme ulasan ve ortaya yaratıcı düşünceler ve tasarılar çıkaran duyguları kapsar ki; Mayer’a göre laboratuvar ortamında sabitlenmesi güç olan kısmı iste bu yönüdür. Mayer, duygusal zekânın, duygusal durumdan bağımsız olduğunu da ifade etmektedir. Yani kişi depresyonda iken, aynı zamanda duygusal zekâyâ da sahip olabilir. Çünkü herkesin üzgün olmak ya da depresyona girmek için bir nedeni olabilir. Ancak duygusal olarak zeki olan kişiler, buldukları duygu durumunun olumsuz etkilerinden kurtulma konusunda diğerlerinden daha başarılıdırlar.

Huy (1999), duygusal zekânın ve duygusal kapasitenin, bireysel ve örgütsel değişim dinamikleri karşısında, radikal değişimlerde oynadığı rolü inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmada duygu teorilerine dayanılarak, duygu dinamikleri belirlenir; onlarla birlikte değişen dinamikler arasındaki ilişkilere değinilir; empati ve tecrübe dinamiği, umut, cesaret ve kendine güvenin rolleri üzerinde durulur ve son olarak araştırma sonuçları tartışılır. Huy’a göre duygusal zekâ, bireysel uyum ve değişimi kolaylaştırır ve duygusal kapasite, örgütlerin radikal değişimlerin farkına varma olasılığını arttırır. Örgütlerin duygusal kapasitelerinin temelini ise, yeni fikirlere açık olma, harekete geçme ve öğrenme adı altında toplanabilen üç değişim dinamiği oluşturur.

Bar-On ve arkadaşları (2000), yardım ile ilgili üç meslek grubu ile, duygusal ifadecilik ve uyum için, mesleki kültürde izin verilebilir hoşgörü hakkında duygusal zeka kavramını incelemişlerdir. Üç meslek grubu deyimi ile; polis memurları, çocuk bakım merkezi çalışanları ve zihinsel sağlık bakım merkezi eğitimcileri kastedilmektedir. Toplam 167 kişi, Bar-On EQ-i doldurmuşlardır. İki ayrı bakım merkezi çalışanları arasında, duygusal zekânın çeşitli görünümünü ölçen ilk ölçümde bir farklılık bulunmamıştır. Bakım merkezi çalışanları birlikte düşünüldüğünde, onlarla polis memurları arasında, ikinci ölçümlerde (verilen eğitim sürecinin ardından), birinci ölçümlere göre, polis memurlarının duygusal uyum yeteneklerinin yükseldiğine ilişkin farklılık bulunmuştur. Bazı kapsamlı cinsiyet farkları bulunmasına karşın, bu fark, meslekler arası etkileşimde görülmemiştir. Ayrıca polis memurları, bakım merkezleri çalışanlarına göre, pozitif etki ve duygusal istikrar faktörlerinde daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. araştırmanın içeriğinde son olarak, elde edilen bulgular, mesleki kültürler ve metodolojik düşünceler ışığında tartışılmaktadır.

İki editör tarafından hazırlanmış olan “Duygusal Zekanın El Kitabı” (The Handbook of Emotional Intelligence) adlı kitap (Bar-On & Parker, 2000), 22 bölüm ile; zeka, kişilik, duygu, yaratıcılık, duyguların psikobiolojisi ve gelişim, klinik ve eğitim, örgütsel psikoloji alanlarında uzman uluslararası 37 kişinin araştırmalarını etkileyici biçimde bir araya getirmektedir. Akademik bir dille ele alınan kitap, duygusal zekanın teorik, kavramsal ve deneysel esaslarını araştırmaktadır. Kitaba ilişkin bir değerlendirme yazısında Roberts (2002: 210), gerçekten etkileyici çok sayıda uzman görüşünü kapsıyor olmasına ve zeka konusunu okuyan kişiler için tavsiye etmesine karşın, kitabın duygusal zeka konusuna fazla pozitif ve tek taraflı bir bakış açısı ile yaklaştığı kanısındadır. Ashforth (2001: 723) ise kitapla ilgili yorumunda, son dönem duygusal zeka oldukça ihtiyaç duyulan bir özeti sunulduğunu ancak, şayet duygusal zeka uçsuz bucaksız bir potansiyele gerçekten sahip ise, kitabın tasarımında yeniden bir takım düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir.

Cherniss ve Adler (2000), organizasyonlarda, iş yaşamında sosyal ve duygusal zekanın eğitim ile geliştirilebileceğini, arttırılabileceğini anlatan, pratik,

durum araştırmalarına dayalı bir rehber görünümünde olan “Örgütlerde Duygusal Zeka Gelişimi” (Promoting Emotional Intelligence in Organisations) adlı kitapları ile alana katkıda bulunmuşlardır. Kitapta duygusal zekanın 4 temel boyutunun kapsadığını düşündükleri ve öğrenilebilir olan 19 yetenekten söz edilmektedir (Cherniss & Adler, 2000: 64). Ayrıca Personel Psikoloji Dergisinin “Örgütlerde Duygusal Zeka Gelişimi” konulu özel sayısında kitaba ilişkin Fox (2002: 239) tarafından kaleme alınmış bir değerlendirme yazısı yer almaktadır.

Dawda ve Hart (2000), Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği’ni (Bar-On EQ-i ortalama yas değeri 21.27 olan 118 erkek, 125 bayan olmak üzere toplam 243 üniversite öğrencisi örnekleminde, geçerlik ve güvenirlik açısından incelemişlerdir. Sonuçlar ana bölümleri ve elemanları ile Bar-On EQ-in’in madde homojenitesinin ve tutarlılığının oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik sonuçlarında, cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişiklik izlenmemiştir. Araştırmacılara göre Bar-On EQ-i, duygusal zekayı ümit verici şekilde ölçen bir araçtır.

Elias ve Weisberg (2000), Goleman’ın “Duygusal Zeka” adlı kitabını, zihinsel sağlık gelişimi için çok önemli bir adım olarak görmekte ve Gardner’ın çoklu zeka kuramıyla da ilişkisini kurarak, okul temelli programlar yolu ile duygusal sağlıkla birlikte sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenebileceğini düşünmektedirler. Çalışmalarında sosyal ve duygusal öğrenmeyi artırıcı bir model olarak işbirlikçi öğrenmeyi ele almakta ve örnek programlarla, anahtar prensipler sunmaktadırlar.

Fox ve Spector’ın (2000) çalışmalarında, duygusal zekanın üç unsurunun (empati, öz-ruh hali düzenleme ve öz-sunum) derecelerinin, is başarısı ya da bir is görüşmesi performansı ile, negatif ve pozitif his bırakma ya da genel ve pratik zeka kadar ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Örnekleme olarak seçilen 116 kişilik lisans düzey üniversite öğrencisi ile, is başvurusu deneyimi yaşatacak bir çalışma yapılmıştır. Deneklere kağıt kalem testi ve videokaset ile görüşme uygulanmıştır. Sonuçlar öne sürülen hipotezi destekler nitelikte çıkmıştır.

George’un (2000) araştırmasında, duyguların liderlik sürecinde merkezi bir rol oynadığı ileri sürülmektedir. Makalede duygusal zekanın dört asıl görünümü

olarak, duygularını ifade etme ve değer biçme, bilişsel süreçleri arttırmak için duygulardan yararlanma ve karar verme, duygular bilgisi ve duyguların yönetimi tanımlanmakta ve ardından duygusal zekanın liderliğe nasıl katkıda bulunabileceği beş temel etkili liderlik unsuru üzerine odaklanarak tartışılmaktadır.

Goleman'ın (2000), ülkemizde de çevirisi bulunan ikinci kitabı “İş Basında Duygusal Zeka” adını taşır. Kitap beş bölümden oluşur. İş yaşamında aktif rol almak isteyen ve duygusal zeka kavramına ilgi duyan okuyucu hedeflenirken, yine oldukça sade bir anlatımla duygusal zeka kavramının çalışma hayatındaki yeri ve önemi açıklanır. Çok sayıda durum örnekleri ve araştırma raporları ile iddialar desteklenmeye çalışılır; is yerinde duygusal zekâdan etkili bir biçimde yararlanma stratejilerine ve etkili lider profillerine ilişkin görüşler öne sürülür.

Mayer ve Cobb (2000), duygusal zeka üzerine olan eğitim politikalarının mevcut tablosunun asıl eğitimsel ve psikolojik araştırmalardan çok, medya yayınlarına dayalı olduğu görüşündedirler. araştırmının ilk bölümü, duygusal zeka, sosyal ve duygusal öğrenme ve karakter eğitimi alanlarına ait araştırmaların, popüler yayınlarla nasıl ilişkilendirildikleri değerlendirilmektedir. İkinci bölümde ise, duygusal zekanın sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, başarı ile nasıl ilişkilendirileceği ve karakter üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaktadır. Son olarak, eğitim politikalarının dayanmaları gerekli olan bilim alanının dışına taşmakta olduğu belirtilmekte ve ileride yapılması gerekli görülen araştırmalar içi öneriler sunulmaktadır.

Mayer, Caruso ve Salovey (2000), bir şeye zeka diyebilmek için çeşitli standart kriterleri karşılaması gerektiğini belirtmekte ve bu kriterlerden ilki olarak, bir yetenekler serisi seklinde isletilebilir olması gerektiğini öne sürmektedirler. İkinci kriter, bazı kesin ilişki kriterlerin sağlanmasıdır. Örneğin zeka olarak tanımlanan yetenekler, bazı özgün değişikliklere sahip iken, aynı zamanda önceden tanımlanan zekalarla karşılıklı olarak ilişkilendirilebilir olmalıdır. Üçüncü olarak, zeka yetenekleri yas ve tecrübe ile gelişebilir olmalıdır. Araştırmacılar kendi geliştirdikleri duygusal zeka ölçüm aracı olan MEIS (Çok Faktörlü Duygusal Zeka ölçeği) ile iki farklı grup üzerinde uygulama yaparak bu kriterleri sağlayıp sağlamadığını test etmişlerdir. Birinci grupta 503 kişilik bir yetişkin örnekleme,

ikinci grupta ise 229 kişilik ergen örnekleme ile çalışılmıştır. Sonuçta bu ölçek ile ölçülen duygusal zekanın standart zeka kriterlerini karşılayan bir zeka türü olduğu fikrine ulaşılmıştır.

Newsome, Day ve Catano (2000), duygusal zekanın başarı performansının etkili bir ön görücüsü olarak ilan edildiğini, bunun haklılık derecesinin araştırılması gerektiğini öne sürmekte ve çalışmalarında, akademik başarının yanında kişilik, bilişsel yetenek ve duygusal zekanın ilişkisini incelemektedirler. araştırmanın örneklemini 118'si bayan, 62'si erkek olmak üzere Kanada Üniversitesi öğrencilerinden 180 kişi oluşturur. Duygusal zeka Bar-On EQ-i (1997) kullanılarak hesaplanmıştır. Genel bilişsel yeteneği ölçmek için Wonderlic kişilik Testi (1992), kişiliği ölçmek için Cattell 16 Kişilik Özelliği Testi (1993), kriter ölçeği olarak da akademik başarıyı ölçtüğü düşünülen GPA sonuçları esas alınmıştır (Newsome, Day & Catano, 2000:1009-1010). araştırma bulgularına göre hem bilişsel yetenek, hem de kişilik akademik başarı ile dikkat çekici şekilde ilişkili görünmektedir. Ancak ne EQ-i faktör puanları, ne de toplam EQ-i puanı ile akademik başarı arasında dikkat çekici bir ilişki bulunmamıştır.

Petrides ve Furnham (2000), çoğunluğu beyaz olan 175 bayan, 85 erkek olmak üzere 260 katılımcının duygusal zekâsını hem Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen duygusal zeka ölçeği (Emotional Intelligence Questionnaire) ile ölçmüş, hem de bu kişilere Furnham ve arkadaşları tarafından hazırlanan (1999) duygusal zeka öz-kestirim testi (Self-Estimated EI) uygulamışlardır. 15 duygusal zeka boyutuna ilişkin puanları kapsayan 100 puan alanlar normal dağılım içerisinde (bir standart sapma 15 puan düşünülmüş) kabul edilmişlerdir. araştırma sonunda, duygusal zeka özellik testi sonuçlarına göre bayanlar, "sosyal beceriler" faktörüne göre erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Ancak öz-kestirime dayalı duygusal zeka değerlendirilmesi yapıldığında, erkeklerin bayarlardan daha yüksek duygusal zekaya sahip olduklarını düşündükleri ortaya konulmuştur. Ölçülen duygusal zeka ve öz-kestirime dayalı duygusal zeka puanları arasındaki ilişkilerin çoğu dikkat çekici şekilde pozitifdir; bu demektir ki, insanlar kendi duygusal zekalarının çoğunu kavramaktadırlar. Ölçülen ve öz-kestirime dayalı duygusal zeka puanları arasındaki ilişkiler genellikle erkeklerde kadınlarda olduğundan daha

yüksektir ve gerileme analizi, cinsiyetin öz-kestirime dayalı duygusal zeka açısından önemli bir öngörücü olduğuna işaret etmektedir.

Abramovitz (2001), 5 Mart 2001 yılında Kaliforniya’da 15 yaşındaki bir lise öğrencisinin okula silahla gelerek iki arkadaşını öldürüp, 13 kişiyi de yaralamasına sebep olduğu olayı makalesinde incelemeye almıştır. Çocuk, yaptıklarının gerekçeleri olarak fiziksel özelliklerinden ötürü sınıf arkadaşları tarafından aşağılanmasını, kendisine sataşılmasını ve dışlanmasını göstermektedir. Eylemi gerçekleştirmeden önce defalarca onları öldüreceğini belirtmiş, ancak kimse tarafından ciddiye alınmamıştır. Olayı çok yönlü ele alan Abramovitz, onların sorumlusunun duygusal zeka eksikliği olduğu görüşündedir ve çalışmasında duygusal zekanın ne olduğu, unsurları, dünya üzerindeki etkileri tartışılmaktadır.

Ciarrochi, Chan ve Bajgar (2001), yaşları 13 ile 15 arasında değişen 131 öğrenci ile çalışarak ergenlik çağında geçerli ve güvenilir duygusal zeka ölçümü yapılıp yapılamayacağını sorgulamışlardır. Öğrenciler, bir duygusal zeka öz-bildirim ölçeği (SEI) (Schutte etal, 1998) ve konu ile ilgili birkaç teorik ölçek doldürmüşlardır. Daha sonra pozitif, negatif ya da nötr ruh durumlarına sokularak, onlardan ruh hali yönetimlerini değerlendiren bir ödev yapmaları istenmiştir. Bulgular ergenlerde duygusal zekânın güvenilir bir biçimde ölçülebileceği ve kızların duygusal zekâlarının, erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yönündedir. Ayrıca duygusal zekâ seviyesi, duygusal ifadeleri tanımlama, sosyal destek miktarı, sosyal destekle birlikte tatmin boyutu ve ruh durumu yönetimi ile de pozitif olarak ilişkilidir. Araştırmacıların bulgulara ilişkin yorumları SEI adlı ölçeğin özgün ve yararlı bir ölçek olduğu ve ergenlerin duygusal zekâ ölçümünde rahatlıkla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda yüksek duygusal zekaya hem is yaşamında, hem kişisel iliksiler bazında, kısacası yaşam kalitesinde, başarının eşlik ettiğine ilişkin inancı destekleyen yayınların sayısı artmıştır. Ciarrochi, Forgas ve Mayer (2001) tarafından hazırlanan “Günlük Yasamda Duygusal Zeka” (Emotional Intelligence In Everyday Life) adlı eser de bu yayınlar arasında yerini almaktadır. Kitapta duygusal zekaya ilksin literatür bilgiler ve duygusal zeka araştırmalarının yanı sıra, çeşitli örnekler ve kullanılmakta olan duygusal zeka ölçüm araçlarına ilişkin

değerlendirmeler yer almaktadır. Kitaba dair kritik yazan Austin'e (2002: 394) göre, kitap izleyici kitlesi olarak çoğunlukla akademisyenlere ve duygusal zeka ile ilgili olabilecek meslek gruplarına hitap etmektedir. Ayrıca Duygusal Zekanın El Kitabı (Handbook of Emotional Intelligence) (Bar-On & Parker, 2000) adlı kitaba bir alternatif olarak düşünülebilir. Hatta duygusal zekaya ilişkin çok sayıda makale içeren sözü edilen kitapta bulunmayan bazı konuları da kapsamaktadır. Aynı kitabı Daus (2001: 775- 778), personel psikoloji dergisindeki yazısında, değerlendirmekte ve kısaca tanıtmaktadır. Daus'a göre kitabı okuyan kişiler, duygusal zeka ile ilgili çalışmaların değerini çeşitli yönleri ile, samimi bir biçimde anlayabilecektir. Kitap, duygusal zekaya ilişkin çalışmaları düşünce tutarsızlıkları ve tartışmalı yanlarını da kapsayacak şekilde gündeme taşımaktadır. Konuya dair deneysel çalışmaları, pratik anlamları ve gelecekte çalışılması uygun olacak yanları ile duygusal zeka kavramı, bilimsel bir soruşturmaya tabii tutulmaktadır. Kitap üç bölümden oluşur: 1.bölümde (1-3. kısımlar) , temel olarak konu açıklanır; 2. bölümde (4-10. kısımlar) günlük yaşamda duygusal zeka uygulamaları yer alır; 3. bölümde (11. kısım) ise değerlendirme ve sonuç yer alır.

Druskat ve Wolf (2001), grupların duygusal zekalarının yapılandırılması v bu durumun is yaşamı için önemi üzerinde durmuşlardır. Takımların niçin duygusal zekalarını yaratmak durumunda oldukları tartışılmış, duygusal etkileşim seviyeleri açıklanmış ve takım etkililiği için bir model önerilmiştir. Bu modelde duygusal zeka temel olarak görülür ve üzerinde sırası ile, önce güven- kimlik- etki, ardından, katılım- işbirliği, en üstte de daha yüksek ürün-daha yaratıcı çözümler ve daha iyi kararlar yer alır. Çalışmanın diğer bölümleri bireylerin duygularını düzenlemelerini, grup duyguları ile çalışmayı ve grubun duygularını düzenlemeyi açıklar. Grup duygusal zekası için bir model düşünülür. En etkili takımların, duygusal olarak zeki olanlar olduğu vurgulanır. Ayrıca çalışmanın içeriğinde belirtilen ilkeler doğrultusunda, her takım için duygusal zeka geliştirilebileceği iddia edilir. Marshall'ın (2001) çalışmasında, “mühendisler için duygusal zeka gelişiminin niçin önemli olduğu” şeklinde popüler literatürde süregelen tartışma, bir takım çerçeve bilgiler ile açılmakta ve kişilerin duygusal zekalarını geliştirebilmeleri için öneriler sunulmaktadır.

Mayer- Perkins- Caruso ve Salovey'in (2001) birlikte yaptıkları bir araştırmada duygusal zeka ve üstün duygusal yetenekler arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca kişilerin duygusal zeka seviyelerine göre, sosyal durumlarla basa çıkma güçlerine de açıklık kazandırılmak istenmektedir. Duygusal zeka ve sosyal davranış, ergenlik çağı gençlerinden oluşan 11 kişilik pilot bir grup üzerinde araştırılmıştır. Duygusal zekayı ölçmek için yetenek temelli ölçüm aracı MEIS-A kullanılmıştır. Genel zekayı ölçmek için ise Peabody Resim-Kelime ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca 11 ergenin her birinden sosyal bir güçlkle karşılaştığında nasıl basa çıktıklarını açıklamaları istenmiştir. Sonuçlar, yüksek duygusal zekaya sahip olanların, diğerlerine göre belli durumlarda kendilerinin ve başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabildikleri, yapacakları eylemlerde onları birer rehber olarak kullanabildikleri ve baskılara karşı daha dayanıklı tavır gösterebildikleri yönünde yorumlanmıştır.

Parker, Taylor ve Bagby (2001), duygusal zeka ve duygu yoksunluğu (alexithymia) arasındaki ilişkiyi 734 kişilik geniş bir yetişkin grubu üzerinde potansiyel değişken analizleri kullanarak incelemişlerdir. Duygu yoksunluğunu ölçmek için TAS-20, duygusal zekayı ölçmek için ise Bar-On EQ-i kullanılmıştır (Parker, Taylor & Bagby, 2001: 109). Sonuçlar, yapıların bağımsız olmalarına karşın, oldukça çakıştıklarını ve aksi yönde ilişkili olduklarını ortaya koymuştur.

Petrides ve Furnham'ın (2001) çalışmasında, duygusal zekanın teorik temelleri, öz-algılama yetenekleri ve özelliklerin bir bileşimi olarak ortaya konur. İki ayrı çalışmada ile duygusal zeka özelliğinin diskriminant geçerliği araştırılır. kişilik bir örneklem ile gerçekleştirilen birinci çalışmada, Bar-On EQ-in'in psikometrim özellikleri incelenir ve ölçeğin tek-faktörsel olduğu bulunur.

Eysenck kişilik Profili sonuçları ile birlikte incelendiğinde, bu profilin faktör aralığında açık bir biçimde duygusal zeka faktör özelliği ortaya çıkar. İkinci çalışmada 166 kişi ile çalışılır ve bu kez Bar-On EQ-in'in azaltılmış versiyonu, NEO PI-R adlı basit kişilik boyutlarını ölçen ölçek ile birlikte incelenir ve yassı bir duygusal zeka faktör özelliği, beş-Faktör Modelinde ayrılır. Sonuçlar tartışılır ve

duygusal zeka özelliğinin, hiyerarşik özellik yapılarının temel seviyesinde farklı bir karma yapı olarak kavramsallaştırılabileceği görüşüne ulaşılır.

Pfeiffer (2001), duygusal zekayı mercek altına almıştır. Ona göre “duygusal zeka” çağın ruhuna uygun olduğu için popüler bir kavramdır. Çünkü geleneksel olmayan bir zekayı kucaklamaktadır ve toplumun bir takım acil sorunlarına çözüm getirecek gibi görülmektedir. Ancak bu konuda deneysel bir çalışma gerçekleştirilmemiş olan Pfeiffer’in yorumuna göre, hem kavramsal, hem de ölçüm bakımından daha tatmin edici ileri çalışmalar yapılması gereklidir.

Schutte ve arkadaşları (2001), Amerikan popülasyonu örnekleminde duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler arasındaki bağı araştıran yedi aşamalı bir dizi çalışma yapmışlar ve ulaştıkları sonuçları raporlaştırmışlardır. araştırmmanın ilk iki aşamasında, yüksek EQ puanı elde eden katılımcılar, sosyal durumlara empatim perspektifle yaklaşma ve öz-gözlemde de yüksek puanlar elde etmişlerdir. Üçüncü çalışmada yine yüksek duygusal zeka puanına sahip olan katılımcılar, sosyal becerilerde de yüksek puanlara ulaşmışlardır. Yüksek duygusal zeka puanlı denekler 4. çalışmada, partnerlerine karşı oldukça işbirlikçi tavırlar sergilerlerken; 5. çalışmada ilişkilerinde yakın ve şefkatli olduklarına dair yüksek puanlar almışlardır. 6. çalışmada, eslerinin duygusal zekası yüksek olan katılımcıların, evlilik tatmin puanları yüksek çıkmış; 7. ve son aşamada ise, duygusal zekaya sahip olarak tanımlanan partnerleri ile kuracakları ilişkilerinde yüksek tatmin beklentisine girmişlerdir. Sonuç olarak bu yedi çalışma ile, duygusal zeka ve kişiler arası ilişkiler arasında (Amerikan popülasyonu örnekleminde) güçlü bir bağ olduğu kaydedilmiştir.

Balon (2002), Stein ve Book (2000) tarafından yazılan ve ülkemizde de “EQ, Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı” (Stein & Book, 2003) adı ile Türkçe’ye çevrilmiş olan kitabın değerlendirmesini yapmıştır. Balon’a göre (2002: 260), Steven ve Book, okuldaki ve okul dışındaki başarı arasındaki farklılığa işaret etmektedirler. Okul dışındaki başarının yaşamımızda oynadığı rolün önemini vurgular ve bu önemin duygusal zeka (EQ) ile ilişkilendirilebileceği belirtirler. Kitap önsözden sonra yedi ana bölüme ayrılır. 1. bölüm EQ’ya artan ilgiyi; 2. bölüm kişiler-arası alanı; 3. bölüm kişisel alanı; 4. bölüm uyum alanını; 5. bölüm

stres yönetimi alanını, 6. bölüm genel ruh hali alanını ve 7. bölüm hepsini birleştiren bir değerlendirmeyi kapsar. Kitap, Balon (2002:261) tarafından ilginç ve yararlı bir kişisel gelişim kitabı olarak nitelendirilmekte ve kişilerin duygusal zayıflıklarını yenerek, duygusal zekalarını geliştirebilmeleri için pek çok yararlı bilgiler sunmakta olduğu için de tavsiye edilmektedir. Editörlüğünü Barrett ve Salovey'in (2002) yaptığı "Duygunun Hikmeti: Duygusal Zekanın Psikolojik Süreçleri" (The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence) adlı kitap, duygusal zeka ve önemli bir konu olan örgütsel araştırma ve uygulamaya odaklanır. Kendi içlerinde 17 alt başlığa ayrılan beş ana bölümden oluşur. Birinci bölüm duygunun algılanışı; ikinci bölüm duygunun düşünce ve eylemde kullanılışı; üçüncü bölüm duygunun kavranışı; dördüncü bölüm duygu yönetimi; besinci bölüm ise geniş bir değerlendirme ve yardım önerilerini kapsar.

Bennetts (2002), samimiyet ve iletişim perspektifi ile, yaratıcı insanların yaşantısında geleneksel rehber ilişkileri çalıştığı doktora tezi bulgularını sunmaktadır. Çalışmada geleneksel rehber ilişkiler için bir model (TMR, Traditional Mentor Relationships) betimlenir. Metodolojik düşünceler felsefi bir söylemle, hermeneutik açıdan ele alınır. Geleneksel rehber ilişkilerde samimiyet, pozitif görülür ve temel kabul edilir. Araştırmacıya göre rehberler, duygusal olgunluk ve duygusal zeka kriterleri sergilerler. Çalışmada iletişim açısından metodolojik süreçler konusu da, Heidegger'in gerçeklik kavramı bakımından tartışılır.

Caruso, Mayer ve Salovey (2002), çok tartışılan bir konuya açıklık kazandırmak için önemli bir çalışma yapmışlardır: "Duygusal zeka, basit bir kişilik teorisi mi, yoksa zekanın bir formu mudur?". Teori sudur, eğer duygusal zeka standart kişilik özelliklerinden değerli, ya da farklı bir şey ise, onlardan onu ayıran özgün bir şeyler ölçebilmelidir. Bu sorunun cevabını araştırmak için, bu çalışmada duygusal zeka yetenek testi ve onun kişilik testi değişkenleri ile çakışan yapıları incelenmektedir. Duygusal zekayı ölçmek için Çok Faktörlü Duygusal Zeka ölçeği (MEIS) (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) kullanılmıştır. Bu ölçek duygusal zeka yetenek ölçeği olduğu kadar, kariyer ilgileri, kişilik ve sosyal davranış özelliklerini de ölçmektedir. Araştırmanın örneklemini 183 lisans düzeyi üniversite öğrencisi

oluşturur. Katılımcıların 52'si erkek, 128'i bayan olup, 3 kişi cinsiyet belirtmemiştir. Duygusal zeka geleneksel biçimde tanımlanan kişilik özelliklerinden oldukça bağımsız ve güvenilir olarak ölçülmüştür. Bu araştırmaya göre, duygusal zeka çeşitli standart kişilik özelliklerinden bağımsız olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca duygusal zekanın belki de, insanın zihinsel yeteneklerine dair anlayışımızı genişletmekte olan bir yapı şeklinde düşünülmesinin uygun olacağı belirtilmektedir.

Derksen, Kramer ve Katzko (2002), araştırmalarında kuramsal bir iddiayı; “duygusal zekanın, bize daha tanıdık gelen entelektüel yeteneklerden bağımsız bir kavram olduğu” tezinin doğruluğunu değerlendirmektedirler. 489'u erkek, 384'ü bayan olmak üzere 873 kişilik büyük bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Grubun yas değişkeni 19 ile 84 arasında değişmektedir. Ortalama yas değeri 50.74 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların duygusal zekaları Bar-On EQ-i ile ölçülmüş ve bu sonuçlar Genel Yetiksin Zihinsel Yetenek ölçeği şeklinde Türkçe'ye çevirebileceğimiz ve bilişsel yetenekleri ölçen GAMA ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, Bar-On EQ-i ile GAMA arasındaki bağıntılar oldukça düşük ve önemsiz düzeydedir. Bu durum hem toplam için, hem de ayrı cinsiyetler için değerlendirildiğinde değişmemektedir. Dolayısıyla, psikometrim açıdan her iki testin bağımsız olduğu ve farklı yetenekleri ölçtüğü rahatlıkla söylenebilmektedir.

Goleman, Boyatzis ve Mckee (2002a), “Öncü Liderlik ve Duygusal Zekanın Gücünü Anlamak” (Primal Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence) adlı kitaplarında, lider özellikli kişilerin esas liderlik vasfı olarak duygusal zeka yeteneklerini kişiliklerinde barındırdıklarına ya da barındırmaları gerektiğine yönelik çeşitli saptamalar ve örnekler vermektedirler. Kitabın ardından yayınladıkları makalede de (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003:123-126) is yaşamında duygusal zekanın gücü anlatılmakta, öncü liderlik için duygusal zeka adeta bir koşul olarak düşünülmektedir. Sözü edilen kitap için yazılmış olan bir değerlendirme yazısında Yunker (2002: 1032), bu kitabı alan okuyucunun eğer liderlik anlayışı adına katkılar getiren dikkat çekici bir çalışma bulmayı umuyor ise, hayal kırıklığına uğrayacağını; eski fikirlerin, yeni bir terminoloji ile oldukça da genelleştirilerek sunulduğunu iddia eder. Ayrıca etkili bir lider için iddia ettikleri

reçeteyi gizli tuttıklarını, okuyucu ile bu tür bir bilginin de paylaşılmadığını düşünmektedir. Kitaba ilişkin Buono'nun (2003: 353-356) da bir değerlendirmesi vardır. O, etkili liderlik için duygusal zeka seviyesinin şüphesiz yüksek olmasının yerinde olacağı, o tür liderlerle dolu bir dünyanın çok daha iyi bir mekan olacağı, pozitif duyguların sinir ve korkudan çok daha güçlü olacağı fikirlerine katılmakla birlikte; sadece bir an için insanları tüm bu koşulların sağlandığı bir hayali kurmaya davet ederken, belki de kitaptaki fikirleri fazla ütöpik bulduğuna yönelik ince bir gönderme yapmaktadır. Aynı kitap için Brooks (2003: 235-238), oldukça olumlu bir değerlendirme sunmakta ve liderlik gelişimi açısından önemli çıkarımla barındırdığını düşünmekte, bu alanda çalışma yapanlara önermektedir.

Goleman, Boyatzis ve McKee (2002b), takımların duygusal gerçeği ile ilgili makalelerinde, grubun duygusal zekasının nasıl en üst seviyeye çıkabileceğini; takımların duygusal zekalarına ilişkin düşüncelerini belirtmektedirler. Yazarlara göre, duygusal zekanın unsurları olarak tanımlanan “öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal-farkındalık ve ilişki yönetimi”, bireyleri olduğu kadar takımları da ilgilendirir. Ve bu nedenle bir takımın etkililiğini en iyi şekilde kullanabilmesi için, bu takımın elemanları, özellikle de liderleri, takımın duygusal durumunu ve ihtiyaçlarını düzenlemelidir.

Goleman'ın (2002a), tüm dünyada en çok satanlar listesinde tepede yer bulan kitabı “Duygusal Zeka”, dilimize de çevrilmiş; ülkemizde de dünyadakine benzer bir ilgiye sahip olmuştur. Kitap beş ana bölümden oluşur. Birinci bölüm duygusal beynin fizyolojik özelliklerini açar; ikinci bölümde duygusal zekanın doğası ve alt boyutları açıklanır. Üçüncü ve dördüncü bölümler, duygusal zekanın doğasını destekleyici durum örnekleri ile zenginleştirilmiştir. En son bölümde duygusal okuryazarlık kavramı öne sürülür ve eğitim ile yükseltilebileceği öne sürülen duygusal zekaya dair eğitim önermelerine yer verilir. Konuyu hiç bilmeyen sıradan kişilerin dahi rahatlıkla anlayıp okuyabileceği sadelikte bir anlatımı olması, kitaba kişisel gelişim serilerine benzer bir görünüm kazandırıyor olabilir. Ancak arka bölümde yer alan notlar kısmında verilen referanslara bakıldığında, kitabın oldukça sağlam bilimsel yayınlara dayandırılarak hazırlandığı görülmekte; bu ek bölüm sözü edilen kuşkuvarın silinmesine yardım etmektedir.

Duygusal zeka özellikle is yasamı, yönetim çevreleri açısından çokça incelenen, liderlik boyutu ile ilişkilendirilen bir kavramdır. Landen (2002), ise is yasamı için duygusal zekayı farklı bir bakışla ele alır. Deneysel bir çalışma olmamakla birlikte, duygusal zekaya dair yaklaşımları değerlendirmekte ve satışpazarlama teknikleri, ürün reklam ve tanıtımı, duygusal sermaye, etki ve duygu yönetimi kavramlarını, yeni çalışan tiplemesi ile birlikte duygusal zekanın katkılarını hesaba alarak incelemektedir.

Massey (2002), insan toplumunun oluşumunun kısa bir özetini sunduğu araştırmasında, sosyal yasamda duyguların rolünün ne olduğu konusuna açıklık getirmeye çalışmaktadır. Duyguların oluşumunu ve duygusal beynin gelişimini oldukça önemseyen Massey, insani evrimin 6 milyon yılın üzerinde sürerek, insan toplumunu oluşturduğunu belirtmektedir. Bu süre boyunca grup büyüklükleri düzenli olarak artmış, insanoğlunun iyi gelişmiş bir sosyal zekaya sahip olma ve grup uyumunu sağlama süreci, duygularının değişimine ve rafine edilmesine dayalı olarak yavaş yavaş gerçekleşmiştir. Ona göre, duygusal ifade için gerekli olan nörolojik yapılar, ilkel beynin parçalarıdır ve akılcı zekanın gelişimi için gerekli bilisel donanımdan çok önce gelişmişlerdir. Gerçekte akılcılığa dayalı kitle kültürünü oluşturan sosyal şartların oluşumu için gerekli insan evrimi, sadece son yüz yıl içerisinde oluşmuştur. İnsan bilisinin ve insan toplumunun evriminin kritiği, insanın duygusal beyninin çalışmasını, yaratılışını resmeder ve onun bağımsızca, üstelik güçlü etkilerle akılcı beyni nasıl idare ettiğini gösterir. Massey “eğer sosyoloji ileriye gitmek istiyorsa, araştırma ve teori, hem duygusal, hem de akılcı zekayla uğraşmalı ve özellikle de ikisinin arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmalıdır” demektedir (Massey, 2002: 1).

Palmer, Donaldson ve Stough (2002), duygusal zeka ve yasam tatmini arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu ilişkinin doğasını belirleyebilmek için öncelikle, yasam tatmininin öngörücüsü olarak bilinen kişilik yapısı, pozitif ve negatif etkiler değerlendirilmiştir. Yasaları 16 ile 64 arasında değişen 47 erkek, 59 bayan ve biri cinsiyet belirtmemiş olmak üzere 107 kişiye, sırasıyla SWLS, PANAS, TAS-20 adlı ölçekler (Palmer, Donaldson & Stough, 2002: 1095) ve duygusal zekayı ölçmek için Salovey ve arkadaşları (1995: 147) tarafından

geliştirilen TMMS (Trait Meta-Mood Scale) uygulanmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin sadece duygusal açıklık alt-ölçeği ve duyguları tanımlama alt ölçeği ile yaşam tatmini arasında dikkat çekici bir bağıntı bulunmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Salovey ve arkadaşları (2002), algılanan duygusal zeka ile, kişilerin güçlüklerle basa çıkma gücünü ölçen psiko fizyolojik ölçümler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu doğrultuda üç ayrı örneklem ile üç ayrı çalışma gerçekleştirmiş ve sonuçlarını raporlaştırmışlardır. Birinci örneklem üniversite lisans düzey öğrencilerinden oluşan 104 kişiyi; ikinci örneklem, cinsiyetleri kadın olan 30-45 yaş arası 60 kişiyi; üçüncü çalışmanın örneklemini ise 48 kişilik bir üniversite lisans düzey öğrencisi olan 48 kişiyi kapsar. Algılanan duygusal zeka ölçümü için, TMMS (TraitMeta Mood Scale) adlı ölçek kullanılmıştır. Yapılan birinci çalışmanın sonuçlarına göre, algılanan duygusal zeka ile, psikolojik ve kişiler arası faaliyet arasında dikkat çekici düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. İkinci çalışmanın sonucu, ruh hali düzenleme becerisine, tehdit düzeyi düşük olan tekrar eden laboratuvar stresi algıları ve pasif basa çıkma yöntemlerinin eslik ettiğini gösterir: Açıklık, netlik, negatif ruh halindeki büyük artışlarla ilişkilendirilir, fakat tekrar eden stres boyunca düşük düzeyde kortizol açığa çıktığı belirlenir. Üçüncü çalışmada, ruh hali düzenlemesine sığ düşünce seviyeleri ve aktif stres ile mücadele eslik eder; dikkat ile de düşük kortizol ve kan basıncı ilişkilidir. Araştırmacılar bu bulgular doğrultusunda, strese karşı verilen psiko fizyolojik tepkilerin, duygusal zeka fonksiyonları ve sağlık arasındaki ilişkide yatan potansiyel bir mekanizma olabileceğini öne sürmektedirler.

Schutte ve arkadaşları (2002), karakteristik duygusal zeka ile duygusal esenlik arasındaki varlığı öne sürülen ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, duygusal esenliğin, pozitif ruh hali ve yüksek öz-saygıyı kapsadığını belirtmektedirler. Birinci çalışmanın örneklemini yaş ortalamaları 30.16 olan 31 kadın ve 9 erkekten oluşmaktadır. Duygusal zekayı ölçmek için Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ayrıca pozitif ve negatif etkiyi ölçmek için de Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen ölçek PANAS kullanılmıştır. İkinci çalışmanın örneklemini, yaş ortalamaları 28.10 olan 38 kadın ve 12 erkekten olmak üzere toplam 50 kişiden ibarettir. Yine ilk çalışmadaki

duygusal zeka ölçüm aracı kullanılmış, ayrıca Rosenberg Öz-Saygı ölçeği (Rosenberg, 1989) uygulanmıştır. Yaptıkları ilk iki çalışmada duygusal zeka ile ruh hali ve duygusal zeka ile öz-saygı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Buna göre sonuçlar, yüksek duygusal zekanın karakteristik olarak pozitif ruh hali ve yüksek özsaygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Üçüncü çalışmada ise yaş ortalamaları 37.44 olan 35 kadın ve 11 erkekten ve bir cinsiyet belirtilmemiş denekten oluşan 47 kişi ile çalışılmıştır. Burada katılımcılar duygusal zeka ölçeği, PANAS ve Rosenberg Öz-Saygı ölçeğinin ardından, bir de Velten metodu ile pozitif ve negatif durumlar içerisine sokulmuşlardır. Üçüncü çalışmanın sonuçları, yüksek duygusal zekanın yüksek pozitif ruh hali ve yüksek öz-saygı ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü çalışma aynı zamanda duygusal zekanın ruh hali ve öz-saygı düzenlemedeki rolünü de araştırmıştır. Sonuçlara göre, yüksek duygusal zekalı bireylerde, olumsuz bir durum yaratıldıktan sonra da pozitif ruh hallerinde ve öz-saygılarında önemli bir düşüş olmamış; pozitif bir durum yaratıldığında ise, pozitif ruh halinin artışı gözlemlenmesine karşın, öz-saygıda herhangi bir artış söz konusu olmamıştır. Çalışmanın içeriğinde duygusal zeka ile ilgili yapılan çalışmaların ışığında bulgular tartışılmakta, sonraki araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Thi Lam ve Kirby (2002), bireysel performans üzerinde duygusal ve genel zekanın etkilerini araştırmış, “duygusal zeka bir avantaj sağlamakta mıdır?” sorusuna cevap aramışlardır. Burada genel zeka ile IQ kastedilmektedir. Araştırmacılar duygusal zekayı ölçmek için Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen ölçüm aracı MEIS’i kullanmışlardır. Bu ölçeğe göre kapsamlı olarak duygusal zeka, duyguların algılanması, kavranması ve düzenlenmesi yetilerinden oluşmaktadır. IQ ölçümü için de Shipley Enstitüsü’nce geliştirilen IQ ölçeği kullanılmıştır. Örneklem, Batı Amerikan Üniversitesi’nin lisans öğrencilerinden 152 erkek ve 152 si kız olmak üzere toplam 304 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın bulguları, yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin bilişsel performans ölçümlerinin diğerlerine göre daha iyi ve zekanın bireysel performans ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Zeidner, Roberts ve Matthews’in (2002) çalışmalarında, eğitim ve okul bağlamında duygusal zekanın rolüne dair iddialara ilişkin eleştirel bir bakış sunulur. Duygusal zekanın tanımı, mevcut ölçekler ve bu alana yönelik mevcut

programlar incelenir. Araştırmacıların değerlendirmelerine göre; duygusal zeka gelişimine katkısı olduğu söylenen programların çoğu, duygusal zeka seviyesini kesin olarak değiştirecek şekilde tasarlanmamıştır ve çok az sayıda sistematik program iç-dış geçerlik kurallarını karşılayabilmektedir. Okul-temelli ğretim ve ilerlemenin etkilerine ilişkin çok az şey bilinmektedir ve hala duygusal zeka programlarının hangi boyutta anlamlı bir şekilde duygusal zeka becerilerini niteleyeceğini belirlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısı ile konu eğitim ğretim açısından belirsizliğini sürdürdüğü için, araştırmacılar ileri düzeyde çalışmaların yapılması gerektiği grsndedirler.

Arsenio (2003), duygusal zeka ve duyguların zekası üzerine çalışılmış karma duygusal zeka modelleri ile, var olan gelişimsel araştırma ve teoriler ilişkilere yönelik gelişimsel bir perspektif sunmaktadır. Kapsamı gereği mevcut duygusal zeka modellerinin değerlendirmesini içeren araştırmada, özellikle Zeidner ve arkadaşları (2003) tarafından çocukların duygusal zekalarını ölçmek amacıyla 2002'de geliştirilen EQ (duygusal zeka) modeli geniş bir biçimde tartışılmaktadır. Çalışma, gelişimsel literatürde, yetişkin duygusal zekasına yönelik mevcut yanlış anlamaların nasıl düzeltilmesi gerektiği üzerinde de düşündürmektedir.

Barchard (2003) duygusal zekanın, iste okulda ve sosyal iliksilerde kestirimde bulunabilmek için IQ'dan daha iyi olduğuna ilişkin iddiaların geçerliliğini incelemiştir. Örneklem grubu, lisans düzeyinde son sınıf psikoloji rgencileri arasından seçilmiştir. Öngörülebilir duygusal zeka geçerliği, öngörülebilir geleneksel bilişsel zeka ve beş büyük kişilik boyutu ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu üç ilgi alanının her biri için de artışsal öngörü geçerliliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bazı duygusal zeka leklerinin, akademik başarıyı öngörebildikleri, ancak hiçbirinin akademik basarı için bilişsel ve kişilik ölçen araçlardan daha fazla artışsal geçerlik öngörüsü göstermediği bulgulanmıştır.

Bar-On ve arkadaşları (2003), duygusal ve sosyal zekayı sinirbilimsel alt tabakada araştırmışlardır. n alın ventromedial kortekslerinde yara bulunan hastaların somatik işaretleri eksiktir ve karar verme aşamasında, özellikle de dezavantajlı seçimlerde kendini gösteren durumlarda, bu kişiler güçlükle karar

vermekte; çoğunlukla diğer kişilere bağlı hareket etmektedirler. Ayrıca amigdala ve insular kortekslerdeki yaralar (özellikle de sağ bölümde olanlar), aktifleşen somatik durum ve karar verme aşamasını tehlikeye atarlar. Bu durum, ventromedial, amigdala ve insular bölgelerin, somatik aktivite durumu ve karar verme aşamasını içeren sinir sisteminin birer parçası olduklarını öne sürmektedir. Araştırmacılar hastaların gerçek yaşam kararları verme aşamasında yaşadıkları şiddetli eksikliklerde, çevresel ve sosyal isteklerle etkili bir şekilde basa çıkma yeteneğine sahip olamamalarının, duygusal ve sosyal zeka seviyelerindeki anormalitenin bir yansıması olabileceğini farz ederek çalışmaya başlamışlardır. Ventromedial korteksinde çift taraflı sabit yara olan, amigdalanın tek tarafında sağda yara olan ya da sağ insular kortekslerde yara olan 12 hastanın duygusal zekaları Bar-On EQ-i ile test edilmiştir. Hastalar aynı zamanda kişisel değişimler ve psikopatoloji kadar sosyal fonksiyon ve karar verme aşamalarını ölçmek için tasarlanan çeşitli diğer işlemlerle incelenmişlerdir. Ayrıca bilisel zekalarını icra fonksiyonlarının, kararlılık ve hafızalarının değerlendirilmesi için, standardize edilmiş nöropsikolojik testler uygulanmıştır. Bulunan sonuçlar nöral merkezin dışındaki somatik durum aktivasyonunu ve karar verme aşamasını ileten yapılarda sabit yarası olan 11 hastaniniki ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak sadece somatik işaret merkezli yaraları olan hastalarda, sosyal fonksiyonlardaki sıkıntılar kadar, bilişsel zekanın (IQ) seviyesinin normalliğine ve DSM-IV ölçütlerine dayalı psikopatolojinin yokluğuna rağmen dikkat çekici bir şekilde düşük duygusal zeka ve zayıf karar yetisi açığa çıkmıştır. Bulunan bu ön kanıtların anlamı, duygusal ve sosyal zekanın bilişsel zekadan farklı olduğu fikrini vermesidir. Araştırmacılar, somatik durum eylemlerini ve kişisel kararları destekleyen nöral sistemlerin, nöral sistem destekli, bilişsel zekadan bağımsız, duygusal ve sosyal ilerlemesine yardımcı olan bir nöral merkezin kritik elemanları ile çalışıyor olabileceklerini öne sürmektedirler (Bar-On et al., 2003: 1790-1800). Bu araştırma, beyin temelli yapılarla da ilişkili olarak duygusal zekaya daha meşru bir görünüm kazandırmış olması açısından oldukça önemli görünmektedir. Brackett ve Mayer'in (2003) çalışmalarında, bir duygusal zeka yetenek testi olan ve Mayer- Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen MSCEIT ile öz-bildirime dayalı iki duygusal zeka testi (Bar-On tarafından geliştirilen EQ-i ve SREIT) duygusal zeka ölçüm geçerlikleri bakımından artışsal,

konverjent ve diskriminant açılardan kıyaslanmaktadır. Sonuç olarak, yetenek duygusal zeka testi ve öz bildirime dayalı duygusal zeka testi sonuçları arasında, aynı kişilere uygulanmalarına rağmen zayıf ilişkiler bulunmuş olmakla birlikte, iki öz-bildirim ölçeğinin kendi aralarında güçlü ilişkiler gösterdikleri ortaya konmuştur.

Coffey, Berenbaum ve Kerns (2003), duygusal zeka, duygu yoksunluğu (alexithymia) ve ruh hali farkındalığını, çeşitli açılardan, birbirleri ile olan ilişkilerini de değerlendirerek incelemiştir. Yasları 17 ile 21 arasında değişen ve %58'i bayan olan 129 üniversite öğrencisine duygusal zekayı ölçmek için TMMS (Trait Meta-Mood Scale), duygu yoksunluğunu ölçmek için TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale) ve ruh hali farkındalığını ölçmek için MAS (Mood Awareness Scale) uygulamışlardır. Faktör analizi sonuçları, duygusal açıklık ve ilginin her üç ölçekte de çakıştığını açığa çıkarmıştır. Bu iki duygu boyutu, kişilikle, performansla ve duygusal görevlerle farklı şekilde ilişkili bulunmuş; sonuçlar bireysel farklılıklar, duygu yoksunluğu ve duygusal zeka kavramları çerçevesinde tartışılmıştır.

Furnham'ın (2003) duygusal zeka özellikleri ve mutluluk arasındaki ilişkisi incelediği çalışmada, katılımcıların, duygusal zeka özellikleri, mutluluk, kişilik ve bilisel yetenek ölçümleri yapılmıştır. Örneklem 18-23 yaş arası 11 erkek ve 77 bayan olmak üzere toplam 88 kişiden oluşmaktadır. Duygusal zeka özelliklerini ölçmek için TEIQue-SF (Petrides, Perez & Furnham, 2003) kullanılmıştır.

Nevrotizm, dışadönüklük ve deneyime açıklıkla pozitif ilişkide iken, mutluluk ile negatif ilişkili olarak kaydedilmektedir. bilişsel yetenekler ise, ne mutlulukla ne de duygusal zeka özellikleri ile ilişkili bulunmamıştır. Mutluluk için gerekli toplam değişkenlerin % 50'den fazlasının duygusal zeka özellikleri ile açıklanabileceği belirtilmektedir. Mutluluk ve duygusal zeka özellikleri arasındaki pozitif ilişki, beş kişilik özelliğine bakıldığında da sürmektedir. Jaeger'a (2003) göre, deneysel araştırmaların kanıtları, duyguları değerlendirme, düzenleme ve onlardan yararlanma yeteneğinin çalışanların performansları üzerindeki önemli sonuçlarını ortaya koyar. Ancak araştırmacı, lisansüstü mesleki eğitim için hazırlanan program müfredatlarının pek azının çalışanların yararlı bir şekilde iş yerlerinde kullanabilecekleri duygusal ve kişiler arası becerilere yöneldiğini

kaydetmektedir. Bu saptama doğrultusunda sürdürdüğü araştırmada, is yeterlikleri ve müfredat açısından, mesleki lisansüstü eğitimde duygusal zekayı araştırmıştır. Müfredat incelemelerinin ardından, Amerikan halkı örnekleminde genel yönetim kursu öğrencileri arasından 158 kişi seçilmiş, ve duygusal zekayı ölçmek için Bar-On EQ-i kullanılmıştır. araştırmanın sonuçları, duygusal zeka yeterlikleri potansiyelinin geleneksel lisansüstü sınıflarda geliştirilebileceğini göstermiştir. Ayrıca bulgular, duygusal zeka ve akademik performans arasında güçlü bir ilişki açığa çıkarmıştır.

Liff (2003), gelişimsel eğitim açısından sosyal ve duygusal zekayı incelemiştir. Değerlendirmeleri ışığında Liff (2003:33), öğrenciler için üniversite deneyimleri açısından, sosyal ve duygusal zekanın elemanları olan öz-farkındalık, savunma, öz moral, davranış kontrolü, amaç saptama, kendini izleme, empati ve kampüsteki öğrenci yaşam standartları ile pekiştirilmiş sosyal becerilerin, başarı ya da yanlışlarının belirleyicisi bile olabileceğini; sözü edilen becerilerin öğrencilerin akademik başarılarının en büyük kolaylaştırıcıları olduğunu ileri sürmektedir.

Lopes, Salovey ve Straus (2003), bir yetenekler topluluğu olarak ölçülen duygusal zekanın kişilik özellikleri ve algılanan sosyal ilişki kalitesi arasındaki bağıntıları araştırmışlardır. Ortalama yaşları 19.2 olan 37 erkek ve 66 bayan olmak üzere toplam 103 kişilik yükseköğretim öğrencisi örnekleminde yapılan çalışmanın bulguları, hem duygusal zeka, hem de kişilik özelliklerinin, sosyal ilişkilerde tatmin öz-bildirimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada Mayer, Salovey ve Caruso tarafından geliştirilen MSCEIT adlı duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinden yüksek puanlar alanların büyük çoğunluğunun hem aile desteği algıları olumlu yöndedir; hem de başkaları ile pozitif ilişkiler içinde olduklarını rapor etmişlerdir. Bu ilişkiler, beş büyük kişilik özelliği ve sözel zeka denetiminde de belirgin olmayı sürdürmüştür. kişinin ilişkilerindeki global tatmini de duygusal zeka ölçeği ile değerlendirilmiş; dışadönüklük, Nevrotizm (negatif yönde) ve kişinin duygularını idare etme yetenekleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Matthews, Roberts ve Zeidner (2003)'in duygusal zeka gelişimine şüpheli bir perspektifle yaklaştıkları araştırmaları, duygusal zekaya dair söylenenleri, mevcut durumu kuramsal olarak gözden geçirmekte; karma duygusal zeka

modellerini incelerken, fizyolojik ve sosyal-psikolojik süreçlere değinmektedir. Durum saptaması ve yorum niteliğinde olan araştırmanın, birkaç makale eleştirisi sunması dışında, konuya yeni bir boyut kazandırdığı söylenilemez.

O'Connor Jr. ve Little (2003), üniversite öğrencisi üzerinde hem yetenek temelli bir ölçüm aracı olan MSCEIT hem de öz-bildirime dayalı bir ölçek olan Bar-On EQ-i'ni kullanarak, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Akademik başarının kriteri olarak çocukların kümülatif GPA sonuçları esas alınmıştır. Örneklem grubu, yaşları 18 ile 32 arasında değişen 37'si kız 53'ü erkek olmak üzere toplam 90 kişilik, psikoloji bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlar, duygusal zekanın, hangi araç ile ölçüldüğüne bakılmaksızın, akademik başarıyı önceden kestirmede herhangi bir güce sahip olmadığı doğrultusunda yorumlanmaktadır. Bununla birlikte MSCEIT ile ölçülen sonuçların, kişilik boyutları ile çok az ilişkili iken, bilişsel yetenek göstergeleri ile oldukça ilişkili olduğu; EQ-in'in ise bunun aksine kişilik boyutları ile oldukça ilintili fakat, bilişsel yetenek göstergeleri ile ilişkisiz olduğu belirtilmektedir.

Palmer ve arkadaşları (2003), Avustralya'lı örneklemi üzerinde Bar-On EQ in'in sunduğu, duygusal zekayı beş temel ve 15 alt boyutta inceleyen hiyerarşik modelin faktör yapısını yeniden incelemişlerdir. Yaptıkları faktör analizlerini değerlendirdikleri çalışmada, duygusal zekanın altı temel faktör ile ele alınması gerektiği görüşü üzerinde yoğunlaşmış ve ileride yapılması yerinde olacak araştırmaları tartışmışlardır.

Radford (2003), duygusal zeka ve eğitim konusunu incelemiştir. Araştırmada duygusal zekanın doğasına ilişkin var olan perspektif ile ilişkili, yeni ortaya çıkan iki anlayış araştırılır. Birinci anlayış, duyguları içe bakışa dayalı, içsel olaylar olarak gören çift yapıli bir karaktere sahiptir. İkincisi ise, duyguları enerji ya da gerilim durumlarında açıklıkla dile getirilebilen, böyle zamanlarda açığa çıkabilen kaynaklar olarak görür. Başka bir deyişle, itirafsal bağlamda bir tür sağaltım boyutu olarak ele alır. Radford'a göre bu iki anlayışın birlikte oluşturduğu perspektif belki "kendi kendini analiz eden/itirafçı" hipotez şeklinde ifade edilebilir. Bu hipotezle birlikte, geleneksel felsefi problemlerin bazıları gözden geçirilir ve duygulara ilksin alternatif bir perspektif sunulur. Bu alternatif perspektif, bizim

duygusal yaşamımızı, sosyal ve kültürel bir bağlamda gelişen açık ve gözlenilebilir bir durum olarak gören “objektivist/ yapısalcı (konstrüktivist)” hipotez şeklinde adlandırılabilir. Her iki hipotez de duygusal eğitim kavramı tartışmasının temelini biçimlendirir. Ancak Radford’un görüşüne göre son belirtilen hipotez, eğitimin amaçları açısından daha pratik ve uygun görünmektedir.

Duygusal zekanın iş yaşamı için önemine değinen çalışmalara bir örnek de Veterinerlikte yüksek duygusal zekânın önemi üzerinde duran Stobbs (2003) tarafından yapılmıştır. Stobbs, yüksek IQ’nun tamamlanabilmek için yüksek EQ’ya ihtiyaç duyduğu görüşündedir. Bu çalışma, daha çok duygusal zekâ yeteneklerinin tanıtımı ve buradan hareketle veterinerlik alanı içinde önemine ilişkin saptamalar sunulması ile sınırlıdır.

Zeidner ve arkadaşları (2003), çocuklukta duygusal zekâ gelişimini incelemişlerdir. Onlara göre, duygu düzenleme süreçlerinin çoklu seviyelerinin ayırt edilişi ile duygusal zekânın kavramsallaştırılmasındaki belirsizlik çözülmüştür. Mizaç, kural temelli beceri kazanımları ve öz-farkındalık duygu düzenlemesi, bireysel farklılıkların potansiyel kaynakları olarak ayırt edilmektedir. Araştırmada bu seviyelerle ilişkili olan çoklu mekanizmaları kanıtlayan deneysel çalışmalar, yeniden incelenir. Araştırmacılara göre mizaç, çevresel etkilerle etkileşime girerek, genlerle şekillenir. bilişsel yetenekler, duygusal fonksiyonlardaki bireysel farklılıkları da etkileyebilir. Aynı zamanda, duygusal zekâyı etkileyen biyolojik ve sosyokültürel faktörler, kompleks ve karşılıklı bir şekilde etkileşime girerler. düşük seviyeli yeterlilikler, zamanla artarak ayırt edilen yeterliliklerle birlikte, daha karmaşık duygusal düzenleme becerileri için bir platform sağlarlar. Araştırmada, çocuklarda duygusal yeterlilik için, duygusal zekânın çok faktörlü doğasını barındıran deneysel bir “yatırım modeli” önerilir.

Zhou ve George’ın (2003) araştırmalarında, iş yerlerinde çalışanların yaratıcılıklarını arttırmak ya da canlandırmak için beş rota önerilmektedir: teşhis, bilgi toplama, fikir üretme, fikir değerlendirme ve değişim yapma, son olarak da fikri uyulamaya geçirme. Yazarlar, bu birbirini tamamlayıcı rotalar doğrultusunda, çalışanların yaratıcılıklarının canlı ve aktif tutulabilmesinde, liderlerin duygusal zekasının kritik rol oynadığını iddia etmektedirler. Çalışmada ayrıca duygusal zeka

araştırma ve teorilerinin tanımından sonra, liderlerin duygusal zekalarını kullanma ve arttırmalarına yönelik geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Austin (2004), duygusal zeka özellikleri ve duygusal yüz ifadelerini tanımayı kapsayan görevler arasındaki ilişkileri incelemiştir. araştırmanın örneklemini gönüllü 35 yetişkin ve çoğunlukla psikoloji bölümü lisans öğrencilerinden 57 kişi oluşturmaktadır. 21'i erkek, 71'i bayan olan örneklemin ortalama yaşı 32,7'dir. Katılımcılara, iki yüz ifadesini tanıma görevlerini ölçmek için, hızlı duygusal bilgi sürecini değerlendiren IT ve duygusal olmayan bilgi sürecinin hızını ve aynı zamanda süratli olmayan duyguları tanımayı da değerlendiren, sembol IT uygulanmıştır. Sonuçlara göre duygu ilişkili görevler, birbirleri ile karşılıklı güçlü bağıntılar içermektedir. Sembol IT performansı göz ardı edildiğinde de, iki duygusal ifade IT puanları, yine dikkat çekici biçimde bağıntılı kalmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hızlı ve yavaş yüz ifadeleri arasındaki ilişkiler su izlenimi verirler: “Duygusal IT görevleri tamamen genel hız süreci ile açıklanamaz. Genel duygu süreçlendirme yeteneğinin de bu görevlerdeki performansa katkıda bulunduğu görülmektedir”. araştırmada ayrıca duygulara değer biçmeyi ölçen bir duygusal zeka yan ölçeği, duygusal IT görevlerindeki performans ile dikkat çekici bir şekilde bağıntılı bulunmuştur. Buna göre; öz değerlendirmeye dayalı duygusal algılama yeteneği, performans ölçümleri ile ilişkilidir.

Barchard ve Hakstian (2004), araştırmalarında, duygusal zeka yeteneklerinin ölçümü ve doğası üzerinde durmuş, temel duygusal zeka boyutlarını saptayarak, onların diğer bilişsel yetenekler ve kişilik alanı ile iliksilerini değerlendirmişlerdir. 176 kişilik, üniversite lisans düzey öğrenci örnekleminde çalışmışlardır. bilişsel yetenekler ile arasında en dikkat çekici korelasyon bulunan boyut “sosyal anlayış” (idrak kabiliyeti) olarak kaydedilmiştir. Ayrıca sadece maksimum duygusal zeka kabiliyetinin, bilişsel zeka alanı için bir kılavuz olarak görülebileceği öne sürülmüştür. Brackett, Mayer ve Warner (2004), yeteneğe dayalı duygusal zeka ölçümünün diskriminant, kriter ve artan geçerliklerini değerlendirmişlerdir. Yasları 17 ile 20 arasında değişen 241 kadın ve 89 erkek olmak üzere 330 kişilik yükseköğretim öğrencisi örnekleminde çalışılmıştır. Öğrenciler bir yetenek testi olan

EI, kişilik özelliğini ölçen beş Büyük (Big Five) ve bilgi temin etmek amacı ile de, öz-itina davranış, boş zaman uğraşları, akademik etkinlikler ve kişiler arası ilişkiler düzenlerini değerlendiren Yaşam Alanı (Life Space) ölçeklerini uygulamışlardır. Duygusal zekâ bakımından kız öğrencilerin değerleri, erkek öğrencilerinkinden dikkat çekici şekilde yüksek çıkmıştır. Ancak buna rağmen erkekler için EI değerleri, Yaşam Alanı kriterleri açısından, kızlardan daha belirleyici (ön-kestirime uygun) görünmektedir. Erkeklerin düşük EI puanları, çoğunlukla duyguları algılamaktan yoksun olmaları ve duygularını kullanırken yasadışı uyuşturucu, alkol kullanımı, sapkın davranışlar, arkadaşlarla zayıf ilişkiler gibi negatif durumlarıyla ilişkilidir. Bulgular, puanların Büyük beş ve akademik başarı üzerinde istatistik olarak kontrollerinden sonra da değişmemiş, dikkat çekici düzeyde olmayı sürdürmüştür. Sonuç olarak araştırmacılar, duygusal zekanın yüksekokul çağı erkek öğrencileri üzerinde (bu örneklem için) negatif davranışlar ve uyumsuzluk ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Clarre (2004), yönetimin ve liderliğin duygusal zeka yetenekleri ile olan bağına değinmektedir. Ona göre, üstün yetenekli yöneticiler, duygusal zeka adı ile bilinen psikolojik yetenekleri kullanmayı başarabilmektedirler. Dolayısıyla öz farkındalık ve empati sahibidirler. Bu nedenle kendi duygularını düzenlemeyi ve sezgisel olarak da kurumlarının duygu durumunu yönetmeyi, kontrol etmeyi başarabilirler. Clarre, duygusal zekanın nereden geldiğini ve liderlerin onu nasıl kullanabileceklerini açıklamaya çalışmaktadır. Duygusal zekanın bir kısmının doğuştan geldiği ancak bir kısmının da beslenerek gelişebileceği görüşündedir. Ayrıca görüşler, 18 lider ve kursiyerlerin duygusal zekanın doğası, yönetimi, kaynağı ve kullanımına ilişkin sözlü olarak verdikleri fikirlerle de ilişkilendirilmektedir.

Dasborough (2004: 246-247), Mathews, Zeidner ve Roberts (2003) tarafından yazılan “Duygusal Zeka: Bilim ve Mit” (Intelligence: Science and Myth) adlı eserin değerlendirmesini yapmıştır. Ona göre yazarlar öncelikle oldukça popüler bir kavram olan duygusal zekanın bilimsel sorgulamasını yapmaktadır. Duygusal zekaya meydan okuyan, bilimsel bir eleştiri ortaya koyan neredeyse ilk kitaptır. Kitapta geniş bir literatür analizi sunulmasına rağmen, bunlar, popüler bir

akıma yönelik şüphe ve eleştiriler gibi tek taraflı bir tartışmayı desteklemektedir. Kimi insanlar duygusal zekayı bilim olarak görürken, kimileri onu mit olarak değerlendirebilir. Ancak kitabın yazarları konu hakkında eleştirel düşünceleri arttırmayı hedeflemektedirler. Üç ana bölüm halinde kurgulanan kitabın birinci bölümü, duygusal zeka üzerine temel araştırmaları inceler. İkinci bölüm oldukça kuramsal bir şekilde, bireysel farklılıklar ve uyum üzerine kurgulanır. Üçüncü bölüm, duygusal zekanın klinik, eğitimsel ve örgütsel yapılanmalarını tartışır.

Day ve Carroll (2004), duygusal zekanın iş ile ilgili görevlerde performansı kişiler arası ilişkilerdeki başarıyı öngördüğüne ilişkin iddialar olmasına rağmen, bu iddiayı destekleyen çok az çalışmanın yapıldığını öne sürmektedirler. Bu gerekçe ile çalışmalarında, Mayer, Salovey ve Caruso (2000a) tarafından geliştirilmiş olan MSCEIT adlı yeteneğe dayalı duygusal zeka ölçeğinin yapı ve kriter geçerliliğini araştırmışlardır. 70 erkek, 176 bayan olmak üzere, yaşları 17-54 arasında değişen 246 kişi ile çalışılmış; katılımcıların, sosyo-demografik değişkenleri kaydedilmiş, duygusal zekaları, kişilikleri, performansları ve vatandaşlık davranışları ayrı ayrı ölçülmüştür. tartışılan bulgular şu sonuçlarla özetlenebilir: MSCEIT için dört-faktör modeli uygundur ve hipotez olarak öne sürüldüğü gibi MSCEIT yan ölçeklerinde cinsiyet ve deneyim farklılıkları vardır. Yan ölçekler kişilikle fazla yüksek olmayan bir ilişki gösterirken, bireysel seviyede vatandaşlık davranışı ile ilişkisizdir. Sadece algılama yan ölçeği, bilişsel karar verme görevlerindeki performans ile bağıntılıdır.

Psikolojik kabul ve duygusal zeka, iş yerinde performans ve mutluluğu etkilediği öne sürülen iki göreceli, bireysel özelliktir. Donaldson, Feilder ve Bond (2004), her ikisini, yetenekleri açısından çeşitli esenlik göstergelerini (genel zihinsel sağlık, fiziksel iyilik ve iş tatmini) öngörebilmek için karşılaştırırlar. Bu karşılaştırmayı yaparken, iş denetiminin etkileri açıklanır. 290 işçi grubu örneğine beş ayrı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden birisi de duygusal zekayı ölçmek için Salovey ve arkadaşları (1995: 147) tarafından geliştirilen TMMS'dir (Trait Meta-Mood Scale). Alınan sonuçlar göstermiştir ki; duygusal zeka, esenlik göstergelerinden herhangi birini dikkat çekici biçimde öngörememektedir. Psikolojik kabul ise, genel zihinsel sağlık ve fiziksel iyiliği ön görmekte fakat iş tatminini öngörememektedir ve iş denetimi sadece iş tatmini ile ilişkilidir.

araştırmanın tartışma bölümü de, bu bulguların kuramsal ve uygulamalı anlamları üzerine odaklanır.

Dulewicz ve Higgs (2004) duygusal zeka gelişim yaklaşımlarını ve “duygusal zeka geliştirilebilir mi?” sorusunun yanıtını araştırmışlardır. Duygusal zekayı ölçmek için veri toplarken, iki duygusal zeka ölçüm aracı kullanılmıştır; birincisi Dulewicz ve Higgs (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Anketi EQI ve diğeri de Bar-On (1997) tarafından geliştirilen Bar-On EQ-iddir. Bir dünya yat yarısı yöneticileri, takım liderleri, kaptanlar ve mürettebatlarını kapsayan üç çalışmanın bulguları sunulmuş; duygusal zeka puanlarının eğitim ve deneyimin ardından değişip değişmediği araştırılmıştır. Birinci çalışmanın örneklemini, yas ortalamaları 36.3 olan 59 yönetici oluşturur. İkinci çalışmada örneklem yas ortalamaları 35.7 olan 27 takım liderinden oluşur ve bunlardan 14’ü deney 13’ü kontrol grubudur. Üçüncü olarak da, yas ortalamaları 31,2 olan 14 kaptan ve 113 mürettebat ile çalışılmıştır. Çalışmada, duygusal zekâ elemanlarının birbirleri ile nasıl ilişkilendirildiklerini açıklamak için gözden geçirilmiş bir model sunulmakta, test edilmekte ve bazı elemanların eylemleri geliştirmek için niçin daha ikna edici olduklarına ilişkin olası açıklamalar verilmektedir.

Furnham ve Chamorro-Premuzic (2004) tarafından yapılan çalışmada zeka (duygusal zeka değil, bilişsel zekayla ilgisini kurmaya çalışsa da), bizim araştırmamızda olduğu gibi sanat alanı için değerlendirilmektedir. araştırma, kişilik, zeka ve sanat deneyimi arasındaki ilişkiyi incelemekte ve sanat yargısını test etmektedir. Londra Üniversitesi birinci sınıf öğrencileri arasından 28 erkek ve 46 bayan olmak üzere toplam 74 kişilik bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Deneklere sanat deneyimlerine ilişkin soruların yanı sıra, Graves Maitland’ın geliştirmiş olduğu tasarım testi, bir zeka ölçüm testi ve beş kişilik özelliği testi uygulanmıştır. araştırma, deneyime açık olmanın sanat yargısı ile ilgisi bulunmazken, sanat deneyimi ile önemli derecede ilişkili olduğu; zekanın ise (tabii burada sözü edilen zeka türü bilişsel zekadır), dikkat çekici bir şekilde sanat yargısı ile ilgili iken, sanat deneyimi ile aralarında ilişki bulunmadığı yönünde sonuç vermiştir. Ortalama yaşları 39.49 olan ve 124’ü erkek, 115’i kadın 239 İngiliz yetiksin örneklemini ile Furnham ve Petrides (2004), beş tip zekaya dair anne-baba tahminlerini

araştırmışlardır. Buna göre anne babalar, kendilerinin ve çocuklarının genel, duygusal, analitik, yaratıcı ve pratik zekalarına dair kestirimde bulunurlar. Erkekler kendi analitik ve pratik zekalarını, kadınların kendilerine ilişkin tahminlerinden oldukça yüksek olarak görmüşlerdir. Üstelik kadınlar da kendi duygusal zekalarını, erkeklerinkinden oldukça yüksek olarak düşünmüşlerdir. Çocukları ile birlikte anne babaların cinsiyetlerini de göz önünde bulundurarak yapılan çift yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, 1. çocuklara dair yapılan tahminde babalar, genel, analitik ve yaratıcı zeka için, annelerden daha yüksek kestirimde bulunmuşlardır. İkinci çocuklar için bu yönde dikkat çekici bir bulguya rastlanmamıştır. Yine ANOVA testi sonuçlarına göre anne babaların, üçüncü sırada doğan kız çocuklarına ilişkin duygusal, analitik ve pratik zeka tahminleri, üçüncü sırada doğan erkek çocuklarinkinden daha yüksek olmuştur. İlgili araştırmanın içeriğinde bulgular derinlemesine tartışılmakta, yorumlanmaktadır.

McPhail (2004), is yaşamında karar verme aşamasında duyguların rolünün ne olduğunu araştırmıştır. Ona göre, isle ilgili konularda duygusal cevapların yarar getirmeyeceğine dair yaygın bir varsayım vardır. araştırmanın birinci bölümünde, (önceden Max Weber tarafından ortaya çıkartılan) yanlış kavranmış olan akıl ve duygu arasındaki fark fikri araştırılır ve tümüyle rasyonel olan karar verme aşamasında duyguların önceliği üzerine alternatif bir perspektif sunulur. İkinci olarak Gardner'ın çoklu zeka çalışmaları üzerinde durulur ve makale, duygu-akıl ilişkisine dair geleneksel yanlış anlamının, eğitim hesaplarını öğrencilerin duygusal zekalarına yöneltme gibi bir yanlış ile sonuçlandığını ileri sürer. Deneysel bir çalışmada içermeyen araştırmada sonuç olarak, yönetim-bilimin yayılmasına rağmen, eğitim hesaplarının diyalektik bir süreç olarak kaldığı ifade edilir ve hesapları sadece öğrencilerin duygusal becerileri üzerine kurgulamanın yanlış olduğu vurgulanır.

Parker ve arkadaşları (2004), liseden üniversiteye geçiş döneminde duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ontario üniversitesi öğrencilerinden 372'sine birinci sınıfın ilk altı ayı süresince Bar-On EQ-i uygulanmış, akademik yılın sonunda, EQ-i verileri ile öğrenci akademik kayıtları eşleştirilmiştir. EQ-i değişkenleri ortalamadan yüksek olan ve ortalamadan düşük

olan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarı, duygusal zekanın çeşitli boyutları ile güçlü bir şekilde ilişkili çıkmıştır. Liseden üniversiteye geçiş sürecinde duygusal ve sosyal yeteneklerin önemi bağlamında, bulunan sonuçlar tartışılmıştır.

Petrides Furnham ve Martin (2004), 82 erkek, 138 kadın ve cinsiyetini belirtmeyen 4 kişiden oluşan toplam 224 deneğin (lisans ve yüksek lisans öğrencisi düzeyinde), kendilerinin ve ailelerinin IQ'larını ve duygusal zekalarını (EQ) incelemiştir. Yazarların hipotezleri, erkeklerin kadınlardan yüksek IQ, fakat daha düşük EQ ortalamasına sahip iken, cinsiyete bakmaksızın tüm deneklerin anne babaları için de aynı durumun geçerli olacağı yönündedir. Sonuçlar hipotezleri doğrular niteliktedir. İnsanlar genellikle IQ'yu daha erkeksi, EQ'yu ise daha kadınsı bir zeka türü olarak algılamaktadırlar.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004), duygusal zeka özelliklerinin okulda akademik performans ve aykırı davranış üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yaş ortalamaları 16,5 olan İngiliz öğrenci örneğinde çalışılmıştır. Duygusal zekâyı ölçmek için TEIQue adlı ölçek kullanılmıştır (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004:280). Duygusal zeka özelliklerine göre bilişsel zeka ve akademik performans arasındaki ilişkinin değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca yüksek EI puanı alan öğrenciler çoğunlukla izinsiz devamsızlık yapmamakta ve okuldan uzaklaştırılma cezası almamaktadırlar. çoğu EI özelliği etkileri, kişilik değişkeni kontrolünden sonra bile etkilerini sürdürmüştür. Dolayısıyla araştırmacılar, duygusal zeka özelliklerinin, hem akademik performans, hem de okul düzenini bozucu davranışlar üzerinde etkili olduğunu iddia etmektedirler.

Yakın Tarihli araştırmaların önemli sonuçları bu bölümde özetlenmiştir. Ancak ilgili edebiyat gün geçtikçe zenginleşmekte, artarak devam etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, kavram analizi ve genelleme analizi temel alınarak yapılan öğretimin, bununla birlikte “bir kavramın içerik öğelerinin bilişsel esnekliğe etkisini araştıran yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, ön test-son test kullanılmıştır.

3.2.ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle Erzurum İli, Oltu İlçesi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada gönüllü 120 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak göçülülük esasına dayanması ve anketlerin eksik doldurulması sebebi ile aynı okulda öğrenim gören 100 gönüllü öğrenciye ulaşılmıştır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada 7-11 yaş arası çocukların demografik özelliklerini incelemek için “Kişisel Bilgi Formu”ndan; duygusal zeka gelişimlerini saptamak için “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, çocukların bireysel ve ailevi özelliklerini saptama amacı ile hazırlanmış, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, doğum yeri, okuldaki başarı durumu vb. sorular bulunmaktadır.

3.3.2.Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği

Çocukların psiko-sosyal gelişim düzeylerini ölçmek için ise Yavuzer tarafından uyarlanan 135 maddelik “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın uygulanması, 2011-2012 eğitim-öğretim 1. dönemde başlamış, ikinci dönem sonunda tamamlanmıştır. Uygulama yapılmadan önce okul müdürü ile görüşülerek destek sağlanmıştır. Bilgi formu ve ölçek uygulaması, çocukların anne ya da babaları ile yüz yüze görüşme tekniği alınarak yapılmıştır.

Bilgi formu ve ölçek uygulamasından önce anne, babalara araştırmanın önemi, amacı ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi verilmiş ve atlama yapılmadan bütün maddeler sorulmuştur. Anlaşılamayan sorular olduğunda gerekli açıklamalar yapılmış, bu açıklamaların yönlendirici değil aydınlatıcı türden olması sağlanmıştır. Uygulama sırasında süre kısıtlaması yapılmamıştır. Bilgi formu ve ölçek uygulama süresi, anne, babalara göre değişiklik göstermekle beraber ortalama 50 k. sürmüştür.

3.4.VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

3.4.1. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeğine Ait Tanım ve Ölçütler

Çalışmada kullanılan ölçeğin aslı Fransızca olup Samurçay ve Sakin tarafından çevirisi yapılarak, Türk çocuklarına özgü değişikliklerle birlikte ülkemizde uygulanmaya başlamıştır. 1972 yılında Yavuzer tarafından, çalışmamızda kullanılan 135 maddelik haliyle “Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği” oluşturulmuş ve araştırmalarda kullanılmıştır.

Psiko-sosyal gelişim ölçeği 3 alt bölümden oluşmaktadır:

Kendi kendini yönetme alt bölümünde maddi özerklik, kişisel özgürlük, yer değiştirme, boş zaman faaliyetleri ve para şeklinde gruplanan sosyal davranış alanları ile ilgili maddeler, ilgiler alt bölümünde okuma-kitap ve sosyal yaşam şeklinde isimlendirilen davranış birimleri ile ilgili maddeler, bireyler arası ilişkiler alt bölümünde ise ana-babayla ilişkiler, yaşlılarla ilişkiler ve sosyal yaşama uyum bölümleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır.

3.4.2. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeğinin Değerlendirmesi

Ölçeğin değerlendirilmesi, soru maddelerinin karşılığında bulunan

(+, -, ±) işaretleri dikkate alınarak yapıldı.

(-), tümüyle başarısızlığı

(±), kısmen başarılı yanıtları

(+), tam başarıyı göstermektedir.

- Bazı maddelerde yalnız (+) ve (-) değerleri vardır. O zaman (± yok) olarak yazılmıştır. Ancak anne yanıtının açık olmadığı ve kuşku uyandırdığı durumlarda bu maddeler için (±) işareti kullanılmıştır.
- Eğer yanıt, çocuğa bu işi yapma olanağı verilmediği için olumsuz ise, (∅) işareti ile gösterilip (-) yanıtlar gibi değerlendirilmiştir.
- Bazı maddeler parantez içine alınmışlardır. Bunlar iç içe girmiş şekildedir ve davranışların aşamalı bir biçimde sıralanmasını göstermektedirler. Yukarıdaki madde, aşağıdaki maddeyi ya tamamen ya da kısmen kapsamaktadır. Her aşamanın birinci maddesi (X) ile işaretlenmiştir. Çocuğun davranışı, üst düzeyde bulunan maddenin davranışını tamamıyla olumlu bir şekilde kapsıyorsa aşağıdaki madde (+) olarak değerlendirilmektedir.

3.4.3. Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği Puanlama Sistemi

Değerlendirmelerin puanlama düzeni “yalın, yani birbirinden bağımsız maddeler” ve “iç içe girmiş maddeler” e göredir. İç içe girmiş maddeler, bir ya da birden fazla (*) işaretini ya da (X) işaretini taşırlar. Sıralamanın ilk maddesi (X) ile gösterilir. Yalın maddeler hiçbir işaret taşımazlar.

Yalın Maddelerin Puanlanması:

$$\emptyset = 0$$

$$- = 0$$

$$\pm = 0.5$$

$$+ = 1 \text{ şeklinde puanlanmıştır.}$$

İç içe Geçmiş Maddelerin Puanlanması:

Bu maddelerin puanlanması, bir maddeden diğerine ve durumlara göre değişmektedir.

• **Bir Yıldızlı Maddeler (*)** : Alt düzeydeki maddelerin başarısı, üstteki maddelerin puanlamasını belirledi.

Üst düzeydeki madde puanlanışı ne olursa olsun, alt düzeydeki madde yalnız maddeler kuralına göre puanlandı. (Yani; $- = 0$, $\pm = 0,5$, $+ = 1$).

Eğer alt madde ($-$) ise, üst madde (0) puan aldı.

Eğer alt madde ($+$) ise, üst madde ($-$) olduğu zaman (0) puan aldı.

Alt düzeydeki madde ($+$) ise, üst düzeydeki madde yalnız maddeler kuralına göre değerlendirildi.

Üst madde ($+$) ya da (\pm) olduğu zaman (0,5) puan aldı.

• **İki Yıldızlı Maddeler (**)** : Üst düzeydeki maddenin başarısı, alt düzeydeki maddenin puanlamasını belirledi.

Üst düzeydeki madde yalnız maddeler kuralına göre puanlandı.

(Yani; $- = 0$, $\pm = 0.5$, $+ = 1$).

Üst düzeydeki madde ($-$) ise, alt düzeydeki madde yalnız maddeler kuralına göre puanlandı.

Üst madde (\pm) ise, alt düzeydeki madde, ($-$) = 0.5, ($+$ ya da \pm) = 1 puan aldı.

Üst düzeydeki madde ($+$) ise alt madde ($-$), (\pm), ($+$) olduğu zaman 1 puan aldı.

• **Üç Yıldızlı Maddeler (***)** : Üst maddenin başarısı alt maddenin puanlanması belirledi.

Üst madde yalnız maddeler kuralına göre puanlandı. ($- = 0$, $\pm = 0.5$, $+ = 1$).

Üst madde ($-$) ise, alt madde yalnız maddeler kuralına göre değerlendirildi.

Üst madde (\pm) ise alt madde, ($-$ ya da \pm) = 0.5, ($+$) = 1 puan aldı.

Üst düzeydeki madde (+) ise, alt madde (- ya da \pm) = 0.5, (+) =1 puan aldı.

Puanlamada Dikkat Edilecek Bazı Önemli Noktalar

- Ölçeğin tamamında (\emptyset) yanıtlar, (-) olarak değerlendirildi.
- 94, 99 ve 117 no'lu maddeler için puanlama özel kurallara göre yapıldı. Bunlar ölçekte, söz konusu maddelerin sağ taraflarındaki açıklamalarda verilmiştir.
- Puanlamada, temizlik bölümünde bulunan 18, 19 ve 20 inci soruların puanının yarısının alınmasına, 21 inci sorunun ise 2 ile çarpılmasına dikkat edildi.
- “Okul Çalışması” ve “Ev İşlerine Yardım” dan oluşan “Kişisel Özgürlük” le ilgili puanların toplamı 2 ile çarpıldı.
- Her bölüme ait toplam puanlar psiko-sosyal gelişim ölçeği özet cetveline geçirildi.

Psiko-sosyal gelişim ölçeğinden alınan en yüksek puan 143.5 olup, ölçek puanı ile çocukların psiko-sosyal gelişimi arasında doğru orantı bulunmaktadır. Ölçek puanı arttıkça psiko-sosyal gelişim (duygusal zeka) artmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

4.1. Örneklem Grubuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4.1.1. Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	64	64,0
Erkek	36	36,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin% 64'ünün kızlardan ve % 36'sının erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2. Yaş Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Yaş	f	%
6-7	9	9,0
7-8	28	28,0
8-9	16	16,0
9-10	28	28,0
11+	19	19,0
Toplam	100	100,0

Tablo 2 incelendiğinde Öğrencilerin % 9'unun 6-7 yaş aralığında, % 28'inin 7-8 yaş aralığında, % 16'sının 8-9 yaş aralığında, % 19'unun 9-10 yaş aralığında ve % 19'unun 11 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.3. Doğum Yeri Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Doğum yeri	f	%
Büyükşehir	17	17,0
Şehir	9	9,0
İlçe	72	72,0
Köy	2	2,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3 incelendiğinde büyük şehirde doğanların oranı % 17, şehir merkezinde doğanların oranı % 9, ilçe merkezinde doğanların oranı % 72, köyde doğanların oranı % 2 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.4. Akademik Başarı Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Akademik Başarı	f	%
Çok iyi	37	37,0
İyi	55	55,0
Orta	7	7,0
Düşük	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 4 incelendiğinde akademik başarı açısından öğrencilerin % 37'sinin çok iyi, % 55'inin iyi, % 7'sinin orta ve % 1'inin düşük akademik başarı düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.5. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Anne eğitim Düzeyi	f	%
Okuma-Yazma Yok	5	5,0
İlkokul	63	63,0
Ortaokul	10	10,0
Lise	15	15,0
Üniversite	7	7,0
Toplam	100	100,0

Tablo 5 incelendiğinde anne eğitim düzeyi olarak öğrencilerin % 5'inin annesinin okur- yazar olmadığı , % 63'ünün ilkokul, % 10'unun ortaokul, % 15'inin lise ve % 7'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.6. Anne Mesleği Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Anne mesleği	f	%
Ev hanımı	94	94,0
İşçi-Memur	4	4,0
Esnaf	1	1,0
Gelir Sahibi	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin % 94'ünün annesinin ev hanımı olduğu, % 4'ünün işçi, % 1'inin esnaf ve % 1'inin diğer gruplardan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.7. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Baba eğitim düzeyi	f	%
Okuma yazma Yok	2	2,0
İlkokul	26	26,0
Ortaokul	13	13,0
Lise	33	33,0
Üniversite	24	24,0
Toplam	100	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin % 2'sinin babasının okuma yazmasının olmadığı, % 26'sının ilkokul, % 13'ünün ortaokul, % 33'ünün lise ve % 25'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.8. Baba Mesleği Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Baba meslek	f	%
Çiftçi	5	5,0
İşçi	48	48,0
Asker	3	3,0
Serbest	13	13,0
Esnaf	14	14,0
Akademisyen	2	2,0
Diğer	15	15,0
Total	100	100,0

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin %5'inin babasının çiftçi, % 48'inin işçi, % 3'ünün asker, % 13'ünün serbest meslek, % 14'ünün esnaf, % 2'sinin akademisyen ve 15'inin diğer mesleklerden olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.9. Gelir Düzeyi Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Gelir düzeyi	f	%
Asgari Ücret Altı	3	3,0
Asgari Ücret	24	24,0
En Düşük Memur Maaşı	10	10,0
Genel Ücret	30	30,0
Yüksek Ücretliler	30	30,0
En Yüksek Ücretliler	1	1,0
Total	100	100,0

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin % 3'ünün gelir düzeyinin asgari ücret altı olduğu, % 24'ünün asgari ücret olduğu, % 10'unun memur maaş düzeyi olduğu, % 30'unun genel ücret düzeyinde, % 30'unun yüksek ücretli olduğu ve % 1'inin oldukça yüksek gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.10 Kardeş Sayısı Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Kardeş sayısı	f	%
0	2	2,0
1	33	33,0
2	38	38,0
3	14	14,0
4	8	8,0
5	4	4,0
6 ve üstü	1	1,0
Total	100	100,0

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin % 2'sinin kardeşinin olmadığı, % 33'ünün 1 kardeşi olduğu, % 38'inin 2 kardeşi, % 14'ünün 3 kardeşi, % 8'inin 4 kardeşi, % 4'ünün 5 kardeşi ve % 1'inin 6 ve daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.11. Evde Aile Dışında İkamet Edenler Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Aile Hrç. İkamet Eden	f	%
Evet	21	21
Hayır	79	79
Toplam	100	100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin % 21'inin aile hariç evde ikamet eden (büyükbaba, hala teyze vb.) olduğunu, %79'unun aile hariç evde ikamet eden olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.12. Kendine Ait Odası Olması Açısından Öğrencilerin Dağılımı

Oda	f	%
Var	44	44
Yok	56	56
Total	100	100,0

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin % 44'ünün kendisine ait odasının olduğu ve % 56'sının kendisine ait odasının olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.13 Kardeşleriyle Oda Paylaşımı Açısından Öğrenci Dağılımı

Oda paylaşımı	f	%
2	70	70,0
3	23	23,0
4	6	6,0
5	1	1,0
Total	100	100,0

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin % 70'inin 2 kardeşle, % 23'ünün 3 kardeşle, % 6'sının 4 kardeşle ve % 1'inin 5 kardeşle odasını paylaştığı görülmektedir.

Tablo 4.1.14. Evde Bilgisayar Olup Olmama Açısından Öğrenci Dağılımı

Bilgisayar	f	%
Var	51	51
Yok	49	49
Total	100	100,0

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin % 51'inin bilgisayarının olduğu ve % 49'unun bilgisayarının olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.15 Kendisine Ait Bilgisayar Olup Olmama Açısından Öğrenci Dağılımı

Bilgisayar	f	%
Var	15	15
Yok	85	85
Total	100	100,0

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin % 15'inin kendine ait bilgisayarının olduğu, % 85'inin ise kendisine ait bilgisayarını olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.16. Kendisine Ait Televizyonun Olup Olmama Açısından Öğrenci Dağılımı

Televizyon	f	%
Evet	3	3
Hayır	97	97
Total	100	100,0

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %3'ünün kendisine ait bir televizyonu olduğunu, % 97'sinin kendisine ait bir televizyonunun olmadığını görülmektedir.

Tablo 4.1.17. Müzik Aleti Açısından Öğrenci Dağılımı

Müzik aleti	f	%
Var	11	11
Yok	89	89
Total	100	100,0

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin %11'inin müzik aleti çalabildiğini, %89'unun ise müzik aleti çalamadığını görülmektedir.

Tablo 4.1.18. Günlük Gazete Okuma Açısından Öğrenci Dağılımı

Gazete okuma	f	%
Var	28	28
Yok	72	72
Total	100	100,0

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin % 28'inin gazete okuduğu ve % 72'sinin gazete okumadığını görülmektedir.

Tablo 4.1.19. Dinsel Tutumları Açısından Öğrenci Dağılımı

Din	f	%
Çok Güçlü İnanç	86	86
Güçlü İnanç	12	12
Mantıksal İnanç	2	2
Total	100	100

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin % 86'sının dini duygularının güçlü ve dinin tüm gereklerini yerine getirdikleri, %12'sinin dini gereklerini yerine getirmez fakat inançları güçlü, %2'sinin mantıksal akılcı bir yolla yorumlayarak yaratıcı bir gücün varlığına inandığı görülmektedir

Tablo 4.1.20. Anne Babanın Genel Tutumu Açısından Öğrenci Dağılımı

Tutum	f	%
Demokratik	86	86,0
Reddedici	2	2,0
Koruyucu	5	5,0
Otoriter	7	7,0
Total	100	100,0

Tablo 20 incelediğinde öğrencilerin % 86'sının genel tutumunun demokratik, % 2'sinin reddedici, % 5'inin koruyucu ve % 7'sinin otoriter olduğu görülmektedir.

4.2. Demografik Değişkenlere İlişkin İstatistikler

Öğrencilerin sosyal gelişim özelliklerinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Gelişim Özelliklerinin A.O., S.S., Standart ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Yemek	Kız	64	5,2500	2,06059	98	-	.191
	Erkek	36	5,8056	1,95404			
Temizlik	Kız	64	10,8448	2,47744	98	-.225	.822
	Erkek	36	10,9583	2,31262			
Giyim	Kız	64	6,3516	,87596	98	.106	.916
	Erkek	36	6,3333	,71714			
Yatma uyuma	Kız	64	7,4453	2,17693	98	-.670	.504
	Erkek	36	7,7361	1,90295			
Okul çalış.	Kız	64	3,3438	1,14737	98	.851	.397
	Erkek	36	3,1389	1,16871			
Ev işlerine yardım.	Kız	64	2,6484	1,25255	98	-.063	.950
	Erkek	36	2,6667	1,58114			
Yer değiştirme	Kız	64	5,9844	2,44620	98	.270	.788
	Erkek	36	5,8472	2,41667			
Sinema	Kız	64	3,6328	1,97251	98	.912	.364
	Erkek	36	3,2639	1,88409			
Ark. görüşme	Kız	64	4,9844	1,58357	98	-	.154
	Erkek	36	5,4722	1,71524			
Para harç.	Kız	64	3,1094	1,07817	98	-	.039
	Erkek	36	3,5833	1,09870			
Para yarar.	Kız	64	2,9063	1,30285	98	.070	.944
	Erkek	36	2,8889	,96445			
Diğer husus.	Kız	64	6,5703	1,27200	98	-	.264
	Erkek	36	6,8750	1,35423			
Okuma- kitap	Kız	64	6,9453	1,89007	98	.660	.511
	Erkek	36	6,6944	1,69991			
Sosyal hayat	Kız	64	5,4219	1,82404	98	.637	.525
	Erkek	36	5,1806	1,80536			

	Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Diğer ilişkiler	Kız	64	2,5781	1,44260	98	.441	.660
	Erkek	36	2,4583	1,00977			
Anne baba iliş	Kız	64	5,2031	1,33844	98	-	1.646
	Erkek	36	5,6389	1,13774			
Yaşıt iliş.	Kız	64	4,8906	1,24234	98	-.935	.352
	Erkek	36	5,1250	1,12995			
Sosyal hay. uyum	Kız	64	7,7313	1,75805	98	1.261	.234
	Erkek	36	7.2361	2.09246			

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=1.318$, $p> .191$.

Temizlik becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=-.225$, $p> .822$.

Giyim becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=.106$, $p> .916$.

Yatma ve uyuma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=-.670$, $p> .504$.

Okul çalışmaları becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=.851$, $p> .397$.

Ev işlerine yardım becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=-.063$, $p> .950$.

Yer değiştirme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = .270$, $p > .788$.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = .912$, $p > .364$.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = -1.435$, $p > .154$.

Para harcama becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $t_{(98)} = -2.096$, $p > .039$. Kızların aritmetik ortalamalarının ($X = 2.90$) ve erkeklerin aritmetik ortalamalarının ($X = 2,88$) olduğu ve kızların para harcama becerilerinin erkeklerden daha anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenbilir.

Paradan yararlanma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = .070$, $p > .944$.

Diğer hususlar konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = -1.123$, $p > .264$.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = .660$, $p > .511$.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)} = .637$, $p > .525$.

Diğer ilişkilere yönelik becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=.441$, $p> .660$.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=-1.646$, $p> .103$.

Yaşlarıyla ilişki becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=-.935$, $p> .352$.

Sosyal hayata uyum becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $t_{(98)}=1.261$, $p> .234$.

Tablo 4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve SS Değerleri

	Yaş	N	X	Ss
Yemek	6-7	9	4,6667	1,45774
	7-8	28	5,4464	1,95949
	8-9	16	5,9375	2,14379
	9-10	28	5,2500	2,30338
	11+	19	5,7105	1,88057
	Total	100	5,4500	2,03070
Temizlik	6-7	9	9,6667	2,51247
	7-8	28	9,5714	2,71387
	8-9	16	10,5044	2,48038
	9-10	28	11,9107	1,64460
	11+	19	12,2105	1,34697
	Total	100	10,8857	2,40823
Giyim	6-7	9	5,8889	,54645
	7-8	28	6,0179	,77558
	8-9	16	6,4063	,68845
	9-10	28	6,4464	,73710
	11+	19	6,8421	,94358
	Total	100	6,3450	,81864
Yatma uyuma	6-7	9	6,7778	1,90577
	7-8	28	7,2857	1,72363
	8-9	16	6,8750	2,27669
	9-10	28	7,8929	2,09655

	Yaş	N	X	Ss
	11+	19	8,3684	2,24748
	Total	100	7,5500	2,07742
Okul çalışması	6-7	9	3,0556	,98249
	7-8	28	3,4643	1,07090
	8-9	16	3,0938	,87975
	9-10	28	2,8929	1,22744
	11+	19	3,7895	1,28361
	Total	100	3,2700	1,15343
Ev iş. Yardım	6-7	9	2,0000	,96825
	7-8	28	2,3214	1,19578
	8-9	16	2,6875	1,15289
	9-10	28	2,5357	1,20898
	11+	19	3,6053	1,76839
	Total	100	2,6550	1,37197
Yer değiştirme	6-7	9	4,6667	1,71391
	7-8	28	5,5714	2,09812
	8-9	16	5,0313	2,44587
	9-10	28	5,8750	2,26333
	11+	19	7,9211	2,41674
	Total	100	5,9350	2,42426
Sinema Sinema	6-7	9	3,6111	1,31762
	7-8	28	2,7143	1,83802
	8-9	16	4,3125	1,89627
	9-10	28	3,1964	1,91649
	11+	19	4,3684	1,96385
	Total	100	3,5000	1,93975
Arkadaş iliş.	6-7	9	4,5556	1,68531
	7-8	28	5,3393	1,48482
	8-9	16	5,7813	1,79786
	9-10	28	5,4107	1,52785
	11+	19	4,2895	1,60135
	Total	100	5,1600	1,64052
Para harcama	6-7	9	2,3889	1,24443
	7-8	28	3,0893	1,10599
	8-9	16	3,3750	1,07238
	9-10	28	3,4286	,96910
	11+	19	3,6842	1,06992
	Total	100	3,2800	1,10399
Paradan fay.	6-7	9	2,5556	1,21049
	7-8	28	2,6071	,61399
	8-9	16	2,7188	,54677
	9-10	28	2,9821	,93771
	11+	19	3,5263	2,07815
	Total	100	2,9000	1,18705
Diğer hususlar	6-7	9	5,3333	1,50000
	7-8	28	6,5536	1,45513

	Yaş	N	X	Ss
	8-9	16	6,7500	1,00000
	9-10	28	7,0714	,88938
	11+	19	6,8684	1,39286
	Total	100	6,6800	1,30369
Okuma ve kitap ilgisi	6-7	9	5,5000	1,93649
	7-8	28	6,7679	1,78721
	8-9	16	7,2813	1,39007
	9-10	28	7,2679	1,97429
	11+	19	6,6579	1,70010
	Total	100	6,8550	1,81922
Sosyal hayata ilgi	6-7	9	4,1111	1,70986
	7-8	28	5,0536	1,32874
	8-9	16	6,0625	1,81544
	9-10	28	5,2321	1,75057
	11+	19	5,8684	2,25981
	Total	100	5,3350	1,81193
Diğer ilişkiler	6-7	9	2,0556	1,04416
	7-8	28	2,3036	,58277
	8-9	16	2,5313	,69447
	9-10	28	2,8393	1,92956
	11+	19	2,6579	1,39496
	Total	100	2,5350	1,29929
Anne baba iliş.	6-7	9	4,5556	1,23603
	7-8	28	5,2679	1,20556
	8-9	16	5,7188	,98266
	9-10	28	5,5179	1,38432
	11+	19	5,3421	1,41473
	Total	100	5,3600	1,28133
Arkadaşlarla ilişkiler	6-7	9	4,3889	1,08333
	7-8	28	4,6250	1,22946
	8-9	16	4,5313	1,34745
	9-10	28	5,3214	1,01118
	11+	19	5,6316	,96957
	Total	100	4,9750	1,20264
Sosyal hayata uyum	6-7	9	6,8333	2,57391
	7-8	28	6,4393	2,01739
	8-9	16	8,2188	1,46024
	9-10	28	8,2679	1,37761
	11+	19	7,9211	1,56581
	Total	100	7,5530	1,88992

Tablo 2’de öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Anova Sonuçları

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yemek	Gruplar arası	11,735	4	2,934	,703	,592	
	Gruplar içi	396,515	95	4,174			
	Toplam	408,250	99				
Temizlik	Gruplar arası	126,832	4	31,708	6,734	,000	3-2, 4-2,
	Gruplar içi	447,326	95	4,709			
	Toplam	574,158	99				
Giyim	Gruplar arası	9,912	4	2,478	4,171	,158	
	Gruplar içi	56,435	95	,594			
	Toplam	66,348	99				
Yatma uyuma	Gruplar arası	30,631	4	7,658	1,834	,129	
	Gruplar içi	396,619	95	4,175			
	Toplam	427,250	99				
Okul çalışması	Gruplar arası	11,078	4	2,769	2,181	,077	
	Gruplar içi	120,632	95	1,270			
	Toplam	131,710	99				
Ev iş. Yardım	Gruplar arası	24,549	4	6,137	3,604	,009	4-2,
	Gruplar içi	161,798	95	1,703			
	Toplam	186,348	99				
Yer değiştirme	Gruplar arası	106,292	4	26,573	2,309	,142	
	Gruplar içi	475,536	95	5,006			
	Toplam	581,828	99				
Sinema	Gruplar arası	44,869	4	11,217	3,253	,015	4-2
	Gruplar içi	327,631	95	3,449			
	Toplam	372,500	99				
Arkadaş iliş.	Gruplar arası	26,522	4	6,630	2,625	,039	4-2, 4-1

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
	Gruplar içi	239,918	95	2,525			
	Toplam	266,440	99				
Para harcama	Gruplar arası	12,032	4	3,008	2,631	,039	4-1, 4-2
	Gruplar içi	108,628	95	1,143			
	Toplam	120,660	99				
Paradan yarar	Gruplar arası	11,637	4	2,909	2,162	,079	
	Gruplar içi	127,863	95	1,346			
	Toplam	139,500	99				
Diğer hususlar	Gruplar arası	21,812	4	5,453	3,537	,210	
	Gruplar içi	146,448	95	1,542			
	Toplam	168,260	99				
Okuma ve kitap ilgisi	Gruplar arası	25,155	4	6,289	1,975	,105	
	Gruplar içi	302,493	95	3,184			
	Toplam	327,648	99				
Sosyal hayata ilgi	Gruplar arası	29,869	4	7,467	2,403	,055	
	Gruplar içi	295,158	95	3,107			
	Toplam	325,028	99				
Diğer ilişkiler	Gruplar arası	6,448	4	1,612	,953	,437	
	Gruplar içi	160,679	95	1,691			
	Toplam	167,128	99				
Anne baba ile iliş.	Gruplar arası	8,825	4	2,206	1,364	,252	
	Gruplar içi	153,715	95	1,618			
	Toplam	162,540	99				
Yaşlılarla ilişkiler	Gruplar arası	21,224	4	5,306	4,133	,004	4-1, 4-2
	Gruplar içi	121,964	95	1,284			
	Toplam	143,188	99				
Sosyal hayatla uyum	Gruplar arası	63,365	4	15,841	5,185	,001	4-1, 4-2
	Gruplar içi	290,244	95	3,055			
	Toplam	353,609	99				

1=6-7 yaş, 2=7-8 yaş, 3= 9-10 yaş, 4= 11 ve üstü yaş

**p<. 05

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)} = .703$, $p < .592$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Temizlik becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)} = 6.734$, $p < .000$. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların ve 9-10 yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre temizlik becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Giyim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)} = 4.171$, $p < .158$. Buna göre öğrencilerin giyim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yatma ve uyuma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)} = 1.834$, $p > .129$. Buna göre öğrencilerin yatma uyuma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul çalışmaları becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)} = 2.181$, $p > .077$. Buna göre öğrencilerin okul çalışmaları becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ev işlerine yardım becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 3.604$, $p<.009$. Buna göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ev işlerine yardım becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yer değiştirme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)}= 2.309$, $p>.142$. Buna göre öğrencilerin yer değiştirme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 3.253$, $p<.015$. Buna göre öğrencilerin boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre sinemaya gitme becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 2.625$, $p<.039$. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla ilişki kurma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre arkadaşlarla ilişki kurma becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Para harcama becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 2.631$, $p<.039$. Buna göre öğrencilerin para

harcama becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Paradan yararlanma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)}= 2.612$, $p>.079$. Buna göre öğrencilerin paradan yararlanma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)}= 1.975$, $p>.105$. Buna göre öğrencilerin okuma ve kitap ilgisi becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)}= 2.403$, $p>.055$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)}= 1.364$, $p>.252$. Buna göre öğrencilerin anne babayla ilişki kurma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşıtlarıyla ilişki kurma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 4.133$, $p<.004$. Buna göre öğrencilerin yaşıtlarıyla ilişki kurma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda

bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sosyal hayata uyum becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(99)}= 5.185$, $p<.001$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.2.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş	N	X	Ss
Yemek	Düşük	33	5,2727	2,12166
	Orta	43	5,8023	1,93384
	Yüksek	24	5,0625	2,05528
	Toplam	100	5,4500	2,03070
Temizlik	Düşük	33	10,9264	2,27614
	Orta	43	10,8837	2,63411
	Yüksek	24	10,8333	2,25382
	Toplam	100	10,8857	2,40823
Giyim	Düşük	33	6,3939	,77819
	Orta	43	6,2558	,70180
	Yüksek	24	6,4375	1,05617
	Toplam	100	6,3450	,81864
	Düşük	33	7,7576	2,14375
Yatma uyuma	Düşük	43	7,3256	2,03213
	Orta	24	7,6667	2,11448
	Yüksek	100	7,5500	2,07742
	Toplam	33	3,4242	1,06155
	Düşük	43	3,0930	1,23083
Okul çalışması	Orta	24	3,3750	1,13492
	Yüksek	100	3,2700	1,15343
	Toplam	33	2,6212	1,23130
	Düşük	43	2,3837	1,49538
	Orta	24	3,1875	1,21416
Ev iş. Yardım	Düşük	100	2,6550	1,37197
	Orta	33	5,7576	2,33894
	Yüksek	43	5,9884	2,54831

	Yaş	N	X	Ss
	Toplam	24	6,0833	2,39867
	Düşük	100	5,9350	2,42426
Yer değiştirme	Orta	33	3,8636	1,87197
	Yüksek	43	3,4070	1,98283
	Toplam	24	3,1667	1,95419
	Düşük	100	3,5000	1,93975
	Orta	33	4,8636	1,54754
Sinema	Düşük	43	5,3256	1,65070
	Orta	24	5,2708	1,75684
	Yüksek	100	5,1600	1,64052
	Toplam	33	3,3939	1,14399
	Düşük	43	3,1860	1,10207
Arkadaş iliş.	Orta	24	3,2917	1,08264
	Yüksek	100	3,2800	1,10399
	Toplam	33	2,7727	,63849
	Düşük	43	2,9884	1,57166
	Orta	24	2,9167	,97431
Para harcama	Yüksek	100	2,9000	1,18705
	Toplam	33	6,6364	,99430
	Düşük	43	6,6744	1,51926
	Orta	24	6,7500	1,31049
	Yüksek	100	6,6800	1,30369
Paradan fay.	Toplam	33	7,0152	1,85609
	Düşük	43	6,5233	1,86111
	Orta	24	7,2292	1,65490
	Yüksek	100	6,8550	1,81922
	Toplam	33	5,3030	1,90779
Diğer hususlar	Düşük	43	5,4419	1,78689
	Orta	24	5,1875	1,78650
	Yüksek	100	5,3350	1,81193
	Toplam	33	2,6515	1,71156
	Düşük	43	2,5233	1,14929
Okuma ve kitap ilgisi	Düşük	24	2,3958	,85946
	Orta	100	2,5350	1,29929
	Yüksek	33	5,0152	1,40025
	Toplam	43	5,4186	1,30443
	Düşük	24	5,7292	,95530
Sosyal hayata ilgi	Orta	100	5,3600	1,28133
	Yüksek	33	4,6515	1,47630
	Toplam	43	5,2442	1,08217
	Düşük	24	4,9375	,87616
	Orta	100	4,9750	1,20264
Diğer ilişkiler	Yüksek	33	7,5758	1,91263
	Toplam	43	7,6047	1,81120
	Düşük	24	7,4292	2,06702
	Orta	100	7,5530	1,88992

	Yaş	N	X	Ss
	Yüksek	33	5,2727	2,12166
Anne baba iliş.	Düşük	43	5,8023	1,93384
	Orta	24	5,0625	2,05528
	Yüksek	100	5,4500	2,03070
	Toplam	33	10,9264	2,27614
	Düşük	43	10,8837	2,63411
Arkadaşlarla ilişkiler	Orta	24	10,8333	2,25382
	Yüksek	100	10,8857	2,40823
	Toplam	33	6,3939	,77819
	Düşük	43	6,2558	,70180
	Orta	24	6,4375	1,05617
Sosyal hayata uyum	Yüksek	100	6,3450	,81864
	Toplam	33	7,7576	2,14375
	Düşük	43	7,3256	2,03213
	Orta	24	7,6667	2,11448
	Yüksek	100	7,5500	2,07742

Tablo 4'te öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Akademik Başarı Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yemek	Gruplar arası	9,979	2	4,989	1,215	,301
	Gruplar içi	398,271	97	4,106		
	Toplam	408,250	99			
Temizlik	Gruplar arası	,121	2	,060	,010	,990
	Gruplar içi	574,038	97	5,918		
	Toplam	574,158	99			
Giyim	Gruplar arası	,626	2	,313	,462	,631
	Gruplar içi	65,721	97	,678		
	Toplam	66,348	99			
Yatma	Gruplar arası	3,914	2	1,957	,448	,640

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
uyuma	Gruplar içi	423,336	97	4,364		
	Toplam	427,250	99			
Okul çalışması	Gruplar arası	2,396	2	1,198	,899	,410
	Gruplar içi	129,314	97	1,333		
	Toplam	131,710	99			
Ev iş. Yardım	Gruplar arası	10,007	2	5,004	2,752	,069
	Gruplar içi	176,340	97	1,818		
	Toplam	186,348	99			
Yer değiştirme	Gruplar arası	1,689	2	,845	,141	,868
	Gruplar içi	580,138	97	5,981		
	Toplam	581,827	99			
Sinema	Gruplar arası	7,402	2	3,701	,983	,378
	Gruplar içi	365,098	97	3,764		
	Toplam	372,500	99			
Arkadaş iliş.	Gruplar arası	4,372	2	2,186	,809	,448
	Gruplar içi	262,068	97	2,702		
	Toplam	266,440	99			
Para harcama	Gruplar arası	,811	2	,406	,328	,721
	Gruplar içi	119,849	97	1,236		
	Toplam	120,660	99			
Paradan yarar	Gruplar arası	,877	2	,439	,307	,736
	Gruplar içi	138,623	97	1,429		
	Toplam	139,500	99			
Diğer hususlar	Gruplar arası	,182	2	,091	,052	,949
	Gruplar içi	168,078	97	1,733		
	Toplam	168,260	99			
Okuma ve kitap ilgisi	Gruplar arası	8,939	2	4,469	1,360	,261
	Gruplar içi	318,709	97	3,286		
	Toplam	327,647	99			
Sosyal hayata ilgi	Gruplar arası	1,047	2	,523	,157	,855
	Gruplar içi	323,981	97	3,340		

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
	Toplam	325,028	99			
Diğer ilişkiler	Gruplar arası	,919	2	,459	,268	,765
	Gruplar içi	166,209	97	1,713		
	Toplam	167,128	99			
Anne baba ile iliş.	Gruplar arası	7,343	2	3,671	2,295	,106
	Gruplar içi	155,197	97	1,600		
	Toplam	162,540	99			
Yaşıtlarla ilişkiler	Gruplar arası	6,603	2	3,301	2,345	,101
	Gruplar içi	136,585	97	1,408		
	Toplam	143,188	99			
Sosyal hayatla uyum	Gruplar arası	,500	2	,250	,069	,934
	Gruplar içi	353,109	97	3,640		
	Toplam	353,609	99			

****p<. 05**

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= 1.215$, $p<.301$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Temizlik becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= .010$, $p<.990$. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Giyim becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= .462$, $p<.631$. Buna

göre öğrencilerin giyim becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yatma ve uyuma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .448$, $p < .640$. Buna göre öğrencilerin yatma ve uyuma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul çalışmaları becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .899$, $p < .410$. Buna göre öğrencilerin okul çalışmalarına ilişkin becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ev işlerine yardım becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 2.752$, $p < .069$. Buna göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yer değiştirme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .141$, $p < .868$. Buna göre öğrencilerin yer değiştirme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .983$, $p < .378$. Buna göre öğrencilerin sinemaya gitme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

$F_{(97)} = .809$, $p < .448$. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla ilişki kurma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Para harcama becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 1.215$, $p < .301$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Paradan yararlanma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(99)} = .328$, $p > .721$. Buna göre öğrencilerin paradan yararlanma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 1.360$, $p < .261$. Buna göre öğrencilerin okuma ve kitap ilgisi becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .157$, $p < .855$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 2.295$, $p < .106$. Buna göre öğrencilerin anne baba ile ilişki kurma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşlılarıyla ilişki kurma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 2.345$, $p < .101$.

Buna göre öğrencilerin yaşlarıyla ilişki kurma becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata uyum becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .669$, $p < .924$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş	N	X	Ss
Yemek	Okuryazar	5	5,5000	1,83712
	İlköğretim	73	5,3425	2,07310
	Lise	15	5,4667	2,17508
	Üniversite	7	6,5000	1,32288
	Toplam	100	5,4500	2,03070
Temizlik	Okuryazar	5	11,7000	1,48324
	İlköğretim	73	10,8288	2,55117
	Lise	15	10,5713	2,26319
	Üniversite	7	11,5714	1,66905
	Toplam	100	10,8857	2,40823
Giyim	Okuryazar	5	6,4000	,54772
	İlköğretim	73	6,3219	,83902
	Lise	15	6,3000	,79732
	Üniversite	7	6,6429	,89974
	Toplam	100	6,3450	,81864
Yatma uyuma	Okuryazar	5	7,2000	2,36114
	İlköğretim	73	7,6164	2,12544
	Lise	15	7,4333	1,89799
	Üniversite	7	7,3571	2,15473
	Toplam	100	7,5500	2,07742
Okul çalışması	Okuryazar	5	3,5000	,70711
	İlköğretim	73	3,2397	1,14294
	Lise	15	3,4000	1,18322
	Üniversite	7	3,1429	1,59985
	Toplam	100	3,2700	1,15343
Ev iş. Yardım	Okuryazar	5	2,5000	1,36931
	İlköğretim	73	2,7466	1,37720
	Lise	15	2,2667	1,25167
	Üniversite	7	2,6429	1,70084
	Toplam	100	2,6550	1,37197

	Yaş	N	X	Ss
Yer değiştirme	Okuryazar	5	6,0000	3,48210
	İlköğretim	73	6,1781	2,45850
	Lise	15	5,0000	2,09591
	Üniversite	7	5,3571	1,67616
	Toplam	100	5,9350	2,42426
Sinema	Okuryazar	5	3,0000	2,31840
	İlköğretim	73	3,6438	1,96935
	Lise	15	3,7667	1,62422
	Üniversite	7	1,7857	1,31837
	Toplam	100	3,5000	1,93975
Arkadaş iliş.	Okuryazar	5	5,1000	1,67332
	İlköğretim	73	5,0479	1,71019
	Lise	15	5,3667	1,45733
	Üniversite	7	5,9286	1,23924
	Toplam	100	5,1600	1,64052
Para harcama	Okuryazar	5	2,7000	1,52480
	İlköğretim	73	3,3151	1,08815
	Lise	15	3,2000	1,11484
	Üniversite	7	3,5000	1,04083
	Toplam	100	3,2800	1,10399
Paradan fay.	Okuryazar	5	2,7000	,27386
	İlköğretim	73	2,9932	1,32679
	Lise	15	2,5667	,75277
	Üniversite	7	2,7857	,56695
	Toplam	100	2,9000	1,18705
Diğer hususlar	Okuryazar	5	7,0000	1,69558
	İlköğretim	73	6,7397	1,31527
	Lise	15	6,3333	1,21988
	Üniversite	7	6,5714	1,20515
	Toplam	100	6,6800	1,30369
Okuma ve kitap ilgisi	Okuryazar	5	6,1000	1,85068
	İlköğretim	73	6,8219	1,88630
	Lise	15	7,1667	1,64389
	Üniversite	7	7,0714	1,59239
	Toplam	100	6,8550	1,81922
Sosyal hayata ilgi	Okuryazar	5	5,9000	2,45967
	İlköğretim	73	5,2945	1,82923
	Lise	15	5,1667	1,83874
	Üniversite	7	5,7143	1,25357
	Toplam	100	5,3350	1,81193
Diğer ilişkiler	Okuryazar	5	2,3000	,97468
	İlköğretim	73	2,6575	1,43342
	Lise	15	2,3000	,72703
	Üniversite	7	1,9286	,73193
	Toplam	100	2,5350	1,29929
Anne baba iliş.	Okuryazar	5	5,2000	2,01866

	Yaş	N	X	Ss
	İlköğretim	73	5,2055	1,21859
	Lise	15	5,9000	1,22766
	Üniversite	7	5,9286	1,27242
	Toplam	100	5,3600	1,28133
Arkadaşlarla ilişkiler	Okuryazar	5	5,0000	1,00000
	İlköğretim	73	4,9658	1,18828
	Lise	15	5,1000	1,18322
	Üniversite	7	4,7857	1,70434
	Toplam	100	4,9750	1,20264
Sosyal hayata uyum	Okuryazar	5	7,4000	3,30530
	İlköğretim	73	7,6507	1,79445
	Lise	15	7,1867	2,07738
	Üniversite	7	7,4286	1,56601
	Toplam	100	7,5530	1,88992

Tablo 6’da öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yemek	Gruplar arası	8,578	3	2,859	,687	,562
	Gruplar içi	399,672	96	4,163		
	Toplam	408,250	99			
Temizlik	Gruplar arası	8,326	3	2,775	,471	,703
	Gruplar içi	565,832	96	5,894		
	Toplam	574,158	99			
Giyim	Gruplar arası	,705	3	,235	,344	,794
	Gruplar içi	65,642	96	,684		
	Toplam	66,348	99			
Yatma uyuma	Gruplar arası	1,399	3	,466	,105	,957
	Gruplar içi	425,851	96	4,436		
	Toplam	427,250	99			
Okul çalışması	Gruplar arası	,698	3	,233	,171	,916
	Gruplar içi	131,012	96	1,365		
	Toplam	131,710	99			
Ev iş. Yardım	Gruplar arası	2,995	3	,998	,523	,668
	Gruplar içi	183,352	96	1,910		

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
	Toplam	186,348	99			
Yer değiştirme	Gruplar arası	19,785	3	6,595	1,126	,342
	Gruplar içi	562,042	96	5,855		
	Toplam	581,828	99			
Sinema	Gruplar arası	24,398	3	8,133	2,243	,088
	Gruplar içi	348,102	96	3,626		
	Toplam	372,500	99			
Arkadaş iliş.	Gruplar arası	5,710	3	1,903	,701	,554
	Gruplar içi	260,730	96	2,716		
	Toplam	266,440	99			
Para harcama	Gruplar arası	2,207	3	,736	,596	,619
	Gruplar içi	118,453	96	1,234		
	Toplam	120,660	99			
Paradan yarar	Gruplar arası	2,592	3	,864	,606	,613
	Gruplar içi	136,908	96	1,426		
	Toplam	139,500	99			
Diğer hususlar	Gruplar arası	2,658	3	,886	,514	,674
	Gruplar içi	165,602	96	1,725		
	Toplam	168,260	99			
Okuma ve kitap ilgisi	Gruplar arası	4,715	3	1,572	,467	,706
	Gruplar içi	322,933	96	3,364		
	Toplam	327,648	99			
Sosyal hayata ilgi	Gruplar arası	3,148	3	1,049	,313	,816
	Gruplar içi	321,880	96	3,353		
	Toplam	325,027	99			
Diğer ilişkiler	Gruplar arası	4,775	3	1,592	,941	,424
	Gruplar içi	162,353	96	1,691		
	Toplam	167,128	99			
Anne baba ile iliş.	Gruplar arası	8,508	3	2,836	1,768	,159
	Gruplar içi	154,032	96	1,605		
	Toplam	162,540	99			
Yaşlılarla ilişkiler	Gruplar arası	,495	3	,165	,111	,954
	Gruplar içi	142,693	96	1,486		
	Toplam	143,188	99			
Sosyal hayatla uyum	Gruplar arası	2,935	3	,978	,268	,848
	Gruplar içi	350,674	96	3,653		
	Toplam	353,609	99			

****p<. 05**

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .687$, $p < .562$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Temizlik becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .471$, $p < .703$. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Giyim becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .344$, $p < .794$. Buna göre öğrencilerin giyim becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yatma ve uyuma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .105$, $p < .957$. Buna göre öğrencilerin yatma uyuma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul çalışmaları becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .171$, $p < .916$. Buna göre öğrencilerin okul çalışmalarına ilişkin becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ev işlerine yardım becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .523$, $p < .668$. Buna göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yer değiştirme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .1.126$, $p < .342$. Buna göre öğrencilerin yer değiştirme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .2.243$, $p < .088$. Buna göre öğrencilerin sinemaya gitme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .701$, $p < .554$. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla ilişki kurma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Para harcama becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .596$, $p < .619$. Buna göre öğrencilerin para harcama becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Paradan yararlanma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .606$, $p < .613$. Buna göre öğrencilerin paradan yararlanma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .467$, $p < .706$. Buna göre öğrencilerin okuma ve kitap ilgisi becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenbilir.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .313$, $p < .816$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .1768$, $p < .159$. Buna göre öğrencilerin anne baba ile ilişkiler konusunda becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşlarıyla ilişki kurma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .111$, $p < .954$. Buna göre öğrencilerin yaşlarıyla ilişki kurma becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata uyum becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(96)} = .268$, $p < .848$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.8. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş	N	X	Ss
Yemek	İlköğretim	41	5,2805	2,02500
	Lise	33	5,4242	1,99656
	Üniversite	26	5,7500	2,12720
	Toplam	100	5,4500	2,03070
Temizlik	İlköğretim	41	11,0976	2,21985
	Lise	33	10,7121	2,76143
	Üniversite	26	10,7719	2,27914
	Toplam	100	10,8857	2,40823
Giyim	İlköğretim	41	6,3171	,89970

	Yaş	N	X	Ss
	Lise	33	6,3939	,74747
	Üniversite	26	6,3269	,79928
	Toplam	100	6,3450	,81864
Yatma uyuma	İlköğretim	41	7,6341	2,19381
	Lise	33	7,7121	2,27771
	Üniversite	26	7,2115	1,60732
	Toplam	100	7,5500	2,07742
Okul çalışması	İlköğretim	41	3,3780	1,18733
	Lise	33	2,9394	1,08799
	Üniversite	26	3,5192	1,12677
	Toplam	100	3,2700	1,15343
Ev iş. Yardım	İlköğretim	41	2,7195	1,60487
	Lise	33	2,6212	1,11825
	Üniversite	26	2,5962	1,31163
	Toplam	100	2,6550	1,37197
Yer değiştirme	İlköğretim	41	6,8293	2,55345
	Lise	33	5,1818	2,27698
	Üniversite	26	5,4808	1,98233
	Toplam	100	5,9350	2,42426
Sinema	İlköğretim	41	3,8902	1,89576
	Lise	33	3,0455	1,98574
	Üniversite	26	3,4615	1,89168
	Toplam	100	3,5000	1,93975
Arkadaş iliş.	İlköğretim	41	5,2561	1,77525
	Lise	33	5,1061	1,64297
	Üniversite	26	5,0769	1,46077
	Toplam	100	5,1600	1,64052
Para harcama	İlköğretim	41	3,4390	1,05591
	Lise	33	3,2121	1,15265
	Üniversite	26	3,1154	1,12524
	Toplam	100	3,2800	1,10399
Paradan fay.	İlköğretim	41	2,9512	1,35925
	Lise	33	2,7576	,68603
	Üniversite	26	3,0000	1,40712
	Toplam	100	2,9000	1,18705
Diğer hususlar	İlköğretim	41	6,7317	1,35599
	Lise	33	6,7121	1,23763
	Üniversite	26	6,5577	1,34408
	Toplam	100	6,6800	1,30369
Okuma ve kitap ilgisi	İlköğretim	41	6,6220	1,71311
	Lise	33	6,6667	1,89022
	Üniversite	26	7,4615	1,82166
	Toplam	100	6,8550	1,81922
Sosyal hayata ilgi	İlköğretim	41	5,4634	2,04142
	Lise	33	5,3182	1,53510
	Üniversite	26	5,1538	1,80427

	Yaş	N	X	Ss
	Toplam	100	5,3350	1,81193
Diğer ilişkiler	İlköğretim	41	2,4512	,96050
	Lise	33	2,6061	1,74892
	Üniversite	26	2,5769	1,12865
	Toplam	100	2,5350	1,29929
Anne baba iliş.	İlköğretim	41	5,1098	1,36708
	Lise	33	5,4848	1,23418
	Üniversite	26	5,5962	1,17490
	Toplam	100	5,3600	1,28133
Arkadaşlarla ilişkiler	İlköğretim	41	4,9146	1,22425
	Lise	33	4,9242	1,25699
	Üniversite	26	5,1346	1,12745
	Toplam	100	4,9750	1,20264
Sosyal hayata uyum	İlköğretim	41	7,4024	2,14831
	Lise	33	7,8182	1,61448
	Üniversite	26	7,4538	1,81201
	Toplam	100	7,5530	1,88992

Tablo 8’de öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yemek	Gruplar arası	3,540	2	1,770	,424	,655
	Gruplar içi	404,710	97	4,172		
	Toplam	408,250	99			
Temizlik	Gruplar arası	3,171	2	1,586	,269	,764
	Gruplar içi	570,987	97	5,886		
	Toplam	574,158	99			
Giyim	Gruplar arası	,120	2	,060	,088	,916
	Gruplar içi	66,228	97	,683		
	Toplam	66,348	99			
Yatma uyuma	Gruplar arası	4,136	2	2,068	,474	,624
	Gruplar içi	423,114	97	4,362		
	Toplam	427,250	99			
Okul çalışması	Gruplar arası	5,701	2	2,850	2,194	,117
	Gruplar içi	126,009	97	1,299		

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
	Toplam	131,710	99			
Ev iş. Yardım	Gruplar arası	,298	2	,149	,078	,925
	Gruplar içi	186,049	97	1,918		
	Toplam	186,348	99			
Yer değiştirme	Gruplar arası	56,873	2	28,437	2,254	,117
	Gruplar içi	524,954	97	5,412		
	Toplam	581,828	99			
Sinema	Gruplar arası	13,101	2	6,550	1,768	,176
	Gruplar içi	359,399	97	3,705		
	Toplam	372,500	99			
Arkadaş iliş.	Gruplar arası	,654	2	,327	,119	,888
	Gruplar içi	265,786	97	2,740		
	Toplam	266,440	99			
Para harcama	Gruplar arası	1,893	2	,947	,773	,464
	Gruplar içi	118,767	97	1,224		
	Toplam	120,660	99			
Paradan yarar	Gruplar arası	1,037	2	,518	,363	,696
	Gruplar içi	138,463	97	1,427		
	Toplam	139,500	99			
Diğer hususlar	Gruplar arası	,533	2	,266	,154	,857
	Gruplar içi	167,727	97	1,729		
	Toplam	168,260	99			
Okuma ve kitap ilgisi	Gruplar arası	12,962	2	6,481	1,998	,141
	Gruplar içi	314,685	97	3,244		
	Toplam	327,648	99			
Sosyal hayata ilgi	Gruplar arası	1,539	2	,769	,231	,794
	Gruplar içi	323,489	97	3,335		
	Toplam	325,028	99			
Diğer ilişkiler	Gruplar arası	,500	2	,250	,146	,865
	Gruplar içi	166,627	97	1,718		
	Toplam	167,128	99			
Anne baba ile iliş.	Gruplar arası	4,532	2	2,266	1,391	,254
	Gruplar içi	158,008	97	1,629		
	Toplam	162,540	99			
Yaşlılarla ilişkiler	Gruplar arası	,897	2	,448	,306	,737
	Gruplar içi	142,291	97	1,467		
	Toplam	143,188	99			
Sosyal hayatla uyum	Gruplar arası	3,506	2	1,753	,486	,617
	Gruplar içi	350,103	97	3,609		
	Toplam	353,609	99			

****p<. 05**

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .424$, $p < .655$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Temizlik becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .269$, $p < .764$. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Giyim becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .088$, $p < .916$. Buna göre öğrencilerin giyim becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yatma ve uyuma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .474$, $p < .624$. Buna göre öğrencilerin yatma uyuma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul çalışmaları becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .2194$, $p < .117$. Buna göre öğrencilerin okul çalışmalarına ilişkin becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ev işlerine yardım becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .078$, $p < .925$. Buna

göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yer değiştirme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .2.254$, $p < .117$. Buna göre öğrencilerin yer değiştirme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .1.768$, $p < .176$. Buna göre öğrencilerin sinemaya gitme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .119$, $p < .888$. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla görüşme becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Para harcama becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .773$, $p < .464$. Buna göre öğrencilerin para harcama becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Paradan yararlanma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .363$, $p < .696$. Buna göre öğrencilerin paradan yararlanma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .1.998$, $p < .141$. Buna

göre öğrencilerin okuma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .231$, $p < .794$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = 1.391$, $p < .254$. Buna göre öğrencilerin anne baba ile ilişki kurma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşlarıyla ilişki kurma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .306$, $p < .737$. Buna göre öğrencilerin yaşlarıyla ilişki kurma becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata uyum becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .486$, $p < .617$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik becerilerinin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.10. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş	N	X	Ss
Yemek	Düşük	30	5,4167	1,96119
	Orta	40	5,4375	2,09758
	Yüksek	30	5,5000	2,07614
	Toplam	100	5,4500	2,03070
Temizlik	Düşük	30	10,3333	2,31685
	Orta	40	11,2518	2,33249
	Yüksek	30	10,9500	2,57089

	Yaş	N	X	Ss
	Toplam	100	10,8857	2,40823
Giyim	Düşük	30	6,1167	,70324
	Orta	40	6,4125	,77532
	Yüksek	30	6,4833	,95125
	Toplam	100	6,3450	,81864
Yatma uyuma	Düşük	30	7,4667	1,92950
	Orta	40	8,0500	1,89399
	Yüksek	30	6,9667	2,34128
	Toplam	100	7,5500	2,07742
Okul çalışması	Düşük	30	3,3000	1,15669
	Orta	40	3,2375	1,24544
	Yüksek	30	3,2833	1,05604
	Toplam	100	3,2700	1,15343
Ev iş. Yardım	Düşük	30	2,3333	1,23409
	Orta	40	2,9750	1,53151
	Yüksek	30	2,5500	1,22016
	Toplam	100	2,6550	1,37197
Yer değiştirme	Düşük	30	5,7000	2,39828
	Orta	40	6,2750	2,46501
	Yüksek	30	5,7167	2,42360
	Toplam	100	5,9350	2,42426
Sinema	Düşük	30	3,6833	2,04469
	Orta	40	3,6625	1,56642
	Yüksek	30	3,1000	2,26442
	Toplam	100	3,5000	1,93975
Arkadaş iliş.	Düşük	30	5,0167	1,67889
	Orta	40	5,1750	1,80295
	Yüksek	30	5,2833	1,40002
	Toplam	100	5,1600	1,64052
Para harcama	Düşük	30	3,3167	1,00416
	Orta	40	3,4125	1,23458
	Yüksek	30	3,0667	1,01483
	Toplam	100	3,2800	1,10399
Paradan fay.	Düşük	30	2,9333	1,39416
	Orta	40	3,0125	1,36573
	Yüksek	30	2,7167	,55216
	Toplam	100	2,9000	1,18705
Diğer hususlar	Düşük	30	6,7000	1,11880
	Orta	40	6,5625	1,46842
	Yüksek	30	6,8167	1,26956
	Toplam	100	6,6800	1,30369
Okuma ve kitap ilgisi	Düşük	30	6,8167	1,98912
	Orta	40	6,6000	1,71045
	Yüksek	30	7,2333	1,77984
	Toplam	100	6,8550	1,81922
Sosyal hayata	Düşük	30	5,2000	1,67949

	Yaş	N	X	Ss
ilgi	Orta	40	5,4250	1,95642
	Yüksek	30	5,3500	1,79150
	Toplam	100	5,3350	1,81193
Diğer ilişkiler	Düşük	30	2,4167	,72019
	Orta	40	2,6000	1,16685
	Yüksek	30	2,5667	1,84173
	Toplam	100	2,5350	1,29929
Anne baba iliş.	Düşük	30	5,0667	1,31787
	Orta	40	5,3375	1,12880
	Yüksek	30	5,6833	1,39879
	Toplam	100	5,3600	1,28133
Arkadaşlarla ilişkiler	Düşük	30	5,0667	1,04826
	Orta	40	4,9000	1,37375
	Yüksek	30	4,9833	1,13322
	Toplam	100	4,9750	1,20264
Sosyal hayata uyum	Düşük	30	7,0000	1,90734
	Orta	40	8,0875	1,51441
	Yüksek	30	7,3933	2,17588
	Toplam	100	7,5530	1,88992

Tablo 10’da öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelir düzeylerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmış ve sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 4.2.11. Gelir Düzeyi Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA Sonuçları

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yemek	Gruplar arası	,115	2	,057	,014	,986
	Gruplar içi	408,135	97	4,208		
	Toplam	408,250	99			
Temizlik	Gruplar arası	14,637	2	7,319	1,269	,286
	Gruplar içi	559,521	97	5,768		
	Toplam	574,158	99			
Giyim	Gruplar arası	2,320	2	1,160	1,758	,178
	Gruplar içi	64,027	97	,660		
	Toplam	66,348	99			
Yatma uyuma	Gruplar arası	20,417	2	10,208	2,434	,093
	Gruplar içi	406,833	97	4,194		
	Toplam	427,250	99			

		Ortalama farkı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Okul çalışması	Gruplar arası	,075	2	,037	,027	,973
	Gruplar içi	131,635	97	1,357		
	Toplam	131,710	99			
Ev iş. Yardım	Gruplar arası	7,531	2	3,765	2,043	,135
	Gruplar içi	178,817	97	1,843		
	Toplam	186,348	99			
Yer değiştirme	Gruplar arası	7,711	2	3,855	,651	,524
	Gruplar içi	574,117	97	5,919		
	Toplam	581,827	99			
Sinema	Gruplar arası	6,865	2	3,432	,911	,406
	Gruplar içi	365,635	97	3,769		
	Toplam	372,500	99			
Arkadaş iliş.	Gruplar arası	1,082	2	,541	,198	,821
	Gruplar içi	265,358	97	2,736		
	Toplam	266,440	99			
Para harcama	Gruplar arası	2,108	2	1,054	,862	,425
	Gruplar içi	118,552	97	1,222		
	Toplam	120,660	99			
Paradan yarar	Gruplar arası	1,548	2	,774	,544	,582
	Gruplar içi	137,952	97	1,422		
	Toplam	139,500	99			
Diğer hususlar	Gruplar arası	1,125	2	,562	,326	,722
	Gruplar içi	167,135	97	1,723		
	Toplam	168,260	99			
Okuma ve kitap ilgisi	Gruplar arası	6,939	2	3,470	1,049	,354
	Gruplar içi	320,708	97	3,306		
	Toplam	327,648	99			
Sosyal hayata ilgi	Gruplar arası	,877	2	,439	,131	,877
	Gruplar içi	324,150	97	3,342		
	Toplam	325,028	99			
Diğer ilişkiler	Gruplar arası	,619	2	,310	,180	,835
	Gruplar içi	166,508	97	1,717		
	Toplam	167,128	99			
Anne baba ile iliş.	Gruplar arası	5,738	2	2,869	1,775	,175
	Gruplar içi	156,802	97	1,617		
	Toplam	162,540	99			
Yaşlılarla ilişkiler	Gruplar arası	,479	2	,240	,163	,850
	Gruplar içi	142,708	97	1,471		
	Toplam	143,187	99			
Sosyal hayatla uyum	Gruplar arası	21,367	2	10,683	3,119	,049
	Gruplar içi	332,242	97	3,425		
	Toplam	353,609	99			

****p<. 05**

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yemek yeme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .014$, $p < .986$. Buna göre öğrencilerin yemek yeme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Temizlik becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .1.269$, $p < .286$. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Giyim becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .1.758$, $p < .178$. Buna göre öğrencilerin giyim becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yatma ve uyuma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .2.434$, $p < .093$. Buna göre öğrencilerin yatma uyuma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okul çalışmaları becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .027$, $p < .973$. Buna göre öğrencilerin okul çalışmaları becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ev işlerine yardım becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .2.043$, $p < .135$. Buna

göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yer değiştirme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .651$, $p < .524$. Buna göre öğrencilerin yer değiştirme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .911$, $p < .406$. Buna göre öğrencilerin sinemaya gitme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .198$, $p < .821$. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla ilişki kurma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Para harcama becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .862$, $p < .425$. Buna göre öğrencilerin para harcama becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Paradan yararlanma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .544$, $p < .582$. Buna göre öğrencilerin paradan yararlanma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Okuma ve kitap ilgisi becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)} = .1.049$, $p < .354$. Buna

göre öğrencilerin okuma ve kitap ilgisi becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata yönelik ilgilerin öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= 131$, $p<.877$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Anne baba ile ilişkiler konusunda öğrencilerin becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= .1.775$, $p<.175$. Buna göre öğrencilerin anne baba ile ilişki kurma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yaşlılarıyla ilişki kurma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F_{(97)}= .163$, $p<.850$. Buna göre öğrencilerin yaşlılarıyla ilişki kurma becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal hayata uyum becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $F_{(97)}= .3.119$, $p<.049$. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda orta düzey gelire sahip olanlarla düşük düzey gelire sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve orta düzey gelire sahip olanların sosyal hayata uyum becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.3. DENEYSEL İŞLEM İSTATİKLERİ

DeneySEL işlemde çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde yüzde, frekans, bağımlı örneklem için t testi, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. DeneySEL işleme ilişkin bulgular bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Sosyo demografik değişkenlere ilişkin bulgular bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca

çalışma grubunun sosyo demografik özelliklerini belirlemek için yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Bütün veri analizleri SPSS 20.00 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

7-11 yaş arası çocuklar da resim eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde ki etkisini belirlemeye yönelik olarak uygulanan deneysel işleme ilişkin istatistiksel bulgular aşağıda verilmiştir.

Kendi Kendini Yönetme Boyutuna İlişkin Bulgular

Evde Maddi Özerklik

Tablo 4.3.1. Yemek Yeme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	4.37	2.03	99	4.16	.000
SonTest	100	5.45	1.71			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında yemek yeme becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)}=4.16$, $p<.000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=4.37$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=5.45$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin yemek yeme becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.2. Giyinme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	8.61	2.77	99	-7.229	.000
SonTest	100	10.88	2.40			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında yemek yeme becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -7.229$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=8.61$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=10.88$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin giyinme becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.3. Temizlik Becerileri Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	5.69	1.01	99	-5.65	.000
SonTest	100	6.34	.81			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında temizlik becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -5.65$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=5.69$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=6.34$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin temizlik becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.4. Yatma Uyuma Becerileri Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	6.31	1.80	99	-4.60	.000
SonTest	100	7.55	2.07			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında yatma uyuma becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} =$

-4.60, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=6.31$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=7.55$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin yatma uyuma becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Evde Kişisel Özerklik

Tablo 4.3.5. Okul Çalışması Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	3.20	1.32	99	-4.335	.037
SonTest	100	5.32	1.15			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında okul çalışması becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $t(99) = -4.335$, $p < .037$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=3.20$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=5.32$) olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre deneysel işlemin öğrencilerin okul çalışması becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.6. Ev İşlerine Yardım Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	2.29	1.07	99	-2.045	.044
SonTest	100	2.65	1.37			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında ev işlerine yardım becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur,

$t_{(99)} = 2.045$, $p < .044$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=2.29$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=2.65$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlem öğrencilerin ev işlerine yardım becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Dışarıda (Evin Dışında) Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.7. Yer Değiştirme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Öntest	100	4.20	2.09	99	-10.17	.000
SonTest	100	6.34	.81			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında yer değiştirme becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -10.179$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=4.20$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=6.34$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin yer değiştirme becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.8. Boş zamanları Değerlendirme Sinemaya Gitme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	1.89	2.06	99	-5.928	.000
Son Test	100	3.50	1.93			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında boş zamanları değerlendirme sinemaya gitme becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -5.928$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem

öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=1.89$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=3.50$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin sinemaya gitme becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.9. Boş zamanları Değerlendirme Arkadaşlarla Vakit Geçirme Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	3.04	1.79	99	-8.717	.000
Son Test	100	5.16	1.64			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında boş zamanları değerlendirme arkadaşlarıyla vakit geçirme becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -8.717$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=3.04$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=5.16$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin arkadaşlarıyla vakit geçirme becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.10. Para Harcama Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	1.86	1.37	99	-8.782	.000
Son Test	100	3.28	1.10			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında para harcama becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -8.782$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=1.86$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=3.28$) olduğu bulunmuştur. Bu

bulgu deneysel işlemin öğrencilerin para harcama becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.11. Paradan Faydalanma Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	2.14	1.56	99	-4.470	.000
Son Test	100	2.90	1.18			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında paradan faydalanma becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -4.470$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=2.14$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=2.90$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin paradan faydalanma becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.12. Diğer Hususlar Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	4.75	1.99	99	-9.017	.000
Son Test	100	6.68	1.30			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında diğer hususlar düzeyinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -9.017$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=4.75$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=6.68$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin diğer hususlar düzeyi üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

İlgiler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.13. Okuma ve Kitap İlgileri Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	5.80	2.15	99	-4.646	.000
Son Test	100	6.85	1.81			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında okuma ve kitap ilgileri becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -4.646$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=5.80$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=6.85$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin okuma ve kitap ilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.14. Sosyal Hayata İlgisi Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	4.04	2.09	99	-5.282	.000
Son Test	100	5.33	1.81			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında sosyal hayata ilgi becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -5.282$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=4.04$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=5.33$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin sosyal hayata ilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.15. Diğer İlişkiler Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	1.70	1.09	99	-5.462	.000
Son Test	100	2.53	1.29			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında diğer ilişkiler becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t(99) = -5.462$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=1.70$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=2.53$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin diğer ilişki düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Fertler Arası İlişkiler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.16. Anne Baba ile İlişkiler Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	3.63	1.79	99	-8.130	.000
Son Test	100	5.36	1.28			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında anne baba ile kurdukları ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -8.130$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=3.63$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=5.36$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin anne baba ile ilişkiler düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.17. Yaşıtları ile İlişkiler Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	3.52	1.42	99	-8.145	.000
Son Test	100	4.97	1.20			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında yaşlıları ile kurdukları ilişki becerilerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -8.145$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=3,52$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=4.97$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin yaşlıları ile kurdukları ilişki becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.18. Sosyal Hayata Uyum Alt Boyutunda Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	5.60	2.22	99	-8.134	.000
Son Test	100	7.55	1.88			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında sosyal hayata uyum becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -8.134$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=5.60$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=7.55$) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu deneysel işlemin öğrencilerin sosyal hayata uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.19. Ölçek Toplam Puanı Açısından Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Olarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

	N	X	S.S	sd	t	p
Ön test	100	72.68	18.56	99	-12.790	.000
Son Test	100	96.22	12.74			

Öğrencilerin uygulanan deneysel işlem sonrasında sosyal beceri düzeyleri arasında toplam puan açısından anlamlı düzeyde bir yükselme olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $t_{(99)} = -12.790$, $p < .000$. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki aritmetik ortalamalarının ($X=72.68$) ve son test aritmetik ortalamalarının ($X=96.22$) olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre deneysel işlemin öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılarak, araştırmanın sonuçlarıyla ilgili olarak uygulamaya ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, araştırmada uygulanan Resim Eğitimi'nin 7-11 yaş arası çocukların duygusal (psiko-sosyal) zeka düzeylerini geliştirmede olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Demografik unsurlar incelendiğinde, cinsiyete göre para harcama becerisinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Temizlik becerilerinin yaşlarına göre dağılımında aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin temizlik becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların ve 9-10 yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre temizlik becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ev işlerine yardım becerilerinin yaşlara göre dağılımında aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin ev işlerine yardım becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ev işlerine yardım becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin boş zaman faaliyeti olarak sinemaya gitme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu

karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre sinemaya gitme becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Boş zaman faaliyeti olarak arkadaşlarla görüşme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarla ilişki kurma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre arkadaşlarla ilişki kurma becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Para harcama becerilerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin para harcama becerilerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda 11 ve üstü yaş grubunda bulunanların 6-7 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre ve 8-9 yaş grubunda bulunan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Sosyal hayata uyum becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin sosyal hayata uyum becerilerinin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda orta düzey gelire sahip olanlarla düşük düzey gelire sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve orta düzey gelire sahip olanların sosyal hayata uyum becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Bahsettiğimiz unsurlar dışında diğer demografik unsurların, sosyal gelişim özelliklerini etkileyebilecek, bilimsel sayılabilecek bir katkısının bulunmadığı görülmektedir.

Eğitimbilimciler ve ruhbilimciler tarafından olduğu kadar çoğu sanatçının da kesinlikle benimsediği kendini ifade etme becerisi, bireyin kişiliğinden başka bir şey değildir. Bu beceri kendiliğinden gerçekleşebilecek bir olgu değildir. Ancak çocukluk döneminde hem aile hemde okul ortamında gelişme göstermektedir. Ne yazık ki

eğitim sistemimizde çocuklar kendilerini geliştirebilecekleri uygun ortamı bulamamaktadırlar.

Çocuğun estetik duyarlılığını geliştirmede, sezgilerini güçlendirmede, yaratıcılığını ortaya koymada kısaca kişiliğini geliştirmede ve bir birey olarak sosyal çevreye uyum sağlamada; hissettirmek, yaşatmak, eğlendirmek ve düş kurdurmak gereklidir. Bu da sanat eğitimi ile mümkündür.

Çağımızın sorunları ile doğal dengesini yitirme tehlikesi içinde bulunan insanın doğal dengesini koruması için, sanat eğitimi bir çözüm olarak, 20. yy.'ın başlarında önce Almanya'da ortaya çıkmıştır. Sanat Eğitimi, insanın “yeniyi, özgünü arama, bulma ve uygulama” içgüdüsünü geliştiren bir eğitim alanıdır. Bu özelliği ile, toplumlar arası yarışma ortamında yarışma sonucunu belirleyici bir önemli öğe de olmaktadır. Eğitim sistemlerini sanat eğitimi temeli üstüne kuran uluslar yarışı önde götürmektedir (Etike, 1995:24).

Kendine yeten, kendini tanıyan ve yöneten, çevresi ile iyi ilişkiler kurabilen, kendisini yenileyen, çevresine olumlu enerji yayan, duygusal farkındalığı yüksek, empati yeteneği olan ve sosyal sorumluluk duygusunu kazanmış, aranan bağımsız ve kendini gerçeğleştirmiş bireyler kısaca duygusal (psiko-sosyal) zeka alanı gelişmiş bireyler yetiştirmede ve gelecek için uyumlu bir toplum yapısı oluşturmada resim toplumunda kültürel bir alt yapı oluşturacaktır.

5. 2. Öneriler

Bu çalışma bir ilçe ilkokulunda yürütölmüştür. Başka bir çalışma özel okullarda veya il merkezlerinde kontrol grubu kullanılarak yürütölebilir.

Sanatı anlamak için kültürlenmek gerekir. Bu kültüri vermek de eğitim yoluyla gerçekeşeceği için, her düzeyde eğitim kurumlarında resim eğitimi programlarının geliştirilmesi, yaygınlaştırılması, resim eğitimi ve sanatın halka götürölmesi yoluyla mümkün olacaktır. Anne, baba, öğretmen ve okul müdürleri ile iletişime geçilerek çocukların duygusal zeka alanını destekleyici etkinliklerin uygulanması önerilir.

MEB, ilkokul müfredatı içerisinde resim eğitimine daha fazla yer vermelidir. Aileler ve öğretmenlere, resim eğitimi faaliyetlerinin yapılabilmesi için olanak ve ortam sağlamaları önerilir.

KAYNAKLAR

- AKÇA, F. (26 Eylül 1998), İnsan Zekasının ve Yaratıcılığın Kökenine Dair. Cumhuriyet Bilim Teknik Eki. (601). 13.
- ARIK, A., (2000), Yaratıcılık, Kültür Eserleri Yayınları, İstanbul.
- ARTUT, K., (2004), Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ATABERK, E., (2000), Bizim Duygusal Zekamız. (2. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- AYDIN, A., (2000), Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi, Alfa Yayınları, İstanbul,
- AYSEVER, E., (2003), Çocuk Oyunları 1, Epsilon Yayınları, İstanbul,.
- BALCI, İ. (2001), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BALCI, A. (2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BALTAS, A. (30 Mayıs1999), İş ve Aile Yaşamında Başarılı Olmanın Anahtarı: EQ. Hürriyet Gazetesi İnsan Kaynakları Eki.
- BARON, F. (1969), Creative Person and Creative Process. Londra Holt Rinehart&Winston.
- BENNETTS, C. (2002), Traditional Mentor Relationships, Intimacy and EmotionalIntelligence. Qualitative Studies In Education. Vol. 15, No.2.
- BENNIS, W., (2002), Bir Lider Olabilmek. (3. Basım). Çev. Utku Teksöz, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- BENTLEY, T., (1999), (Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede) Yaratıcılık. Çev. Onur Yıldırım, İstanbul: Hayat Yayınları.
- BEYDOGAN, Ö. ve KARABULUT, N. (8-10 Mayıs 2002). Duygusal Zekanın Sanat Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesindeki İşlevleri. I.

Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

BIRCH, P., & CLEGG, B., (1997), İş Hayatında Yaratıcılık. Çev. Tülay Savaser, İstanbul, Rota Yayınları.

BODE, U. & OTTO, G., (1979), Yaratıcılık Eğitimi. Çev. Berna Can, Berlin: Friedrich Verlag Velber.

BOZDAG, M., (2001), Ruhsal Zeka (SQ). (2. Baskı), İstanbul: Bilge Yayıncılık.

BRIDGE, B., (2003), Duyguların Eğitimi, Beyaz Yayınları, İstanbul.

BROCKET, S. & BRAUN, G., (2000), Duygusal Zeka Testleri, Çev. Nurettin Süleymangil, İstanbul, MNS Yayıncılık.

BUYURGAN, S. BUYURGAN ,U., (2007), Sanat eğitimi ve Öğretimi, Pagem Yayıncılık, Ankara.

BUZAN, T. & KEENE, R.(1996), Dehanın El Kitabı. Çev. Sinem Gül, İstanbul: Sabah Kitapları.

BÜLBÜLOĞLU, A., (2001), Duygusal Zekanın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

CANTOR, N., & KIHLSSTROM, J. F. (1989). Social Intelligence and Cognitive Assesments of Personality., In R.S. Wyer & T.K. Srull. Advances in Social Cognition. NJ: Lawrence Erlbaum.

CARUSO, D. R.- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (2002), Relation of an AbilityMeasure of Emotional Intelligence to Personality. Journal of Personality Assessment. Vol. 79, No.2

ÇETİN, F., BİLBAY, A., ALBAYRAK KAYMAK, D., (2003), Çocuklarda Sosyal Beceriler, Epsilon Yayınları, İstanbul,.

CHERNISS, C. (2000). Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.

- CIARROCHI, J.- FORGAS, J. P. & MAYER, J.D., (2001), Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press.
- COFFEY, E.- BERENBAUM, H. & KERNS, J.G. (2003), The Dimensions of Emotional Intelligence, Alexithymia, and Mood Awareness: Associations with Personality and Performance on an Emotional Stroop Task. *Cognition and Emotion*.Vol. 17, No.4.
- COOPER, R.K.- SAWAF, A., (1997), Liderlikte Duygusal Zeka. Çev. Zelal Bedriye Ayman- Banu Sancar, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, D., (1993), İçimizdeki Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- CÜCELOĞLU, D., (2004), İnsan Ve Davranışı, 13. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- CÜCELOĞLU, D., (1998),Yeniden İnsan İnsana, 18. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇOBAN, S., (1999), Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOKOKUMUS, B., (2002), Bileşenlerin Diyalektiği Açısından Görsel Algı ve Yaratıcılık, Sanatta Yeterlilik Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DAMASIO, A.R. (1999). Descartes'ın Yanılgısı (Duygu-akıl ve insan beyni). Çev. Bahar Atlamaz, İstanbul: Varlık Yayınları.
- DAVASLIGIL, Ü. (1994). Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının YaratıcıDüşünmeye Olan Etkileri. *Pedagoji Dergisi*. İstanbul.
- DAY, A.L. & CARROLL, S.A. (2004). Using An Ability-Based Measure of Emotional Intelligence to Predict Individual Performance, GroupPerformance, and Group Citizenship Behaviours. *Personality andIndividualDifferences*. Vol.36.
- DEMİREL, Ö., (1999),Yaratıcı Drama, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- DENEL, B., (1999), Yaratıcılık ve Temel Tasarım. Ankara: Beyaz Nokta Vakfı Yayınları.
- DENZIN, N. (1984). On Understanding Emotion. San Francisco: Jossey-Bass.
- DERKSEN, J.- KRAMER, I. & KATZKO, M.(2002). Does a Self-report Measure for Emotional Intelligence Assess Something Different Than General Intelligence? Personality and Individual Differences. Vol.32
- DEWEY, (1934), Experience and Education, New York, Mac, Millan,
- DÖKMEN, Ü., (2000), Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem yayınları, İstanbul,
- DÖKMEN, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 20 (1-2): 183-188.
- DULEWICZ, V. & HIGGS, M. (2000). EIQ-Managerial Ser Guide. Windsor: NFER-Nelson.
- DULEWICZ, V. & HIGGS, M. (Feb. 2004). Can Emotional Intelligence Be Developed? The International Journal of Human Resource Management Vol.15, No.1.
- EKMAN, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. Cognition and Emotion. Vol.6.
- EPSTEIN, R. (Jul/Aug.1999). The Key to Our Emotions. Psychology Today. Vol. 32.
- ERBAY, M., (1997), Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ERBİL, D. (1990), Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- ERGİNSOY, D., (2002), Duygusal Zeka ve Kişiler Arası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ERİNÇ, S. M. (1998). Sanatın Boyutları. Çınar Yayınları, İstanbul.
- ERSOY, A. (1998). Günümüz Türk Resim Sanatı, İstanbul Bilim Sanat Galerisi

- ETİKE, S., (2001), Cumhuriyet Dönemi Resim Sanatı, Güldiken Yay, Ankara.
- ETİKE, S. (1995), Sanat Eğitimi Yazıları, İlke Yayınevi, Ankara.
- FİNKELESTEİN, J., (1980). Considerations For a Sociology of The Emotions. Studiesin Symbolic Interactionism. Vol.3.
- FİŞHER, A., (Oct. 26 1998), An Interview With Daniel Goleman About “Success Secret: A High Emotional IQ. Fortune. Vol. 138.
- FOX, S., (Spr. 2002), Review of ‘Promoting Emotional Intelligence in Organisations: Make Training in Emotional Intelligence Effective’ Alexandria, VA: ASTD by Cary Cjerniss & Mitchel Adler in 2000. Personnel Psychology. Vol. 55, No.1.
- FREUD, S. (1979), Sanat ve Sanatçılar Üzerine. Çev. Kamuran Sipel, İstanbul: Bozok Yayınları.
- FROMM, E., (1995)Sağlıklı Toplum, Çev: Yurdanur Salman, Payel Yayınları, İstanbul.
- FURNHAM, A. & CHAMORRO-PREMUZIC, T., (2004), Personality, Intelligence, and Art. Personality and Individual Differences. Vol. 36, p.p. 705-715.
- FURNHAM, A. & PETRIDES, K.V. (2003), Trait Emotional Intelligence andHappiness. Social Behavior and Personality. Vol. 31, No.8, p.p.815-824.
- FURNHAM, A. & PETRIDES, K.V., (May. 2004), Patental Estimates of Five Types of Intelligence. Australian Journal of Psychology. Vol. 56.
- GANDER, G. G., (1993)Çocuk ve Ergen Gelişimi, Ouner Bekir, İmge Yayınları, Ankara.
- GARDNER, H., (1999)“IQ’ın Düşükse Ben Neyim?”, Çoklu Zeka, Görüşmeler ve Makaleler, Çev: Meral Tüzel, Enka Okulları, BZD Yayıncılık, İstanbul.

- GARDNER, H., (1999), “Çoklu Zeka Teorisini Daha Derinden İncelemek”, Çoklu Zeka, Görüşmeler ve Makaleler, Çev: Meral Tüzel, Enka Okulları, BZD Yayıncılık, İstanbul, ss. 89-109.
- GARDNER, H., (1999), “Howard Gardner’la Bir Görüşme”, Çoklu Zeka, Görüşmeler ve Makaleler, Çev: Meral Tüzel, Enka Okulları, BZD Yayıncılık, İstanbul.
- GEHER, G.- WARNER, R.M.& BROWN, A.S. (2001). Predictive validity of Emotional Intelligence Accuracy Research Scale. Intelligence. Vol.29.
- GEL, Y., (1994)Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık, Demet Yayıncılık, İstanbul.
- GEORGE, J. M., (Aug. 2000), Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. Human Relations.Vol. 53, No.8.
- GIBBS, N., (Oct. 2 1995), The EQ Factor. Time. Vol.46.
- GÖKAY, Melek. M. Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Kademedeki Sanat Eleştirisinin Uygulanması Ve Sonuçları, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- GÖKAY, M., (2005), İlköğretim Resim-İş Eğitiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması. Ankara: (Ed. Vedat ÖZSOY). İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, Ankara.
- GOLEMAN, D., (1999), Duygusal Zeka, Çev: Banu Seçkin Yüksel, 11. Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, D. & WITZEL, M. (Aug 29 2003). The emotional dimension: Guru Guide Daniel Goleman: Morgen Witzel on a thinker who looks beyondconventional measures of intelligence. Financial Times. London (UK), p.11.
- GOLEMAN, D., (1999), Hayati Yalanlar Basit Gerçekler. Çev. Betül Yanık, Arion Yayınevi, İstanbul.

- GOLEMAN, D., (2000), İşbaşında Duygusal Zeka. (2. Basım), Çev. Handan Balkara, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, D., (2002a), Duygusal Zeka (neden IQ' dan daha önemlidir?). (22. basım). Çev. Banu Seçkin Yücel, İstanbul: Varlık /Bilim.
- GOLEMAN, D., (2002b), Sonuç Alıcı Liderlik, Lideri Lider Yapan Nedir? Harward Business Review Dergisi'nden Seçmeler. Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Türkiye Metal Sanayiciler Sendikası Yayınları.
- GOLEMAN, D.- BOYATZİS, R. & McKEE, A., (2002), Yeni Liderler. Çev. Filiz Nayır- Osman Deniztekin, İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOMAN, C. K., (1989). Creative Thinking in Business: A Practical Guide. London: Kogan Page Ltd.
- GÜLERYÜZ, H., (2001), Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme. Ankara: Pegem Yayınevi.
- GÖNEN, M., DALKILIÇ, N., (1998) Çocuk Eğitiminde Drama Yöntemi ve Uygulamalar, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- GÜRTUNA, S., (2003) Çocuk ve Sanat Eğitimi. Birinci baskı, İstanbul, Morpa Yayıncılık.
- HALIÇINARLI, E., (1998), Özel Öğretim Yöntemleri İçinde Sanat Eğitiminin Problematiki. Doktora Tezi. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- HARGRAVES, D. J., (1977), Sex Roles in Divergent Thinking. Journal of Educational Psychology. Vol. 47.
- HOFFMAN, M. L., (1984), Empathy, Social Cognition and Moral Action. in ed. W.Kurtines ve J. Gerwitz. Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research, and Applications. New York: John Wiley and Sons.
- HOFFMAN, M.L. & LEVINE, L. E., (1976), Early Sex Differences in Empathy. Developmental Psychology. Vol.12, No.6.

- HOLLANDER, S., (2002), Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion*. Vol.16.
- HUY, Q. N., (Apr. 1999), Emotional Capability, Emotional Intelligence, and Radical Change. *Academy of Management. Teh Academy of Management Review*. Vol. 20, No.2.
- HUMPHREYS, J., (1999), Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven, Çev: Tanju Anapa, Baskı, Epilson Yayıncılık, İstanbul.
- İPŞİROĞLU, N., (1998), Sanattan Güncel Yaşama, Pan Yayınları, İstanbul.
- İSMEN, E., (5-7 Eylül 2001), Duygusal Zeka ve Problem Çözme. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.
- İLHAN A.Ç. ve OKVURAN, A., (2002), Zeka ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Birey. Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünce Çalıştayı, Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık, 13-15 Kasım 2001, ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- JUNG, C. G., (1999) Keşfedilmemiş Benlik, Çev: Barış İlhan, Canan Ener Silay, İstanbul.
- KARADAG, E. & ÇALISKAN, N. (2005), Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama, Anı Yayınevi, Ankara.
- KARAYAĞMURLAR, B., (1990), Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim. Yüksek Lisans Tezi. DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KARAYAĞMURLAR, B., (1993), Sanatsal Yaratıcılıkta Soyutlama ve Günümüz Sanatındaki Yeri, Sanatta Yeterlik Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 256.
- KARAYAĞMURLAR, B., (1999), Yaratıcılık Açısından 8 yıllık İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KARSLI, M.D.- GÜNDÜZ, H. B. ve URAL, A., (27-30 Eylül 2000), Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi ve Duygusal Zeka

Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Erzurum.

KAVCAR, C., (1985), Örgün Eğitimde Dramatizasyon, Eğitim Bilim Yay., İstanbul.

KİRİŞOĞLU TEKİN, O., (2005), Sanatta Eğitim, Pegem, Ankara.

KEHREMİN, Z., (1995), Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi, Yapı Yayınları, İstanbul.

KOCAYÖRÜK, A., (2004), Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri, Nobel Yayınları, Ankara.

KONRAD, S., CLAUDIA, H., (2001), Duygularla Güçlenmek, Çev: Meral Taştan, İstanbul.

KONUK, D., (2006), Zonguldak İl Merkezinde 7-11 Yaş Grubu İşitme Engelli Olan ve Olmayan Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

KÖKNEL, Ö., (2003), Akıl İle Düşünce Gücü, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul.

KÖKNEL, Ö., (1999), Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul.

KONRAD, S. & HENDL, C., (2001), Duygularla Güçlenmek. Çev. Meral Taştan, İstanbul, Hayat yayınları.

KÖKNEL, Ö., (1989), Yaratıcı Gençliğin Yetiştirilmesi. Yaşadıkça Eğitim. Nisan/Mayıs/Haziran, sayı: 7.

KÜÇÜKKURT, D., (2003), Sanatı Üreten ve Tüketen Açısından Görme ve Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

LABORIT, H., (1996), Yaratıcı İnsan. Çev. Bertan Onaran, İstanbul: Payel Yayınları.

LIFF, S. B., (2003), Social And Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. Journal of Developmental Education. Vol. 26, No. 3.

LOPES, P. N.- SALOVEY, P. & STRAUS, R., (2003), Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social

Relationships. Personality and Individual Differences.
Vol.35.

LOWENFELD, V., (1953), Education and Art: A symposium. Lausanne: Unesco.

LUPTON, D., (2002), Duygusal Yaşantı. Çev. Mustafa Cemal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MARTINEZ-PONS, M., (1999), "Emotional Intelligence as a Self-Regulatory Process: A Social Cognitive View. Imagination, Cognition & Personality, Vol.19, No.4.

MATHEWS, G.- ZEIDNER, M. & ROBERTS, R., (2003), Emotional Intelligence: Science and Myth. Cambridge, MA: The MIT Pres.

MAY, R., (2003), Yaratma Cesareti, (8. Basım), Çev. Alper Soysal, İstanbul: Metis Yayınları.

MAYER, J. D., & SALOVEY, P., (1997), What is emotional intelligence? In P Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books.

MAYER, J.D. & COBB, C. D., (2000), Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? Educational Psychology Review. Vol. 12, No.2.

MAYER, J.D.- CARUSO D.R.- SALOVEY, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Intelligence. Vol. 27, No. 4., 92.

MAYER, J. D.- PERKINS, D. M.- CARUSO, D.R. & SALOVEY, P., (April 2001), Emotional Intelligence and Giftedness. Roeper Review. Vol.23, No.3.

MCKAY, G.D. & DINKMEYER, D., (1998), Ne Hissettiğiniz Kendinize Bağlı (Duyularınızın Seçim Gücü). Çev. Aysa Güran, Ankara: HYB Yayıncılık.

NUTKU, Ö., (1998), Oyun Çocuk Tiyatro, Özgür Yayınları, İstanbul.

OLERON, P., (1992), Zeka. Çev. Ela Güngören, İstanbul: İletişim Yayınları.

- ORLICH, D. C.- HARDER - R. J., CALLAHAN - R. C., KAUCHAK, D. P., & GIBSON, H. W., (1994), Teaching Strategies:A Guide to Betler Instruction.(4 ed.). Lexington, MA: D. C. Health and Company.
- ÖKTEM, F., (Basım tarihi 2002), Yaratıcı Zeka. Yaratıcı Zeka ve Eğitim Sempozyumu, (29 Mayıs 2000), Feza Gürsey Salonu, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖKSÜZ, Y., (2001), Duyguları Açabilme Özerklik İlişkisi. 19 Mayıs Ün. Eğt. Fak. Dergisi. Sayı: 13, Samsun.
- ÖMEROGLU, E., (1988), Yapıcı ve Yaratıcı Nesiller Yetiştirmek. Eğitim ve Bilim. Vol.12, No.67.
- ÖNCÜ, T., (1989), Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖNDER, A., (2001), Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, İstanbul.
- ÖZDEMİR, L., (2003), Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÖZKAYA, S., (2000), Sanatta Deha ve Yaratıcılık. İstanbul, Pan Yayıncılık.
- ÖZSOY, V., (2003), Görsel Sanat Eğitimi Resim İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- PALMER, B.- DONALDSON, C. & Stough, C., (2002), Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Personality and Individual Differences. Vol. 33, No.7.
- PALMER, B. R.- MANOCHA, R.- GIGNAC, G.- STOUGH, C., (2003), Examining the Factor Structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian General Population Sample. Personality and Individual Differences. Vol. 35.

- PARKER, J.D.A.- SUMMERFELDT, L.J.- HOGAN, M. J.& MAJESKI, S.A., (2004), Emotional Intelligence and Akademik Success: Examining the Transition from High School to University. Personality and Individual Differences. Vol. 36.
- PARKER, J. D. A.- TAYLOR, G. J. & BAGBY, M. R., (2001), The Relationship Between Emotional Intelligence and Alexithymia. Personality and Individual Differences. Vol. 30.
- PERVIN, L. A., (1989), Personality Theory and Research. (Fifth Edition), New York: John Willey and Sons Inc.
- PETRIDES, K.V. & FURNHAM, A., (2000), Gender Differences in Measured and Self- Estimated Trait Emotional Intelligence. Sex Roles, Vol.42, No.5/6.
- PETRIDES, K.V.- FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A., (2004), The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. Personality and Individual Differences. Vol.36.
- PETRIDES, K.V.- FURNHAM, A.& MARTIN, G. N., (2004), Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence: Evidence for Gender-Based Stereotypes, The Journal of Social Psychology. Vol.144, No.2.
- PETRIDES, K. V.& FURNHAM, A., (2001), Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. European Journal of Personality. Vol.15.
- PFEIFFER, S. I., (Apr. 2001), Emotional Intelligence: Popular But Elusive Construct. Roeper Review. Vol. 23, No.3.
- PIAGET, J., (2004), Çocukta Zihinsel Gelişim, Portakal, Husen, Cem Psikoloji, İstanbul.
- RAWLİNSON, J. G., (1995), Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası. Çev. Osman Değirmen, İstanbul: Rota Yayıncılı
- RIZA, E. T., (1999), Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri. İzmir, Anadolu Matbaası.

- RIZA, E. T., (2000), Kalıplaşma ve Yaratıcılık. Yasadıkça Eğitim, Sayı: 65, 4-7.
- ROBERTS, R. D., (2002), Book Review of 'The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and in the Workplace', San Francisco, CA: Jossey-Bass by Reuven Bar-On and James D.A. Parker (Editors) in 2000. Intelligence, Vol.30..
- ROSENBERG, M., (1989), Society and the Adolescent Self-Image (rev. ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Pres.
- ROUSSEAU, J. J., (2000), Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine, Baştürk, Babil Yayınları, Erzurum.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D., (1990), Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, New York.
- SAN, İ., (1983), Sanat Eğitimi Kuramları, Özen Matbaacılık, Ankara.
- SAN, İ. (1979), Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık. 2. baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- SAN, İ., (2004), Sanat ve Eğitim. Üçüncü baskı, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- SAN, İ. (2002). Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme. Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünce Çalıştayı, 13-15 Kasım 2001, ODTÜ Kültür Kongre Merkezi, Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- SALOVEY, P- MAYER, J.D.- GOLDMAN, S. L.- TURVEY, C. & PALFAI, T. P., (1995), Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using The Trait Meta-Mood Scale. In: Pennebaker, J.W. (Ed.). Emotional Disclosure and Health. Washington, DC: American Psychological Association.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D., (1990), Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. Vol.9, No.3.
- SALOVEY, P.- STROUD, L. R.- WOOLERY, A. & EPEL, E. S., (2002), Perceived Emotional Intelligence, Stres Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using The Trait Meta-Mood

Scale. Psychology and Health. Vol. 17, No.5, p.p. 611-627.

SALVIA, J. & YSSELDYKE, J. E., (1978), Assessment in Special and Remedial Education. Boston: Houghton Mifflin.

SCHNEIDER, R. J., ACKERMAN, P. L. & KANFER, R., (1996), To 'Act Wisely In Human Relations': Exploring the Dimensions of Social Competence, Personality and Individual Difference. Vol. 21.

SEARS, W. & SEARS, M., (2003), Başarılı Çocuk, Çev. Özlem Gültekin, İstanbul: Boyner Yayınları

SEZER, H. (2001), İlk Öğretimde Resim İş, T.C MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.

SEZİK, N., (2002), Sınırsız Beyin Gücü EQ+ SQ+ IQ. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

SHAPIRO, L. E., (2003), Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. (7. Basım). Çev. Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.

SÖNMEZ, V., (1993), Yaratıcı Eğitim. Yaratıcılık ve Eğitim, XVII. Eğitim Toplantısı, Editör: Ayşegül Ataman, Ankara.

SÖNMEZ, V., (1995), Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, Yaratıcılık ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

STEIN, S.J. & BOOK, H. E., (2003), EQ, Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı. Çev. Müjde Işık, İstanbul: Özgür Yayınları.

SÜRÜR, A., (2004), Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

TEKİN A. F., (2001), Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TEKİN B. M., (2006), Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

TELLİ, H., (1990), Türkiye'de Resim İş Öğretimine Genel Bir Bakış, Ankara, TED.

- TELLİ, H., (Ağustos 2004), Neden Sanat Eğitimi? Yeniden İmece. İzmir.
- THORNDIKE, E. L., (1920), Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine. Vol. 140.
- THORNDIKE, R.L. & STEIN, S., (1937), An Evolution of the Attempts to Measure Social Intelligence. Psychological Bulletin. Vol.34.
- TOMARKEN, A.& DAVIDSON, R., (1994), Frontal Brain Activation in Repressors and Nonrepressors. Journal of Abnormal Psychology. Sayı:103.
- TORRANCE, E. P., (1974), Norms- Technical Manuel Torrance Test of Creative Thinking. Lexington, Massachusettes Ginn.
- TUNALI, İ., (1989), Estetik. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- TURGUT, İ. (1993). Sanat Felsefesi. İzmir: Üniversite Kitabevi.
- TÜRKDOĞAN, G., (1984), Sanat Eğitimi Yöntemleri, Resim İş öğretimi, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- URAL, A., (2001), Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu. Yayınlanmamış Araştırma, Bolu.
- ÜLGEN, G., (1997), Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınları, İstanbul.
- ÜNVER, E., (2002), Sanat Eğitimi. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ÜSTÜDAĞ, T., (2003), Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü, Pegem A Yayınları, Ankara.
- WEISINGER, H., (1998), İş Yaşamında Duygusal Zeka. İstanbul, MNS Yayıncılık.
- YALINBAŞ, S., (2003), Zaman Yönetiminde Duygusal Zekanın Kullanımı ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- YAVUZ, K. E., (2002), 7-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi. Ankara, Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- YAVUZER, H., (1996), Çocuk Psikolojisi, 18. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER, H., (1987), Doğum Öncesi Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YAVUZER, H., (2003), Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YAVUZER, H., (2004), Çocuk Eğitimi El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

YOLCU, E., (2004), Sanat Eğitimi ve Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.

YÖRÜKOĞLU, A., (2003), Çocuk Ruh Sağlığı, İstanbul, Özgür Yayınları.

EKLER

EK I. PSİKOSOSYAL GELİŞİM ÖLÇEĞİ

1. KENDİ KENDİNİ YÖNETME

A) EVDE

1. Maddi Özerklik

a) Yemek

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
1	Yiyeceği et yumuşak x olduğu zaman onu kendisi bıçakla kesebilir mi?	Dil, haşlama et, sosis, salam, ciğer gibi. Burada söz konusu olan çocuğun herhangi bir şekilde ve herhangi bir yolla eti kendi başına yiyebilmesidir.	— Çok nadir olarak ± Her zaman değil, çoğu zaman + Her zaman
2 (1)	Hangi çeşit et olursa olsun tek başına kesebilir mi?	Biftek, pirzola, tavuk gibi	± Yok* — Çok nadir olarak. Her zaman değil + Her zaman
3 x	Yemekte büyüklere ait bir peçeteyi boynuna bağlayarak kullanır mı?	Havlu veya plastik cinsinden küçük çocuk peçetesi söz konusu değildir.	— Genellikle bir bebek peçetesi kullanır. ± Genellikle çocuklara özgü peçetesi kullanmaz. Çocuğa göre hazırlanmış bir büyük peçeteyi kullanır (ipli, mandallı v.b).
4 (3) *	Masada büyükler gibi peçetesini dizine koyarak kullanır mı?		— Bazen ve üstüne döktüğü zaman ± Bazen. Genellikle fakat üstünü-başını çok kirleterek kullanır. Peçete boynunda olarak. + Hemen hemen her zaman (çoğu zaman)

* Soru cetvelinde “ kodlama örnekleri ve eşikleri” sütununda “ ± yok” yazılı ise, o soruya ait bir cevap için ± ile gösterilen bir kodlamanın yapılmayacağı anlaşılmaktadır.

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
5	İkinci kahvaltısını başkasının yardımı olmadan tek başına yapar mı?	<p>Ekmek, reçel vb. lerini bizzat almak ve basit bir hazırlık isteyen her türlü yemek ihtiyacını örneğin; ekmeğe yağ, reçel sürmeyi, bir şey içmeyi, yoğurt yemeği kendi kendine becermek söz konusudur.</p>	<p>± Yok</p> <p>— Çok nadir olarak. Sadece meyve veya bisküvi.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman.</p> <p>İkinci kahvaltısını değil ama sabah kahvaltısını hemen her zaman tek başına yapar.</p>
6	Masada yemeğini tabağına kendi mi koyar?	<p>Kendi payına düşeni uygun bir şekilde alması söz konusudur (annenin gözetiminde ya da gözetiminde olmayabilir).</p>	<p>± Yok</p> <p>— Bunu ancak kesilmiş et, börek gibi hazır yemeklerde yapar.</p> <p>+ Bazen fakat hangi yemek olursa olsun yapar.</p>
7	Hiçbir kimsenin yardımı olmaksızın yalnız başına basit bir yemeği hazırladığı veya pişirdiği olur mu?	<p>Yumurta, patates haşlama, makarna, pürzola vb. gibi</p>	<p>± Yok</p> <p>— Salam veya soğuk yemekleri hazırlar. Kahvaltı hazırlar (madde 5).</p> <p>+ Çok nadir</p>
8	(Ancak 8 yaştan itibaren sorulabilir) Yiyecek ve yemek miktarını kendisi ayarlar mı, ve bu konuda karar vermede serbest bırakılır mı ?		<p>— Muhakkak ki yapabildi ama serbest bırakılmaz.</p> <p>± Bilir, fakat çoğu zaman serbest değildir.</p> <p>Serbesttir, fakat çok iyi bilmez.</p>

b) Temizlik

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
9 x	Kendisine söylenmek koşulu ile ellerini yardımsız yıkar mı?	— Etrafını çok kirletmeksizin sabunla uygun bir şekilde yıkanmak söz konusudur (bu işi yaparken çocuğun izlendiği veya kontrol edildiği kabul edilir). — Nadir olarak. Çok iyi değil ve etrafı kirleterek. ± Bazen. Etrafı kirleterek. Çok iyi değil. + Hemen hemen her zaman
10 (9)	Ellerini kendisine söylenmeden yıkar mı?	— Örneğin, okuldan döndüğünde ya da yemekten önce (bazen bu işi yaparken kontrol veya takip edildiği kabul edilir). ± Yok — Çok nadir olarak + Çoğu zaman
11 x	Kendine söylemek koşuluyla yüzünü yardımsız yıkar ve kurular mı?	Kulaklarını tek başına yıkamayabilir (bu işi yaparken kontrol veya takip edildiği kabul edilir). — Çok nadir olarak ± Bazen. Her zaman değil + Her zaman
12 (11) *	Kendisine söylemeye gerek kalmadan yüzünü yıkar ve kurular mı?	Örneğin, sabah okula gitmeden önce (bu işi yaparken kontrol veya takip edildiği kabul edilir). ± Yok — Çok nadir olarak + Çoğunlukla
13 x	Kulaklarını, takip veya hiç değilse kontrol etmek şartıyla kendisi temizler mi?	Bazen, ona bunu yapması gerektiğinin söylendiği kabul edilmiştir. ± Yok — Nadir olarak + Çoğunlukla
14 (13) *	Kulaklarını hiç takip ve kontrol olmadan temizler mi?	Ne temizleme sırasında takip, ne de daha sonra kontrol yoktur (bazen bunu yapmasının kendisine söylendiği kabul edilir). ± Yok — Nadir olarak + Çoğunlukla

15

**Hiç yardımsız
x yıkanabilir mi?
(ama yıkanmasının
kendine söylenmesi,
yıkanırken takibi, hiç
olmazsa kontrol
edilmesi gerekir)**

Gerektiği gibi yalnız başına yıkanmak, durulanmak, kurulanmak söz konusudur (yıkanma, banyoda veya banyodan başka bir yerde yapılabilir).

— Nadir olarak

± Bazen veya arada sırada.

Her zaman değil. Yalnız başına banyo yapar, fakat çok iyi değil.

Yıkanır, durulanır fakat kurulanmaz.

+ Her zaman

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
16 (15) *	Takip ve kontrol olmaksızın yıkanmasını yalnız başına yapabilir mi?	Ne yıkanma sırasında ne de sonra takip ve kontrol söz konusu değildir. — Çok nadir olarak ± Arada sırada + Hemen hemen her zaman
17 (15)	Kendisine söylenmeksizin banyosunu (yıkanmasını) yapar mı?	Banyo yapacağı zamanı kendi kendine belirlemek ve annesinin müdahalesi olmaksızın kendi başına yıkanmak söz konusu (annenin banyo yapan çocuklar için küveti doldurması gerekmez). ± Yok — Nadir olarak + Hemen hemen her zaman
18	Söylemek, izlemek x veya hiç değilse kontrol etmek koşuluyla tırnaklarını yardımsız keser ve temizler mi?	Tırnak kesme işini tırnak pensi veya makasıyla gerektiği şekilde yapmak söz konusudur. — İstisnai olarak ve kötü bir şekilde. ± Nadiren–bazen. Sadece bir el için yapar. Çok iyi değil. + Hemen hemen her zaman
19 (18) x	Tırnaklarını takipsiz ve kontrolsüz tek başına kesebilir mi?	Kendisine tırnaklarını kesmesi söylenir, fakat takip edilmez ± Yok — Çok nadir olmaz + Çoğunlukla
20 (18) *	Kendisine söylemeye lüzum kalmadan tırnaklarını keser mi?	— Nadir olarak ± Arada sırada + Hemen hemen her zaman
21	Saçlarını yardımsız yıkar, durular ve gerekirse kurular mı?	Bazen bunun kontrol ve takip edilmesi, hatırlatılması kabul edilir. — İstisnai olarak, tam değil veya kötü ± Nadiren–bazen. Başını anne sabunlar veya şampuan koyar. + Hemen hemen her zaman

c) Giyinme

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
22	Elbiselerini hemen hemen yardımsız çıkarır mı?	<p>— Nadir olarak</p> <p>± Bazen veya arada sırada.</p> <p>Her zaman değil</p> <p>+ Her zaman</p>
23 x	Kendisine bir bir elbiselerini veren ve onları nasıl giydiğini takip eden bir annenin gözetiminde hemen hemen yardımsız olarak giyinir mi?	<p>— İstisnai olarak</p> <p>± Yalnız Cumartesi ve Pazar günleri. Pek çok konu için yardım edilir.</p> <p>+ Hemen her zaman</p>
24 (23)	Kendisine elbiselerini tek tek veren bir annenin gözetiminde, hiç yardımsız olarak giyinir mi?	<p>— İstisnai olarak</p> <p>± Yalnız Cumartesi ve Pazar günleri. Yardımsız fakat fena bir şekilde.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman</p> <p>Annenin gözetimi gerekli değildir. Ancak giyinme bittikten sonra anne inceler ve ufak tefek eksikler için yardım eder.</p>
25 (23-24)	Yardımsız giyinir mi? Tek başına, hiçbir yardım olmaksızın ve iyi giyinip giyinmediği kontrol edilmeksizin giyinmek söz konusudur.	<p>± Yok</p> <p>— Yalnız Cumartesi ve Pazar günleri.</p> <p>En sonunda kontrol edilmesi gereklidir.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman yardımsız giyinir.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
26	<p>Çamaşır değiştirmesi gereken zamanı bilir ve bunu kendi kendine yapar mı?</p>	<p>— İstisnai hallerde ve bilinçsiz</p> <p>± Bazen veya zaman zaman.</p> <p>Özel kirlenme hallerinde değiştirme kararını kendisi verir (örneğin, çamura batmak, düşmek, ıslanmak gibi).</p> <p>Çoğu zaman tek başına, fakat bilinçsiz.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman</p>
27	<p>Hangi elbiseyi giyeceğine kendisi karar verir mi?</p>	<p>— İstisnai olarak. Görüşünü bildirir.</p> <p>± Arada sırada.</p> <p>Her zaman sağ duyu ile değil.</p> <p>Annesinin görüşünü sorar.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman kendisi kararlaştırır.</p>
<p>28 Elbiselerinin söküğünü veya bir düğmesini diktiği olur mu?</p>	<p>Elbiseleri anne tarafından hazırlanmaz, verilmez ve işaret edilmez. Zamana ve hava koşullarına göre çocuğun kararlaştırması söz konusudur. Annenin onaylaması gerekmez.</p>	<p>± Yok</p> <p>— Oyun cinsinden dikiş veya örgü. Bebek elbisesi.</p> <p>+ İstisnai olarak (çok nadiren)</p>

d) Yatma - Uyuma

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
29	Öğle uykusuna yatmaktan kaçınır mı?	Bütün günü uyumadan veya yatakta dinlenmeden geçirmek söz konusudur.
		— Hemen hemen her gün öğleden sonra uyur. ± Okula gitmediği günler uyur. Bazen veya zaman zaman + Öğle uykusunu istisnai olarak uyur. Tatilde uyur.
30 x	Yatağa yardımsız gider. Fakat anne, baba (veya ikisinden biri) yattıktan sonra ona iyi geceler dilemek üzere yanına gider mi?	Hiçbir maddi yardım söz konusu değildir.
		— Nadir olarak ± Bazen. Her zaman değil + Her zaman
31 (30) *	Vedalaşma önceden yapılır ve yatağa yalnız mı gider?	Anne, baba yanına hiç gitmezler. Sadece özel hallerde üstünü örtmek veya öpmek için giderler.
		— İstisnai olarak ve hadise çıkartarak gider. Onun için özel olarak gidilmez, fakat kendisinden küçük kız veya erkek kardeşi öpüldüğü zaman yatakta o da öpülür. ± Çok nadir olarak veya arada sırada yalnız gider. + Ekseri, çoğu zaman
32	Oldukça düzenli bir şekilde (hemen hemen haftada bir defa her zamankinden daha geç) yatar mı ?	Yatma saati bir ziyaret, misafir veya bir radyo ve TV program, vb. dolayısıyla bir saat gecikebilir.
		— Ayda bir defadan daha az. Alışlagelen den yarım saatten daha az bir gecikme ile. ± Ayda bir iki veya üç defa. Alışlagelenden yarım saat geç.

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
33	Saat onbire veya gece yarısına kadar uyumadığı olur mu?	<p>— Büyük tatil veya hafta tatilinden dönüşte.</p> <p>Saat sekizden daha geç yatmaya alışmış çocuklar için 10'a kadar.</p> <p>± İstisnai olarak (senede bir iki defa). Saat 8' den önce yatmaya alışmış çocuklar için 10'a kadar.</p> <p>+ Arada, sırada</p>

e) Diğer Konular

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
34 x	Oturak kullanmayı tamamen bırakmış mıdır?	<p>— Çok nadir olarak</p> <p>± Arada sırada. Her zaman değil</p> <p>+ Apartmanda hela olmadığı zaman kullanır ve bu işi kendi kendine becerir.</p> <p>Tamamen bırakmıştır.</p>
35 (34) *	Helada kendi işini kendi görür mü?	<p>— Nadir olarak</p> <p>± Arada sırada. Her zaman değil</p> <p>+ Her zaman</p>
36	Ayakkabılarını kendisi boyar mı?	<p>— Gerektiği gibi ve temiz olarak boyamak söz konusudur</p> <p>(bu soru için çocuğa bunu yapmasının gerekli olduğunun söylenmesi de kabul edilmiştir).</p> <p>— İstisnai olarak. Annesi boyadıktan sonra o parlatır.</p> <p>± Arada sırada. Gerektiği gibi değil. Temiz değil. Fırçalar, fakat boyamaz.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
37	Havagazını yalnız başına yaktığı olur mu?	<p>— İstisnai olarak ve izin verilmeksizin.</p> <p>± Sadece annesinin yanında. Yasaklanmış olduğu</p> <p>halde ve yasağa karşı gelerek.</p> <p>+ Nadir olarak veya zaman zaman</p>
38	Evde yarım gün x yalnız başına kaldığı olur mu?	<p>— İki veya üç saat civarında.</p> <p>— Kendisine çok etraflı talimat bırakmak zorunluluğu olmaksızın evde kalmak söz konusudur (yalnız kaldığı en fazla süre not edilecek).</p> <p>— Bir saatten az. Hasta olunca yatakta. Akşam yattığı zaman.</p> <p>Kendisinden en az iki yaş büyük (iki yaştan daha büyük) kardeşleriyle birlikte.</p> <p>± Bir ile bir buçuk saat.</p> <p>Sadece bir defa.</p> <p>Kendisinden en çok iki yaş büyük (iki yaş ve iki yaştan daha az büyük) kardeşleriyle birlikte.</p> <p>+ Nadir olarak. İki saat. Kendisinden küçük kardeşleriyle birlikte.</p>
39 (38) **	Evde bütün bir gün yalnız başına kaldığı olur mu?	<p>Yemek daha önceden hazırlanmıştır.</p> <p>— Hasta olduğu zaman yatakta. Kendisinden en az iki yaş veya daha büyük kardeşleriyle birlikte.</p> <p>± Bu bir defa olmuştur. Kendisinden en çok iki yaş büyük kardeşleriyle birlikte.</p> <p>+ Nadir olarak. Kendinden daha küçük kardeşleriyle.</p>

2. KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK
(FAALİYETİNİ KENDİ KENDİNE İDARE ETME YETENEĞİ)

a) Okul Çalışması

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
40	Derslerini kendi kendine çalışır ve öğrenir mi?	<p>— Kendi öğrenir fakat anlatılır.</p> <p>— Dershanelere vb. gidiyorsa bu maddeye puan verilmemesi uygundur.</p>	<p>± Yok</p> <p>— Nadir olarak zaman zaman. Bazen dershaneye gider.</p> <p>+ Çoğu zaman kendi öğrenir.</p>
41 (40) ***	Çalışıp çalışmadığını takip ve kontrol etmeksizin derslerini gerektiği şekilde çalışır ve öğrenir mi?	<p>— Artık öğrendikleri anlatılır.</p> <p>— Çocuk hazırlayıcı çalışmaya katılıyor ise anne babanın evdeki müdahalesine göre madde değerlendirilir.</p>	<p>— Nadir olarak. Kötü bir şekilde.</p> <p>± Arada sırada. Her zaman değil. Her zaman iyi değil.</p> <p>+ Sadece yaptığı ödevler tekrarlatılır.</p>
42	Ödevlerini yalnız x başına yapar fakat ödevleri bitirince onlar kontrol edilir.	<p>Yardım ve izleme olmaksızın bitirmek söz konusudur (çocuk hazırlayıcı çalışmaya katılıyorsa 41. madde aynen uygulanır).</p>	<p>± Yok</p> <p>— Nadir olarak. İzleyerek, yardımsız olarak.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman.</p> <p>Müsvettenin kontrolü yapılır.</p>
43 (42) ***	Görevlerini tamamen yalnız olarak titizlikle yapar mı?	<p>— Takip ve kontrolsüz, yardımsız ve tahkik etmeksizin.</p> <p>— Burada söz konusu olan konu çocuğun görevi büyük bir dikkat ve titizlikle yapmış olmasıdır. Görevin başarılı olup olmaması söz konusu değildir (çocuk hazırlayıcı çalışmaya katılıyorsa 41. ve 42. maddelerdeki konular uygulanır).</p>	<p>± Yok</p> <p>— Nadir olarak—arada sırada (bazen).</p> <p>Baştan savma.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
44	Ortaokul öğrencileri için haftalık okul çalışmasını yalnız başına gerektiği şekilde planlar mı ?	<p>— Çok nadir olarak. Kötü bir şekilde.</p> <p>± Arada, sırada. Çok iyi değil. Planı birine danışarak yapar.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman (çoğu zaman)</p>
b) Ev işlerine yardım		
Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
45 *	Evlerine yardım ettiği olur mu? (hangi çeşit yardım olduğunu belirtiniz).	<p>± Yok</p> <p>— İstisnai olarak. Tabak bardak kurulamak, sofrayı kaldırmak, çöp tenekesini boşaltmak gibi işlerde yardım etmek, ekmek satın almak.</p> <p>Yardım için değil, oyun amacıyla ev işlerine yardım etkinlikleri.</p> <p>+ Nadir olarak.</p>
46	Bir iki yaşındaki küçük bir çocuğa baktığı olur mu?	<p>— Küçük çocukları sever.</p> <p>± İstisnai olarak. Kısa bir süre çocuğu oynatır ve ona bakar. Oturağa oturtur. Bakar fakat, iyi beceremez.</p> <p>+ Nadir olarak bakar.</p>
47	Ufak tefek yararlı işler yapmak elinden gelir mi?	<p>± Yok</p> <p>— Oyunla ilgili şeyler yapar.</p> <p>Büyüklerin ve anne babanın ufak tefek ev işlerine katılmak.</p> <p>+ İstisnai olarak, nadir olarak</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
48 (45) **	Gerektiği zaman evin sorumluluğunu üzerine alır mı?	— Ev işleri, çarşı–pazar yemek hazırlama gibi örneğin anne hastalandığı zaman bir iki gün süre ile. ± Yok — Sadece bir alanın sorumluluğunu alır. Kendisinden en az iki yaş büyük kardeşleriyle sorumluluğu paylaşarak alır. + İstisnai olarak sadece bir defa. Kendisinden en çok iki yaş (iki yaş veya daha az) büyük kardeşleriyle eşit bir sorumluluk taşıyarak alır.

B) DIŞARDA (EVİN DIŞINDA)

1. Yer Değiştirme

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
49	Çok kısa bir zaman için oyun, okula x gitme, bir alışveriş işini yapmak gibi her ne sebeple olursa olsun sokağa yalnız başına çıkabilir mi?	— Ablası veya ağabeyi ile sadece şehir dışında oturulduğu zaman çıkar (yazlıkta). ± İstisnai olarak. Pencereden kontrol ve takip edilerek. + Arada, sırada. Kendinden küçük kardeşleriyle.

Madde	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri
No	Yolun karşı tarafına yalnız başına geçebilir mi?	Ve Eşikleri
50 (49) *	Trafığe dikkat ve eğer varsa yaya geçidinden geçmek söz konusudur.	<p>— Abla ve ağabeyiyle. Sadece şehir dışında iken. Pencereden kontrol ve takip edilerek. ± İstisnai olarak. Sadece eve yakın belirli bir veya iki küçük yolu geçer. + Arada sırada. Kendisinden daha küçük kardeşleriyle. Özellikle tehlikeli büyük ana yollar ve dört yol ağızlar, dışında geçer.</p>
51 (49) *	Okula yalnız gider mi?	<p>— Takip veya kontrolsüz sağa sola bakıp zaman geçirmeden. — Hiç kimse onu okula götürmekle görevlendirilmiş değildir. Eğer çocuk okula kardeşleriyle birlikte gidiyorsa onlar olmadığı zaman okula yalnız gidip gitmediğini belirtiniz.</p> <p>— İstisnai olarak. Kardeşleriyle, onlar olmadığı zaman bir başkasıyla. Sadece yolun bir kısmını gider. ± Bazen yalnız başına, bazen eşlik edilerek. Aradaki yolların birini daima yalnız başına. Kendisinden en az iki yaş büyük (iki yaştan daha fazla büyük) kardeşleri ile birlikte, fakat onlar olmadığı zaman yalnız gider. + Kendisiyle birlikte götürmek zorunda olduğu daha küçük kardeşleriyle birlikte. Kendisinden en çok iki yaş büyük kardeşleriyle birlikte, fakat onlar olmadığı zaman yalnız gider.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
52	Kendi yaşındaki arkadaşları ile veya yalnız başına küçük yollarda (sokaklarda) bisikletle dolaştığı olur mu?	Örneğin tatilde şehir dışında ± Yok — Büyük bir bahçede veya avluda. Kendisinden en az iki yaş veya daha büyük arkadaş ve kardeşleriyle. + Nadir olarak. Kendisinden en çok iki yaş büyük arkadaş ve kardeşleriyle.
53	Yalnız başına veya kendi yaşındaki çocuklarla tren yolculuğu yaptığı olur mu?	— En az iki saatlik bir yolculuk söz konusudur. — Çocuğun hiç kimseye bırakılmaması söz konusudur. — Yakın banliyö treni ile. Uçak yolculuğu. Kendisinden en az iki yaş büyük kardeşleri ile birlikte. ± Kendisinden en çok iki yaş büyük kardeşleriyle birlikte. + İstisnai olarak, sadece bir defa. Bakmakla görevlendirildiği daha küçük bir kız veya erkek kardeşle beraber.
54	Şehir içinde bildiği bir x yere aktarmasız olarak yalnız başına otobüsle gidebilir mi?	— Abla veya ağabeyi ile. ± Sadece bir defa. Kendi yaşındaki arkadaşla. + Nadir olarak. Daha küçük kız veya erkek kardeşiyse.
55 (54) **	Şehir içinde bildiği bir yere gitmek için otobüse binebilir ve aktarma işini kendi başına becerebilir mi?	Burada aktarmayı yapabilmek önemlidir. — Abla veya ağabeyi ile. ± Sadece bir defa. Kendi yaşındaki arkadaşla + Nadir olarak. Daha küçük kız veya erkek kardeşiyse

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
56 x	Şehir içinde bildiği bir yere aktarmasız olarak yalnız başına dolmuşla gidebilir mi?	— Abla veya ağabeyi ile. ± Sadece bir defa. Kendi yaşındaki arkadaşı ile. + Nadir olarak. Daha küçük kız veya erkek kardeşiyle
57 (56) **	Şehir içinde bildiği bir yere yalnız başına dolmuşla gidebilir mi ve tek başına aktarma yapabilir mi?	— Abla, ağabeyi ile. ± Sadece bir defa. Kendi yaşında arkadaşı ile. + Nadir olarak. Daha küçük kardeşi ile.
58 (54-55) (56-57) **	Şehir içinde daha önce bilmediği bir yere aktarmalı olarak kendisine gerekli açıklama yapılmak koşuluyla yalnız başına otobüs veya dolmuşla gidebilir mi?	— Kendinden büyük kız veya erkek kardeşiyle. ± Yaşıtı olan bir arkadaş ile. Bilmediği bir yere aktarmasız olarak (54, 56'yı birlikte veya ayrı ayrı kapsar). + Sadece bir defa– çok nadir olarak. Daha küçük kardeşleriyle.
59 (54-55-58) ve/ ya da (56-57-58) ***	Şehir içinde otobüs veya dolmuşla gidilecek her hangi bir yer için bir plan yaparak en uygun yolu kendi başına kararlaştırmasını ve bunu gerçekleştirmesini bilir mi?	Bir plana göre, bir yerden diğer bir yere gitmek için en pratik aracı bulmayı bilmesi ve saptadığı yola göre kendi başına hareket etmesi söz konusudur. — Plan yapabilir ama yalnız başına gerçekleştiremez. ± Bunu ancak kendi yaşındaki bir arkadaş ile yapabilir. + Sadece bir defa, nadir olarak.

2. Boş zaman faaliyetleri

a) Sinema

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
60 x	Sinemaya gider mi? Okulda, ders saatleri sırasında ya da okul gözetimi dışında sinemaya gitmek söz konusudur.	— Evde veya arkadaşların evinde filmler. TV’ da film. ± Sadece yaşamında bir defa. + Bir defadan fazla. Sadece sinema klübüne gider (sine-klüb veya sinematek).
61	Hiç olmazsa iki ayda bir sinemaya gider mi?	± Yok — Okulda veya okul korumasında filmlere gider. + Normal sayıda fakat çok düzensiz olarak gider. Sadece sinema-klübe (sine-klüb veya sinematek).
62 (60-61) *		

63
x

**Ayda hiç olmazsa bir
defa sinemaya gider
mi?**

**Göreceği filmleri
çocuk anne-babasının
onayını almak
koşuluyla kendisi mi
seçer ?**

— Okulda veya okul
korumasında
seanslara gider.

± Normal sayıda
fakat düzensiz
olarak.

Sadece sinema-klübe
gider.

+ Sine-klüb,
sinematik ve diğer
sinemalar

± Yok

— Nadir olarak. Bu
konuda kendi fikri
vardır ve bazen de
telkinlerde bulunur.

+ Hemen hemen her
zaman

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
64 (63) ***	Göreceği filmleri kendi mi seçer?	Anne-babanın onayını almaz, fakat onların bu konudaki ölçülerine uyarak film seçmek söz konusudur.
65 x	Yanında büyükler olmaksızın sinemaya yalnız gider mi?	Kendisi ile gidenler 15 yaşından büyük olmamak koşuluyla.
66 (65) ***	Sinemaya yalnız gider mi?	± Yok — Kendisinden küçük kardeş veya arkadaşlarıyla gider. + Sadece bir defa, çok nadir olarak.
67	13 yaşından aşağı küçüklerin görmemesi gereken filmler dışında hangi film olursa olsun görür mü?	— Anne-babanın herhangi bir seçme ölçüsü söz konusu değildir. — Bu, zorunlu olarak çocuğun girişimini gerektirmez (madde 63). — Belirli bir film kategorisi içindeki filmler. Anne-baba filmi daha önce gördükleri zaman. ± İstisnai olarak, örneğin tatilde. + Hemen hemen her zaman

68

Sinemaya yalnız veya arkadaşlarıyla gittiği zaman daha önceden izin alma gereğini duyar mı?

Burada film seçme özgürlüğü değil, sinemaya izin almadan gitme söz konusudur.

— Kendisinden en az iki yaş büyük kardeşiyle.

Belirli günlerde daha önceden anne-baba tarafından izin verilerek.

± Sadece bir defa. İzin olmadan. Kendisinden en çok iki yaş büyük kardeşiyle.

+ Çoğu zaman

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
(69)	(62. soruya cevap + veya ± ise sorulacaktır) Sinemaya daha önce saptanan belirli bir gün olmaksızın mı gider?	± Yok — Sinema klübü üyeliği dolayısıyla belirli bir günde gider. + Sadece büyük tatilde belirli bir gün. Bazen çarşamba ve cumartesi günleri öğleden sonra ve pazar günü (kesin belirli bir gün olmaksızın).

b) Arkadaşlarla Görüşme

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
70 x	Daha önce verilen bir yetki ile okul arkadaşlarımı eve davet eder mi?	— Yaş günü dolayısıyla. Sadece hasta olduğu zaman ödevlerini getirmek üzere eve gelirler. ± İstisnai olarak. Bir veya iki arkadaş veya komşu çocukları, fakat daima aynı kişiler. İzinsiz Sadece büyük tatilde. + Arada sırada
71 (70) *	Daha önceden verilmiş bir izine dayanarak her defasında yeniden izine gerek olmadan arkadaşlarımı eve davet eder mi?	— İzinsiz Sadece büyük tatilde. ± İstisnai olarak. Bir iki arkadaş veya komşu çocukları, fakat daima aynı kişiler. + Arada sırada

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
72 x	Daha önceden aldığı bir yetki ile arkadaşlarının evine gider mi?	(Başlangıçta anne-babanın tanımadığı okul arkadaşları) Burada tam bir “davet” söz konusu değildir.	— Yaş günü dolayısıyla. Sadece ödevini götürmek üzere. ± İstisnai olarak. Bir veya iki arkadaş veya komşu çocukları, fakat daima aynı kişiler. Sadece ailenin iyi tanıdığı arkadaşlar. İzinsiz Sadece büyük tatilde. + Arada sırada
73 (72) *	Daha önce verilmiş bir izine dayanarak her defasında yeniden bir izine gerek olmadan arkadaşlarına gider mi?	(Başlangıçta anne – babanın tanımadığı okul arkadaşları) Burada tam bir “davet” söz konusu değildir.	— İzinsiz Sadece büyük tatilde. ± İstisnai olarak. Bir veya iki arkadaş veya komşu çocukları, fakat daima aynı kişiler. Sadece anne-babanın iyi tanıdığı arkadaşlar. + Arada sırada
74 x	Her defasında daha önceden izin almak koşuluyla okuldan eve gelmeden başka yere gidebilir veya eve geldikten sonra çıkabilir mi?	Örneğin, gezmek, şahsi bir alışveriş yapmak, sokakta veya avluda oynamak için.	— Sadece çarşamba veya cumartesi öğleden sonraları veya pazar günü. ± İzinsiz On dakikadan fazla değil. + Nadir olarak
75 (74) ***	Her defasında izin almaya gerek olmadan okul dönüşü eve gelmeksizin başka bir yere gidebilir veya geldikten sonra çıkabilir mi?	Yaptığı şey hakkında izahat verip vermemesi önemli değildir.	± Yok — Kendisine izin verilmeden. İzinsiz On dakikadan fazla değil. + Nadir olarak

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
76 Yanında yetişkin bir kişi olmaksızın kendi başına veya arkadaşlarıyla dışarı çıkar mı?	— En aşağı bir saatlik gezmek — Parka, bahçeye, hayvanat bahçesine gitmek, gezinti, müze veya bir binayı ziyaret etmek söz konusudur.	— Yarım saatten az. Kendinden en az iki yaş büyük kardeş veya arkadaşlarıyla. ± İstisnai olarak. Yarım saatten bir saate kadar. Kendinden en çok iki yaş büyük kardeşleriyle veya arkadaşlarla. Sadece büyük tatilde. + Arada sırada
77 Anne babanın izniyle hafta tatili (veya daha uzun bir zaman) geçirmek üzere gençlerden oluşan bir grupta gittiği olur mu?	İzciler veya diğer gruplar	± Yok — Tatil kampları veya çeşitli çocuk kampları. Sadece günü—birliğine çıkış + Sadece bir defa

3. PARA

a) Parayı Harcama

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
78 Alışveriş yapmak veya herhangi bir şey için para ödemek amacıyla (otobüs, dolmuş vs) kendisine para bırakılır mı?	Burada para, açılması mümkün olmayan bir para çantası veya zarf içinde değildir. Parayı istediği kadar alıp harcamak söz konusudur. Para arttığı zaman geriye koyabilir.	± Yok — İstisnai olarak. Para çocuğun açamayacağı bir zarf veya para çantası içindedir. Yalnız annenin yanında. + Arada sırada

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
79	<p>Düzenli bir ayırma olmaksızın istediği gibi harcadığı fakat kullanışı hakkında hesap vermesi gerekli, bir miktar para alır mı?</p>	<p>— Doğum günü, bayram, yılbaşı hediyeleri gibi önemli bir miktar kastedilmemektedir.</p> <p>Zaman zaman ödüllendirme veya belirli bir sebep olmaksızın verilen paralar kastediliyor.</p> <p>— Para, anne-baba veya diğer kişiler tarafından da verilmiş olabilir.</p>	<p>— Annenin yönetmesi ile. İdaresi annenin elinde bulunan kumbara.</p> <p>± İstisnai olarak. Doğum günü, yılbaşı, bayram hediyeleri. Annenin daha önceki rızasıyla.</p> <p>Annenin yanında. Parayı harcar fakat izinsiz.</p> <p>+ Bazen veya arada sırada.</p> <p>Paranın bulunduğu yerden çocuk istediği zaman alabilir.</p>
80 (79) ***	<p>Düzenli bir ayırma olmaksızın istediği gibi harcadığı ve kullanışı hakkında hesap vermediği, bir miktar para alır mı?</p>	<p>— Doğum günü, bayram, yılbaşı hediyeleri gibi önemli bir miktar kastedilmemektedir.</p> <p>Zaman zaman ödüllendirme veya belirli bir sebep olmaksızın verilen paralar kastediliyor.</p> <p>— Para, anne-baba veya diğer kişiler tarafından da verilmiş olabilir.</p>	<p>± Yok</p> <p>— İstisnai olarak. Annenin yönetimi ve rızası ile, annenin yanında.</p> <p>Hesap vermeden harcar, fakat bu konuda kendisine izin verilmemiştir.</p> <p>+ Çoğunlukla hesap vermeden.</p> <p>Paranın bulunduğu yerden serbestçe istediği zaman alır.</p> <p>— Paranın bulunduğu yer annesinin idaresi altındadır.</p>
81 (79) **	<p>Düzenli bir cep harçlığı (haftalık veya aylık) alır ve onu, kullanılışı hakkında hesap vermek zorunda olarak, istediği gibi harcar mı?</p>	<p>— Kendisine verilen miktar ne olursa olsun.</p> <p>— Harçlığın miktarı ve süresini belirtiniz.</p>	<p>Eskiden harçlık alırdı fakat artık almıyor. Annenin yönetiminde harcar.</p> <p>± Annenin daha önceki rızasıyla. Annenin yanında. Kendisine izin verilmemiş de olsa harcar.</p> <p>+ Paranın bulunduğu yerden istediği zaman alır.</p>

Madde**No****Davranış Maddeleri****Kotlama Örnekleri****Ve Eşikleri**

82 (79-80) ** (81) ***	Düzenli bir cep harçlığı (haftalık veya aylık) alır ve onu hesap vermek zorunda olmadan istediği gibi harcar mı?	— Kendisine verilen miktar ne olursa olsun. — Harçlığın miktarı ve süresini belirtiniz.	— Annesinin yönetiminde, rızasıyla veya anne ile birlikte harcar. Kendisine izin verilme de harcar. + Arada sırada
---	---	--	---

b) Faydalanma

(79, 80, 81 ve 82. maddeler başarısız olsa bile 83, 84 ve 85.maddeler uygulanacaktır).

Madde**No****Davranış Maddeleri****Kotlama Örnekleri****Ve Eşikleri**

83	Alışveriş yaptığı zaman paranın üstünü hesaplamayı bilir mi?	Hangi miktar üzerinde olduğunu belirtiniz.	± Yok — Bir liraya eşit veya daha az bir miktar. + Nadir olarak. Hesaplamasını bilir, fakat her zaman hesaplamayı düşünmez.
84 x	Parasını harcar mı?	Burada parasını hiçbir surette kullanmayan çocuklar kastedilmemektedir.	± Yok — İstisnai olarak. Anne-babanın veya diğer kimseler tarafından teşvik edilerek. Hiçbir zaman gerçekleşmediği bazı şeyler almak için saklar (biriktirir, gerçekleştirmez). + Nadir olarak. Mümkün olduğu kadar küçük şeyler için harcar. Parasını büyük alışverişler yapmak için veya hediye almak için saklar ve bunu reel olarak gerçekleştirir.

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
85 (84) *	Kendi küçük bütçesini düzenler mi?	Burada hemen alamayacağı, fakat ancak uzun süre sonra alacağı bir şey için para biriktirmek söz konusudur.
		— İstisnai olarak. Anne tarafından mecbur edilerek. Dener fakat başaramaz. ± Nadir olarak. Kısa vadeli (iki veya üç hafta). Telkinle fakat zorunlulukla değil. + Bazen—çoğu zaman

c) Diğer Konular

Madd e No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
86	Adresini bilir mi?	Tamamen ve duraksamasız bilmek söz konusudur.
		± Yok — Sokağı bilir fakat ev numarasını bilmez. Biliyordu, fakat şimdi bilmiyor.
87	Yalnız saate bakıp söylemekle kalmayıp, bunu günlük hayatında da kullanabilir mi?	— Günlük hayatında saati kullanmasını bilir. — Saati söylemek onun için bir şifre çözmek veya eğlence yolu değil, yararlı bir alışkanlıktır.
		— Henüz öğrenmek durumunda. Sadece yelkovanın ne gösterdiğini bilir. Bizzat saate bakıp söylemeksizin saati tahmin ediyor. Saate bakıp duraksamalı söylüyor ve günlük hayatta kullanmıyor. ± Bakıp söylemeye başladı söyleme hala duraksamalı fakat günlük hayatta kullanmaz. Söyleme otomatikleşmiştir fakat günlük hayatta kullanma azdır.

Madde No	Davranış Maddeleri Örnekleri	Kotlama Ve Eşikleri	
88	Kendi başına bir mektup yazdığı olur mu?	<p>— Nasıl hazırlanacağını bilir ve yazmak konusunda yalnız başına hareket eder.</p> <p>— Yazım tekniği ve yazılış şekli önemli değildir.</p>	<p>— Annenin yardımıyla.</p> <p>± Önce annesinin kontrolünden geçen bir müsvette hazırlayarak. Sadece yazıyı hazırlar fakat sayfaya yerleştirme, başlama ve bitirme koşullarını bilmez.</p> <p>+ İstisnai olarak. Üslup ve düzen doğru değildir.</p>
89	Bir zarfı yalnız başına yazmasını, pullamasını ve postalamasını bilir mi?		<p>± Yok</p> <p>— Sadece pul yapıştırmayı ve postalamayı bilir.</p> <p>+ İstisnai olarak. Adres okunabilir, fakat zarfa gerektiği gibi yerleştirilmemiştir.</p>
90 x	Telefona cevap verir mi?	<p>Şaşırmaz, söyleneni anlar, uygun şekilde yanıtlamayı bilir (örneğin, aranan kişinin orada olup olmadığını söylemek gibi).</p>	<p>± Yok</p> <p>— İstisnai olarak. Evde telefon olduğu zaman. Konuşur, fakat yanıt vermez.</p> <p>+ İstisnai olarak. Evde telefon olmadığı zaman. Yanıt vermesini bilir fakat bir mesaj almasını bilmez.</p>
91 (90) ***	Telefonu kendi başına kullanabilir mi?	<p>Telefon numaralarını çevirmesini konuşacağı kimseyi istemesini bilmek ve telefon seslerini (meşgul, açık vs) anlamak söz konusudur.</p>	<p>— Numarayı çevirmek gerekir.</p> <p>± Ona numarayı yazmak gerekir. Kendisi elden geldiği kadar çözer.</p> <p>Telefona ait sesleri anlamaz.</p> <p>Tek başı. kullanmaz.</p> <p>+ İstisnai olarak</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
92	Postahane ile ilgili işler yapar mı?	± Yok — Annesinin veya kendisinden büyük kardeşinin yanında. + Sadece bir defa
93	Tatile gitmek için valizini kendisi hazırlar mı?	— Sadece oyuncak ve kitap değil çamaşır vb. gibi kişisel eşyaları da hazırlamak söz konusudur. ± Sadece bir defa. Annesi yardım eder. + Bir defadan fazla. Sadece hafta sonu gidişleri için gerekli şeylerin hazırlanması. Sadece annesinin daha önceki direktifiyle yapar.

II. İLGİLER

A) OKUMA VE KİTAP İLGİLERİ

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
94	Gördüğü afiş, reklam, film ismi; mağaza tabelası gibi yazıları okumaya çabalar mı?	— Uyarılma suretiyle ± Nadir olarak. Henüz yeni başladı. + Bazen veya zaman zaman. Eskiden okumaya çalışırdı ama şimdi artık yapmıyor (95. den 105 maddeye kadar eğer çocuk 4 puan almış ise bu maddenin değerlendirilmesi ne okursa olsun yine de puan verilir).

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
95 x	Çocuklara ait küçük kitapların resimlerine ilgi duyar mı?	Red Kid, Tommiks, Teksas, Pekosbill gibi kısa metinli resim-kitaplar söz konusudur.
96 (95) **	Çocuklara ait kitapların metinlerine ilgi duyar mı?	Metni okur veya okutur (bizzat kendisinin okuyup okumadığını belirtiniz).
97 (95) ***	Çocuk kitaplarının resimleriyle ilgilenir mi?	Metne büyük bir önem vermeden ilgilenmek söz konusudur (hangi kitapların söz konusu olduğunu belirtiniz).
98 (96-97) ***	Çocuklara ait resimli kitapların bir veya bir kaçını muntazam okur mu?	Metni okuması söz konusudur (hangi renkli kitaplar olduğunu belirtiniz).

— İstisnai olarak
± Çok nadir olarak—bazen.
Uyarılma suretiyle.
+ Çoğunlukla

± İstisnai olarak—nadiren.
Uyarılmak suretiyle.
+ Çoğu zaman

— İstisnai olarak
± Nadir olarak. Büyüklere ait gazetelerin resimli tefrikalarına ilgi duyar.
Büyüklere ait haftalık dergilerin resimleri veya fotoğraflarına ilgi duyar.
+ Bazen—çoğu zaman Ayşegül, Tenten serileri veya o cinsten diğer kitaplara.
Düzenli olarak renkli ve resimli sadece bir kitaba ilgi duyar.
± Yok
— İstisnai olarak. Çok nadir olarak. Anne babanın baskısı ile (büyüklere ait gazeteleri okur)
(104. üncü maddeye bakınız).
Metni okutur.
+ Çoğunlukla metni kendisi okur. Ayşegül, Tenten gibi serileri okur.

Madde No	Davranış Maddeleri Örnekleri	Kotlama Ve Eşikleri
99 (95-96-97-98)	Gerçek kitap niteliğinde olan kitaplar okur mu?	<p>— Dener, fakat birkaç sayfa sonra bırakır. Ayşegül, Tenten gibi resimli kitaplar okur.</p> <p>± İstisnai olarak, nadir olarak. Anne-babanın baskısıyla.</p> <p>+ Bazen- çoğu zaman.</p> <p>Çok nadir de olsa bile bitirir</p> <p>(eğer 99. madde başarılımış (+) ise bundan önceki 4 maddeye verilen cevaplar ne olursa olsun her birine bir puan verilir (—) veya (±) için (***) kuralına uyulur).</p>
100	Okuyacağı kitapları anne-babasının kontrolüyle mi, ya da kontrolü olmaksızın kendisi mi seçer?	<p>— İstisnai olarak. Anne-babanın telkiniyle.</p> <p>± Nadir olarak. Kardeşlerinin kitaplığından.</p> <p>Bir arkadaştan ödünç almak suretiyle.</p> <p>+ Bazen-çoğu zaman</p>
101	Anne-babanın gazetesine ilgi duyar mı?	<p>— Başlıkları, spor, makaleleri vb. lerini okur.</p> <p>— Gazete ister günlük, ister haftalık olsun muhakkak gerçekten okunacak kısım içermesi gerekir (çocuğun ilgilendiği sütunları belirtiniz).</p> <p>— Sadece resimli tefrikalar</p> <p>± İstisnai olarak. Okur, ilgilenir ama kendisine yasak edilmiştir.</p> <p>+ Nadir olarak- bazen.</p> <p>Bazen</p> <p>Sadece başlıkları, spora ait makaleleri, diğer olayları vs. okur.</p>

Bu soruyu, 99. veya 96. maddeye (bizzat kendisinin okuması koşuluyla), veya 98. maddeye (Ayşegül, Tenten serileri veya benzer kitaplar söz konusu olduğu takdirde) cevap + veya ± ise sorunuz.

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
102	Genellikle bir kitabı sonuna kadar okur mu?	Resimli gazeteler, dergiler söz konusu değildir. — İstisnai olarak. Sadece resimli gazete ve mecmuaları. ± Nadir olarak- bazen. Ayşegül, Tenten veya ona benzer serileri. Çocuklara ait küçük kitaplar. Anne babanın baskısı ile. + Hemen hemen her zaman

B) SOSYAL YAŞAMA AİT İLGİLER

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
103 x	Babasının ve gerektirdiği takdirde annesinin mesleğini bilir mi?	Basit olarak sadece mesleğin adını söylemek söz konusudur. — “ Bir büroda çalışıyor” diye cevap verdiği zaman. ± Çok basitleştirilmiş bir adlandırma. Anne de çalıştığı takdirde anne-babadan sadece birinin mesleğinin ne olduğunu bilir.
104 (103) ***	Babasının ve gerekirse annesinin işinin niteliğini bilir mi?	Yeterince açık-seçik bir şekilde söylemek söz konusudur. ± Yok — Bildiğini sanır fakat bilmez. Belirsiz olarak bilir. + Anne babadan sadece bir tanesini bilir.

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
105 (103-104) ***	Babasının ve gerekirse annesinin mesleki etkinliklerine ilgi duyar mı? Onların çalışma yaşamı ile ilgili sorunlardan haberdar mı?	Çalışmanın kendisinden ve ortaya koyduğu sorunlardan gereken şekilde haberdar olmak söz konusudur.	± Yok — Haberdardır, fakat pasif bir şekilde. Düzenli bir şekilde değil. + Anne–babadan sadece bir tanesi için.
106 x	Günlük olaylara belirli bir ilgi duyar mı?	Spor, ilim, politika gibi birkaç alana ilgi duymak söz konusudur.	— İstisnai olarak ± Nadir olarak. Çok belirsiz bir şekilde. İlgi duymuştur, fakat şimdi duymuyor. + Bazen–çoğu zaman. Sadece bir alana ilgi duyar.
107 (106) *	Günlük (aktüel) spor etkinlikleri veya bilimsel etkinliklerde kendi başına bilgi edinir mi?	Soru sormak, kendi başına radyoyu açıp dinlemek, gazete okumak, bir konuda tartışmak vb. söz konusudur (hangi alanda olduğunu belirtiniz).	— İstisnai olarak ± Zaman zaman. Eskiden yapardı, fakat artık yapmıyor. + Devamlı bir şekilde.
108 (106) *	Günlük (aktüel) politik olaylar hakkında kendi başına bilgi edinir mi?	— 107. maddenin aynı — Hemen o anda meydana çıkan veya yeni olan aktüalite alanında bilgi edinmek söz konusudur (hangi alanda olduğunu belirtiniz).	— İstisnai olarak ± Zaman zaman. Eskiden yapardı, fakat artık yapmıyor. + Devamlı bir şekilde.
109 (106) *	Günün duygusal konuları (sinema, tiyatro sanatçıları, ses sanatçıları ve diğer sanatçılar) hakkında kendi başına bilgi edinir mi?	Yukarıda verilen 107 ve 108. inci maddelerde olduğu gibi (hangi alanda olduğunu belirtiniz).	— İstisnai olarak ± Zaman zaman. Eskiden yapardı, fakat artık yapmıyor. + Devamlı bir şekilde.

Madde No	Davranış Maddeleri Örnekleri	Kotlama Ve Eşikleri
110	Kişiler arasındaki sosyal farkları açık bir tarafsızlıkla ayırmayı öğrenmeye başlamış mıdır?	<p>— Örneğin, okul arkadaşları arasında.</p> <p>— Sosyal, kültürel, ekonomik ve yaşam biçimi açısından bir ayırma söz konusudur.</p> <p>— Bildiğini sanır, yanılır. Arkadaşlarını ayırır, fakat açıkça belirtmez, göstermez.</p> <p>+ Sadece ekonomik açıdan.</p> <p>Kişilerin hayat tarzına ait keskin ve soyut açıklamalarda bulunur.</p>

C) DİĞER İLİŞKİLER

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
111	Olağanüstü varlıkların işe karıştığı hikayelere artık inanmayı bırakmış mıdır?	<p>— Mevcut olmadıklarını bilir, fakat yine de inanır.</p> <p>± İnanmaz, çünkü anne–babası daima bu gibi şeylere karşıdırlar.</p> <p>Yarı yarıya inanır.</p>
112	Okulda kazandığı bilgileri, diğer okuma ve bilgi alma kaynakları yardımıyla derinleştirir mi?	<p>± Yok</p> <p>— İstisnai olarak Bazen anne–babaya bu konuda soru sorar. Sene başında bütün okul kitaplarını önceden okur.</p> <p>+ Bazen, zaman zaman.</p> <p>Ansiklopedi ile ilgili yazılar okur. Kendinden büyüklere ait okul kitaplarından yardımcı bilgi araştırır.</p> <p>Fen bilgileri derslerinden sonra deney yapar.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
113	Daha şimdiden büyük dikkat ve kararlar bir koleksiyon yapmaya başlamış mıdır?	Burada söz konusu olan basit bir biriktirme değil örgütlü bir etkinliktir (hangi koleksiyon olduğunu belirtiniz). — Basit bir biriktirme. Büyük kardeş veya babanın koleksiyonuna katılır. ± Büyük kardeş veya babanın yardımıyla. Kısa bir zaman önce koleksiyona başladı. Başlar fakat sürdürmez. + Eskiden yapardı fakat şimdi bu tip etkinlikleri bıraktı.

III. BİREYLER ARASI İLİŞKİLER

a) Anne–Baba İle İlişkiler

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
114	Bundan böyle annesinin ilgisi, bakımı ve dikkatinin sırf kendisine ait olmasını istememekte midir?	— Bu konuda öncekine oranla çok daha iyidir. ± Bu konuyu daima kabul etmiştir. Çok şey pahasına bu seviyeye erişmiştir.

Madde No	Davranış Maddeleri Örnekleri	Kotlama Ve Eşikleri
115 x	Daha önce yanılmaz kabul ettiği anne-babasının da yanılabilirliğini anlamaya başlamış mıdır? Anne babasının söylediklerinin tartışılabilirliğini ve bunların “bir Tanrı buyruğu” olmadığını anlamakta mıdır?	<p>— Anne-babadan birinin sözü daima Tanrı buyruğu gibi kabul edilir, diğer için hiç bir zaman böyle olmamıştır.</p> <p>± Zaman zaman. Anne-babanın sözü hiçbir zaman Tanrı buyruğu olarak anlaşılmadı.</p> <p>Anne-babadan birinin sözü daima Tanrı buyruğu olarak kabul edilir diğeri, artık değildir.</p> <p>+ Anne-babanın sözü artık hiçbir zaman Tanrı buyruğu değildir. Fakat başka birisi (öğretmen, büyükanne, büyükbaba, büyük kardeş gibi) böyle kabul edilir.</p>
116	Artık anne-babadan bir zorluk çıkarmadan ayrılmayı kabul eder mi?	<p>— Ayrılmak için fırsat yoktur. Önceki ayrılmalara oranla daha az sorun yapmaktadır.</p> <p>± Zaman zaman. Kendisi gittiği zaman olay çıkartmaz, fakat anne-baba gittiği zaman çıkarır.</p> <p>Sadece kısa bir ayrılık olduğu zaman sorun yapmaz.</p> <p>Anne-babadan biri için sorun yapar. Mesele yapmaz, hiçbir şey söylemez fakat ağlamaklı olmaktadır.</p> <p>Hiçbir zaman olay yaratmadı.</p> <p>+ Artık hiçbir şekilde sorun yapmıyor.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
117 (115) ***	Anne-babasının söyledikleri veya yaptıkları hakkında oldukça yerinde yargılar vermeye başlamış mıdır?	Hüküm vermek, beğenmek veya beğenmemek anlamını kapsar. — Yargı verir fakat tam yerinde değildir. ± Anne-babadan sadece birisi için. Çok küçük ayrıntılar hakkında da hükümler verir. (eğer 117. madde başarılı ise (+), ve 115. Madde başarılmamış ise (-) iki madde hakkında ancak bir puan veriniz. İki ± şüpheli)
118	Ortak ilgi konularında baba ile tartışılır, herkes kendi görüşünü öne sürer mi?	Burada eşitlik anlayışı içerisinde karşılıklı fikirlerini söylemek ve tartışma yapmak söz konusudur. Küçük bir çocuğun bilgi almak için kendinden büyük bir kimseyle konuşması anlamında değildir (hangi konu hakkında olduğunu belirtiniz). — Anne veya kendinden büyük kardeşler ile. Babasından bilgi ister ve ona sorular sorar. ± İstisnai olarak–nadiren Tartışmaya benzer bir biçimde bilgi ister. + Bazen veya zaman zaman
119	Anne-baba artık ona bedensel cezalar vermeyi bırakmışlar mıdır? (şamar, dayak gibi)	Şamar veya dayak olduğunu belirtiniz ve kimin vurduğunu, şu anda veya geçmişte mi olduğunu da belirtiniz. ± Yok — Hiçbir zaman dayak yemedi. Eskisine oranla çok daha az. Hala, fakat sadece anne-babasından biri tarafından. + Altı aydan beri hiç olmadı.
120	Çocuğa tanınan özgürlük sınırları konusunda çocukla ana-baba arasında anlaşmazlıklar olur mu?	Çocuk, bazı alanlarda (hangileri olduğunu belirtiniz) daha serbest olmak ister. Halbuki anne-baba bu fikirlerde degillerdir. Kendi görüşlerini ona kabul ettirmeye çalışırlar. ± Yok — İstisnai olarak–nadiren. Fırsat olmaz, çünkü hürdür. Günlük yaşamın çok küçük ayrıntıları hak. + Bazen

b) Yaşlıları İle İlişkiler

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri	
121	Grup halinde oyunlara katılır mı?	<p>— Hırsız-polis oyunu, yakan top, grup halindeki sporlar gibi..</p> <p>— Okulda, tatil kamplarında tatilde</p> <p>(ne tür oyun olduğunu belirtiniz).</p>	<p>— İstisnai olarak</p> <p>± Çok nadir olarak. Oynar fakat çok hoşlanmaz.</p> <p>Oyun kurallarına uymayı ve oyunda kaybetmeyi hoş karşılamaz.</p> <p>+ Bazen, çoğu zaman</p>
122 x	Yaşlılarıyla ahbablık etmek, tartışmak, plak dinlemek gibi oyundan başka etkinlikler gösterdiği olur mu?	<p>— TV seyretmek sayılmaz</p> <p>— Evde, bahçede vb.</p> <p>(hangi etkinlik türü olduğunu belirtiniz).</p>	<p>— Sadece TV</p> <p>± İstisnai olarak. Salon oyunu.</p> <p>+ Nadir olarak</p>
123 (122) *	Yaşlılarıyla beraber olduğu zaman oynamaktan daha çok konuşur, tartışır ve ahbablık eder mi?		<p>— İstisnai olarak, nadiren.</p> <p>Sosyete oyunları.</p> <p>± Oyun ve ahbablığa eşit zaman ayırır.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman</p>
124	Arkadaşları veya kardeşleriyle birer rol alınarak oynanan oyunları artık bırakmış mıdır?	<p>— Örneğin, kovboyculuk, sinema oyunları, pazarcılık, doktorcuk gibi</p> <p>(hangi cins oyun olduğunu belirtiniz).</p>	<p>— Hiçbir zaman oynamadı.</p> <p>Eskiye bakarak çok az oynuyor.</p> <p>± Artık arkadaşlarıyla hiç oynamıyor, ama tek başına oynuyor. Arkadaşlarıyla hiç oynamadı artık yalnız başına da oynamıyor.</p> <p>Piyas vs. gibi organize etkinliklerle meşgul.</p>
125	Gençlik kolları ve gruplarına aktif olarak katılır mı?	<p>— Örneğin, izcilik gibi.</p> <p>Böyle bir gruba katılmak ve aktif üyesi olmak söz konusudur.</p>	<p>± Yok</p> <p>— Katılır fakat hoşlanmaz.</p> <p>+ Severdi fakat artık hiç hoşlanmıyor.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
126	Güvendiği ve hayatında büyük bir yer kaplayan bir veya birden çok dostu varmıdır?	<p>Burada arkadaş değil gerçek dost söz konusudur (dostlarını nasıl tanıdığını ve dostluğun ne zamandan beri devam ettiğini belirtiniz).</p> <p>— İyi arkadaşları vardır. ± Çok az bir zamandan beri çok güvendiği bir dostu vardır.</p> <p>Çok sevdiği bir çocuk var fakat onu nadiren görmektedir. Dostlarına çok güvenir fakat çoğunlukla onları değiştirir.</p> <p>+ Yeğenler, komşular, tatil dostları, kendinden daha büyük ve daha küçük</p>

c) Sosyal Yaşama Uyum

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
127	Gerektiği zaman “siz” hitabını kullanır mı?	<p>Küçük çocukların yabancılara “sen” biçimindeki hitabını bırakmıştır.</p> <p>— Çok nadir olarak ± Bazen–çoğu zaman. Başladı fakat hala yanıldığı oluyor. + Daima doğru kullanır.</p>
128	Yabancılarla ne çok çekingen ne çok senli– benli olmayan uyumlu “büyüklerin” davranışına sahip midir?	<p>Artık yabancılara karşı küçük çocuk “bebek” davranışı ile hareket etmemek söz konusudur. Küçük çocuklarda görülen herkesi ta eskiden beri tanıyormuş gibi aşırı senli-benli hareket etmek ya da aşırı çekingenlik göstermek gibi davranışlar bırakılmıştır.</p> <p>— Hemen hemen her zaman rahatlıkla (aldırış etmeden, senli- benli). Çekingenlikten şaşkına dönmüş (eli-ayağı dolaşmış bir şekilde). ± Biraz çekingen. Başlangıçta çok uyumlu fakat sonra birden çok cesaretli.</p>

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
129	Bir yabancı ile kısa süre baş-başta bulunduğu zaman ilişki kurabilir mi?	Örneğin, bir ziyaretçiye kapıyı açtığı zaman onu selamlamasını, içeriye almayı, kısaca bu duruma veya bu tarzdaki bütün durumlara uygun hareket etmesini bilmek söz konusudur. — Bir yabancıyla yalnız başına hiçbir zaman ilişki kuramaz. Şaşırmakta ve derhal onu büyüklere devretmektedir. ± Kurar fakat kendini rahat hissetmez, çekinir.
130	Kendisine verilen sorumluluklarda ona güvenilebilir mi?	Sorumluluklardan hoşlanmak ve böyle bir sorumluluğun kendisine verildiğinde yaş oranında bunu yapmayı becerebildiğini göstermek söz konusudur. — İstisnai olarak–nadiren ± Koşullara göre. Sorumluluğu sevmez fakat verildiği zaman ona güvenilir.
131	Durumun gerektirdiği anlarda yabancılar önünde duygularını kontrol edebilir mi?	Örneğin, sahip olduğu bir şey veya sevmediği bir şey kendisine ikram edilirse bunu söylememeyi, memnuniyetsizliğini belli etmemeyi becermesi söz konusudur. ± Yok — Nadir olarak. Dener fakat çok zor kontrol eder. + Bazen–çoğu zaman. Sonra onu ailesiyle beraber olduğu zaman söyler.
132	Bir uyumsuzluk yaptığı zaman bunun sorumluluğunu kabul eder mi?	Hiçbir zaman yadsımamak ve asla sorumluluğu başkalarına yüklememek, ne olursa olsun kendisini haklı çıkarmaya çalışmamak söz konusudur. — Nadir olarak. Bir uyumsuzluğu hiçbir zaman kimin yaptığı bilinmez. ± Bazen. Sorumluluğu kabul eder, ama daima kendini haklı çıkarma yollarını arar. + Hemen hemen her zaman

Madde No	Davranış Maddeleri	Kotlama Örnekleri Ve Eşikleri
133	Öğretmeni hakkında oldukça objektif bir biçimde karar verir mi?	<p>— Hiç bir şey söylemez, hiç bahsetmez. Dış görünüşü hakkında eleştirme yapar.</p> <p>Şartsız hayranlık duyar.</p> <p>± Küçük ayrıntılar hakkında düşüncelerini söyler.</p> <p>+ Delillerle doğruladığı bir hayranlığı vardır.</p>
134	Karşılıklı konuştuğu veya orada bulunan kişilere söylenmesi ya da söylenmemesi gereken konuları kendiliğinden hisseder mi?	<p>Pot kırmaz— Çoğunlukla pot kırar.</p> <p>Çok çekingendir, hiçbir şey söylemez.</p> <p>± Bazen bir pot kıracakken kendini tutar, sonra aile arasında bunu söyler, fakat bazen de her şeye karşın yapar.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman (pot kırmaz)</p>
135	Yakınları hakkındaki bir sırrı koruyabilir mi?	<p>— Ne olduğunu söylemeksizin bir hediye olduğunu belirtir.</p> <p>± Bazen, nadiren. Hediye veya sürprizden şekil değiştirerek bir takım esrarlı benzetmeler yaparak bahseder.</p> <p>+ Hemen hemen her zaman sırrı sonuna kadar sakar.</p>

EK II. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**Adı: Soyadı:****Sınıfı:**

1) Cinsiyeti:

 Kız Erkek

2) Kaç yaşında?

 6-7 7-8 8-9 9-10 11 yaş ve üstü

3) Doğum Yeri?

 Büyük şehir Şehir İlçe Kasaba-Köy

4) Okuldaki başarı durumu nedir?

 Çok iyi İyi Orta

Zayıf

5) Annenin eğitim düzeyi nedir?

Okuma-yazması yok

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Lisans üstü (master, doktora)

6) Annenin mesleği nedir?

Ev hanımı

İşçi-memur (Öğretmen-Emekli)

Serbest meslek (Doktor, Avukat, Mühendis, vb.)

Üst düzey yönetici (Bürokrat)

Esnaf

Gelir Sahibi (toprak, apartman vs.)

Akademisyen

Diğerleri (belirtiniz)

7) Babanın eğitim düzeyi nedir?

Okuma-yazması yok

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Lisans üstü (master, doktora)

8) Babanın mesleği nedir?

Çiftçi

İşçi-memur (öğretmen- emekli)

Asker

Serbest meslek (doktor, avukat, mühendis vb.)

Üst düzey yönetici

Esnaf

Gelir sahibi (toprak, apartman, vb.)

Akademisyen

Diğerleri (belirtiniz)

9) Ailenin gelir düzeyi nedir?

Asgari ücretin altı

Asgari ücret

En düşük memur maaşı (700-750)

Genel ücret (1000-1200)

Yüksek ücretliler (1500-2500)

En yüksek ücretliler (2600-3000 TL ve üzeri)

10) Kendisi hariç kaç kardeşi var?

Yok

1

2

3

- 4
- 5
- 6 ve üzeri

11) Aile hariç evde ikamet eden var mı? (Büyükbaba, hala, teyze vs.)

- Evet
- Hayır

12) Evde kendisine ait bir odası var mı?

- Evet
- Hayır

13) Yanıtınız hayır ise bir odayı kaç kişi paylaşıyor?

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ve daha fazlası

14) Evde bilgisayar var mı?

- Evet
- Hayır

15) Evde kendisine ait bilgisayarını var mı?

- Evet

Hayır

16) Evde kendisine ait televizyon var mı?

Evet

Hayır

17) Bir müzik aleti çalabiliyor mu?

Evet

Hayır

18) Ailede günlük gazete okuma alışkanlığı var mı?

Evet

Hayır

19) Ailenin dinsel konulara ilişkin tutumu nasıldır?

Dinsel inançları çok güçlüdür ve dinin tüm gereklerini yerine getirirler

Dini gereklerini yerine getirmez fakat inançları güçlüdür

Mantıksal akılcı bir yolla yorumlayarak yaratıcı bir gücün varlığına inanırlar

Dinsel inançları yoktur

20) Anne ve babanın genel tutumu nasıldır?

Demokratik (anlayışlı-olgun)

Reddedici

Aşırı Koruyucu

Otoriter (Sert-baskıcı)

EK III. PSİKO-SOSYAL GELİŞİM ÖLÇEĞİ ÖZET CETVELİ

7-11 yaş çocukları

I KENDİ KENDİNİ YÖNETMEK			II İLGİLER		
A. EV		Max.			Max.
1. Maddi Özerklik.....	...		A. OKUMA VE KİTAP B. SOSYAL HAYAT C. DİĞER HUSUSLAR	...	
a) Yemek.....	...			...
b) Temizlik.....	...			....
c) Giyinme.....	...				
d) Yatma-Uyuma...	...		Toplam II		20
e) Diğer Hususlar..	...		III. BİREYLER ARASI İLİŞKİLER		
Toplam 1.....	...		A. ANA-BABA İLİŞ.	...	Max.
2. Kişisel Özerklik.....	...		B. YAŞITLARLA İLİŞ.	...	
a) Okul Çalışmaları	...		C. SOS. HAYATA UYUM	....
b) Ev İşl. Yardım	...				
Toplam 2 = (a+b) x 2	...		Toplam III		22
Toplam A = 1+2.....	....		GENEL TOPLAM 143.5		
B. DIŞARIDA					
1. Yer Değiştirme.....	...				
2. Boş zaman faaliyetleri	...				
a) Sinema.....	...				
b) Arkadaş gör. ..	...			
Toplam 2.....	...				
3. Para.....	...				
a) Harcama.....	...				
b) Faydalanma....	...				
Toplam 3 .....	...			
Toplam B = 1+2+3.....	....			
C. DİĞER HUSUSLAR					
Toplam I		101.5			