



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**DUYGUSAL ZEKA EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA,
EMPATİK BECERİ VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Emine GÜRSOY

Danışman:

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Samsun, 2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**DUYGUSAL ZEKA EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA,
EMPATİK BECERİ VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Emine GÜR SOY

Danışman:

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Bu çalışma Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir.

(Proje No: PYO.EGF.1904.12.003)

Samsun, 2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

11/11/2016

Emine GÜRSOY

TEZ KABUL VE ONAYI

Emine GÜRSOY tarafından hazırlanan Duygusal Zeka Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka, Empatik Beceri ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma, 11/11/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Üye: Doç. Dr. Ercümen ERSANLI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Abdullah Nuri DİCLE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

----/----/-----

Doç. Dr. Ali ERASLAN

Enstitü Müdürü

ÖZET

DUYGUSAL ZEKA EĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA, EMPATİK BECERİ VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Emine GÜR SOY

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

AnaBilim Dalı, Yüksek Lisans, Kasım/ 2016

Danışman: Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Bu çalışmanın amacı, duygusal zeka eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka, empatik beceri ve davranış problemleri düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu 24 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin duygusal zeka, empati becerileri ve davranış bozukluğunu düzeylerini belirlemek amacıyla 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL) ve Temel Empati Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına bu ölçekler ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 85 dakika olmak üzere 10 hafta sürmüştür. Oturumların sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan testlerde ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri sonunda duygusal zeka beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin duygusal zeka, empati, davranış problemleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar geliştiği bulunmuştur. Elde edilen bilgiler literatür ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, empati, davranış problemi

ABSTRACT

EFFECTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE EDUCATION PROGRAM UPON
EMOTIONAL INTELLIGENCES, EMPHATIC SKILLS AND BEHAVIORAL
PROBLEMS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS.

Emine GÜR SOY

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences,
Guidance and Psychological Counseling, M.A., November /2016
Supervisor: Asst. Prof. Seher BALCI ÇELİK

Aim of this study is surveying effects of emotional intelligence education program upon emotional intelligences, emphatic skills and behavioral problems of secondary school students. Control and experiment group of the research consists of 24 individuals.

In this research, in order to identify emotional intelligences, emphatic skills and behavioral disorders levels of students, 7-13 ages emotional intelligence scale, reviewed behavioral problems control list (GGDPKL) and basic empathy scale were used. These scales were applied to experiment and control groups as pre-tests and post-tests. Sessions lasted 10 weeks, each session was 85 minutes. At the end of the sessions, in order to identify whether there is difference between point averages of pre-tests and post-tests, Mann-Whitney U and Wilcoxon marked lines tests were used.

As a result of statistical analysis of the survey, in emotional intelligences, empathy and behavioral problems levels of the students who participated emotional intelligence education program, meaningful differences were discovered. Found information was evaluated and suggestions were made.

Key words: Emotional intelligence, empathy, behavioral problem

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans hayatım boyunca kahırımı çeken emeğini, desteğini, bilgisini her zaman cömertçe sunan danışman hocam ve proje yürütücüm Sayın Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK'e, her türlü bilgi, tecrübe ve yardımını esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin SARDOĞAN'a, Sayın Prof. Dr. KurtmanERSANLI'ya teşekkür ediyorum.

Çalışmama katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, bugünlere gelmemde emeği büyük olan annem, babam ve aileme, yüksek lisansım boyunca desteğini esirgemeyen eşime ve zamanından çaldığım biricik oğluma ithaf ederim.

Emine GÜR SOY

Samsun, 2016

İÇİNDEKİLER

<u>Bilimsel Etik Bildirimi</u>	i
<u>Tez Kabul ve Onayı</u>	ii
<u>Özet</u>	iii
<u>Abstract</u>	iv
<u>Teşekkür</u>	v
<u>İçindekiler</u>	vi
<u>Tablolar</u>	x
<u>Sekiller</u>	xi
<u>Kısaltmalar</u>	xii

GİRİŞ

Giriş	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Denenceler	5
Araştırmanın Önemi	5
Varsayımlar	5
Kapsam ve Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6

BÖLÜM 1 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Empati	7
1.1.1. Empatik Tepki Basamakları	11
1.1.2. Empati ile Karıştırılan Bazı Kavramlar	15
1.1.2.1. Empati ve Sempatı	15
1.1.2.2. Empati ve Özdeşleşme	15
1.1.2.3. Empati ve İçtenlik	16
1.1.2.4. Empati ve Sezgisel Tanı	16

1.1.3. Empati Beceri Eğitim Programı	16
1.1.4. Çocuklarda ve Ergenlerde Empatinin Ölçülmesi	17
1.1.4.1.Feshbach ve Roe Duygusal Durumlar İçin Empati Testi.....	17
1.1.4.2.Temel Empati Ölçeği.....	18
1.1.4.3. Empatik Eğilim Ölçeği	18
1.1.4.4.KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	19
1.1.4.5.Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği	19
1.1.5. Empatinin Gelişimi	19
1.2.Duygusal Zeka	21
1.2.1.Duygusal Zekayı Açıklayan Modeller	23
1.2.1.1.Reuven Bar-On'un Modeli	24
1.2.1.2.Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli	25
1.2.1.3.Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli	26
1.2.1.4.Cooper ve Sawaf Modeli	27
1.3.Son Çocukluk ve Ergenlik Dönemi	28
1.3.1.Son Çocukluk (Erinlik) (7-11 yaş).....	28
1.3.2.Son Çocukluk Dönemi Gelişim Görevleri	28
1.3.3.Ergenlik Dönemi (12-20 yaş arası)	28
1.3.4.Ergenlik Dönemi Gelişim Görevleri	29
1.3.5.Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim	30
1.3.6.Ergenlik Döneminde Ahlaki Gelişim	30
1.3.7.Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim	30
1.3.8. Ergenlikte Uyum	30
1.3.9.Ergenlikte Uyumsuzluk.....	31
1.4.Davranış Problemleri	31
1.4.1.Depresyon	36
1.4.2.İntihar (Özkıyım)	36
1.4.3.Tırnak Yeme.....	37
1.4.4.Kekemelik	37
1.4.5.Yalan Söyleme	37
1.4.6.Çalma	38
1.4.7.Ergenlik Çağında ya da Ergenlik Öncesinde Görülen Akut Psikozlar	38
1.4.8.Saldırganlık	38
1.4.9.Evden ve Okuldan Kaçma.....	39

1.4.10.Korku ve Fobiler	39
1.4.11.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite.....	40
1.4.12.Kaygı (endişe, anksiyete).....	40
1.5.Empati İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
1.5. Empati İle İlgili Yurt DışındaYapılan Araştırmalar.....	44
1.5.Duygusal Zeka İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
1.5.Duygusal Zeka İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	51
1.5.Davranış Bozukluğu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
1.5.Davranış Bozukluğu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57

BÖLÜM 2 YÖNTEM

2.1.Evren ve Örneklem	61
2.2.Veritoplama Araçları	63
2.2.1.Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL)	63
2.2.2.7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği	64
2.2.3.Temel Empati Ölçeği	65
2.3. Verilerin Analizi.....	65
2.4.Duygusal Zeka Gelişim Programı	66

BÖLÜM 3 BULGULAR

3.1. Denence 1:Duygusal zeka eğitiminin duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisi vardır	70
3.2. Denence 2:Duygusal zeka eğitiminin empatik beceri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır	71
3.3. Denence 3:Duygusal zeka eğitiminin davranış bozukluğu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.....	72

BÖLÜM 4 TARTIŞMA VE YORUM

Tartışma ve Yorum	75
-------------------------	----

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç	78
Öneriler	78
Kaynakça	80
Ekler	94
<u>1</u> .Ek: Temel Empati Ölçeği	94
<u>2</u> .Ek: 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği	95
<u>3</u> .Ek: Gözden Geçirilmiş Kontrol Listesi	96
Özgeçmiş	98

ŞEKİLLER

Şekil 1. Anlaşmalı Empati Sınıflaması.....	12
--	----

KISALTMA LİSTESİ

SEL:	Sosyal ve Duygusal Öğrenme
FASTE:	FeshbachandRoeAffectiveSituations Test ForEmpathy
ÖSS:	Öğrenci Seçme Sınavı
BES:	Basic EmpathyScale
DEHB:	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
OÖDSTÖ:	Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği
GGDPKL:	Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi
DB-Hİ:	Davranım Bozukluğu- Hiperaktivite ve İmpulsivite
D-DE:	Depresyon–Dikkat Eksikliği
SS:	Sosyalleşmiş Saldırganlık

GİRİŞ

Değişen toplum ve teknoloji ile yetişen nesiller birey olmaktan çok bireyselleşmekte, bu durum da olumsuzluklar meydana getirmektedir. Sosyal bir varlık olan insan yaşadığı toplum içerisinde çevresindeki insanların duygularından habersiz ve kendini de tam olarak tanımamaktadır. Sınırlarını, yeteneklerini bilmeyen, duygularını kontrol edemeyen kişi, davranış problemleri de yaşamaktadır. Ön ergenlik ve ergenlik dönemi bu durumların daha çok yaşanabildiği bir dönemdir.

Goleman'a göre (2006), şiddete ve suç işlemeye kadar varan süreç, birinci ve ikinci sınıfta yaşlılarına göre daha fazla saldırgan davranan ve davranışlarının çevreye olumsuz etkileri kolay kontrol edilemeyen çocuklarla başlamaktadır. Yazar, bu noktada birçok bireyin duygusal korsanlık adı verilen dürtü kontrolü eksikliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca yazara göre, sinirlenme eşiği düşük olan, çok çabuk huzursuzlaşan çocuklar duygusal açıdan korumasız olurlar. Bu çocuklar sinirlendiklerinde sağlıklı düşünemezler, iyi niyetli hareketleri saldırganlık olarak görürler; öğrenmiş oldukları saldırıyla karşılık verme alışkanlıklarına geri dönerler. Sinir eşiğinin yükseltilmesi ise duygusal okuryazarlıkla mümkün olmaktadır.

Çocukluk yıllarında bireylerin meydana gelen duygusal değişimi fark etme, karşısındakine belli ettirme ve duyguları yönetme açısından bireylerin eğitilmemesi, gençlik yıllarında kişilerarası ilişkilerde karmaşa yaşamalarına yol açabilmekte; gelecekte ise toplumda sosyal güvenliğin ve düzenin bozulmasını beraberinde getirebilmektedir. Sadece duygularını kontrol edebilen değil girişimciliği, motivasyonu yüksek duyarlı bir neslin oluşması için duyguların farkına varma, yansıtma ve kontrol edebilmeleri açısından bireylerin eğitilmesi oldukça önemlidir. İlerleme kaydetmiş toplumlardaki bireylerin en önemli becerilerinden olan empati, toplumsallık, motivasyon, girişimcilik ve iyi niyetlilik gibi yetilerin hayatın her alanında yaygınlaşması, duygusal okuryazarlıkla mümkün olacaktır (Kırtıl, 2009: 3).

İnsan beyninin nasıl çalıştığını anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda, özellikle okul dönemine gelen gelişim çağında, duygusal becerilerin gelişiminin daha kolay olduğu görülmekte, bu nedenle okul çağında duygusal eğitimin verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Ergenlik döneminin başlangıcı olan ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin özelliklerine bakıldığında bu dönemde kendisi dışındaki bireylerin duygularının farkına varma ve paylaşmanın gelişim görevi olarak arttığı görülmektedir. Öğrenciler artık vücut dilini de anlamaya başlamakta, yüz ifadesini okumaya daha fazla çaba harcayarak bakışlardan bile anlamlar çıkarmaktadır. Ergenliğin başındaki bencil yaklaşım yerini toplumsal bir bakış açısına bırakmaya başlamıştır. Bilişsel gelişimle beraber insan ilişkileri daha önem kazanarak sadece kendi bakış açısı değil karşısındaki bireyin bakış açısıyla da bakabilme becerisi gelişmeye başladığı görülmektedir (Gürses, 2007 <http://g.gurses.tripod.com>).

Yetiştigi ortam ve maruz kaldığı olumsuz etkenler çocukların küçük yaştan itibaren uyum yeteneğini bozarak ruh sağlığının bozulmasına ortam hazırlamaktadır. Olumsuzluklar önemsenmediği ve önlem alınmadığı takdirde, ergenlik ve genç yetişkinlik yıllarında dönemin görevleri karmaşıklıktıkça güçlükler yaşanmakta ve ruhsal problemler ciddi boyutlara varmaktadır (Ünal, 2006: 2).

Duygularını anlamadaki yetersizlik, hislerini ifade etmedeki becerisizlik ve başkalarının duygularını paylaşmadaki eksiklikler ve yetersizlikler modern toplumun insanını şiddet ve zor kullanmaya itmektedir. Otonomiden daha çok bireycilik toplumu yalnızlığa itmekte ve sosyal yaşamı yok etmektedir. Okul, iş, evlilikte birebir ilişkilerde ve sosyal hayatta duygusal zekaya ihtiyaç daha da artmaktadır (Konrad ve Hendl, 2003: 9-10).

Duygular insan yaşamının her alanında etkin konumdadır. Kendi duygularının farkında olan ve karşısındaki kişinin de duygularını anlayıp yetkin geri dönüt verebilen çocuklar ve gençlerin başarılı olabilmeleri kaçınılmazdır. Çocuklarda biri düşünürken diğeri hissedenden iki zeka türü vardır. Birbirine bağlı ancak iki ayrı zeka türü akademik ve duygusal zekadır. Yapılan araştırmalarda görülmüştür ki başarıyı akademik zeka %20 etkilerken, diğer etkenler %80 etki etmektedir. Diğer taraftan motivasyon, ilişki kurma ve sürdürme, empati gibi kavramlar duygusal zekanın ürünüdür (Schilling, 2009: 29-31).

Duygusal zekası yüksek olan çocuk ve gençler okula uyum konusunda okul başarısında, arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürmede duygusal zekası düşük olanlara göre daha iyi ve başarılıdır.

Çocuklar büyüdükçe fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak değişimleri sayesinde gelişen beyni gözlemleyebiliyoruz. Genellikle çocukların fiziksel gelişiminin farkındayızdır. Altı aylıkken oturabileceğini, on iki ila on sekizinci aylarında yürüyebileceğini bilir ve aksi durumda endişelenip bir çocuk doktoruna başvurmayı da ihmal etmemekteyizdir. Aynı şekilde bilişsel gelişimini de aynı şekilde takip ederiz. Birçok bebek on sekiz aylıkken birkaç sözcük söyler ve iki yaşında konuşur. Beş-altı yaşlarında harfleri ve rakamları tanır, yedi yaşında okumaya başlar, on bir-on üç yaşlarına geldiğinde de soyut kavrama dönemine geçer. Duygusal gelişim konusunda diğer gelişim alanları kadar dikkati olunmaması sorunların büyümesine sebep olmaktadır (Shapiro, 2010: 31).

Okul gençlerin öğrenim gördüğü, arkadaş ve öğretmenlerle tanışılıp, yeni ilişkilerin kurulduğu sosyal ve toplumsal bir mekandır. İlkokulda çocuk büyük ölçüde edilgenken, ortaokuldaki genç ise artık etkindir. Genç artık kendisini ayrı bir varlık olarak görmek ve göstermek ister. Okul ortamı artık hem etkilendiği hem de başkalarını etkileyebildiği toplumsal ilişki ortamıdır (Yörükoğlu, 2000: 169).

Duygusal zeka da bilişsel zeka gibi bireyin yaşamının verimli ve yetkin olması için önemli bir faktördür. Bu nedenle duygu ve düşünceler insan yaşamında etkindir (Yavuz, 2004: 13).

Davranış eğitimi ile değişim ve duygusal zeka ilköğretim ile ilgili araştırmaların konusu olmuştur. Olumsuz davranışları azaltmak ve sınıf içi disiplin problemlerini çözmek için geliştirilen programlara Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SEL) programları adı verilmektedir. Yapılan araştırmalarda uygulamalar SEL programlarının öğrencilerin sosyal becerilerinin artışında ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Mumcuoğlu, 2002: 20).

Düşük duygusal zeka, duygusal eksikliklere bağlı, sapkın davranış çeşitlerinde önemli bir bileşen olabilir (Cohen & Strayer, 1996; Eisenberg, 2000; Roberts & Strayer, 1996). Bundan başka, olumsuz kendini algılamaların, orta öğretim düzeyinde hem okuldan kaçmayla hem de sınıfın bozulmasıyla ilişkili olduğunu gösteren kanıt bulunmaktadır (Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1995;

Williamson & Cullingford, 1998). Düşük düzeydeki duygusal öz-yeterliliğin, artan dürtüsellik ve kötü sosyal becerilerle bir arada, çeşitli biçimlerdeki antisosyal davranışa karışmış olması muhtemeldir. Duygusal zekanın, hem okuldan dışlanma hem de izin almadan gelmeme (kaçma) ile olumsuz yönde ilişkili olacağı ortaya çıkmıştır (Petrides, et al, 2003: 279).

Empati, başka bireylerin yaptıklarını, söylediklerini onların dünyasına girerek kişilerin gözleriyle bakabilmektir. Bir başka kişiyle eşduyuma girebilmesi kişinin kendini “o kişi imiş” gibi tasarlayabilmesine bağlıdır. Kişi empati kurarken kendi kimliğini kaybedip sorunlarını kendi sorunu haline getirmemektedir. Empati kendi duyguları ile karşısındakinin duygularını birbirine karıştırmadan, karşısındakini anlamaktadır (Bakırcıoğlu, 2000: 60).

Empati aynı zamanda duygusal zekanın da en önemli alt boyutlarından birisidir. Duygusal zekanın temelinde başarı ve mutluluğun zihinsel zekadan çok duygusal zekaya dayandığı yer almaktadır. Zihinsel zekada yer almayan, kişisel ve sosyal beceriler duygusal zekada bulunmaktadır. Bu yetilerin içerisinde, öz-bilinç, öz kontrol, güdülenme, sabır, empati ve karşılıklı doyurucu ilişkileri oluşturma becerisi vardır (Cherniss, 2002: 149–150).

Büyüme evrelerinde meydana gelen problemlere çevreden de olumsuzluklar eklendiğinde hem duygusal hem de davranışsal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu tepkiler davranış problemi olarak nitelendirilir.

Bu araştırma, yukarıdaki bilgiler ışığında, duygusal zeka eğitiminin empatinin, duygusal zeka kavramı çerçevesinde geliştirilebilir olup olmadığının ve davranış problemlerini azaltmada etkililiğini incelemektedir.

Problem Cümlesi

Duygusal zeka eğitiminin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin duygusal zeka, empatik beceri ve davranış problemleri üzerinde etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Duygusal zeka eğitiminin öğrencilerin duygusal zekaları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Duygusal zeka eğitiminin öğrencilerin empatik becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

3. Duygusal zeka eğitiminin öğrencilerin davranım bozuklukları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Denenceler

1. Duygusal zeka eğitiminin duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.
2. Duygusal zeka eğitiminin empatik beceri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.
3. Duygusal zeka eğitiminin davranım bozukluğu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Araştırmanın Önemi

İlköğretim ikinci kademeyi kapsayan 12-14 yaş dönemi duygusal açıdan çalkantılı bir dönemdir. Bedensel olarak değişimin yanında görülen duygusal değişim öğrencilerin uygun olmayan davranışlar sergilemesine de sebep olmaktadır. Öğrencinin kendini tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, başkalarının duygularını tanıyabilmesi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli becerilerdir.

Bu araştırmada duygusal zeka beceri eğitim programının öğrencilerin duygusal zeka ve empati düzeylerini arttırmada, davranış bozukluğunu azaltmada etkisi olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılmış fakat özellikle ortaokul öğrencileri ile empati, duygusal zeka ve davranış bozukluğu değişkenlerinin bir arada incelendiği bir araştırma yapılmaması sebebiyle de literatüre katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin verilen ölçekleri samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.
2. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
3. Kullanılan envanterler araştırmanın amacına uygundur.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma “7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği” ,“ Temel Empati Ölçeği” ve ‘Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi’ nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma Giresun Merkez Mustafa Kemal İlkokulu 2011-2012 öğretim yılı 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Uygulamanın yapıldığı eğitim- öğretim yılında 8 yıllık eğitim sistemi yer almaktaydı. Sonraki süreçte 4+4 eğitim sistemine geçilmiştir yeni sisteme geçilmesine rağmen ilköğretim kavramının değiştirilmemesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Tanımlar

Duygusal Zeka: Kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir (Goleman, 2005: 50).

Empati: Kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1951; Akt. Karahan ve Sardoğan, 2004: 102).

Davranış problemi: Başkalarının temel haklarına saldırıldığı ya da yaşa uygun başlıca toplumsal değerlerin ya da kuralların hiçe sayıldığı, yineleyici bir biçimde ya da sürekli olarak görülen bir davranış örüntüsüdür (APA, 1994: 57).

BÖLÜM 1

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Empati

Empati kavramı psikoloji ve psikiyatride sıklıkla kullanılmakta olan bir terimdir. Bu alanlarda çeşitli araştırmalar yapılmış ve bilgi birikimi ortaya çıkmıştır. Empati kavramının iki atası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Almanca “einfluhlung” terimidir. Almancada “einfluhlung” kelimesi bir başkasının yerine geçebilme becerisi anlamına gelmektedir. Bu kavramı ilk kullananlardan Alman psikolog Tpedor Lipps, “einfluhlung”u şöyle tanımlamıştır: “Bir insanın kendisini bir nesneye yönelip kendini o nesne içinde hissederek anlaması sürecine “einfluhlung” adı verilir” (Dökmen, 2009: 157).

Dökmen (2009: 157-159)'e göre kişinin empati kurabilmesi için 3 temel öge gereklidir:

1- Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş sayılmayız. Karşımızdaki ile özdeşim kurmak (ona benzemek) veya ona sempati duymak, empatiden farklı şeylerdir.

2- Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Bunlar empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinliktir.

3- Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duyguları ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, anladığımızı ona ifade edemezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Empati kavramı ortaya atıldığı andan itibaren değişim, gelişim göstermiştir. Empati kavramının 1900'li yıllarda psikoloji ve psikiyatri girişiyle farklı zamanlarda, araştırmacıların empatiyi farklı tanımladıkları ve ona farklı boyutlar kattıkları görülmektedir. İlk çalışmalar öncelikle empati madalyonunun duygusal tarafı ile ilgilenirken ve duyguların nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışırken (McDougall, 1908; Lipps, 1926), o zamandan beri açıkça üzerinde durulan nokta olgunun daha çok bilişsel yönleri olmuştur. Her iki yazar Mead (1934) ve Piaget (1932) bu değişime oldukça katkıda bulunmuşlardır. Hemen hemen aynı zamanda, iki etkili bilişsel yaklaşımın ortaya çıkışı, empatiye yönelik sonraki araştırma çabalarını büyük ölçüde etkilemiştir. Aynı şekilde, genelde başkalarının duygularını sanki kendi duyguları olarak yaşıyormuş gibi düşünülmesinde danışmanlık ortamında empati çalışmasına verilen önem, net bir bilişsel, nispeten duygusal olmayan empati tanımını üstlenmektedir. Son yıllarda, duygusal empatiye ilgi artışı görülmektedir. Empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin, her birinin ötekini etkilediği ve tek bir boyuta yoğunlaşmanın tam anlamıyla anlaşılmasını engelleyeceği görüşü ve her iki bileşenin de birbirine bağlı bir sistem olduğu fikri gelişmektedir (Deutsch ve Modeli, 1975; Feshbach, 1976; Hoffman, 1977) (Davis, 1980: 3-5).

1970'li yıllara gelindiğinde empati, bir kişinin hissettiği duyguyu fark edebilme ve ona tekrar aktarabilme olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 1997: 341).

Empatinin gelişimi ile ilgili olarak "*Bryant Üç Faktör Teorisi*" ortaya konulmaktadır. Bu teoriye göre:

Duyguların Doğuştan Gelmesi: Duygular doğum yolu ile kişinin kazandığı özelliklerdir. Genel olarak kişinin uyaranlara verdiği otomatik tepkilerdir. Empati de otomatik olarak verilen tepkilerdir.

Duyguların Uyarılma İle Meydana Gelmesi: Duygular çevreden gelen fiziksel uyarılar ile ortaya çıkan ve kişiyi farklı duygulanımlar içerisine sokan otomatik tepkilerdir. Empati de hem otomatik hem de koşullanarak ortaya çıkabilir.

Duyguların Deneyimle Oluşması: Duygular kişilerin kendi duygularının bilincinde olması, çeşitli durumlarda ortaya çıkan duygusal durumları tanımlama, düzenleme ve yönlendirme yeteneğine bağlıdır. Empati kişinin duygusal durumu yönlendirme

yeteneği ile ilgilidir (Bryant, 2003; akt: Gürüz ve Eğinli, 2008: 33).

Empati, karşısındakinin duygu ve hareketlerini hayal gücüne dayanarak kendi içerisine alır. (Dymond, 1949).

Warren ise empatiyi, bir kişinin kendini bir başka insanın veya grubun pozisyonunda görmesi, onlarla özdeşleşmesi olarak ifade eder; Murphy empatiyi, karşısındaki kişinin doğrudan doğruya zihinsel durumunu kavrama olarak tanımlamıştır (Akt. Ünal, 1972: 72)

Freud'un psikanalitik kuramında yer almasa da empatiden söz edilmiştir. Freud'a göre empati bir "sine qua"dır. Empati bir başkasının ruhsal yaşamını algılamak değil, başka birinin deneyimleriyle düşünmek, araştırmak ve bulmaktır. Freud'a göre kişi ilk karşısındaki kişi ile özdeşim kurduğunda ve sonra kişinin duygularını taklit ettiğinde empati kurmuş demektir (Şahin, 2007: 17).

Adlerian Terapinin kurucusu Adler empati kavramını doğrudan kullanmamıştır. Bireysel psikoloji ekolünde terapist dikkatini, hastanın öznel olarak gözlenebilen davranışlarına yöneltir. Hastanın olayları nasıl algıladığını, kendisi ve diğer insanlarla ilgili değerlendirmelerini nasıl yaptığını, inançlarını, planlarını, amaçlarını ve duygusal sıkıntılarının özelliklerine odaklanır. Bu amaçla, terapist hastanın kendisine anlattıkları olayları değerlendirirken, diğer taraftan hastanın tedavi esnasındaki duygusal tepkilerini, kendisini hastanın yerine koyarak, sezgi yoluyla ve iki yönlü olarak anlamaya çalışır (Gençtan, 1996: 148-151).

Sosyometri ve psikodramanın kurucusu Moreno yöntemlerinde empatiye büyük önem vermiştir. Psikodramada empati ile kişi karşısındaki kişinin rolünü alarak onu kendisiymiş gibi yaşarken, hem diğerini anlar hem de aynı yaşam deneyimini yaşayarak bilinç alanını genişletmiş olur (Özbek, 1987: 15).

Horney kuramında empati kavramını kullanmamış olmasına rağmen terapistin, hastanın anlattıklarına, tedavi sürecindeki davranışlarına, ses tonuna dikkat etmek gerektiği üzerinde durmuştur. Horney, terapistte bulunması gereken niteliklerinden biri olarak, terapistin hastanın kendine özgü dünyasını imgelem yoluyla hissedebilmeye yatkın olması gerektiğini belirtmiştir. Sullivan kuramında "katılımcı gözlem" ifadesi ile empati kavramına yer vermiştir. Sullivan terapistle hasta arasındaki ilişkiyi, iki insanın etkileşimi olduğunu ve bu durumda ortaklaşa

bir katılım gerektirdiğini ifade etmektedir. Terapistin hastasını anlamasının tek yolu, terapistin hastasının yaşamakta olduğu durumu kendi içinde canlandırması gerekmektedir (Yanbastı, 1996: 134).

Varoluşçu tedavi sürecindeki yaşantıların empati kavramı ile ilişkili olduğunu görmekteyiz. Varoluşçu tedavide terapistin hastayı anlayabilmesinin ve ona yardımcı olabilmesinin yolu, tedavi esnasında danışanın yaşamının bir parçası durumuna gelmesi, danışana yön veren değerleri ve bu değerleri nasıl kullandığını anlamaya çalışmasıdır. Varoluşçu tedavide terapist hastanın yalnızca anlattıklarına odaklanmamalı aynı zamanda nasıl anlattığına ve o anı nasıl yaşadığına da dikkat etmelidir. Terapist hastasını dinlerken, düşüncelerini, onun ve kendisinin neler yaşamakta olduğunu birlikte değerlendirebilecek bir beceride olmalıdır. Bu durum aslında salt dinlemenin ötesinde hastanın anlattıklarını o anda yaşaması anlamına gelmektedir. (Corey, 2005: 167).

Adı empati kavramı ile özdeşleşen Danışandan Hız Alan Yaklaşımın diğer adı Birey Merkezli Terapinin kurucusu Carl Rogers, çalışma hayatı boyunca empatiyi farklı şekillerde tanımlamıştır. *Rogers empatiyi bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerinin doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak ifade etmiştir* (Karahana ve Sardoğan, 2004: 102).

Rogers'a göre empatinin kurulabilmesi için üç önemli unsurun olması gerekmektedir. Bunlar (Dökmen, 2008: 157-159):

1- Empati kuracak kişi, karşısındakinin bakış açısıyla olaylara ve dünyaya bakabilmelidir. Bu da kişinin karşısındakinin fenomenolojik alanına girmesi demektir. Her insanın algılaması farklıdır. Bu algısal alana kişinin fenomenolojik alanı denir. Dolayısıyla empati kurabilmek için kişiye ait bu öznel dünyasından bakabilmek, onun algıladığı gibi algılayabilmek gereklidir.

2- Bireyin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için, karşısındakinin iç dünyasını doğru olarak anlaması gereklidir. Ne sadece duyguları ne de sadece düşünceleri anlamış olmak empati kurmak için yeterli değildir. Empatinin iki temel bileşeni söz konusudur. Bu temel bileşenleri bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolünde ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel bir etkinlik iken, karşımızdakinin hissettiklerini hissetmek ise duygusal bir etkinliktir.

3- Empatinin tanımındaki üçüncü temel öge ise, kurulan empatinin karşı tarafa iletilmesidir.

1.1.1. Empatik Tepki Basamakları

Bireylerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda belirli bir empatik tepki sıralamasına dayandığı görülmektedir. Empatik tepki sıralamaları en zayıf empatik tepkiden en güçlü empatik tepkiye doğru sıralanmaktadır. Empatik becerilerin ve eğilimlerin ölçülmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde empatik tepki düzeyleri, Carkhuff (1969), Gazda ve arkadaşları (1974), Hammond ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacıların birleştiği ortak nokta olumlu empati için en az üçüncü düzeyde tepki vermek gerektiğidir.

Beş basamaktan oluşan empatik tepki düzeyleri şu şekildedir:

1. Düzey: Psikolojik danışman'ın danışanın duygularına ve ifade ettiklerine farklı anlamlar yüklemesidir. Örneğin;

Danışan: Çabuk sinirlenip hemen parlıyorum, bu yüzden arkadaşlarım mesafeli duruyorlar.

Danışman: Seni sevmeyen ölsün.

2. Düzey: Psikolojik danışman'ın danışanın anlattıklarında yansıtma yaparken duygu ve içerikte azaltma yapmasıdır. Örneğin;

Danışan: Çok çekingenim, o nedenle kızlarla arkadaşlık kuramıyorum.

Danışman: Kızlarla arkadaşlık kuramadın öylemi.

3. Düzey: Psikolojik danışman'ın duygulara inmeden ifade edilenleri olduğu gibi aktarmasıdır. Örneğin;

Danışan: Bu sefer onu sevdiğimi söyleyeceğim diyorum kendi kendime, ama bir araya gelince kelimeler boğazımda düğümleniyor.

Danışman: Onu seviyorsun ve bunu ona söylemek de istiyorsun, ama cesaret edemiyorsun.

4. Düzey: Psikolojik danışman'ın ya içeriğe ya da duygulara ilaveler yapmasıdır.

Danışan derinlemesine dinlenir ve geri bildirim verilir. Bunun içinde kişiselleştirme kullanılabilir. Örneğin;

Danışan: Ağzımla kus tutsam yine de ona yaranamıyorum.

Danışman: Çok bunaldın, ne yapsan kendini ona beğendiremiyorsun.

5. Düzey: Psikolojik danışman'ın hem duyguya hem de içeriğe eklemeler yapmasıdır. Örneğin;

Danışan: Çok şişmanım, bu yüzden kız arkadaşım yok.

Danışman: Bir kız arkadaşın yok, çünkü çok şişmansın, bu durumdan dolayı dünyanın zindan oluyor ve anlamlı ilişkiler kurmak istiyorsun (Voltan-Acar, 2003: 17–21).

Dökmen (2012: 173-176) aşamalı empati sınıflaması adı verilen bir empati modelinde empatik tepkileri üç basamakta ele almıştır. Her bir basamak kendi içinde duygu ve düşünce olmak üzere iki temel alt basamaktan oluşmaktadır. Şekil 2' de aşamalı empati sınıflandırılması verilmiştir.

	Sen	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun?
	Basamağı	
Ben	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve ne hissediyorum?	
Basamağı		
Onlar	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor?	
Basamağı		

Şekil 1. Anlaşmalı Empati Sınıflaması

Onlar Basamağı: Onlar basamağında kişi kendisine ifade edilen problem üzerinde fikir yürütmez; sorunla ilgili kendi duygu ve düşüncelerini dile getirmez. Sorunu dinleyen kişi, karşısındaki kişiye üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini yansıtan geri bildirimler verir. Atasözleri kullanarak genellemeler yapar.

Ben Basamağı: Ben basamağında kişi, bencildir problemini anlatan kişiyi eleştirip akıl vermeye çalışır. Bazı zamanlarda da karşısındaki kişiyi unutup kendini anlatmaya başlayabilir. Ben Basamağı'nda empatik tepki veren kişi karşısındakine Onlar Basamağındakine oranla daha kaliteli tepki vermiş sayılır. Ancak, Ben Basamağı'nda empatik tepki veren kişiler istenilen düzeyde karşısındakinin dünyasından bakamadıkları için gereken seviyede empati kurmuş sayılamazlar.

Sen Basamağı: Sen basamağında tepki veren kişi, problemini anlatan kişinin dünyasına girerek onun dünyasından olaylara bakmaya başlar. Birinci ve ikinci basamaktaki gibi ne kendinden ne de toplumun düşüncelerinden bahseder. Bu basamakta birey doğrudan kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlama çalışır.

Dökmen, aşamalı empati sınıflamasındaki üç temel basamağı kapsayacak şekilde on alt basamak oluşturmuştur. Bu basamaklar:

- 1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:** Kişi bazı genellemeler yaparak, toplumun penceresinden, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurarak tepkide bulunur.
- 2. Eleştiri:** Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.
- 3. Akıl verme:** Karşıdaki kişiye akıl verir, yapması gerekeni söyler.
- 4. Teşhis:** Sorununu anlatan kişiye ya da anlatılan soruna teşhis koyar.
- 5. Bende de var:** Kendisine anlatılan sorunun benzerine sahip olduğunu söyler ve kendi sorununu anlatmaya başlar.
- 6. Benim duygularım:** Kişinin sorunu karşısında kendi duygularını sözle veya davranışla ifade eder.
- 7. Destekleme:** Karşısındakinin sözlerini tekrar etmeden, onu anladığını, onu desteklediğini ifade eder.
- 8. Soruna eğilme:** Karşısındakinin sorununa dikkatini verir, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar.
- 9. Tekrarlama:** Kendisine iletilen sorunu, iletide bulunan kişinin sözlerini de gerektiğinde kullanarak özetler, dinlediği sorunu karşısındakinin yüzeysel duygularını da katarak yansıtmış olur.
- 10. Derin duyguları anlama:** Empati kuran kişi, kendini sorununu anlatan kişinin yerine koyarak, aktardığı ya da aktarmadığı duygu ve düşünceleri ona yansıtır.

Bu on alt basamaktan ilki yani birinci basamak Onlar Basamağı'na; ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı basamaklar Ben Basamağı'na; yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu basamaklar ise Sen Basamağı'na ait alt basamaklardır. On alt basamaktan birincisi en düşük empatik tepki, onuncu basamağın ise en yüksek empatik tepki olduğu söylenebilir. Sen Basamağı'nı oluşturan son dört basamakta gerçek anlamda empati ortaya çıkmaktadır. Onlar ve Ben basamaklarını oluşturan ilk altı basamak empatinin temel aşaması sayılabilir.

Dökmen, aşamalı empati sınıflaması dışında empatiyi açıklayan yeni görüşleri doğrultusunda iletişim kuramlarından Transaksiyonel Analiz Kuramından yararlanarak bu kuramda açıklanan Ana-Baba, Çocuk ve Yetişkin benlik durumlarını, empatinin duygusal ve bilişsel faktörlerine karşılık gelecek şekilde ve

Rogers'in empatik öğeleriyle bütünleştirerek yeni bir kuramsal bakış açısı geliştirmiştir.

Dökmen'in yeni kuramsal bakış açısına göre, empatik bir davranışta, üç benlik (ana-baba, çocuk ve yetişkin) durumunun da katkısı bulunmaktadır. Yetişkin benlik durumu ve empati arasındaki ilişkiye baktığımızda; kişinin empati kurabilmesi için ben-merkezcilikten uzak karşısındaki kişinin rolünü alması gerekmektedir. Karşısındaki kişinin rolünü alabilmesi için, en etkin rol yetişkin roldür. Yetişkin rolü, bireyin fiziksel gerçek karşısında akılcı davranmasına ve benmerkezcilikten uzaklaşmasına fırsat tanımaktadır. Empati için gerekli bir başka koşul ise çocuk benlik durumudur. Çocuk benlik durumu, doğal ve uslu çocuk olarak iki bölümden oluşur. Empati kurabilmek için merak ve yaratıcılığa gereksinim vardır. Doğal çocuk benlik durumu da merak, spontanlık ve yaratıcılık gibi eğilimlere sahip bir benlik durumudur. Bu nedenle çocuk benlik durumunu kaybetmemiş olmak gereklidir.

Ana-baba benlik durumu empatik ilgi duyma ve empatik tepki vermede gerekli bir unsurdur. Özellikle de koruyucu ana-baba benlik durumlarına sahip bireylerin, empatik tepki verme ve yardım etme olasılıkları artmaktadır (Dökmen, 1997: 156).

Karşımızdaki bireyle yalnızca yetişkin benlik durumunu kullanarak empati kurabiliriz, fakat bu empatik anlayışımızı karşımızdaki kişiyle paylaşmaksızın içimizde saklı tutmuş oluruz. Yalnızca yetişkin ve çocuk benlik durumları ile de karşımızdaki kişi ile algısal, bilişsel ve duygusal rol alma yoluyla empati kurabiliriz, ancak oluşan empatik anlayışı karşımızdaki kişinin faydalanabileceği şekilde sergilemiş olmayız. Yetişkin benliği bilişsel ve algısal rol almanın ön şartı, bu ikisi de duygusal rol almanın ön şartı olduğu için yetişkin benlik durumuna sahip olmaksızın sadece çocuk ve ana-baba benlik durumları ile empati kurulamaz. Empati kuracak kişinin algısal ve bilişsel rol almanın gerçekleşebilmesi için ilk olarak yetişkin benlik durumuna sahip olması gerekir. Her iki rol almayı da gerçekleştiren duygusal rol almayı da yapabilir. Eğer kişi ana baba benlik durumuna da sahip ise, zihninde oluşan empatik anlayışı karşısındaki kişiye ifade edebilir ve o kişiye yardımcı olabilir (Dökmen, 1997: 159).

1.1.2. Empati İle Karıştırılan Bazı Kavramlar

Empati çoğu zaman bazı kavramlarla karıştırılmaktadır. Karıştırılan bu kavramlarla farklılıklarına aşağıda değinilmiştir.

1.1.2.1. Empati ve Sempati

Eski Yunancadaki “sympatheia” sözcüğünden syn ile pathos acı çekme anlamına gelmektedir. İngilizce ’de “sympathy” olarak ifade edilen terimin kelime anlamı “birisiyle birlikte acı çekme” dir (Dökmen, 2005: 139).

Psikoterapi ve psikolojik danışma alanında empati ile sempati sıklıkla birbiriyle karıştırılmaktadır. Empati, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayıp onların bakış açısıyla bakabilmek iken sempati ise karşısındaki ile aynı şeyi hissetmektir. Yani aynı duygu ve düşünceye sahip olmaktır. Karşımızdaki kişiye sempati duymak, onunla birlikte acı çekmek ya da sevinmektir. Sempati kurulduğunda karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamak şart değildir. Empatide ise karşıdakinin dünyasına girmek ve dünyayı onun gözü ile görmek esastır. Empatide anlamak, sempatide ise hak vermek esastır. Sempati sübjektiftir, empati daha objektif gözlem yapmaktır (Karabağ, 2003: 28).

1.1.2.2. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme, kişinin kendisini başkasının yerine koyma, o kişi gibi olma durumudur. Özdeşleşme de kişi başka kişinin benliğini kendi benliğine yerleştirmiştir. Empatide kendi benliğini yok saymadan karşısındaki kişi yerine kendini koymak varken özdeşleşme de tek bir benlikle duygusal bağ oluşturmak söz konusudur (Akkoyun, 1982: 63-69).

Karşımızdaki kişi ile kendimizi özdeşleştirerek, onu model almakta, onun duygu ve davranışlarını kendimize yansıtmaktayız. Böylece, karşımızdaki kişinin bakış açısını kaybederek özdeşimlerimiz çerçevesinde değerlendirmeler yapmaktayız ve bu da yanlı bir yaklaşım tarzıdır. Bu durumda özdeşim kurmak empatiyi zedelemektedir (Dökmen, 1997: 39-56).

1.1.2.3. Empati ve İçtenlik

Empati ile içtenlik birbiri ile bağlantılı kavramlardır. Empatik anlayış dünyaya karşısındakinin dünyasından bakabilmek iken; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi dünyasının da farkında olmasıdır (Akkoyun, 1982: 62).

İçtenlik, danışmada tarafsız, açık, net olmayı gerektirmektedir. İçtenlik, empatinin tamamen bağımsız değil ön şartı konumundadır. İçtenlik için üç önemli adım bulunmaktadır (Katman, 2010: 31):

1. Karşınızdakini içtenlikle dinleyebilmek,
2. Kafanızdaki düşünceleri susturup, karşınızdaki insanı tüm benliğiniz ile algılayabilmek,
3. Karşınızdakinin çıkarı için kendi kişisel çıkarlarınızdan vazgeçebilmek.

1.1.2.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Empati ve sezgisel tanı kavramları birbirleri ile bağlantılı değil tam tersi karşıtı gibidirler. Sezgisel tanı, kişinin dünyasındakileri ortaya çıkarma, çözümlenme ve düzenleme yeteneği ile ilgilidir. Sezgisel tanı da gözlemleyip çıkarımlarda bulunma söz konusu iken empatide değerlendirmeye yer yoktur (Akkoyun, 1982: 67-68). Sezgi, empati olmadan yanıltıcı olabilir ve güvenilir olmayabilir (Gülseren, 2001: 139).

1.1.3. Empati Beceri Eğitim Programı

Empati kavramının tanımlarına bakıldığında empatik beceri bir yetenek mi yoksa öğretilir mi tartışması çok yapılmıştır. Empati becerisinin eğitimi konusu 20. yy. ikinci yarısında ortaya atılmış ve farklı yönleri ele alınarak günümüze gelmiştir. Bir kısım araştırmacılar empati becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar da empati kurma becerisinin sonradan öğrenilebileceğini kabul etmektedirler. Buna göre bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilmez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir görüşü ön plana çıkmaktadır.

Ortaya atılan her iki görüşün ortak paydası empati becerisini geliştirmektir. Bireydeki empati becerisini ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla yapılan eğitim programlarının amacı; empatik tepkiyi içeren, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal

yeteneklerin geliştirilmesi, duyguların tanınması, hissedilmesi ve davranışa dönüştürülmesidir.

Empati eğitimine ilişkin yapılan çalışmalarda empati öğretimi için en etkili yol belirlenmeye çalışılmış ve genel olarak eğitim teknikleri didaktik, yaşantısal, rol oynama ve modelden öğrenme olarak dört grupta ele alınmıştır.

Payne ve diğ. (1972), Dalton ve diğ. (1973), Cooker ve diğ. (1976)'e göre empati becerisini geliştirme de kullanılan teknikler:

1- Didaktik Eğitim Tekniği, bir uzman tek taraflı bilgi vermeye dayalı eğitimidir.

2-Yaşantısal Eğitim Tekniği, bireylere bir başkasının başarıyla gerçekleştirdiği iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından izletilerek geribildirim verilir.

3-Rol Oynama Tekniği, kişi duruma göre kendisi olarak ya da karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar.

4-Modelden Öğrenme Tekniği, kişi, uzmanların danışanlarla gerçekleştirdiği danışma oturumlarını gözlem odasından, banttan ya da videodan izleyerek öğrenir. Burada, uzman model olarak alınır (Dökmen, 1988: 13).

1.1.4. Çocuklarda ve Ergenlerde Empatinin Ölçülmesi

Empatinin ölçümü ile ilgili sıkıntılar nedeni ile çocuklarda empatinin, yetişkinlerde empati kadar çalışılan bir konu olmamıştır. Alanda, çocukta empatiyi ölçecek çok sayıda ölçek bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar kendi oluşturdukları yöntemlerle çocukta empatiyi ölçmeye çalışmaktadırlar ki bu durum geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını akla getirmektedir. Dünyada kullanılan ölçeklere baktığımızda en sık Feshbach ve Roe Duygusal Durumlar için Empati Testi ile karşılaşırız (Kahraman, 2007: 34).

1.1.4.1. Feshbach ve Roe Duygusal Durumlar için Empati Testi

(Affective Situations Test For Empathy)

Feshbach ve Roe tarafından 1968'de geliştirilen Duygusal Durumlar için Empati Testi (FASTE; Feshbach and Roe Affective Situations Test For Empathy) 6 ile 7 yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek farklı duygusal (üzgün, mutlu, kızgın ya da korkmuş) durumlarda bulunan kişilerin tarif edildiği bir kısa öykü ve bu öykü ile ilgili slaytları (her bir hikaye için üç slayt) içermektedir.

Çocuklara öyküler okunurken öykünün slaytları da gösterilmekte, daha sonra çocuğa kendini nasıl hissettiği sorulmaktadır. Empatik duyarlılık çocuğun ve hikayedeki karakterin duygusal duruma gösterdiği uyumun derecesi ile belirlenmektedir. Çocuğun ve hikayedeki karakterin duygusal durumu arasındaki uyumun derecesinin yüksek olması çocuğun yüksek derecede empatik beceriye sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ancak ölçeğin zayıf psikometrik özelliklere sahip olduğu, test yönergelerinin açık olmadığı, istenilen davranışa yönlendirici olduğu ve puanlamanın yeterince anlaşılır ve net olmadığı noktasında bazı eleştiriler yapılmaktadır.

1.1.4.2. Temel Empati Ölçeği (Basic Empathy Scale)

Temel Empati Ölçeği Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilmiş 20 maddelik bir ölçektir. 9 maddesi bilişsel empatiyi, 11 maddesi duygusal empatiyi ölçen derecelendirmeli likert tipi bir ölçektir. Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 13-21 yaş arası öğrencilerinden oluşan 358 ve 359 kişilik iki çalışma grubuna testin son hali uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları orijinal çalışmanın paralelinde çıkmıştır. Ölçeğin ayrılma geçerliğini test etmek Zorbalık amacıyla Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri (Topçu ve Erdur-Baker, 2010) ve Geleneksel Anketi (Topçu, 2008) ile ilişkisi incelenmiş ve ilişki her iki zorbalık ölçeği ile beklenen yönde (negatif) bulunmuştur. Testin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı (.76-.80 aralığında) bulunmuştur (Topçu, Baker, Aydın. 210: 176).

1.1.4.3. Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği empati kurma eğilimlerini ölçen likert türü bir ölçektir. 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin tüm maddelere evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Maddeler 1'den 5'e kadar puanlanmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmaktadır. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek 2009 yılında Gökler tarafından ilköğretim sekizinci sınıflar için 14 maddelik formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekten alınan yüksek puan, empatik eğilim düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğu anlamına gelmektedir.

1.1.4.4. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Kaya ve Siyez (2010) tarafından çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, 3- 5. Sınıfların görünümü ile 6-12. Sınıfların görünümünün farklı olduğu tespit edilince ölçeğin çocuklar ve ergenler için ayrı formlar olarak hazırlanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle ölçeğin çocuk formu ve ergen formu olmak üzere iki formu geliştirilmiştir. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği- Çocuk Formu 13 maddeden, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği- Ergen Formu 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır.

1.1.4.5. Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere oluşturulmuş bir ölçektir. Çocuklar ölçek maddelerine evet veya hayır diyerek tepki vermektedir. Bryant bu ölçeği Mehrabian ve Epstein'in (1972) yetişkinler için empati ölçeğinden uyarlamıştır. Yetişkinler için empati ölçeğinde bulunan 33 maddeden önce 18 maddeyi seçip bu maddeleri çocuklar için uygun hale getirmek için eklemeler yaparak 22 maddeye (örn:“Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.” “Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam”) çıkarmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısı $r=.69$ olarak bulunmuştur (Gürtunca, 2013: 55-59).

1.1.5. Empatinin Gelişimi

İnsan ilişkilerinde önemli bir unsur olan empatinin gelişimi konusunda kuramcılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Psikoanalitik kurama göre, empati çocuğun ebeveynle ilişkisinin başladığı andan itibaren erken çocukluk döneminde gelişmeye başlar. Bazı sosyal öğrenme kuramcılarına göre ise, empati ortaya çıkan durumlarla kazanılabilir. Bu görüşe göre, bireyin geçmiş yaşantısında hoşuna gitmeyen bir üzüntüsü, kendisinininki ile benzer olan diğer kişinin üzüntüsünden dolayı canlanabilir. Küçük çocuklar, üzüntülü bireyleri gördükleri zaman çoğunlukla

empatik tepki vermektedirler. Çocuklardaki ilk empatik tepkinin öğrenilmiş olduğu ileri sürülmektedir. Aynı yaş döneminde de olsa erken çocukluktaki verilen tepkilerde bireysel farklılıklar görülmektedir. İki yaş çocuklarının bazıları çok sevecendir, bazıları diğerlerinin üzüntüsüne tepki vermez, bazıları ise diğerinin üzüntüsüne hoşgörüsüdür. Duygusal durumlarına karşı gösterilen bu farklılıklar, çocukların yetiştirilme tarzlarına, model alınan anne-baba tutumlarına çevreye bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; empatik düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının, empati düzeyi düşük olanların çocuklarına oranla empatik becerileri daha yüksektir. Çocukların başkalarının duyguları ile ilgilenmeleri de yaşla birlikte değişmektedir. Yaşla beraber empatik beceri gelişmektedir. On yaşındaki bir çocuk iki yaşındaki çocuğa göre duyguları anlamada ve yorumlama da daha yeteneklidir. Yaşça büyük çocuklar üzüntülü bir kişiyi rahatlatmakta ya da onlara yardım etmede daha başarılıdırlar.

Empatik tepki vermede, cinsiyetler arası farklılıklar olduğu, kızların erkeklerden daha empatik oldukları ileri sürülmektedir. Erkek çocuklar yetiştirilirken duygularını göstermenin “erkeklığe yakışmadığı” öğretilirken, kız çocuklara ise ebeveynleri duygularını açıklamaları konusunda cesaretlendirilmektedirler. Ahlaki yargı gelişim kuramına göre, gelişim evrelerinde rol alma önemlidir. Bu, bir başkasına kendisi “imiş” gibi tepki göstermek ve kendi davranışlarında bir başkası gibi tepki verebilmek anlamını taşır. Ahlaki yargının gelişiminde, rol alma yeteneğinin gelişimi dönüm noktasıdır. Çünkü ahlaki yargı bireyin karşısındakinin haklarını kendi haklarına karşı tartmasıdır ki bu da rol alma yeteneğini de kapsamaktadır. Kohlberg, bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin gelişiminin altı yaşında başladığını ve bu rol alma ya da empati gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir (Köksal, 1997: 16-17).

Hoffman, empati gelişim aşamalarını üzüntü reaksiyonu (distress reaction), bireyin sürekliliği (person permanence), rol alma (role taking) olmak üzere dört grupta toplamıştır. Hoffman’ın empati gelişim aşamalarıyla, Piaget’in gelişim aşamaları arasındaki farklılıklardan birincisi, Hoffman’ın empati gelişim aşamalarında Piaget’in bilişsel gelişim aşamalarının tersine niteliksel farklılık yoktur.

Empati niteliksel olarak her yaşta görülebilir. Hoffman’a göre bilişsel gelişim aşamaları sadece empatinin dışavurumunu değiştirir ama empatiyi yaratmaz. İkinci fark, ilkel olan empatik uyanmanın (canlanmanın) formları yaşam boyunca

değişiklik göstermez. Örneğin, bir çocuğun düşen bir başka çocuğu gördüğünde gösterdiği duygusal üzüntü reaksiyonu ile otuz yaşlarındaki bir yetişkin tarafından da hissedilebilir. Ancak bu şüphesiz ki başlangıç noktasından itibaren çok daha karmaşık empatik tepkilere dönüştürülerek sürdürülebilir. Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarında ise böyle benzer bir durum yoktur. En önemli farklılık bu iki teoriyi destekleyen araştırmaların miktarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Piaget'in teorisi ile ilgili araştırmalar çok uzun yollardan beri yapılmakta ancak Hoffman'ın empati gelişim teorisi çok daha yeni olduğundan yapılacak yeni çalışmalarla konuya ilişkin istisnalar ve değişiklikler ortaya çıkabilecektir.

Rogers'a göre; kişinin kendini başkasının yerine koyarak olaylara onun bakış açısından bakması ve o kişinin duygularını doğru anlayıp hissetmesi ardından da bu durumu ona iletmesi sürecine empati adı verilmektedir. Bu tanımda üç ana öge bulunmaktadır. Birincisi; empati kuracak kişi, kendini karşıdaki kişinin yerine koyup olaylara onun bakış açısından bakmalıdır. İkincisi; karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gerekir. Üçüncüsü ise, kurulan empatinin karşı tarafa iletilmesidir (Dökmen, 2005: 135–136).

1.2. Duygusal Zeka

Duygusal zeka son zamanlarda akademik literatürde çok ilgi çekmiştir (Charbonneau & Nicol, 2002; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Palmer, Donaldson, & Stough, 2002; Petrides & Furnham, 2003; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001; Saklofske, Austin, & Minski, 2003). Duygusal zekanın en eski kökenleri, insan ilişkilerini anlama ve yönetme becerisini olan 'sosyal zeka' kavramını ortaya atan E.L. Thorndike (1920) 'a kadar dayanır. Yakın kökleri ise, Gardner'in (1983) çalışmasında ve daha spesifik olarak, kendisinin içsel ve kişiler arası zekâ kavramlarında yer almaktadır (Petrides, et al, 2004: 277).

Daniel Goleman'nın 1995 yılında yayımlanan "EQ, Niçin IQ' dan Daha Önemli" adlı kitabı EQ konusunda büyük ilgi uyandırmış ve geniş kitlelerin EQ'yu tanımasını sağlamıştır. Goleman'a göre EQ, akıllı olmanın farklı bir yoludur ve "kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneğidir" (Goleman, 2005: 50).

Duygusal zeka ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Cooper ve Sawaf göre (1997: xi) duygusal zeka; kendimizin ve başkalarının duygularını tanıyıp değerlendirerek, günlük yaşantımızda duygulara yer vererek duyguların enerjisi ile uygun tepkiler verebilmektir. Salovey ve Gardner duygusal zekanın tanımını beş ana başlıkta açıklamıştır (Goleman, 2009: 73):

1. Özbilinç: kendini tanıma- bir duyguyu oluştururken fark edebilme- duygusal zekanın temelidir.
2. Duyguları idare edebilmek: kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğidir.
3. Kendini harekete geçirmek: -duygusal özdenetim- duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir.
4. Başkalarının duygularını anlamak: -empati- Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır.
5. İlişkileri yürütebilmek: ilişki sanatı, büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir.

Duygusal zekanın gelişmesinde yaş, aile ortamı ve cinsiyet önemli etkenlerdendir. Yaş faktörü duygusal zekanın gelişimi için etkin ilk faktördür. Duygusal zeka doğumla beraber gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989) 6 aydan küçük bebeklerde zevk, haz alma ve öfke gibi ilkel duygular, 6 aydan büyük bebekler de ise sevinç, mutsuzluk ya da kızgınlık gibi öğrenilmiş farklı duyguların gözlemlendiğini ifade etmiştir. Crawford ve arkadaşları (1992)'da 2 yaşındaki çocukların kızgınlık gibi olumsuz duygularla beraber mutluluk gibi olumlu duyguları da ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Compos ve arkadaşları (1983)'a göre bebekler doğumdan kısa bir süre sonra annelerinin yüz ifadelerini anlamaya, yorumlamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisinin evde başlayıp okula başlama ile hızla gelişme göstermiştir. Aile ortamı duygusal zeka becerisinin gelişimi için önemli bir faktördür. Sadece anne-babanın söyledikleri ile değil onların kendini ifade ediş şeklini model alma yöntemi ile öğretilir. Cinsiyet faktörü de duygusal zekanın ortaya koyulmasında önemli bir değişkendir. Kızlar erkeklere göre duygularını gösterme ve ifade etmede erkeklere göre daha iyidir (Ceylan, 1999: 12-20).

1.2.1. Duygusal Zekayı Açıklayan Modeller

Duygusal zeka açıklanırken iki modele dayandırılmaktadır. İlki yetenek modeli diğeri ise karma modeldir. Yetenek modelinin öncüsü Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelidir, karma modelin öncüsü ise, Cooper ve Sawaf Modeli, Bar-On Modeli ve Goleman modelidir. Karma modelde ise duygusal zeka kavramı tek yönlü olarak ele alınmamış, sosyal ilişki ve beceriler çerçevesinde de ifade edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 34).

Aşağıda duygusal zeka modellerine ilişkin bilgiler verilmiştir

Tablo 1.1.Duygusal Zeka Modelleri

Mayer ve Salovey (1997)	Bar On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
Temel Boyutları 1.Duygu Algılama, Değerlendirme İfade Etme *Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. 2.Duyguların Kullanımı *Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar. *Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve bakış açılarından anlamaya neden olur. 3.Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek *Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak *Karışık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak 4.Duyguyu Yönetme ve Düzenleme *Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek.	Temel Boyutları 1.Kişisel Beceriler *Duygusal benlik bilinci. *Kendine güven. *Kendine saygı *Kendini gerçekleştirme. *Bağımsızlık 2.Kişilerarası Beceriler *Bireyler arası ilişkiler *Sosyal sorumluluk *Empati 3.Uyumluluk Boyutu *Problem çözme. *Esneklik 4.Stresle Başa Çıkma Boyutu *Stres toleransı. *Dürtü Kontrolü. 5.Genel Ruh Durumu *Mutluluk.iyimserlik	Temel Boyutları 1.Kişisel Yeterlilik *Özbilinç (Duygusal bilinç, öz değerlendirme, Özgüven) *Kendine yön verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik) *Motivasyon (Başarma Güdüsü, Bağlılık, İnsiyatif, İyimserlik.) 2. Duygusal Derinlik *Empati (Bşkalarını anlamak) *Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim , bağ kurmak, iş birliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)	Temel Boyutları 1.Duyguları Öğrenmek *Duygusal dürüstlük *Duygusal enerji. *Duygusal geribildirim. *Pratik sezgi. 2.Duygusal Zindelik *Öz varlık. *Güven çemberi. *Yapıcı hoşnutsuzluk. *Esneklik ve yenileme. 3.Duygusal Derinlik *Özgün potansiyel ve amaç *Adanmışlık. *Dürüstlüğü Yaşamak. *Yetki olmadan etki. 4.Duygusal Simya *Sezgisel Akış *Düşünsel zaman değişimi. *Fırsatı sezinlemek. *Geleceği Yaratmak.
Model Türü Yetenek Tabanlı Modeli	Model Türü Karma Duygusal Zeka Modeli		

(Doğan ve Şahin, 2007: 273)

1.2.1.1. Reuven Bar-On 'un Modeli

Bar-On modeli, kendini ifade ve karşı tarafı anlamadaki beceriler, başka insanlarla kurulan ilişkide yaşanan problemlerde çözüm üretme yetilerimiz duygusal-sosyal zekâ olarak ifade edilmektedir (Bar-On, 2006: 3).

Bar-On'un duygusal zeka modelinde beş ana boyut yer almaktadır. Bu ana boyutlar kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi / denetimi ve genel mizaçtır. Tablo. 2 'de Bar-On modelinin boyutları ve yeterlikleri verilmiştir.

Tablo .2. Bar-On Modeli' ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları ve Yeterlilikleri

Duygusal Zeka Boyutları	Duygusal Zeka Yeterlilikleri ve Becerileri
İçe Dönük	Bireysel farkındalık ve kendini ifade etme
Özsaygı	Kendini doğru şekilde algılamak ve kabul etmek
Duygusal Farkındalık	Duygularının farkında olmak ve duygularını anlamak
Kendine Güven	Kendi duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etme
Bağımsızlık	Kendine güven ve diğer kişilere göre duygusal yönden bağımsız olmak
Kendini Gerçekleştirme	Bireysel hedefleri ve kendi potansiyelini geliştirmek
Kişilerarası	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
Empati	Başkalarının duygularının farkında olmak ve anlamak
Sosyal Sorumluluk	Sosyal bir grupta yer alabilmek
Kişilerarası İlişki	Karşılıklı olumlu ilişkiler kurmak
Stres Yönetimi	Duyguların kontrolü ve yönetimi
Strese Karşı Tolerans	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetme
Nabız Kontrolü	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
Uyumsama	Değişimlere ayak uydurabilme
Gerçeklik Testi	Birisinin duygularını ve düşüncesini tarafsız şekilde değerlendirmek
Esneklik	Duygu ve düşünceleri yeni duruma uyarlamak
Problem Çözme	Kişisel ve kişilerarası problemleri etkili bir şekilde çözmek
Genel Ruh Hali	Öz motivasyon
İyimserlik	Hayata pozitif bakmak
Mutluluk	Hayattan haz almak

(Bar-On, 2006: 21)

1.2.1.2. Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Goleman'a göre duygusal zeka; olumsuzluklara rağmen devam edebilme, dürtüleri kontrol edebilip harekete geçebilme, ümit edebilme ve başkasının gözüyle dünyaya bakabilmedir.

Goleman duyguları yedi ana başlıkta toplamıştır. Bunlar;

Öfke: Hiddetli, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, düşmanlık,

Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, melankoli, kendine acıma, umutsuzluk,

Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, hayret, huzursuzluk, şüphe, vicdan azabı, dehşet,

Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, haz, sevinç, gurur, heyecan, hoşnutluk, kapris,

Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, hayranlık, muhabbet,

Şaşkınlık: Şok, hayret, afallama, merak,

Utanc: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme biçiminde sıralanabileceğini belirtmektedir (Goleman, 1996: 359-360).

Duygusal Zeka Yetileri: Duygusal zeka yetisinin temelinde kişinin duygularını tanıma ve anlama yer almaktadır. Duygularını tanıyıp yöneten, empati kuran ve sosyal beceriler kuran kişi duygusal zeka yetileri sergileyen kişidir. Bu yetiler, birbirleriyle etkileşim içinde gelişmektedir. Aynı zamanda bu kişiler, sezgileri güçlü olduğu için sözsüz kuralları anlamada daha iyidirler, toplumsal yaşamda daha uyumlu, daha dolu ve etkin bir şekilde sürdürebilirler (Goleman, 2003: 53). Bu yetiler; benlik bilinci, öz-yönetim (duygu kontrolü), kendi kendini motive etmek, sosyal bilinç, sosyal beceridir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1) Benlik bilinci: Benlik bilinci kişinin var olan durumda neler hissettiğini, kendini doğru değerlendirebilmesini, olumsuzluklarda kurtulup kendine gelebilmesini, odak noktası için zevkin ertelenmesini, kişinin kendini doğru değerlendirebilmesini kapsamaktadır. Bu nedenle duygusal zekanın temeli bireyin kendinden ve duygularından haberdar olmasıdır.

2) Öz-Yönetim (Duyguların kontrolü): Bireyin dürtü ve isteklerini kontrol edebilmesidir. Öz-yönetim şunları içerir. a) Öz-denetim: Yıkıcı duyguları ve dürtüleri kontrol edip yönetebilme yeteneğidir. b) Güvenirlik: Dürüst ve tutarlı davranabilmedir. c) Titizlik: Sorumluluk alabilmektir. d) Uyarlanmaya yatkınlık: Değişen durumlara ayak uydurabilme ve engellerle başedebilme becerisidir. e)

Başarı yönelimi: İçsel bir motivasyon becerisidir. f) İnsiyatif: Fırsatlara açık olabilmektir.

3) Kendi kendini motive etmek: Engellerle rağmen hedeften ayrılmama ve başarıya ulaşmada duyguları yönlendirebilme becerisidir. İstek ve hazzı bir kenara bırakıp, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek hedefe odaklanabilmektir.

4) Empati (Başkalarının duygularını anlamak): Empati başka insanların duygularını sezme, anlama ve onların bakış açısı ile dünyaya bakabilme, farklı insanlarla dostluk kurup, uyum sağlayabilme becerisidir. Empati anlaşılma ve önemsenmeyi beraberinde getirir. Başkaları tarafından anlaşılma ve değer verilme rahat olmaya, kendini iyi hissetmeye neden olur. Empati kurulan birey empati kurmayı da öğrendiğinden empati tek yönlü bir süreç olmaktan çıkmıştır. Karşılıklı etkileşimin olduğu bir olgu olmuştur.

5) Sosyal beceri: Başkalarının duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirebilmedir. Sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılama, net etkileşim içinde olma, yetilerini ikna ve liderlikte kullanabilme, anlaşmazlıklarda uzlaşmacı, çözüm arayıcı olma, işbirlikçi olabilmektir. Başkalarının duygularını yönetebilme, çevrede bulunan insanlarla olan ilişkileri yürütme sanatının özünü oluşturur. Bu alandaki eksiklikler kişiler arası ilişkilerde olumsuzluk oluşturmaktadır (Güvenç, 2012: 15-18).

1.2.1.3. Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli

Duygusal zeka kavramı ilk olarak Mayer ve Salovey tarafından ifade edilmiştir. Mayer ve Salovey duygusal zekayı “bireyin kendisinin ve diğerlerinin hissettiklerini anlayabilme, duyguları ayırt edebilme, bu duyguları düşünme ve eylem için bilgi olarak kullanabilme”, olarak tanımlamıştır. Mayer-Salovey duygusal zeka modeli dört boyuttan oluşmaktadır.

Bunlar:

1. Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme: Duygusal algılama, duyguları fark edip, tanımlama ile olur. Bu algılama, insanların yüz ifadelerindeki, ses tonundaki duyguları yorumlamadır.

2. Duyguların Kullanımı: Problem çözüme veya düşünme sürecinde duyguları kullanmanın bilişi nasıl etkilediği bu aşamada olmaktadır. Duygular düşünceye yön vermekte ve buna göre düşünceyi desteklemekte ya da engellemektedir. Birey mutlu olduğunda düşünce pozitif iken, kişi mutsuzken düşünce negatif yöndedir.

3. Duyguları Anlama ve Duygularla Muhakeme Etme: Bu aşamada duyguların farkında olma söz konusudur. Duygusal zekası yüksek olanlar duyguları anlayıp, muhakeme yapabildiğinde duygusal anlayış oluşacaktır. Bu durumda olumlu ve olumsuz değişimleri önceden görebilmeyi sağlayacaktır.

4. Duyguları Düzenleme ve Yönetme: Bireylerin kendi dünyasında ve çevresindeki bireylerle ilişkilerinde iletişim sürecini sağlıklı bir şekilde yönetme ve yönlendirebilmesidir. Böylelikle ilişkilerde duygusal artış görülmektedir (Davis, 2004: 79-80).

1.2.1.4. Cooper Ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zeka; duyguların gücünü, insanın enerjisini, bilgisini, ilişkilerini bir kaynak olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (1997: 12). Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekildedir.

1. Duyguları Öğrenmek: Duyguları öğrenmek, duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa eder.

2. Duygusal Zindelik: Duygusal zindelik güvenilirlik ve inandırıcılığı arttırarak duyguları tanıma da pratiklik ve bağışlanmayı sağlar. Duygusal zindelik, güveni geniş alana yayar, çatışmaları dinleyip yönetme becerisini arttırır.

3. Duygusal Derinlik: Duygusal zeka, duygusal derinlikle güçlenip zenginleşir. Duygusal derinlikle sorumluluk, dürüstlük, yaşamı uyumlu hale getirme mümkündür. Duygusal derinlikte vicdana kulak verme söz konusudur.

4. Duygusal Simya: Duygusal simya, sorunları fırsata çevirmektedir. Sorunlar karşısında çözüm önerileri ortaya atılarak yaratıcılık desteklenir. Duygusal simyada değeri az olana değer verebilme becerisi mümkündür.

Eğitim için eski zamanlara oranla daha fazla zaman ve para gerekmektedir. Ekonomik ihtiyaçların artması ve hayatın zorlaşmasından dolayı aileler geçmişe oranla daha çok çalışmakta bu nedenle de çocuklarına daha az zaman ayırmaktadır. Artık ocuklar caddede arkadaşları ile oynayarak zaman geçirme yerine televizyon ve bilgisayar karşısında yalnız kalmaktadır. Duygusal yetiler ise insanlarla iletişime geçerek gelişmektedir. Televizyon ve bilgisayar karşısında başka kişilerle iletişim kurmadığı için duygusal becerileri gelişmemektedir. Bu nedenle okullarda ocuk ve ergenlerin duygusal becerilerini geliştirmek için öğrenme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yaşarsoy, 2006: 24).

1.3. Son ocukluk –Erinlik-Ve Ergenlik Dönemi

1.3.1. Son ocukluk (Erinlik) (7-11 yaş)

Son ocukluk dönemi bedensel gelişim açısından boy uzama hızı ve ağırlık artış hızı önceki yaşlara göre giderek azalmaktadır. Bu dönemde çocuklar enine büyüme göstermektedir. On yaşından itibaren kızlarda, vücut yapısındaki değişimler erkeklerden önce başladığı için boy ve kilo artışında erkekleri geçerler. Diş gelişimi devam etmektedir. Hareketler uyumludur. Sporun her dalında başarılı olmaya başlar.

1.3.2. Son ocukluk Dönemi Gelişim Görevleri

- Kendine karşı olumlu tutumlar geliştirme,
- Yaşlılarıyla iyi geçinme ve kurallara göre yaşama,
- Ailesinin dışında kendine uygun model bulma,
- Cinsiyetine ilişkin rollerini benimseme,
- Davranışlarının sorumluluğunu alma,
- Vicdan ve ahlaki değerler sistemini geliştirme,
- Kişisel bağımsızlığa ulaşma (Ersanlı, 2005: 58).

1.3.3. Ergenlik Dönemi (12-20 yaş arası)

Ergenlik döneminin ne zaman başlayıp ne zaman bittiğine yönelik tam bir sınır belirtilmemektedir. Her geçen zaman bu evrenin st sınırını daha yukarı

çekmektedir. 12-20 yaşlar arası olan bu evre; ilköğretimin ikinci kademesi, lise dönemi ve üniversitenin ilk yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemdeki hızlı değişimler nedeniyle

1. Ön ergenlik (11-12)
2. Ergenlik (13-16 yaşlar arası)
3. Son ergenlik (17-20 yaşlar arası) olmak üzere üç ayrı dönem içinde incelenmektedir.

Bu dönemde yavaşlayan hızlı büyüme tekrar görülmeye başlar (Ersanlı, 2005: 72-73).

11-12 yaş ön ergenlik dediğimiz dönemdeki meydana gelen fizyolojik ve hormonal değişim gelişimdeki gidişatı altüst eder. Cinsel bezler faaliyete geçer. Vücut yapısı çocukluktan çıkarak yetişkinlikteki yapıya ulaşır. Ergenlerin sesi kalınlaşır, cinsel bölgedeki kıllar renk değiştirir. Erkeklerdeki değişim kızlara oranla geridir ama bu açık 16 yaşlarında kapanmaya başlar. Vücuttaki bu değişimler hareketlerdeki ahenk ve dengeyi bozar ergenliğin sonlarına doğru bu denge tekrar kazanılır (Ersanlı, 2005: 74).

Boy ve kiloda artış görülür. Bu dönem de her iki cins için şişmanlık önemli bir sorundur. Şişmanlığın temel nedeni, iç salgı bezlerinin çalışma düzeninin yeterince kurulamamış olmasıdır. Bu düzensizlik nedeniyle yüzde de sivilceler görülmeye başlanır. Bu değişim karşısında ergen hem büyümek istemekte hem de değişen bedenini kabullenememektedir. Bu değişimlere uyum ergen için büyük bir problem olmaktadır (Ersanlı, 2005: 74-75).

1.3.4. Ergenlik Dönemi Gelişim Görevleri

- Cinsellik konusundaki ilgilerini gizli tutmayı öğrenme
- Yaşlıları içinde yer edinme
- Soyut düşünebilmeyi başarma
- Yeniden beden imajı oluşturma
- Bir meslek için hazırlanma
- Evlilik ve aile hayatına hazırlanma
- Değerler ve ahlak sistemi geliştirme
- Duygusal bağımsızlığa ulaşma (Ersanlı, 2005: 58).

1.3.5. Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim

Ergenlerdeki duygusal gelişim ve değişimde görülen en büyük değişim duygu yoğunluğundaki artma ve duygulardaki dengesizliktir. Bu dönemdeki duygusal dalgalanmalar; huzursuzluk, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi karşı cinse aşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma, tedirginliktir. Ergenlik çağı ile ilgili yapılan alan araştırmalarda, ergenlerin duygusal problemlerinin; buldukları yaş gruplarına, okula devam edip etmemelerine, ailenin geliştirdiği tutumlarına, ergenlerin sahip oldukları bireysel zekalarına ve çevreleri tarafından kabul edilme durumlarına göre farklılık göstermektedir. Ergenlik dönemi kaygıların başında gelecek ile kaygılar gelir. Ergen istediği okula gidip gidemeyeceği ve istediği mesleği yapıp-yapamayacağı konusunda endişelidir.

1.3.6. Ergenlik Döneminde Ahlaki Gelişim

Bireylerin ahlak gelişimini açıklamayan birçok ahlak gelişim kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlardan en çok bilinenleri, Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, psikanalitik kuram, toplumsal öğrenme kuramıdır. Söz konusu kuramlar, bireylerin ahlaki gelişimlerinin seyrine dair birtakım görüşler içerirler. Ergenlik döneminde ahlaki değerler ergenle bütünleşir ve birer parçası haline gelir. Yani bireyin, kişisel bir değer sisteminin varlığının farkına vardığı dönem ergenlik dönemidir. Bu dönemde daha ziyade genel ve dinsel ahlak kuralları benimsenir.

1.3.7. Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim

Ergenlikte diğer gelişim alanı da sosyal gelişimdir. Sosyalleşme bilindiği gibi ilk ailede başlar ve çocukluk gelişiminden sonra ergenlik döneminde v dışında okulda devam eder. Arkadaş ortamı ergenlik döneminde önemli bir sosyal ortam olmaktadır. Bu dönemde çevre aileden daha önemli gibi görünse de önemli konularda ailenin etkinliği devam etmektedir (Koç, 2004: 235- 238).

1.3.8. Ergenlikte Uyum

Uyum (adjustment), bireyin kendisi ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve ilişkileri sürdürebilmesidir. Bu bağlamda uyum bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere geliştirdiği tepkilerle sağlanır (Yavuzer, 1998: 277).

Uyum bireyin sadece topluma karşı istenilen davranışları sergilemesi değildir. Uyum aynı zamanda bireyin kendisi dünyasındaki biyolojik, psikolojik, toplumsal yaşamında belirli denge ve düzenin olmasıdır.

Başaran'a göre, iyi uyumun üç ögesi; gerçekçilik, olumsuzlukları kabullenme ve kendini kabul etmedir (Başaran, 1994: 202-203).

Bu üç ögeyi hayatına uyarlayabilen birey hayatında problemlerle karşılaşsa dahi kendine olan güvenini kaybetmediği için davranışlarında uyumsuzluk da göstermemektedir. Demokratik bir aile ortamında, yaşamını deneyimleme fırsatı tanınan, sevgi ve güven duygusunun tatminine varmış bir aile ortamında büyüyen çocukların ergenlik döneminde başarılı olmaları için ortam hazırlanmış demektir. Bu nedenle anne ve babaların ergenlik döneminin sorunsuz atlatılabilmesi için öncelikle çocuklarını tanımaları, onların ilgi ve yeteneklerini bilmeleri, onları özerk (otonom) kılmak üzere fırsat hazırlamaları, onların sorunlarına arkadaşça kuracakları diyalog yardımıyla eğilmeleri gereklidir (Yavuzer, 1998: 293-294).

1.3.9. Ergenlikte Uyumsuzluk

Gelişim dönemlerinin getirdiği doğal zorluklara, yakın çevrenin olumsuz etkileri de eklenince, çocukta bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar meydana gelebilir. Bu olumsuz tepkilere ise 'uyum ve davranış bozuklukları' denir. Çocuğun güvensiz, karmaşık duygu, düşünce ve çelişkiler içine girmesi ve kimsenin kendisini sevmediği duygusuna kapılması, çocuğun, büyüklerin ilgisini çekmek için gereksiz davranışlara yönelmesi gibi davranışlar bir müddet sonra çocuğun çevreye uyumunu bozacaktır. Uyumun bozulması ile bireyde sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, yalancılık, kavgacılık, söz dinlememe, kaygı ve korku ortaya çıkar; yaş ilerledikçe. bu tarz davranışlar çevreye ve topluma uyum bozukluğu şekline dönüşür (Yavuzer, 1996: 198).

1.4. Davranış Problemleri

Aristo gençlik çağını sürekli bir sarhoşluk olarak tanımlar. Sarhoş kişiden ne denli tutarlı ve uyumlu davranış beklenirse gençlerden de o kadar uyum beklenebilir. Gençte beliren duygusal bozulmalar ve aykırı davranışlar dengeyi arama

denemelerinin sonucudur. Gençliğini yaşıyor diye gençlerde görülen her aykırı davranışı sağlık göstergesi saymak mümkün değildir (Yörükoğlu, 2000: 126-127).

Ergenlerde görülen davranış problemleri, uzun yıllardan beri araştırmalara konu olmakla birlikte problem davranışların neden ortaya çıktığını açıklayan farklı görüşler bulunmaktadır. Problem davranışların açıklanmasından en kapsamlı kuramlardan biri olarak kabul edilen Problem Davranış Teorisi (PDT) oluşturmaktadır. Problem Davranış Teorisi Richard Jessor tarafından geliştirilmiştir. Problem davranış teorisi, başlangıçta Rotter'in (1954, 1982) sosyal öğrenme teorisinde ve Merton'un (1957) anomi kavramında temel değer ve beklenti kavramlarından türetilen sistematik, çok değişkenli, sosyal-psikolojik bir kavramsal çerçevedir (http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html).

Problem davranış, bir kaygı kaynağı olarak ya da geleneksel toplumun ve onun otorite kurumlarının sosyal ve/veya yasal normlarıyla arzu edilmeyen şekilde, bir problem olarak sosyal yönden tanımlanan davranıştır; bir onaylamama beyanı şeklinde minimal olarak ya da hapsetme gibi aşırı boyutta olarak, genellikle sosyal denetim tepkisinin bazı biçimlerini ortaya çıkaran davranıştır. Daha sonradan sorunlu davranış teorisi olarak bilinecek olan ilk formülasyon, güneybatı Colorado'da bulunan küçük bir üç etnikli toplulukta alkol istismarı ve başka sorunlu davranışlar konusundaki kapsamlı bir çalışmaya rehberlik etmesi amacıyla, 1960'ların ilk dönemlerinde geliştirilmişti (Jessor, Graves, Hanson ve Jessor, 1968: 211).

PDT'de kişilik, algılanan çevre ve davranış olmak üzere üç ayrı sistem bulunmakta ve pek çok davranışın kişi-çevre etkileşimi sonucunda oluştuğuna inanılmaktadır. PDT'ye göre problem davranışlar, sigara içme, alkol kullanma, diğer uyuşturucu maddelerin kullanılması, erken yaşta cinsel ilişkiye girme ve anti-sosyal davranışlar olarak sınıflandırılmıştır. Yine PDT'ye göre risk faktörleri problem davranışlarla ilgilenme olasılığı arttıran faktörler olarak tanımlanmaktadır. Koruyucu faktörler ise problem davranışlara karşı kişisel ve sosyal kontrol sağlanması ve algılanan sosyal desteğin yeterli olması gibi problem davranışlarla ilgilenme olasılığını azaltan faktörler olarak belirtilmektedir (Jessor, 1987: 331-332).

Carr ve Durand (1985) problem davranışları "bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin, yaşlılarının güvenliğini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlamışlardır.

Dunlop, Johnson ve Robbins (1990) Carr ve Durand'ın 1985'te yapmış oldukları tanıma yeni bir anlam katarak, toplum yaşamında tehlike oluşturdukları için yaşamı zorlaştıran davranışlar olarak adlandırmaktadırlar (Akt. Sertbaş, 2006: 9).

Davranış problemleri olan çocuk ve ergenlerde, insanlara veya hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, güvenliği tehdit, hırsızlık ve kuralların ciddi biçimde ihlal edilmesi gibi sıkıntılı davranışlar vardır. Bu davranışların temel özelliği, başkalarının temel haklarının ve yaşa uygun toplumsal norm ve kuralların sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde saldırıya uğratılmasıdır (Arkan ve Üstün, 2009: 155).

Davranış bozukluklarını tespit etmek amacı ile aile, çevre ve okuldan öğretmen, anne-baba, akranlardan bilgi toplanmaktadır. Problemlerim en fazla görüldüğü ortam okuldur. Bireylerin en fazla zaman geçirdiği yer okuldur. Okulda problem davranışın tespiti öğretmen aracılığıyla olmaktadır. Öğretmenler çocuk ve ergenleri daha objektif, gözlemleyerek ve aynı gelişimsel özelliklere sahip çocuk ve ergenler arasında doğrudan karşılaştırma yaparak değerlendirme yapabilmektedirler (Çiçekçi, 2000: 3).

İşlev bozukluğu olan ailelerden gelen çocukların görülebilecek problemler sıralanmıştır (Bradshaw, 1995: 98):

1. Aklına eseni yapmak, nedensiz işler yapmak, kolay kandırılmak.
2. Karar vermekte zorlanmak ve özellikle güven konularında yanlış kararlar vermek.
3. Kontrol edilemeyecek şeyleri kontrol etmeye çalışmak.
4. Hep muhteşem deneyimleri, kusursuz eşin, aşğın, anne-babanın vb. arayışında olmak.
5. Aklına koyduğunu yapmak ve takıntılı olmak.
6. Her şeyi aşırı uçlar halinde; siyah ya da beyaz, iyi ya da kötü, benden yana ya da bana karşı, benimle ilgili her şeyi seviyor ya da beni hiç sevmiyor biçimde görmek.

Çocuk ve ergenlerde görülen davranış problemleri öğrenmelerine engel olmasa da uyum problemi gösteren bu çocuklar başarısız olarak nitelendirilirler. Ortaya çıkan davranış problemleri her çocuğa göre zaman ve sıklık derecesine göre farklıdır. Bu davranışın uyum problemi olarak adlandırılması için belirli bir zaman diliminde ve sıklıkta olması gerekir (Yaşarsoy, 2006: 30).

Achenbach ve Edelbroch (1983) problem davranışları, sosyal içe dönüklük, somatik sorunlar, anksiyete/depresyon, suça yönelik davranışlar, saldırgan

davranışlar, sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları olmak üzere sekiz kategoriye ayırmıştır. Bunlardan sosyal içe dönüklük, somatik sorunlar ve anksiyete/depresyon “içe yönelim grubu” olarak, suça yönelik davranışlar ve saldırgan davranışlar ise “dışa yönelim grubu” olarak ifade edilmiştir.

Merrell’in (2003) ifade ettiğine göre, Quay tarafından tanımlanan saldırgan davranış bozukluğu, kötü arkadaşlıklar, okuldan ya da evden kaçma, evden ve/veya ev dışından bir şeyler çalma, yalan söyleme ve çete faaliyetleri gibi suça yönelik davranışları kapsayan bir takım özelliklere sahiptir. DSM IV ise, çocuk ve ergenlerle ilgili dışsallaştırılmış davranış bozukluğunu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite, Davranış Bozukluğu ve Karşı Gelme Bozukluğu olarak üç kategoride sınıflandırmıştır.

DSM IV tanı kriterlerinde davranış bozukluğu, “*başkalarının temel haklarını ya da toplumsal norm ya da kuralları ihlal eden, tekrarlayıcı ve tutarlı davranış örüntüsü*” olarak tanımlanmıştır. Davranış bozukluğu; başkalarına ve hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, eşyalara zarar verme, yalan söyleme ve hırsızlık ve kuralların ihlali olmak üzere dört kategori içinde değerlendirilmektedir.

İçselleştirilmiş davranış problemleri “*ortada tıbbi bir neden olmaksızın, kaygı, depresyon, somatik yakınmalar gibi benliğin içindeki problemler*” olarak tanımlanmaktadır. İçselleştirilmiş problem davranışlar içerisinde utangaçlık, içe kapanma, aşağılık duygusu, aşırı duyarlılık, korku, kaygı, üzüntü, huysuzluk, alınganlık, ilgisizlik, dikkatsizlik gibi davranışlar yer almaktadır.

DSM IV, içselleştirilmiş davranış problemleri alanında kaygı bozuklukları, duygu durum bozuklukları ve somatoform bozukluklar olmak üzere üç kategori belirlemiştir. İçselleştirilmiş problemler, depresyon, kaygı, sosyal içe çekilme ve somatik problemler gibi semptomları içermektedir (Akt. Sözügeçer, 2011: 4-5).

DSM-IV (APA, 1994: 57-59) Davranım Bozukluğu İçin Tanı Ölçütler bölümünde aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

En azından bir tanı ölçütünün son 6 aydır bulunması ve tanı ölçütlerinden üçünün son 12 aydır bulunuyor olması tanılama için gerekir.

İnsanlara ve hayvanlara karşı gösterilen saldırganlık;

- 1) Çoğu zaman başkalarına kabadayılık eder, gözdağı verir ya da gözünü Korkutur.

- 2) Çoğu zaman kavga-dövüş başlatır.
- 3) Başkalarının ciddi bir biçimde fiziksel olarak yaralanmasına neden olacak bir silah kullanmıştır (örn. bir değnek, taş, kırık şişe, bıçak, tabanca).
- 4) İnsanlara karşı fiziksel olarak acımasız davranmıştır.
- 5) Hayvanlara karşı fiziksel olarak acımasız davranmıştır.
- 6) Başkasının göz önünde çalmıştır (örn. saldırıp soyma, çanta kapıp kaçma, göz korkutularak alma, silahlı soygun).
- 7) Birisini cinsel etkinlikte bulunması için zorlamıştır.
Eşyalara zarar verme;
- 8) Ciddi hasar vermek amacıyla isteyerek yangın çıkarmıştır.
- 9) İsteyerek başkalarının malına mülküne zarar vermiştir (yangın çıkarma dışında).
Dolandırıcılık ya da hırsızlık;
- 10) Bir başkasının evine, binasına ya da arabasına zorla girmiştir.
- 11) Bir şey elde etmek için çoğu zaman yalan söyler (yani başkalarını “atlatır”).
- 12) Hiç kimse görmeden değerli şeyler çalmıştır.
- 13) 13 yaşından önce başlayarak, ailenin yasaklarına karşın çoğu zaman geceyi dışarıda geçirmektedir.
- 14) Ana babasının ya da onların yerini tutan kişilerin evinde yaşarken en az iki kez geceleyin evden kaçmıştır (ya da uzun bir süre geri dönmemişse bir kez).
- 15) 13 yaşından önce başlayarak çoğu zaman okuldan kaçmıştır. Bu davranış bozukluğu toplumsal, okuldaki ya da mesleki işlevsellikte klinik açıdan önemli derecede bozulmaya neden olur.
Bu ölçütler kişi 18 yaşında ya da daha ileri bir yaşta ise anti sosyal kişilik bozukluğunun tanı ölçütlerini karşılamaktadır.

Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu

En az 6 ay süren, bu sırada aşağıdakilerden dördünün (ya da daha fazlasının) bulunduğu bir negativistik, hostile ve karşı gelme davranışı örüntüsü:

- 1) Sık sık hiddetlenir.
- 2) Sık sık büyükleriyle tartışmaya girer.
- 3) Büyüklerinin isteklerine ya da kurallarına uymaya çoğu zaman etkin bir biçimde karşı gelir ya da bunları reddeder.
- 4) Çoğu zaman, isteyerek, başkalarını kızdıran şeyler yapar.
- 5) Kendi yaramazlıkları için çoğu zaman başkalarını suçlar.
- 6) Çoğu zaman alıngandır, çabuk darılır ya da başkalarınca kolay kızdırılır.
- 7) Çoğu zaman içerlemiş, kızgın ve güceniktir.
- 8) Çoğu zaman kincidir ve intikam almak ister.

Bu davranış bozukluğu toplumsal, okuldaki ya da mesleki işlevsellikte klinik açıdan önemli derecede bozulmaya neden olur. Bu davranışlar sadece bir Psikotik Bozukluk ya da Duygudurum Bozukluğunun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır. Davranım Bozukluğu için tanı ölçütlerini karşılamamaktadır, kişi 18

yaşında ya da daha ileri bir yaşta ise Antisosyal Kişilik Bozukluğu için tanı ölçütlerini karşılamamaktadır.

Lansford ve et al (2002: 824) yaptıkları boylamsal çalışmada 5 yaşından 12 yaşına kadar ileriye dönük boylamsal çalışmada fiziksel istismara uğramış çocukların okul başlangıcında agresif davranış sorunları olasılığı taşıdığını ortaya çıkarmıştır.

1.4.1. Depresyon

Depresyon genel bir ruhsal çökkünlük durumudur. Kişi yaşamdan zevk almaz, sürekli üzgün, kederli mutsuzdur. Ergenlerde ise durum tamamen ortaya çıkmaz, çıksa bile sürekli yaşanmaz. İlk gençlikte görülen davranış bozukluklarının birçoğunun sebebi; değersizlik, benlik saygısında azalma ve yalnızlık duygusudur. Benliğin kendini güçsüz, değersiz ve amaçlarına ulaşamamış veya ulaşamayacak durumda hissetmesi depresyona yol açar. Depresyon, egonun amaçlarına ulaşmasını engelleyen ve egonun gücünü aşan durumlara karşı tepki olarak gelişmektedir.

Genç depresyona karşı kendini savunmaya kalkar. Üstü örtülü şekilde belirtiler ortaya çıkar. Altta yatan belirtiler ise; tedirgindir, bir işle uzun süre uğraşamaz, coşku ile bezginlik arasında gelir gider. Dikkatini yoğunlaştırmada sıkıntı çeker, dalgındır, ders başarısı düşer. Somatik tepkiler gösterir. Mide ağrısından, baş ağrısından, karın ağrısından, uykusuzluktan şikayetcidir (Yörükoğlu, 2000: 246-247).

1.4.2. İntihar (Özkıyım)

İntihar, insanın özbenliğine yönelmiş bir saldırganlık ve yok etme eylemi olup, bireyin istemli olarak yaşamına son vermesidir. İntihar, saldırgan dürtülerin bastırılması ve insanın kendisine yönelmesi sonucu ortaya çıkan bir eylem biçimidir.

İntiharlar çocukluktan ileri yaşa dek her yaşta görülebilir. Ülkemizde en sık görülen yaş dilimi 15-25 arasındadır. İntiharın ve intihar girişiminin gençlik çağında yüksek oranda oluşu, bu çağın yarattığı bedensel, ruhsal, toplumsal kaynaklı zorlanmalar yanında, birçok ruhsal hastalığın gençlik çağında başlamasıyla açıklanabilir (Köknel, 1989: 225-227).

1.4.3. Tırnak Yeme

Tırnak yeme, 3-4 yaşlarından önce görülmeyen, sıklıkla çocuklukta ve ergenlikte karşılaşılan alışkanlıktır. Beş yaşından başlayarak 11-13 yaşlarına kadar sıklıkla görülen bir davranış bozukluğudur. Genellikle çocuktaki sıkıntı ve gerilimin parmak emme, mastürbasyon gibi boşalımı anlamındadır. Çocuğun karşılaştığı ve çözemediği korku, kaygı ve endişeler, yalnızlık, aşağılık duygusu, çocuğun aile içindeki huzursuzluğu, aşırı disiplin ve okul uyumsuzlukları başlıca sebeplerdir (Bakırcıoğlu, 2002: 132).

1.4.4. Kekemelik

Çoğunlukla yedi yaşından önce başlamaktadır. Belli bir yaşa kadar düzgün ve akıcı konuşan çocuk önceleri belli sözlerde, daha sonra her sözcükte takılır. Kekeme çocukların annelerinin aşırı titiz, düzen düşkünü ve mükemmellik peşinde kişiler olduğu ileri sürülmektedir. Böyle anneler çocuklarını katı kurallara sokmaya çalışırlar. Çocuk için ulaşılmaz güç standartları vardır. Annelerin beklentisi o kadar gerçek dışıdır ki, çocuk ne kadar çabalasa da anneyi memnun edemediğini görür. Dil gelişiminin tamamlandığı yaştan önce ortaya çıkan bir konuşma problemidir. Çoğunlukla 3-5 yaşları arasında başlamaktadır. Kekemelik; düzgün ve akıcı konuşan çocuğun önce belli sözlerde daha sonra her sözcükte takılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Konuşmada zorluk çeken çocuk sıkılmaya, kızarmaya, el, kol oynatarak konuşmaya başlamaktadır. İlk heceleri güç çıkarma, sözü uzatma gibi konuşma uğraşları sergileyen çocuklardan kimileri ilk sözcükte kimileri belli sözcüklerde takılmaktadır. Böyle bir durumda konuşma ve sözlü ifade saldırganlık aracı olarak algılanmakta ve kekemelik görülmektedir. Çocuk konuşurken müdahalelerde bulunmak geçici de olsa kekemeliği ortaya çıkarır. Ailenin tutumunu yumuşatması ve çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olması en iyi çözümdür (Yörükoğlu, 2000: 310-315).

1.4.5. Yalan söyleme

Çok kısa bir tanımla gerçeğe uygun olmayan şeylerin söylenmesidir. Okul çocuğunun yalan söylemesi, anne-baba ve öğretmeni haklı olarak kuşkuya düşürebilir. Yalancı çocukların büyük bir kesimi korkudan ve fazla baskı altında bulduklarından yalan söylerler. İsteklerini, dileklerini açığa vurma güdüsü,

başkaları tarafından beğenilme isteği, cezadan kurtulma çabası çocukları yalan söylemeye iten nedenlerdir. Çocuğun yalanıyla büyüğün yalanını ayırmak, aynı ağırlıkta görmemek gerekir. Yalan söyleyendiğinden çocuğa ağır tepkiler vermeden önce neden yalan söylemiş olabilir bunu araştırmak gerekir. Haklı olduğu, doğru söylediği zaman övülmelidir. Bu tavır çocuğa doğruyu sevdirecektir (Yörükoğlu, 2000: 315-342).

1.4.6. Çalma

Çocuk hırsızlıklarının büyük bir kısmı sahip olma duygusu ve sahip olma ile ilgili haklara saygı göstermek konusunda, ailenin çocuğa gerekli alışkanlıkları kazandırmada başarısız olmasından kaynaklanır. Çocuk çevresinde gördüğü, hoşuna giden veya ihtiyaç duyduğu eşyayı almaya ve kullanmaya girişir. Ayrıca çocuğun heyecan verici tecrübeler yaşamak istemesi de bir sebeptir ve bu birçok çocuk için bir ihtiyaçtır. Böyle bir durumda çocuğu korkutmadan, suçlayıcı tepkiler kullanmadan eşyanın sahibine verilmesi çocuk için doğru çözüm yoludur (Yörükoğlu, 2000: 301-342).

1.4.7. Ergenlik Çağında ya da Ergenlik Öncesinde Görülen Akut Psikozlar

13-16 yaşlar arasında başlayan bir duygulanım bozukluğudur. Başlamasına neden olan etkenler stresler (ölüm, ayrılık vb) ateşli hastalıklar olsa da bazen hiçbir etkenin bulunmadığı durumlar da görülebilir. Hastalık aileler tarafından durgunluk, taşkınlık diye tanımlanan nöbetlerle seyrederek.

Durgun dönemlerde, konuşma ve hareketlerde yavaşlama, dikkat ve kavramada zayıflık, duygulanımda küntlük, yersiz ağlamalar; taşkınlık döneminde ise konuşma ve hareketlerde hızlanma, dikkat artması, evden kaçma, saldırgan davranışlar görülür. Erken dönemde tanı ve tedavi ile hastaların çoğu düzelmektedir (Öztürk, 2004: 563-565).

1.4.8. Saldırganlık

Kağıtçıbaşı (2005: 348-349)'na göre saldırganlık günlük hayatta birçoğumuz maruz kaldığı sonucu mutlaka zararlı olan, birine ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan davranıştır. Yapılan davranışın niyeti önemlidir. Kasıtlı ve zarar vermek amacıyla yapılan davranış saldırgan davranıştır. Saldırgan davranışlar kendi

içinde ikiye ayrılır: Araçsal saldırganlık ve düşmanca saldırganlık. Araçsal saldırganlık kendini korumak için başkasına zarar vermek amacıyla yapılırken, düşmanca saldırganlık ise, asıl amaç zarar vermektir.

1.4.9. Evden ve Okuldan Kaçma

Kaçma, sosyal ve organik sebeplerin etken olduğu impulsif bir davranıştır. Evden kaçan ve polis kayıtlarına kayıp olarak geçen çocukların geneli 13-15 yaş arasındadır. Daha küçük yaştaki çocuklar birkaç saatliğine evden kaçarken bir kısmı da ergenler gibi evden kaçmakta ya da evden kaçmaya zorlanmaktadır.

Aile içinde çocuğa uygulanan cezadan korkma, alkol, şiddet, kötü arkadaş ortamı, dikkat çekme isteği, cinsel istismar, anne babanın evliliklerine ilişkin sorunları, bazı çocukların anne babaları için ayak bağı olacaklarını düşünmeleri ya da anne babanın bunu çocuğuna hissettirmesi, cezalandırma isteği çocuğun evden kaçmasına sebep olan etkenlerdir. Bazen de sadece iyi vakit geçirme evden kaçmaya sebeptir. Buna rağmen evden kaçan çocuklar genellikle arkadaşı olmayan, yalnız ve yeterli ilgi görmeyen çocuklardır.

Çocuk psikiyatrisinde; okuldan kaçma ile beraber okul fobisi ve okul korkusu beraber tanımlanmaktadır. Fakat okuldan kaçmanın okul korkusundan belirgin farklılıkları vardır. Okuldan kaçan çocuklar da okul korkusu yoktur, bedensel yakınmalar seyrekler. Okuldan kaçan çocukta saldırgan davranışlar, umursamamalık hâkimdir. Zekası normal ya da normalin altında olmakla beraber öğrenme ve motivasyonu azdır. Genellikle anne babanın çocuğun okula gitmediğine dair bilgisi bulunmamakta, çocuk okula gitmediği zamanlar evde kalmamaktadır. Zekası normal ya da normalin altında olan çocuklarda okuldan kaçma durumu görülmektedir. Sağlıksız iletişime sahip bir ailede olan çocukta okul başarısızlığı da buna bir etkidir (Arkan, 2012: 23).

1.4.10. Korku ve Fobiler

Korku canlıların görülen ya da görülmeyen olay ve olgulara karşı gösterdiği doğal ve genel bir tepkidir. Gelişmekte olan çocuğun bilmediklerinin, tanımadıklarının çokluğu, yaşının küçüklüğü ve deneyimlerinin azlığı gibi nedenlerle bu korkuları daha fazladır. Ayrıca anne-babaların ya da diğer kişilerin korkuyu bir disiplin aracı olarak kullanmaları da çocuğun davranışlarına yansımaktadır. Küçük

yaşlarda korkular karanlıktan, hırsızdan, köpekten v.b. nedenlerden kaynaklanmaktayken, ilkokul yıllarında korku alanları daha da soyutlaşmaktadır. Anne-babanın ölümü, evlerinin yanması gibi.

Korku şu durumlarda problem yaratmaktadır:

1. Kronikleştiği zaman yararlı bir uyarıcı niteliğini kaybetmekte, hiç korkmayanlar ise tehlike ile daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar.

2. Aşırı korkanlar hiçbir iş yapamayacak hâle gelmekte, pasivize olmaktadır.

Bu iki aşırı uç da normal dışı sayılmaktadır.

3. Gerçekten tehlikeli bir durum olmasa da duyulan korku bireyin tehlikesiz durumlardan da kaçınması ile sonuçlanır ki, buna da fobi denmektedir.

Böyle hallerde ailenin korkunun asıl kaynağını bulması ve çocuğa bu konuda yardımcı olması gerekir (Yörükoğlu, 2000: 289-294).

1.4.11. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

En çarpıcı belirtileri dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve ataklıktır. Başlangıç yaşı her ne kadar 3-4 yaş bilirse de genellikle bebeklik döneminde döneminde huysuz, huzursuz bebek olarak anne-baba tarafından tanımlanır. Ergenlik öncesi çağda çocukların ortalama % 5-10' u bu sendromu göstermektedir. 10 yaşından sonra aşırı hareketlilik azalır ve dikkat eksikliği görülmeye başlanır bununla beraber derslerde başarısızlıklar görülmeye başlanır. Dürtüsellik, çalma ve kaçmalar görülür (Öztürk, 2004: 578-579).

1.4.12. Kaygı (Endişe, Anksiyete)

Kaygı birçok durum karşısında kişinin günlük hayatında hissettiği normal bir duygudur. Normal düzeydeki kaygı kişinin motivasyonunu ve başarısını arttırabilirken, kaygının sıklaşması, şiddetinin artması ve hissedildiği durumların çoğalması kişinin hayatını sekteye uğratmaya başlayabilir.

Ergenlerde kaygı bozuklukları oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Aşırı kaygılı ergenler özellikle okul başarıları ve arkadaş ilişkileri konusunda sıkıntı yaşarken sınav kaygısı olan bir ergenin ders başarıları düşmektedir.

Mizaç, ebeveyn-ergen ilişkisi ve akran ilişkileri ergenlik dönemi kaygı bozukluklarında önemli faktörlerdir. Ergenlerde kaygı bozukluğu çoğunlukla

depresyon ile bir arada ilerlemektedir. Bu dönemde depresif ergenin aile ve arkadaş ilişkileri de bozulmaya başlar. Kaygılı bir ergende öfkesini kontrol edememe sorunlar yaşamasına yol açabilir. Bu sorunlarla başa çıkma yöntemlerini öğrenmek, ergenin daha sağlıklı bir yetişkinliğe adım atmasını sağlayacaktır (www.ruhsalgazete.com).

1.5. Empati İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dökmen 1987’de empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucunda empati ile sosyometrik statü arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Dökmen, 1987b: 203).

Dökmen (1988: 182), psikodramanın empatik beceri ve empatik eğilim üzerine etkisini test ettiği araştırmasında, eğitim alan grubun empatik beceri ölçeğinden aldıkları puanların arttığı ve ölçümler arası anlamlı farklılık olduğu görmüştür. Bu sonuç, psikodramanın empati kurma becerisini geliştirdiğini doğrulamıştır. Empatik eğilim ölçeği üzerinde ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Eroğlu (1995: 94), araştırmasında empatik eğilim düzeyleri farklı annelerin, çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Annelerin empatik eğilim düzeylerinin çocukları üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Köksal (1997: 2) yaptığı çalışmada müzik eğitimi gören ve görmeyen ergenlerin empatik beceri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşe sahip olmama, doğum sırası, anne ve baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin ergenlerin empatik becerileri ile uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda müzik eğitimi alıp almamanın, cinsiyetin, sınıf düzeyinin, kardeşe sahip olmamanın, doğum sırasının, anne ve baba öğrenim düzeyinin ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde önemli bir farklılık meydana getirmemiştir. Ayrıca ergenlerin empatik becerileri ile kişisel, sosyal ve genel uyumları arasındaki ilişkinin önemli olmadığı belirlenmiştir.

Açıkalın (2000: 111), yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerilerini kullanma boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma

sonucunda; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alver (2003: 203-204) empatik beceri, karar stratejileri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi farklı kamu kurumlarında çalışan kişilerden oluşmaktadır. Empatik beceri ile ilgili olarak araştırmasında; kadın ve erkekler arasındaki önemli bir farklılaşmanın olmadığı, yaş grupları arasındaki beceri puan ortalamalarının farklılaştığı, bekarların empatik beceri puanlarının, evli ve boşanmışların empatik beceri puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu, Rehber öğretmen, öğretmen, hemşire, sosyal hizmet uzmanı ve eğitim yöneticilerinin, empatik beceri puanlarının diğer mesleklerden önemli düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Yüksel (2004: 241) empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik beceri düzeyini artırmadaki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada eğitim sonrasında deney grubunda anlamlı bir etki görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kılıç (2005: 58-60) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde 100’u özel okulda 100’u devlet okulunda çalışan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda empatik beceri düzeyinin yaş ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı; deneyim, çocuk sahibi olma, okul türü, iletişim dersi alma gibi değişkenlerden etkilenmediğini bulunmuştur. Hizmetiçi eğitimin empatik beceri düzeyini anlamlı şekilde arttırdığı görülmüştür.

Sardoğan ve Ağaoğlu, “Yüksek Öğretime Genel ve Özel Yetenek Sınavı ile Başlayan Öğrencilerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması” çalışmalarında; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 343 öğrenci ile çalışmışlardır. Üniversiteye özel yetenek sınavı ile alınan Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor alanlarında öğrenim gören öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile üniversiteye alınan öğrencilere göre daha yüksek olduğu araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır (Sardoğan ve Ağaoğlu, 2005: 31).

Alçay (2009: 206) araştırmasında farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin saptanması, karşılaştırılması ve

empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenlerle karşılaştırmıştır. Çalışmasının sonucunda empatik beceri puanlarının çalışılan okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, çocukluğun geçtiği yer durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulgulanırken; çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eş eğitim, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sayın (2010: ii) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin empati yetileri anne-babaların çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne-babanın yaşları, eğitim seviyeleri, gelir düzeyleri, boşanmış olup olmadıkları değişkenleri ile; öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve kardeş sayıları değişkenlerine göre incelemiştir. Empati beceri düzeyleri ile anne-baba tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişki araştırılmış ve anne babasından kabul/ilgi görme düzeyi ile anne-baba tarafından sağlanan psikolojik özerklik düzeyi arasında pozitif; anne-babanın otoriter olma düzeyi arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Akyol (2011: i) 7.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilerek işlenmesinin öğrencilerin empatik eğilimleri üzerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu ile çalışılmıştır. Geleneksel yöntemle üniteyi işleyen kontrol grubunun ön test ve son test empatik eğilim puanlarında anlamlı bir fark oluşmazken, çocuk edebiyatı ürünleri ile üniteyi işleyen deney grubun empatik eğilim puanlarında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Güzel (2011: ii-iii) araştırmasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin biliş üstü beceri ile empatik beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin biliş üstü becerileri ile

empatik beceri puanları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Uzun (2014: iii) araştırmasında, empatinin din öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu araştırmıştır. Araştırmada, empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri ile geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ahlaki tutum düzeyleri bazı kişisel değişkenler ile incelenmiştir. Deneysel bu çalışmada empatinin İslami literatürde yer alan önemli bir kavram ve din ile ahlak öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca empati becerisine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin ahlaki bilinç, duygu ve davranış düzeyini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Siyez (2015: 34-35) üniversite öğrencilerinde onay bağımlılığı ve empatinin sosyal fayda aracılığıyla aşırı internet kullanımına etkisini incelemiştir. Her iki değişkenin de birbiri ile pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Empati düzeyi azalan üniversite öğrencilerinde sosyal fayda sağlama isteği nedeniyle aşırı internet kullanımı görülmektedir.

1.6. Empati İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pecukonis (1990), duygusal ve bilişsel empati eğitiminin, empati üzerindeki etkilerini ve eğitim programı süresince empati gelişimi ile benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deneysel bu çalışmada deney grubu 10 ay süren bir eğitim programından geçirilmişlerdir. Programdan önce ve sonra deneklere ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empati ve benlik gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu ve uygulanan eğitim programının, duygusal empati düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmıştır (Pecukonis, 1990; Akt.Yılmaz, 2009: 56).

Carr (2000: 1) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmasında gençlerin cinsiyetlerine göre empati ve karşılık alma durumlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda her iki cinsiyetin yardım etme kararları ile ilgili skorlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bush, Mullis ve Mullis (2000), suçlu ve suçlu olmayan gençler arasındaki empati farklılıklarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya; yaşları 12– 18 arasında değişen, suçlu 76 erkek ve 33 kız ile, yaşları 15–19 arasında

değişen herhangi bir suç işlememiş 33 erkek ve 33 kız dahil edilmiştir. Empatinin, duyuşsal yönünün yalnızca bir boyutunun grup statüsüne bağılı olarak ciddi farklılık gösterdiği, her iki statü grubunda empatinin kişisel üzüntüye ilişkin boyutunun cinsiyete göre farkının anlamlı olmadığı araştırmanın sonunda belirlenmiştir. Suçlu ve suçsuz gençler arasında kişisel üzüntü konusunda kızlar erkeklere oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Duyuşsal yön ve aile yapısının suçlu statüsünü en yüksek oranda etkileyen değişkenler olduğu belirlenmiştir (Bush, Mullis ve Mullis. 2000; Akt. Yılmaz, 2009: 57).

Robert ve Strayer'in (2004b: 229), çocukların öfke, empati ve duygusal ifadelerinin anne-babanın duygusal ifadeleri arasındaki bağı incelediği araştırmada, empati ve duygusal ifadeleri ile çocukların tepkileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Roberts ve Strayer (2004a: 1), okul çağı çocukların empati düzeyleri ile öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Empati beceri düzeyi yüksek olan çocukların öfke, fiziksel ve sözel şiddet düzeylerinin düşük olduğu ve olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Jolliffe (2006), temel empati skalasının (BES) geliştirilmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. 15 yaşında 363 ergenle yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak duygusal ve bilişsel empati ölçümü için 40 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Bir yıl sonra yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 20 maddeye indirilerek, aynı okullarda 357 farklı ergene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; hem duygusal ifade hem de bilişsel empatide kızların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Kızlarda, empatik zeka, dışa dönüklük, duygusal empati, erkeklerde ise kabul edilirlilik, bilinçlilik ve açıklıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Empati ile ebeveyn gözetimi ve sosyo-ekonomik statü arasında olumlu yönde bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2012: 89), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, benlik saygısı ve empatinin diğerlerini affetmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

1.7. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Balcı (2001: 85–92), 1999–2000 öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde bulunan 909 öğretmen ve 45 okul müdürü üzerinde yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin ve kendilerinin görüşlerine belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından farklı algılandıklarını, yöneticilerin kendi duygularını tanıma ve farkında olma, duygularının nedenlerini anlama, duygularını yönetebilme, öğretmenleri anlama ve onların bakış açısıyla olayları görme ve değerlendirme, öğretmenlerin tepki ve duygularını yönetme konularında başarılı olamadıklarını ve öğretmenlerin de başkalarının duygularını anlama ve yönetmede sorun yaşadıklarını saptamıştır.

Yılmaz (2002: 128), duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin, annelerin duygusal zeka düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Samsun il merkezinde ikamet eden ve 0–5 yaş arası çocuğa sahip olan toplam 20 anne ile çalışmıştır. Uygulanan eğitim programının annelerin duygusal zeka düzeylerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Özdemir (2003: 70–73), Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde 3.sınıfa devam eden 32 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; öğretim yöntemlerinden olan drama yönteminin duygusal zeka gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı drama dersinin duygusal zekanın alt boyutlarından; özbilinç, empati ve sosyal beceri düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği, duygu yönetimi ve motivasyon düzeyinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Ersanlı (2003: 72–74) üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeylerini incelemiştir. Öğrenim düzeyi ve temel alan değişkenleri açısından değerlendirmiştir. 1052 üniversite öğretim elemanından bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda; üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka puanları üzerinde öğrenim düzeylerinin (lisans, lisansüstü, doktora) anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca; sosyal bilimler alanında çalışan üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka puanlarının sağlık ve fen bilimleri alanında çalışan üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka puanından daha yüksek olduğunu; fen bilimleri alanında çalışan üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka

puanlarının ise sağlık bilimleri alanında çalışan üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Balcı (2004: 35) duyguları güçlendirme eğitimi programının annelerin duygusal zeka düzeylerine etkisini araştırmıştır. 60 aylık çocuğu olan 20 anne ile çalışılmıştır. 10 deney 10 kontrol grubuyla yapılmıştır. Araştırmaya sonucunda eğitim alan grupta anlamlı fark görölmüştür.

Barut, Yılmaz ve şahin (2004: 240–248), 2004–2005 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Özel Eğitim Bölümü'ne devam eden 142 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemişler, yaş ve cinsiyete göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamıştır. Araştırmada ayrıca; 1.sınıf ile 3.ve 4. sınıflar arasında, anne–babalarının eğitim düzeyine ve sosyo–ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir.

İşmen (2004: 55) duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 274 anne babadan (152 kadın ve 122 erkek) oluşmuştur. Sonuçlar incelendiğinde; Aile Değerlendirme Ölçeğinin duygusal tepki verebilme alt ölçeği ile Duygusal Zeka Ölçeğinin toplam puan ve 3 alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunduğu görölmüştür. Duygusal zekanın yaş ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı saptanmıştır.

Dicle (2006: iii) araştırmasında, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakóltesi'nde 2004 - 2005 öğretim yılında, I. ve II. öğretim grubunda çeşitli bölümlere devam eden öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, öğretim türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, sigara kullanma durumu ve herhangi bir öğrenci kulübüne üye olma durumu gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal Duyarlık Düzeyi düşük olan öğrencilerin Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha düşüktür. Sosyal Kontrol Düzeyi düşük olan öğrencilerin Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha düşüktür. Kız öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri puan ortalamaları

erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrenim Gördükleri Alan Türüne Göre öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yabancı Dil alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri puan ortalamaları Fen ve Sosyal alanlarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre, Güzel Sanatlar alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri puan ortalamaları Fen alanında öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksektir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Annelerini demokratik tutumlu olarak algılayan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek değildir. Babalarını demokratik tutumlu olarak algılayan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek değildir. Düzenli olarak sigara kullanan ve kullanmayan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Herhangi bir öğrenci kulübüne üye olan öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir

Yaşarsoy (2006: i) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisini deneysel yöntemle incelemiştir. Uygulanan eğitim programının davranış problemleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Sardoğan ve Kaygusuz (2006: 85) araştırmasında; antisosyal kişilik bozukluğu tanısı alan bireylerle, herhangi bir psikiyatrik tanı almamış olan bireylerin duygusal zeka düzeylerini incelemiştir. Bireylerin duygusal zeka düzeyleri “Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda; antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış olan bireylerin; duygusal farkındalık ve duygusal kontrol, empati kurabilme, kendini motive etme ve ilişkilerini kontrol etme becerileri bakımından zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Kurt (2007: ii) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinden 10’ar kişilik deney ve kontrol grubu seçmiştir. Deney grubuna 12 hafta boyunca Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitimi verirken kontrol grubu ile hiçbir çalışma yapılmamıştır. Deney grubunun eğitim sonucunda empatik düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Özçelik (2007: iv) şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri üzerinde duygusal zeka eğitim programının etkisini incelemiştir. Uygulanan duygusal zeka becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerini pozitif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Köse (2009: ii)'nin "7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde, 7-13 yaş öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucu aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Sınıf değişkenine göre Duygusal Zeka Toplam Puanlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre, duygusal zeka puanlarında farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Yaşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur.
3. Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal zeka düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin duygusal zeka toplam puanları erkek öğrencilerin puanlarına göre yüksektir.

Adıgüzel (2011: v) çalışmasında meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka ve öğrenme biçimi ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karşısındakinin duygularını anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, hem bilişsel hem de duygusal stratejiler ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki gözlenmiştir. Kendi duygularını anlama boyutu hariç diğer duygusal zeka alt boyutları ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz- Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş (2011: 75) hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; hemşirelik öğrencilerinin toplam duygusal zeka düzeyi puan ortalamalarının ortalamanın biraz üzerinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir

Bircan ve Bacanlı (2013: 61) yaptıkları araştırmada ergenlerin duygusal zeka, çatışma eğilimi ve suç davranışı düzeylerinin sosyoekonomik düzeye ve

cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada, ergenlerin duygusal zeka düzeylerinin çatışma eğilimi ve suç davranışı düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını, ancak bu ölçeklerden alınan puanların sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kaynak (2013: i-ii) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilere uygulanan duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeği arasında anlamlı farklılık ($p<.01$) olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin; cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeylerde farklılaştığı görülürken; babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin; cinsiyet, öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken, öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Akın ve Güven (2014: 18) duygusal zeka becerilerinin 5. sınıf programlarında yer verilmesi ve 5. sınıf öğretim programlarının duygusal zeka becerilerini kazandırmasına ilişkin katkıları hakkında öğretmenlerini görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 5. sınıf programlarının empati ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu, duygusal zeka becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamında değişiklikler yapılması gerektiği, duygusal zeka becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamında değişiklikler yapılmasının zorunlu olduğu, bu amaçla öğretmenlere hizmet içi eğitim kursu verilmesi ve sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özer ve Deniz (2014: 1240) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin; Psikolojik Sağlık düzeylerini, Duygusal Zeka Kişilik Özelliği yönünden incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Spor Meslek Yüksek

Okulunda öğrenimlerine devam eden, 523'ü kız, 243'ü erkek, toplam 766 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık puanları ile duygusal Zeka alt boyutları puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Duygusal Zeka özelliklerinden iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları psikolojik sağlamlıktaki toplam varyansın % 44'ünü açıklamaktadır. Duygusal zekanın iyi oluş ve sosyallik alt boyutları, psikolojik sağlamlık üzerinde önemli bir yordayıcı role sahiptir.

Öksüz, Kansu ve Coşkun (2014: 1070), duygusal zekanın alt boyutlarından olan empatik eğilimleri ile empatik yazım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler Kaya ve Siyez (2010) KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği ile ve araştırmacılar tarafından geliştirilen empatik yazım becerisi puanlama anahtarı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin empatik eğilimi arttıkça empatik yazım beceri düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükarıslan (2015: 60), çalışmasında 7-13 yaş arası DEHB tanısı alan ve sağlıklı kontrollerin duygusal zeka ile sosyal beceri bileşenlerini değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar iki grup arasında karşılaştırmıştır. Duygusal zekayı yordayan faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda DEHB grubunda sağlıklı kontroller ile karşılaştırıldığında sosyal becerilerinin, algıladıkları sosyal destek, kullandıkları olumlu baş etme tutumlarının ve duygusal zeka düzeylerinin düşük olduğu, ebeveynlerinin ise daha çok işlevsel olmayan baş etme stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Her iki grupta da duygusal zeka ile algılanan sosyal destek ve olumlu baş etme tutumları arasında ilişkisellik bulunmuştur.

1.8. Duygusal Zeka İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mayer, Caruso, Salovey ve Sitarenios (2001: 232-242), Uluslar Arası Duygu Üzerine Araştırmalar Birliği üyesi 21 uzman ve 2000 den fazla kişi üzerinde yaptıkları araştırmada, duygusal zekanın evde, işte ve okulda bireyin davranışlarını ve davranış kalıbı geliştirmelerini öngörmede belirleyici olabileceğini saptamışlardır.

Carruso, Mayer ve Salovey (2002: 306-320), 52'si erkek, 128'i kadın olmak üzere toplam 183 üniversite öğrencisi üzerinde duygusal zeka ile kişilik arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yaptıkları araştırmada; duygusal zekanın geleneksel kişilik özelliklerinden farklı ve ayrı bir zeka olduğunu saptamışlardır. Ayrıca, bireylerin duygusal zeka düzeylerinin güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini de rapor etmektedirler.

Arsenio (2003: 97) araştırmasında üniversite temelli yetenek enstitüsünde öğrencilerin liderlik, ahlak yargısı ve duygusal zekâ düzeylerini incelenmiştir. Akademik yönden başarılı 200 yüksekokul öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrenciler hızlandırıcı akademik programa katılmışlardır. Duygusal zekâ da kızlar ortalama grubun altında kalmışlardır. Cinsiyete bakılmaksızın yetenekli öğrenciler hızlandırıcı akademik programa uyumda daha yüksek seviyeye sahiptirler fakat stres yönetimi ve tepki kontrol becerisinde daha düşük düzeydedirler. Ahlak yargısına bakıldığında ise, kız öğrenciler erkek öğrencilerle kıyaslandıklarında ortalamanın üstünde bir liderlik seviyesi göstermişlerdir.

Gardner (2005: ii) Duygusal Zeka ve Mesleki Stres adlı çalışmasında mesleki stres ve duygu arasındaki ilişkisinin stres-sonuç ilişkisi arasında rol oynadığı görülmüştür. 320 işçiyle araştırma yapılmıştır. Araştırma duyguların iş yerindeki rolüne, duygu ve bilinç arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmıştır. Duygusal tanıma ve ifade duyguları anlama, duygu yönetimi ve kontrolü gibi duygusal zekanın dört boyutunun mesleki stres sürecinde önemli olduğu görülmüştür.

Bar-On (2005: 1–28), Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan yaşları 16 ile 100 arasında değişen ve yaş ortalaması 34 olan, ortalama onbin kişi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, yaşlı insanların gençlere oranla duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğunu, kadınların erkeklere oranla duygularını anlamada, erkeklerin ise kadınlara oranla duygularını kontrol etmede daha başarılı olduğunu saptamıştır. Araştırmada ayrıca; etnik kökenin duygusal zeka düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Alali ve Fatema (2009: 118) tarafından yapılan araştırmada önsezinin ortaöğretim öğrencileri arasında yaratıcı motivasyon, duygusal zeka ve başarı motivasyonu ile ilişkisini incelenmiştir. Çalışma Kuveyt eyaletinde 300 öğrenci ile yapılmıştır. 150 kız 150 erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyete göre farklılık vardır. Erkek öğrencilerde yaratıcı motivasyon, duygusal zeka ve başarı motivasyonu sezginin ön koşulu olarak ortaya çıkarken, kız öğrenciler arasında sadece duygusal zeka ve yaratıcı motivasyon sezginin ön koşulu olarak ortaya çıkmıştır.

Bond, çalışmasında çocuklar ve yetişkinlerde mizacın duygusal zeka ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 7 ile 18 yaşlar arasındaki 363 çocuk ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Duygusal zeka ile mizaç arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (Bond, 2003; Akt. Köse, 2009: 48).

Joshith (2012: 54) Yenilikçi öğretimde duygusal zekanın etkisini incelemiştir. Öğretmen sınıfa iki şey getirir: konuda uzman ve öğrenme metotları. Duygusal zeka ise öğretmenin sahip olduğu ve öğrencilere dolaylı olarak dağıttığı farkına varılmayan üçüncü bileşendir. Öğretmenler sadece kendi duygularını değil öğrencilerin, velilerin ve iş arkadaşlarının duygularını da düzenlemeye çok çaba sarf ettiklerinden öğretmen stresli mesleklerden biri olarak düşünülür. Araştırmanın amacı stajyer öğretmenlerin güçlü yönleri ve duygusal zeka yeterlilikleriyle alakalı fırsatlar geliştirmeleri hakkında bilgi edinmektir. Bu çalışmada araştırmacı duygusal zekayı içeren etkinlikler kullanmıştır. Stajyer öğretmenlerin kendi doğuştan gelen potansiyellerini ve stresli durumlarla başa çıkma becerilerini anlayabildiklerini ortaya çıkarmıştır.

Tiabashvili, Mirtskhulava ve Japaridze (2015: 67) ergenlerde duygusal zekayı geliştirme amaçlı gruba psikoterapiyi uygulamış ve etkinliğini incelemiştir. 10-12 yaş aralığındaki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada 30 tane de kontrol grubu oluşturulmuş ve herhangi bir çalışma kontrol grubu ile yapılmamıştır. 3 ay boyunca yapılan uygulama sonucunda deney grubunda anlamlı bir değişiklik olmuşken kontrol grubunda olmamıştır.

1.9. Davranış Bozukluğu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sertbaş (2006: x) ilköğretim çağına ki çocuklarda karşılaşılan davranış problemlerini yordayan değişkenlerin neler olabileceği amacıyla yaptığı çalışmada davranış problemlerinin yaş, cinsiyet, benlik kavramı, anne baba tutumları ve atılganlık düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda davranış problemlerinin, aile işlevleri, benlik kavramı, atılganlık düzeyi ve yaş dönemleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu durum anne-baba tutumlarının, çocukların benlik kavramı ve atılganlık düzeylerinin davranış problemlerinin meydana gelmesinde ve ilerlemesinde etkin rol aldığı sonucunu ortaya koymuştur.

Tabak (2007: ii) ilköğretim öğrencileri arasında 7-11 yaş grubu öğrencilerin; saldırganlık, içe kapanıklık, kekemelik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranış problemlerinden en az birini sergileyen çocukların anne baba tutumlarını öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmada, davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Demir Şad (2007: iii- iv) yaşlıları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve akademik başarıları arasında farklılık olup olmadığını araştırdığı çalışmasında; reddedilen öğrencilerin özsaygı ve sosyal beceri ve akademik başarılarının kabul gören öğrencilere göre daha düşük olduğu ve daha fazla davranış problemi gösterdikleri saptanmıştır.

Savi (2008: v-vi) 12–15 yaş arası öğrencilerinin davranış problemleri ile aile işlevleri ve anne-babaların kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş aralarında anlamlı farkın olduğunu tespit etmiştir.

Güneş (2008: ii) 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarını incelemiştir. 4-6 yaşlarında 113 hafif düzeyde zihin engelli, 124 orta düzeyde zihin engelli, 93 ağır düzeyde zihin engelli olmak üzere 330 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan çocukların davranış sorunlarını belirlemek için Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zihinsel engelin derecesine göre davranış sorunları artmaktadır.

Sargın (2008: 7) yaptığı araştırmada saldırganlık ile sosyal problem çözme arasında negatif yönlü ilişki olduğu ve erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlardan yüksek olduğunu bulmuştur.

Kibar (2008: ii-iii) araştırmasında anneanne veya babaanneleri tarafından büyütülen ve bakıcı ile büyüyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerini değerlendirmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada; ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile okul öncesi çağıdaki çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi de anlamlı bir şekilde azalmaktadır. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile okul öncesi çağıdaki çocuklarının davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının davranış sorunları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Okul öncesi çağıdaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyi ile çocukların davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunları da anlamlı bir şekilde artmaktadır. Çocukların

sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, büyükannelerin yaşına, medeni durumuna, çalışma durumuna, bakımını yaptığı torununun kızının / oğlunun çocuğu olma durumuna, kiminle ve nerede yaşadığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların davranış sorunları, büyükannelerin bakımını yaptığı torununun kızının ya da oğlunun çocuğu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocukların davranış sorunları açısından anlamlı bir farklılık bulunurken, sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz (2009: v) tarafından yapılan araştırmada cinsel istismara uğramış 6-12 yaş arasındaki çocukların aile resmi çiziminin, sergiledikleri davranış sorunları ile aile işlevselliğinin cinsel istismara uğramamış 6-12 yaş arasındaki çocuklardan farklı olup olmadığı, cinsel istismarı tanılamada bir araç olarak çocuğun resimlerinin kullanılıp kullanılamayacağı incelenmiştir. Davranış sorunlarında cinsel istismarın etkili olduğu, yaş ve cinsiyete göre farklılık olduğu ve cinsel istismara uğramış çocukların baba figürü ile ilgili sorunlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Ümit (2010: 66-70) ergenlerin duygusal zekaları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile duygusal zekanın alt boyutlarından kişisel beceriler ve stresle başa çıkma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında, düşük düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile ölçeğin alt ölçeklerinden kişilerarası, uyumluluk ve genel ruh durumu alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fakat negatif yönde bir bağlantı bulunmaktadır. Ergenlerin yaşlarına göre; duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar ile saldırganlık ölçeğinden aldığı puanlar sonucunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Erkek ergenlerin duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının ($X = 298,39$) kız ergenlerin ($X = 310,90$) duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sözüğeçer (2011: ii) tarafından yapılan araştırmada 11-12 yaş çocuklarının bağlanma güvenliği, aile işlevleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkide anne kabul-red algılarının aracı rolünü incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, çocukların bağlanma güvenliği, davranış problemleri ve anne kabul-red algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, çocukların bağlanma güvenliklerinin, cinsiyete göre anlamlı olarak

farklılaşmadığı gözlenmiştir. Anneden algılanan sıcaklık-duygulanım, düşmanlık-saldırganlık ve umursamazlık-ihmal boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sadece erkeklerin algıladıkları farklılaşmamış reddin, kızlardan yüksek olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilere kıyasla erkeklerin, daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur. Bağlanma güvenliği ile içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasındaki ilişkide anne kabul-red algısının aracı rolüne ilişkin yapılan analizde, anneden algılanan sıcaklık-duygulanım, düşmanlık-saldırganlık, umursamazlık-ihmal ve farklılaşmamış reddin aracı değişken olmadığı bulunmuştur.

Meşeli- Allard (2014: vi) dikkat eksikliği hiperaktivite ve davranış bozukluğu semptomlarının madde kullanımı ve internet bağımlılığı ile ilişkisini araştırmıştır. DEHB semptomlarının madde kullanımı (alkol, sigara ve esrar) ve internet bağımlılığı ile, davranış bozukluğu semptomlarının ise sigara kullanımı ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, DEHB semptomlarının etkisi kontrol edildiğinde, davranış bozukluğu semptomlarının, nikotin ve internet bağımlılıkları ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. DEHB ve davranış bozukluğu semptomları ile güncel olumsuz yaşam olaylarının yüksek seviyelerinin psikopatolojinin yüksek seviyeleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki, davranış bozukluğu ve DEHB semptomlarının etkisi kontrol edildiğinde, güncel olumsuz yaşam olayları, internet ve nikotin bağımlılıkları ile pozitif yönlü bir ilişki içindedir.

Çetintaş (2015: 139-148) Bu araştırma, 5 yaşında çocuğu olan annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Anne tutumları ile 5 yaş çocuklarının davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p<.05$), demokratik tutum arttıkça davranış problemlerinin azaldığı, otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum arttıkça davranış problemlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik puan ile Davranış Problemleri toplam puanı, Davranım Bozukluğu puanı ve Dikkat problemleri-Toyluk puanlarının arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ($p<.05$), Demokratik puan arttıkça Davranış Problemleri toplam puanı, Davranım Bozukluğu puanı ve Dikkat problemleri- Toyluk puanlarının azaldığı görülmüştür. Çocukların problem davranışlarının; cinsiyete göre farklılık gösterdiği erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla davranış problemlerine sahip olduğu ($P<.05$) ve problem

davranışların kardeş sayısı, doğum sırası ve anne baba yaşına göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($P>.05$). Eğitim düzeyi yüksek, çalışan, çocuğu ile yeterince vakit geçiren, çocuğun bakımı konusunda eşinden ve diğer kişilerden yardım alan, aile birlikteliğine sahip olan annelerin çocuklarının daha az davranış problemlerine sahip olduğu görülmüştür. Annelerin çocuk yetiştirme tutumunun; annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve mesleğine göre farklılık gösterdiği; eğitim düzeyi yüksek, çalışan ve eğitim faaliyetleri alanında mesleğe sahip annelerin daha demokratik tutumlar sergiledikleri ve annelerin yaşının arttıkça aşırı koruyucu tutumunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babaların eğitim düzeylerinin yüksek olmasının ve eğitim faaliyetleri alanında mesleğe sahip olmasının anneleri etkileyerek annelerin demokratik tutumunu arttırdığı saptanmıştır. Annelerin tutumunun; çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin birliktelik durumu, annenin çocuğu büyütürken yardım alma durumu, annenin çocuğu ile geçirdiği zaman, ailesinin çocukken uyguladığı disiplin yöntemi ve yaşadıkları merkez ilçe değişkenine göre de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($P<.05$).

Bolattekin (2014: 70-76) erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla davranış problemi gösterdiğini, sosyal davranışlarda kızlar erkeklerden daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Anne babanın bağlanma stiline göre çocuklarında gözlemledikleri davranış problemleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Korkulu bağlanan anne babaların çocuklarında akran sorunlarına rastlanmıştır. Saplantılı bağlanan anne babaların çocuklarında ise davranış sorunları, duygusal sorunlar, akran sorunları, sosyal davranış sorunları ve total güçlükler tespit edilmiştir.

Melekoğlu, Tunç- Paftalı ve Melekoğlu (2015: 19) görsel sanatlar öğretmenlerine verdikleri eğitimle öğretmenlerin öğrencilerin yaptığı resimde öğrencileri tanıma ve davranış problemleri hakkında bilgi sahibi olabilme yetisini geliştirmişlerdir.

1.10. Davranış Bozukluğu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chadvick ve arkadaşları (2000) Down sendromlu çocukların diğer gelişim geriliği olan çocuklara göre daha az davranış problemi gösterdiği buna rağmen, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşı koyma ve kaygı bozuklukları gibi problemlerin diğer çocuklara göre fazla rastlandığı tespit edilmiştir.

Richdale ve Francis (2000), uyku problemleri ile davranış problemleri ve aile stresi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, yaşları 2-19 arasında değişen hafif orta ve ağır zihinsel engelli olarak 3 gruba ayırdıkları, gelişim geriliği, down sendromlu, otistik, serebral palsili ve çeşitli genetik bozuklukları olan 52 çocuk ve normal gelişim gösteren 25 çocuk ve aileleriyle çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarında, ağır zihinsel engeli bulunan çocuklar yoğun davranış problemleri gösterirken, uyku problemlerinin varlığının, aile stresi ve davranış problemleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Akt. Güneş, 2008: 32).

Mark ve diğ. (2001: 1), okul çağı çocuklarında uyku problemlerinin ebeveyn algısı, tıbbi geçmiş ve çocukluk psikopatolojisiyle ilgisini araştırmıştır. Uyku ve medikal geçmiş anketi ve çocuk davranış kontrol listesi 4-12 yaşları arasındaki 472 çocuğun anne-babasına uygulanmıştır. Anne babaların yarısından daha azının uyku problemlerini bilmelerine rağmen çocuğun doktoruna söylemediği görüldü. Şu anki uyku problemlerinin en büyük göstergesi 2 yaşından önceki uyku problemleriydi. Horlama, gün boyunca yorgunluk uykuya dalmak için çok zaman harcama gibi uyku problemleri toplam sayının %20sinden fazlasında hafta da en az 1 kere olmak üzere görülmüştür. Özel uyku problemi sebepleri; parasomya, enuresis, yorgunluk, gürültülü uyku (sayıklama) uykusuzluk hastalığını içine almaktadır. Uyku problem faktör sonuçları çocukluk psikopatolojisi ölçütleri ve tıbbi geçmişle farklı şekilde ilişkilendirilmiştir. Parasomniyada sonucu yüksek olan çocukların sık sık uykuya dalmaları ve pika göstermelerinin daha olası olduğu gözlenmiştir. Parasomnyalar ve sayıklama sosyo-ekonomik durumla ilişkili olduğu görülmüştür.

Lansford ve arkadaşları (2002: 72), 585 çocukla yaptığı çalışmada ergenleri incelemiştir. 12 yıl sürelen uzun çalışmada ergenlerin ergenlerdeki akademik, davranışsal ve psikolojik problemlerin sebebi olarak kötü muameleye maruz kalmanın etkisini araştırmıştır. Kötü muameleye maruz kalma ile ergenlikte görülen psikolojik ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kötü muameleye maruz kalanlarda; saldırganlık, kaygı, depresyon asosyallik, postravmatik stres bozukluğu, sosyal ve zihinsel problemler saptanmıştır.

Prinzie ve ark. (2004: 73) çocukların ve anne-babaların kişilik özellikleri ile davranım problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, anne-babaların duygusal dengesi sağlandıkça davranış problemleri azalmaktadır.

Keefter, Holden ve Parker (2013: 54), kişilik özelliği duygusal zeka modelinin, son çocukluktan ergenliğe kadar olan değişimini incelediği boylamsal çalışmasına, tabakalı örneklem yöntemiyle 23000 Kanadalı çocuk katılmıştır. Veriler Bar-On ve Parker (2006) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Envanteri Genç Formu kullanılarak toplanmıştır. Çocuklardan her iki yılda bir veri toplanmıştır. Çalışmada, son çocukluktan ergenliğe geçişteki gelişimsel özelliklerin duygusal zeka üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kişisel farklılıkların, giderek daha sabit bir hal aldığı; duygusal zekanın 11-13 yaş aralığında değişkenliği söz konusu iken bu değişkenliğin 16-17 yaş aralığına doğru giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Davis ve Humphrey (2014: 1270) yetenek modeli duygusal zekanın ve kişilik özelliğine dayalı duygusal zekanın 11-16 yaş aralığındaki ergenlerin psikolojik uyum düzeyi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasına 558 kız öğrenci, 612 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1170 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi Genç Formu, Kişilik Özelliği Duygusal Zeka Anketi Ergen Kısa Formu, Çocukların Başa Çıkma Stratejileri Kontrol Listesi, McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği, Beck Duygusal ve Sosyal Zayıflık Envanteri Genç Versiyonu, ailenin Aile Varlık Ölçeği, Ergen Algılanan Olay Ölçeği Kısa Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kişilik özelliği ile yetenek duygusal zeka modellerinin, başa çıkma stratejilerinin belirlenmesinde ve kullanılmasına birlikte etki yaptığını ve depresif özelliğe sahip stres verici olaylar üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğunu; tek başına duygusal zeka becerilerine sahip olmanın, başarılı bir uyum sağlamaya yeterli olmadığını, yetersiz özgüvenin, stres anında duygusal zeka becerilerinin etkisini ortadan kaldırdığını; kaçınma savunma stratejisinin, düşük düzeyde kişilik özelliği yaklaşımına dayalı duygusal zeka becerilerine sahip ergenleri korumada yetersiz kaldığını; ailenin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmasının, uyum sağlamada duygusal zekanın olumlu etkisini zayıflattığını ortaya koymuştur.

Lester ve Cross (2014: 135) Sürekli mağduriyetin ergenlerin duygusal ve davranışsal sıkıntıları üzerindeki etkileri incelemek adına ilkokuldan ortaokula geçen 3.459 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçişte içselleştirme ve dışavurma davranışları ve mağdur edilme incelenmiştir. Ortaöğretime doğru giderek daha fazla mağdur edilen erkek öğrencilerde daha fazla

duygusal belirti, hiperaktivite, akranlarla sorun, daha düşük sosyal davranışlar görülürken kızlarda ise daha fazla duygusal belirtiler ve akranlarla sorun olduğu tespit edilmiştir. Mağdur edilmenin davranışların içselleştirilmesi ve dışa vurulmasıyla güçlü bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. İlköğretimin ardından akran, aile ve öğretmen desteği ve dayanışmasının desteklenmesi mağdur etme ve zorbalığın engellenmesi ve duygusal refah için gerekli olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Giresun Mustafa Kemal İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı eğitim- öğretim yılında 8 yıllık eğitim sistemi yer almaktaydı. Sonraki süreçte 4+4 eğitim sistemine geçilmiştir yeni sisteme geçilmesine rağmen ilköğretim kavramının değiştirilmemesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Uygulamacının çalıştığı okul olması nedeniyle izinlerin daha kolay alınması ve öğrencilere kolay ulaşılabilmesi açısından Giresun Mustafa Kemal İlköğretim Okulu tercih edilmiştir. Araştırma deneysel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken, öğrencilere 7-13 Duygusal Zeka Ölçeği, Temel Empati Ölçeği, ve Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin her üç ölçekten aldığı puanlar en yüksekte düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra puanları çalışma için uygun olan öğrencilere açıklama yapılmıştır. 6 erkek 6 kız 12'şer bireyden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları tesadüfi belirlenmiştir.

Oluşturulan bu deney ve kontrol gruplarının empati, duygusal zeka ve davranış problemleri düzeyleri açısından benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin 7-13 Duygusal Zeka Ölçeği, Temel Empati Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi envanterlerinden aldıkları puanlar üzerinde Mann Witney-U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo–3. Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Öğrencilerin, 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	P
Duygusal zeka	Deney	12	109,33	6,43	71,000	0,954
	Kontrol	12	108,83	9,28		

p>.05

Uygulama öncesi deney grubunda ölçülen duygusal düzeyleri (\bar{X} =109,33), kontrol grubuna göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarına göre uygulama öncesi ölçülen duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo–4. Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Öğrencilerin, Temel Empati Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	P
Empatik beceri	Deney	12	67,00	8,46	56,500	0,369
	Kontrol	12	65,17	6,98		

p>.05

Uygulama öncesi deney grubunda ölçülen empatik beceri düzeyleri (\bar{X} =67.00), kontrol grubuna göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Fakat deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo–5. Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Öğrencilerin, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann Whitney U	P
Davranış bozukluğu	Deney	12	36,75	13,44	64,500	0,664
	Kontrol	12	35,67	13,87		

p>.05

Uygulama öncesi deney grubunda ölçülen davranış bozukluğu ölçek puanları ($\bar{X}=36.75$), kontrol grubuna göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarına göre uygulama öncesi ölçülen davranış bozukluğu ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli veriler ‘7-13 Duygusal Zeka Ölçeği’, ‘Temel Empati Ölçeği’ ve ‘Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi’ ile toplanmıştır.

2.2.1. Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL)

Quay ve Peterson (1996) tarafından geliştirilen GGDPKL 5–18 yaşları arasındaki okul çağı çocuk ve ergenlerin gösterdikleri davranış problemlerini taramak ve davranış problemlerinin temelini araştırmak için kullanılmaktadır. Testin altı alt ölçeği bulunmaktadır. Davranım Bozukluğu, Sosyalleşmiş Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe Kapanma, Psikotik Davranış ve Motor gerginlik-Aşırılık alt ölçeklerdir. Ölçekte 89 madde bulunmaktadır.

GGDPKL’ nin ülkemiz için uyarlama çalışması Kaner ve Çiçekçi (1999) tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarlama sonucunda 56 maddelik ve üç alt ölçek ortaya çıkmıştır. Bunlar: Davranım Bozukluğu Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon-Dikkat Eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlıktır.

1. Davranım Bozukluğu- Hiperaktivite ve İmpulsivite (DB-Hİ): Ölçeğin bu boyutu yirmi yedi maddeyi (1, 2, 4, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 35, 40, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53) kapsamaktadır. Bu alt ölçekte maddeler fiziksel saldırganlığı, öfkeyi kontrol etmedeki zorluğu itaatsizliği, meydan okumayı, zıtlaşmayı, aşırı hareketliliği, yerinde duramamayı ve huzursuzluğu ölçmektedir.

2. Depresyon–Dikkat Eksikliği (D-DE):Yirmi maddeden oluşan (6, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 54) bu alt ölçek, kısa süreli dikkat, dalgınlık, konsantrasyon güçlüğü, pasiflik ve çocuksuluk, yetersiz kendine güven, düşük benlik saygısı, korku, kaygı ve başarısızlık nedeniyle yeni davranışları denemede gönülsüzlüğü ölçmektedir.

3. Sosyalleşmiş Saldırganlık (SS): Dokuz maddeden oluşan (3, 5, 7, 29, 45, 55, 56) bu alt ölçek başkalarıyla çalma, madde kullanma, okuldan kaçma ve çete üyeliği gibi başkalarıyla yapılan davranış problemlerini ölçmektedir.

Ölçekte her maddedeki davranışı, çocuğun gösterme derecesi 0–2 arasında puanlanmaktadır. İfadedeki davranış çocukta hiç görülüyorsa, gözleme olanağı olmamışsa ya da gözleyenin bilgisi yoksa 0; eğer davranış orta derecede bir problem oluşturuyorsa 1; ağır derecede bir problem oluşturuyorsa 2 işaretlenir. 0=0 puan, 1=1 puan, 2=2 puan değerindedir. Her alt ölçekten alınan puanlar toplanarak her alt ölçek için ayrı toplam puanlar elde edilir. Her alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise o alt ölçekteki madde sayısının 2 katıdır.

2.2.2. 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği

Kullanılan 7-13 yaş arası Duygusal Zeka Ölçeği (Yılmaz ve Köse, 2008) 28 maddeden oluşmakta olup, ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekalarını ölçmek amacıyla yapılandırılmıştır. Ölçek Likert Tipi bir dereceleme tarzında ve üzerinde cevaplamanın mümkün olduğu bir şekilde hazırlanmıştır. Bu dereceleme, (5) Her zaman böyledir, (4) Sıklıkla böyledir, (3) Ara sıra böyledir, (2) Nadiren böyledir, (1) Asla böyle değildir düşüncesine karşılık gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, deneme maddeleri belirlemek amacıyla ilgili kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu bilgiler ışığında duygusal zekâ kavramı tanımlanmış ve bu tanım çerçevesinde 100 ilköğretim öğrencisinin duygusal zekâ ile ilgili görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda 170 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddelerin ‘‘duygusal zekayı’’ ifade edip etmediği 500 kişilik bir ilköğretim öğrencisi grubuna sorulmuş 2., 3., 4., 5., 6., 7. sınıf olmak üzere ve grubun %25 i tarafından ifade etmediği düşünülen maddeler elenmiş ve öğrencilerin belirlediği 24 madde envanterden çıkarılmıştır. Böylelikle madde sayısı 146’ya inmiştir. Bu ön çalışma sonucunda elde edilen liste, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin, duygusal zekâyı ölçüp ölçmediği konusundaki görüşleri alınarak bu görüşler doğrultusunda en az üç uzman tarafından ölçmüyor olarak ifade edilen maddeler elenmiş ve madde sayısı 65’e düşürülmüştür. Bu uygulamada amaç elde edilen maddelerin söz dizini ve ifade açısından öğrencilere uygunluğunu test etmektedir. 200 kişilik öğrenciye tekrar uygulanan 65 maddelik ölçeğin madde toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Madde toplam puan

korelasyonu. 30'un altında kalan maddeler elenerek 40 maddeye düşürülmüş, 40 maddelik ölçek tekrar 50 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak madde toplam korelasyonuna bakılmış ve 12 madde daha elenerek ölçek 28 maddeye çevrilmiştir. Testin iç güvenirliği Cronbah Alpa derecesi. 91 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması için veri toplanan gruptan iki hafta ara ile 100 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmış ve iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı $r = .68$ dir.

7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeğinin geçerlik çalışmasında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora derecesine sahip 7 uzmanın bilgisine başvurulmuştur. Böylece maddeler incelenmiş ve uygunluğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır.

2.2.3. Temel Empati Ölçeği

Temel Empati Ölçeği Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilmiş 20 maddelik bir ölçektir. 9 maddesi bilişsel empatiyi, 11 maddesi duygusal empatiyi ölçen derecelendirmeli likert tipi bir ölçektir. Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 13-21 yaş arası öğrencilerinden oluşan 358 ve 359 kişilik iki çalışma grubuna testin son hali uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları orijinal çalışmanın paralelinde çıkmıştır. Ölçeğin ayrılma geçerliğini test etmek Zorbalık amacıyla Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri (Topçu ve Erdur-Baker, 2010) ve Geleneksel Anketi (Topçu, 2008) ile ilişkisi incelenmiş ve ilişki her iki zorbalık ölçeği ile beklenen yönde (negatif) bulunmuştur. Testin güvenirliği Cronbach alfa katsayısı (.76-.80 aralığında) bulunmuştur (Topçu, Baker, Aydın. 210:176).

2.3. Verilerin Analizi

Veriler düzenlenerek SPSS 15 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar arasında düzeyleri açısından benzerlik olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen

puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012: 155). Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2012: 162). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon Testi yapılmıştır.

2.4. Duygusal Zeka Eğitim Programı

Program yurt içinde hazırlanmış ve uygulanmış olan duygusal zeka eğitim programlarından yararlanılarak planlanmıştır. Programın daha etkili ve kalıcı olması için yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun için uygulayıcı Çağdaş Drama Derneği'nin drama liderliği programının ilk ve ikinci aşamasını (96 saatlik) almıştır.

1. Oturum

Amaç: Grup üyelerini süreç hakkında bilgilendirmek ve öğrencilerin tanışmalarını ve kaynaşmalarını sağlamaktır.

İşlem: İlk oturum tanışma oyunu ile başlatılmıştır. Öğrenciler arasında birlik ve grup bilinci oluşması için gruba bir isim koymaya karar verilmiştir. Grup kuralları öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Grup Kontratı yapılmış ve öğrenciler tarafından imzalanmıştır. İlgi uyandırmak adına duygusal zekanın tanımının öğrencilere yaptırılması için etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler A ve B olarak iki gruba ayrılmış ve her gruba duygusal zekanın tanımın yer aldığı zarflar verilmiştir. Zarf içindeki tanım parçalara ayrılmış şekildedir. Verilen süre içerisinde öğrencilerden anlamlı bir tanım oluşturulması istenmiştir. Daha sonra görselden duygusal zekanın tanımı ve bileşenleri aktarılmıştır. Eğitimden herkes ne almak istediğine dair Bireysel Amaç Belirleme Formu öğrencilere doldurtulmuştur. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

2. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “özbilinç-duygularının farkında olma, kendini tanıma ve farkına varma becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: İkinci oturum birinci oturumun özetlenmesi ve ikinci oturumun amacının açıklanması ile başlatılmıştır. Isınmak için duygu kelimeleri ile Çömlek Patladı oyunu oynatılmıştır. Duygulara giriş yapılmıştır böylelikle. 2 tane kendini tanıma

etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler hiç kendilerine bu kadar dönmediklerini fark etmişlerdir. Duygulara tam geçiş yapmadan duyular üzerinde durulmuştur. Duyuları harekete geçirmek için iki etkinlik yapılmıştır. Yapılan etkinliklerde daha önceden farkındalıklarının ne kadar az olduklarını anlamışlardır. Oturum öğrencilere özetletilerek sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “duyguları fark edebilme, duygular arasındaki farklı yönleri görebilme becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Isınma oyunu ile oturuma başlanmıştır. İkinci oturumun özeti yapılmış ve üçüncü oturum konusu anlatılmıştır. Duygu, düşünce ve davranış nedir? sorusu öğrencilere yöneltilmiş ve hangisinin önce meydana geldiği konusunda beyin fırtınası yaptırılmıştır. Duygu ve düşüncelerin bireysel farklılıklardan dolayı aynı olayda bile değişiklik gösterdiğini anlamak adına bir çalışma yapılmıştır. Öğrenciler tarafından Duygu Sözlüğü oluşturulmuştur.

Duygular ne işe yarar?

Duygular neye göre olumlu veya olumsuzdur?

Neye sevinirsiniz?

Ne zaman utanırsınız?

Nelere sinirlenirsiniz? vb sorular sorularak beyin fırtınası yaptırılmış, öğrencilerin duyguları somutlaştırmaları sağlanmıştır?

Özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

4. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “duyguları ifade edebilme becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Ev sahibi- kiracı oyunu oynatılarak ısınma çalışması yapılmıştır. Üçüncü oturumun özeti yapılmış dördüncü oturuma başlanmıştır. Hangi duyguyu zor ifade ederiz? Sorusu öğrencilere yöneltilerek duyguları ifade edebilme becerisine giriş yapılmıştır. Duygu Zarı etkinliği yapılmıştır. Duyguların ifadesi için maske ile çalışma yapılmıştır. Duygu ifadesinde jest, mimik ve konuşmanın aynı oranda ne kadar etkili olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “öfke kontrolü becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Dördüncü oturum özetlenerek beşinci oturuma geçiş yapılmıştır. (Kulaksızoğlu 2005: 101) Duyguları Dışa Vurma etkinliği öğrencilere yaptırılıp öğrenciler tarafından grup ortamında çalışma paylaşılmıştır. Duyguları kontrol etmek neden önemlidir? sorusu ile beyin fırtınası yapılmıştır. Duygu kontrolü ile ilgili yapılmış araştırma konuyu somutlaştırmak adına öğrencilerle paylaşılmıştır. Öfke ile ilgili imajinasyon yaptırılmıştır. Gönüllü öğrencilerden geçmişte yaşadığı bir olayda öfke duyduğu kişiye yönelik Boş Sandalye Tekniği yaptırılmıştır. Öfkeyi ifade ederken zamanın geçmiş olmasının öfkeyi ifade edişte farklılık ortaya çıkmaktadır. Zaman geçtikte olumsuz yoğun duygular hissedilmemektedir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

6. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “öfkeyle baş edebilme, nefes egzersizleri ve gevşeme tekniğini öğretebilme becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Beşinci oturum özetlenir. Öfkeyi nesne veya eşya olarak neye benzetirsiniz? sorusu öğrencilere yöneltilerek öfke duygusunu somutlaştırmaları sağlanır. Öfkeli olduklarında insanların kendilerinin nasıl görüldüğünü anlayabilmeleri için Aynalama Tekniği uygulattırılmıştır. İnsan ilişkilerinde öfkenin olumsuz etkisini görmek adına Parazit Oyunu oynatılmıştır. Öfke kontrolü tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Nefes Egzersizi ve Gevşeme Tekniği öğrencilere uygulanarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Özetleme yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

7. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “iletişim becerilerini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Bir önceki oturum özetlenerek oturuma başlanmıştır. İletişim nedir ve nasıl başlar? Kavratmak için küçük bir çalışma yapılmıştır. İletişimi başlatabilmenin önemi ve becerisini anlatmak için Pin Kodu oyunu oynatılmış ve oyun sonrası bilgilendirme yapılmıştır. Sonra lider tarafından iletişim engelleri, sözlü sözsüz iletişim hakkında bilgi verilmiştir. Etkin iletişimde iletişim dili olarak Ben Dili ve Sen Dilinin tanımı yaptırılmaya çalışılmıştır fakat öğrenciler tam tanımı yapamamıştır. Lider tanımı yapmış ve örneklerle açıklamıştır. Ben dili ve sen dilinin önemi ve iki kavram arasındaki fark üzerine öğrencilere beyin fırtınası yaptırılmıştır. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

8. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “iletişimde etkin dinleme ve empati kurma becerisi” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Oturumun başında altıncı oturum kısaca özetlenmiş daha sonra sekizinci oturumda kazandırılmak istenilen empatinin tanımı, empatinin bileşenleri, empati kurma sürecinin aşamaları, kaliteli ve kalitesiz empatik tepki düzeyleri üzerine açıklamalar yapılmıştır. Empati ile ilgili örnekler verilmiş ve örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalara dayalı olarak duygusal zeka becerilerinin gelişimi için empati becerisinin önemi konusunda açıklama yapılmıştır. Kaliteli ve kalitesiz empatik tepki düzeyleri ile ilgili bir etkinlik yapılmıştır. Daha sonra özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

9. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, “motivasyon becerisini” kazanmalarını sağlamaktır.

İşlem: Oturumun başında sekizinci oturum kısaca özetlenerek dokuzuncu oturuma başlanmıştır. Daha sonra motivasyonun tanımı, motivasyon kaynakları, motivasyon artırıcı faaliyetler, iç ve dış motivasyon konusunda öğrencilere açıklamalar yapılmıştır. Motivasyon ile ilgili örnekler verilmiş ve örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Verilen örneklerde motivasyon kaynakları (bireyin kendisi, destekleyici arkadaşlar, ailesi ve meslektaşları), motivasyon unsurları (kendine güven, iyimserlik, kararlılık, coşku, umut ve zorlukları yenme gücü) ve olumlu motivasyon yaşantısı ile ilgili örnekler verilmiştir. Bu açıklamalara dayalı olarak duygusal zeka becerilerinin gelişebilmesi için motivasyonun önemi konusunda üyelere açıklama yapılmıştır. Açıklama sonrasında üyelerin motivasyon ile ilgili duygu ve düşüncelerini grupta paylaşımları sağlanmıştır. Daha sonra özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

10. Oturum

Amaç: Eğitimin sonlandırılması ve eğitimin üyelere neler kattığının fark edilmesinin sağlanması

İşlem: On haftalık eğitim boyunca öğrencilerin neler öğrendikleri, eğitimde hangi konuların işlendiği konusunda öğrencilerden geri bildirim alınmıştır. Daha sonra lider tarafından eğitim özetlenmiştir. Sonra öğrencilerden eğitimin kendilerinde meydana getirdiği davranış değişiklikleri ve öğrendiklerini verilen kağıtlara yazmaları istenmiştir. Sürecin iyi duygularla sonlandırılmasının sağlanması için Sevgi Bombardmanı etkinliği yapılmış ve onuncu oturum sonlandırılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Denence 1: *Duygusal zeka eğitiminin duygusal zeka üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla yapılan non-parametrik testlerden Wilcoxon Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo–6. Deney Grubundaki Öğrencilerin, 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup		Ortalama	Std. Sapma	Wilcoxon testi	P	
Deney	Duygusal zeka	Ön test	109,33	6,43	-3,064	0,002*
		Son test	129,25	4,14		

*p<.05

Deney grubunda uygulama sonrası ölçülen duygusal zeka düzeyleri ($\bar{X}=129.25$), uygulama öncesine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçülen duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik testlerden wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo–7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin, 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup		Ortalama	Std. Sapma	Wilcoxon testi	P	
Kontrol	Duygusal zeka	Ön test	108,83	9,28	-1,101	0,271
		Son test	105,33	13,18		

p>.05

Kontrol grubunda uygulama öncesi ölçülen duygusal zeka düzeyleri (\bar{X} =108.83), uygulama sonrasına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Yukarıda yer alan istatistiksel veriler araştırmanın 1. denencesini doğrulamaktadır. Yani deney grubu deneklerine ön-test uygulamasından sonra verilen 10 haftalık Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı bireylerin duygusal zeka düzeylerini anlamlı düzeyde yükseltmiştir. Kontrol grubu bir eğitime tabi tutulmamıştır ve 10 hafta sonrasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2. Denence 2: *Duygusal zeka eğitiminin empatik beceri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek amacıyla yapılan non-parametrik testlerden Wilcoxon Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’da gösterilmiştir.

Tablo–8. Deney Grubundaki Öğrencilerin, Temel Empati Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup		Ortalama	Std. Sapma	Wilcoxon testi	P	
Deney	Empatik beceri	Ön test	67,00	8,46	-3,062	0,002*
		Son test	84,83	7,92		

*p<.05

Deney grubunda uygulama sonrası ölçülen empatik beceri düzeyleri (\bar{X} =84.83), uygulama öncesine göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da

deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçülen empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik testlerden wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo–9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin, Temel Empati Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup			Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon testi	P
Kontrol	Empatik beceri	Ön test	65,17	6,98	-0,489	0,625
		Son test	62,83	13,85		

$p > .05$

Kontrol grubunda uygulama öncesi ölçülen empatik beceri düzeyleri ($\bar{X}=65.17$), uygulama sonrasına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Yukarıda yer alan istatistiksel veriler araştırmanın 2. denencesini doğrulamaktadır. Yani deney grubu deneklerine ön-test uygulamasından sonra verilen 10 haftalık Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı bireylerin empati düzeylerini anlamlı düzeyde yükseltmiştir. Kontrol grubu bir eğitime tabi tutulmamıştır ve 10 hafta sonrasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.3. Denence 3: Duygusal zeka eğitiminin davranış bozukluğu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Araştırmanın üçüncü denencesini test etmek amacıyla yapılan non-parametrik testlerden Wilcoxon Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo–10. Deney Grubundaki Öğrencilerin, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup		Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon testi	P	
Deney	Davranış bozukluğu	Ön test	36,75	13,44	-2,941	0,003*
		Son test	23,00	10,81		

*p<.05

Deney grubunda uygulama öncesi ölçülen duygusal zeka düzeyleri (\bar{X} =36.75), uygulama sonrasına göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen davranış bozukluğu ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçülen davranış bozukluğu ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik testlerden wilcoxon testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo–11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin, Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup		Ortalama	Std. sapma	Wilcoxon testi	P	
Kontrol	Davranış bozukluğu	Ön test	35,67	13,87	-0,584	0,559
		Son test	36,08	14,13		

p>.05

Kontrol grubunda uygulama sonrası ölçülen duygusal zeka düzeyleri (\bar{X} =36.08), uygulama öncesine göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçülen davranış bozukluğu ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Yukarıda yer alan istatistiksel veriler araştırmanın 3. denencesini doğrulamaktadır. Yani deney grubu deneklerine ön-test uygulamasından sonra

verilen 10 haftalık Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı bireylerin davranış bozuklukları düzeylerini anlamlı düzeyde düşürmüştür. Kontrol grubu bir eğitime tabi tutulmamıştır ve 10 hafta sonrasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde duygusal zeka eğitim programının öğrencilerin duygusal zeka, empati ve davranış problemleri üzerine etkisini incelemeye ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır. Duygusal zeka eğitiminin etkisini incelemek amacı ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine 12'şer kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubunda bulunan bireylere 10 hafta boyunca haftada bir oturum olmak üzere 10 oturumda duygusal zeka becerileri eğitimi verilmiştir. Eğitimin duygusal zeka ve empati düzeyini artırma da davranış bozukluğunu azaltma da etkisi olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır.

Potter (2005) yaptığı araştırmada duygusal zeka müdahale programının üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelemiş ve deney grubunda anlamlı bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir (Akt. Köse, 2009: 47).

Uğur-Zorlu (2012: i)' 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi' adlı çalışmasında Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrenciler (deney grubu), rehberlik çalışmalarına katılan öğrenciler (plasebo), çalışmalara katılmayan öğrenciler (kontrol) arasında Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği'nin sadece stres yönetimi boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2002: 128), duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin, annelerin duygusal zeka düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Samsun il merkezinde ikamet eden ve 0-5 yaş arası çocuğa sahip olan toplam 20 anne üzerinde yaptığı araştırmada; uygulanan eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmuştur.

Özçelik (2007: iv) Duygusal zeka becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisini incelemiştir. Duygusal zeka

becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin düşmesinde olumlu yönde etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Arkan (2012: 1) davranış problemi olan ergenlere sahip anne babaların ebeveyn eğitimi gereksinimlerini belirlemek ve davranış sorunları olan ergenlerin ebeveynlerine yönelik Ergen Üç P Programı (Group Teen Triple P) uygulamıştır; Ergen Üç P Programı'nın anne baba tutumlarını değiştirmede etkili olmadığı, ebeveynlerin ruh sağlığı düzeyini değiştirmede etkili olduğu, ergenlerin problemleri azalttığı, ergenlerin ebeveynleriyle ebeveynlerin de ergenlerle daha az çatışma yaşamalarını sağladığı saptanmıştır.

Yaşarsoy (2006: i) yaptığı araştırmada eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda davranış problemleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Duygusal zekanın alt boyutlarından duyguların kontrolüne yönelik ergenlere için Serin-Bulut (2011: 236) grupta öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan deneysel çalışmada 14 deney, 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 28 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak 'Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği' kullanılmıştır. Deney grubuna, haftada bir kez olmak üzere 10 hafta süre ile 'Öfke Yönetimi Eğitimi Programı' uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, grupta öfke yönetimi eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin sürekli öfke, öfke-içe, öfke-dışa düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalmanın olduğu, öfke-kontrol düzeylerinde ise anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır.

Sardoğan, "Florida İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Modelinin Grup Üyelerinin Kaygı, Yalnızlık, Atılganlık, Kendini Açma ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmada; deney ve kontrol grupları, 1996– 1997 öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden toplam 56 öğrenciden oluşmaktadır. 28 kişilik deney grubuna 10 hafta süreyle Florida İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Kursu vermiş, kontrol grubundaki 28 kişiyle herhangi bir çalışma yapmamıştır. İnsan ilişkileri beceri eğitimi, öğrencilerin kaygı, yalnızlık, kendini açma ve atılganlık düzeylerini önemli ölçüde etkilemiş, empatik beceri düzeyleri üzerinde önemli bir değişme oluşturmamıştır (1998: i).

Deloney ve Graham (2003: 247), dramanın empati ve merhamet duygusu gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışma birinci sınıf tıp fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda verilen drama eğitiminin tıp öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerini geliştirebileceği saptanmıştır.

Şahin (2007: ii), empati eğitimi programının, zorbalık üzerindeki etkisini tespit etmek amacı ile yaptığı araştırmasında ilköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Eğitim haftada bir saat 10 hafta yapılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubundakilerin zorbalık davranışlarında bir değişiklik bulunmazken, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık davranışlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bunun yanında deney grubundaki deneklerin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerinde, kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde bir yükselme tespit edilmiştir.

Akgün ve Araz (2013: 30) ise empati becerilerini geliştirmeyi de içeren çatışma çözme programının ilköğrencilerinin çatışma çözme becerilerini ve sosyal yeterliliklerin arttırdığını ve saldırganlık düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

Yılmaz-Bingöl ve Uysal (2015: 431) “Empati Geliştirme Grup Rehberliği Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Empati Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada uygulanan grup rehberliğinin empatik beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmada deney grubunun ön test-son test puanları arasında kontrol grubuna göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da duygusal zeka beceri eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal zeka, empati ve davranış bozukluklarında katılmayan gruba göre anlamlı düzeyde farklılığın olacağı; duygusal zeka ve empati düzeylerinde yükselme, davranış bozukluğunda azalma olacağı düşünülmüştür. Deney grubunun duygusal zeka, empati ölçeği ve gözden geçirilmiş davranış kontrol listesinden aldığı puanların ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı fark bulunurken, buna karşılık kontrol grubunun ölçeklerden aldıkları puanların ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, uygulanan duygusal zeka beceri eğitim programının etkililiğini ortaya koyacak niteliktedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini anlamlı düzeyde yükseltmiştir.
2. Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empati düzeylerini anlamlı düzeyde yükseltmiştir.
3. Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin davranış bozukluğu düzeylerini anlamlı düzeyde azaltmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı'nın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerini duygusal zeka, empati ve davranış bozukluklarında anlamlı ölçüde etkilediği saptanmıştır. Bu doğrultuda yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Milli Eğitim müfredatında seçmeli olarak verilen derslere duygusal okuryazarlık ve empati eğitimi ders olarak eklenmeli ve drama ile yapılandırılmalıdır.

2. Duyguların eğitilebilir olduğu görölmüştür, bu anlamda eğitimin küçük yaşlarda daha verimli olacağı düşünölmektedir. Okul öncesi dönemde özellikle bu eğitim verilmelidir. Aynı zamanda empati eğitimi de verilmelidir.

3. Duygusal Zeka kavramının yaygınlaşması için tüm öğretmenlerin duygusal zeka kavramını iyi bilmeleri gerekmekte ve eğitim-öğretimin her aşmasında yer vermelidir.

4. Tüm eğitim fakültelerinde duygusal okur yazarlık dersi verilmelidir.

5. Duygusal Zeka Eğitimi davranış bozukluğu gösteren öğrencilerde olumlu davranış değişikliği meydana getirdiği için aile ile işbirliği daha etkili olacağından paralelinde ailelere Duygusal Zeka Eğitimi verilmelidir.

6. Okullarda risk grubunda olan öğrenciler için bu eğitim önleyici rehberlik olarak yapılıp doğacak sorunları engellemede etkili olacağından Psikolojik Danışmanların bu gruba giren öğrencilere benzer eğitimler vermeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümlü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Adıgüzel, Ela. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, S. Araz, A. (2013). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social sompetence, and aggression in turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12, 62-69.
- Akın, Z. Meral, G. (2014). Opinions of primary school teachers about the current state of emotional intelligence in the fifth grade curriculum. *Elementary Education Online*, 13(1), 18-32.
- Akyol, Y. (2011). İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- AlAli, M. M, Fatema A.B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6, 118.
- Alçay, U. (2009). Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alver, B. (2003). Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnosttic and statistical manual of mental dizorders* (4th ed) Washington, DC: Amerikan Psychiatric Association) (Çev. Köroğlu, E.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Arkan, B. (2010). Davranış sorunları olan ergenlerin ebeveynlerine uygulanan eğitimin ebeveyn tutumu, ebeveyn ruh sağlığı ve ergen davranışına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programı: iki örnek bağlamında değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 155-174.
- Arsenio, F. W. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: a developmental perspective on mixed el models. *Human Development*, 46, 97-103.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Balcı, İ. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, S. (2004). Duyguları güçlendirme eğitimi programının annelerin duygusal zeka düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Dergisi*, 22, 35.
- Baltaş, A. Zuhâl. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. Zuhâl B. (2000). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. Baltas, Z. (2005). *Bedenin dili*. 37. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zeka, insanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bar-On, R. (2005). The bar-on model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 17, 1-28.
- Bar-On, R. (1997). Development of the bar-on EQ-i: a measure of emotional and social intelligence. Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association Chicago.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25.

- Barut, Y. Müge, Y. Şerife, Ş. (2004). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitapçığı*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Başaran, İ. İ. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bircan, S. Bacanlı, F. (2013). Ergenlerin duygusal zekalarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 61-82.
- Bolattekin, A. (2014). Anne-babanın bağlanma stilleri, anne- baba tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Bradshaw, J. (1995). *Ailenizi keşfedin*. 1. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bush, C. A.-Mullis, R.L.-Mullis, A.K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. *Journey of Youth and Adolescence*, 29 (4): 467-478. Aktaran: Yılmaz, A. (2009). Suça yönelmiş ve yönelmemiş 14-18 yaş arası ergenlerin empati düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Büyükarıslan, A. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim çocuklarında duygusal zeka ile sosyal beceri bileşenlerin değerlendirilmesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, D. A. (2000). The effect on individual differences and situational influences on goaldirected prosocial motivation. Unpublished PhD Thesis, Seton Hall University, New Jersey, USA.
- Ceylan, A. A. (1993). Ana-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cherniss, C. (2002). Liderler için sosyal ve duygusal öğrenme. Çev. Cihan, G. *Milli Eğitim*, 155(156), 149-154.
- Clinefelter, D. (2010). *Reflective thinking and emotional intelligence as predictive performance factors in problem-based learning situation*. Walden University College of Education.

- Cooper, R., Sawaf K. A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*, Çev. Zelal, B, Ayman-Sancar, B. 3. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Çev. Ergene, T. Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005.)
- Çakar, U. Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 23-27.
- Çetintaş, S. (2015). 5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiçekçi, A. (2000). 10–15 yaş grubundaki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çimen-Sertbaş, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemlerini yordayan değişkenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Davis, S. Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence: dual influences on adolescent psychological adaptation. *Journal of Individual Differences*, 35(1), 54-62.
- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekamızı ölçün*. (Çev. Silahlı, S.). 2. Baskı İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirşad, E. (2007). Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, S., Şahin, F. (2007). Duygusal zeka: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 231-252.

- Deloney, L., A and Graham, C., J. (2003). Developments: wit: using drama to teach first-year medical students about empathy and compassion. *Teaching And Learning In Medicine*, 15, 247-251.
- Dicle, A. N. (2006) Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. 37.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *İletişim çatışmaları ve empati*. 40. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (1987a). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerin teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 21, 78.
- Dökmen, Ü. (1987b). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 155-190.
- Dökmen, Ü. (1990). Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*, 24, 42-50.
- Emery, E. (1987). Empathy: psychoanalytic and client centered. *American Psychologist*, 42, 513-515. Akt. Şahin, M. (2007). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eroğlu, N. (1995). Empatik eğilim düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser Ofset Matbaacılık.

- Ersanlı, E. (2003). Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gardner, L. (2005). Emotional intelligence and occupational stress. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Swinburne University
- Gençtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. 10. Basım. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev.Yüksel. B.S). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2006). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev.Yüksel. B.S). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal zeka*. (Çev.Yüksel. B.S). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zeka* (Çev. Balkara, H.) 3.Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güneş, G. (2008). 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürtunca, A. (2013). Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Gürüz, D. Temel-Eğimli, A. (2008). *İletişim becerileri anlamak, anlatmak, anlaşmak*. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gürses, G. (2007). İlköğretim çağı çocuğunun genel özellikleri ve bu çağda yaygın biçimde görülen sorunlar <http://g.gurses.tripod.com> 12.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Güzel, A. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin biliş üstü becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması ve empati eğilimleri ile olan ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Jolliffe, D. Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. Akt: Hasdemir, D. A. (2007). Ergenlerin ve anne babaların empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Huebner, S. P. (2004). Emotional intelligence as basis of treatment for adolescent diagnosed with oppositional defiant disorder. Doctor of Psychology, University of Hartford, USA. Akt. Köse, N. (2009). 7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Jessor, R. (1987). Problem behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*. 82. 331-342.
- Jessor, R. Problem-behavior theory-a brief overview. http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html adresinden 03.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Jessor, R. Graves, T. D. Hanson, R. C. & Jessor, S. L. (1968). *Society, personality, and deviant behavior: a study of a tri-ethnic community*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- İşmen, E. (2004) Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 55-75.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. 10. Basım. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kahraman, H. (2007). Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karahan, T.F. Sardoğan, M.E. *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Katman, H. H. (2010). Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Keefer, K. V., Ronald R. H., James D. A. P. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25 (4), 1255-1272.
- Kılıç, S. (2005). İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kibar, B. (2008). Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, C. (2016). *Kaygılı ergenler*. www.ruhsalgazete.com 11.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri". *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231-256.
- Konrad, S. Hendl, C.(2001). *Duygularla güçlenmek*.(Çev. Taştan, M.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köknel, Ö. *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel.

- Köksal, A. (1997). Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, A. Körükçü, A. Ö. (2004). Çocuklarda empati gelişimi ve bilişsel gelişimin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Kuşadası, İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Köse, N. (2009). 7-13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Kişisel gelişim uygulamaları*. 2.Basım. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, G. (2007). Ondokuz mayıs üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencilerine verilen duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin empatik beceri düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Lansford, J.E; Kenneth, A.D; Pettit, G.S; Bates, J.E; Crozier, J. ve Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavior and academic problems in adolescence. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 156, 824-830.
- Lester, L. Cross D. (2014). The effect of chronic victimisation on emotional and behavioural difficulties of adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24, 137-151.
- Mayer, J. D. Salovey, M. (1990). *Emotional intelligence. imagination, cognition, and personality*. Baywood Publishing Company.
- Mayer, J.D. Salovey, P. Caruse, D. R.Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standart intelligence. *Emotion*. 3, 232-241.
- Mark A. S, Janis, M. William H. O. Julie, A. Ruth, B. (2001). Sleep and behavior problems in school-aged children. *Pediatrics*, 4, 1-9.
- Mark. D. C. (1990). What is empathy and can empathy be taught?. *Physical Therapy*, 1, 70.

- Melekoğlu, M. Tunç- Paftalı, A. Melekoğlu, M. A. (2015). Öğrenciyi tanıma ve problem davranışları belirlemede öğrencilerin çizdikleri resimleri inceleme eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 181, 19-36.
- Meşeli- Allard, S. (2014). The relatedness of attention deficit hyperactivity and conduct disorder symptoms to substance use and internet addiction: importance of negative life event. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). Bar-On duygusal zekâ testi (Bar-On emotional outient inventory-Bar-On EQ)'nın türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, M. (2007). Duygusal zeka becerileri eğitimi programının şehit ailelerinin depresyon ve anksiyete düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, L. (2003). Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özer, E. Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13, 1240-1248.
- Öksüz, Y. Kansu, C. Ç. Coşkun, K. (2014). Examination of 4th grade students's empathic tendency levels and empathic writing skills. *Life Science*, 11(10), 1069-1074.
- Özbek, Abdulkadir. (1987). Psikodrama, grup psikoterapisinde sahnesel etkileşim. *Psikoterapiler Derneği*, İstanbul: Verso Matbaacılık.
- Öztürk, M. O. *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. 10.Basım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Pecukonis, E.V. (1990). A cognitive/ affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 12(97), 59-76.
- Akt. Yılmaz, A. (2009). Suça yönelmiş ve yönelmemiş 14-18 yaş arası ergenlerin empati düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- 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*, 36, 277–293
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesoquiere, P. And Colphin, H. (2004). Parents and child personality characteristics as predictors of negatif discipline and externalizing problem behavior in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Richdale, A. Francis, A. (2000) Stress, behaviour, and sleep problems in children with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 147-161. Akt. Güneş, G. (2008). 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Roberts, W. Strayer, J. (2004a). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1-13.
- Roberts, W. Strayer, J. (2004b). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254.
- Sardoğan, M. E. (1998). Florida insan ilişkileri becerileri eğitimi modelinin grup üyelerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sardoğan, M. E. Ağaoğlu, S. A. (2005). Yükseköğretime genel ve özel yetenek sınavı ile başlayan öğrencilerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4, 33–40.
- Sardoğan, M. E. Kaygusuz, C. (2006). Antisozyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zeka düzeyleri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 85-102.
- Sargın- Albayrak, Y. (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Savi, F. (2008). 12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sayın, K. B. (2010). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schiling, D. (2009). *Duygusal zeka becerileri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. İstanbul: Maya Akademi.
- Serin- Bulut, N. (2011). The effects of anger management education on the anger management skills of adolescentss. *Eğitim ve Bilim*, 36, 236-254.
- Sertbaş-Çimen, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Shapiro, L. E. *Yüksek IQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. İstanbul: Varlık/ Özel Yayınevi
- Siyez, D. M. (2015). Üniversite öğrencilerinde onay bağımlılığı ve empatinin sosyal fayda aracılığıyla aşırı internet kullanımına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 30-36.
- Siyez, D. M. Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 145-171.
- Sözügeçer, Z. (2011). Çocuklarda davranış problemlerinin, bağlanma stilleri, aile işlevleri ve anne kabul algıları açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, M. (2007). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tabak, N. (2007). İlköğretim 1.kademede davranış sorunları olan çocukların anne-baba tutumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, vAfyon.

- Tiabashvili, T. Mirtskhulava, R. Japaridze, M. (2015). Increasing emotional intelligence among early adolescents: mythodrama group psychotherapy approach. *Problems of Education in the 21st century*, 66, 66-74.
- Topçu, Ç. Erdur-Baker, Ö. Çapa-Aydın Y. (2010). Temel empati ölçeği türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34, 174-182.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turnage, B., F., Hong, Y., J., Stevenson, A., P. and Edwards, B. (2012). Social work students perceptions of themselves and others: self-esteem, empathy and forgiveness. *Journal of Social Service Research*, 38, 89–99.
- Uğur-Zorlu, F. (2015). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uzun, Y. (2014). Din öğretiminde empati becerisine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ümit, N. (2010). Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, H. (2006). Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaşarsoy, E. (2006). Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yavaş, B. (2007). İlköğretim 5.sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yavuz, E. K. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*. Ankara: Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi.
- Yavuzer, H. (2003) *Çocuk psikolojisi*. 16. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996) *Çocuk ve suç*. 8. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2009). Suça yönelmiş ve yönelmemiş 14-18 yaş arası ergenlerin empati düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, G. (2009). Cinsel istismara uğramış ve uğramamış 6-12 yaş grubundaki çocukların aile resmi çizimleri, davranış sorunları ve ailelerin işlevsel özelliklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz-Karabulutlu, E. Yılmaz, S. Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki . *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* , 2, 75-79.
- Yılmaz, M. (2002). Duygusal zeka düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeyine etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. 11.Basım. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 341-354.

EKLER

EK-1 Temel Empati

Ölçeği

Aşağıda size uyan ve uymayan özellikler sıralanmıştır. Lütfen her maddeye NE ÖLÇÜDE KATILIP KATILMADIğINIZ uygun kutuyu X ile işaretleyerek belirtiniz. Lütfen cevap verirken olabildiğince dürüst olunuz.

	1	2	3	4	5
1= Kesinlikle katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle katılıyorum					
1. Arkadaşlarımın duyguları beni pek etkilemez.					
2. Üzgün olan bir arkadaşımla vakit geçirdikten sonra genellikle üzgün hissederim.					
3. Arkadaşlarım başarılı olduğunda onun ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.					
4. İyi bir korku filmindeki karakterleri izleyince korkarım.					
5. Başkalarının duygularından hemen etkilenirim.					
6. Arkadaşlarımın korktuğunu anlamakta güçlük çekerim.					
7. Başka insanları ağlarken gördüğümde üzülmem.					
8. Başka insanların ne hissettikleri beni çok fazla ilgilendirmez.					
9. Birisi kendini kötü hissettiğinde onun neler hissettiğini genellikle anlayabilirim.					
10. Arkadaşlarımın korktuğunu genellikle anlayabilirim.					
11. Televizyonda ya da filmlerde üzüntülü bir şeyler izlerken çoğunlukla ben de üzülürüm.					
12. İnsanların ne hissettiğini çoğunlukla onlar bana söylemeden anlayabilirim.					
13. Kızgın birini görmek hislerimi etkilemez.					
14. İnsanların neşeli olduğunu genellikle anlarım.					
15. Bir şeylerden korkmuş arkadaşlarımla birlikteyken ben de korkarım.					
16. Arkadaşımın kızgın olduğunu genellikle hemen fark ederim.					
17. Arkadaşlarımın hissettiklerine çoğunlukla kendimi kaptırırım.					
18. Arkadaşımın mutsuzluğu bana hiçbir şey hissettirmez.					
19. Arkadaşımın hissettiklerinin genellikle farkında değilimdir.					
20. Arkadaşlarımın mutlu oldukları anları anlamakta zorlanırım.					

EK-2: 7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği

Açıklama,

Bu ölçek, "Son çocukluk dönemindeki Duygusal Zekâyı" ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen cevap kâğıdına işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiz. İşaretsiz ifade bırakmayın. Katkılarımızdan dolayı teşekkürler.

	Her zaman böyledir	Sıklıkla böyledir	Ara sıra böyledir	Nadiren böyledir	Asla böyle değildir
1-Başkalarının düşüncelerine önem veririm	()	()	()	()	()
2-Bir problemim olunca hemen çözüm bulabiliyorum	()	()	()	()	()
3-Kendi kararımı kendim verebilirim	()	()	()	()	()
4-Başkalarının sorunlarını dinlemeyi severim	()	()	()	()	()
5-Karşıma olumsuzluklar çıksa bile düzeleceğini düşünürüm	()	()	()	()	()
6-Olumlu davranışlarının takdir edilmesi beni olumlu etkiler	()	()	()	()	()
7-Görevlerimi zamanında yaparım	()	()	()	()	()
8-Arkadaşlarının özel günlerini unutmam	()	()	()	()	()
9-Kötü alışkanlıklarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
10-Girdiğim her ortama uyum sağlarım	()	()	()	()	()
11- Kolay arkadaş edinirim	()	()	()	()	()
12-Neşeliyim	()	()	()	()	()
13-Çevremdeki insanları üzmemeye çalışırım	()	()	()	()	()
14-Arkadaşlarının yüz ifadelerinden ne hissettiklerini anlayabilirim	()	()	()	()	()
15-Arkadaşlarımla aynı düşüncede değilsem bile rahatlıkla söyleyebilirim	()	()	()	()	()
16-Arkadaşlarının derdini dinlerim	()	()	()	()	()
17-Arkadaşlarım benim için çok önemlidir	()	()	()	()	()
18-Her zaman yeni fikirlerim vardır	()	()	()	()	()
19-Sevgimi belli edebilirim	()	()	()	()	()
20-Her sorunumu anlatamam	()	()	()	()	()
21-Mutsuz arkadaşlarımı genelde eğlendirebilirim	()	()	()	()	()
22-İşbirliği içinde çalışabilirim	()	()	()	()	()
23-Sır saklayabilirim	()	()	()	()	()
24-Her hangi bir görevi (ödev, problem çözme vb.) yapamazsam yapana kadar uğraşırım	()	()	()	()	()
25-Hayal gücüm çok gelişmiştir	()	()	()	()	()
26-Yardımlaşmayı severim	()	()	()	()	()
27-Arkadaşlarımdaki değişiklikleri hemen fark ederim	()	()	()	()	()
28-Arkadaşlarıma kızdıysam hatalarını hemen söylerim	()	()	()	()	()

EK-3: Gözden Geçirilmiş Kontrol Listesi

Çocuğun Adı _____

Sınıfı _____ Cinsiyeti _____

Yaşı _____ Doğum Tarihi _____

İşaretleyenin Adı _____

Çocukla Yakınlık Derecesi _____ Tarih _____

		Problem Değil	Orta Derecede Problem	Ağır Derecede Problem
1	Huzursuzdur, yerinde duramaz	0	1	2
2	Dikkati çekmek ister; gösteriş yapar	0	1	2
3	Akşamları geç saatlere kadar dışarıda kalır	0	1	2
4	Huzur bozucudur, başkalarını rahatsız ve huzursuz eder	0	1	2
5	Başkalarıyla birlikte çalar	0	1	2
6	Kafası sürekli birşeylerle meşkuldür; kendi dünyasında yaşar, gözünü boşluğa dikip bakar	0	1	2
7	Bir çeteye mensuptur	0	1	2
8	Dikkati kısa sürelidir, konsantrasyonu zayıftır	0	1	2
9	Kendine güveni yoktur	0	1	2
10	Kavga eder	0	1	2
11	Öfke nöbetleri vardır	0	1	2
12	Genellikle korku doludur, kaygılıdır	0	1	2
13	Sorumsuzdur, güvenilmezdir	0	1	2
14	İtaatsizdir, denetlenmesi güçtür	0	1	2
15	Çökkündür, bezgindir; her zaman özgün ve kederlidir.	0	1	2
16	Grup içinde işbirliğine girmez	0	1	2
17	Pasiftir, kolay etki altında kalır; başkaları tarafından kolayca yönlendirilir.	0	1	2
18	Aşırı hareketlidir; hep birşeyler yapar	0	1	2
19	Kendisinin ve/veya başkalarının eşyalarına zarar verir	0	1	2
20	Aksidir; kendinden istenilenin tam tersini yapma eğilimindedir.	0	1	2
21	Küstahtır; karşılık verir	0	1	2
22	Uyuşuktur; yavaş hareket eder	0	1	2
23	Miskindir; uykuda gibidir	0	1	2
24	Sibirli, çok asabi, diken üstünde gibidir; kolayca irkilir	0	1	2
25	münakaşa eder, ağız dalaşı yapar	0	1	2
26	İsrarcıdır, dediğim dediktir; "hayır" dan anlamaz	0	1	2
27	İnsanların gözünün içine bakmaktan kaçınır	0	1	2
28	Kendi başına bir işi yapamaz; sürekli yardıma ve ilgiye ihtiyacı vardır.	0	1	2

		Problem Değil	Orta Derecede Problem	Ağır Derecede Problem
29	Başkalarıyla birlikte uyuşturucu kullanır	0	1	2
30	Tepkiseldir; ne olduğunu anlamadan durup düşünmeden davranır	0	1	2
31	Başkalarını hakimiyeti altına almaya çalışır; zorbalık eder, tehdit eder	0	1	2
32	Başka çocukların dikatini çekmek için onlara sataşır; onlarla ilişki kurmayı ister gibidir ama bunu nasıl yapacağını bilmez	0	1	2
33	Ev halkı dışındaki insanlardan birşeyler çalar	0	1	2
34	Ahlaki değerlere ve yasalara saygı duymadığını açıkça itiraf eder	0	1	2
35	Övünür, yüksekte atar	0	1	2
36	Yavaşır, birşeyi olması gerektiği gibi yapamaz	0	1	2
37	Etraftaki şeylere çok az ilgi gösterir	0	1	2
38	Başladığı hiçbir şeyi bitirmez; kolayca vaz geçer, sebatkar değildir	0	1	2
39	Etrafında olup bitenin farkındadır ancak bunlara karşı ilgisiz ve kayıtsızdır	0	1	2
40	Başkalarıyla dalga geçer	0	1	2
41	Dalgındır, basit şeyleri bile kolayca unuttur	0	1	2
42	Yönergeleri izlemekte güçlük çeker	0	1	2
43	Başarısız olmaktan korktuğu için yeni şeyleri denemekten korkar	0	1	2
44	Bencildir, paylaşmaz, hep en büyük payı alır	0	1	2
45	Başkalayla birlikte içki içer	0	1	2
46	Başkaları tarafından sevilmez, saldırgan davranışları yüzünden yalnızdır.	0	1	2
47	İletişim kırmak için dili kullanmaz	0	1	2
48	Talimat almayı red eder, söyleneni yapmaz	0	1	2
49	Başkalarını suçlar, kendi hatalarını inkar eder	0	1	2
50	Kaba, saba, hoyrat, akranlarına hayranlık duyar ve onlarla arkadaşlık kurmak ister	0	1	2
51	Ceza davranışlarını etkilemez	0	1	2
52	Kıpır kıpırdır, rahar duramaz	0	1	2
53	Başkalarına karşı kasıtlı olarak zalimcedavranır	0	1	2
54	Başarılı olamayacağı duygusu vardır	0	1	2
55	Evden kaçır	0	1	2
56	Yasadışı iş yapanlara hayranlığını açıkça belli eder.	0	1	2

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri-Tarih:08.11.1985-Fatsa

Eğitim Bilgileri:

Lise: Fatsa Anadolu Lisesi/2003

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Bölümü/ 2007

Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi:

2007-... Milli Eğitim Bakanlığı

Ödüller:

Teşekkür Belgesi: (2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İletişim Bilgileri:

E- Posta: emine_pdr_2003@hotmail.com