

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKALİ
ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Elif Engin BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

KASIM,2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKALİ
ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Elif Engin BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK
(Y1512.272016)

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Aysin KAPLAN SAYI

KASIM,2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.272016 numaralı öğrencisi **Elif Engin BÜYÜKÜNAL**'ın “**SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKALİ ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 05.07.2019 tarih ve 2019/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 31.10.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER			
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Aysın KAPLAN SAYI	Bahçeşehir Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER	İstanbul Aydın Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans eğitimimin tez çalışması olarak sunmuş olduğum “Sosyal Duygusal Gelişim Programının Üstün Zekalı Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmamı, bilimsel ahlak ve gelenekler çerçevesinde tarafımdan yazıldığını, yararlanmış olduğum ve metin içinde atıfta da bulunduğum tüm eserleri çalışmanın kaynak kısmında gösterdiğimi belirtir ve bunu onurumla doğrularım.
(.../.../...)

Elif Engin BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK

ÖNSÖZ

Üstün zekâlı çocuklar için farklı eğitim-öğretim modelleri geliştirilmiş olmakla beraber bu modellerin genellikle, akademik başarı odaklı olduğu açıktır. Günümüzde öğrenci odaklı eğitim modellerinin yaygınlaşması ve benimsenmesi “çocuğu” merkeze alan modellerin gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu modeller; bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması sayesinde çocuğu yalnızca “öğrenci” olarak görmekten çıkarak, “hayatın içindeki bir birey” olarak tanımlar. Bu aynı zamanda okul dışındaki alanın da bir eğitim alanı olarak görülmesini sağlamıştır. Bu yüzden çocuğun arkadaşlık ilişkileri, kendini ifade edebilmesi, empati yapabilmesi akademik başarısından daha önemli hale gelmiştir. Bu durumun özellikle sosyal becerilerinin akademik başarılarının gerisinde kaldığı üstün zekâlı çocuklar için daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu çalışmada; 2. Sınıf düzeyinde üstün zekâlı öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygulanan programın öncesi ve sonrasındaki bulguları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ile analiz edilmiştir. Sonuçlar arasındaki anlamlı farklılıklar hem uygulanan gelişim programının verimliliğini hem de ölçeğin güvenilirliğini gösterecektir. Bu çalışmada danışmanlığımı üstlenen Sayın Aysin Kaplan Sayı'ya çalışma yön verdiği için çok teşekkür ederim. Lisans eğitimim boyunca mesleğimi en iyi şekilde icra edebilmek için aldığım tüm eğitimden dolayı Sayın Prof. Dr. Ümit Davaslıgil'e teşekkürlerimi sunuyorum. Her zaman bana destek veren ve rol model olan sevgili anneme, zekâsı ve duruşunu örnek aldığım sevgili babama, ihtiyacım olduğunda hep yanımda olan sevgili eşime, ikinci ailem olan Gülcan ve Kemal Göyçek'e desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ediyorum.

Kasım 2019

Elif Engin BÜYÜKÜNALGÖYÇEK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	viii
ABSTRACT	iii
TABLO LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2.KURAMSAL – KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Zekâ Kavramı.....	8
2.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler.....	9
2.3. Zekânın Ölçülmesi.....	10
2.4. Üstün Zekâ Kavramı.....	12
2.5. Üstün Zekâ Modelleri.....	15
2.5.1. Sternberg üçlü sacayağı kuramı.....	15
2.5.2. Renzulli üç halka modeli.....	16
2.5.3. Gagne'nin farklılaştırılmış üstün yetenek modeli.....	16
2.6. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri.....	17
2.6.1. Fiziksel özellikler.....	18
2.6.2. Bilişsel özellikler.....	18
2.6.3. Duyuşsal özellikler.....	20
2.7. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sorun Yaşadıkları Alanlar.....	21
2.8. Sosyal – Duygusal Beceri.....	23
2.8.1. Sosyal öğrenme kavramı.....	24
2.8.2. Duygusal zekâ kavramı.....	26
2.8.3. Sosyal beceri kavramı.....	28
2.8.4. Sosyal duygusal beceri gelişimi.....	31
2.8.5. Sosyal duygusal beceri eğitimi.....	33
3.YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.4.1. Prosedür ve işlem basamakları.....	47
3.4.2. Programın hazırlanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi.....	54

4.BULGULAR	55
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	55
4.1.1. Öğrencilerin Wisc-R Ön Test – Son Test Puanları.....	55
4.1.2. Non-Parametrik Test Mann-Whitney U Testleri	56
5.SONUÇ VE TARTIŞMA	63
KAYNAKLAR	71
EKLER	75
ÖZGEÇMİŞ	101



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Zekâ Puan Aralığı ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri (Gross 2000).....	13
Tablo 3.1: Deney deseninin simgesel görünümü	42
Tablo 3.2: Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı.....	43
Tablo 3.3: Frekans Tabloları	44
Tablo 3.4: Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 4.1: Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları	55
Tablo 4.2: Temel Sosyal Beceriler Alt Boyutu İçin Mann-Whitney U Testi	57
Tablo 4.3: Temel Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi.....	57
Tablo 4.4: İleri Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	58
Tablo 4.5: İlişkiyi Başlatma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	58
Tablo 4.6: İlişkiyi Sürdürme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	59
Tablo 4.7: Grupla İş Yapma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi.....	59
Tablo 4.8: Duygusal Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	60
Tablo 4.9: Kendisini Kontrol Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi .	60
Tablo 4.10: Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	61
Tablo 4.11: Sonuçları Kabul Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi ..	61
Tablo 4.12: Yönerge Verme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi.....	62
Tablo 4.13: Bilişsel Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi	62

KISALTMALAR

- SBDÖ** : Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
GİYB : Grupla İş Yapma Becerileri
SDBÇB : Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri



SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Üstün zekâlı öğrencilerin, akademik başarılarının geliştirilmesi yönünde sıkıntılar yaşanmazken, duygusal zekâlarının geliştirilmesi ve toplumsallaşma problemlerinin aşılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu problem göz önüne alınarak ilköğretim 2. Sınıf düzeyinde üstün zekâlı öğrenciler için “Sosyal Hayatta Ben” adlı program oluşturulmuştur. Bu program 5 modülden oluşmaktadır.

Çalışma İstanbul ilinde, 24 Eylül 2018 tarihinde başlatılmıştır. İstanbul’un Sarıyer ilçesinde başlatılan uygulamada WISC-R zekâ testi ile üstün zekâlı tanısı almış 10 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Yapılan ön test ve son testlerdeki farklar incelenmiştir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)’nde ele alınan 5 modül ilişkiyi başlatma becerileri (ibb), grupla iş yapma becerileri (giyb), duygusal beceriler (db), kendini kontrol etme becerileri (kkeb), saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri (sdbçb)dir.

Anahtar Kelime: *Üstün Zekâ, Üstün Zekâlı Öğrenciler, Sosyal Beceri, Duygusal Beceri, Eğitim Modelleri*

EFFECTS OF SOCIAL EMOTIONAL DEVELOPMENT PROGRAM ON THE SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS OF GIFTED CHILDREN

ABSTRACT

While there are no difficulties in improving the academic achievement of gifted students, there are difficulties in improving their emotional intelligence and skills of overcoming socialization problems. Considering this problem, for primary education students that are second grade, a program called "I in social life" has been created for gifted students. This program consists of 5 modules. The study was launched on 24 September 2018 in Istanbul province. The application, which was launched in the Sariyer District of Istanbul, was studied with 10 students who were diagnosed with superior intelligence through the WISC-R intelligence test. The Social Skills Assessment Scale (SSAS) was used for students before and after the study. The differences in the preliminary and final tests were examined. The 5 modules covered in the Social Skills Assessment Scale (SSAS) are relationship initiation skills (ris), group-related skills (grs), emotional skills (es), self-control skills (scs), coping skills (cs).

Key Words: *Giftedness, Gifted Students, Social Skills, Emotional Skills, Education Models*

1.GİRİŞ

Sosyal ve duygusal becerilerde sorun yaşayan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Sosyal beceriler, öncelikli olarak öğrenme yoluyla kazanılır. Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur. Sosyal becerisi gelişmiş olan çocuklar, katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş çocuklar ise, akranları tarafından dışlanabilir ve ihmal görebilirler. Bu yönüyle yapılan araştırmalar üstün zekâlı çocukların daha fazla risk altında oldukları görüşündedirler. Çünkü duygusal yoğunluk ve duyarlılık düzeyi akranlarına göre daha fazla olan üstün zekâlı çocuklarda bu özellik bazen gizli bazen de açık bir biçimde sergilenmektedir. Üstün yetenekli çocuklar zihinsel olarak yaşitlarından farklı özelliklere sahiptirler ve zihinsel gelişimleri yaşitlarınınkinden çok hızlıdır. Bu durum onların sosyal açıdan yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Bunun yanı sıra zihinsel gelişimleriyle paralel olmayan duygusal olgunlukları nedeniyle, yaptıkları irdelemelerin ve ileri düzeyde soyut düşünmelerinin sonuçlarını kaldıramayabilirler. Bu çocuklar normal akranları ile aynı sınıfa koyulduklarında adaptasyon sorunu yaşarlar.

Üstün zekâlı öğrencilerde kurumlarda uygulanan sosyal ve duygusal gelişim programları çocukların sosyal hayata adapte olmalarında yardımcı olmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim programlarında çocukların diğer akranları ile arkadaşlık kurmalarını sağlar ve onların toplum içinde "ben farklıyım" algısının yıkılmasını sağlar. Burada eğitimcilere çok fazla iş düşmektedir. Çünkü eğitimciler öncelikle sınıf içerisinde iyi bir gözlem yapmalı ve sınıfta farklı olan öğrenciyi tespit etmelidir. Daha sonra üstün zeka eğitimcileri çocuğun kişisel özelliklerini, bilişsel özelliklerini ve duygusal özelliklerini dikkate alarak sosyal duygusal gelişim programlarını uygulamalıdır. Bu programlar uygulanırken eğitimciler aileler ile iletişim halinde olarak onları bilinçlendirmelidir. Çünkü üstün zekâlı çocukların toplum içerisinde çok fazla mücadele ettiği uyarılar vardır. Genel olarak bu çocuklarda dışlanmışlık korkusu,

depresyon, stres ve farklı olma düşüncesi bu çocukların topluma adaptasyon sağlamalarını zorlaştırmaktadır.

Sosyal ve duyuşal gelişim programı ile çocuklara benlik kavramı, görev sevgisi ve risk alma gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasının önemi büyüktür. Benlik kavramının geliştirilmesi üstün zekalı çocuk için önemli bir etmendir. Öğretmenler üstün zekalı öğrencileri dinleyerek onlara kendilerini ifade etmeleri için zaman vererek çocukların benlik kavramlarının gelişmesine fırsat sunmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler bu programları uygularken rol yapma gösterme tekniklerinden de yararlanmaktadırlar. Sosyal ve duyuşal gelişim programının bir diğer amacı üstün zekalı çocukların iş birliği içinde kendi akranları ile ekip çalışmalarına katılmaları ve işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin artırılmasıdır.

Üstün zekalı çocuklara sosyal duyuşal gelişim programlarının uygulanmasının çeşitli sebepleri vardır. Bunlar literatür taramalarında da sıklıkla işlenen üstün zekalı çocukların diğer çocuklara nazaran adaptasyon sorunları yaşamalarından ileri gelmektedir. Üstün zekalı çocukların sosyal duyuşal problemleri aşağıda sırasıyla verilmiştir;

Sosyal kabul; Üstün zekalı çocukların toplum içinde farklı oldukları ve öğrenme hızları nedeniyle bazen yaşlıları ile arkadaşlık kurmaları ve normal müfredattaki derslere uyum sağlamaları güç olmaktadır.

Cinsiyete bağlı etmenler; Genel olarak yapılan araştırmalarda üstün zekalı çocukların sosyal duyuşal uyumları konusunda cinsiyete bağlı etmenlerin problem olduğu bilinmektedir.

Aşırı uyarılmışlık; Üstün zekalı olan çocukların diğer çocuklardan farklı olmasının ve sosyal duyuşal uyum programlarının uygulanmasının bir nedeni de aşırı uyarılmışlıktır. Bu çocuklar yaşlılarına nazaran daha dikkatli ve uyarılmışlık seviyesi yüksek olan çocuklar oldukları yapılan incelemeler sonucunda rapor edilmiştir.

Zihinsel Farklılık; Bilindiği üzere üstün zekalı çocuklara farklı eğitim programları uygulanması onların zihinlerinin farklı olması ile yakından ilişkilidir. Üstün zekalı çocukların yaşlılarıyla arkadaşlık kurabilmesi ve sosyal hayata uyum sağlayabilmesi için bu çocuklara sosyal duyuşal programlar uygulanmaktadır.

Kişilik özelliklerinin etkisi; Üstün yetenekli çocukların sosyal duyuşal problemlerinden birisi de her bir öğrencinin kişilik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Kişilik özelliklerinin etki durumu da üstün yetenekli çocuklar üzerinde sosyal duyuşal gelişim programlarının uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların çok meraklı oldukları yapılan sosyal uyum analizlerinde gözlemlenmiştir. Aynı zamanda olaylar arası neden sonuç ilişkisi kurma yetenekleri son derece gelişmiştir. Bilgileri transfer etme yetenekleri akranlarına nazaran çok iyi seviyededir. Bir takım konularla ilgili orjinal fikirler geliştirme yetenekleri vardır. Bazı üstün zekalı çocuklarda da hiperaktivite gözlemlendiği bilinmektedir. Bu çocukların diğer çocuklara göre farklı eğitim programları ile eğitilmesi ve topluma kazandırılması eğitimde çok önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için devlet ve özel kurumlarda üstün zekalı çocuklara sosyal ve duyuşal gelişim programları uygulanmaktadır.

Sosyal ve duyuşal gelişim programı ile çocuklara benlik kavramı, görev sevgisi ve risk alma gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasının önemi büyüktür. Benlik kavramının geliştirilmesi üstün zekalı çocuk için önemli bir etmendir. Öğretmenler üstün zekalı öğrencileri dinleyerek onlara kendilerini ifade etmeleri için zaman vererek çocukların benlik kavramlarının gelişmesine fırsat sunmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler bu programları uygularken rol yapma gösterme tekniklerinden de yararlanmaktadırlar. Sosyal ve duyuşal gelişim programının bir diğer amacı üstün zekalı çocukların iş birliği içinde kendi akranları ile ekip çalışmalarına katılmaları ve işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin artırılmasıdır.

Literatür taraması yapıldığında üstün zekalı çocuklar ile ilgili bir çok çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir. Fakat üstün zekalı çocuklarda sosyal ve duyuşal gelişim programı ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Türkiye ve dünya genelinde üstün yetenekli çocukların topluma uyum sağlamaları kendilerini diğer akranlarından farklı görmemeleri ve en önemlisi psikolojik açıdan kendilerini iyi hissetmeleri için bir çok çalışma yapılmaktadır. Bizim çalışmamızda üstün zekalı çocukların sosyal alandaki uyumlarının ve gelişimlerinin sosyal ve duyuşal gelişim programları ile ne ölçüde artırılabilirdiği yönünden nicel verilere dayalı bir araştırmadır. Çalışmamızın üstün zekalı çocuklar, oluşturulabilecek sosyal ve duyuşal gelişim programlarına kaynaklık

edebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin göz ardı edilen sosyal-duygusal becerileri alanında eksiklikleri ve çözüm yolları üzerinde durulmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde zekâ ve üstün zekâ kavramları üzerinde durulmuş, üstün zekâ modelleri ve kuramları açıklanarak üstün zekâlı öğrencilerin özellikleri anlatılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve programları üç başlık altında anlatılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde sosyal-duygusal beceri, sosyal öğrenme, duygusal zekâ ve sosyal beceri kavramları açıklanarak üstün zekâlı bireylerle kavramlar arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde sosyal duygusal beceri gelişimi için uygulanan eğitim modelleri incelenmiştir. Dördüncü bölümde; bölümünde araştırmanın kapsam ile problem durumu, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar belirtilmektedir. Yöntem kısmında; araştırmanın modelinin ne olduğu açıklanmakta, araştırma ve evren grubuna yer verilmekte, veri toplanması ve veri analizleri yapılmaktadır. Sonuç bölümünde üstün zekâlı çocukların eğitiminde sosyal-duygusal gelişimlerinin akademik başarılarının gerisinde kaldığı vurgulanmakta diğer çocuklardan farklı olarak sosyal-duygusal alanlarda daha çok risk taşıdıkları üzerinde durulmaktadır. Duygusal zekânın en önemli özelliklerinden birinin sonradan değiştirilebilir ve geliştirilebilir olması özelliği; bu alanda birçok teori ve eğitim modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sonuç bölümünde üstün zekâlı çocuklara uygulanan eğitim modelinin öntest ve sontest veri sonuçları değerlendirilerek araştırmanın varsayımları ile uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, duygusal ve sosyal gelişimleri bilişsel gelişimleri kadar hızlı olmayan ve bu sebeple, duygusal konularda akranlarından daha fazla sorun yaşama eğilimi olan, üstün zekâlı öğrencilerin, duygusal zekâlarını geliştirmek amacıyla uygulanan program sonrasında sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir değişiklik olup olmadığını saptamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada üstün zekâlı öğrenciler üzerine odaklanılması, çerçevenin dışında kalan bireyler için de değerlendirilmesi açısından açıklayıcı olacak veriler sınıradır. Bu verilerden en önemlisi duygusal zekânın; sosyal-duygusal

becerileri geliştirici bir takım eğitim programlarıyla sonradan geliştirilebilir bir özellik olduğuna dair gerçektir. Bu çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin göz ardı edilen sosyal-duygusal becerileri alanında eksiklikleri ve çözüm yolları üzerinde durulmaktadır

1.2.Araştırmanın Önemi

Araştırmanın üstün zekâlıların eğitimi, sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstün zekâlı öğrenciler akademik alandagösterdikleri başarıyı, sosyal alanda bu kadar kolay gösterememektedirler. Akademik başarının tek başına yeterli olmadığı açıkça ortadadır. Sosyal alanda gelişmeleri, hayata daha iyi adapte olabilmeleri için sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi çok önemlidir. Bunun için üstün zekâlı çocukların zorlanabileceği alanlar Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin basamakları içinden belirlenerek, bu modüllerde etkinlikler oluşturulmuştur. Üstün zekâlıların eğitimi sözkonusu olduğunda onların ilgi ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak program oluşturulmuştur.

1.3.Araştırmanın Hipotezleri

Üstün zekâlı öğrencilerin, akademikbecerileri geliştirilmesi yönünde sıkıntılar yaşanmazken, sosyo-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve toplumsallaşma problemlerinin aşılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bunların çözülmesinde sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve bu bağlamda uygulanan eğitim gelişim programı sonunda farkın ortaya konularak üstün zekâlı bireyler için müfredatın yeniden değerlendirilerek ortaya konulması gerekmektedir. Bu çerçevede çalışmamız içerisinde sosyal-duygusal gelişim programı sonrası verileri kullanılarak üstün zekâlı bireylerin sorunlarının anlaşılması ve tespit edilmesine gayret edilmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın hipotezi şu şekilde ifade edilebilir:

Üstün zekâlı öğrencilerin Sosyal Becerileri Değerlendirme Boyutlarında öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Sosyal Becerileri Değerlendirme alt boyutlarında son test ve ön test arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Sosyal Becerileri Değerlendirme alt boyutlarında son test ve ön test arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.4.Araştırmanın Sayıtları

Üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun belirlenen eğitim müfredatı ve gelişim programları, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olduğu ölçüde kazanım sağlar. Üstün zekâlı öğrenciler için belirlenen ihtiyaçlar dâhilinde geliştirilen yüksek kaliteli öğrenme metotları sayesinde akademik alan dışında sosyal öğrenmeler ve kazanımlar sağlanabilir. Buradan yola çıkarak;

- Üstün zekâlı çocuklarda geliştirilebilir bir özellik olan sosyal ve duygusal becerilerinin uygulanan program sayesinde arttırılabileceği,
- Yapılmakta olan bu çalışma ile entelektüel zekâ IQ ve duygusal zekâ EQ türlerinden çıkarılabilecek veri sayesinde sürdürülebilir bir başarının ortaya çıkarılacağı,
- Duygusal zekâ sonradan geliştirilebilir bir özellik olduğu,
- Deney grubundaki çocukların gelişimsel düzeylerin birbirine yakın olduğu,
- Deney grubundaki çocukların üstün yetenekli çocukları temsil eden bir çalışma grubu olduğu varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile İstanbul'da öğrenim gören WISC-R testi ile Üstün Zekâ tanısı konulan, yaşları 7 ile 8 arasında değişen ilköğretim 2. Sınıfta okuyan 10 öğrenciden elde edilen verilerin analizinden oluşmaktadır. Buna göre bu çalışma;

- Sosyal Duygusal Gelişim Programı doğrultusunda üstün zekâlı öğrencilerin aşağıda belirtilen boyutlarda gelişiminin takibi için Ön-Test ve Son-Test ölçümleri ile;

- Temel sosyal becerileri
- Temel konuşma becerileri
- İleri konuşma becerileri
- İlişkiyi başlatma becerileri
- İlişkiyi sürdürme becerileri

- Grupla iş yapma becerileri
- Duygusal becerileri
- Kendisini kontrol etme becerileri
- Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri
- Sonuçları kabul etme becerileri
- Yönerge verme becerileri
- Bilişsel becerileri

- Üstün zekâlı öğrencilere yönelik Sosyal Duygusal Gelişim Programı etkinlikleri ve hedeflenen kazanımlarile bu araştırmada deney deseni olarak “Tek Gruplu Ön ve Son Test modeli” kullanımı ile araştırmada kullanılan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin;

- İlişkiyi başlatma becerileri
- Grupla iş yapma becerileri
- Duygusal beceriler
- Kendisini kontrol etme becerileri
- Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini ölçmekle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Zekâ: insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı; ahlak, dirayet ve ferasettir. Zeka bölümüæ(IQ) ise;ir bireyin zihin gücünün hangi düzeyde bulunduğunu gösteren değerdir.

Üstün Zekâ: Üstün zekâ, normal üstü veya yüksek zekâ şeklinde tanımlanabilir. IQ seviyesi 90 ve üstü olanlar normal, 135 ve üstü olanlar üstün zekâlı olarak tanımlanır.

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler işlevsel olarak kişilerin kendini ifade edebilmesi, kendisini çevresine doğru bir şekilde anlatabilmesi ve çevreden beklenen makul davranışları sergileme becerileridir

Duygusal Beceri: Duyguları tanıyıp adlandırmak, duyguları ifade etmek, duyguların şiddetini değerlendirmek, duyguları idare etmek, doyumunu ertelemek, stresi azaltmak, duygular ve eylem arasındaki farkı bilmek olarak tanımlanmıştır.

2.KURAMSAL – KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Zekâ Kavramı

Türk Dil Kurumu'na göre zekâ insanın düşünme akıl yürütme objektif gerçekleri algılama yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı ahlak dirayet, ferasettir. Zekâ bölümü(IQ)ise bir kimsenin zihin gücünün hangi düzeyde bulunduğunu gösteren değerdir. Zekâ ile ilgili geleneksel teoriler kendi aralarında birçok farklılıklar gösterebilir de bazı noktalarda fikir birliğine sahip oldukları söylenebilir. Genel kabul gördüğü şekliyle zekâ etkili problem çözme eleştirel düşünme ve etkili soyut düşünme tarafından şekillendirilen amaç yönelimli zihni bir aktivite olarak tanımlanabilir (Özyer, 2004).

Frederick Vester “Düşünmek Öğrenmek, Unutmak” adlı kitabında zekâyı olaylar arasındaki bağlantıları kavrama, benzetme yoluyla sonuçlar çıkarma, öğrenilenler arasında bağlantı kurma ve bu bilgileri anlamlı biçimde değerlendirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Zihinsel yetenek bireyin belli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özelliklerin tamamıdır. Yapılan araştırmalar zeka ile zihinsel yetenek arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin üstün zeka bir yöneticinin örgütteki çatışma ortamına daha çabuk ve daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırabilir (Zel, 2001, s.28).

İlk modern zeka testini Alfred Binet ve Theodore Simonun 1905'te geliştirmesinden bu yana zekanın ne olduğu nerden geldiği ve nasıl geliştirileceği tartışılmıştır. O zamanlar IQ (Intelligence Quotient-Zeka Bölümü) genellikle lineer ve analitik zeka olarak kabul edilmekte ve başarının en önemli göstergesi olarak bilinmekte idi. Şimdilerde tek başına IQ'nun başarı için yetmediği, başarı için diğer bazı yeteneklerin olması gerektiği ve bu yetenekleri sağlayacak başka zeka türlerinin

olduğu görüşü hakim olmaya başlamıştır dolayısıyla IQ yani zihinsel zeka başarısının minimum standardı olarak görülmektedir. Günümüzde en yaygın testler olan Stanford-Binet ve WAIS-R testlerinde zeka ölçümü için Binet'in geliştirdiği yöntem kullanılmasına karşın, zekânın tanımlanmasında iki tür görüş bulunmaktadır. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir.

- Binet ekolünde zeka, kişinin test sonuçlarında aldığı derece ile ölçülmektedir. Bu zeka ölçümü için pratik bir yaklaşımdır ve kişilerin performanslarını anlamaya yöneliktir. Ancak bu testler zekanın doğasını anlamak için fazla ipucu vermezler. Zekanın doğasını anlamak üzere araştırmacılar tarafından en çok sorulan sorulardan biri zekanın tek bir faktörden mi yoksa bir kaç bileşenin bir araya gelmesiyle mi oluştuğudur. İlk psikologlar, zekanın g-faktörü olarak adlandırılan genel bir mental faktörden oluştuğunu varsayımlar ve bu faktörün, zekanın her bir yöndeki performansını etkilediğini varsayarak, zeka testinin bu g-faktörünü ölçmeye yönelik olduğunu kabul etmişlerdir. Daha sonraki araştırmacılar akıcı zeka ve kristalize zeka olmak üzere zekanın iki çeşidi bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Akıcı zeka, yeni problemleri ve durumları başarıyla ele alabilme yeteneğini, kristalize zeka ise bilginin saklanması, beceriler, akışkan zekanın kullanılması ve tecrübelerden elde edilen stratejileri kapsamaktadır.
- Diğer bir kısım bilim adamı ise zekanın daha çok bölümlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Örneğin Howard Gardner belirli alanlarda olağan dışı başarılar sergileyen insanların yeteneklerini inceleyerek yedi değişik zeka alanı olduğunu savunmuştur. Bu zeka alanlarının herbiri diğerinden bağımsız olmasına karşın, herhangi bir aktivite bu zeka alanlarından birkaçının aynı anda aktif hale geçirilmesiyle oluşmaktadır.

2.2.Zekâyı Etkileyen Faktörler

Eğitim alanında daha önceki zamanlarda “herkes insan ve herkes aynı başarıyı göstermelidir” şeklinde bir düşünce bulunmaktaydı. Fakat daha sonra yapılan psikolojik çalışmalar sonucunda insan zekâsının yapısı anlaşılmaya başlandıkça bu düşünce ortadan kalkmaya başlamıştır. Yapılan bu çalışmalar neticesinde anlaşılmuştur ki; her insanın öğrenme, idrak etme ve iş yapabilme kabiliyeti birbirlerinden farklılık göstermektedir ve herkesten aynı oranda başarı beklenmemelidir. Bireylerin

zekâlarındaki farklılıkların sebebi olarak genetik faktörler ve çevre gösterilmektedir. Yörükoğlu'na göre zekâ doğuştan gelir ve büyük ölçüde genetik faktörlerin etkisiyle beslenir. Çocuğun zekâ seviyesi ebeveynlerinin zekâ ortalamasına yakın, biraz altında ya da biraz üstünde olabilir (Yörükoğlu, 1992, s.106).

Kişilerin konuşma ve aritmetik gibi bazı kabiliyetleri genetik olarak geçmektedir (Akboy, 1993, s.71). Yapılan araştırmalarla zekâ ile kalıtım arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyonun 0.60 ile 0.80 arasında olduğu ve sosyal ilişkilerin etkisi kaldırıldığında bu oranın 0.48 kadar indiği ortaya konulmuştur (Akboy, 2000, s.80).

Zekâyâ muhtelif çevresel unsurlar da etki etmektedir. Bu unsurlar doğum öncesi sebepler, doğum esnasındaki nedenler, ateşli hastalıklar, travmalar, eğitim, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi şeklinde ifade edilebilir. Fakat çocuğun zekâ düzeyi, zekâsına etki edecek çevrenin etkisini aşabilmektedir. Çocuğun zekâ seviyesi ne kadar yüksekse çevrenin çocuğun zekâsına etkisi o denli azalmaktadır (Akboy, 2000, s.72).

Netice itibariyle, zekâ gelişmesinde kişilerin doğuştan gelen zekâ düzeyine, kalıtım ve çevrenin etkisi çok yüksektir. Bununla birlikte ailedeki atmosferin de zihngelişimiciddi şekilde etkilediği istatistikler ile ortaya konmuştur (Tunçdemir, 2004, s. 11).

2.3.Zekânın Ölçülmesi

Zekânın tanımlanması ve ne şekilde ölçülmesi gerektiği hususu yıllar boyunca eğitim ve psikologların ilgi alanını oluşturmaktadır. Ayrıca zekânın ölçümü amacıyla yapılan birçok çalışmada çeşitli zekâ testleri literatüre kazandırılmıştır. Zekânın ölçülmesinde, belli yaş düzeylerinde belirli davranışları gerçekleştiren kişilerin tepkileri kıstas olarak kullanılır. Bu durum gayet anlaşılabilir bir mantalitedir. İnsanların yaş düzeylerine göre hareketleri, tutum ve davranışları çeşitlilik göstermektedir. İlköğretim düzeyindeki çocukların zekâsını ölçmekte kullanılan ölçme materyalleri yetişkinlerde kullanılamamaktadır. Zekânın ölçümündeki ana sebep, zekâyı temel unsurlarına ayırarak irdelemektir. Ancak zekâ net hatları olmayan rastgele bölümlere ayrılabilir. Başka bir ifade ile ağırlık, boy gibi ölçülememektedir (Cansev, 1982, s.13).

Köksal 2007'ye göre;

“Çağdaş zeka testlerine yakın olan ilk testler, Fransız psikolog Alfred Binet tarafından tasarlanmıştır. Binet, zekânın tanımlanmasının ve ölçülmesinin Galton ve Cattell'in algıladığı kadar basit olmadığını savunmuştur. Binet ve Simon'a göre zekâ, yönetim, uyarılma ve hükmetme olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Yönetim, neyin yapılması gerektiğini ve becerikli bir şekilde nasıl yapılması gerektiğini bilmek; uyarılma, görevin yapıldığı sırada seçilen ve kullanılan stratejinin izlenmesi; hükmetme ise, bireyin kendi düşüncelerini ve davranışlarını eleştirebilme becerisidir.” (Köksal,2007:14).

“Binet'in ilk zekâ testini yayımladığı döneme oldukça yakın bir zamanda Spearman (1904), her bireyin değişken miktarlarda olan ve g faktörü olarak adlandırılan bir genel zeka faktörüne sahip olduğunu ileri sürmüştür. İnsanın sahip olduğu g miktarına dayanarak genel olarak parlak veya donuk zekâlı olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Spearman'a göre, zekâ testlerindeki itemlerde performansı temel olarak etkileyen g faktörüdür. Ayrıca, Spearman bir de, her biri s olarak adlandırılan özel faktörlerden söz eder ki belirli yeteneklerde veya testlerde etkilidirler. Örneğin, aritmetik test veya uzamsal ilişkiler gibi herbiri ayrı bir s kullanır. Zekâsı ölçülen bireyin skoru, bir miktar g ve buna artı olarak çeşitli önem derecelerinde “s” faktörü içerir. Thorndike 1920 yılında zekânın birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluştuğunu ve bir sorunun çözümünde birden fazla faktörün rol aldığını ileri sürmüştür. Bu faktörleri soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka olarak sıralamıştır ve zekanın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu olduğunu savunmuştur. Sosyal zekâ olarak isimlendirdiği kavram insanları anlama ve yönetmeyi içerir. Thorndike'a göre zekâ, gerçeğin ya da doğruların bakış açısından bakarak iyi cevaplar verme gücüdür. 1921 yılında gerçekleşen sempozyum sonucunda pek çok bilim adamı zekâ ile ilgili tanımlar yapmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir. Terman zekânın, soyut düşünme becerisi olduğunu düşünmektedir. Freman, zekâyı duyuşsal kapasite, idrakte ilgili kabul kapasitesi, çabukluk, birliğin ranjı ya da

esnekliği, ustalık ve yaratıcılık, dikkat süresi, cevap vermede çabukluk ve uyanıklık olarak algılanmaktadır.” (Köksal,2007:16)

2.4.Üstün Zekâ Kavramı

Tarih boyunca zekânın birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bunları işlemsel ve kuramsal şeklinde sınıflandırmak mümkündür. İşlemsel tanıma göre zekâ: Öğrenme yeteneği veya problem çözme yeteneğidir. Kuramsal tanıma göre zekâ: Gelişim kuramı ve psikometrik kuram şekilde gruplandırılabilir. Peaget’in gelişim kuramına göre zekâ “Bireyin çevreye uyum sağlaması” şeklinde tanımlanmıştır. Psikometrik kuramcılara göre zekâ “Kişiden kişiye değişir ve IQ testleri ile ölçülebilir” şeklinde tanımlanmaktadır (Ataman, 2005, s.22).

Her tarihsel dönem kendine özgü anlayış, ihtiyaç ve sorunlarıyla farklılık göstermektedir. Bazı medeniyetler bu tarihsel dönemlerin baskısına dayanamamış yıkılmış, bazı medeniyetler ise dönemler üstü anlayışla tarih yazmışlardır. Üstün yetenekli ve eğitimli insanlar bu dönemin ihtiyaçlarını sezerek, farklı ve orijinal fikir ya da buluşlarla kitlelere yön vermişlerdir. Toplumun lideri konumuna gelmiş ya da getirilmiş bu şahısları tarihi süreciyle tanımlamak, üstün yeteneği anlamak için gereklidir. En ilkel tanımlamalar içerisinde üstün yetenek, savaş ve dövüş sanatındaki ustalık ile bilinmektedir. Zihni faaliyet potansiyeli yerine, askeri alanda gösterilen performans üstün yetenek özelliği göstermektedir. Aristokrasinin eğitim görmeye hak kazandığı yıllar sonrasında sofistler, matematik, retorik, genel kültür, politika ve mantık gibi derslerin eğitimini profesyonel öğretmenler aracılığıyla almışlardır. Platon akademisinde ise sosyal statü farkı gözetilmeden fiziksel dayanıklılık ve zekâ tabanlı seçimler, kızlar ve erkekler arasından yapılmaya başlanmıştır. Mühendislik, hukuk, mimarlık gibi alanların önemli görüldüğü Roma eğitiminde, ilkokulda erkek ve kızların eğitimine izin verilirken daha üst sınıflarda kızlara izin verilmemiştir. Bilim, sanat ve edebiyatta ciddi atılımların yaşandığı Rönesans dönemine gelindiğinde ise Da Vinci, Michelangelo gibi yetenekli bireyler ön plana çıkmıştır. Amerika’da ise 19. yüzyılın son çeyreğinde üstün yetenekli öğrencilerin farkına varılmış ve çeşitli eyalet okulları bu öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır (Davis ve Rimm, 1989, s.51).

Yukarıda anlatıldığı gibi tarihsel devirler ve coğrafyalar incelendiğinde üstün yetenek kavramı çeşitlilik göstermiştir. Bu çeşitlilik günümüze dek sürmüştür. Hızlı bilgi akışının durdurulamaz boyutlarda olduğu değişen ve küreselleşen dünyamızda yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç daha da artmıştır. Bu ihtiyaç ise öncelikli olarak üstün yetenekli bireyler tarafından karşılanabilecektir (Budak, 2008, s.166).

19. yy son çeyreğinde Darwin'in kuzeni olan Sir Francis Galton'un çabalarıyla doğal seçim tabanında zekâ üzerine yapılan çalışmalar, zekânın çok boyutlu kalıtsal bir yapıda olduğunu ve duyulardaki keskinlik ya da hassasiyet ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Bu anlamda zekâ, ilkel bir kimlik kazanmıştır. Daha sonraları Alfred Binet, Lewis Terman ve Weschler gibi araştırmacılar zekâ üzerine çalışmaları derinleştirerek profesyonel zekâ testleri geliştirmişlerdir. Bu testleri uygulayarak testlerden alınan puanlar neticesinde üstün zekâyâ sahip bireyleri seçmeye başlamışlardır. Aşağıdaki tabloda zekâ puan aralıklarını ve üstün yetenekliliğin düzeylerini göstermektedir (Gross, 2000: 107).

Tablo 2.1:Zekâ Puan Aralığı ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri (Gross 2000)

Düze yi	Zekâ Puan Aralığı	Yaygınlık Durumu
Ortalama Düzey (medium)	100-115	1:1
Hafif düzeyde yetenekli (mildlygifted)	116-129	1:40
Üstün yetenekli (moderatelygifted)	130-144	1:40-1:1000
Çok üstün yetenekli (highlygifted)	145-159	1:1000-1:1000
Olağanüstü üstün yetenekli (exceptionallygifted)	160-179	1:1000-1:1milyon
Dâhi seviyesinde yetenekli (profoundlygifted)	180+	1:1 milyondan az

Üstün zekâ veya yeteneğin tanılanması ya da etiketlenmesinde zekâ testlerinin değeri inkâr edilemez. Tablo 2.1'e göre +130 puan IQ (intelligenceQuotient) düzeyine sahip bireyler üstün zekâlı veya yetenekli sayılmaktadır. Fakat bu testlerin tek başlarına yeterli olmadığı ve ne yazık ki birçok ülkenin sadece başarı ve zekâ testleri kullanarak üstün yetenekli bireyleri tanıladığı yapılan bazı araştırmalarda eleştirilmektedir. Üstün zekâyı belirleyen birçok etmen olduğu artık bilinmektedir. Bu yüzden zekâ testlerinin yanında alternatif ölçme araçları da kullanılmaktadır. Bu ölçme araçları zekâ testleri, anketler, gözlem formları olduğu gibi veli ve öğretmen kanaatlerini de içermektedir (Çağlar, 2004, s.347).

İnsanların sahip oldukları zekâ düzeyi ne olursa olsun, üstün yetenek potansiyeli zekâdan daha fazlasını gerektirmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları konusunda söylem birliğine varamamışlardır. Galton 1982'de zekânın kalıtımsal bir yetenek kavramı olduğunu belirtmiştir. Marland'ın 1972'deki raporu ile birlikte üstün zekâ yerine, çoklu yetenek kavramı literatüre girmiştir (Davis ve Rimm, 2004, s.33).

Taylor (1986) üstün yetenek veya üstün zekâ kavramı yerine öğrencilerin tamamının ortaya çıkarılmayı bekleyen çoklu yetenekleri olduğunu savunmuştur. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu tanımlamada üstün zekâ, üstün yetenek ile birlikte ifade edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2004).

Üstün zeka ile ilgili literatürde tartışılan konulardan biri de üstün zekanın kaynağı meselesidir.

“Herhangi bir çocuktaki potansiyel zekâ öncelikli olarak doğum öncesi sahip olunan donanımla sonraki süreçte çevrenin de etkisiyle şekillenmektedir. Kalıtım bir çocuğun üstün zekâlı olup olmadığı ile ilgili ön plana çıkarılması gereken bir etmendir. Daha sonra algılama seviyesi insan hayatında değişkenlik arz ettiği için çocuk ebeveynin kendisini sunduğu en iyi imkânlarla algılama seviyesini yükseltecektir. Yani zengin bir ailede dünyaya gelen bir çocuğun zihinsel gelişim evresi biraz daha arttırılacaktır. O halde bir çocuğun üstün zekâlı olması çevresel

faktörlerden ziyade ki bunun etkisi de vardır; kalıtımsaldır. Çevrenin kalıtım üzerinde elbette etkisi vardır. Fakat zekâyı sadece bu etki üzerinde yorumlamak doğru değildir. Örneğin çocuğun eğitimi için bütün imkânları seferber eden bir ebeveyn, çocuğun başarısına bakıldığında aslında olması gereken seviyenin altında bir performans sergilediği görülmektedir. Kalıtımsal olarak üstün bir zekâyâ sahip olan çocuğun başarısı bu imkânlar sağlandığında çok daha iyi bir düzeyde olduğu açıkça fark edilmektedir. Ancak şunu da hatırlatmakta fayda var; başarı için en önemli zekâ türlerinden birisi de duygusal zekâdır. Sonuç olarak zekâ doğuştan gelen potansiyeli temel alarak gelişmektedir ve bu gelişim sürecinde çevrenin kalıtıma yapacağı etki de göz ardı edilemez.”
(Kara,2016, s. 16, 17).

2.5.Üstün Zekâ Modelleri

Bu başlık altında üstün yetenekliliği tanımlayan modeller içerisinde Sternberg’in “Üçlü Sacayağı Kuramı”, Renzulli’nin “Üç Halka Modeli” ve Gagne’nin “Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli” anlatılacaktır.

2.5.1. Sternberg üçlü sacayağı kuramı

Sternberg üstün yeteneği anlamada şu 3 farklı bileşeni düşünmüştür: analitik, sentetik ve pratik yetenek. Analitik yeteneğe sahip olan bir birey, herhangi bir problemi parçalara ayırır ve her parçayı anlamlandırabilir, yani analiz edebilir. Analitik yetenekler, standardize ya da akademik zekâ testleri olan WISCIII (WechslerIntelligenceScaleforChildren--Third Edition), SAT (The Scholastic Assessment Test) ve ACT (TheAmericanCollege Test) gibi testlerle ölçülebilir. Sentetik yetenekler sezgileri güçlü olan ve yaratıcı ürünler verebilen kişilerde görülür. Sentetik yeteneğe sahip bireyler yüksek IQ’ya sahip olmayabilirler, fakat sanat, edebiyat gibi alanlara ürünleriyle sürekli katkıda bulunurlar. Yaratıcılığın önemli olduğu sentetik yeteneğin ölçümü Torrance’ın yaratıcılık testiyle ölçülebilir. Kuramın son sacayağı olan pratik yetenek ise analitik ve sentetik yeteneğin günlük hayata transferini içerir (Sternberg ve Clinkenbeard, 1995, s.255).

2.5.2. Renzulli üç halka modeli

Renzulli'nin "Üç Halka Modeli", üç farklı bileşenin ortak bulunduğu noktalarda üstün yetenek kavramını oluşturduğunu anlatır. Modeldeki bu üç bileşen ortalama üstü genel ya da özel yetenek, yaratıcılık ve görev teslimiyetidir. Genel yetenek; bireydeki sözel, sayısal, görsel yetenekler ve hafıza gibi özellikleri kapsar. Bu yetenekler genel yetenek ya da zekâ testleri ile ölçülebilir. Özel yetenek ise herhangi bir disiplinde ya da alanda özellikli olarak ortaya çıkan yetenektir. Örneğin, heykeltıraşlık, bale, dans vb. Bu yetenek türü ise başarı ya da özel yetenek testleriyle ölçülebilir. Alanında uzman kişilerin değerlendirme yapması hatta başarı ya da özel yetenek testlerinin ardından gözlem yapması geçerli ve güvenilir bir değerlendirme sağlayabilir. Diğer bileşen görev teslimiyetidir. Görev teslimiyeti motivasyon olarak da bilinir. Organizmanın iş yapabilme ya da problemi çözebilmede enerjik olması durumudur. Yaratıcılık ise bir bireyin akıcı, esnek ve orijinal düşünmesini kapsar (Renzulli, 1986, s.56).

2.5.3. Gagne'nin farklılaştırılmış üstün yetenek modeli

Gagne'nin geliştirmiş olduğu "Farklılaştırılmış Üstün Yetenek Modeli", üstün yeteneği tanımlarken üstün yetenek ve üstün zekâ kavramlarını birbirinden ayırtırmayı amaç edinmiştir. Bu modele göre üstün zekâ, kendiliğinden ya da doğuştan gelişmiş ve herhangi bir müdahale edilmeksizin salt gelişen yetenek anlamındadır ki bu kavram „„gift (hediye) ile ifade edilirken üstün yetenek, zekânın bireyde belli alanda sistematik gelişen yeteneğine işaret etmektedir. Bu tanımlamalarla ilgili olarak Gagne, üstün zekâlılığa ait entelektüel, yaratıcılık, sosyal-duyuşsal ve duyuşsal-motor olmak üzere dört; üstün yeteneğe ait ise akademik, teknik, kişilerarası, atletik ve sanatsal olmak üzere beş farklı kategori belirlemiştir. Üstün zekâ ve yeteneği oluşturan bileşenler güncellenmiş ve daha detaylı bir model ortaya çıkmıştır (Gagne, 1991, s.69).

Gagne'nin (2008) güncellenmiş modeline genel olarak bakıldığında beş farklı bileşenin rol aldığı görülür. Üstün zekâ, üstün yeteneklilik, yetenek gelişim süreci, öz kişilik ve çevre katalizörleri. Güncellenmiş modele göre üstün zekâ: entelektüel, yaratıcı, sosyal ve sezgisel olmak üzere dört bilişsel kategori; geniş fiziksel hareketi kapsayan kas yetenekleri ile karmaşık fiziksel aktiviteleri (beyzbol, tenis vs.) içeren

refleksif yetenekler olmak üzere iki fiziksel yetenek kategorisine ayrılmaktadır. Üstün yetenek ise, gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve tutucu olmak üzere kişilik tiplerini altı farklı kategoride birleştirmiştir. Bunlara akademik (anasınıflı-12.sınıf arası), oyun (satranç, bulmaca vs.) ve spor olmak üzere üç kategoriye de ekleyerek toplam dokuz kategori yeteneklilik göstergesine dâhil edilmiştir. Zekânın yetenek halini almasında ise yetenek gelişim süreci önemlidir. Yetenek gelişim süreci üç farklı bileşen ile çalışmaktadır: aktiviteler (üstün yetenekli olarak etiketlenme ile üstün yeteneklilik programlarına katılım), yatırım (zaman, para ve enerjisini harcama) ve ilerleme (hedefe varmak için atılacak her bir adımın yerine getirilmesi). Bu üç yetenek gelişim süreci, zekânın yeteneğe dönüşmesini sağlamakta ve sürecin hızını katalizörler belirlemektedir. Modelin en önemli bileşenlerinden birisi olan katalizörler iki çeşittir: öz kişilik ve çevre. Öz kişilik daha çok fiziksel ve akıl sağlığı ile ilgili olup irade, farkındalık ve motivasyon gibi görev yönetimini ele almaktadır. Çevre ise bireyin nitelikli aile, arkadaş, öğretmen vb. sahip olması, bireyin kırsaldan şehre yaşadığı farklı sosyoekonomik düzeye ve çevrenin kendi bireysel gelişimi adına çeşitli zenginleştirme faaliyetlerine ya da üstün yetenek programlarına sahip olup olmamasıyla ilgilidir. Gagne ayrıntısıyla anlattığı çeşitli katalizör ve değişkenlerin üstün zekânın üstün yetenek halini almasında etkili olduğunu savunmuştur. Gagne ayrıca üstün yetenekli bir öğrencinin başarısını da sorgulamıştır. Gagne, sınıfında %10'luk ilk dilime giren başarılı öğrencilerin başarısındaki istikrarı, sürekli öğrenme potansiyeline bağlamıştır. Bir başka bakış açısıyla Gagne, akademik üstün yetenekli olan öğrencilerin, grubundan uzaklaştırılmasıyla, sebebi ne olursa olsun, başarılarının giderek azaldığını iddia etmiştir.

2.6. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Karakteristik Özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler genel anlamda yaşlılarıyla karşılaştırıldığında farklılıklarıyla dikkat çekmektedirler. Farklı bir zekâ yapısına sahip olmaları, normalin üstünde el becerilerinin olması ve duygularının derinliği gibi karakteristik özellikleriyle toplumun azınlığını oluşturan üstün yetenekliler, ülkelerin en değerli beyin gücünü temsil ederler. Bu gücün ayrıntılı bir şekilde bilinmesi ve tanınması, hem öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi hem de varsa sorun yaşanan noktalarda doğru müdahale yapılabilmesi için gereklidir. Bu bölümde üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri açıklanacaktır.

2.6.1. Fiziksel özellikler

Kara (2016)'ya göre üstün zekalı öğrencilerin fiziksel özellikleri;

“Geçmişte, çocukların fiziksel gelişimleriyle üstün yeteneklilik arasında bağlantı kurulmasına karşın, günümüzde, fiziksel gelişim ile üstün yeteneklilik arasında direkt olarak bir bağlantı kurulamayacağı ifade edilmektedir (Porter, 1999 s.25). Bu yönüyle üstün zekâlı çocuklar için fiziki anlamda yapılan yorumların da ne kadar doğru olduğu konusuna dikkat etmekte fayda vardır. Çünkü bu çocuklar için daha fazla vücut ağırlıklarına sahip oldukları, uzun boylu oldukları, kalın gözlükler taktıkları veya çoğunlukla gözlüklü oldukları inancı toplumda rastlamak mümkündür. Bunlara bilimsel bir ışıkta bakılmalı ve üstün zekâlı çocuklarında normal bireyler gibi fiziksel özelliklere sahip olduğu dikkate alınmalıdır. Benzer şekilde yerinde duramadıkları, çok yaramaz oldukları, sürekli hareket etmeleri onların zeki olduklarını söyleyen kişiler de mevcuttur. O halde bu duruma şöyle bir açıklık getirmek gerekir. Zekâ ile fiziksel ve/veya karakter özelliklerinin farklı olabileceği, insanların önyargılarından kurtulup bu çocuklar için belirgin fiziksel ve karakteristik bir resim çizilmesinin yanlış olduğu fikrini ileri sürmek pek de yanlış olmayacaktır.” (Kara,2016, s. 13)

Ancak üstün yetenekli bireylere atfedilen ve akranlarına göre üstün yetenekli bireylerin farklı fiziksel özelliklere sahip olduklarını savunan çalışmalar da vardır. Bu iddiaya göre üstün yetenekli bireylerin vücutları doğumdan sonra daha iri ve ağırdır, hızlılık ve koordinasyon gerektiren hareketlerde daha aktiftirler, omuz ve kalçaları daha geniştir. Erken konuşup erken yürürler ve erken yazmaya başlarlar, güçlü sinir sistemine ve hassas duyu organlarına sahiptirler. Bu özellikler üstün yetenekli bireyler için genel özellikler olup her üstün yetenekli birey için geçerli bir durum olmayabilir. (Davis ve Rimm, 1989, s.53).

2.6.2. Bilişsel özellikler

Zihinsel özellikleri, 4 başlık altında toplamak mümkündür.

- 1.Öğrenme: Gözlemlenebilen ve çok hızlı bir biçimde özel anlama yeteneği,
- 2.Hafıza, Bilgi ve Anlayış: Bilgiyi alma ve beceriyi kazanma, devam ettirme, bütünleştirme ve geliştirme konusunda olağanüstü kapasitesi,
- 3.Problem Çözme: Belli bir amaca ulaşma yolunda engellenme ile karşılaştığında güçlükleri ortadan kaldırma ve bunlara meydan okuma konusunda olağanüstü yetenek,
- 4.Kavrama: Alternatif ve olasılıkları düşünme konusunda olağanüstü yetenek (Kara,2016:16).

“Doğumlarından itibaren gördükleri, işittikleri dokundukları şeylere yaşıtlarına oranla daha fazla ilgi gösterirler, dikkatlerini daha uzun süre yoğunlaştırabilirler. Daha büyük yaşlarda da dikkat süreleri daha uzundur. Daha meraklı olmaları, çok şey öğrenme isteklerine sahip olmaları nedeniyle, bir sorunla karşılaştıkları zaman, bu konu üzerinde akıllarını daha uzun süre çalıştırabilirler. Kolaylıkla kavram oluşturabilirler. Düşünceleri akıcıdır. Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre belleklerinde koruyabilme özelliğine sahiptirler. Sözcük hazineleri zengindir. Kendi başlarına okumayı öğrenebilirler. Sayılara erken ilgi duyabilirler. Zaman kavramı erken gelişebilir. Yüksek düşünce süreçlerini çalıştırıcı şekilde bilgilerin aktarılmasından hoşlanırlar. Daha az yapılaşmış öğrenme materyalini tercih ederler. Başladıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat verilmesini isterler.” (Köksal,2007:33)

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ düzeyi yaşıtlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için bilişsel yetenek bakımından gelişmişlik göstermektedirler. Genellikle iyi bir hafızaya, yüksek merak gücüne, kavramlar ya da olaylar arasında bağlantı ve ilişkileri görebilmeye, genelleştirme ve kapsamlı sentez yeteneğine, güçlü iletişim becerilerine, soyut fikirler ve karmaşık kavramları anlama yeteneklerine sahiptirler. Aynı zamanda muhakeme güçleri ya da güçlü sezgilerini kullanarak problemlere orijinal fikirleriyle hızlı ve pratik çözümler bulabilirler (Clark, 2002, s.66).

Her üstün yetenekli öğrenci, bu özelliklerin hepsine sahip olmak zorunda değildir. Bazılarına sahip olması yeterli görülebilir. Ancak bazı istisnai durumlar üstün

yetenek karakterini anlamada farklı bir bakış açısı getirebilir. Örneğin, Albert Einstein'ın çocukluğu düşünülecek olursa, Einstein 8 yaşına kadar hiç bir şey öğrenememesine rağmen sonrasında çok önemli teorileri çürüterek kendi teorilerini dünyaya duyurmuş ve deha olduğunu göstermiştir. Bu özel durumun sebebi, geç kalınmış ya da ertelenmiş üstün yeteneğin, genetik bir takım işlevlerin uygun çevresel şartlarla desteklenmesi ile ortaya çıkabilmesidir (Clark, 2002, s.67).

2.6.3. Duyuşsal özellikler

Üstün yetenekli bireylerin fiziksel ve mental özelliklerinde ortalama bireylere göre gözlenen farklılıklar, duygu dünyalarında da sürmektedir.

Duygularındaki derin hassasiyet ve duyarlılık bazı zorluklarla birlikte problemleri beraberinde getirir. Daha küçük yaşlarda dünyayı ilgilendiren savaş durumları ya da sosyolojik gerçekleri o yaşlarda kavrayarak, mevcut dünya problemlerine karşı aşırı hassasiyet geliştirebilirler ve bu durum onlarda depresyon, yalnızlık ya da stres oluşturabilir. Duyuşsal anlamda gözlenen birçok özellik onların farklı bir ruh dünyasına sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, üstün yetenekli öğrenciler genellikle mükemmeliyetçi karakter sergiler. Üstün yetenekli bireyler, genellikle netlikten hoşlanırlar ve herhangi bir karmaşık durumun netlik kazanabilmesi için müthiş çaba harcarlar. Özellikle kendi ilgi alanlarıyla ilgili konularda içsel motiveye sahip oldukları için, beklenenin ötesinde sabır ve sebat sergiler, kararlı bir şekilde sonuca ulaşmaya çalışırlar. "Mükemmeliyetçilik", "Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçları" bölümünde detaylı bir şekilde anlatılacaktır (Davis ve Rimm, 1989, s.55).

Söz konusu öğrenciler, herhangi bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilirler ve kendilerini yönetme becerileri oldukça iyidir. Kendi duygu ve düşüncelerini iyi tanıyan üstün yetenekli öğrenciler, aynı zamanda iletişim kuracağı kişinin duygularını da yüksek sezgi gücüyle hemen algılayarak kolaylıkla empati kurabilirler. Bazen empatileri kendilerine doğru dönebilir yani kendi aleyhlerine işleyebilir. Bu gözlem esnasında üstün yetenekli öğrenci, karşısındaki rakibinin gözyaşlarını görmeye başladığında motivesini kaybederek kasıtlı olarak yenilmiştir. Çevresinde kendisinin yenmesini bekleyen birçok kişiyi hayal kırıklığına uğratan üstün yetenekli öğrencinin empatisi, kazanma azminin önüne geçmiştir (Clark, 2002, s.68).

Üstün yetenekli bireylerde normal bireylere göre, duyuşsal anlamda gözlenen en önemli farklardan birisi, eş zamanlı olmayan (asen kronik) gelişim sendromudur. Bu sendrom toplumsal yaşam yönüyle risk faktörü barındırmaktadır. Bu risk faktörü, eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerini taşıyan üstün yetenekli bireylerde sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Köksal (2007)'nin aktardığına göre;

“Lovecky (1997), üstün yeteneklilerin depresyona girme nedenlerinden birisini farklı alanlardaki gelişimlerinin paralel olmamasına bağlamaktadır. Zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki alanlardaki gelişimlerin birbirleriyle paralel olmaması, bireyleri duygusal anlamda zorlayabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin yukarıda değinilen tüm özellikleri, onların ortalama öğrencilerden farklı olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak üstün yetenekliler bir şeylerin nasıl daha güzel ve ideal olabileceğine dair olasılıkları düşünme yeteneğine sahiptirler. Düşündükleri bu ideal durumların gerçekleşmediklerini gördüklerinde de hayal kırıklıkları büyük olur ve ideallerini gerçekleştirmeyeceklerine dair umutsuzluğa kapılabilirler.” (Köksal, 2007, s. 38).

2.7. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sorun Yaşadıkları Alanlar

Öncelikle bilinmesi gereken konu şudur ki üstün zekâyâ sahip bir çocuk diğer çocuklar gibi sosyal uyumsuzluk yaşayabilir. Duygusal yoğunluk ve duyarlılık düzeyi akranlarına göre daha fazla olan üstün zekâlı çocuklarda bu özellik bazen gizli bazen de açık bir biçimde sergilenmektedir. Ward'a (1985) göre (Akt; Kara,2016) bu tür kişilerde dışsal ödüllü başarı ve tanınmaya karşı açık olmayan bir durum ortaya konmakta, içe dönük ve duygusal farkındalıkları ise ön plana çıkmaktadır (Kara,2016, s. 17).

“Olaylara farklı açılardan bakmaktan ve bu farklı görüşlerin ve düşüncelerin onları nereye götüreceğini takip etmekten keyif alırlar. Zaten süregelen bir şeyleri tekrarlıyor olmak yerine yeni bir fikir üretiyor olmayı tercih ederler. Bu özellikleri desteklemeyen eğitim ortamı ve çevre, çocukların sıkılmalarına neden olabilir. Bu durumdaki üstün yetenekliler, öğretmenlerine ya da ebeveynlerine motive olmamış ve ilgisiz gibi gözükebilirler. Diğer yandan yetişkinler üstün yetenekli çocuğun

alışılmadık yaratıcılığından rahatsız da olabilirler. Çünkü üretilen ürün var olan ve kabul edilmiş standartların ötesinde ve onları zorluyor olabilir. Genelde değişik düşünme yeteneğine sahip olan çocuklara farklı oldukları hissettirilir ve onlar nedenini anlayamadıkları bu dışlanmayla baş etmek zorunda kalırlar. Çoğu zaman ne kadar özel olduklarını fark edemezler ve sadece yalnız hissederler Bu açılardan üstün yetenekliler depresyona girme konusunda risk grubunda olan bir gruptur.” (Köksal, 2007, s. 6).

Üstün yetenekli çocuklar zihinsel olarak yaşıtlarından farklı özelliklere sahiptirler ve zihinsel gelişimleri yaşıtlarınınkinden çok hızlıdır. Bu durum onların sosyal açıdan yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Bunun yanı sıra zihinsel gelişimleriyle paralel olmayan duygusal olgunlukları nedeniyle, yaptıkları irdelemelerin ve ileri düzeyde soyut düşünmelerinin sonuçlarını kaldıramayabilirler. Bu çocuklar normal akranları ile aynı sınıfa koyulduklarında adaptasyon sorunu yaşarlar. Örneğin bir derste diğer öğrencilerden çok daha hızlı problem çözdüklerinden ve herkesten önce cevap verdiklerinden bu durum öğretmenleri de öğrencileri de olumsuz etkiler. Bu durum üstün zekâlı çocuğun okul ortamında yalnızlaşmasına neden olur. Bundan dolayı üstün zekâlı çocukların eğitimi farklı verilmekte ve farklı programlar uygulanmaktadır (Sak, 2010 s. 24-28).

Üstün zekâlı bir çocuğun ilgi alanları ve duygusal yaklaşımları farklıdır. Bu çocuklarda gözlemlenen baskın duygu mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçi duygu çocuğun bazı durumlarda risk almasını engellemekte ve çocuğun yalnızca başarılı oldukları alanlarda çalışmalar yapmalarına neden olmaktadır. Bu durumda kişi zayıf ya da güçlü taraflarını keşfetme konusunda problem yaşayacaktır. Aynı zamanda güçlü olduğu alanlarda kendini çok geliştirmesine karşılık, zayıf oldukları alanlarda özgüven eksikliklerine neden olmaktadır. (Sak, s. 17-24 2010).

“Olumlu gibi gözüken bu özellik üstün zekâlı çocuklarda bazen olumsuz bir özelliğe dönüşebilmektedir. Ayrıntılara dikkat eden bu çocuklarda kendilerinden toplum tarafından sürekli en üst düzeyde olan beklentiler ve yanlış yapma korkusu onları yapmaları gereken bir uygulamadan alıkoyabilmektedir. Yanlış yapmanın da doğruya giden bir adım olduğu öncelikle bu çocuklara anlatılmalıdır. Bunlar içerisinde kendilerine

ulaşılması zor hedefler belirleyenler için durum daha karmaşık bir hale gelmektedir. Bu durum dışsal taleplerden çok içsel bir baskı olarak ortaya çıkabilmektedir. Yaptıkları her işi en mükemmel olan ile kıyaslama özelliğine sahiptirler.” (Kara,2016:22)

Üstün zekâlı çocukların sosyal-duyusal özelliklerini kısaca sıralamak gerekirse;

- Meraklıdırlar. İlgilendikleri konu ile ilgili kapsamlı düşünürler ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarlar.
- Genelleme yapma ve olayları sübjektif hale getirmede çok yeteneklidirler. Olaylar arasında bağlantı kurma yetenekleri kuvvetlidir.
- Akranlarına göre öğrenme hızları çok yüksektir. Kendi sınıf düzeyinin üstünde kitaplar okumaktan hoşlanırlar. Zihinden işlem yapmada çok başarılıdırlar.
- Genel olarak kendini tekrar eden alıştırmalardan hoşlanmazlar. Okulda öğretilen bilgiler onlar için sıkıcıdır ve yeterli değildir. Zaman, doğum ve ölüm kavramlarını akranlarına göre daha hızlı bir şekilde kavrarlar.
- İdealist bir özellik kazanırlar.
- Farkındalıkları yüksektir.
- Hayat beklentileri fazladır. Yetinme özellikleri yoktur.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar.
- Mükemmeliyetçidirler (Webb., 1993 s. 12-17).

2.8 Sosyal – Duygusal Beceri

Duygusal ve sosyal gelişim arasında çok sıkı bir irtibat vardır. Duygusal gelişime en fazla tesirde bulunan faktör, kişinin diğerleriyle ilişkileridir. Buna da sosyal gelişimi diyebiliriz. Duygu, insan olmanın en önemli öğelerindendir vetoplumsal bağların oluşmasını sağlar. Bundan dolayı araştırma yapanlar, sosyal ve duygusal birbiriyle ilişkisini anlatmak üzere “sosyal-duygusal” kavramını kullanmışlardır (Vural, 2006, s. 14).

Uz Baş (2010)’a göre sosyal beceriler;

“Çocukluk döneminde sosyal beceriler, özellikle 1970’li yıllardan sonra üzerinde oldukça çalışılan bir alan olmuştur. Çocukların sosyal becerilerine duyulan bu ilgi, bir taraftan çocukların sosyal becerilerinin

tanımlanması ve sosyal beceri noksanlıklarının değerlendirilmesi, bir taraftan da uygun müdahale yaklaşımlarının sergilenmesi amacıyla yapılan pek çok araştırma ile desteklenmiştir. İlgili alanyazında, araştırmacılarca yapılan çok sayıda sosyal beceri tanımına ulaşmak mümkündür. Walker ve McConnell (1995), sosyal becerileri, öğretmenler, ebeveynler ya da akranlarca verilen sosyal görevleri yerine getirmek için kullanılan spesifik stratejiler olarak tanımlamıştır. Elliot ve Gresham (1993) ise, sosyal becerileri bir bireyin olumlu tepkileri meydana çıkarıp olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardımcı olacak şekilde diğerleriyle etkileşimini mümkün kılan sosyal açıdan kabul gören davranışlar olarak ifade etmiştir.” (Uz Baş, 2010, s. 733).

Webster-Stratton ve Lindsay (1999) 4 ile 7 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, sosyal beceri ve davranış bozuklukları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran önemli bilgilere ulaşmıştır. Buna göre; davranış bozukluğu olan çocuklarla karşılaştırma grubunda yer alan çocukların birbirlerinden sosyal beceri ve çatışma yönetimi konusunda ayrıldıkları ortaya çıkmıştır. Daha yetersiz olumlu problem çözme ve sosyal becerilere sahip olan çocukların daha az oyun becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (Uz Baş, 2010, s. 733).

2.8.1.Sosyal öğrenme kavramı

İnsanların sosyal becerilere ve kurumsal mantıklara ulaşma veya ulaşamama aşamalarında sosyal öğrenme unsuru önemli bir rol oynayabilir. Bu durumu açıklayabilmek için öncelikle sosyal öğrenme kavramının ne ifade ettiği tanımlanmalıdır. Sosyal öğrenme kuramı kısaca "diğer insanlardan öğrenmek" olarak tanımlanabilir. Sosyal davranışsal öğrenmenin temel mekanizması işlevsel (araçsal) koşullanmadır. Sosyal davranış doğrudan koşullanma ve diğerlerinin davranışlarını taklit ederek kazanılır ve ödül/ceza ilişkisiyle pekiştirilir. Öğrenme ve pekiştirme vasıtasıyla kişi gerçekleştirdiği davranışları hakkında ve davranışları sonucunda oluşan çıktılara dair beklentiler geliştirmeye başlar. Örneğin doğrudan ve gözlemsel öğrenme yoluyla kişi cinsiyet davranış kalıplarını öğrenebilir. Böylece birey, sosyal beklentileri karşılayacak biçimde eylemlerini düzenlemeye çalışır (Davis ve Luthans, 1980, s.283).

Sosyal öğrenme kuramının en önemli isimlerinden birisi Bandura'dır (Bandura, 1971, s.2). Bandura (1971)'ya göre sosyal öğrenme kuramında insan sadece içsel güçlerden veya savunmasız bir şekilde dışsal unsurdan etkilenmez. İnsanın psikolojik işleyişi davranış ve koşullar arasındaki sürekli tekrar eden etkileşimin incelenmesiyle öğrenilebilir. Bandura (1971) deneme yanılma ile öğrenme sürecinin çok tehlikeli olabildiğini (çocuğun yüzmeyi deneme yanılma ile öğrenmesi, araba kullanmayı deneme yanılma ile öğrenme) bunun için insanların başkalarını model olarak öğrenme yolunu tercih ettiğini ifade etmiştir. Bandura (1971) model olarak öğrenme davranışı için dört süreç tanımlamıştır. Bunlar seçim (uygun davranışın seçilmesi), tutulma (seçilen davranışın zihinde depolanması), motorsal yeniden üretme, güçlendirme ve özendirmedir (Bandura, 1971, s.4). Bandura'nın (1971) üzerinde durduğu bir diğer önemli kavram ise beklenti ve pekiştirmedir. Gerçekleşecek olan davranışın olumlu veya olumsuz sonuç doğuracağına dair beklentiler, özellikle olumlu sonuç doğuran davranışın pekiştirilmesini sağlar. Pekiştirme kavramı dolaylı cezalandırma, dolaylı pozitif pekiştirme, öz pekiştirme olarak alt unsurlara ayrılmıştır.

Sosyal öğrenme kuramının odağında davranışın durumlar arası ve insanlar arası etkileşimin bir sonucu olduğu öncülü bulunmaktadır. Sosyal öğrenme enformasyonun katlanarak çoğalmasını sağlar. Bu durumda kişilerin katıldıkları sosyal gruplar, enformasyon elde etme sürecinde önemli bir unsur olarak ön plana çıkabilir. Sosyal öğrenme gözlem yaparak öğrenme veya sözel olarak verilen yönergelerin çözümlenmesiyle gerçekleşir (Blute, 1981, s.1401). Yapılan gözlem ve elde edilen bilişsel sonuç, bireysel davranışı etkileyebilir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde davranış: bireylerin bilişleriyle, davranışlarıyla ve çevresiyle ile girdikleri karşılıklı sürekli etkileşim olarak açıklanabilir (Ginter ve White, 1982, s.255). Bu süreç içerisinde bir davranış veya bir kural sosyo kültürel seçim baskısıyla, sosyal grup içinde bireyden bireye aktarılır. Kişilerin çıkarları ve kimlikleri diğerleri ile girilen iletişimin etkisiyle karşılıklı etkileşim sırasında biçimlenir (Checkel, 2001, s.561).

Kısaca kişisel çıkarlar ve kimlikler bireylerarası etkileşimlerin sonucunda oluşmaktadır. Altı çizilen etkileşimler, çıkarları ve kimlikleri ürettikleri gibi mevcut çıkarları ve kimlikleri değiştirme gücüne de sahip olabilirler. Sosyal öğrenme kişinin ve çevresinin birbirinden bağımsız birimler olduğu düşüncesini reddeder, kişi ve

çevrenin karşılıklı olarak birbirini belirlediğini savunur (Davis ve Luthans, 1980, s.284). Bu yaklaşıma göre insanlar eylemleriyle kendi davranışlarını karşılıklı bir biçimde etkileyen çevresel koşulları üretirler. İnsanlar belirsizlik içeren durumlarla karşılaştıklarında diğerlerini izleyerek, diğerlerinin verdikleri kararlarla paralel hareket ederler. Diğer grup üyeleriyle benzer eylemlerde bulunmak kişilerin güven ihtiyacını karşılayabilir. Bu durumda kişi akranlarının etkisiyle aynı durumda daha önceki kararından farklı kararlar alabilir. Ortaklaşa alınan karar, bireysel düşüncenin önüne geçebilir. Böylece bireyin duruma nasıl tepki vereceğini öğrendiği düşünülebilir (Sorensen, 2006, s.929).

“Eğitimciler, duygusal zekânın, özünde sosyal becerileri ve duygusal bilgiyi öğreten sosyal duygusal öğrenme programları içerisinde ele alınabileceğini ifade etmişlerdir. Başka bir bakış açısıyla duygusal zekâ kavramı sosyal bilişi de içeren bir şemsiye gibi görülebilir ve bu nedenle sosyal bilişsel becerilerin öğretilmesi, duygusal zekânın bazı yönlerini geliştirmede kesinlikle etkili olacaktır. Eğitim ortamlarında yer alan katılımcılarla yapılan araştırmalar duygusal zekâ ile sosyal beceriler arasında bağlar olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekâyla ilişkili becerilerin öğrencilere öğretilmesinin yararları iyi hale getirmek, sorunlarını çözümlerken takip ettikleri yaklaşım biçimlerini düzeltmek, davranışlarına yön vermek ve kişilerle arasındaki becerilerini arttırmak bulunmaktadır.” (Köksal,2007:70).

2.8.2.Duygusal zekâ kavramı

Zekâ ve duyguların karşıt iki kavram olduğu konusundaki yaygın inanişâ rağmen, duygular 1920’lerin başından itibaren zekâ literatürüne dâhil edilmişlerdi. Bazı araştırmacılar duyguların bir kişinin düşüncesine ve hareketlerine kılavuzluk yapabileceği ve kişinin dikkatini problem çözme üzerinde yoğunlaştırabileceği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Duygusal zekâ alanında çalışan birçok ünlü araştırmacı, duygusal zekâ yapısını sosyal zekâ olarak adlandırılan zekâ yapısıyla karşılaştırmışlardır. Bazı çalışmalarda, bu zekânın iki türü birbiriyle yer değiştirebilecek şekilde kullanılmıştır. Ayrıca, duygusal zekâ, sosyal zekânın bir türü olarak da yer almıştır (Salovey ve Mayer, 1990: 187, Akt. Doğan ve Şahin, 2007, s. 235).

Duygusal zekâ duygusal doğadaki bir bilgiyi alabilme değerlendirebilme duygusal olarak hareket etme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Stubbs(2008)'ab göre duygusal zekâ kendini ve başkalarını algılama duyguları anlama ve kendi duygularını kontrol edebilmektir. (Stubbs,æ2008,æ s.55).æ SaloveyæveMayeræ(1990)'ab göre de kişinin kendi ve başkalarının duygularını izleme bu duygular arasında ayırım yapma elde edilen bilgileri düşünce ve davranışlara yön vermede kullanabilme yeteneğini de içeren sosyal zekânın bir boyutudur. (SaloveyæveMayer,æ1990,æ s.185). BenzerşekildeYeşilyaprakæ(2001);

“Kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve değerlendirme duygularına ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler verme olarak ifade etmiştir. Duygularını hayatında istediği sonuçlara ulaşmak için akıllıca kullanabilen kişiyi de duygusal zeki olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasında da farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir.” (Yeşilyaprak, 2001, s.139).

Duygusal zekâ(EQ) “Amerikan Dialect Derneği tarafından 1955 yılı itibariyle kabul edilmiş bir terimdir (Özdemir, 2003, s.52). Geçmişteki Yunan düşünürleri psikolojik olayların kaynağını “nous”a bağlarlar. Nous, akıl veya ruh anlamına gelmektedir. Duyguların bilişten ayrılması da Aristo ve Platon döneminde ön plana çıkar. Aristo “herkes kızabilir bu kolaydır ama doğru insana, doğru zamanda, doğru nedenle, doğru ölçüde kızmak, işte bu kolay değildir” ifadesi ile duyguları kontrol etmenin öneminden söz etmiştir. Aristo duyguları kontrol etme açısından duygusal zekâyı, duyguları anlama yöntemlerine değinilen bir beceri olarak da ifade etmektedir (Goleman, 1995, s.96). Duyguların işlevi bakımından da ilk ciddi yaklaşımın 18 yy. da olduğu düşünülmektedir. Descartes bu dönemde duyguların davranışı oluşturduğunu ifade etmiştir. Duyguların gerçeğin karşıtı olarak işlev gördüğünü belirtmiştir (Kırtıl, 2009, s.69).

Duygusal zekâ kavramı 1920’li yıllarda Thorndike’in çalışmalarında da yer almıştır. Thorndike, zekâyı üç kısma ayırmıştır: Birinci kısım, soyut, analitik ve sözel zekâları; ikinci kısım, mekanik, performansla dair ve görsel zekâları; üçüncü kısım ise sosyal ve pratik zekaları içerir. Bu şekilde Thorndike “sosyal zekâ” kavramından söz etmiştir. Sosyal zekâyı, Thorndike “kişinin kendisini ve başkalarının içsel durumlarını,

güdülerini ve davranışlarını anlama yeteneği ve bu kavrayış ışığında hareket etmesi” olarak tanımlanmıştır ve standart zekâ testlerinin sosyal zekâyı değil, sadece soyut zekâyı ölçebildiğini ifade etmiştir (Aşan ve Özeyer, 2003, s.153). Çoklu zeka kuramına ve duygusal zekaya açılan bu bilimsel kapı sonraki zamanda farklı bilim insanları tarafından ele alınmıştır. 1943 yılında David Wechsler zekâyı “bireyinamaca yönelik hareket etmesini, mantıklı düşünmesini, çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlayan toplam veya genel kapasitesi” şeklinde belirtmiştir (Leo, 2007, s.74).

Geliştirdiği IQ testlerinde Wechsler genel zekanın bilişsel ögeleri dışında entelektüel-bilişsel olmayan, sosyal bölümlerinin de ölçülebileceğini ifade etmiştir. Bu ögeler kişilerin yaşamdaki başarısını tahmin etmeye yaramaktadır (Yaylacı, 2006, s.68). Duygusal Zeka terimi ise ilk olarak Payne (1988) tarafından ABD’de yazılan *Duygular Üzerine Bir Çalışma: Duygusal Zekâyı Geliştirmek* adlı tez çalışmasında kullanılmıştır. Payne bu tezin duygusal zekâyı geliştirmek için bir kılavuz niteliği taşımasını amaçladığını belirtmiştir (Hein, 2005, s.54). 1985’lerde Bar-On duygusal alan adıyla, kişilerin başarılarında önemli olan özelliklerden bahsetmiştir. Bar-On duygusal zekâyı iyi olma modeli içerisinde kişilik kuramı modeline yerleştirmiş, iyi olmanın (well-being) ölçümü konusunda da bir ölçek geliştirmiştir. Duygusal zekâyı “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarda kullanabilme yeteneğiyle bağlantılı olan sosyal zekanın alt formu olarak tanımlamışlardır. Duygularla ilgili rasyonel bir anlayış ortaya koymuşlar ve duygu ve zekâarasındailişikikurmuşlardır. (Aşan ve Özeyer, 2003, s.155).

2.8.3.Sosyal beceri kavramı

Sosyal beceriler, sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme sürecinin de biçimlenmesinde önemli bir rolü olan ve çevreyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurularak etkileşime girilmesini sağlayan becerilerdir. Kişiler bu becerilere sahip olma düzeyine göre çevre ve toplum tarafından kabul ya da reddedilmektedir. Sosyal beceriler işlevsel olarak kişilerin kendini ifade edebilmesi, kendisini çevresine doğru bir şekilde anlatabilmesi ve çevreden beklenen makul davranışları sergileme becerileridir. Bu becerilerin eksikliği çevreyle doğru iletişim kurulmasını zorlaştırırken sosyalleşmenin yeterince gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Beceri, istenen bir şeyi yapma veya elde etmek için yapılması gerekli olan şeyleri yapabilme imkân ve kapasitesi olarak

tanımlanmaktadır. Çocuklardaki sosyal becerileri geliştirme programları üzerine çeşitli çalışma ve araştırmalar yapan Ikesako ve Miyamoto (2015), ise beceriyi bir kişinin refah ve sosyal ilerlemesinin en az bir yönünü ilgilendiren, ölçülebilen ve e ğ itilerek geliştirilebilen kişisel özellikler olarak tanımlamaktadır (Ikesako ve Miyamoto, 2015, s.12).

İnsanların becerileri belirli ölçütler çerçevesinde kategorize edilerek farklı alt başlıklar altında ele alınmaktadır. Konuşma becerisi, sayılarla ilgili beceriler, mantık yürütme gibi beceriler bilişsel beceriler başlığı altında ele alınırken bir kısım beceriler ise sosyal beceriler ve duygusal beceriler alt başlıkları içinde düşünülmektedir. Her ne kadar temelde kişisel özellikleri de ifade eden bu becerileri kalın çizgilerle birbirinden ayırmak zor olsa da günümüzde bilimsel çalışmaların yaygın bir şekilde sosyal ve duygusal beceriler kavramları ile ilişkili olarak beceriler sınıflandırılmaya çalışılmaktadır (Goodman, 2015, s.4).

Sosyal beceriler, öğrenilebilme özelliğinden dolayı bireylerin potansiyel özellikler bakımından gelişimini de ifade etmektedir. Öyle ki Kocakulah ve Ad (2015), sosyal becerilerin, bireylerin kendini ve başkalarını tanıma, duyarlı olma, kendini ifade etme ve yönetebilme, güçlü ve zayıf yönleri tanıma, iletişim kurma ve bunu sürdürmenin kişisel özellik olmalarının yanında öğrenilebildiğini belirtmektedirler (Kocakulah ve Ad, 2015, s.241). Sosyal becerileri yaşamın her aşamasında önemli bir gereklilik olan, sosyalleşmeyi sağlayan beceriler olarak açıklamakta mümkündür. Çocukların erken çağlarından itibaren çevreyle etkileşim kurmasında önemli bir rolü olan bu becerilerin eksikliğinin yaşamın ilerleyen safhalarındaki sosyal zayıflığın da kaynağı olduğu belirtilmektedir (Ataş, vd. 2016, s.73).

Çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren sosyalleşme üzerinde etkisini göstererek yaşam boyunca bireyin sosyal davranışlarını etkileyen sosyal beceriler uzun dönemli olmaktadır. Hatta sosyal becerilerin yüksek olmasının bireyin ilerideki refah ve sağlığını olumlu etkilediğini, zihin sağlığının daha iyi düzeyde olduğunu ve kişinin işindeki konumunun daha iyi düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Yüksek düzeydeki sosyal beceriler, bilişsel becerileri de pozitif yönlü olarak etkileyerek kişinin yaşam doyumunu artırarak zararlı alışkanlıklardan uzakta kalmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların doyurulma, bakılma, ilgi görme, sevilme gibi en temel ihtiyaçlarının giderilmesinde vazgeçilmez bir rolü olan anne babanın çocukla kurduğu ilişki bu

becerilerin gelişmesinde ve biçimlenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü bu ihtiyaçların karşılanma düzeyi ve ailenin çocuğa olan ilgisi, ondaki güven duygusunun biçimlenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Güven duygusu açısından bir sorunu olmayan çocuklarda benlik gelişimi daha hızlı olmakta ve çocuğun dış dünyanın güvenilirliğine ilişkin kaygıları düşük seviyede kalmaktadır. Bu özelliği nedeniyle çocuk-ebeveyn ilişkisi çocukların duygusal gelişimini olumlu etkilerken sosyal becerilerini de pekiştirmekte ve dış çevre ile etkileşime geçmekte daha az sorun yaşamaktadır (Saarni, 2011, s.5). Ikesako ve Miyamoto (2015), çocukların üç temel gelişim ortamı ve evresinden bahsederler. Bunlar:

- Aile: Aileyi ilk çocukluk zamanının tamamının birlikte geçirildiği ortam olarak diğerlerinden ayırmaktadır. Çünkü çocuklar dünyayla ilgili hemen her şeyi ilk olarak ailesinden görmekte ve öğrenmekte, onların tutum ve davranışlarını kendi tutum ve davranışları için bir örnek olarak görmektedir.
- Akranlar: Çocukların aileden sonraki ikinci sosyalleşme ortamı akran çevresidir. Çocukların ebeveynleri ile olan ilişkisi genellikle ihtiyaç duyma ilişkisi şeklinde iken akranları ile olan etkileşimi ise genellikle eşit olarak oyunlara katılım ve karşılıklı ilişkiler şeklindedir. Oyunlar, sosyal beceri ve rollerin geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunan bir etkinliktir. Oyunların bu geliştirici ve öğretici yönü dolayısı ile eğitim programlarında önemli bir yer tutmaktadır.
- Okul: Sosyal beceriler, insanların doğuştan sahip olmadığı ancak yaşamın ilk evrelerinden itibaren başta ailesi, arkadaşları ve okul çevresi olmak üzere çevreyle kurdukları iletişim yoluyla öğrendikleri becerilerdir. Bu açıdan çocukların sosyalleşme sürecinde ilk yaşam çevresi olan aile içi ilişkiler ve bu ilişkileri düzenleyen anne-babanın önemli bir rolünün olduğu görülmektedir.

Tanımları ve içerikleri sosyal beceri kavramı ile benzerlik gösteren bazı kavramlarda ayrıca bulunmaktadır. Sosyal beceri ile ilgili tanımların yapılması ya da sosyal becerilerle ilgili çeşitli araştırmalar sırasında bu kavramlara da atıflar yapıldığı görülmektedir. Çocuk gelişimi açısından önem taşıyan ve sosyal becerilerle benzerliği ve ilgisi olan en önemli kavramlar olarak sosyal gelişim, sosyal yeterlik, sosyalleşme, sosyal zeka, sosyal olgunluk, sosyal fobi ve empati kavramları sıralanabilir. Çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalarda sık sık geçen bu kavramlar, çocukların Psikososyal

gelişiminde önemli kavramlar olmasına karşın sosyal beceri kavramının anlamını birebir taşımamaktadır ve belirli sınırlar dâhilinde benzerlikler söz konusudur (Ömeroğlu, 2014, s.7).

2.8.4. Sosyal duygusal beceri gelişimi

Cohen (1999) sosyal duygusal becerileri, kendi yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler olarak iki grupta ele almıştır. Elksnin ve Elksnin (2006), altı grupta incelenmiştir.

1. Kişilerarası davranışlar,
2. Akranlara ilişkin sosyal beceriler,
3. Öğretmen tarafından onaylanan sosyal beceriler,
4. Kendine yönelik davranışlar,
5. Güvengenlik becerileri
6. İletişim becerileri.

DuPont (1998) ise, stresle başa çıkma, problem çözme-karar verme, iletişim ve kendilik değeri olmak üzere beş temel sosyal-duygusal yeterlilik üzerinde durmuştur (Cohen, 1999, s.36).

1. Öz-farkındalık:

- Kişinin duygularını tanıma ve adlandırması
- Kişinin sahip olduğu duyguların nedenlerini ve durumlarını anlaması
- Diğerlerinin duygularını tanıma ve adlandırması
- Kişinin kendi içindeki gücün farkına varması ve benlik, okul, aile ve destek ağları hakkında olumlu duygularını harekete geçirmesi
- Kişinin ihtiyaçlarını ve değerlerini bilmesi
- Kendini doğru bir şekilde algılaması
- Kişisel etkinliğine inanması
- Maneviyat duygusunun olması

3. Sosyal Farkındalık:

- Çeşitliliği takdir etme
- Diğerlerine saygı gösterme
- Dikkatli ve doğru bir şekilde dinleme
- Diğerlerinin duygularına empatiyi ve hassasiyeti artırma
- Diğerlerinin bakış açılarını ve duygularını anlama

4. Kendini Yönetme:

- Kaygı, öfke ve depresyonu ifade etme ve onlarla baş etme
- Dürtüleri, saldırganlığı, kendine zarar verici ve antisosyal davranışları kontrol etme
- Kişisel ve kişilerarası stresi yönetme
- Sahip olunan becerilere odaklanma
- Kısa ve uzun dönemli hedefler belirleme
- Düşünceli ve kapsamlı planlama yapma
- Olumlu motivasyonu harekete geçirme
- Geribildirim ışığı altında performansı değiştirme
- Umut ve iyimserliği aktif hale getirme
- Optimal performans durumlarına yönelik çalışma

5. Sorumlu Karar Alma:

- Durumları hassas bir iç görüşü ile analiz etme ve problemleri açıkça tespit etme
- Sosyal karar verme ve problem çözme becerilerini çalışma
- Kişilerarası engellere yapıcı ve problem çözücü bir tavır ile yanıt verme
- Öz değerlendirme ve yansıtma ile ilgilenme
- Kişinin kendini kişisel, ahlaki ve etik sorumlulukla yönetmesi

6. Kişilerarası İlişki Becerileri:

- İlişkilerdeki duyguları yönetme ve farklı duygu ve bakış açılarına uyum sağlama
- Sosyal-duygusal ipuçlarına hassasiyet gösterme
- Duyguları etkili bir şekilde ifade etme

- Açık bir şekilde iletişime geçme
- Sosyal durumlarda diğerleriyle ilgilenme
- İlişkiler geliştirme
- İşbirliği içinde çalışma
- Atılganlık, liderlik ve ikna çalışması yapma
- Çatışma, müzakere ve reddi yönetme
- Yardım sağlama ve isteme

Tüm bu gruplardaki yeteneklerin bütün gençlerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini, yetişkinliğe ve bağımsızlığa olumlu geçiş yapabilmelerini sağlamada kritik olduğu belirlenmiştir. Kapsamlı gelişimsel araştırmalar sosyal-duygusal becerilerde etkili bir ustalık elde etmenin çocukların eğitimsel motivasyonlarına, davranışlarına, risk alabilmelerine, okula bağlılıklarına, ahlaki gelişimlerini, vatandaşlık görev bilincine besleyici etkiler yaptığını, diğer yandan, bu alanlardaki yetkinlikleri elde etmede başarısızlık yaşamının çeşitli kişisel, sosyal ve akademik zorluklara sebep olabileceğini belirtmişlerdir (Cohen, 1999, s.36).

2.8.5.Sosyal duygusal beceri eğitimi

Aynı yaştakiler arasındaki ilişkilerde toplumsal becerilerin noksanlığının yaygınlığıyla ilgili gözlemler, toplumsal yetenekleri öğretmek için eğitim programlarının oluşturulması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Sosyal beceriler üzerine eğitimde hipotez, kişilerin uygun toplumsal davranışları sergileyememesinin bu yetenekleri bilmemeleridir. Ailede, iş yerinde, okulda, sokakta, hayatın tüm alanlarındaki sosyal etkileşimler, sosyal ve duygusal yeterlilik alanından direkt olarak etki alır. Kişilerin okul sıralarında öğreneceği toplumsal beceriler hayatta girilen her ilişkiye direkt veya indirekt olarak yansır (Vural, 2006, s. 33).

“Sosyal beceriler, öncelikli olarak öğrenme yoluyla kazanılır. Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur. Sosyal becerisi gelişmiş olan çocuklar, katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş çocuklar ise, akranları tarafından dışlanabilir ve ihmal görebilirler. Bu beceriler ne kadar erken yaşta öğretilirse, kişinin davranış repertuarının o denli doğal bir parçası haline dönüşür. Çocukların akranlarıyla yaşadığı etkili iletişim, çocuğa yeterli sosyal uyumu gösterebilmesi ve gerekli sosyal becerileri kazanması

için fırsat tanır. Akranlarıyla birlikteyken çocuklar, sosyal ilişkiyi başlatma-sürdürme, grupta bir işi yürütme, paylaşma, duygularını ifade edebilme ve problem çözmeye becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Çocukların sosyal davranışları geliştikçe akranları ile oyun ortamlarında bulunma istekleri de artar.” (Uz Baş, 2010, s.734).

“Sosyal becerilerde sorun yaşayan çocuklar ise, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Sosyal beceri eğitimi üzerine yapılan ilk araştırmaların çoğunluğu özel eğitim alanında ya da deneysel ortamlarda yürütülmüştür. Bu çalışmalarda genellikle sosyal ilişkiler alanında sorunları olan çocuklara, sosyal açıdan yeterli olan akranlarından ayrı olarak ve sınıf ortamlarının dışında bir terapist tarafından sosyal beceriler öğretilmiştir. İzole edilmiş ortamlarda yürütülen bu çalışmalar, kazanılan becerilerin düzenli sınıf ortamlarına ve sosyal çevreye transfer edilmesi ve genellenmesi ile ilgili sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Transfer ve genelleme ile ilgili sorunları minimize etmenin yollarından biri, sosyal beceri eğitimi programlarını düzenli sınıf ortamlarında akranlarla birlikte uygulamaktır. Bu yolla bütün çocuklar prososyal davranışların geliştirilmesi odaklı müdahalelerden birlikte yararlanabilirler. Sınıf-temelli sosyal beceri eğitimi programlarının bir diğer avantajı, programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin sorumluluk alabilmeleri ve bu sayede günlük olarak ve uzun dönemde öğretilen becerileri pekiştirebilmeleridir.” (Uz Baş, 2010, s.734).

Sosyal beceri eğitimi programlarının etkililiğini değerlendiren çok sayıda araştırma mevcuttur ve bu araştırmalar genellikle sosyal beceri programlarının etkisine dair olumlu sonuçlar bildirmektedir. Türkiye’de sosyal beceri eğitimi alanında yapılan çalışmaların neredeyse tamamının seçilen belli öğrencilerin dâhil edildiği küçük grup çalışmaları şeklinde yapıldığı görülmektedir. (Kabakçı ve Korkut 2010, Durualp, 2014, Tagay ve Baydan, 2010, Dicle, 2006, Yılmaz, 2014, Akçamete ve Avcioğlu, 2005).

Uşaklı (2006)’nın yaptığı çalışmada;

“drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkilerini araştırmıştır. Çalışma 2004-2005 öğretim yılında İzmir ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle 16 haftalık arkadaşlık, benlik saygısı ve atılganlık temalarına göre yapılandırılan drama temelli grup rehberliği uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını arttırarak etkilediği ve etkinin kalıcı olduğunu ancak benlik saygısını arttırmada herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir.”

Avcıoğlu (2003), Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi isimli çalışmasında anaokuluna giden 4 ve 6 yaşındaki çocuklara, işbirlikçi öğrenme metoduna bağlı olarak sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Araştırmadan önce ve sonra öğretmen, çocukları gözleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini 55 doldurmuştur. Çalışmanın sonunda, işbirlikçi öğrenme metodu çerçevesinde geliştirilen sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerindeki etkisi tespit edilmiştir.

Dinç ve Gültekin (2003), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine etkilerini öğretmen görüşleri bağlamında ele almıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 döneminde Eskişehir merkezde, MEB’e bağlı ana sınıflarına giden 4 ve 5 yaşındaki 162 çocuk ve bunların öğretmenlerinden oluşur. Çocukların sosyal gelişim seviyelerini tespit etmek için “Davranış Derecelendirme Ölçeği” öğretmenlerce doldurulmuştur. Öğretmen fikirleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle alınmıştır. Çalışmanın sonundaki ulaşılan bulgular, ana sınıfına giden 4 ve 5 yaşındaki çocukların sosyal gelişim seviyelerinin ortanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Özbek (2003), ana sınıfına giden ve gitmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim seviyelerini öğretmenlerin fikirlerine bağlı olarak belirleme hedefli araştırmasında, 95 ilköğretim okulunda 194 birinci sınıf öğretmeninden bilgi derlenmiştir. Araştırmada, verilerin toplanması için Çubukçu ve Gültekin tarafından hazırlanan ölçme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlere göre ana

sınıfına giden öğrencilerin ilişkiyi başlatma ve devam ettirme, grup ile iş yapabilme, duygulara dönük, stres durumunun üstesindengelebilme, plan yapma ve problem çözme ile özdenetimi koruma becerileri ana sınıfına gitmeyen öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir.

Yüksel (1997), tarafından yapılan çalışmada, üniversite tesiri ele alınmıştır. Çalışma, 33 deney ve 33 kontrol grubu, toplam 66 öğrenci üstünde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundakilere 9 haftalık sosyal beceri eğitimi verilmiş, öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Riggio' nun (1986, 1989) Sosyal Beceri Envanteriyle ölçülmüştür. Sağlanan bulgular, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri seviyelerine pozitif olarak tesir ettiği görülmüştür.

Sosyal duygusal davranışların öğrenilmesinde, aile, akranlar ve okul gibi sosyal çevrenin etkisi önemlidir. Sosyal beceriler şu şekilde sınıflandırılabilir; temel iletişim becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygularla ilgili beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, stres ile mücadele, plan yapma ve problem çözme becerileri (Akkök, 1996). Çubukçu ve Gültekin (2006) yaptıkları bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanının “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri” olduğunu bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla grupla iş yapma, plan yapma ve problem çözme, özdenetimini koruma, stres durumu ile başa çıkma becerileri ve duygulara yönelik beceriler izlemektedir. Buna göre; Sosyal beceri alanlarını; İlişkiyi Başlatma Becerileri, Grupla İş Yapma Becerileri, Duygusal Beceriler, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri olmak üzere altı grupta incelenebilir.

2.8.5.1.İlişkiyi başlatma becerileri (İBB)

Sosyal duygusal beceri eğitiminin ilişkileri başlatma becerileri, kişilerarası etkileşimin başlaması aşamasında önemi yüksek olan becerilerdir. Birbirini tanıyan kişileri diğer kişilere tanıtırma, birbirini tanıyan kişilerle karşı karşıya gelindiğinde gülümseme, selam verme gibi beceriler ilişkiyi başlatma becerileri olarak ifade edilebilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s.66).

Çubukçu ve Gültekin, “İlköğretimde Çocuklara Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler” isimli araştırmalarının sonucuna göre ilköğretim öğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri” olduğunu ortaya koymuşlardır (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.161). Aslan (2008),

“Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi’nin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, “Olumlu İlişkileri Sürdürme” ve “Grupla İlişkileri Sürdürme” davranışlarıyla ilgili son test puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu saptamıştır. Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro (1999), yaptıkları çalışmada çocukların, anne ve babanın fikirlerine göre arkadaşlık becerisinin akran kabulüyle alakalı olduğunu ve öğretmenlerin görüşlerine göre arkadaş kabulü ne kadar fazlaysa geri çekilmenin ve utangaçlığın o denli düşük olduğu belirlenmiştir (Ökten ve Gökbulut; 2015, s.166).

2.8.5.2. Grupla iş yapma becerileri (GİYB)

Grupla iş yapma becerileri, kişilerin grupta yer alan iş bölümüne riayet ederek yükümlülüklerini yerine getirmesinde yardımcı olan becerilerdir. Bireylerin gruba katılmak için izin alma, grup bünyesinde gerçekleştirilen faaliyetlere iştirak etme, iş bölümüne riayet etme, yükümlülükleri yerine getirme, arkadaşlarıyla oyun oynama isteğini belirtebilme ve oynanan oyuna katılabilmek gibi beceriler grupla iş yapma becerileri çerçevesinde değerlendirilebilmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s.67).

Grupla öğrenme, her öğrenci için önemlidir. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulur ve öğrenciler bu gruplarda çalışmaya devam ederler. Grupta bulunan her öğrencinin, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunmaları, araç-gereç, bilgi ve becerileri ortak paylaşılması sağlanır. Ayrıca grup üyeleri konunun bir parçasından sorumlu olmakla birlikte, konuyla ilgili çalışmalarda da gruba katkıda bulunmalıdırlar. Öğretmen ise, ortam düzenleyici ve gerektirdiğinde yardımcı, destekleyici bir rolü üstlenmelidir. Grupla öğrenme yöntemi öğrenciler de anlaşılabilirlik, canlılık, akılcılık, tabiiyet, anlatım ve üslup gibi grup tartışmalarında etkili konuşmayı sağlamasının yanında soru-cevap, serbest münakaşa, küçük ve büyük grup tartışması, çember tartışması, seminer, beyin fırtınası gibi çalışma tekniklerini de öğretir. Grupla öğrenme yöntemi; birçok ülkede ilk, orta ve yüksek öğrenimde düzenli, yetenekli ve başarılı bir eğitim stratejisi sağladığı kanıtlanmıştır. Yapılan başka araştırmalarda ise, grupla öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin etkinlikleri karşılaştırılmış, grupla öğrenme metodunun üstün bir başarı sağladığı bulunmuştur (Şimşek, Doymuş, Kızıloğlu, 2005, s. 68).

2.8.5.3.Duygusal beceriler (DB)

Duygusal beceriler, kişilerin toplum içerisinde davranışlarındaki duyguları ve düşüncelerinin etkilerini idrak etmeleridir. Kişilerin diğer kişilerle alakalı olumlu ve olumlu olmayan duyguları belirtme, diğer kişilerin kendisine yönelik nasıl bir duygu içerisinde olduklarını ifade etme, gerek duyulduğunda kendisiyle alakalı olumlu ifadeleri beyan etme ve arkadaşlarının başarılarında onları öven kelimeler söyleyebilme becerileridir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s.67). Duyguları tanıyıp adlandırmak, duyguları ifade etmek, duyguların şiddetini değerlendirmek, duyguları idare etmek, doyumunu ertelemek, stresi azaltmak, duygular ve eylem arasındaki farkı bilmek olarak tanımlanmıştır (Kara, 2016, s. 75). Duygusal beceriler; benlik saygılarını geliştirmek ve demokratik bir ortamda etkili bir vatandaşlık sergilemesini sağlayacak yaşamsal beceriler kazandırmak bakımından önemlidir. Güçlükleri yenme yeteneği olan ve risk altındaki çocukların öfke kontrollerini temel alan çalışmalara bakıldığında da çocukların duygusal iyi oluşlarıyla akademik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Köksal, 2007, s. 66).

“Okullar sosyal yerlerdir ve öğrenmede sosyal bir süreçtir. Öğrenciler yalnız öğrenmezler, öğretmenleriyle, akranlarıyla işbirliği içinde ve ailelerinin destekleriyle öğrenirler. Duygular, öğrenmeyi hızlandırabilir veya zorlaştırabilir. Sosyal ve duygusal faktörler bu kadar önemli olduğu için okullar, her çocuğun yararına olması amacıyla eğitimsel sürecin bu yanını da dikkate almalıdır. Araştırmacılar, sınıf içindeki sosyal becerilerin olumlu zihinsel sonuçlarla ilişkili olduğunu ve standardize edilmiş başarı testlerindeki performansın kestiricisi olduğunu ortaya koymuşlardır Çocukların okulda aldıkları eğitim, iyi bir okuryazar olmasını sağlarken, aynı zamanda onları sorumluluk sahibi, saldırgan olmayan, iyi kişilerarası ilişki kurabilen, yetişkinlere önem veren bireyler olmasını da sağlamalıdır. Aslında tüm bunlar sosyal duygusal öğrenme programlarıyla birlikte kazanabilecek becerilerdir. Sosyal duygusal öğrenme programları duygusal zekâ bileşenlerinin birçoğunu kapsamaktadır ve okul müfredatına uygun programlardır. Bu programlar, olumlu ilişkiler kurmayı, diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı hassas olmayı, diğerleriyle iyi geçinebilmeyi, kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını anlamayı ve ifade etmeyi içerir. Sosyal duygusal öğrenme

programları çocuklarının akademik başarılarının yükselmesini, davranış problemlerinin ise azalmasını sağlamaktadır.” (Köksal, 2007, s. 76-77).

2.8.5.4 Kendini kontrol etme becerileri (KKEB)

Kendini kontrol etme becerileri, kişilerin toplum içerisinde davranışlarında kendilerini kontrol altında tutmaları noktasında yardımcı olmaktadır. Karşısındaki kişilerin duygusal durumları çerçevesinde tepkisini belirtme, yüksek düzeyde öfke, üzüntü, sevinç ve korku durumlarını makul biçimde ifade etme, öfkeli olunan durumlarda aralarındaki farklılıkları konuşarak çözüme kavuşturulma ile ilgili beceriler kendini kontrol etme becerileri kapsamında değerlendirilebilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s.68). Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığı kontrol etme, kurallara uyma, problemlerle karşılaşmış olduğunda sakin olma, başkaları ile uzlaşma ve tenkitleri kabul etme gibi kişinin kendisini kabul etmesine yardımcı olan becerilerdir. Bu bölüm, 9 alt beceriden oluşur. Bölümdeki beceriler, kişilerin sosyal davranışları üstünde kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olur. Bu kategori içinde baskı altında sakin olma, baskı altındayken kendini uzun süre kontrol etmeyi sürdürme, başkasından aldığı eşyayı geri getirme, sınıf ortamında sessiz bir şekilde öğretmenini bekleme, arkadaşlarının mantıklı fikirlerini kabul etme, sırasını bekleme, farklı düşünceler varsa arkadaşları ile uzlaşma, kendisine yönelik negatif eleştirileri kabul etme ve kendisinden istenenleri pozitif olarak geri çevirme gibi becerilerdir (Gürşimşek, 2016, s.81).

2.8.5.5 Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri (SDBÇB)

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri ise, kişilerin toplumsal olarak etkileşimde olduğu kişiler tarafından maruz kalınan saldırgan davranışlar karşısında kendilerinin ortaya koyduğu tutumu ve bu durumlar başa çıkmalarında yardımcı olan becerilerdir. Kişinin arzu etmediği bir şeyi yapması durumunda hayır diyebilme, suçlamalar durumunda kendilerini savunma altına alma ve kendileriyle alay edildiği durumlarda bu durumu önemsememe gibi beceriler saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri olarak ifade edilebilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005, s.69).

Gürşimşek (2016)'e göre; “saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma” olarak tanımlanmıştır.

“Çocuklarda saldırgan davranışların, yıllar boyunca devam etmek eğiliminde olduğu ve yaşamın ileriki döneminde akademik, davranışsal ve sosyal gelişim alanları üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir (Postema, 2006). Nangle, Erdley, Carpenter ve Newman’a göre (2002), bu olumsuz sonuçlar çocukluk döneminde akranlar ve öğretmenler arasında olumsuz bir imaj geliştirme, akran reddi ve artan yalnızlığı; ergenlikte okulu bırakma, alkol ve madde kullanımı ve suçluluk oranlarındaki artışı, yetişkinlikte ise suçluluk ve psikopatojiyi içermektedir. Bu nedenle saldırgan davranışların önlenmesi ve azaltılmasına yönelik olarak çocukluk döneminde yapılacak çalışmalar önem taşımaktadır.” (Uz Baş, 2010, s. 735).

Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik alan yazındaki araştırmada elde edilen bulgular, zihinsel yeniden yapılandırmaya bağlı, duygu ve davranış ilişkisini dikkate alıracak sosyal beceri eğitimlerinin, devamlı öfke seviyesinin azaltılmasında ve öfkeyle başa çıkmada seçilmesilazım olan etkili metotlar olduğuna işaret etmektedir. Çocuklarda saldırgan davranışları önleme ve azaltmaya yönelik olarak uygulanan çok sayıda sosyal beceri eğitimi programı bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemlilerinden biri İkinci Adım (Second Step) programıdır. Programın amacı, öğrencilerde sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerin gelişimini azaltmak ve temel yeterliklerin gelişimini arttırmaktır. Programda sosyal-duygusal yeterliğin üç alanına yer verilmiştir. Bunlar, empati, sosyal problem çözme ve öfke yönetimidir(Uz Baş, 2010, s. 736). Ayrıca öfkenin kaynağını, içeriğini, ifade ediliş biçimini, işlevini, bedensel ve psikolojik etkilerini anlamak önemlidir. Bunun yanı sıra, duygusal boşalımı sağlayacak ve bedeni rahatlatacak yöntemler geliştirmek öfke ile mücadelede devamlı öfke seviyesini azaltmada etkilidir (Öz ve Aysan, 2012, s. 64).

Öğrenciler arasında saldırgan davranışların gelişimine neden olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Saldırganlığı azaltmaya yönelik geliştirilen programların da bu çeşitli faktörleri dikkate alacak şekilde kapsamlı olarak hazırlanması ve eğitim çalışmalarına öğrenciler yanında ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin katılması saldırgan davranışları azaltmak konusunda daha etkili olabilir. Saldırgan davranışları azaltmayı hedefleyen etkili sosyal beceri eğitimi programlarının uzun dönemli olarak uygulanması önerilmektedir. Bu nedenle benzer nitelikteki programların en azından bir öğretim yılını kapsayacak şekilde uzun dönemli olarak

uygulanmasının daha istendik sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacağı söylenebilir (Uz Baş, 2010, s. 743-744).



3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmada kullanılan yöntemle ilişkin, araştırmanın problem ifadesi, sayıtları, kullanılan ölçme yöntemi, kullanılan deneysel desen, veri toplama yöntemi ile verilerin analizi kısımlarından oluşmaktadır.

Bu araştırma deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin “Tek Grup Öntest - Sontest Deseni” kullanılmıştır. Araştırma tek grup üzerinde iki farklı zaman diliminde öntest – sontest uygulaması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada deney deseni olarak “Tek Gruplu Ön ve Son Test modeli” kullanılmıştır. Tek grup öntest-sontest modelinde gelişmiş güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçme yapılır (Karasar, 2005). Deney deseninin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir;

Tablo 3.1: Deney deseninin simgesel görünümü

Grup	Öntest	Deneysel Desen	Sontest
	Wisc-R III	Sosyal Hayatta Ben	Wisc-R III
Grup1	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği 1	Sosyal-Duygusal Gelişim Programı	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği 1

Bu araştırmada deney deseni bağlamında, üstün zekâlı öğrencilerin Temel Sosyal Becerilerde gelişim izlemesine yönelik iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. İlk olarak, Temel Sosyal Beceriler eğitimi verilmeden önce, Ön-Test çalışması yapılmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Ardından eğitim sonrası gelişim sürecinin takibi için de Son-Test ölçümleri yapılmıştır. Sonrasında Son test ile ön test arasında Temel Sosyal Becerilerin 12 alt boyutunda son test ile ön test arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı irdelenmiştir

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de üstün zekâlı öğrencilere örgün eğitim kapsamında eğitim veren bir okulda öğrenime devam eden 2.sınıf düzeyindeki 10 üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2018- 2019 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya geçmeden önce öğrencilere Wisc-r Testi uygulanmıştır. Bu testlerden alınan puanlar gözetilerek 10 kişilik deney grubu öğrencisi belirlenmiştir.

Seçilen öğrenci grubu okul tarafından yapılan Wisc-R III sonucuna göre üstün zekâlı tanısı almış öğrencilerdir. Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında öğrencilere Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından oluşturulan Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler aşağıda, Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Yüzdesi (%)
Kız	4	40,0
Erkek	6	60,0
Toplam	10	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrenci sayısı toplamda 10’dur. Bunların 4’ü kız (%40), 6’sı erkektir (%60). Bu verilere göre deney grubunun öğrenci cinsiyete göre dağılımı büyük bir farklılık oluşturmamaktadır.

Deney Grubunun Demografik Dağılımı

Verilerin analizine geçmeden önce öncelikle Deney Grubu Öğrencilerinin demografik özellikleri incelenmiş, bu amaçla yaş ve cinsiyet dağılımına bakılmıştır. Tablo 3.3’de verildiği üzere deney grubunda 10 üstün zekâlı çocuk yer almakta, bunun 4 kız, 6’sı erkek çocuktan oluşmaktadır. Yine yaş grupları için doğum tarihleri esas alınmıştır. Buna göre 8 yaşında 4 çocuk, 7 yaşında 6 yer almıştır.

Tablo 3.3: Frekans Tabloları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	4	40
Erkek	6	60
Toplam	10	100

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
7 yaş	6	60
8 yaş	4	40
Toplam	10	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma, üstün zekâlı çocuklara ilişkiyi başlatma, grupla işbirliği, duygusalla ilgili beceriler, kendini kontrol etmeye yönelik becerileri ve saldırgan davranışlar ile mücadele etme becerileri modüllerinden oluşan beş aşamalı sosyal duygusal gelişimi programı öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanarak, sosyal ve duygusal becerilerinin karşılaştırılması modeli ile incelenmiştir.

Üstün zekâlı çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme boyutları doğrultusunda eğitimler verilmiş, bu eğitim öncesi ve eğitim sonrası ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümler öntest ve sontest olarak nitelendirilmiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı irdelenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye’de kullanılan ve standart bir zekâ testi olan Wisc-R III ile Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından oluşturulan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır.

Bu çalışmada üstün zekâlı çocukları belirlemek amacıyla Weschler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WISC-R) kullanılmıştır. WISC-R genel zekâ konseptine uygun şekilde geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çocukların zekâ düzeylerinin belirlenmesi amacıyla etkin şekilde kullanılmakta olup, 1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilmiştir. WISC-R testinde ortalama bir zekâ düzeyini 100 puan, standart sapması ise 15 puan üzerinden hesaplanmaktadır (Şahin, 2014). WISC-R zekâ testi 6-16 yaş grubu çocuklarda etkin olarak kullanılmaktadır.

WISC-R testi, bireysel uygulanan, kolektif uygulamaya izin vermeyen bir test tekniğidir. Uygulama süreci genellikle 1–1,5 saat sürmektedir. Her alt boyuta ilişkin testler yönergesine uygun olarak çocuğa yöneltilir ve çocuktan yanıt vermesi beklenir. Wisc-r zeka testi ülkemizde kullanılan yetenek ve zeka testleri arasında geçerlik ve güvenilirliği en yüksek olanıdır (klinikpsikoloji.com.tr, 2019). Test puanlamasına göre 90-110 puan aralığı normal zekayı, 111-129 puan aralığı parlak zekayı, 130-160 puan aralığı üstün zekayı, 160 ve üstü puan ise dahiliği göstermektedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek, sosyal etkileşimi arttırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 69 madde ve 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Temel Sosyal Beceriler (TSB), Temel Konuşma Becerileri (TKB), İleri Konuşma Becerileri (İKB), İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB), İlişkiyi Sürdürme Becerileri (İSB), Grupla İş Yapma Becerileri (GİYB), Duygusal Beceriler (DB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri (SDBCB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Yönerge Verme Becerileri (YVB) ve Bilişsel Becerilerdir (BB). SBDÖ 7-12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir ve beşli likert tipi bir ölçektir.

Akçamete ve Avcıoğlu (2005) ölçeğin geçerliliği test etmek için kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği çalışması yapmışlardır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurmuşlar, yapı geçerliliği için de açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. 85 maddenin analize dâhil edildiği faktör analizinde 10 madde elenmiş, 15 faktörlü bir yapıya ulaşılmış, bunların 3 tanesi 2 sorudan oluştuğu için kapsam dışı tutulmuş, böylece 12 faktör ve 69 sorudan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Özdeğer istatistiği 1'in üzerinde elde edilen 12 faktörlü yapının Açıkladığı Toplam Varyans %56,3'tür. Faktörlere yüklenen maddelerin içerik incelemesi yapılacak bu faktörler isimlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışması yapıldıktan sonra her bir boyutun güvenilirliğini tespit için Cronbach Alfa testi yapılmış, alt boyutlar bazında güvenilirlik katsayıları 0,70 – 0,98 aralığında çıkmıştır. Böylece ölçeğin güvenilirliği de sağlanmış olmaktadır.

Ölçekte 5 en olumlu, 1 de en olumsuz ifadeyi temsil ettiğinden, ölçekten alınabilecek minimum puan 69, maksimum puan ise 345 olabilmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) 12 alt boyutu Akçamete ve Avcıoğlu'nun (2005) belirttiği şekilde aşağıdaki gibi oluşturulmuştur. Alt boyutların oluşturulmasında her bir alt boyutta yer alana soruların aritmetik ortalaması alınmış ve aşağıdaki şekilde alt boyutlar kodlanarak ortalama değerleri SPSS istatistik paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır:

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin 12 adet alt boyutu belirtildikten sonra bu alt boyutlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Bu kapsamda her bir alt boyutun öntest ortalaması ve standart sapması ile sontest ortalaması ve standart sapması hesaplanarak Tablo 3.4'de verilmiştir. Ayrıca sontest ortalaması (ST)'ndanöntest ortalaması (ÖT) çıkarılarak elde edilen Fark ve Yüzdellik değişim de ortaya konulmuştur.

Tablo 3.4:Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Boyutları</i>	<i>N</i>	<i>ÖT.Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>ST.Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ort. (%)</i>	<i>Fark</i>
1. TSB	10	3,446	0,307	3,569	0,259	3,57%	
2. TKB	10	3,350	0,709	3,625	0,460	8,21%	
3. IKB	10	3,240	0,363	3,440	0,350	6,17%	
4. IBB	10	3,240	0,470	3,380	0,394	4,32%	
5. ISB	10	3,283	0,599	3,317	0,448	1,01%	
6. GIYB	10	3,429	0,309	3,614	0,302	5,42%	
7. DB	10	2,550	0,377	2,967	0,422	16,35%	
8. KKE	10	2,983	0,659	3,450	0,527	15,66%	
9. SDBCB	10	2,950	0,422	3,150	0,444	6,78%	
10. SKEB	10	3,400	0,813	3,567	0,568	4,91%	
11. YVB	10	3,425	0,374	3,600	0,242	5,11%	
12. BC	10	3,117	0,352	3,250	0,264	4,27%	

N: Örnek sayısı; ÖT Ort: Ön test ortalaması, ST Ort: Son Test ortalaması

Buna göre deney grubunda her bir alt boyutta pozitif yönde bir iyileşmenin olduğu rakamsal olarak ve yüzdeler olarak ortaya konulmuştur. Ancak bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını görmek için ileri test tekniklerine ihtiyaç vardır. Dikkat edilecek bir diğer nokta da analizlerde non-parametrik testler kullanılacağından yukarıdaki ortalama değerler yerine medyan değerleri geçerli olacaktır. O yüzden ki, ortalamalar arası farklar anlamlı gibi gözükürken medyanlar arası fark anlamlı çıkmayabilir. Deney grubunda analiz edilecek örnek sayısı 10 adet veriden olduğundan non-parametrik test tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Araştırmada kullanılan verilerin cinsi ve kaynağı aşağıda sıralanmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerden ön test – son test puanları, bu puanların ortalama değerleri, öğrencilerin sayısı ve cinsiyetinden oluşmaktadır.

1. Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları
2. Öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları Ön Test puanları
3. Öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları Son Test puanları
4. Öğrencilerin sayısı
5. Öğrencilerin cinsiyeti

3.4.1.Prosedür ve işlem basamakları

Bu çalışma İstanbul ilinde, bir akademik yarı yılda üstün zekalılar sınıfında eğitim gören 10 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Toplam katılımcı sayısı 10 kişi olup, bunun 4 kız öğrenci 6'sı erkek öğrencidir. Araştırma aşağıdaki işlem basamakları doğrultusunda yürütülmüştür.

- Araştırmacı Sosyal Duygusal Gelişim Programı kapsamında farklılaştırma modellerini araştırmış, kendi farklılaştıracağı programın teorik temellerini oluşturmuştur.
- Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına dair bilgi edinmek amacıyla araştırmacı çeşitli uygulama örneklerini incelenmiştir.

- Uygulamaya başlamadan önce Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeği Ön Test ve Son Test formlarını hazırlanmıştır.
- Araştırmada sınıf içi uygulama yapabilmek için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin başvurusu yapılmış ve gerekli izin alınmıştır.
- Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeği incelenmiş, alt boyutları hakkında araştırma yapılmış, ölçeğin kullanım izni alınmıştır.
- Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı okulun müdür ve öğretmeni ile görüşülerek uygulama öncesi gerekli ortam hazır hale getirilmiştir.
- Araştırmanın problemi ve hipotezleri (denenceler) ortaya konulmuştur.
- Araştırmanın denencelerini test etmede kullanılacak ölçek belirlenmiştir.
- Uygulama süreci için deney grubu belirlenmiş ve özellikleri ortaya konulmuştur.
- Araştırma verileri yüz yüze görüşülerek ve anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.
- Deney grubu öğrencilerine eğitim verilmeden önce ve eğitim verildikten sonra olmak üzere iki adet test uygulaması yapılmıştır.
- Ön test ve son test uygulamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farklılıklar araştırmanın denenceleri doğrultusunda istatistiksel olarak test edilmiştir.
- Elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca gidilmiştir.

3.4.2. Programın hazırlanması

Deney grubuna yönelik çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda uygulanacak program için öncelikle üstün zekâlı öğrencilere yönelik Sosyal Becerileri Değerlendirme programın ilkeleri ve program örnekleri incelenmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin zihinsel olarak akranlarından ileri olması düşünülerek ve sosyal becerilere ilişkin hazır bulunuşluk seviyeleri 2.Sınıf müfredatında ilave Sosyal Duygusal Gelişim Programı kapsamında “*Sosyal Hayatta Ben*” programı çalışmalarının yapılmasında karar verilmiştir. Milli Eğitim müfredatının bu konuda üstün zekâlı öğrenciler için yetersiz olduğu düşünülerek program zenginleştirme

çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, “*Temel sosyal beceriler, Temel konuşma beceriler, İleri konuşma becerileri, İlişkiyi başlatma becerileri, İlişkiyi sürdürme becerileri, Grupla iş yapma becerileri, Duygusal beceriler, Kendisini kontrol etme becerileri, Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, Sonuçları kabul etme becerileri, Yönerge verme becerileri ve Bilişsel beceriler*” gibi konulara yer verilmiştir.

Sosyal Hayatta Ben programı oturumları beş farklı modülden oluşan bir program dâhilinde yürütülmüştür. Bunlar:

1. Modül: İlişkiyi Başlatma
2. Modül: Grupla iş yapma
3. Modül: Duygusal beceriler
4. Modül: Kendisini kontrol etme
5. Modül: Saldırgan davranışlarla başa çıkma

3.4.2.1 Modül programı – İlişkiyi başlatma

Bu modülde temel amaç, uygulanacak programın içeriğini anlaması, Programa katılmayı ve kuralları kabul etmesi Sosyal hayatta nasıl davranacağına dair bilgi sahibi olması Sosyal hayatta doğru davranmasıdır.

Kullanılacak Materyal, cam fanus, kağıtlara yazılmış sorular, göz bandından oluşmaktadır.

Uygulama Süreci:

- Öncelikle öğrencilerin ilgisi derse çekilir ve hazırlanır. Öğrencilerin sosyal hayatta yeni bir ortama girdiklerinde başkaları ile nasıl tanıştıkları sorulur. Her öğrenciden fikirleri ve nasıl tanıştıkları öğrenildikten sonra çalışmaya geçilir.
- Öğrenciler rastgele ikişerli gruplara ayrılır. Bu iki kişinin cam fanustaki soruları birbirlerine sorması istenir.

- Tüm öğrenciler birbirlerine sırayla soruları sorduktan sonra öğrencilerin eğlenerek bu çalışmayı sürdürmesi için “körebe oyunu” oynatılır.
- Öğrencilerden biri rastgele seçilerek “körebe” olur. Arkadaşını sesinden tanımaya çalışır. Arkadaşının kim olduğunu bilirse, onun ile ilgili hoşuna giden ve onunla anlaşmakta zorluk yaşadığı özelliklerden üçer tane söyler.
-

Modül içi etkinlikler:

- a) Körebe oyunu
- b) Duyguların tabu’su
- c) En nazik kim?
- d) Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim
- e) Başkalarını tanımaya hazırım
- f) Görüldüğü gibi değil!
- g) Yardım eli uzatalım

3.4.2.2 Modül programı – Grupla işbirliği

Bu modülde amaç, Öğrencilerin görsel zekasını ve organizasyon becerilerini kullandıkları bu etkinlikte, grup içinde işbirliği yaparak çalışmasını sağlamaktır.

Kullanılacak material, Fon karton, renkli kalemler, makastan oluşmaktadır.

Uygulama Süreci:

- Öğrencilere yaşadığımız şehir ve başka ülkedeki farklı mimariye sahip şehirler gösterilir.
- Kendilerinin tasarlama imkanı olsa ne gibi bir şehir tasarlayacakları sorulur ve bir maket yapmaları istenir.
- Maket yapmak için öğrenciler iki gruba ayrılır. Maketi yaparken bu şehirde ne gibi bir mimari özelliklere sahip olduğu sorulur.

Modül içi etkinlikler:

- a) Hepimiz Puzzle’ın Parçalarıyız

- b) Resmi Hikâyeye Tamamla
- c) Münazara Zamanı
- d) Başka Ülkelerdeki Çocukların Oynadığı Oyunlar
- e) Okulumuzu Düzenleyelim

3.4.2.3 Modül programı – Duygusal beceriler

Bu modülde amaç, öğrencilerin arkadaşlarının en belirgin özelliklerini tanımalarını sağlamaktır.

Kullanılacak materyal, Boş bir kutu, A4 kağıdı ve kaleminden oluşmaktadır.

Uygulama Süreci :

- Her öğrenciden kendisi hakkında bir karakter özelliğini kağıda yazması istenir. Kağıda yazdıkları bu özelliği kutuya koymaları söylenir.
- Her öğrenci kutudan bir kağıt seçer. Seçtiği özelliğin hangi arkadaşına ait olduğunu tahmin etmeye çalışır.

Modül içi etkinlikler:

- a) Doğru İletişim Kurmayı Öğreniyoruz!
- b) Duygu Kartları
- c) Duygu Dükkanı
- d) Duygu Dedektifi
- e) Duygu Köşesi
- f) Duygu Şapkaları (Altı Uygulamalı Şapka Tekniği)

3.4.2.4 Modül programı – Kendini kontrol etme becerileri

Bu modülde öğrencilerin hoşlanmadıkları durumlarda çevresine zarar vermemek için duygularını kontrol edebilmesi amaçlanmıştır.

Kullanılacak materyal, A4 kağıt, kalem, boya kalemlerinden oluşmaktadır.

Uygulama Süreci:

- Öğrencilere hoşlanmadıkları davranışlar sorulur. Her öğrenciden bu davranışları kağıtlara yazması ve resmetmesi istenir.
- Sırayla bütün öğrencilerin hoşlanmadıkları durumlar yaptıkları resme bakılarak incelenir.
- Öğrenciler gruplara ayrılarak bu hoşlanmadıkları durumu dramatize etmeleri istenir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalınca ne yapacakları sorulur.
- Öğrencilerin tepkileri ve yaptıkları drama ile ilgili bir değerlendirme yapılır. Bu durum başlarına geldiğinde nasıl davranabilecekleri ile ilgili örnekler verilir. Örneğin, arkadaşının yanlışlıkla kağıdını yırtması ve çalışmasına istemeden zarar vermesi durumunda sakın kalarak bir dahaki sefere daha dikkatli olmasını istemesi, kağıdını yanlışlıkla yırtan öğrencinin bunu telafi etmek için çalışmasını tekrar yapmasına yardımcı olacağını teklif etmesi gibi olumlu yaklaşımlarda bulunmalarına, çözüm odaklı olmalarına teşvik edilir.

Modül içi etkinlikler:

- a) Sorunlarımı Nasıl Çözebilirim?
- b) Okul Düzenine Yardımcı Oluyorum
- c) Zorbalığa Karşıyız
- d) Zorbalıkla Baş Etme Yolları

3.4.2.5 Modül programı – Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri

Modül içi etkinlikler:

- a) Neden Öfkeleniriz?

Uygulama Süreci:

- “Öfke nedir?” diye sorularak etkinliğe başlanır.
- “En çok neye öfkeleniriz?, Kime öfkeleniriz? Hangi olaylar bizi sinirlendirir?” soruları sorulur. Bu sorulara cevap verildikten sonra “Peki öfkelendiğinizde nasıl tepkiler verirsiniz?”
- Sorular cevaplandıktan sonra çalışma kağıtları dağıtılır. Öfkelerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için uygun yöntemlerin neler olacağı ile ilgili fikirler üretmeleri istenir.

b) Kızgınlıklardan Uzakta

Uygulama Süreci:

- Öncelikle çocuklar yuvarlak bir düzende oturur. Çocuklardan onları kızdıran bir anı hatırlamaları istenir.
- Çocukların hatırladıkları bu anı ile başa çıkabilmeleri için nefes egzersizi yapılır. Bunun için sağ ellerini göğüs kısmına, sol ellerini karınlarının üzerine yerleştirmeleri söylenir.
- Burunlarından nefes alarak içlerinden 4’e kadar saymaları söylenir. Ardından aldıkları nefesi ağızından vermeleri istenir.
- Çocuklar sakinleşmeye başladıkları sırada “Şuanda en sevdiğiniz oyunu veya aktiviteyi yaptığımızı hayal edin.” Diyerek son yönerge verilir.

c) Öfkemi Yenebilirim!

Uygulama Süreci:

- Öğrencilerden kendilerini kızdıran bir olayı çizmeleri istenir.
- Çizdikleri bu olayı gözlerini kapatarak zihinlerinde tekrar canlandırmaları söylenir.
- Çocuklar bu olayı zihinlerinde canlandırırken, “şimdi aynı olayı, kızdığınız kişinin komik bir ses tonu kullanarak yaşadığımızı hayal edin.” Yönergesi verilir.
- Çocuklar bu yönergeyi gözlerinde canlandırdıkları sırada, “şimdi kızdığımız bu kişinin gittikçe ufaldığını, minicik bir hale geldiğini ve komik bir görüntüde olduğunu hayal edin.” Yönergesi verilir.
- Ardından çocuklardan gözlerini açarak kendilerini ifade etmeleri ve tartışma sorularına cevap vermeleri istenir.

d) Stres Topu

Uygulama Süreci:

- Öncelikle çocuklara stres yaşadığımız bir durum ile ilgili örnek verilir.
- Sonrasında çocukların bu durum gibi kendilerinde stres yaşatan durumları paylaşımları istenir.
- Paylaşılan tüm durumlar sırasıyla tahtaya öğrencilerin hepsinin göreceği şekilde yazılır.
- Ardından öğrencilerin bu durumlar ile ilgili çözüm üretmesi istenir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu amaçla Tek Grup Öntest - Sontest Desenini test etmek için Mann Whitney u testi yapılmıştır. Örnek sayısının 30'dan az olması ve verinin normal dağılım göstermemesi durumunda kullanılır. Bir non-parametrik test tekniğidir. Parametrik testlerden Tek Yönlü Anova (One-WayAnova) testine karşılık gelmektedir. Bu çalışmada da tek grup bulunmakta ve öncesi – sonrası arasındaki farklar analiz edilmektedir.

4.BULGULAR

4.1.Tanımlayıcı İstatistikler

4.1.1.Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları

Verilerin analizine geçmeden önce öncelikle Deney Grubu Öğrencilerinin demografik özellikleri incelenmiş, bu amaçla yaş ve cinsiyet dağılımına bakılmıştır. Deney grubunda 10 üstün zekâlı çocuk yer almakta, bunun 4'ü kız, 6'sı erkek çocuktan oluşmaktadır. Yine yaş grupları incelendiğinde, çocukların 6'sı 7 yaşında, 4'ü 8 yaşındadır.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları

<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Öntest Puan</i>	<i>Son Test Puan</i>	<i>Değişim (%)</i>
7	Erkek	214	221	3,27
7	Erkek	224	233	4,02
8	Kız	239	263	10,04
7	Kız	244	252	3,28
8	Erkek	222	235	5,86
7	Erkek	217	238	9,68
7	Erkek	230	237	3,04
7	Kız	232	244	5,17
8	Kız	202	218	7,92
8	Erkek	195	218	11,79
Genel öğ. ortalaması		221,90	232,27	4,67

Erkek öğ. ortalaması	217,00	230,33	6,14
Kız öğ. ortalaması	229,25	244,25	6,54

Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları incelendiğinde, ön test puanları ile son test puanları arasında fark olduğu, son test puanlarının yükseldiği görölmektedir (Tablo 4.1). Bu farklılık ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasındaki farktan da açıkça görölmektedir.

4.1.2.Non-Parametrik test Mann-Whitney U testleri

Üstün zekâlı ilköğretim öğrencileri 2. Sınıf öğrencilerinin sayısının 10 kişiden oluşması ve araştırmada hedef kitlenin sadece bu gruptan oluşması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılım özelliklerine sahip olması mümkün olmamıştır. Bu nedenle ön test ve son test arasındaki farkı belirleyebilmek için non-parametrik test tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Bu amaca yönelik en uygun test tekniği olan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analizde kullanılan Mann-Whitney U Testi için şu bilgiyi vermek yerinde olacaktır.

Mann-Whitney U Testi bir non-parametrik analiz tekniği olup örneklemin 30'dan az ya da normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada 10 adet veri üzerinden analizler yapıldığından örneklem ortalamaları üzerinden fark testleri yapmak olanaksızdır (T-testi). Şayet örneklem 30'dan büyük ve normal dağılıma uygun olsaydı, o zaman t-testi yapılabilir ve son test – ön test farklılığı için parametrik test teknikleri kullanılabilirdi.

Mann-Whitney U Testi, ortalamalar yerine Medyan değerlerini baz aldığından ve iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirildiğinden, elde edilen bulgular da t-testinden umulan bulgulardan farklı olacaktır.

Tablo 4.2: Temel Sosyal Beceriler Alt Boyutu İçin Mann-Whitney U Testi

TSB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		9,05	90,5	35,5	-1,115	0,265
Sn test (N=10)		11,95	119,5			

Çalışma grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Temel Sosyal Beceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.2). Analiz neticesinde deney grubu temel sosyal beceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-1.115$, $p>.05$).

Tablo 4.3: Temel Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

TKB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		9,5	95	40	-,801	0,423
Sn test (N=10)		11,5	115			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Temel Konuşma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.3). Analiz neticesinde deney grubu temel konuşma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=40$, $z=-.801$, $p>.05$).

Tablo 4.4: İleri Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

IKB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		9,05	90,5	35,5	-1,127	0,265
Sn test (N=10)		11,95	119,5			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İleri Konuşma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.4). Analiz neticesinde deney grubu ileri konuşma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-.801$, $p>.05$).

Tablo 4.5: İlişkiyi Başlatma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

IBB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		9,4	94	39	-,845	0,398
Sn test (N=10)		11,6	116			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İlişkiyi Başlatma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.5). Analiz neticesinde deney grubu ilişkiyi başlatma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=39$, $z=-.845$, $p>.05$).

Tablo 4.6: İlişkiyi Sürdürme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

ISB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön	test	10,5	105	50	0,000	1,000
(N=10)						
Sn	test	10,5	105			
(N=10)						

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İlişkiyi Sürdürme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.6). Analiz neticesinde deney grubu ilişkiyi sürdürme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=50$, $z=.000$, $p>.05$).

Tablo 4.73: Grupla İş Yapma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

GIYB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön	test	8,85	88,5	33,5	-1,282	0,200
(N=10)						
Sn	test	12,15	121,5			
(N=10)						

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Grupla İş Yapma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.7). Analiz neticesinde deney grubu Grupla İş Yapma Becerilerisontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=33.5$, $z=-1.282$, $p>.05$).

Tablo 4.8: Duygusal Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

DB		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		7,4	74	19	-2,362	0,018
Sn test (N=10)		13,6	136			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *DuygusalBeceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.8). Analiz neticesinde deney grubu **duygusalbeceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir** (U=19, $z=-2.362$, $p<.05$).

Ortalamalar arası en yüksek fark oranının duygusal beceriler boyutunda olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit için cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre fark testleri yapılmış, ancak her iki boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4.9: Kendisini Kontrol Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

KKE		<i>Sıra</i>	<i>Sıra</i>	<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>Ortalaması</i>	<i>Toplamı</i>	<i>Testi</i>	<i>z</i>	
Ön test (N=10)		8,3	83	28	-1,674	0,094
Sn test (N=10)		12,7	127			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Kendisini Kontrol EtmeBecerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.9). Analiz

neticesinde deney grubu kendisini kontrol etmebecerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=28$, $z=-1.674$, $p>.05$).

Tablo 4.10: Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

SDBCB		<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney Testi</i>	<i>U z</i>	<i>p</i>
Ön test (N=10)		9,05	90,5	35,5	-1,134	0,257
Sn test (N=10)		11,95	119,5			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.10). Analiz neticesinde deney grubu saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-1.134$, $p>.05$).

Tablo 4.11: Sonuçları Kabul Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

SKEB		<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney Testi</i>	<i>U z</i>	<i>p</i>
Ön test (N=10)		10	100	45	-,429	0,668
Sn test (N=10)		11	110			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Sonuçları Kabul Etme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında

farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.11). Analiz neticesinde deney grubu sonuçları kabul etme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=45$, $z=-.429$ $p>.05$).

Tablo 4.12: Yönerge Verme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

YVB	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney Testi</i>	<i>U z</i>	<i>p</i>
Ön test (N=10)	9,3	93	38	-,961	0,337
Sn test (N=10)	11,7	117			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Yönerge Verme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.12). Analiz neticesinde deney grubu yönerge verme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=38$, $z=-.961$, $p>.05$).

Tablo 4: Bilişsel Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

BC	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Mann-Whitney Testi</i>	<i>U z</i>	<i>p</i>
Ön test (N=10)	9,45	94,5	39,5	-,813	0,416
Sn test (N=10)	11,55	115,5			

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Bilişsel Beceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 4.13). Analiz neticesinde deney grubu bilişsel beceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=39,5$, $z=-.813$, $p>.05$).

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Üstün zekalı çocukların eğitiminde ve kişisel becerilerin kazanılmasında farklı programlar kullanılmaktadır. Bu programlardan birisi de sosyal duygusal gelişim programıdır. Bu programı kullanan eğitimciler üstün zekalı çocukların topluma diğer çocuklar gibi adapte olmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu programın temel becerilerin kazanılmasını garanti altına alma gibi bir amacı bulunmaktadır. Bu amacın temel sebebi üstün öğrenme yeteneği bulunan çocuğa daha karmaşık olan öğrenme becerilerini kazandırmadan bir sonraki evre için gerekli olan materyallerin verilme tehlikesinin engellenmesidir. Burada asıl görev rehberlik eden eğitimeye düşmektedir. Eğitimci, üstün zekalı öğrenciyi gözlemleyerek sosyal duygusal gelişim basamaklarını dikkatlice gözlemleyip notlar almalıdır. Burada önemli olan nokta öğretmenin çocuğu doğru zamanlarda yönlendirmesidir (Akarsu., 2004).

Sosyal duygusal gelişim programı ile birlikte çocuğa eğitim ve sosyal alanda bağımsız hareket edebilme ve sosyal uyum sağlama gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal duygusal gelişim programı ile birlikte üstün zekalı çocuğa kazandırılmak istenen bir diğer beceri ise, yüksek düzeyde düşünce zaman aralıklarının işbirliğini sağlama yani olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarak bu olaylardan çıkarım yapmasını sağlamaktadır. Bunun nedeni, üstün zekalı çocukların toplum içerisinde uyumunun sağlanması ve akademik olgulara daha yumuşak geçişleri yapmasını sağlanmasıdır. Bilindiği üzere, eğitim bilimciler tarafından üstün zekalı çocuklara uygulanan sosyal duygusal gelişim programları incelenmiştir. Bu programlar incelenirken zeka kavramı ve zeka kuramları üzerinde durulmuştur. Sosyal duygusal gelişim programları oluşturulurken Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı, Başarılı Zeka Kuramı, Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeli, Gardner Çoklu Zeka Kuramı, Duygusal Zeka gibi kuramlar göz önüne alınmıştır. Aynı zamanda üstün zekalı çocukların bilişsel, kişisel ve sosyal özellikleri de gözletilmiştir (Baltacı., 2017).

Sosyal duygusal gelişim programı uygulamasının üstün zekalı öğrenciler üzerinde belli hedefleri bulunmaktadır. Bunlardan kısaca söz etmek gerekirse, sosyal duygusal gelişim programları ile birlikte üstün zekalı öğrencilerin başladıkları işi zamanında bitirme

beceri konusunda destek sağlamaktadır. Üstün zekalı çocukların genel olarak sorumluluk duygularının gelişmesine olanak sağlar. Farklı ortamlarda kurallara uygun olarak davranmayı öğrenir. Bir takım kuralların varlığının farkına varır ve onlara uyum göstermeye çalışır. Sadece üstün zekalı öğrencilerle değil, aynı zamanda da akranları ile birlikte arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar. Kendini ifade etmeyi öğrenir ve gerekli olduğu durumlarda liderliği üstlenir. İnsanların beklentilerine karşılık verir ve kendisinden beklenen davranışları yerine getirir (Boran., 2016)

Sosyal beceri analizlerinden yararlanılarak üstün zekalı öğrencilerle ilgilenildiğinde doğru eğitim verildiğinde olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurabildikleri ve canlı ve cansız ayrımının farkına varabildikleri sonuçları bulunmuştur. Sosyal beceri ölçekleri kullanılarak çocuklara sosyal ve duyuşal gelişim programları uygulandığında toplum içerisinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve toplumda çekinmeden davranış sergiledikleri literatürde verilen bazı bilgilerde mevcuttur (Clark., 2015).

Üstün zekalı çocuklarda meydana gelen dışlanma durumu, mükemmelliyetçilik, stres, benlik saygısı, depresyon durumları onların içine kapanmasına ve sosyal hayattan dışlanmasına neden olmaktadır. İfade edilen sorunlardan dolayı bizim çalışmamızda sosyal ve duyuşal gelişim programlarının üstün zekalı öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Literatür taramalarına bakıldığında bizim çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmaların da mevcut olduğu gözlemlenmektedir (Clark., 2015).

Dengiz (2014) çalışmasında, üstün zekalı çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Çalışma da öğrencilere sosyal ve duyuşal gelişim programları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aileden algılanan sosyal destek durumunun benlik saygısı üzerinde bir etkisi olduğu, çocuğun akranlarından ya da aileden aldığı sosyal desteğin benlik saygısında bir etkisi olmadığı, annenin eğitim seviyesinin ve ailenin genel maddi durumunun benlik saygısı durumunda önemli bir etken olduğu, cinsiyet durumunun ya da babanın eğitim durumunun benlik saygısında bir önemi olmadığı vurgusu yapılmıştır.

Yazgı (2019) çalışmasında, üstün zekalı çocuklarda, sosyal ve duyuşal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık durumunu gözlemiştir. Çalışmanın hedefinde, üstün zekalı öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve sosyal duyuşal öğrenme becerileri arasındaki farkın incelenmesi olarak rapor edilmiştir. Çalışma sonucunda, üstün zekalı çocuklarda üst bilişsel farkındalık ile sosyal duyuşal

gelişim becerileri arasında pozitif bir korelasyon olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda sosyal ve duyuşal gelişime etki eden anne babanın eğitim durumu, cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi etkenlerin de var olduklarını ifade etmiştir.

Üstün zekalı çocuklar ile ilgili literatürde çok fazla çalışma olduğunu söyleyen Yazgı (2019), sosyal ve duyuşal gelişim programlarının uygulanması ile birlikte üstün zekalı öğrenciler üzerinde oluşan etkenler ve psikolojik durumlar ile ilgili çalışmaların daha aydınlatıcı olabileceği önerisinde bulunmaktadır.

Bizim çalışmamızda sosyal beceriler analiziyle ilgili olarak konuşma becerisinde gözle görülür bir pozitifliğin olduğu sonucu elde edilmiştir. bizim de kendi çalışmamızın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerileri vermemiz uygun olabilmektedir; (Arıbaş., 2018).

- Örneklem grubu değiştirilerek üstün zekalı öğrenciler başka bir grup ile karşılaştırılarak literatür zenginleştirilebilir.
- Sosyal ve duyuşal gelişim programlarının üstün yetenekli çocuklar dışında diğer özel çocuklar üzerinde uygulanması ile elde edilen bilgiler özel eğitimciler ile paylaşılarak bu çocukların gelişimi, eğitimi ve topluma kazandırılmaları daha kolay hale getirilebilir.
- Çocukların eğitimin büyük kısmının okulda aldıkları bilindiği için eğitimciler ve aile bireylerine sosyal ve duyuşal gelişim programları ile ilgili genel bilgi verilerek çocuk üzerindeki etki durumları ara ara konuşulmalıdır.
- Akademik çalışmalar ve sonuçları özel eğitim merkezlerinde bulunan eğitimcilerle aktarılmalı ve yanlış davranma olasılığını en aza indirilmelidir.
- Sosyal uyum ölçeklerinin üstün zekalı öğrencilerde çeşitli becerilere olan etkileri ve sosyal uyum yetenekleri ile farklı örneklerle çalışmalar çeşitlendirilerek sosyal duyuşal eğitim programları iyileştirilmelidir.

Köksal (2007), çalışmasında üstün zekalı çocuklarda duyuşal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması üzerinde durmuştur. İlköğretim 1. sınıfa giden 22 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen eğitim programında sonuçlar pozitif olarak gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde üstün zekalı öğrencilere hazırlanan sosyal ve duyuşal gelişim programının öğrencilerin duyuşal zeka gelişimini

arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışma hedefleri ve sonuçları bizim çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Ürek (2012), üstün zekalı olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin fene ve bilime karşı algı ve tutumlarının karşılaştırılması konusunu incelemiştir. Çalışma kapsamında 61 üstün zekalı, 121 üstün zekalı olmayan toplam 182 öğrenci ile karma araştırma deseni uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayanlara göre daha fazla fen ve bilim derslerine meraklı oldukları gözlemlenmiştir.

Akkan (2012), üstün zekalı 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları konusunu ele almıştır. Çalışma sonucunda üstün zekalı çocukların sosyometrik statüleri iki farklı akademik ortamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda üstün zekalı öğrencilerin empati konusunda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretici (2017), bir grup üstün zekalı çocuğun sosyal uyum durumlarının incelenmesi konusunu ele almıştır. Çalışma kapsamında günlük hayatta bir çok uyararla savaş veren üstün zekalı çocukların sosyal uyumlarının diğer çocuklara nazaran düşük olduğu düşüncesi üzerine bu çalışma yapılmıştır. üstün zekalı çocuklardan 20 si erkek, 26sı kız, normal çocuklardan da 20 si erkek, 26 kız toplamda 92 çocuğa, Hacettepe Üniversitesinin geliştirmiş olduğu Kişilik Envanterinin (HKE) bir alt ölçeği olan Sosyal Uyum testi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde, üstün zekalı çocukların genel anlamda sosyal uyumlarında herhangi bir düşüklük bulgusu elde edilmemiştir

Sosyal ve duysal gelişim her çocuğun hayatında önemli bir etken olarak yer almaktadır. Çocukların sosyal duysal gelişim becerileri ne kadar yüksek olursa o derece sosyal hayatta ve eğitim alanında başarılı olması beklenmektedir. Sosyal duysal gelişim programlarının önemi bu kısımda önemlidir. Bu programlar sadece üstün zekalı öğrenciler için uygulanmamaktadır aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken ve hiperaktivite, dikkat dağınıklığı gibi problemler yaşayan çocuklar üzerinde de uygulanmaktadır. Böylelikle her çocuğun bilişsel, duysal ve gelişimsel özellikleri bireysel farklılıklara göre belirlenip, sosyal ve duysal gelişim programları ile çocuklar hayata kazandırılmaktadır (Afat., 2013). Bizim çalışmamızda sosyal ve duysal gelişim programının üstün zekalı çocuklar üzerindeki sosyal ve duysal becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmamız sosyal duysal gelişim programlarının

üstün zekalı çocuklar üzerindeki etkisini incelemesi bakımından özgündür. Aynı zamanda sosyal duygusal gelişim programları ve üstün zekalı çocuklar ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Bu çalışmada üstün zekâlı çocukların *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği* üzerine bir çalışma yapılmış, bu çalışma 7-8 yaş arası 10 çocuğa uygulanmıştır. Ölçekte toplam 69 soru yer almakta ve 12 alt boyuta ayrılmaktadır. Bu çalışmada örnek sayısının normal dağılıma uygun olmaması nedeniyle geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmamış, Akçamete ve Avcioğlu'nun (2005) belirtmiş olduğu boyutlar baz alınmıştır.

Ölçeğin, Temel Sosyal Beceriler (TSB) boyutunda yapılan non-parametrik testlerde (Mann-Whitney U Testi) son test – ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son test ortalaması ile ön test ortalaması arasında %3,57 bir farklılık bulunmasına rağmen bu fark istatistiki bakımdan anlamlı çıkmamıştır.

Bu bağlamda Temel Sosyal Beceriler (TSB) boyutunda yapılan analizler göstermektedir ki, son test ile ön test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan uygulamada temel konuşma becerileri bazında yeterli düzeyde bir kazanım elde edildiğini göstermektedir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, üstün zekâlı öğrencilere verilecek bu eğitimle birlikte, çevresindeki olayları gözlemlemede ve çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla bunların nitelikleriyle ilgili veri toplamada iyileşme olduğunu göstermektedir. Ayrıca konuşurken sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak üzere mimikler kullanır hale geldiklerini, başkalarıyla daha rahat iletişime geçtiklerini ve sosyal çevreye uyum sağlamada verilen eğitimin başarıyı da artırmıştır.

Diğer yandan Clark (1997) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal öğrencilere göre duygusal bakımdan daha duyarlı olduklarını ve karşılık verdiklerini belirtmekte ve üstün zekâyı bu şekilde tanımlamaktadır. Buna göre hızlı öğrenmeye neden olan beyin yapısının aynı zamanda yüksek duygusal becerilere de yol açtığını savunmaktadır. Oğurlu ve Yaman'a (2010) göre, üstün zekâlı çocuklar başkalarının isteklerine, ihtiyaçlarına ve acılarına karşı daima empatiyle yaklaşmakta ve sorumluluk hissetmektedirler. Üstün zekâlıların gösterdikleri bu duygusal yaklaşım diğer insanların ihtiyaçları giderilinceye kadar da devam etmektedir. Kaya, Kanık ve Alkın (2016) yaptıkları araştırmayla üstün zekâlı çocukların, üstün zekâlı olmayanlara

göre duygusal zeka bakımından istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunduğunu ancak, arasında iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu araştırmacıların elde ettiği bir bulgu da, üstün zeka ve yetenek tanısı iletişim becerilerini istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz etkilerken, duygusal zeka iletişim becerilerini olumlu etkilemektedir.

Bu çalışmadaki Duygusal Beceriler (DB) boyutunda yapılan incelemeler göstermiştir ki, öğrencilerin son test – ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık mevcut olup, bu durum uygulama sonucunda bir iyileşmenin görüldüğüne işaret etmektedir. Yani, *“Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder, Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder, Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder, Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır, Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler, Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler”* gibi maddelere verilen yanıtlarda öğrencilerde bir ilerleme sağlanmıştır. Duygusal becerilerde hangi gruplar arasında bir farklılaşma olduğunu görmek için yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre fark testleri yapılmış, ancak yapılan ileri düzey analizler göstermiştir ki, yaş ve cinsiyete göre duygusal becerilerin gelişiminde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Duygusal becerilerdeki iyileşme demografik faktörlerden bağımsız olarak gerçekleşmektedir. Cinsiyet ve yaş gruplarına göre duygusal becerilerin ortalama değerleri arasındaki farkın az olması da bunu açıklamaktadır. Oysa sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine yaptıkları çalışmada Kabakçı ve Korkut’un (2010) bulguları ile örtüşmemektedir. Çünkü bu araştırmacılar, cinsiyete göre sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna erişmişlerdir.

Diğer yandan elde edilen bu bulgular, Konyalıoğlu ve Varlı’nın (2009) çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Çünkü araştırmacılar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki akranlarına oranla daha yüksek oranda sosyal-duygusal uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada yaşa göre yani akranlara göre duygusal beceriler bakımından herhangi bir farklılığın olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Ogelman ve arkadaşları (2012) 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki nedensel ilişkileri araştırmışlardır. Yaptıkları analizlerde kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum

sağlama becerilerinin bilişsel gelişim üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Aynı yazarların inceledikleri bir diğer konu da kendini kontrol etme becerileridir. Kendini kontrol etme becerisi ile bilişsel gelişim arasında anlamlı nedensel ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada hem Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerilerinde hem de Kendini Kontrol Etme Becerilerinde üstün zekâlı çocuklara uygulanan eğitim modüllerinin başlangıç düzeyine göre anlamlı bir gelişmeye yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kendisini kontrol etme becerileri boyutunda da bu çalışmada iyi sonuçlar elde edilmiştir. Verilen eğitimler sonucunda öğrencilerin başlangıç durumuna göre daha iyi hale geldiğini elde edilen sonuçlar ortaya koymaktadır. Kendisini kontrol etme konusunda deney grubu öğrencilerinin karşısındaki insanın duygusal haline göre uygun tepki verdiği, aşırı sevinç, üzüntü ve korku gibi hislerini uygun biçimde belirttiği görülmüştür. Diğer yandan öfkesini kontrol edebildiği ve başkalarını rahatsız etmeden problemlerini konuşarak çözebilme yeteneğini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri konusunda önemli kazanımların elde edildiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan ve eğitim verilen öğrencilerin öncesine kıyasla, kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır diyebildiği ve saldırgan davranışa yönelmediği, rahatsız olduğu eylemler konusunda da karşısındaki sözlü olarak uyardığı görülmüştür. Yine kendisine yöneltilen suçlamalar karşısında kendini daha iyi savunduğu ve olumsuzluklara karşı daha dirençli bireyler haline geldikleri tespit edilmiştir.

İlişkiyi başlatma kişinin iletişim becerisi ile ilgilidir. İletişim becerisinin temelini etkin dinleme ve doğru zamanda doğru tepkiyi verebilme davranışları oluşturur (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu çalışmada ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grup ile iş yapma, kendini kontrol etme, saldırgan davranışlar ile mücadele, sonuçları kabul etme, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceriler boyutlarında ise son test ile ön test arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şüphesiz ki, bu çalışmanın en önemli çıktılarından birisi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin üstün zekâlı çocuklar üzerinde uygulanmasıdır. Yapılan ön test ve son test çalışmalarında bu öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler, Duygusal beceriler, Kendisini Kontrol Etme Becerileri ve Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma

Becerileri alanlarında hızlı iyileşme gösterebildikleridir. Diğer boyutlarda ise belki farklı eğitim tekniklerinin kullanılması veya eğitimin zamana yayılarak bu becerilerin kazandırılması durumunda anlamlı farklılık oluşması muhtemeldir.

Kara ve Çam (2007) yaptıkları araştırmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği ikinci sınıfına devam eden, gelişim ve öğrenme dersi alan öğrencilerden 74 öğretmen adayını belirlemiş, bu öğrencileri kontrol grubu ve deney grubu olarak 37'şerli iki gruba ayırmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayı öğrencilerinin eğitiminde 12 hafta süreyle yaratıcı drama yöntemi kullanılmış, diğer grupta ise geleneksel öğretim metotları uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular göstermiştir ki, yaratıcı drama tekniklerinin grupla iş yapma becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda üstün zekâlı öğrencilere de bu çalışmada belirlenen beş sosyal beceri alanında söz konusu davranışların edindirilmesi için yaratıcı drama teknikleri etkili bir yol olarak önerilebilir.

Bu çalışmayla ilgili olarak da gelecek çalışmalarda deney grubu bireylerinin sayısı artırılarak bu çalışma tekrarlanabilir. Böylece, farklı sınıf düzeyleri, farklı sosyo-kültürel seviyelerde de akademik çalışmalar yürütülerek mevcut literatüre katkı sağlanması mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

- Afat, N.** (2013). Çocuklarda Üstün Zekanın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 155-168.
- Akarsu, F.** (2004). Üstün Yetenekliler. (Editörler: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin) I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H.** (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akkan, H.** (2012). Üstün Zekalı 6-8. Sınıf Öğrencilerinin iki Farklı Akademik Ortamdaki Sosyometrik Statülerine Göre Empatik Eğilimleri, Yaşam Doyumları ve Aile Yaşantıları. Yüksek Lisans Tezi.
- Anlak, Ş. O. ve Dinçer, Ç.** (2009). How Children's Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills Change Through The Years, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 37, 71-90.
- Arıbaş, B. B.** (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aşan, Ö ve Özyer, K.** (2003). Duygusal Zekâyâ Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Ataman, A.** (2005) Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataş, A.T., Efeçinar, H.İ. ve Tatar, A.** (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği 'Nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Bacanlı, H.** (2007). Gelişim Ve Öğrenme, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, R.** (2017). Üstün Zeka Tanısının Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bandura, A.** (1971). *Social Learning Theory*, New York City: General Learning Press.
- Blute, M.** (1981). Learning, Social Learning and Sociocultural Evolution: A Comment On Langton, *American Journal of Sociology*, 86(6), 1401-1406.
- Boran, M.** (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Budak, İ.** (2008) Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci, *Journal of Qafqaz University*, 1(22), 164-173.
- Checkel, J.T.** (2001). Why Comply? Social Learning And European Identity Change, *International Organization*, 55(3), 553-558.

- Clark, B.** (1997). *Growingupgifted* (5. Ed.). UpperSaddleRiver, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill
- Clark, B.** (2002). *GrowingupGifted: DevelopingThePotential of Children at Home and at School*, Merrill/PrenticeHall.
- Clark, B.** (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme Evde ve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek* (Çev. Üzeyir Oğurlu, Fatih Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cohen, J.** (1999). *EducatingMindsAndHeartsSocialEmotional Learning andThePassageIntoAdolescence*, New York: TeachersCollegePress.
- Çağlar, D.** (2004) *Üstün Zekâlı Çocukların Seçimi*, 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B.** (1989) *Education of TheGiftedAndTalented*, Boston: Allynand Bacon.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B.** (2004) *Characteristicsof GiftedStudents*, *Education of TheGiftedandTalented*, 5, S32-53.
- Davis, T.R.V. ve Luthans, F.** (1980). *A Social Learning ApproachtoOrganizationalBehavior*, *The Academy of Management Review*, 5(2), 281-290.
- Dengiz, N** (2014). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, S. ve Şahin, F.** (2007). *Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Gagne, F.** (1991). *Toward A Differentiated Model of GiftednessandTalent*, *Handbook of GiftedEducation*, Boston: Allynand Bacon.
- Ginter, P.M. ve White, D.D.** (1982). *A Social Learning ApproachTo Strategic Management: Toward ATheoretical Foundation*, *The Academy of Management Review*, 7(2), 253-261.
- Goleman, D.** (1995). *Emotionalİntelligence, Why it Can MatterMoreThanİq*, New York: Bantam.
- Goodman, A.** (2015). *SocialandEmotionalSkillsin ChildhoodandTheirLong-TermEffects on Adult Life*, *A ReviewforTheEarlyIntervention Foundation*.
- Gross, M. U. M.** (2000) *Issues in TheCognitive Development of ExceptionallyandProfoundlyGiftedIndividuals*, New York: Pergamon.
- Gücyeter, Ş.** (2005). *Farklı Türde Problem Geliştirmeye Yarayan Discover Problem Matrisinin Revize Edilerek Psikometrik Özelliklerinin Araştırılması*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ikesako, H. ve Miyamoto, K.** (2015). *FosteringSocialandEmotionalSkills Through Families, Schools andCommunities: Summary of International EvidenceandImplicationforJapan'sEducationalPracticesAndResearch*, *OecdEducationWorkingPapers*, No. 121, Oecd Publishing, Paris.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F.** (2010). *6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kara, Y., & Çam, F.** (2007). *Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karagöz, Y.** (2010). *Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.

- Kaya, F., Kamık, P., & Alkın, S.** (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2016, 8 (1), 229-244
- Kırtıl, S.** (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyi İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocakulah, M.S. ve Ad, N.K.** (2015). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği 'Nin Üniversite Öğrencileri İçin Uygulanabilirliği 'Nin Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 241-247.
- Konyalıoğlu, A. P., & Varlı, M. F.** (2009). Üstün ve normal zekâlı çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Köksal, A** (2007). Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Doktora Tezi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö.** (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 1-19.
- Leo, S.** (2007). Emotional Intelligence: Contemporary Models And educational Success, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, State University of New York, America.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2004) Özel Hizmet Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 25674, 18.12.2004.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E., & Feyza, U.** (2012). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 391-402.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y.** (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Oktay, E.** (1996), Parametrik Olmayan İstatistik Teknikler, Atatürk Üniversitesi İİBF Fındıkoğlu Araştırma Merkezi Yayınları, No:203.
- Öğretici A.** (2012) Bir grup üstün zekâlı çocuğun sosyal uyumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Ökten, K. ve Gökbulut, Ö.** (2015). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Okul Öncesi Çocuklarının İlişki Başlatma Ve Sürdürebilme Becerilerinin Geliştirilmesi, Yaratıcı Drama Dergisi, 10(2), 165-174.
- Ömeroğlu, E.** (2014). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı, Ankara: Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri.
- Öz, S. ve Aysan, F.** (2012). Öfke Yönetimi Eğitiminin Okul Psikolojik Danışmanlarının Öfkeyle Başa Çıkma ve Güvengenlik Becerilerine Etkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (4)6.
- Özdemir, L.** (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özyer, K.** (2004). Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Porter, L.** (1999). *Gifted Young Children*. Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J. S.** (1986). *The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S.** (2010). *Two Types of Giftedness*, İstanbul: Rota Yayın Yapım.

- Rimm, S.** (2006). *When Gifted Students Underachieve What You Can Do About It*, Texas: Prufrock Press,
- Sak, U.** (2009). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları*, Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U.** (2010). *Üstün Zekâlılar Özellikleri, Tanımlamaları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D.** (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sorensen, A.T.** (2006). *Social Learning and Health Plan Choice*, *The Rand Journal of Economics*, 37(4), 929-945.
- Stenberg, R. J. ve Clinkenbeard, P.R.** (1995). *The Triarchic Model Applied to Identifying Teaching and Assessing Gifted Children*, *Roeper Review*, 17(4), S255.
- Stubbs, K.** (2008). *Emotional Intelligence Competencies in The Team and Team Leader: A Multi-Level Examination of The Impact of Emotional Intelligence on Team Performance*, *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75.
- Şimşek, Ü. , Doymuş, K. ve Kızıloğlu N.** (2005). *Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilere Grupla Öğrenme Yönteminin Kazandırdığı Bilgi Ve Beceriler*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 67-80.
- Uz Baş, A.** (2010). *Sınıf-Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvenlik ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 732-747.
- Ürek, H.** (2012). *Üstün zekalı olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin fene ve bilime karar algı ve tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi.
- Webb, J. T.** (1993). *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*. in K. A. Heller, F. J. Monks, And A. H. Passow (Eds.), "International Handbook For Research On Giftedness And Talent," 525-538. Oxford: Pergamon Press.
- Yaylacı, G.Ö.** (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yazgı, Z.** (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık*. Yüksek Lisans Tezi.
- Yeşilyaprak, B.** (2001). *Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları*, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 139-146.
- Zel, U.** (2001). *Kişilik ve Liderlik*, Ankara: Seçkin Yayınları.

EKLER

EK 1: ‘SOSYAL HAYATTA BEN’ PROGRAMI OTURUMLARI

EK 2: MODÜL- GRUPLA İŞBİRLİĞİ

EK 3: MODÜL- DUYGUSAL BECERİLER

EK 4 :KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ

EK 5: SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ

EK 6: ÖLÇEKLER

EK 7: ÖLÇEK İZİN BELGELERİ



EK 1 :‘SOSYAL HAYATTA BEN’ PROGRAMI OTURUMLARI

1.MODÜL- İLİŞKİYİ BAŞLATMA

TANIŞMA VE KURALLAR

Amaç :Uygulanacak programın içeriğini anlaması, Programa katılmayı ve kuralları kabul etmesi, Sosyal hayatta nasıl davranacağına dair bilgi sahibi olması ve Sosyal hayatta doğru davranması amaçlanır.

Materyal :Cam fanus,kağıtlara yazılmış sorular, göz bandı

SÜREÇ

1. Öncelikle öğrencilerin ilgisi derse çekilir ve hazırlanır. Öğrencilerin sosyal hayatta yeni bir ortama girdiklerinde başkaları ile nasıl tanıştıkları sorulur. Her öğrenciden fikirleri ve nasıl tanıştıkları öğrenildikten sonra çalışmaya geçilir.
2. Öğrenciler rastgele ikişerli gruplara ayrılır. Bu iki kişinin cam fanustaki soruları birbirlerine sorması istenir.
3. Tüm öğrenciler birbirlerine sırayla soruları sorduktan sonra öğrencilerin eğlenerek bu çalışmayı sürdürmesi için “körebe oyunu” oynatılır.
4. Öğrencilerden biri rastgele seçilerek “körebe” olur. Arkadaşını sesinden tanımaya çalışır. Arkadaşının kim olduğunu bilirse, onun ile ilgili hoşuna giden ve onunla anlaşmakta zorluk yaşadığı özelliklerden üçer tane söyler.

KÖREBE OYUNU

Amaç: Öğrencilerin duyu organlarından en çok kullandıkları gözlerini kullanmadan karşılarındaki kişiyi tanımaya çalışmaları amaçlanır. Çocuklardan birisinin ebe olarak gözleri kapatılır. Karşısındaki çocuğu sesinden tanımaya çalışır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Birileri ile tanıştığımızda yaptıklarınız ile bizim öğrendiklerimiz arasında fark var mı? Neler öğrendiniz?
2. Seni sesinden tanıyan arkadaşın olduğunda ne hissettin?
3. Gözlerin bağlıyken arkadaşını tanımada başka bir faktör etkili oldu mu?

2. DUYGULARIN TABU’SU

Amaç: Duygularını kelimelerin yanısıra jest ve mimiklerini kullanarak paylaşmaları, Kelimelerin gücünden çok, beden dilinin gücünü anlamaları sağlanır.

Materyal: Duygu kartları

Cam fanus

SÜREÇ

1. Cam fanustan rastgele öğrenciler seçilir.
2. Seçilen öğrenci kapalı duygu kartlarından birisini seçer.

3. Karttaki duyguyu kilit kelimeleri kullanmadan jest ve mimik yardımıyla arkadaşlarına anlatması istenir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Yalnızca beden dili ve jestler ile bir duyguyu anlatmanın nasıl bir duygu olduğu sorulur.
2. Toplumdaki konuşma engelli kişilerin neler hissettiğini düşündüğü konusunda fikirleri öğrenilir.
3. Anlatmakta en zorlandığın DUYGU hangisi oldu?

3.EN NAZİK KİM?

Amaç: Toplumda kullanılması gereken nezaket sözcüklerini eğlenerek öğrenmesi amaçlanır.

Materyal: Fon karton, A4 kağıt

SÜREÇ:

1. Öğrenciler üçerli gruplara ayrılır. Tüm gruplara “özür dileme”, “teşekkür etme”, “lütfen” gibi nezaket sözcüklerinin yazılı olduğu kartonlar verilir.
2. Öğrencilere sırasıyla belli durumlar sorulur. Örneğin, “Yolda yürürken birine çarptın. Hangi sözcüğü kullanmalısın?” diye sorulur. Öğrencilerin doğru kartonu kaldırması beklenir.
3. Öğrencilere 15 farklı örnek olay sunulur. Gruplardan en çok doğru cevap veren oyunu başarı ile tamamlar.

TARTIŞMA SORULARI

1. Nezaket sözcüklerini örnek olaylar ile eşleştirirken ne derece zorlandıkları sorulur. Zorlandınız mı? Ne kadar zorlandınız?
2. Nezaket sözcüklerinin hayatımızda nasıl bir yeri olduğu vardır ve nezaket sözcükleri olmasaydı hayatımızın nasıl olurdu?
3. Ne olacağı üzerine beyin fırtınası yapılır.

4.BANA ARKADAŞINI SÖYLE, SANA KİM OLDUĞUNU SÖYLEYİYİM.

Amaç: Öğrencilerin sosyal olarak başkaları ile etkileşime girmelerine yardımcı olmak, Girdikleri ortamda kendilerini daha güçlü bir biçimde ifade etmelerini sağlamak amaçlanır.

Materyal: Kağıt, kalem, cam fanus

SÜREÇ:

1. Sınıf ikili gruplara ayrılır. Her iki öğrenci sırasıyla davet edilir.
2. Fanus içinden sorular seçilir ve sırası ile iki öğrenci birbirlerinin vereceği cevabı tahmin ederler.

TARTIŞMA SORULARI

1. Arkadaşını ne kadar tanıyabildin? Sorulan sorularda bilmekte en çok zorlandığın hangisi oldu?
2. Arkadaşın verdiği cevabı tahmin ettiğinde ne hissettin?

5.BAŞKALARINI TANIMAYA HAZIRIM

Amaç: Öğrencilerin yeni girdikleri ortamda başka insanları tanımak için iletişim becerilerini güçlendirmek amaçlanır.

Materyal: A5 boyutunda not defteri

SÜREÇ:

- 1.Öğrenciler üçerli gruplara ayrılarak kendilerinden daha üst sınıfta bulunan arkadaşlarını gözlemler.
2. Bu üçerli grup farklı kişilerle tanışma ve iletişim kurmak için birbirinden farklı sorular hazırlar ve uygulayıcı kişiye danıştıktan sonra bu soruları sırasıyla arkadaşlarına sorar.

TARTIŞMA SORULARI

1. Arkadaşlarını tanımaya çalışırken hazırladığın soruların yeterli olduğunu düşünüyor musun?
2. Arkadaşlarıyla tanıştıktan sonra bu sorulara eklemen gereken başka sorular olduğunu düşündün mü?

6. GÖRÜNDÜĞÜ GİBİ DEĞİL!

Amaç: Başka insanların fiziksel görüntüsünün veya davranışlarının altında yatan başka sebepler olduğunun farkına varma, Empati becerisi geliştirmeyi sağlama,

Materyal: Görsel materyaller (Kilolu bir çocuk resmi, saçları kısa olan bir kadın resmi, az konuşan bir çocuğun kısa videosu)

SÜREÇ:

1. Öğrencilere sırasıyla bazı fotoğraf ve videolar gösterilir. Gösterilen videodaki kişilerin niçin bu şekilde olabilecekleri üzerine beyin fırtınası yapılır.
2. Tüm fikirler alındıktan sonra esas durum anlatılır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bu etkinlikte öne sürdüğü fikirlerin ne derece doğru olduğu sorulur.
2. Başka insanları tanımadan fikir üretmenin ne derece doğru olduğu üzerine düşünülür. Öğrencilerden konu ile ilgili fikirleri alınır.

7.YARDIM ELİ UZATALIM

Amaç: Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.

Materyal:-

SÜREÇ:

1. Köyde kısıtlı imkanlarla okuyan çocuklara yardım etmek amacıyla okulda bir kermes düzenleme organizasyonu yapılır. Uygulamaya katılan öğrencilerin bu kermeste görevli seçilirler ve başkalarına yardım etmek için gönüllü olurlar.

TARTIŞMA SORULARI

1. Birilerine yardım ederken neler hissettiniz?
2. Yardım etmek neden önemlidir?



EK 2: MODÜL- GRUPLA İŞBİRLİĞİ

1. ŞEHİR MAKETİ TASARLAYALIM

Amaç: Öğrencilerin görsel zekasını ve organizasyon becerilerini kullandıkları bu etkinlikte, grup içinde işbirliği yaparak çalışmasını sağlamak amaçlanır.

Materyal: Fon karton, renkli kalemler, makas

SÜREÇ:

1. Öğrencilere yaşadığımız şehir ve başka ülkedeki farklı mimariye sahip şehirler gösterilir.
2. Kendilerinin tasarlama imkanı olsa ne gibi bir şehir tasarlayacakları sorulur ve bir maket yapmaları istenir.
3. Maket yapmak için öğrenciler iki gruba ayrılır. Maketi yaparken bu şehirde ne gibi bir mimari özelliklere sahip olduğu sorulur.

TARTIŞMA SORULARI

1. Çalışmayı yaparken kullandığınız mimari özellikler nelerdi? Niçin bu mimari yapıları tercih ettiniz?
2. Birlikte çalışma yaparken fikir uyuşmazlığı yaşadığınız noktalar oldu mu? Bu durumda ne gibi bir yol izlediniz? Nasıl çözüm buldunuz?

2.HEPİMİZ PUZZLE'İN PARÇALARIYIZ

Amaç: Öğrencilerin grup halinde çalışırken parçadan bütüne gitme, imgesel çalışma, hafıza gibi bir çok alanda gelişmesi amaçlanır.

Materyal: Projeksiyon ile yansıtma/ akıllı tahta, bütün bir resim, bütün resmin A4 boyutta bir kağıda parçalara ayrılmış hali

SÜREÇ:

1. Öğrencilere belli bir süre bir resim gösterileceği söylenir. Bu resmin detaylarını hafızalarında tutmaları istenir.
2. Resmin tamamı akıllı tahtada 40 saniye gösterildikten sonra resim kapatılır. Öğrencilere kağıtlar dağıtılarak, akıllarında kalan kısımları yapmaları söylenir.
3. Dağıtılan kağıtlarda akıllarında kalan tüm detayları yapmaları ardından kağıtlar toplanır ve puzzle birleştirilerek tahtanın yanına konulur.
4. Öğrencilerin yaptıkları puzzle şeklindeki resim birleştirildikten sonra resim tahtada tekrar açılır. Öğrencilerin ne kadar doğru ne kadar yanlış hatırladığı değerlendirilir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Öğrencilere çalışmayı yaparken en sevdikleri bölümün hangisi olduğu sorulur. BUNU YERİNE çalışmayı yaparken en çok hangi bölümü sevdiniz?

3.RESMİ HİKAYEYE TAMAMLA

Amaç: Öğrencilerin grup çalışmasında yaratıcı işbirliği yapması amaçlanmaktadır.

Materyal: A4 kağıdına çıkartılmış resimler (bitki, hayvan ve nesne fotoğrafları)

SÜREÇ:

1. Öğrencilerin daire şeklinde durması istenir. Her bir öğrenciye birer resim verilir. Bu resim bir nesne, bir hayvan, bir bitki vs. olabilir.
2. Öğrencilere ellerindeki resmi kullanarak bir hikayeyi anlatmaya başlaması istenir. Ardından sırası ile her çocuk, bir önceki çocuğun hikayesi ve kendi elindeki fotoğrafı bağlayarak hikayeyi anlatmaya devam eder.

TARTIŞMA SORULARI

1. Etkinlikte yapmakta en çok zorlandığınız hangi bölüm oldu?
2. Bu oluşturduğunuz hikayede en sevdiğiniz karakter hangisi oldu?
3. Bu hikayedeki kahramanın yerinde sen olsaydın nasıl davranırdın?
4. Bu etkinliği grupla yapmanın avantajları nelerdir?

4.MÜNAZARA ZAMANI

Amaç: Öğrencilerin farklı fikirlere açık olarak, uygun yollarla iletişim kurması amaçlanır.

Kendisinden farklı düşünenlere karşı empati geliştirmesi amaçlanır.

Materyal: A4 kağıt, kalem

SÜREÇ:

1. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir grup dışarıda-bahçede oyun oynamayı savunurken, diğer grup tablet-bilgisayarda oyun oynamayı savunur.
2. Her iki grup konu ile ilgili araştırma yapar. Seçtikleri oyun tarzının olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu ve o oyunu oynamayı karşı tarafa ikna ettirmeye çalışır. Konuyla ilgili münazara yürütülür.

TARTIŞMA SORULARI

1. Münazarada karşı taraf sizin savunduğunuzun aksini savunurken ne hissettiniz?
2. Farklı fikirleri paylaşmak zor muydu? En zorlandığınız kısım hangisiydi?

5.BAŞKA ÜLKELERDEKİ ÇOCUKLARIN OYNADIĞI OYUNLAR

Amaç: Öğrencilerin grup oyunlarını öğrenmesi amaçlanır.

Öğrencilerin grup oyunlarında işbirliği yapması amaçlanır.

Yeni grup oyunları öğrenirken aynı zamanda farklı kültürlere karşı hoşgörülü olmaları amaçlanır.

Materyal: -

SÜREÇ:

1.Öğrencilere aşağıdaki gibi bir liste verilir. Bu oyunları araştırıp arkadaşları ile paylaşmaları ve sonrasında bu oyunu oynamaları istenir.

Japon çocuklar- Büyük Fener Oyunu

Amazon çocukları-Kayapolar

İngiliz çocuklar-Zıplamak Serbest

Samburular- Çalışan Çocuklar

Dogonlar-Maskeli Gençler

TARTIŞMA SORULARI

1. Yeni öğrendiğimiz dünya oyunlarından en çok hangisini beğendin?
2. Yeni öğrendiğimiz oyunları bizim oyunlarımızdan hangisine benzettin? Neden?
3. Bu oyunu oynarken hangi arkadaşınla iyi bir ekip olduğunuzu düşünüyorsun, neden?

6. OKULUMUZU DÜZENLEYELİM

Amaç: Grupta iş bölümüne uyar.

Grupa sorumluluğunu yerine getirir.

Materyal:-

SÜREÇ:

1.Okulda kütüphaneyi düzenlemek için öğrenciler görevlendirilir. Grup halinde verilen bir görevi yerine getirme, iş bölümüne uyma gibi becerilerin gelişmesi için birlikte bir program yapmaları ve herkesin sorumluluğunu yerine getirmesi beklenir.

TARTIŞMA SORULARI

- 1.Grup halinde bir iş yapmanın kolay yanları nelerdir?
2. Grup halinde bir işi yapmanın zor yanları nelerdir?
3. Grup halinde çalışmayı nasıl daha kolay hale getiririz?

EK 3: MODÜL- DUYGUSAL BECERİLER

1.BEN KİMİM?

Amaç: Öğrencilerin arkadaşlarının en belirgin özelliklerini tanımlarını sağlar.

Materyal: Boş bir kutu, a4 kağıdı, kalem

SÜREÇ:

1. Her öğrenciden kendisi hakkında bir karakter özelliğini kağıda yazması istenir. Kağıda yazdıkları bu özelliği kutuya koymaları söylenir.

2. Her öğrenci kutudan bir kağıt seçer. Seçtiği özelliğin hangi arkadaşına ait olduğunu tahmin etmeye çalışır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Başkaları seninle ilgili olduğunu düşündükleri sıfatı söylediklerinde ne hissettin?

2. Seninle ilgili olduğunu düşündükleri sıfat gerçeği yansıtmadığında ne düşündün?

2.DOĞRU İLETİŞİM KURMAYI ÖĞRENİYORUZ!

Amaç: İletişim kurarken dinleme ve geribildirim verme, beden dilini kullanma gibi değerlerin farkına varır.

İletişim kurmada dinleme, geribildirim verme, beden dilini kullanmanın önemini ve sağlıklı iletişimin nasıl kurulacağını öğrenir.

Materyal: Makas, A4 Kağıt, Kalem

SÜREÇ:

1. Öğrencilerden bazıları seçilir. Sırasıyla seçilen öğrencilerin arkasına bazı yönergeler yapıştırılır.

2. Bu yönergeler;

-“Soru sorduğumda sadece ‘evet’ ve ‘hayır’ şeklinde cevap verin ve yüzüme bile bakmayın.”

-“Beni dinleyin ama beden dilinizle beni ‘dikkate almadığınız’ mesajını verin, anlattıklarına karşı ilgisiz görünün.”

-“Ben konuşurken dinleyin, yüzüme bakın, cevap vererek anladığınıza dair geribildirimlerde bulunun.”

-“Ben ne sorarsam sorayım ilgilenmeyin. Yüzüme bile bakmayın, ben yokmuşum gibi davranın.”

TARTIŞMA SORULARI

1. Öğrencilerin sırasıyla bu yönergeleri uygulayan arkadaşlarından hangisinin yerinde olmak istedikleri sorulur.

2. Öğrencilere hangi öğrenciyle konuşurken onu daha iyi anladıkları sorulur.

3. Uygulamayı yapan öğrencilerden hangisinin daha olumlu hissettiği sorulur.

3.DUYGU KARTLARI

Amaç: Duygularını sözlü olarak ifade etmesi gelişir.

Empati duyma özelliği gelişir.

Materyal: Oyun için tasarlanmış 10 adet oyun kartı

Kum saati

SÜREÇ:

- 1.Oyun kartları kapatılır ve kapalı bir şekilde yuvarlak halinde oturlan masanın ortasına konulur.
- 2.Gönüllü olan kişi ile oyuna başlanır. Oyuna başlayan kişi kapalı kartlardan en üsttekini alır.
- 3.Kart üzerinde yazılı olan duyguyu ne zaman yaşadığına bu anısını gruptaki arkadaşları ile paylaşır.
- 4.Sırası ile tüm öğrenciler karttaki duyguları ve duygular ile ilgili anılarını paylaşır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bu etkinliği yaparken en hoşlandığın kart hangisi oldu?
2. Hangi duygu ile ilgili anını paylaşırken zorlandın?
3. Bu duyguyu yaşadığın zaman onunla nasıl baş ediyorsun?

4.DUYGU DÜKKANI

Amaç: Duygularını tanımak ve duygularından baskın olanı görmektir.

Materyal: Duygu tablosu, puan kartları, kalem, projektör

SÜREÇ:

- 1.Öğrencilere aşağıda bulunan, duyguların yazılı olduğu tablo verilir. Yapılacak etkinliğin adımları anlatılır.
- 2.Her öğrenciden duygu tablosunda bulunan duygulara puan vermeleri istenir.
- 3.Uygulama sonunda duygulardan hangilerinin daha baskın olduğu görülür.

TARTIŞMA SORULARI

1. En fazla puan verdiğin duyguya niçin bu puanı verdin?
2. En az puan verdiğin duyguya bu puanı vermenin sebepleri nelerdir?
3. Sen kendin gün içinde en çok hangi duyguyu yaşıyorsun neden?
4. Sence annen veya baban gün içinde hangi duyguyu en sık yaşıyor eden?

5. Anne veya baban öfke hissettiğinde nasıl davranıyor? Sence bu doğru mu?

5.DUYGU DEDEKTİFİ

Amaç: Öğrencilerin duyguları tanımaları amaçlanır.

Materyal: Duygu bulmacası, kalem

SÜREÇ:

1.Öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan içerisinde duygu adlarının saklı olduğu bulmaca verilir.

2.Öğrenciler duyguları bulduktan sonra o duyguyu yaşadıkları bir anı anlatmaları istenir.

TARTIŞMA SORULARI

1.Bulmacada bulduğun duygular içinde en yoğun ve en sık hangi duyguları yaşıyorsun?

6.DUYGU KÖŞESİ

Amaç: Çocuklara hissettiği duyguyu nasıl fark edeceğini anlatmak, her duygunun doğal olduğunu fark ettirmek amaçlanır.

Materyal: Kırılmayacak bir ayna, duyguları anlatan bir hikaye kitabı, peluş oyuncak, boya kalemleri, defter

SÜREÇ:

1.Uygulama yapılacak sınıfın bir köşesinde kırılmayacak bir ayna koyup duygu köşesi oluşturduktan sonra birlikte kitap okunur. Kitaptaki duyguları aynaya bakarak mimikleriyle yansıtması istenir.

2. Öğrenciler sırayla aynada yaptığı mimikleri gözlemleyerek bu mimikleri çizmeleri istenir.

TARTIŞMA SORULARI

1.Yansıtmakta en zorlandığın duygu hangisi oldu?

7.DUYGU ŞAPKALARI (ALTI UYGULAMALI ŞAPKA TEKNİĞİ)

Amaç: Duygularını tanıyıp ifade etmesi amaçlanır.,

Farklı duyguları hissederken düşünce ve davranışlarının nasıl olacağını gözlemler.

Materyal: Duygu maskeleri, “6 Şapkalı Düşünme Tekniği” çalışma kağıdı

SÜREÇ:

1.Öğrencilere 6 şapkalı düşünme tekniğindeki her şapkanın görevinden bahsedilir.

2.Çocuklardan “Aile büyüklerinin (babaanne, anneanne, dede) çekirdek aile ile birlikte yaşaması” konusundaki düşüncelerini altı şapka tekniği ile değerlendirmeleri istenir.

EK1-ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ

Altı Şapka, düşünme sürecinin vitesi gibidir. Farklı bakış açıları ile düşüncelerimizi bir süzgeçten geçirmeye ve en doğru düşünceye ulaşmaya yardımcı olur. Duygularımızı kontrol edebilmek için, düşüncelerimizi yönetebilmemiz gerekir. Altı Şapka bize bu konuda yardımcı olur.

Mavi Şapka (Düşünme Sürecini Yönetir): Moderatör mavi Şapka düşünme sürecini ve toplantıyı yönetir. Öncelikle toplantının başında neler yapılması gerektiğini söyler. Şapkaları deđiőtirir ve toplantının sonunda neler elde edildiğini anlatır.

Beyaz Şapka (Olgular ve Rakamlar): Beyaz Şapka objektif bir değerlendirme yöntemidir. Kanıtlanmış olgular, rakamlar ve istatistiklerle ilgilidir. Toplantının sonundaki veriler bu Şapka ile analiz edilir.

Yeşil Şapka (Yeni Fikirler Üretme): Yeşil Şapka doğanın verimliliğini temsil eder. Yaratıcı fikirler bu süreçte ortaya çıkar.

Kırmızı Şapka (Duygusal İfade): Kırmızı Şapka duyguların Őapkasıdır. Mutluluk, üzüntü, öfke, Őüphne ne hissediyorsanız bu Şapka ile ifade edebilirsiniz.

Sarı Şapka (İyimserlik): Güneşin iyimserliğini ve enerjisini temsil eder. Bu Őapkada bir şeyin neden ne işe yarayacağı ile ilgili akıl yürütürüz.

Siyah Şapka (Gerçekçi ve Eleştirel): Hata bulucudur, eleştireldir ve bir şekilde fikirlerin neden işe yaramayacağını araştırır. Bir anlamda fikirlere gerçeklik testi uygular.

TARTIŞMA SORULARI

1. Hangi Şapka duygularını ifade etmene yardımcı oldu?
2. Olaylar karşısında duygularımızı ifade etmemiz bize nasıl yardımcı olur, bize ne hissettirir?
3. Sen gün içinde duygularını ifade ederken buradaki gibi bir araç (kırmızı Şapka) veya sembol kullanır mısın?

EK 4 :KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ

1.HOŞLANMADIĞIM DURUMLARDA NASIL DAVRANMALIYIM?

Amaç: Öğrencilerin hoşlanmadıkları durumlarda çevresine zarar vermemek için duygularını kontrol edebilmesi amaçlanır.

Materyal: A4 kağıt, kalem, boya kalemleri

SÜREÇ:

- 1.Öğrencilere hoşlanmadıkları davranışlar sorulur. Her öğrenciden bu davranışları kağıtlara yazması ve resmetmesi istenir.
- 2.Sırayla bütün öğrencilerin hoşlanmadıkları durumlar yaptıkları resme bakılarak incelenir.
- 3.Öğrenciler gruplara ayrılarak bu hoşlanmadıkları durumu dramatize etmeleri istenir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalınca ne yapacakları sorulur.
- 4.Öğrencilerin tepkileri ve yaptıkları drama ile ilgili bir değerlendirme yapılır. Bu durum başlarına geldiğinde nasıl davranabilecekleri ile ilgili örnekler verilir. Örneğin, arkadaşının yanlışlıkla kağıdını yırtması ve çalışmasına istemeden zarar vermesi durumunda sakın kalarak bir dahaki sefere daha dikkatli olmasını istemesi, kağıdını yanlışlıkla yırtan öğrencinin bunu telafi etmek için çalışmasını tekrar yapmasına yardımcı olacağını teklif etmesi gibi olumlu yaklaşımlarda bulunmalarına, çözüm odaklı olmalarına teşvik edilir.

TARTIŞMA SORULARI

- 1.Etkinlikte en sevdiğin bölüm neresiydi? Neden?
2. Arkadaşlarının verdikleri örnekler içinde en çok hangi cevabı beğendin? Neden?

2.SORUNLARIMI NASIL ÇÖZEBİLİRİM?

Amaç: Öğrencilerin çatışma durumlarında “kazan-kazan” ilkesine uygun davranmalarınıdır.

Materyal: Johnson & Johnson’ın 1991’de yapmış oldukları çalışmanın örneği, slayt

SÜREÇ:

1. Öğrencilere Johnson & Johnson çalışmasındaki veriler aktarılır. Öğrencilerin bu çatışma çözme stratejilerinden hangisine daha yatkın oldukları sorulur. Aşağıdaki bazı örnek olaylar verilir ve nasıl davrandığı gözlemlenir.
2. Çatışma çözme stratejilerinden en makul olan “baykuş” a yakın davranıp davranmadıklarına bakılır. Verilen örnekte “baykuş”un nasıl davranabileceğinden yola çıkılarak birtakım örnekler verilir. Öğrencilere çatışma çözme konusunda “kazan-kazan” bakış açısı kazandırılmaya çalışılır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Çatışma çözme stratejilerinden hangisine yatkınsın?
2. Sence arkadaşların en çok hangi çatışma çözme yöntemlerini kullanıyor_
3. Sence hangi çatışma çözme yöntemi en etkilisi neden?

3.OKUL DÜZENİNE YARDIMCI OLUYORUM

Amaç: Öğrencilerin okulda problem yaşayan arkadaşlarının sorunlarına yardımcı olması amaçlanır.

Materyal:-

SÜREÇ:

- 1.Öğrencilere okulda problem yaşayan arkadaşlarına problemlerini çözme konusunda yardımcı olma görevi verilir.
2. Öğrenciler arkadaşlarına şiddete başvurmadan problemlerini çözebilme yollarını gösterir. Bu konuda arkadaşlarına en çok destek olan çocuklara “okul düzenine yardımcı oluyorum” adlı katılım sertifikası verilir.

TARTIŞMA SORULARI

- 1.Bu etkinlikte en çok zorlandığın konu neydi?
- 2.Arkadaşlarına yardımcı olurken ne hissettin?
- 3Arkadaşını şiddete başvurmaması konusunda nasıl yönlendirdin, ona hangi tekniği veya teknikleri öğrettin?
- 4.Etrafında seni şiddet duygusuyla baş etmen konusunda eğitim birisi şimdiye kadar olmuş muydu? Örnek verir misin?

4.ZORBALIĞA KARŞIYIZ

Amaç: Öğrencilerin zorbalık davranışının değişik formlarını anlamalarını sağlamak, • Zorba olma konusunda neyin yanlış olduğunu anlamak, • Zorbaca davranışlara neden katılmamaları gerektiğini onlara aşılama.

Materyal:

SÜREÇ:

1. Aşağıdaki hikayeyi öğrencilerinize okuyarak sınıf aktivitesini başlatınız.
2. Tahir, Enver ve Serkan geziyorlarmış. Ali'nin elinde topuyla evine doğru gitmekte olduğunu görmüşler.Birden Enver ve Serkan Ali'ye sataşmaya ve onunla alay etmeye başlamışlar. Ali'yi birbirlerine doğru itiyorlarmış. Ali yere düşmüş, Serkan Tahir'e hemen Ali'nin topunu alıp kaçmasını söylemiş. Tahir o anda ne yapacağını bilememiş, fakat arkadaşlarına uymak için topu almış ve koşmaya başlamış. Koşarken bir ara arkasını dönüp baktığında Ali'nin yerde ağladığını görmüş. Tahir topu arkadaşlarına vermiş ama kendini çok üzgün hissediyormuş. Bu yaptığından çok pişmanlık duymaya başlamış ama ne

yapması gerektiğini bilmiyormuş. Arkadaşlarıyla bu konuyu konuşmaya karar vermiş...

3. Öğrencilerden hikayede daha sonra olabilecekleri birkaç cümleyle anlatmaları istenir. Hikayenin devamında Tahir'in, Enver'in ve Serkan'ın, Ali'nin neler yapmış olabileceklerini tek tek sorunuz. Öğrencilere zorbalıkla ilgili aşağıdaki soruları sorunuz.
4. Aşağıdaki maddeleri okuyarak hangilerinin zorbalık olduğunu söylemelerini isteyin.

TARTIŞMA SORULARI

1. Zorbalık nedir? Bir insan bilmeden veya istemeden zorba olabilir mi?
2. Bir olayın zorbalık olduğunu ne zaman anlarsınız?
3. Şaka yapmak ve zorbalık arasındaki fark nedir?
4. Kavga etmeden, zorbalıkla ilgili problemler sizce nasıl çözülebilir?

5.ZORBALIKLA BAŞ ETME YOLLARI

- Küçük çocukları salıncaktan itip düşürmek.
- Yanlışlıkla okul koridorunda birine çarpmak.
- Tuhaf göründüklerini düşündüğümüz için insanlara lakap takmak.
- Diğer çocukları oyun parkında sizin istediğiniz şekilde oynamaya zorlamak.
- Arkadaşımızın giydiği kıyafetlerle alay etmek.
- Arkadaşımıza o gün giydiği giysinin kendisine pek yakışmadığını söylemek.
- Bir grup çocuğun başka boş yerler olduğu halde sizi oturduğunuz banktan zorla kaldırmaya çalışması.
- Birisine size iyi davranmadığı için sizi üzdüğünü söylemek.

Materyal:

SÜREC: Etkinliğin işleneceği günün öncesinde öğrencilerden ödev olarak kendilerinin yaşadığı veya çevrelerinde gördükleri zorbalık olarak değerlendirebilecekleri bir olayı kompozisyon şeklinde yazmalarını isteyin. Gönüllü öğrencilerin kompozisyonlarını sınıfla paylaşmalarını isteyin. Diğer öğrencilere de 'Arkadaşımızın gördüğü, yaşadığı olayın bir zorbalık olduğunu olayda geçen hangi sözlerden, davranışlardan anladınız?', 'Bu zorbalığı önlemek için neler yapılabilirdi?', 'bu olayda zorbalığa uğrayan kişi neler hissetmiştir?' gibi sorular sorun. Öğrencilerden kompozisyonlarında zorba olarak nitelendirdikleri veya hayalinde canlandırdığı zorbalık yapan bir kişiye mektup yazdırınız ve bu mektubta öğrencinin hangi davranışlarından hoşlanmadıklarını aktarmalarını isteyiniz. Bu davranışı yerine bu kişinin nasıl davranabileceği üzerine de bu kişiye önerilerde bulunmalarını isteyiniz. Öğrencilerin kuklaları kullanarak veya rol oynayarak zorbalık davranışını oynamasını sağlayınız. Daha sonra bu zorbalığın çözüm yollarından biriyle ilgili bir olayı kuklalarla yeniden canlandırmalarını isteyin.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bir zorbalıkla karşılaşırsaydın nasıl davranırdın? Nasıl çözüm yolları bulurdun?

EK 5: SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ

1.NEDEN ÖFKELENİRİZ?

Amaç: Kendisiyle ilgili öfkelenildiği olaylara odaklanır.

Öfkenin de bir duygu olduğunu ve onunla nasıl baş edeceğini öğrenir.

Materyal: “Neden öfkeleniriz?” çalışma kağıdı,

SÜREÇ:

1. “Öfke nedir?” diye sorularak etkinliğe başlanır.
2. “En çok neye öfkeleniriz?, Kime öfkeleniriz? Hangi olaylar bizi sinirlendirir?” soruları sorulur. Bu sorulara cevap verildikten sonra “Peki öfkelendiğinizde nasıl tepkiler verirsiniz?”
3. Sorular cevaplandıktan sonra çalışma kağıtları dağıtılır. Öfkelerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için uygun yöntemlerin neler olacağı ile ilgili fikirler üretmeleri istenir.

TARTIŞMA SORULARI

4. Öğrencilere bu çalışmadan önce öfkelerini nasıl ifade ettikleri sorulur.
5. Öğrencilere öfkelerini ifade etmek için ortaya konan fikirlerden hangisini uygun buldukları ve hangisini kullanabilecekleri sorulur.

2.KIZGINLIKLARDAN UZAKTA

Amaç: Öğrencinin kendini kontrol edebilmesi ve agresifliğini doğru kanallar ile ifade edebilmesini öğrenmesidir.

Materyal: -

SÜREÇ:

- 1.Öncelikle çocuklar yuvarlak bir düzende oturur. Çocuklardan onları kızdıran bir anı hatırlamaları istenir.
- 2.Çocukların hatırladıkları bu anı ile başa çıkabilmeleri için nefes egzersizi yapılır. Bunun için sağ ellerini göğüs kısmına, sol ellerini karınlarının üzerine yerleştirmeleri söylenir.
- 3.Burunlarından nefes alarak içlerinden 4’e kadar saymaları söylenir. Ardından aldıkları nefesi ağızından vermeleri istenir.
- 4.Çocuklar sakinleşmeye başladıkları sırada “Şuanda en sevdiğiniz oyunu veya aktiviteyi yaptığınızı hayal edin.” Diyerek son yönerge verilir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Çalışmayı yaptığında sinirinin azaldığını düşünüyor musun?
2. Bu çalışmayı daha sonrasında sinirlendiğinde kullanır mısın?

3.ÖFKEMİ YENE BİLİRİM!

Amaç: Öğrencilerin sınırlarına hakim olabilmeleri konusunda yeni bir teknik keşfetmelerini sağlamaktır.

Materyal: A4 kağıt, renkli ve kurşun kalemler

SÜREÇ:

- 1.Öğrencilerden kendilerini kızdıran bir olayı çizmeleri istenir.
- 2.Çizdikleri bu olayı gözlerini kapatarak zihinlerinde tekrar canlandırmaları söylenir.
- 3.Çocuklar bu olayı zihinlerinde canlandırırken, “şimdi aynı olayı, kızdığımız kişinin komik bir ses tonu kullanarak yaşadığımızı hayal edin.” Yönergesi verilir.
- 3.Çocuklar bu yönergeyi gözlerinde canlandırdıkları sırada, “şimdi kızdığımız bu kişinin gittikçe ufaldığını, minicik bir hale geldiğini ve komik bir görüntüde olduğunu hayal edin.” Yönergesi verilir.
- 4.Ardından çocuklardan gözlerini açarak kendilerini ifade etmeleri ve tartışma sorularına cevap vermeleri istenir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Uygulamada en beğendiğin bölüm hangisi oldu?
2. Bu uygulama sınırını azaltma yardımcı oldu mu? Neden/neden değil?
3. Bu uygulamayı sinirlendiğinde kullanır mısın?
4. Bu ve bunun gibi uygulamalarının ne gibi yararının olduğunu düşünüyorsun?

4.STRES TOPU

Amaç: Karşılaştığı olumsuz durumlar ile baş etmeyi, stres yaşatan durumları yönetmeyi bilir.

Materyal: A4 kağıt, renkli kalemler

SÜREÇ:

- 1.Öncelikle çocuklara stres yaşadığımız bir durum ile ilgili örnek verilir.
- 2.Sonrasında çocukların bu durum gibi kendilerinde stres yaşatan durumları paylaşmaları istenir.
- 3.Paylaşılan tüm durumlar sırasıyla tahtaya öğrencilerin hepsinin göreceği şekilde yazılır.
- 4.Ardından öğrencilerin bu durumlar ile ilgili çözüm üretmesi istenir.

TARTIŞMA SORULARI

- 1.Üzerinizde stres yaratan durumları sınıf ortamında başkaları ile paylaştığınızda ne hissettiniz?

2. Bu durumların sizde stres yarattığını daha önce fark etmiş miydiniz?
3. Sınıf arkadaşlarınızdan bu durumla baş etmede yeni yöntemler öğrendiniz mi?
4. Sizce stresle baş etmede en etkili yöntem hangisi neden?



EK 6: ÖLÇEKLER

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Doğum Tarihi:

Cinsiyet: Sınıf:

YÖNERGE: Aşağıda çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığımız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanı işaretleyiniz. Teşekkürler.

	Her zaman	Çok sık	Genellikle	Nadir	Hiçbir zaman
TEMEL SOSYAL BECERİLER					
1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler (çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).					
2. Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
3. Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.					
4. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).					
5. Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma vb).					
6. İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.					
7. Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.					
8. Daha önce neler söylediği					

başkalarına tanıtır.					
25. Tanıdığı kişilerle karşılaştığında gülümser.					
26. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.					
27. Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.					
28. Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.					
29. Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.					
30. Gereksinim duyduğunda izin ister.					
31. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
32. Birisine zarar verince özür diler.					
33. Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.					
GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ					
34. Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.					
35. Grup faaliyetlerine katılır.					
36. Grupta iş bölümüne uyar.					
37. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
38. Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.					
39. Oynanmakta olan oyuna katılır.					
40. Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.					
DUYGUSAL BECERİLER					
41. Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.					
42. Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.					
43. Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.					
44. Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.					

45. Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.					
46. Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.					
KENDİNİ KONTROL ETMEBECERİLERİ					
47. Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.					
48. Aşırı sevinç, üzüntü ve korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.					
49. Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.					
50. Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır					
51. Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.					
52. Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.					
SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ					
53. Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.					
54. Kendisinden yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.					
55. Suçlamalar karşısında kendini savunur.					
56. Kendisiyle alay edildiğinde daymazlıktan gelir.					
SONUÇLARI KABUL ETME BECERİLERİ					
57. Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
58. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
59. Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
YÖNERGE VERME BECERİLERİ					

60. Gerektiğinde soru sorar.					
61. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.					
62. Başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir.					
63. Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.					
BİLİŞSEL BECERİLERİ					
64. İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler.					
65. Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.					
66. Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.					
67. Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur.					
68. Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.					
69. Bir problemi çözer.					

İLGİNİZE ve SABRINIZA TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 7 : ÖLÇEK İZİN BELGELERİ

5 Mart 2018

Boğazhisar Eğitim Kurumları
İlköğretim Müdürlüğüne,

Kurumunuz 1/C sınıf öğretmeniyim. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Psikoloji alanında Yüksek Lisans yapmakta ve halen tez aşamasında bulunmaktayım.

'Sosyal Duygusal Gelişim Programının Üstün Zekalı Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerine Etkisi' konulu tezim ile ilgili yapacağım çalışmada; kendi sınıftaki öğrencilerin bir kısmını deney grubu, geriye kalan diğer birinci sınıf öğrencilerinin bir bölümünü kontrol grubu olarak dahil etmek istiyorum.

Çalışma ile ilgili uygulamak istediğim ölçek, 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'dir. Öğrencilerin sosyal gelişimini arttırmak adına, deney grubuna yaklaşık 30 etkinlik olan bir program uygulanarak, diğer grup ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülecektir.

Söz konusu çalışmada, okul yönetimlerimizce uygun görülmesi halinde okulumuzun adı paylaşılacak, uygun görülmemesi durumunda okulumuzun ismi zikredilmeyecektir. Ancak her halükarda çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri gizli tutulacaktır.

Bu konuda yapılacak çalışma için izninizi arz ederim.

Saygılarımla,



Elif Engin Büyükkunal

Adres: Abbasağa Mahallesi Yıldız Caddesi
No:47 Beşiktaş/İSTANBUL

EK-1 - Sosyal Becerinin Gelişmesine İlişkin Tanıtımca Oluşturulan Program

SOSYAL BECERİNİN GELİŞMESİNE İLİŞKİN TARAFIMCA OLUŞTURULAN PROGRAM;

- 1) Farklı ülkelerde yaşayan insanların kültürleri ve ülkelerine yönelik özellikleri araştırarak sınıfta arkadaşları ile paylaşmaları istenir. (Temel Beceriler 1-Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği)
- 2) Belgeseldeki bir hayvanı tanıtmaları istenir. (Temel beceriler 1-SBDÖ)
- 3) Dışarıda oynamak ve evde (bilgisayarda) oyun oynamak hakkında iki grup münazara yaparlar. (Grup faaliyetlerine katılır. Kendini kontrol etme becerileri-SBDÖ)(Boğazhisar Eğitim Kurumları, Temel Yaşam Becerileri 3. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 4) Körebe oyunu ile sınıfta karşısına rastgele çıkan arkadaşını sesinden tanımaya çalışır. Tanıdığı arkadaşını ile ilgili sevdiği 3 özelliği ve onunla anlaşmakta zorlandığı 3 özelliğinden bahseder. (Duygusal beceriler 41-42/SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, İctimai Kabiliyetler, 4. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 5) Classdojo'dan rastgele iki öğrenci belirlenir. Fanustan yazılmış sorulardan rastgele seçerek birbirlerine soru sormaları istenir. (Temel konuşma becerileri-SBDÖ)
- 6) Girişte sınıfa 'Tazmanya Canavarı' çizgi filmi izlettirilir. Sınıf iki gruba ayrılır. Bir grup bir dil oluşturur ve bu dilin nasıl olduğunu (kuralları) anlatır. (Temel konuşma becerileri. İlişkiyi başlatma becerileri-SBDÖ) –Türkçe'den ve öğrendikleri yabancı dil olan İngilizce'den farkı neler? -Ne gibi zorluklar yaşadılar? ...
- 7) Sınıf iki gruba ayrılır. İki gruptan mimari bir maket oluşturmaları istenir. Burada gruptaki işbirliği ve zaman yönetimi ölçülür. Hangi grup oyununun kurallarına uyma kaydıyla daha hızlı bitirdiyse o grup bu konuda daha başarılı sayılır. (İlişkileri başlatma becerileri, grupla iş yapma becerisi-SBDÖ)
- 8) Jest ve mimiklerini kullanarak ve kilit kelimeleri kullanmadan bir duyguyu anlatmaları istenir. (TABU oyunu) (Temel Beceriler-SBDÖ)
- 9) Çocuklardan kendilerini kızdıran bir olayı çizmeleri istenir. Sonrasında bu yaşadığı olayı gözünü kapatarak tekrar düşünmeleri fakat bu sefer kendilerini kızdıran kişiyi komik bir ses tonu, konuşma tarzı ve görüntü ile gözlerinde canlandırmaları istenir. Gözlerini açıp çizdiği resmi atmaları söylenir. (Saldırgan davranışlarla başa çıkma-SBDÖ)
- 10) Çocuklardan kızdırdıkları bir anı hatırlamaları istenir. Bu anı hatırladıklarında hemen ardından nefes egzersizi ile en sevdiği oyunu, etkinliği yaptığını hayal ederek sakinleşmesi istenir. (Saldırgan davranışlarla başa çıkma-SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, İctimai Kabiliyetler 9. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 11) Öğrencilerden oyun hamuru ile sevdikleri bir şeyi yapmaları istenir. Hemen ardından onları kızdıran bir durumu düşünmeleri söylenir. (Haksızlığa uğradıkları bir durumu) (Saldırgan davranışlarla başa çıkma- SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, İctimai Kabiliyetler 9. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 12) Öğrencilere üç ayrı oyun oynatılır. (Sandalye kapmaca, heykel oyunu, yakartop) Bu üç oyunda kurallara uyanlara birer yıldız verilir. Üç yıldız olan öğrenciye arkadaşlarının tümüne istediği bir oyunu oynatma hakkı verilir. (Sonuçları Kabul Etme Becerileri-SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, İctimai Kabiliyetler, 4. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 13) -Canlı bir varlık seç ve onun yerine geçtiğini düşün. Onun yerinde olsan ne istedin, nasıl dua ederdin? -Gölge oyunu ile etkinlik ilgi çekici hale getirilir. (Temel beceriler- Çevresinde gelişen olayları gözlemler-SBDÖ)
- 14) Uzaylılar dünyaya dünyaya geldi. Seni konuşmacı seçtiler. Kendi dünyanı nasıl anlatırsın?

- 15) Sevdiğin bir çizgi film kahramanının yanına ışınlandığını düşün. Onunla nasıl bir macera yaşamak isterdin?
- 16) Ağustos böceği ve karıncanın öyküsü anlatılır. Ağustos böceğinin ömrü birkaç aydır. Durum ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 17) Pamuk Prenses/ Rapunzel gibi bilindik bir masal anlatılır. Sonunu değiştirmek isteseydin nasıl değiştirdin?
- 18) –İki kaleminden birini paylaşmalısın.
-Yanlış yapınca özür dilersin.
-Kurallara uymadığın için oyundan çıkarsın
-
- Bu maddelerden bir tanesini çıkarma hakkın olsa hangisini çıkarmak isterdin?
(Zayıf olduğu alan belirlenir.)
- 19) “Özür dileme”, “Teşekkür etme”, “Lütfen” sözcüğü yazan kartların verildiği üçerli gruplara 15 örnek verilir. En hızlı doğru cevabı verenler puan kazanır. En fazla puan kazanan oyunu başarı ile tamamlar. (İlişkiyi başlatma becerileri 31-32-33/SBDÖ)
- 20) 15 soru ile en yakın arkadaşının vereceği cevapları tahmin etmesi (Temel konuşma, İleri konuşma becerileri/SBDÖ)
- 21) Başka bir sınıfın çocukları ile tanışmak için 15 soru sorma (ilişkiyi başlatma becerileri-SBDÖ)
- 22) Bir öğrenciye bir resim verilir. Başka bir öğrencinin tahtaya geçmesi istenir. Resim verilen öğrenci tahtadaki öğrenciye yönergeler vererek resmi tarif eder ve arkadaşının aynı resmi çizmesi istenir. (Yönerge verme becerileri-SBDÖ)
- 23) Dünya’da şuan ortada olan küresel problemlere alternatif çözüm önerileri üretmeleri istenir. Bu etkinlikte bir meclis kurulur. Başbakan, cumhurbaşkanı ve bakanlar kurulu kurulur. (Cumhurbaşkanı oy ile seçilir.) Sorunlara alternatif sonuçlar üretilir. (Bilişsel Beceriler 67-68/SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, Sosyal Duyarlılık, 1. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 24) Okul içinde bir problem belirlenir. Bu problem için alternatif çözüm yollarını değerlendirir. En uygun olan çözüm yolunu seçer ve uygular. (Bilişsel beceriler 67-68/SBDÖ)
- 25) Kendi ile ilgili en sevdiği özellikleri ve neden bu özelliklerini sevdiği, aynı zamanda kendinde geliştirmesi gereken, zorlandığı durumları ve sebeplerini açıklar. (Bilişsel beceriler-64/SBDÖ)
- 26) Farklı kültürler ile ilgili araştırma yaptıktan sonra bu kültürlerden ülkemizde olmasını istedikleri özellikleri entegre etmeleri beklenir. (Hangi özellikler neden olmalı konuşulur.) (İlişkiyi başlatma becerileri 27/SBDÖ)
- 27) Görünen bir durumun görüldüğünden farklı olabileceği üzerine örnekler verilir. Konu ile ilgili beyin fırtınası yapılır. – Kilolu bir çocuğun neden kilolu olduğu sorulur. –Az konuşan bir çocuğun neden az konuştuğu sorulur... (Temel beceriler 10/SBDÖ)
- 28) Yapmakta zorlandıkları bir aktiviteden bahsetmeleri istenir. Bu aktiviteyi nasıl yapabileceklerine yönelik çözüm önerisinde bulunur. Bu çözüm önerisine sorun sahibi kişinin ne tepki verdiği ölçülür. (Bilişsel beceriler 67/SBDÖ)
- 29) Farklı kültürlerde temizlik algısı üzerine bir sunum yaparak bu kültürlerdeki temizlik algısı karşılaştırılır. (Temel Beceriler 9/SBDÖ)
- 30) Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der. 20 örnek davranış sorulur. Hangilerini kabul edip hangilerini etmediği öğrenilir. (Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri/SBDÖ)

- 31) Engellilerin ülkemizde ne kadar hakka sahip olduklarına dair araştırma yapmak için bir anket yapmaları istenir. (Boğazhisar Eğitim Kurumları, Temel Yaşam Becerileri, 16. Madde ile ilişkilendirilebilir.)
- 32) Ailesi gözetiminde marketten alışveriş yapma ve bunu video halinde paylaşmaları istenir.
- 33) Bir yiyeceği yaparkenki videosunu arkadaşları ile paylaşması istenir.
- 34) İlişkiyi başlatma becerilerindeki sırayı doğru sayar.
- 35) Sevdiği bir şey ile sevmediği bir şeyi anlatır. Jest ve mimikleri üzerine durulur.
- 36) Hayali araba kullandığını düşünür. Bir arkadaşı nasıl araba süreceğini tarif eder. (Yönerge verme/SBDÖ) (Boğazhisar Eğitim Kurumları, Temel Yaşam Becerileri, 2. Ve 10. Maddeler ile ilişkilendirilebilir.)

Okul ve öprensü istinkestri pizdi
tutulması kaydı Me...

Tunahan Başkını
Yaman

ÖZGEÇMİŞ

İsim : Elif Engin
Soyadı : BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK
Doğum Tarihi : 17 Kasım 1992
Doğum Yeri : Ankara
Milliyet : T.C.
Meslek : Üstün Zekâlılar Öğretmenliği
Medeni Hal : Evli
Sürücü Belgesi : B- Sınıfı
Eğitim : BJK Koleji İlk Kısmı (1998-2002)
- Özel Evrim Orta Kısmı (2002-2006)
- Nişantaşı Rüştü Uzel Kız Teknik ve Meslek Lisesi (2006-2010)
- T.C. Maltepe Üniversitesi (2010-2015)
-1-5 Temmuz 2013 tarihleri arasında Yrd. Doc. Dr. Hasret Nuhoglu önderliğinde yapılan DİDEP(Disiplinler Arası Doğa Eğitim Programı)'de rehber öğretmen olarak görev aldım.
-15 Ekim 2014 tarihinden 15 Temmuz 2015 tarihine kadar Mentorium adına Yapı Kredi Anaokulu'nda Mental Aritmetik öğretmenliği yapmış bulunmaktayım.
- 2010 yılı güz döneminden itibaren gözlem yapmak amacıyla Bahçeşehir ve Ataşehir Okyanus Koleji şubelerinde uygulamalı öğretmenlik eğitimi almaktayım.
-15 Eylül 2015 tarihi ile 17 Haziran 2016 tarihleri arasında Bahçeşehir Okyanus Koleji'nde Üstün Zekâlılar öğretmenliği yaptım.
-19 Şubat 2016 itibariyle İstanbul Aydın Üniversitesi'nde Psikoloji Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım.
-15 Ağustos 2016 tarihi ile 16 Haziran 2017 tarihleri arasında Şişli Bomonti Doğa Koleji'nde Sınıf öğretmenliği yaptım.
-14 Ağustos 2017 tarihi ile 14 Haziran 2019 tarihleri arasında Sarıyer Boğazhisar Eğitim Kurumları'nda Sınıf öğretmenliği yaptım.

Sertifikalar :

- "Sokakta Yaşayan Çocuklar İçin Teropötik Bakış Açısı ve Uygulamasının Tanıtılması" / "Change For Traumatized Children: Therapeutic Approaches That Work For Street Children", T.C. Maltepe Üniversitesi, 8 Kasım 2012, İstanbul
- "CEH-Certified Ethical Hacker" Konferansı, T.C. Maltepe Üniversitesi, 2012, İstanbul
- "3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi", Hacettepe Üniversitesi, 14 – 16 Kasım 2012, Ankara.

- “Ulusal ve Uluslararası Yaklaşımlarla Üstün Yeteneklilerde Aile Eğitimi Uygulamaları”, Hacettepe Üniversitesi, 14 Kasım 2012, Ankara.
- “Beden Dili”, T.C. Maltepe Üniversitesi, Academy Education & Consultancy, 16 Mart 2012, İstanbul.
- “Motivasyon”, T.C. Maltepe Üniversitesi, Academy Education & Consultancy, 16 Mart 2012, İstanbul.
- “Geleceğimiz İçin Dahilerin ve Üstün Zekalıların Geleceği”, Yıldız Teknik Üniversitesi, 30 Mart 2012, İstanbul.
- “Akıllı Mucitler Doğanın Dilini Keşfediyor: Disiplinlerarası Bir Doğa Eğitimi Projesi”, Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi, 1 – 5 Temmuz 2013, İstanbul.
- “Motivasyon Teknikleri”, Kariyer Sokağı, 29 Aralık 2013, İstanbul.
- “Hitabet”, Kariyer Sokağı, 29 Aralık 2013, İstanbul.
- “Diksiyon”, Kariyer Sokağı, 29 Aralık 2013, İstanbul.
- “Liderlik”, Kariyer Sokağı, 29 Aralık 2013, İstanbul.
- “Düşünce Okuma Teknikleri”, T.C. Maltepe Üniversitesi, 9 Aralık 2014, İstanbul.
- “Uluslararası üstün/özel yeteneklilerin eğitimi konferansı”, İstanbul Aydın Üniversitesi, 28-29 Kasım 2015, İstanbul.
- Boğaziçi Üniversitesi- Sınıf öğretmenliği sertifika programı
- Yarının Eğitimi Zirvesi 1- Finlandiya Eğitim Sistemi, 17 Kasım 2017
- Yarının Eğitimi Zirvesi 2- Güney Kore Eğitim Sistemi, 17 Kasım 2018

Nitelikler

:

- Windows, Word, Excell, Powerpoint, Microsoft Outlook, Outlook Express, Access programlarını kullanmaktayım.

Lisanlar

- İngilizce (İyi Düzeyde)
- İtalyanca (Temel Düzeyde)

Telefon

:0212 288 01 10

Mobil

: 0537 208 50 41

E-posta

: buyukunalelif@gmail.com
elif.byknl.92@gmail.com