

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**ÜSTÜN ZEKALİ ÇOCUKLARDA DUYGUSAL ZEKAYI GELİŞTİRMEYE
DÖNÜK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Ayça Köksal
2502030117

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL

İstanbul, 2007

ÖZET

Bu araştırma, duygusal ve sosyal gelişimleri bilişsel gelişimleri kadar hızlı olmayan ve bu sebeple, duygusal konularda akranlarından daha fazla sorun yaşama eğilimi olan, üstün zekalı öğrencilerin, duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsamaktadır. Bu amaçla 14 oturumlu “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” oluşturulmuştur.

Çalışma, İstanbul ilinde, üstün zekalı çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda, 1. sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 11’i de kontrol grubundaki 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 14 oturumlu “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” haftada ikişer gün 50’şer dakikalık süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Duygusal Zeka düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i:YV) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere öntest ve sontest olarak verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 11,5 paket programıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Zeka, Üstün Zekalı Çocuk, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

ABSTRACT

This study deals with developing, applying, and testing a program in order to develop the emotional intelligence of gifted students, whose emotional and social development are not as rapid as their cognitive development, and for this reason who tend to have more problems on emotional issues than their peers. For this aim 'Emotional Intelligence Development Program' consisting of 14 sessions was developed.

The study was conducted with a total number of 22 students, 11 of them in study group and 11 in wait list control group, who were students from first grades of Beyazit Ford Otosan Elementary School in İstanbul which offers a differentiated curriculum for gifted children. Emotional Intelligence Development Program consisting of 14 sessions was applied to the study group two times a week with a duration of 50 minutes.

Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i: YV, adapted by the researcher is used to determine the emotional intelligence level of the students. Scales are applied as pre-test and post test. Statistical analyses were conducted via SPSS 11,5. Mann Whitney-U and Wilcoxon test were used in statistical analysis.

The results of the study revealed that 'Emotional Intelligence Development Program' which was developed for the gifted students, increases the emotional intelligence level of the students.

Keywords: Emotional Intelligence, Intelligence, Gifted Children, Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version.

ÖNSÖZ

Annem'e ve Babam'a...

Yaşamımızda karşılaştığımız olayları ele alırken sıklıkla kullandığımız bilişsel zekanın dışında başka zeka türlerinde etkisi olduğu fikri yeni bir düşünce değildir. Ancak, bu düşüncelerin bilimsel olarak vücut bulması yirminci yüzyılın başlarına dayanır. Bu düşüncelerin ürünü olan duygusal zeka kavramının ortaya çıkışı da yirminci yüzyılın sonlarında olmuştur. Duygusal Zeka'dan faydalanan bireyleri, kendi içlerinde yaşadıkları ve çevrelerindeki insanların yaşadıkları duyguların farkındalığına ulaşabildikleri ve bu farkındalığa dayalı sağlıklı hamleler yapabildikleri için yaşamlarında başarılı, sağlıklı ve mutlu bireyler olarak tanımlayabiliriz.

Bu araştırma ile elde edilen bulgularla, üstün zekalı çocukların, öğretilebilecek beceriler dizisi olan duygusal zeka becerilerini kazanıp, yüksek düzeyde olan bilişsel zekalarına, hayat başarısı için gerekli olan duygusal zekayı katmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

2002 yılında, tüm deneyimsizliğime rağmen, yeni kurduğu bölümde bana güvenip akademik hayata girmeme vesile olan, daha önce hiç bilmediğim ama öğrendikçe daha da çok sevdiğim üstün zekalı çocuklarla tanışmamı ve çalışmamı sağlayan, önce öğrencisi ve sonrasında asistanı olduğum tez danışmanım sayın hocam Prof.Dr.Ümit DAVASLIGİL'e, çalışmam süresince bilgisiyle ve deneyimiyle bana verdiği destek için ve çalışabilmem amacıyla gerekli her ortamı büyük bir içtenlikle bana sağladığı için teşekkürü bir borç bilirim.

İlk defa lise dönemimde izlediğim bir televizyon programında gördüğüm ve sonrasında üniversiteye geldiğim ilk gün yapılan açılış konuşmasıyla kendisiyle tanışabilme ve öğrencisi olabilme şansını yakaladığım, engin bilgi birikimini hayranlıkla takip ettiğim ve kendime örnek aldığım sayın hocam Prof.Dr.Haluk YAVUZER'e teşekkürü borç bilirim.

Yükseköğretim eğitimim boyunca bana bilgileriyle destek olan tüm hocalarıma ayrıca samimi ve içten duruşuyla çok sevdiğim ve bir o kadarda saygı duyduğum,

hocam Yrd.Doç.Dr. Esra İŞMEN'e çalışmama yaptığı katkılarından dolayı özellikle teşekkür ederim.

Tez çalışmamın son aşamalarında tanıyabildiğim ama bu süre zarfında, anlayışını hep hissettiğim hocam Yrd.Doç.Dr.Serap EMİR'e teşekkür ederim.

Tezimin tüm istatistik işlemlerinde bana, o, en gülen yüzüyle yardımcı olan arkadaşım Arş.Gör.Dr. Yasemin DERELİOĞLU'na teşekkürlerimi bildiririm.

Tezimin en başından beri, her aşamasında tüm sıkıntımı, sevincimi ve üzüntümü benimle birlikte paylaşan, ve her zorlandığımda beni pozitif enerjileriyle güldürebilen dostlarım İlkay SAYMAZ, Çare SERTELİN, Ayşegül KILIÇASLAN'a, bölümdeki işlerimi benimle paylaşan ve en yoğun dönemlerimde samimice benim yükümü hafifleten arkadaşlarım, Marilena LEANA, Melodi ÖZYAPRAK, Selçuk ACAR ve Esra KANLI'ya teşekkür ederim. Hepiniz iyi ki varsınız.

Ve ailem... Benim bu noktaya gelmemi sağlayan en değerli varlıklarım. Tüm hayatım boyunca olduğu gibi bu dönemde de benden desteklerinizi esirgemediğiniz için ve çalışabilmem için bana her anlamda en konforlu ortamı yarattığınız için size çok teşekkür ederim. Bu dönemde benim kadar üzülp benim kadar sevindiğinizden eminim. Bu yüzden bu tezi canım anneme ve babama armağan ediyorum. Ayrıca yine tezim boyunca varlıklarından huzur duyduğum ağabeylerim, minik Sıla ve ondan da minik Atahan... İyi ki hepiniz varsınız ve iyi ki ben sizinleyim...

Ayça KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	12
Önem	13
Sayıltılar	13
Sınırlılıklar	14
Tanımlar	14
Kısaltmalar	14
BÖLÜM I İLGİLİ LİTERATÜR	15
1.ZEKA TANIMLARI VE ZEKA KURAMLARI	15
1.1 Zekanın Tanımları	15
1.2 Zeka ile İlgili Bazı Kuramlar	17
1.2.1 Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı	19
1.2.2 Başarılı Zeka Kuramı	20
1.2.3 Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeli	20
1.2.4 Gardner Çoklu Zeka Kuramı	23
1.2.4 Duygusal Zeka	25
1.3 Üstün Zeka ve Yetenek Kavramı	26
1.3.1 Üstün Zeka Nedir?	27
1.3.1.1 Renzulli Üçlü Çember Modeli	31
1.3.2 Üstün Zekalı Çocukların Bilişsel Özellikleri	33
1.3.3 Üstün Zekalı Çocukların Kişilik Özellikleri	34
1.3.4 Üstün Zekalı Çocukların Sosyal Özellikleri	34

1.4 Üstün Zekalı Çocukların Sosyal ve Duygusal Problemleri	35
1.4.1 Zihinsel Farklılık	36
1.4.2 Ahlaki ve Duygusal Gelişmişlik	37
1.4.3 Eş Zamanlı Olmayan Gelişme	38
1.4.4 Aşırı Uyarılmışlık	39
1.4.5 Kişilik Özelliklerinin Etkisi	39
1.4.6 Cinsiyete Bağlı Etmenler	40
1.4.7 Sosyal Kabul	44
1.5 Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi	47
1.5.1 Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu: Üstün Zekalılar İçin Farklılaştırılmış Eğitim Projesi	48
2. DUYGUSAL ZEKA	50
2.1 Duygusal Zekanın Tanımı	51
2.2 Duygusal Zeka Modelleri	53
2.2.1 Yetenek Temelli Model (Mayer ve Salovey)	54
2.2.1.1 Yapısal Bileşenleri	54
2.2.1.2 Ölçüm Araçları	56
2.2.2 Karma Model (Daniel Goleman)	56
2.2.2.1 Yapısal Bileşenler	57
2.2.2.2 Ölçüm Araçları	58
2.2.3 Karma Model (Reuven Bar-On)	58
2.2.3.1 Yapısal Bileşenleri	59
2.2.3.2 Ölçüm Araçları	60
2.2.4 Üç Modelin ve Ölçme Yöntemlerinin Karşılaştırılması	61
2.3 Duygusal Zekanın Ölçümü	63
3. DUYGUSAL ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİ	65
3.1 Duygusal Zekayı Geliştiren Programlar	67
3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Programları (SEL)	70
3.1.1 Çocuk Gelişimi Projesi (CDP)	73
3.1.2 Seattle Sosyal Gelişim Projesi (SSDP)	73
3.1.3 Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme (PATHS)	74
3.1.4 Self Science Duygusal Zeka Müfredatı	75
4. DUYGUSAL ZEKA VE EĞİTİM	76
5. DUYGUSAL ZEKA VE ÜSTÜN ZEKALI ÇOCUK	80
5.1 Aşırı Duyarlılık Alanları-Üstünlük-Duygusal Zeka	81
BÖLÜM II	85
Yöntem	85
Araştırmanın Modeli	85

Çalışma Grubu	85
Veriler ve Toplanması	86
Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu) (EQ-i (YV))	86
Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk-Ergen Formu) EQ-i (YV) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	87
Araştırma Grubu	87
Kapsam Geçerliği.....	88
Madde Analizi	88
Güvenirlik İşlemleri.....	91
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	95
BÖLÜM III BULGULAR.....	96
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA.....	111
EK A DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI.....	130
EK B BAR-ON EQ-İ (YV).....	151

TABLORAR LİSTESİ

	Sayfa
TABLO 1. SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE KİŞİ SAYILARI	87
TABLO 2. ÖLÇEKTEKİ MADDELERİN MADDE TOPLAM, MADDE KALAN VE TEST-TEKRAR TEST DEĞERLERİ	88
TABLO 3. ÖLÇEĞİN ALT ÜST GRUPLAR ARASI FARKINI TEST ETMEK İÇİN UYGULANAN BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	90
TABLO 4. BİREYLERARASI (INTERPERSONAL) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	91
TABLO 5: BİREYİÇİ (INTRAPERSONEL) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	92
TABLO 6: STRES YÖNETİMİ (STRES MANAGEMENT) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	92
TABLO 7: UYUM (ADAPTABILITY) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	92
TABLO 8: GENEL RUH HALİ (GENERAL MOOD) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	93
TABLO 9: OLUMLU ETKİ (POSITIVE IMPRESSION) ALT ÖLÇEĞİ MADDE TOPLAM VE MADDE KALAN SONUÇLARI	93
TABLO 10: ÖLÇEK ALT TESTLERİNİN CRONBACH ALFA DEĞERLERİ	93
TABLO 11: ÖLÇEKTEKİ ALT TESTLER VE TOPLAM PUAN ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİ İÇİN YAPILAN PEARSON KORELASYON KATSAYISI SONUÇLARI .	94
TABLO 12: ÖLÇEK ALT TESTLERİ VE TOPLAM PUAN İLE TEST-TEKRAR TEST PUANLARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	94
TABLO 13. ÖLÇEK ALT TESTLERİNİN VE TOPLAM PUANIN TEST-TEKRAR TEST SONUÇLARI	95
TABLO 14. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÖNTEST PUANLARI KARŞILAŞTIRMASI	96
TABLO 15A. DENEY GRUBU BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST PUANLARI İÇİN BETİMLEYİCİ TABLO	97
TABLO 15B. DENEY GRUBU DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKIN ANLAMLIĞINI TEST ETMEK İÇİN YAPILAN NON-PARAMETRİK WILCOXON İŞARETLENMİŞ MERTEBELER TESTİ SONUÇLARI	98

TABLO 16A. KONTROL GRUBU BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST PUANLARI İÇİN BETİMLEYİCİ TABLO	99
TABLO 16B. KONTROL GRUBU DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKIN ANLAMLILIĞINI TEST ETMEK İÇİN YAPILAN NON- PARAMETRİK WILCOXON İŞARETLENMİŞ MERTEBELER TESTİ SONUÇLARI.....	100
TABLO 17. DENEY VE KONTROL GRUBU DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ SONTEST PUANLARI KARŞILAŞTIRILMASI	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
ŞEKİL:1 TANNENBAUM DENİZ YILDIZI MODELİ	22
ŞEKİL:2 ÜSTÜN ÇOCUKLARLA İLGİLİ ORTAK MİTLER	30
ŞEKİL:3 RENZULLİ ÜÇLÜ ÇEMBER MODELİ	32
ŞEKİL:4 MAYER VE SALOVEY MODELİNİN YAPISI	55
ŞEKİL:5 DANİEL GOLEMAN MODELİNİN YAPISI (BOYATZİS, GOLEMAN, RHEE,2000) .	57
ŞEKİL:6 REUVEN BAR-ON MODELİNİN YAPISI (BAR-ON, 2000)	60
ŞEKİL:7 TEMEL DUYGUSAL ZEKA MODELLERİNİN VE ÖLÇÜMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	63
ŞEKİL:8 DUYGUSAL ZEKA TESTLERİ	65
ŞEKİL:9 KİŞİ MERKEZLİ SEL YETERLİLİKLERİ.....	78

GİRİŞ

Problem

Zekânın doğası konusu, eski Yunan'da önem kazanmaya başlamış ve günümüze kadar psikolojinin temel konularından biri olarak önemini sürdürmüştür (Sternberg, 2005). Zekâ, psikolojinin en çok araştırılan konularından biri olmasına karşın, uzmanlar onun ne olduğunu kesin olarak açıklayan bir tanımda uzlaşmamışlardır (McGrew ve ark., 1991; Solso, 2001; Halonen ve Santrock, 1996).

Zeka çevreyi seçme, onu biçimlendirme ve ona uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu nedenle, "zeki" diye nitelenen bir davranış, bir çevresel bağlamdan diğerine değişebilmesine rağmen, bu davranışın altında yatan zihinsel süreçler değişmemektedir. Fakat, bu süreçlere başvurmada bireyin yeteneği, bulunan bağlamdan bağlama farklı olabilmektedir (Sternberg, 2005).

Psikoloji alanında çalışan uzmanlar zekayı oluşturduğunu düşündükleri yeteneklerden yola çıkarak zekanın pek çok farklı tanımını yapmışlardır (Budak, 2000, Rau, 2001, Sutarso, 1998). 1921 yılında akademisyenlerle yapılan çalışmanın sonuçları, akademisyenlerin zekayı oluşturan temel yeteneklerin problem çözme-karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme yeteneği ve çevreye uyum yeteneği olduğunu düşündüğünü göstermektedir. 1986 yılındaki çalışmada ise zekayı oluşturan yetenekler üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak sıralanmaktadır. Beyin ve beynin işleyişi konusundaki son dönemdeki araştırmalar ise zekanın entegre bir kavram olduğu; fiziksel süreçlerden ve duygulardan bağımsız olamayacağı yönündedir (Damasio, 1999). Wechsler'e göre zeka dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir (Feldman, 1996).

20. yüzyılın başlarından itibaren, zeka ölçümleriyle birlikte zeka katsayısı geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Fransız psikolog Alfred Binet, çocukların zihin yaşı ve kronolojik yaşlarını hesaplama yöntemiyle modern zeka testleri hareketini başlatmıştır (Myers, 1998). Daha modern çalışmalar ise, bireylerin IQ'ları ile, geneldeki başarı potansiyellerini bağlantılandırmıştır (Akt.; Stys ve Brown, 2004). Aynı zamanda, liderlikle

ilgili başarıyı da bu potansiyelin içinde değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır (Lord, DeVader ve Alliger, 1986). Bununla birlikte, IQ'yu belirleyen genel akademik ölçümler, başarıyı kestirirken, çevresel ve kültürel bileşenleri dikkate almadığı için eleştirilmişlerdir (Riggio, Murphy ve Pirozzolo, 2002). Bu eleştirilerden sonra, zeka testleriyle ölçülen bilişsel zekanın, zekanın tamamını kapsamadığı, ve bir kişide birçok zeka türü olabileceği fikri doğmuştur.

İnsanlara “zeka nedir?” diye sorulduğunda bir çok insanın mutlaka biraz fikri vardır. Zeki insanlar, akıllı, bilgili, becerili ve “ortalama” bir insandan daha iyi olurlar. Okul ortamında ise zeka kavramı (IQ), akademik performansla yakın ilişkilidir. Öğrenme güçlükleri olan veya başka bir takım akademik güçlükler yaşayan öğrenciler aynı zamanda benlik saygıları ve özlük değerleriyle uğraşmak zorunda kalırlar çünkü, akademik başarıları düşük olduğu için öğrencilere yansıtılan anlam zekalarının da aynı oranda düşük olduğudur.

Öğrenme, eğitim ve zeka alanlarında, sözü geçen bir psikolog olan E.L. Thorndike, insanların birçok zeka türüne sahip olduklarını ve bunlardan birisinin de her yaştaki erkek ya da kadınları anlayabilme ve yönetebilme yeteneği ve insan ilişkilerinde akıllıca var olabilme yeteneğini içeren sosyal zeka olduğunu ileri sürmüştür (Thorndike, 1920). Aynı zamanda Wechsler Yetişkin Zeka Ölçeği'ni (WAIS) geliştiren David Wecshler de zeka testlerinin hem bilişsel hem de bilişsel olmayan faktörleri içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bilişsel olmayan faktörleri ise, duyuşsal, kişisel ve sosyal faktörler olarak sıralamıştır (Wecshler, 1940). Zekanın tek boyutlu olmadığı fikrinden hareketle, günümüzde Howard Gardner çoklu zeka kavramını ileri sürmüştür. Gardner, çoklu zeka teorisiyle, bireylerin birçok farklı alanda zeki olabileceklerini ve farklı yeteneklere sahip olabileceklerini ifade etmiştir. Gardner'a göre, kendi kuramındaki zeka alanları, geleneksel ölçümlerle belirlenen IQ kadar önemlidir (Gardner, 1983).

Zekâ tanımlarının farklılık göstermesi ve araştırmacıların belli bir tanımda uzlaşamamaları gibi, üstün zekâlı çocukların tanımı konusunda da araştırmacılar arasında ortak bir tanıma varılamamaktadır. Ortak bir tanımın oluşturulamamasının nedenin, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklerine bakış açılarının farklılığından kaynaklanabileceği gibi, kültürlerin de farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir (Sousa,2003).

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında ileri gelen uzmanlardan biri olan Renzulli'ye (1986) göre, üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahiptir.

Bunlar; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yüksek yetenekler, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise; resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içermektedir. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Akt. Davaslıgil, 2004). Herhangi bir alanda gerçek üstün bir başarının sağlanması için yukarıda belirtilen bu üç özellik kümesi arasındaki etkileşim gereklidir. Birey, bu ölçütlerin hepsinde yaşlılarının % 85'inden ve en azından birinde % 98'inden daha başarılı olması halinde, üstün biri olarak kabul edilebilir (Ataman, 1984; Davaslıgil, 1991; Hallahan ve Kaufman, 1978; Özsoy, 1984; Renzulli, 1986).

“Üstün” olarak tanımlanan öğrenciler her türlü sosyo ekonomik ve etnik gruptan olabilirler. Tarihsel olarak, akademik olarak üstün öğrenciler hem okuldaki olağanüstü başarılarıyla hem de genel bilişsel yetenek testlerindeki (Binet veya Wechsler) başarılarıyla tanımlanmışlardır. Bu testlerde üstün olarak tanımlanan öğrenciler, popülasyonun iki persantil üstünde başarı gösterirler. Hollingworth (1926,1937), Terman (1925,1930,1947) ve diğerleri yaptıkları çalışmalarda üstün zekalı bireylerde görülen ortak karakteristikleri belirlemişlerdir ve bu karakteristikler genel olarak: bir sembol sitemini anlamlı bir şekilde manipüle edebilme yeteneği, hızlı düzeyde öğrenebilme yeteneği, mantıksal düşünebilme yeteneği, uygun bilgi verebilme yeteneği, hafızadaki bilgiyi problem çözümede kullanabilme yeteneği, analogik olarak usa vurabilme yeteneği, bilinmeyen veya karmaşık bir süreci veya durumu daha bildik bilgilerle birleştirebilme yeteneği, bilgiyi yeni durum veya uygulamalara genişletme veya verilerden bilinmeyene ulaşma yeteneğidir (Alberta Education, 2000). Bu tanımları hem bilişsel hem bilişsel olmayan faktörleri de ilave ederek genişletmek adına, Renzulli (1978), şu özelliklerin de üstün zekalı bireylerde görülebileceğini söylemiştir: alışılmadık düzeyde iyi bir kelime bilgisi, hızlı hakimiyet ve gerçek bilgiyi çabuk hatırlama, çeşitli başlıklarda birçok bilgi sahibi olma, tetik ve dikkatli olma, kendi kendine çok şey okuma, ilişkilerin farkına varma, amacı kavrama ve mantıksal ilişkiler kurabilme, ilgisini çeken konularda ısrarlı bir şekilde çalışabilme, rutin görevlerden çabuk sıkılma, bağımsız çalışmayı tercih etme, öğretmenlerden az yönlendirme isteme, mükemmeli arama, kendini eleştirme, genelde

kendine güvenen, inandıkları doğrultusunda inatçı olma, bir çok şey hakkında meraklı olma, her şey hakkında soru sorma, yazılı, sözel ve sanatsal faaliyetlerde orijinalliğini ortaya koyma, alışılmadık, biricik ve zekice cevaplar verebilme, fikirlerini paylaşmada çekingen olmama, keskin bir espri anlayışına sahip olma, boyun eğmeme, aksaklıkları kabul etme ve farklı olmaktan korkmama. Bu listeden bilişsel olarak üstün olan bireylerin geniş bir dağılımda hem kişilik hem de gayretle ilgili bireysel farklılıklar göstereceği görülmektedir (Akt: Schwean ve ark., 2006).

Bilişsel olarak üstün olan ve yukarıda ifade edilen karakteristiklerin çoğuna sahip olan çocuklar bir takım sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler. Bunun en önemli sebeplerinden birisi üstün zekalı çocukların eşzamanlı olmayan gelişim özellikleri sergilemeleridir (Fiedler, 1993; Morelock, 1992; Silverman, 1993). Bu eş zamanlı olmayan gelişimin, çocuğun bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri eşit olmadığı zaman ortaya çıktığı söylenmektedir. Fiedler (1993) anlamlı sayıdaki üstün zekalı çocuğun eşzamanlı olmayan gelişimi nedeniyle birçok psikososyal problem yaşadıklarını ve tipik bir okul ortamında psikososyal zorluklar yaşama anlamında ciddi risk altında olduklarını söylemektedir. Buna ek olarak Fiedler, psikososyal problemler yaşayan üstün çocukların bu problemlerinin yetişkinlik dönemlerinde de devam ettiğini ve zamanla azalmadığını gösteren birçok çalışma olduğunu ifade etmiştir. Bu problemler, benlik saygısının gelişiminde aksaklıklar, mükemmeliyetçilik, yüksek başarı arzusu, akran ilişkilerinde zorluk, kariyer gelişimlerinde problemler, sosyal açıdan yetersiz davranışlar, davranış problemleri ve okul uyumsuzluğu olarak sıralanabilir.

Uç boyutta üstün olan çocukların, normal insanların dünyasında yaşamakta çok zorlandıkları fikri oldukça yaygındır. Bu durumdan ötürü acı çekmeleri duygusal problemler doğurmaktadır. Bu fikri destekler nitelikteki bir diğer fikir ise Yewchuk ve Jobagy'ye (1991) aittir. Onlara göre üstün zekalı ve yetenekli çocuklar diğer çocukların yaşamadığı bir takım duygusal zorluklar yaşamaktadırlar. Bunlar genellikle diğer insanların onlara karşı gösterdikleri tutumlardan veya uygunsuz eğitimden doğmaktadır. Birçok üstün zekalı çocuğun ebeveyninin, çocukları özel bir yardım almazsa, çevreye uyumsuz bireyler olarak büyüyeceklerini söylediklerini ileri sürmüşlerdir.

Gross (2002) bilişsel olarak üstün olan ve akademik olarak yetenekli olan bireylerin psikososyal esenlikleri üzerine yapılmış temel çalışmalarda, bu bireylerin olumlu bir adaptasyon gösterdiklerini ifade etmiştir. Ancak Dauber ve Benbow (1990), kısmen üstün olan öğrencilerin hem kendilerince hem de akranlarınca son derece üstün olan öğrencilere oranla daha popüler ve sosyal açıdan daha aktif olduklarını

söylemişlerdir. Nitekim, birçok araştırmada da (Dauber ve Benbow, 1990; Freeman, 1979; Gross, 1993; Gross, 2001; Janos, Marwood ve Robinson, 1985; Janos ve Robinson, 1985; Schneider, 1987) yüksek düzeyde üstün olanların kısmen üstün dağılıma giren akranlarına benzer uyum kalıpları göstermedikleri görülmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, üstünlük düzeyi arttıkça, çocukların yaşadıkları psikolojik problemler de artma eğilimi göstermektedir. Örneğin, alışılmadık bir kelime yeteneğine sahip öğrenciler, sosyal durum açısından kendilerini en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir (Dauber ve Benbow, 1990). Yine bir çok çalışma üstün bireylerin arkadaş olarak ya kendileri gibi üstün olan akranlarını ya da kendinden yaşça büyük kişileri seçtiğini göstermektedir (Freeman, 1979; Gross, 2001; Janos, Marwood ve Robinson, 1985) ki bu da üstün çocukların akran ilişkilerinde problem yaşadıklarının göstergesi olarak düşünülebilir.

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların da en azından diğer çocuklar gibi hatta daha yüksek düzeyde dengeli bir sosyal-duygusal gelişim göstermesi beklenebilir. Ancak onlar özel bir takım duygusal zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Örneğin; üstün zekalı ve yetenekli kişilerden beklenenlerle çocuğun ortaya koyabildikleri birbiriyle çelişkili olabilir. Öğretmenler ve ebeveynler her zaman mükemmel olmaları için baskı kurabilirler veya özel oldukları alanı diğer her alanda da aynı oranda göstermelerini bekleyebilirler. Fakat üstün zekalı çocuklar kimi zaman zayıf sosyal ilişkiler kurarken kimi zaman doğuştan lider olabilirler. Sınıf ortamında da, bireysel öğrenme stilleri farklı olduğu için hem diğer öğrenciler açısından hem de öğretmenleri açısından problem yaşanmasına sebep olabilirler. Tüm bunlara birlikte üstün çocuklar, özel duygusal ihtiyaçlara sahiptirler, dürüst ve açık bir iletişime, ilgileri doğrultusunda ilerleyebilme olanaklarına ve bir “çocuk” olarak kabul edilmeye ihtiyaç duyarlar (Freeman, 2006).

Genel olarak toplumların can sıkıcı problemlere buldukları çözümlere bakıldığında edinilen kanı, bireylerin sadece iyi gelişmiş bilişsel yeterliliklere sahip olmalarının yeterli olmadığı yönündedir. Aynı zamanda, etkili sosyal ve duygusal becerilere de sahip olunmalıdır. Bu durum, sağduyulu bireylerarası becerilerin önemini ve duygusal zeka kavramına olan ilgiyi arttıran, başkalarıyla efektif bir şekilde yaşama becerisini tasdiklemiştir (Pfeiffer, 2001).

Zekanın tanımı yapılırken Pfeiffer (2001), “bireyler sadece çevrelerine başarılı bir şekilde uyum sağladıklarında veya tepki verebildiklerinde zekice davranmış olmazlar, aynı zamanda, varolan çevrelerini ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirip şekillendirdiklerinde zekice davranmış olurlar.” demiştir. Bu tanımlamadan bilişsel

zekanın, duygusal ve sosyal zeka ile bileşmesi halinde tam anlamıyla “zeki” olma kavramından söz edilebileceği düşünülmektedir.

Zekanın bunca farklı açıklaması ve kuramı olması nedeniyle duygusal zekanın da farklı açıklamalarının olması beklenen bir durumdur. Literatüre bakıldığında, duygusal zeka ile ilgili her şeyin asırlar önce Plato'nun “her öğrenme bir duygusal temele sahiptir” sözüyle başladığı görülmektedir. Bu zamandan itibaren, bilim adamları, eğitimciler ve filozoflar hep duyguların önemini ispatlamaya veya bu fikri çürütmeye çalışmışlardır. Maalesef, bu 2 milenyumun büyük çoğunluğunda duyguların iyi ve doğru kararlar vermeyi engellediği ve odaklanamamaya sebep olduğu üzerine fikirler ileri sürülmüştür. Fakat son yıllarda ileri sürülen fikirler bunlarla tamamen zıttır ve bu değişim ve gelişim sonucunda artık insanlar “duygusal zeka” kavramından etkili bir biçimde söz etmektedir.

Duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkilerdir (Mayer & Salovey, 1990) ve kişinin fizyolojik tepkileri gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki gösterirler (Akt; Çakar ve Arbak, 2004). Ancak duygusal zeka, duygusal oluş demek değildir.

“Duygusal zeka” terimi ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından, 1990'da, farklı bir duygu-ilişkili yeterlikler setini tanımladıkları bir makalede kullanılmıştır. Fakat kavram 1995'de Daniel Goleman tarafından yazılan bir kitapla daha popüler hale gelmiştir. Aynı zamanda duygusal zekanın başarı için IQ'ya oranla çok daha kestirici bir gücü olduğu iddiaları da bu popülerliği pekiştirmiştir. Bu dönemde bunlardan bağımsız olarak çalışan Reuven Bar-On (1996) ise duygusal zekayı ölçmek üzere, kendi bakış açını içeren, “Duygusal Katsayı Envanteri (Emotional Quotient Inventory (EQ-i))'ni geliştirmiştir. Bu uzmanların çalışmaları (Mayer ve Salovey, Bar-On ve Goleman) duygusal zeka ile ilgili üç temel yaklaşım doğmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımlar kısaca şöyledir:

a) Salovey ve Mayer modeli, düşünmeyi kolaylaştırmak amacıyla duyguları anlama, algılama, yönetme ve kullanmayı içeren bir tanımla kavramı açıklamıştır ve performans temelli değerlendirmelerle ölçülür (Mayer ve ark.,2002).

b) Goleman Modeli (Goleman, 1998), duygusal zeka kavramını yönetimsel performans becerilerini idare eden geniş bir yetkinlikler ve beceriler dizisi olarak ele alır ve çoklu değerlendirme ölçümlerini kullanır.

c) Bar-On Modeli (Baron, 2000), duygusal zeka kavramını, zihin temelli davranışları kolaylaştırıcı etkisi olan, birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterlilikler ve beceriler kesiti olarak ele alır ve kendini değerlendirme envanterleri ile ölçer.

Duygusal Zekanın, Thorndike tarafından 1920’de öne sürülen, insanları anlama ve yönetme yeteneğini ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket edebilmeyi temsil eden “sosyal zeka” kavramı ile, Gardner’ın (1983) bireye dönük (intra personal) ve kişilerarası (inter personal) zeka olarak tanımladığı zeka alanlarını içerdiği düşünülmektedir (Akt: Petrides, Frederickson ve Furnham, 2002). Gardner (1983), sosyal olarak zeki olma fikrini bireyiçi ve bireylerarası zeka alanlarından bahsederek ortaya çıkarmıştır. “Bar-On, Goleman, Salovey ve Mayer, ve diğerleri Gardner’ın sosyal zeka ile ilgili olan iki zeka türünü, çok daha popüler olan Duygusal Zeka kavramına dönüştürmüş ve yeniden adlandırmıştır” (Pfeiffer, 2001).

Duygusal Zekanın ilk tanımlamalarından birinde, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol edebilme yeterliliğini, bunların arasındaki ayrımı yapabilmeyi ve bilgiyi birinin düşüncelerine ve hareketlerine rehberlik etmede kullanabilmeyi içeren bir sosyal zeka tipi (Salovey ve Mayer, 1990) olduğu söylenmiştir. Mayer ve Salovey 1997’de duygusal zeka kavramına yönelik teorik bakış açılarını revize etmişler ve duygusal zekanın sosyal zekadan daha geniş olduğunu öne sürmüşlerdir. Revize edilmiş bu modelde, duygusal zekanın bilişsel bileşenleri üzerinde daha çok durulmuştur. Buna göre yeni tanım; *duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenleyebilme yeteneğidir.* Duygusal Zeka, duyguların anlamlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri tanıma, bu duyguları temel alan akıl yürütme ve problem çözme yeteneğidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2001; Cooper ve Sawaf, 1997; Mayer ve Salovey, 1997; Palmer ve Stough, 2001; Salovey ve Mayer, 1990).

Duygusal Zekayı özellik yaklaşımı içinde alan Bar-On ise; duygusal sosyal zekayı, kendimizi etkili bir şekilde anlama ve ifade edebilme, başkalarını anlama ve ilişki kurabilme ve günlük ihtiyaçlarla etkili bir şekilde baş edebilmeyi içeren birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterlilikler, beceriler ve kolaylaştırıcılar kesiti olarak tanımlar. Bu duygusal ve sosyal yeterlilikler, beceriler ve kolaylaştırıcıların beş temel bileşeni vardır. Bunlar, Bireylerarası Yetenekler, Bireyiçi Yetenekler, Stres Yönetimi, Uyumluluk, Genel

Ruh Hali'dir. Bu modele göre duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, kendini etkili bir şekilde anlama ve ifade edebilme, diğerlerini iyi anlama ve anlaşabilme, ve günlük ihtiyaçlarla, baskılarla ve zorlamalarla başarılı bir şekilde baş edebilmektir. Duygusal olarak zeki olmak, kişisel, sosyal ve çevresel değişimleri gerçekçi olarak yönetebilmek ve esnek bir şekilde onlarla baş edebilmek, problem çözebilmek ve karar verebilmektir. Tüm bunların yapılabilmesi içinde duyguları yönetebilmek gerekir (Bar-On,2000).

Erişkin ergen ve yetişkinlerin duygusal zekaları (özellik/yetenek), var olan (gözlemlenen) ve algılanan (kendini değerlendirme) arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ile (Lopes ve ark.,2003; Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin ve Salovey, 2004), algılanan karşıt cins ilişkilerinin kalitesi ile (Lopes ve ark., 2004) ve algılanan romantik ilişkilerdeki kalitesi ile (Brackett, Warner ve Bosco, 2005) olumlu yönde ilişkilidir. Geleneksel zekanın ise bu gibi yaşam başarılarını kestirmediği görülmektedir (Reiff, Hatzes, Bramel ve Gibbon, 2001), bu durumda duygusal zeka kavramının önemli olduğu kanıtlanmaktadır.

Tüm bu olumlu ifadelerin ardından duygusal zekanın her zaman ve her yaşta geliştirilebilir ve öğrenilebilir (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998) olduğunu bilmek insanlık adına çok sevindiricidir. Bu sebeple etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için öğrenciler bir bütün olarak ele alınmalı, eğitim uygulamaları sözel ve matematik yeteneğini temel alarak düzenlenmemelidir. Diğer bir deyişle eğitimde bilişsel zekanın yanı sıra duygusal zekaya da önem verilmelidir.

Duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Diğer yandan duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkili başa çıkma becerilerine daha fazla sahip olup, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü konusunda daha başarılıdırlar (Matthews ve Zeidner, 2000). Duygusal zeka düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedirler (Brackett, Mayer ve Warner, 2004). Duygusal zekanın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde duygusal zeka eğitiminin rolünü ve önemini incelemeye yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Araştırmacılar, duygusal zeka eğitiminin, bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda daha sağlıklı ilişki kurmalarını, yaşam kalitelerini

olumlu yönde geliştirmelerini amaçladığını rapor etmektedirler (Weissinger, 1998; Shapiro, 1998; Mayer ve Salovey, 1997). Ayrıca duygusal zeka ile ilgili araştırma yapan uzmanlar, duygusal zekanın bireyin akademik başarısını kestirmede önemli bir faktör olduğunu savunmuşlardır (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer ve Salovey, 1997; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004).

Birebir eğitimin sürdüğü her yerde duygusal zeka ile ilgili eğitimler verilir ve her yaş düzeyine uygun programlar geliştirilebilirse, sosyal olarak sağduyulu ve becerikli vatandaşların olduğu bir jenerasyon doğabilir ve sosyal rahatsızlıklar azalır, evlilikler güçlenir, liderler çoğalır. Bir çok araştırmada duygusal zekanın gelişmesi sonucunda benzer bulgulara ulaşılmıştır (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998).

Goleman (1998), uygun duygusal zeka geliştirme programlarının, birkaç hafta içinde, bireylerin değişimine ve karamsarlıktan kurtulup daha olumlu bir tutum içine girmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ancak duygusal zekanın öğretilmeyeceğini savunanlar da bulunmaktadır. Bu tartışmalar, genellikle, kişilik teorilerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü, kişilik teorisyenleri, bireylere duygusal zeka eğitimi verilebileceği ve bazı spesifik tutum, davranış ve ilkelerinde değişimler sağlanacağını kabul ederken, kişilikte derin ve yaygın bir değişim yaratmanın çok zor olduğunu savunmaktadırlar (McCrae ve ark.,1999). Oysa duygusal zeka kişilikten başka bir şeydir (Bar-On, 2005) ve bu tip programlarla amaçlanan kişilikte derin ve bütünsel değişimler sağlamaktan öte duygusal zekanın temelini oluşturan becerilerin öğretilmesidir. Emerling ve Goleman (2003), uygun destek programlarıyla bunun sağlanabildiğini olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çocuklar ne kadar zeki olurlarsa olsun, notları ne kadar iyi olursa olsun gerek kendilerine gerekse içinde buldukları çevreye (sınıf, okul, aile, toplum) uyumlu ve yararlı bireyler olmaları ve mutlu olabilmeleri için duygusal zeka eğitimi göz ardı edilmemesi gereken çok önemli bir konudur. Ancak verilecek bu eğitimin okul ortamında verilmesi, öğrenilen yetenek ve becerilerin çok daha kalıcı ve etkili olmasını sağlayacaktır.Ayrıca, çocuklar okula başlamalarıyla birlikte, okul öncesine oranla, daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurmakta, bunun yanında aile ilişkileri zayıflamaktadır ve çocuklar okul çağıyla birlikte, grup çağına girip sosyal bilinci artmaktadır (Yavuzer, 1994).

Zeidner,Roberts ve Matthews (2002) var olan birçok okul temelli duygusal zeka müdahale programlarının çok az düzeyde gerçek duygusal zeka içeriği taşıdığını, açık bir şekilde duygusal zekayı kavramsallaştıramadığını ileri sürmüştür. Bu amaç doğrultusunda Zeidner ve ark. (2002), başarılı bir duygusal zeka programı geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek için bazı kurallar belirlemişlerdir. Bu kurallar şöyle sıralanabilir:

1. Geliştirilecek olan duygusal zeka programının hangi modele dayanacağı çok açık ve net bir şekilde belirlenmeli ve sonraki her adım bu modele göre atılmalıdır.
2. Hedeflenen duygusal zeka bileşenleri, programın hedefleri ve davranışsal sonuçları dikkatlice belirlenmelidir.
3. Programın uygulanması için eğitimsel, sosyokültürel ve gelişimsel bağlamlar tanımlanmalıdır. (kültür, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öğrencilerin gelişim dönemleri gibi)
4. Duygusal zeka programı bütün olarak okulun tüm eğitimsel ve öğretimsel müfredatına entegre edilmelidir.
5. Duygusal zeka becerilerinin pratik edilebilmesi ve genelleştirilebilmesi için imkanlar sağlanmalıdır. Sınıftan sınıf dışına taşan deneyimleme fırsatları verilmelidir.
6. Programı verecek olan personele profesyonel destek sağlanmalıdır.
7. Programın etkililiğini ölçebilmek için güçlü deneysel ve psikometrik teknikler kullanılmalıdır.
 - a. Mümkünse öğrenciler ve sınıflar random seçilmelidir.
 - b. Mümkünse ön-test puanları olmalıdır.
 - c. Duygusal zekayı ölçecek geçerli ve güvenilir ölçüm araçları kullanılmalıdır.

Bu çalışmada geliştirilmiş olan programda da bu kurallara uyulmaya çalışılmıştır.

Ülkemizde geliştirilmiş olan programlardan özellikle Kulaksızoğlu (2003)'nin, Duyguları Tanıma ve Öfke Kontrolü Konusunda hazırladığı eğitim programında, duyguları isimlendirme, duyguları dışa vurma, öfkeyi başlatan olaylar, duygularım, düşüncelerim, tepkilerim, öfkeyi ifade etme, hayalleme ile öfkeyle baş etme gibi duygusal zeka kavramıyla da örtüşen oturumlar bulunmasından ötürü faydalanılmıştır.

Araştırmada üstün zekalı çocuklarla çalışılmasının temel sebeplerinden biri üstünlüğün ruhsal açıdan iyi oluşa etkisinin halen tartışma konusu olmaya devam etmesidir. Son 50 yılda uzmanlar, birbiriyle çelişen iki bakış açısında toplanmıştır.

Bunların ilki; üstün çocukların üstün olmayan çocuklara oranla genellikle daha iyi uyum sağladıkları yönündedir ve üstünlüğün çocukları çevreye uyum sağlayamama durumundan koruduğunu savunmaktadır. Bu bakış açısına göre üstün zekalı çocuklar, bilişsel kapasiteleri nedeniyle kendilerini ve diğerlerini anlama bakımından daha yeterlidirler ve bu yüzden stresle ve çatışmalarla akranlarına oranla daha iyi baş ederler. Birçok çalışmada, bu bakış açısını destekler niteliktedir. Üstün çocukların daha iyi uyum sağladıkları birçok farklı faktörle ölçülmüştür (Akt.,Neihart, 1999).

İkinci bakış açısına göre ise; üstün zekalı çocuklar uyum problemleri açısından üstün zekalı olmayan yaşlılarına oranla daha büyük risk altındadır ve üstünlük çocukların uyum problemleri yaşamalarını arttırıcı bir özellik olmaktadır. Bu bakış açısını destekleyen uzmanlar, üstün çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemi boyunca da sürecek olan duygusal ve sosyal problem yaşama risklerinin varlığına inanmaktadır. Çünkü, üstünler yaşlılarıyla aynı ilgileri paylaşmazlar. Bireysel öğrenme stilleri ve bir takım durumlara bakış açıları akranlarından farklı olduğu için sınıf arkadaşları tarafından “tuhaf” olarak etiketlenebilirler. Dolayısıyla üstün zekalı ve yetenekli çocuklar dışlanmışlık ve yalnızlık riskiyle karşı karşıyadırlar. Bu durum onların benlik saygılarını da olumsuz yönde etkilemektedir bu sebeple akademik başarısızlık riski de söz konusu olabilmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların bu bakış açısına göre sıralanan olumsuzlukları sadece, yaşayabilme “ihtimali” bile çalışma grubunun üstünlerden oluşmasına sebep olmuştur. Çünkü, üstün zekalı çocuklar işlenmeye hazır maden gibidirler ve böyle bir risk göze alınmamalıdır.

Ayrıca günümüzde, üstün zekalı veya normal zihin düzeyindeki tüm çocukların, sosyal-duygusal gelişimleri, geçmiş zamanlardakine göre çok daha kısıtlı ve sınırlı olmaktadır. Çocuklar artık zamanlarının çoğunu bilgisayar veya televizyon karşısında yaşlılarından veya yetişkinlerden uzakta geçirmekte ve yine günümüz çocukları sosyal etkileşimin olduğu ve iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan sokak oyunlarını bile oynayamadan büyümektedirler. Duygusal yetenekler ise diğer insanlarla iletişime geçildiğinde gelişmektedir. Televizyon veya bilgisayarla fazla zaman geçirmenin anlamı diğer insanlarla daha az zaman geçirmektir. Ailelerdeki değişikliği de göz önüne aldığımızda (iş yaşamı nedeniyle çocuklarla daha az zaman geçirebilmektedirler) okullarda duygusal zeka yeteneklerini geliştirmek için öğrenme programlarına gereksinim duyulmaktadır (Ergin, 2000).

Tüm bunların ışığında üstün çocuğun psikolojik yönden iyi olması durumunun, üstünlüğünün tipi (hangi alanlarda daha üstün olduğu), eğitimsel uyum (kendine ve

üstünlük düzeyine uygun bir eğitim alıp almadığı) ve kendini algılayışı, genel mizacı, yaşam şartları gibi kişisel karakterlerine göre değişebileceği söylenebilir.

Duygusal Zeka belirtildiği gibi oldukça yeni bir kavramdır. Ancak son dönemlerde üzerinde sıklıkla çalışılan bir konu olma halini sürdürmektedir. Çünkü sadece bilişsel zekanın hayat başarısı için yeterli olmadığı, etkili bir insan olma özelliğini kazanabilmek için duygusal zekanın da önemli olduğu gerçeği yadsınmamaktadır. Tüm dünyanın ve ülkemizin yüksek medeniyet düzeyine çıkabilmesi için üstün zekalı çocuklara ihtiyacı vardır. Ancak insanlığa katkıda bulunabilecek düzeyde olan bu çocukların sahip oldukları yüksek bilişsel potansiyelin yanında duygusal zekanın içerdiği özelliklere de sahip olmaları, onların toplum içinde daha kabul edilebilir insanlar olmalarını ve ürettikleri yeni fikirleri daha etkili bir şekilde paylaşabilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle, üstün zekalı çocukların duygusal zekalarının geliştirilmesi oldukça önemli bir konudur. Erken yaşta verilecek olan eğitim, üstün zekalı çocukların daha başarılı yetişkinler olmalarını sağlayacaktır. Tüm bu sebeplerden ötürü, bu araştırmanın problemini, hayat başarısı için bilişsel zeka kadar önemli olan duygusal zekanın üstün zekalı çocuklarda geliştirilmesine dönük bir program geliştirme çalışması oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, üstün zekalı çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere bir eğitim programı hazırlamak, ve hazırlanan bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amacı, geliştirilen programın etkinliğini sınamak üzere, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun (EQ-i:YV) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

Denence 1- Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubu, Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest puanlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Denence 2: Üstün Zekalı Çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere geliştirilen programın uygulandığı deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, ön-test toplam puanları ve tüm alt test puanlarından yüksek olacaktır.

Denence 3: Çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest ve sontest toplam puanları ve tüm alt test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Denence 4- Üstün Zekalı Çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere geliştirilen programın uygulandığı deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek olacaktır.

Önem

Bu araştırmanın ;

1- Genellikle sosyal ve duygusal gelişimleri, zihinsel gelişimlerine oranla daha yavaş olan üstün zekalı çocukların gelişim basamaklarındaki eksikliğini tamamlaması,

2- Elde edilecek sonuçlar ışığında, revizyondan geçirilerek uyarlamaları yapılacak programın, okul müfredatına eklenip tüm çocukların duygusal zekalarının geliştirilmesi çalışmalarında kullanılması,

3- Üstün Zekalı çocukların, akranlarına oranla kısmen zayıf olan akran ilişkilerini geliştirmesi, kendilerini daha rahat ifade ederek daha mutlu ve sağlıklı yetişkinler olmaları,

4- Üstün zekalı çocukların duygusal zekalarını arttırabilecek farklı programların geliştirilmesi konusunda yeni tartışmalar ve çözüm olanakları yaratması

umulmakta ve beklenmektedir.

Sayıtlar

1- Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki denekler araştırma öçeklerini içten ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.

2- Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocuklar Bar-On Duygusal Zeka Çocuk Formu Öntest puanlarına ve Zeka bölümlerine göre eşleştirilerek yansız olarak seçilmişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) “Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program”ın etkinliğinin sınanması,
- 2) Araştırma sonucunda elde edilen bulguların benzer gruplara genellenebilmesi,
- 3) Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü düşünölen nitelikler

İle sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal Zeka: Duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama, duyguları, duygusal ve zihinsel büyümei sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenleyebilme yeteneğidir (Mayer,Salovey,1997)

Üstün Zeka: Renzulli'ye göre, üstün birey birbiriyle etkileşim içinde olan üç özellik kümesinden (genel-özel yetenek, yaratıcılık, motivasyon) birinde yaşlılarından %98 oranında yüksek, her birinde yaşlılarından %85 oranında yüksek performans gösterebilen bireydir.

Kısaltmalar

SEL: (Social Emotional Learning)Sosyal Duygusal Öğrenme

EQ:i YV: (Emotional Quotient Inventory Youth Version) Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

BÖLÜM I İLGİLİ LİTERATÜR

1.ZEKA TANIMLARI VE ZEKA KURAMLARI

Psikoloji alanında, insan zekası uzun yıllar boyunca yoğun bir araştırma alanı olmuş ve beyin, “zeka organı” olarak ele alınmıştır. Zeka konusunda farklı tanımlamalar vardır ve bazı terimler birbiriyle karıştırılır. Bazı bilim adamları zekayı öğrenme ve öğrendiklerini kullanma yeteneği olarak tanımlar. Ancak dünya üzerindeki birçok canlı – sadece insanlar değil- öğrenebilir ve öğrendikleri doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla bu tanım yeterli olmamıştır. Bazı bilim adamları ise zekayı öğrenilenleri problem çözümede kullanma yeteneği olarak açıklar. Ancak bu da sadece insan canlılarına özgü değildir. Diğerleri zekayı iyi yargılama, kavrama, muhakeme edebilme yeteneği olarak tanımlar. Bir çok uzman, insanı diğer canlılardan ayıran ve özel kılan özelliğın düşünebilme ve muhakeme edebilme yeterliliğı olduğunda fikir birliğine varmıştır.

Bununla birlikte, zeka kavramı bir asırdan uzun bir zamandır tanımlamış ve tekrar tanımlanmıştır ancak yine de bir fikir birliğine ulaşılabilmış değildir. Bu doğrulta tarihsel arka planı da görmek adına, teorisyenlerce öne sürölmüş bazı zeka tanımlarını ve kuramlarını incelemek faydalı olacaktır.

1.1 Zekanın Tanımları

Zeka kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde karşılaşılan tarihsel arka plan şöyledir: Entelektüel yetenek testlerini bir yüzyıl önce geliştirme girişiminde bulunan ilk kişi Sir Francis Galton’dur. Bir doğa bilimcisi ve matematikçi olan Galton, kuzeni Charles Darwin’in evrim kuramından hareketle kişisel farklılıklar konusunda ilgilenmeye başlamıştır. Galton bazı ailelerin biyolojik olarak diğerlerinden üstün –daha güçlü ve daha zeki- olduğuna inanıyordu. Ona göre zeka, olağanüstü bir duysal ve algısal beceri idi. Bu beceri bir kuşaktan diğerine geçiyordu. Bilgiler duyular aracılığıyla kazanıldığı için, bir kişinin algısal aygıtları ne kadar sağlam ve hassas ise, kişi o kadar zeki oluyordu. Galton, 1884’te Londra Fuarı’na gelen 9000 ziyaretçiye bir dizi test uyguladı (baş büyüklükleri, tepki süresi, görme keskinliğı, işitme eşiğı ve görsel formların hatırlanması gibi değişkenleri ölçme gibi). Büyük bir düş kırıklığına uğrayarak gördü ki,

seçkin İngiliz Bilimcileri baş büyüklükleri bakımından sıradan yurttaşlardan farklı değildiler ve tepki hızı gibi ölçümler zekanın diğer ölçümleri ile ilişkili değildi. Yaptığı test yararlı olmasa da, Galton psikolojide önemli rol oynayan korelasyon katsayısını keşfetti (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hilgard, 1990).

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 (Sternberg, 2003).

Binet'in ilk zeka 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 zekalı olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Spearman'a göre, zeka 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. Zekası ölçülen bireyin skoru, bir miktar "g" ve buna artı olarak çeşitli önem derecelerinde "s" faktörü içerir (Atkinson ve ark., 1990).

Thorndike 1920 yılında zekanın 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 zeka olarak isimlendirdiği kavram insanları anlama ve yönetmeyi içerir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002). 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 uyanıklılık olarak algılamaktadır. (Sternberg, 2003).

Çocuk ve ergenlerde zihinsel gelişim konusunun öncülerinden olan, Piaget, ise geleneksel zeka anlayışına karşı çıkararak, zekanın zeka testlerinden alınan puan olmadığını belirtmiş ve zekaya gelişimsel açıdan bakmıştır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Zeka çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca zeka, bir bireyin genetik özellikleri ile olduğu kadar, ekolojik ve kültürel çevresiyle olan deneyimleriyle de şekillenir. Zekaya ilişkin geleneksel yapıdaki bu anlayış ve "IQ tarzı düşünme" ele alındığında insanlar genel olarak ikiye ayrılır: 1) Zeki olanlar 2) Zeki olmayanlar. IQ insanın zeki olup olmadığına karar verilmesini sağlayan tek ölçüttür. Bireyler doğuştan zeki veya zeki olmayan şeklindedir ve bu durumu değiştirmek için yapılabilecek bir şey yoktur (Saban, 2001).

1.2 Zeka ile İlgili Bazı Kuramlar

Andrade ve Perkins' e (1998) göre, Spearman, zihinsel beceri gerektiren bir görevde başarılı olan bireylerin başka görevlerde de başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Bu genel kanıyı ölçebilmek üzere istatistiksel bir ölçüm yöntemi geliştirmiş, ve buna genel zekânın (general factor) "g" si adını vermiştir. Bununla birlikte, her farklı göreve has olan özel faktörleri (specific factor) belirlemiş ve buna da "s" adını vermiştir. Spearman'ın bu ikili özellik teorisi günümüzde de geçerliliğini korumaktadır.

Cattel 'in akıcı ve kristalize yetenekler teorisi, hiyerarşik bir sıralamayı kapsar. Bu sırlamanın en başında genel yetenek bulunurken, bunun altında iki önemli yetenekten daha bahsedilmektedir. Bunlar, akıcı yetenek "gf" ve kristalize yetenek "gc" dir. Akıcı yetenek, esnek düşünme ve soyut sonuçlara varabilme yeteneği iken; kristalize yetenek ise, akıcı yeteneğinin kullanılması ile bir bireyin hayatı boyunca geliştirdiği birikmiş bilgiye dayanan yeteneğidir. Akıcı yetenek, sayı serileri ve şekilsel analogi testleri ile ölçülürken, kristalize yetenek ise kelime dağarcığı ve genel bilgi testleri ile ölçülmektedir (Jensen, 1998). Pek çok zekâ testi bu teoriye dayanmaktadır. Daha sonraları görsel yeteneğin de dahil edilmesiyle ("gv") bu teori, zekânın en yaygın yeteneklerini kapsamıştır. Bu teoriye dayanan zekâ testlerinin diğer zekâ testlerine göre, kültürden daha çok arındırılmış oldukları savunulmaktadır (Sternberg, 2004).

Robert Sternberg (1990), bu alandaki literatürdeki önde gelen isimlerdendir ve zeka ana başlığında yapılmış olan iki farklı sempozyumda öne çıkan zeka kavramlarını karşılaştırmıştır. Bunlarda bir 1921'de diğeri ise 1986'dadır. 1921'de 19 zeka niteliğinden, 1986'da ise 27 tane zeka niteliğinden bahsedilmiştir. Birçok tanımlama

şunları içermiştir: “bilgi, öğrenme yeteneği, hızlı bilişsel süreçler, yeniliklere uyum sağlama yeteneği, akademik yetenek, kültür, yönetsel süreçler ve üstbilişle (meta cognition) değerlendirilen “g” faktörü” (Sternberg, 1990). Zekayla ilgili olan görüşlerin çok geniş düzeydeki farklılıkları bir yana, iki çağ arasında örtüşen bazı değerler bulunmaktadır. Bunlar: “çevreye uyum, temel bilişsel süreçler ve üst düzey düşünme süreçleri (usavurma, problem çözme, karar verme vb.) ile ilgili nitelikler, her iki yılda da göze çarpmaktadır.” (Sternberg, 1990).

Sternberg’in aktardığına göre (2003) zekayla ilgilenen uzmanların 1921 yılındaki “zeka ve ölçülmesi” isimli sempozyumda paylaştıkları tanımlar şöyledir: (a) Gerçekler ya da doğruluk açısından iyi olarak nitelendirilebilecek cevapların gücü (Thorndike), (b) sürekli soyut düşünebilme yeteneği (Terman), (c) duyuşsal kapasite, algısal tanılama kapasitesi, hızlılık, çeşitli ya da esnek çağrışımlar kurabilme, yetenek ve hayal gücü, dikkat süresi, tepkide hızlılık veya atik tetiklik (Freeman) (d) çevreye uyum sağlamayı öğrenmiş olma ya da öğrenebilme yeteneğine sahip olma (Colvin) (e) yaşamdaki yeni sayılabilecek durumlara yeterli düzeyde uyum sağlayabilme becerisi (Pintner) (f) bilgi ve sahip olunan bilgi kapasitesi (Henmon), (g) biyolojik bir mekanizma, (h) içgüdüsel bir yargıyı engelleme, engellenen içgüdüsel yargıyı hayalli olarak tecrübe ederek kazandığı fikir ışığında tekrar tanımlamak, bireyin sosyal bir canlı olarak yararına olan aleni bir davranıştaki değişmiş içgüdüsel yargıyı fark etme (Thurstone), (i) kapasite elde etme kapasitesi (Woodrow), (j) öğrenme ya da deneyimlerden yararlanma kapasitesi (Dearborn), (k) hassasiyet, algı, bağlantı kurma, hafıza, hayal gücü, farkı ayırt edebilme, yargı ve muhakeme kurma (Haggerty).

Yıllar boyunca zekayla ilgili pek çok değişik tanım ileri sürülmüş olsa da zekanın çevreye ve yeni durumlara uyum sağlama olduğuna ilişkin genel bir kanı hep varlığını sürdürmüştür (Sternberg ve Grigorenko, 2002; Yavuzer, 2005).

Zekayla ilgili birçok kuram, model önerilmiştir. Sternberg, bugüne kadar geliştirilen zeka kuramlarını coğrafi, biyolojik, epistemolojik, sosyolojik ve sistematik olarak sınıflandırırken, Gardner, psikometrik, gelişimsel, biyolojik ve bilişsel olarak sınıflandırmaktadır (Akt; Özyaprak, 2006). Sistemsel açıdan zekayı ele alan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan en önemli teorilerden bazıları şunlardır: Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı, Başarılı Zeka Kuramı, Tannebaum Deniz Yıldızı Kuramı ve Garner Çoklu Zeka Kuramı.

1.2.1 Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramı

Zeka ile ilgili araştırmalar yapan ve kuramlar ileri süren ünlü psikoloji profesörü Robert J. Sternberg, iki kuram ileri sürmüştür. Bunlar Üçlü Sac Ayağı Kuramı (Triarchic Theory of Intelligence) ve Başarılı Zeka (Successful Intelligence). Zeka ile ilgili yapılan birçok tanım kelime bilgisi, okuduğunu anlama düzeyi, hafıza ve problem çözme gibi zeka testleriyle ölçülebilecek zihinsel yetenekler üzerine odaklanmıştır. Sternberg ise, spesifik ölçüm araçlarıyla ölçülen bu zihinsel yeteneklerin zeka kavramını açıklamakta çok dar kaldığını ifade etmiştir (Sternberg, 1985). Bu tip zeka çalışmalarının zekanın sadece tek bir yönünü açıklayabileceğini ve bu yönünde sadece okulda başarılı olan veya kitap okumada başarılı olan insanlarda görülebileceğini ileri sürmüştür. Bu durumu zeka testlerinde başarısız olan ama örneğin sokaktaki iletişimlerinde çok başarılı olan bireylerle açıklamıştır. Bu bireylerin çevreye uyum sağlamada kabiliyetli olduklarını belirtmiştir. Tüm bunların ışığında Sternberg Üçlü Sac Ayağı Kuramıyla, insan zekasının birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olan üç boyut çerçevesinde açıklanabileceğini ileri sürmüştür. Bunlar; bireyin iç dünyası, dış dünyası ve iç-dış dünyası ile kazandığı deneyimlerdir. Aynı zamanda Sternberg (1999) bu kuramında; üç tür zekadan bahseder; analitik, pratik ve yaratıcı (sentetik) zeka. Kısaca bu zeka alanları şöyle açıklanabilir. **Analitik zeka;** geleneksel zeka testlerinde bulunan, problem çözme görevlerini, mantıksal düşünmeyi, değerlendirme yapma becerilerini, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı kapsar. Bu tip değerlendirmeler, tek bir doğru cevabı olan iyi tanımlanmış problemler yoluyla yapılır. Örneğin, sorular bazı kelimelerin anlamlarını sormak şeklinde (İç bükeyin anlamı dışbükeyle aynı mıdır yoksa zıttı mıdır?) veya serileme soruları şeklinde (Şu seride noktalı yere kaç gelmelidir? 3, 5, 8, 12, 17,) hazırlanmış olabilir. Analitik zekası yüksek olan bireyler genelde okul sınavlarında veya akademik alanda başarılı olabilirler. **Yaratıcı (sentetik) Zeka;** yeni ve alışılmadık durumlarda yine alışılmadık bilgi ve beceriler yoluyla başarılı bir şekilde baş etme becerisini içerir. Aynı zamanda yaratma, icat etme, keşfetme, içgörü ve sezgiyi kapsar. Yaratıcı zeka, hayalgücünün kullanıldığı hikayeler yazma, sanatsal bir nesne ortaya koyma veya bir reklam hazırlama sürecinde de vardır. Aalitik zekanın tersine yaratıcı zekanın değerlendirmesinde asla tek bir doğru cevap yoktur . bir çok cevabı olabilir veya açık uçlu kalabilir. **Pratik zeka;** günlük yaşam sorunlarına alışılmadık bilgi ve becerilerle uyum sağlama yeteneğini ifade eder. Uygulama, kullanma, etkin hale getirme ve pratiğe dökme becerilerini ve bu becerileri kullanarak kişisel hedeflerimize ulaşmamızı içerir. Günlük kişisel problemlerin çözümünde veya yeni ve alışılmadık günlük yaşam durumlarıyla baş etmede aktiftir. Sternberg'e göre, bu üç zeka alanı birbirinden farklı, ayrı ve sabit olmayan yetenekleri içerir. Bu yüzden günlük yaşam deneyimleriyle

değişebilirler (güçlenebilir veya zayıflayabilir). Pratik zeka, genel zekadan farklı bir zeka alanıdır. Bunun kanıtı olarak toplum içinde, genç yaşta liderlik özelliğiyle ön plana çıkmış bireyler gösterilebilir. Fakat bu gençler varolan potansiyellerine rağmen okul veya iş yerlerinde beklenen başarıyı gösteremeyebilirler. Bu yüzden eğitimci ve araştırmacıların hedefi, bu zeka alanına yönelik becerilerin ölçümlerini geliştirmek ve bu becerileri işe yarar şekilde kullanmanın yollarını bulmak olmalıdır (Sternberg, 1999). Grigorenko ve Sternberg (2001), yaptıkları araştırmada; analitik zekanın, sınıf geçme notu, maaş ve performans düzeyi hatta evlilikteki başarıyı kestirebildiği ortaya konmuştur. Pratik zekanın da hayat başarısını kestirmede en az analitik zeka kadar etkili olduğu söylene de bu veriyi doğrulayacak yeterli sayıda kanıt henüz ulaşılamamıştır.

1.2.2 Başarılı Zeka Kuramı

Sternberg, üçlü sac ayağı kuramından sonra başarılı zeka kuramını geliştirmiştir. Bu kuramda eğer birey, üçlü sac ayağı kuramında belirtilen üç alanda da ciddi anlamda başarılıysa, bu alanlar bir denge içinde olacaktır. Bu dengenin sağlandığında birey başarılı zekaya sahip olmaktadır. Sternberg (2003), başarılı zekaya sahip bireylerin, “kendi sosyal ve kültürel çevreleri içinde, kendi başarı tanımlarına göre, başarıyı yakalama yeteneği” ne sahip bireyler olduklarını savunur. Bu kurama göre, bir kişinin başarılı olması, çevrelerini şekillendirip uyum sağlayabilmeleri amacıyla, öncelikle o kişinin güçlü yanlarının tanımlanması ve değerlendirilmesine, zayıf yanlarının ise düzeltilip telafi edilmesine bağlıdır (Sternberg, 2003). Burada özellikle dikkat edilmesi gereken nokta, Sternberg’in sadece çevreye uyumdan değil aynı zamanda çevreyi şekillendirmeden de bahsetmiş olmasıdır. Bu diğer zeka kuramlarından farklı bir durumdur. Çünkü zeka, sadece çevreye uyum sağlamayı değil, çevresini kendi istekleri ve gerçekleri doğrultusunda şekillendirmeyi veya kişinin becerilerine, değer yargılarına ve hedeflerine uygun yeni bir çevre bulmayı da gerektirir (Sternberg, 2003).

1.2.3 Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeli

Tannebaum “deniz yıldızı” modelini 1980’lerin başında geliştirmiştir ve model beklendiği üzere, üstün bireylerin psikolojik ve eğitimsel özellikleri üzerine temellenmiştir. Bu modele göre üstünlük, yetenek ve başarı arasındaki ilişkiye hitap eder ve çocuğun yetiştiği ve eğitim gördüğü çevreyi ve kişilik özelliklerini açıkça tarif eder (Tannenbaum, 2003).

Tannenbaum'a göre, "üstün yetenekli" kavramı çok kesin ve net değildir. Bu görüşü üstün yeteneklileri tanımlamak için varolan araçlar ve metotlarda bir kesinliğin olmayışından ileri gelmektedir. Tannenbaum, bu belirsizliğe sebep başka faktörlerden de söz etmiştir. Bunlar: Çocuğun yaşı, sahip olunan farklı özel yetenekler, alt kültürel üyelik ve hakkında tam yorum yapılamayan bireylerin gelecekleri gibi. Tüm bu belirsizlikler göz önünde bulundurulduğunda yapılabilecek tek şey "üstünleri" kendi yaşlılarıyla değerlendirmektir.

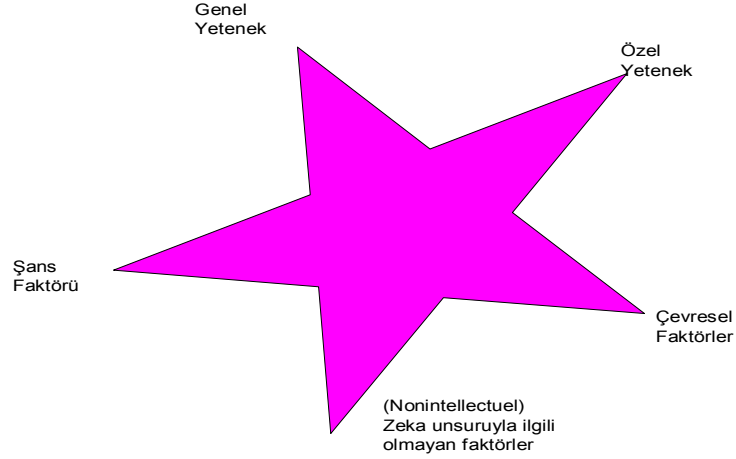
Tannenbaum üstün yetenekli' yi tanımlamanın onu bir süreç içinde tanımaktan geçtiğini ifade eder ve bu sebeple "üstünler" yerine "ümit vericiler" tabirini kullanmayı tercih eder. Bununla birlikte ümit vericilerin aslında daha önceden belirtilen belirsizlikler sebebiyle kuşku uyandıran bireyler olduğunda ekler. Tannenbaum'a göre, gelecek için umut taşınabilir ama asla emin olunamaz.

Deniz Yıldızı Modeli, Tannenbaum'un Zenginleştirilmiş Matriks Modeli'nde ifade edilmiştir. Tannenbaum üstün yetenekli'nin önce teşhis edilip ondan sonra eğitilmesi yerine üstün yeteneklinin verilen eğitim süreci içinde tanımlanması gerektiğini savunur.

Esasında üstün yeteneklilik için kategorileştirdiği iki çeşit yetenek bulunmaktadır:

- (*Producing*) yeni fikirler üretme veya material icat etme yeteneği
- (*Performing*) çok parlak ve zekice performans sergileme

Tannenbaum 'a göre üstün zekalı çocuk üretecektir veya farklılık gösterecek bir performans sergileyecektir. Üstünlüğün işareti bilgi üretmekte yatar ki bu normalde yetişkinlik döneminde gelen bir özelliktir. Sanat dalında olsun bilim dalında olsun göze çarpan katkılar sağlamış insanlar, çocukluğunda vaat (promise) sinyalleri göstermeye yatkın olan insanlardır. Genellikle fikirleri daha çabuk kapan, hızlı öğrenen çocuklar harika çocuklar olarak görülür ama onlar bilgi üretmedikleri sürece gerçek üstün değildirlere. Tannenbaum, çocukluklarında gösterdikleri vaat (*promise*) ile bunu gerçekleştirmeye (*fulfillment*) varan yolda gerçek üstünlüğün işaretini anlamada beş tane faktörden bahseder (Akt. Leana, 2005).



Şekil:1 Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeli

Tannebaum, yetişkinler gibi başarıya potansiyeline sahip olan çocuk ve gençlerin daha önceki üstünlük tanımlarında ifade edilen genel ve özel yeteneklere, tek başına sahip olmalarının yeterli olmadığına inanmaktadır. Bu nedenle, Şekil 1’de gösterildiği gibi deniz yıldızı modelini geliştirmiş ve yukarıda görülen faktörlerden bahsetmiştir. Bu faktörler kısaca şöyle açıklanabilir:

Genel Yetenek; IQ Testleri: Bireylerin beceri alanlarının ölçüldüğü ve bireysel farklılıkların ortaya çıkartıldığı faktördür.

Özel Yetenek; Her bir bireyin farklı yetenekleri ve kendine özel ilgileri vardır. Bu yetenekler ne olursa olsun, olabildiğince erken bir vakitte ölçülmeli ve değerlendirilip geliştirilmelidir.

Zeka Unsuruyla İlgili Olmayan Faktörler; Yetenek tek başına başarıyı garantilememektedir. Başarı için gerekli başka faktörler vardır mesela; ego gücü, kendini seçilen alana adanma, uzun vadeli başarı uğruna kısa süreli hoşnutluklardan vazgeçme gönüllülüğü gibi. Bu faktörler üstünlüğün gerçekleşmesine yardımcı olacak yan ürünlerdir.

Çevresel Faktörler; Her yetenekli birey için kendini geliştirebileceği sabit evrensel koşullardan bahsedilemez. Verilen zenginleştirilmiş eğitim kadar, öğrencilerin okul dışı hayata karşı tutumları da önemlidir. Bu noktada aile bireyleri önemli modellerdir.

Şans Faktörü; Şans faktörü de başarının beş yardımcı ayağından birisidir. Doğru yerde, doğru zamanda ve doğru insanlara karşılaşmak Tannenbaum'a göre şans faktörüyle ilgilidir. Bu faktör hayatın kritik anlarında yüze gülen iyi kısmet ya da kader diye de tanımlanabilir.

Üstünlüğün sinyallerini göstermesi için her bir faktörden ne kadar gerektiği hakkında bir çalışma henüz yapılmamıştır. Fakat, Tannenbaum Deniz Yıldızı Modeline göre, doruk noktasına ulaşmak yani başarıya ulaşmak tüm faktörlerin kombinasyonuna bağlıdır.

1.2.4 Gardner Çoklu Zeka Kuramı

Gardner (1983) geleneksel olarak ele alınabilecek bu görüşlerden farklı olarak insan zekasının objektif olarak ölçülebileceği tezini eleştirmiş, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini ileri sürmüştür. Gardner zekayı, bireyin; (a) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi, (b) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, (c) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Gardner "Çoklu Zeka Teorisi" olarak adlandırdığı yaklaşımında zeka kavramını daha kapsamlı olarak ele almıştır. İnsanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri "zeka alanları" olarak adlandırmıştır. Gardner (1983) "Frames of Mind" adlı eserinde insanın en az yedi temel zeka alanından oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bu zeka alanları birbirinden bağımsızdır. Her biri beyindeki ayrı bir sistem tarafından, kendi kurallarına göre işler. Gardner 1999'da yayınladığı "Intelligence Reframed" adlı eserinde yedi zeka alanına bir alan daha ekleyerek çoklu zeka kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın 1983 ve 1999 yılında ileri sürdüğü teoriye göre sekiz zeka alanı şunlardır; sözel-dil zekası, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, bireylerarası (Interpersonal) / Sosyal zeka, bireye dönük (Intrapersonal) / İçsel zeka, doğacı zeka. Bu alanlar kısaca şöyle tanımlanabilir:

1- Sözel – Dil Zekası: Sözel dil zekası, bir bireyin kendi diline ait kavramları masalçı, konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar veya bir gazeteci gibi yazılı biçimde etkili olarak kullanabilme kapasitesidir.

2- Mantıksal – Matematiksel Zeka: Bir bireyin bir matematikçi bir vergi memuru veya istatikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep – sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir biçimde mantık yürütebilme kapasitesidir.

3- Görsel – Uzaysal Zeka: Bir insanın avcı, bir izci ya da rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekaratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulama kapasitesidir.

4- Müziksel – Ritmik Zeka: Bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etme kapasitesidir.

5- Bedensel – Kinestetik Zeka: Bedensel – Kinestetik zeka ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da dansçı gibi düşünce ve duygularının anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretebilme kabiliyetleri kastedilir.

6- Bireylerarası / Sosyal Zeka: Bireylerarası / Sosyal Zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da pazarlamacı gibi çevresinde insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir.

7- Bireye Dönük / İçsel Zeka: Bireye Dönük / İçsel Zeka, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir.

8- Doğacı Zeka: Doğacı Zeka ile bir kişinin biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban, 2001)

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramında bulunan bireylerarası / sosyal ve bireye dönük / içsel zeka alanları, bu çalışmaya konu olan Duygusal Zeka ile yakından ilişkilidir. Duygusal Zeka'nın temelinin, Çoklu Zeka Kuramındaki bu iki zeka alanından oluştuğu söylenebilir. Gardner 1983 yılında ileri sürdüğü bu zeka kuramında duygusal zeka kavramına yer vermemiş olsa da, daha sonra geliştirilen duygusal zeka modellerine bir anlamda temel oluşturmuştur.

1.2.4 Duygusal Zeka

Duygusal zeka kavramına ilişkin ilgi son 10-15 yıldan beri daha fazla artmış olmasına rağmen, araştırmacılar bu konuyla 20. yüzyılın çok büyük bir bölümünde çalışmışlardır. Bununla birlikte duygusal zekanın tarihsel kökleri 19. yy.'a kadar dayanmaktadır.

Bu eski çalışmaların çoğu, sosyal olarak yeterli olacak davranışların tanımlanması, belirlenmesi ve değerlendirmesi üzerine odaklanmıştır. Sosyal yönden zekice olan davranışları ölçen ve çocuklara uygun olan ilk araç Edgar Doll tarafından, 1935'te hazırlanmıştır. Wechsler ise bilişsel testler arasında en bilinen testlerden biri olan kendi geliştirdiği teste, büyük bir ihtimalle Thorndike ve Doll'dan etkilenecek, sosyal zekanın bazı yönlerini ölçmek üzere hazırladığı iki farklı alttest ilave etmiştir (resim düzenleme ve okuduğunu anlama). Bunun ardından Wechsler, 1940'da, bilişsel olmayan faktörlerin zeka üzerindeki etkisini tanımlamıştır.

Zamanla bilim adamları, dikkatlerini sosyal zekayı tanımlama ve değerlendirmeden, kişiler arası ilişkilerdeki davranışın etkili uyum üzerindeki rolünü anlamaya yöneltmişlerdir (Zirkel, 2000). Tüm bu çalışmalar, sosyal zekanın genel zekanın bir parçası olmasına yardımcı olmuştur. Duygusal-sosyal zeka, bir dizi bireylerarası ve birey içi yeterlilikler ve becerilerden oluşur.

Darwin'den günümüze, duygusal-sosyal zekanın birçok tanımlanması, belirlenmesi ve kavramsallaştırılması bir takım ortak bileşenler içermektedir. Bunlar; (a) duyguları fark etme, anlama ve ifade etme yeteneği, (b) diğerlerini anlama ve onlarla ilişki kurabilme yeteneği, (c) duyguları yönetebilme ve kontrol edebilme yeteneği, (d) değişimleri yönetebilme, uyum ve kişisel veya kişilerarası problemleri çözebilme yeteneği, (e) olumlu hava yaratabilme ve içten denetimli olabilme yeteneği.

Zekanın kavramlaştırılması ve ölçümü, bir asırdan daha uzun bir zamandır psikolojinin önemli bir odak noktası olmuştur. Aynı zamanda "duygusal" kelimesi de bir o kadar çekici olmuştur çünkü duygular, psikososyal işlevlerle, motivasyonla, iyi oluşla ve yaşam tatminiyle bağlantılıdır. Duygular ilişkilerin yapısını oluşturur ve bireylerarası interaksyonların bir noktasında mutlaka bulunur. Duygusal zekanın çekiciliği de, ilişkilere karşı geliştirilmesi gereken uyumu ve optimal düzeyde bir sosyal işlevselliği sağlamakta faydalı olacağından kaynaklanmaktadır.

İlk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından, 1990'da, farklı bir duygu-ilişkili yeterlikler setini tanımladıkları bir makale ile ortaya atılan duygusal zeka terimi, zamanla kavramsal olarak birbiriyle örtüşen yönleri olmasına rağmen, belli bir takım farklılıklarda içeren üç temel duygusal zeka modelinin oluşmasına sebep olmuştur. Bu farklılıklar, duygusal zekanın parametreleri ve tanımlanması konusunda karmaşa yaratabilir çünkü duygusal zeka olarak tanımlanan şey bir çok şey anlamına gelebilmektedir. Bununla birlikte duygusal zeka en genel anlamda, ya bir yeterlikler kümesi ya da bir kişilik özellikleri kümesi olarak kavramsallaştırılabilir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Ancak duygusal zeka ile yapılacak çalışmalarda farklı modellerin sunduğu kavramsal tanımlamaları ve ölçüm yaklaşımlarını göz ardı etmemek çok önemlidir. Sözü edilen üç temel duygusal zeka modelinin duygusal zeka kapsamına aldığı özellikler de farklı olduğu için neyin duygusal zeka içinde değerlendirilip neyin değerlendirilemeyeceğini bilmek gerekmektedir. Bu nedenle 3 temel teori çalışmanın devamında detaylıca tartışılacaktır.

1.3 Üstün Zeka ve Yetenek Kavramı

Zekâ tanımlarının farklılık göstermesi ve araştırmacıların belli bir tanımda uzlaşamaması gibi, üstün zekâlı çocukların tanımı konusunda da araştırmacılar arasında ortak bir tanıma varılamamaktadır. Ortak bir tanımın oluşturulamamasındaki neden, araştırmacıların üstünlük alanlarına ve yeteneklerine bakış açılarının farklılığından olabileceği gibi, kültürlerin de farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir (Sousa,2003).

Teorik açıdan üstün bireylerle ilgili yapılan çalışmalar, psikolojinin bireysel farklılıklar ile ilgilenmesi ile başlamaktadır. Zekâ, yaratıcılık ve motivasyon alanlarında yapılan çalışmalar, üstünlük ile ilgili pek çok verinin elde edilmesine yardımcı olmuştur. Akademik alanlarda başarı, performans dayalı sanatlarda başarı ya da girişimcilik alanlarındaki yeteneklerin, üstün zekâlı bireylerde gözlenmesi bu alanla ilgili yapılan çalışmaları daha da zenginleştirmiştir. Uygulama açısından ise bu konu ancak okula gitmekte olan üstün zekâlı çocukların fark edilmesi ve farklı bir eğitime ihtiyaç duyduklarının anlaşılması ile önem kazanmıştır (Robinson ve Clinkenbeard,1998).

1950'li yıllarda, psikologlar ve çeşitli araştırmacılar üstünlük özelliğini zekâ ile açıklamışlardır. Bu düşünceye göre yüksek zekâ bölümü (IQ), üstünlük özelliği ile örtüşmekteydi. İleriki zamanlarda, yaratıcılık ve motivasyon da bu tanıma eklenmiştir. Okullardaki üstün zekâlı çocuklara yönelik hazırlanan programlar için seçilen öğrenciler, zekâ testlerine göre belirlenmeye başlamıştır. Ancak bu testlerin, sadece analitik ve

sözel becerileri ölçmesi; buna karşın yaratıcılığı, pratik bilgi dağarcığını, eleştirel problem çözmeyi ve genel hayattaki başarıyı ölçmemesi eleştirilmiştir (Sousa,2003).

Maker'a göre (2003), üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü (IQ) ile değerlendirilmesi, üstünlük tanımına olan bakış açısını daraltmakta ve bu kavramın zenginliğini ve karmaşıklığını ifade edememektedir. Bu nedenle Maker, üstünlüğün temel bileşenlerinin, ilgilerin ve isteklerin yanı sıra, karmaşık problemleri çözüme yeteneği olduğunu öne sürmektedir. Üstün çocuklar, en karmaşık problemleri en yeterli, etkili, etik, hoş giden ya da ekonomik yollarla çözenlerdir. Bu çocuklar, basit problemleri çözebilir; basit görünen problemlerde karmaşık yönler bulabilir, ya da çok karmaşık bir problemi çok basite indirgeyebilirler. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta bu tür çocukların değişikliklerden ve karmaşıklıktan zevk aldıklarıdır. Karmaşık problem çözmeye karşı olan bu istek, bir çok yetenek alanında kendini gösterebilir.

Üstün zekâlı çocuklar ile ilgili yapılan başka bir tanım ise, üstünlük ve yetenek kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerekliliğini vurgulayan Gagné'nin tanımıdır. Gagné'ye göre üstünlük, bireyin kendi yaşitlarının en azından %10'ndan daha yukarıda olan, en az bir yetenek alanında, sahip olunan ve eğitilmeden kendiliğinden ortaya çıkan doğal yeteneklere (eğilim ya da hediye adını alır) sahip olunması olarak tanımlanmaktadır. Yetenek ise; sistematik olarak geliştirilmiş yüksek becerileri ve en az insan aktivitesinin bir alanında yaşitlarının en azından %10'dan daha üst düzeyde bilgiye sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Gagné, 2003).

1.3.1 Üstün Zeka Nedir?

Üstünlük özel bir ayrıcalık olarak görülebilir fakat üstün birey olmak, genellikle bir dezavantaj oluşturabilir. Farkları ayırtedemeyen toplumlarda üstünlük acı vericidir. Üstünlüğün bilişsel olduğu kadar duygusal bir gerçekliği de vardır. Çünkü bilişsel karmaşıklık duygusal derinliğin artmasını sağlar. Bu nedenle üstün çocuklar sadece farklı düşünmez aynı zamanda farklı da hissederler. Üstünlerin temel bir özelliği; Öznel deneyimlerinin yoğunluğu ve genişliğidir. Yoğunluk, özellikle, niteliksel anlamda, farklı bir özellik olarak algılanmalıdır.

Silverman'ın (1993) aktardığına göre, Dr. Annemarie Roeper (1982) ise, üstünlüğü, duygusal yönü de kapsayacak şekilde tanımlamıştır. Ona göre üstünlük, daha yüksek bir farkında olma, daha yüksek bir duyarlılık ve daha yüksek bir anlayış ve algıları, zihinsel ve duygusal deneyimlere dönüştürme yeteneğidir.

Üstünlerin duygusal yönlerine odaklanan bir başka tanım da Columbus Grubu adıyla bilinen bir grup eğitimci tarafından 1991'de yapılmıştır. Onlara göre; "Üstünlük, ileri bilişsel yeteneklerin ve yüksek derecede yoğunluğun niteliksel olarak normdan farklı iç deneyimler ve farkındalıklar yaratmak üzere birleştiği, eşzamanlı olmayan bir gelişmedir. Bu eşzamansızlık, zihinsel kapasite yükseldikçe artar. Üstünlerin kendilerine özgü olmaları, onların daha incinebilir olmalarına yol açar ve en üst düzeyde gelişebilmeleri için çocuk yetiştirme, öğretim ve rehberlikteki değişimleri zaruri kılar."

Üstünlük içsel deneyimleri oluşturabilmek için, ileri düzeydeki bilişsel yeterliklerin ve yüksek düzeydeki yoğunluğun birleşmesi ve niteliksel olarak normlardan farklı bir farkındalıkla tanımlanabilen eşzamansız gelişimdir. Eşzamansız gelişim; Zihinsel kapasite arttıkça artar. Eşzamansızlık; bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerin oranlarındaki senkroni eksikliği olarak tanımlanabilir. Senkroni eksikliği, daha büyük bir içsel gerilim yaratır. 5 yaşındaki bir çocuk, atı 8 yaşındaki bir çocuğun gözleriyle algılar ancak, 5 yaş parmaklarıyla atı çamurlu bir zeminde idare edemez ve hayal kırıklığına uğrar. Çocuk kendini diğerlerinden farklı hisseder (Silverman,1993).

Manaster ve Powell; üstün ergenlerin, eğer etrafındaki ulaşabilecekleri hedefler ve ortamlarla anlaşamıyorlarsa, akranlarıyla etkileşim içinde değillerse veya soğuk ve uzaklarsa, farklı olduklarını hissediyorlarsa ve onlar gibi olamayacağını ve olmayacağını hissediyorsa psikososyal bir tehlike içinde olacaklarını söyler. Terrassier; Disenkronize terimini kullanmıştır. Ve içinde bulunulan durumun içsel ve dışsal yanlarından bahsetmiştir. İçsel disenkroni; çocuğun birçok kapasitesinin gelişimindeki farklılık oranlarını yansıtır. Dışsal disenkroninin göstergeleri ise; okul çevresi ve çocuğun ihtiyaçları arasındaki eksiklik, çocuğun kronolojik yaşına göre kültürel beklentiler, akranlarıyla ilgili problemler, arkadaş olarak daha büyük yaştaki bireyleri tercih etmedir (Akt; Silverman,1993).

Üstün bireyler, normal gelişim yönünden çok daha farklı ve biricik bir gelişim yolu takip eder ve bu nedenle normal gelişim, olası bir rehber olarak çok etkili değildir. Altman'a göre; Üstün çocuk yaşitlarına oranla, duygusal ve fiziksel gelişim aşamalarını farklı kalıplarla ve/veya, değişen kronolojik zamanlarla tamamlar. Aşamalar arasındaki süreç hızlıdır. Nadiren de olsa, bu hızlı gelişim duygusal bir travmanın sebebi olabilir. Eşzamansız gelişim, yaşam boyunca, alışılmadık, "farkında oluş, algılama, kavrama, duygusal tepkiler ve hayat deneyimleri" ile sonuçlanır (Clark, 2002).

Kültürel olarak, üstün bireyler, IQ skorları 2 standart sapmanın üstündekiler olarak tanımlanabilir. Ki bu yaklaşık olarak 130 IQ düzeyine tekabül eder. Bu düzeyin popülasyondaki oranı %2'dir. Zeka dağılım eğrisinde 2 standart sapmanın altında kalan çocukların (70 IQ) özel bir eğitime ihtiyaç duydukları kesin ve açıktır. 3 standart puanın altında kalanlar ise daha büyük ve kapsamlı müdahaleler görür. Bu çocuklar için yasalarca yapılmış düzenlemeler varken 2,3,4 veya fazla st.sapma üstündekiler için hiç bir şey yapılmamaktadır, normal sınıflara yerleştirilmektedirler. Zihinsel engellilere olduğu kadar üstünlere de benzer uygulamaların ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar, bir grup olarak, fiziksel, duygusal ve sosyal uyum sağlama konusunda yaşıtlarına göre üstünlük gösterirler. Toplumsal definedeki bir maden olarak ifade edilen (Silverman, 1994) üstün yetenekliler duygusallıkları, doğal yetenekleri, ilgileri ve duyarlılıkları ilk yaşlarda iken keşfedilirse toplum ve bilimin kazançlı çıkacağı açık bir gerçektir. Üstün yetenekli öğrenciler, duygusal yoğunluk ve zihinsel karmaşıklıklarının her ikisine de hitap eden bir sınıf ortamına ihtiyaç hissetmektedirler (Akt.: Hökelekli, 2004).

Üstün yeteneklilik yalnızca akademik ya da zihinsel alanda farklı olmak değildir. Çok çeşitli alanlarda yetenekli olunabilir. Üstün yeteneklilik, bireyin çevresi, fiziksel koşulları ve kişiliği gibi pek çok alanın ortak etkisiyle birlikte ele alınmalıdır. Bu nedenle zeka testleri tek başına bir araç olarak kullanılmaktan çıkmış, bireyin psikolojik yapısını etkileyen duygusal, güdüsel, ahlaksal vb. durumlar bir arada ele alınmaya başlanmıştır (Akt.:Yılmaz, 2004).

Üstün çocuklarla ilgili olarak altı çizilmiş bir çok mit vardır. 1900'lerin başındaki en yaygın mit, " erken olgunlaşan erken çürür" idi. Bu, hayatta erken olgunlaşmış bir çocuğun erken yaşta solacağı demektir. Bu basit görüşlü genelleştirmeler zamanla şekil değiştirmiştir ve üstünlerle ilgili son dönemdeki mitler aşağıdaki gibidir (Webb, Meckstroth ve Tolan, 2003).

ÜSTÜN ÇOCUKLARLA İLGİLİ ORTAK MİTLER

Genel anlayış içinde ortak olan mitler

Sahip olabilecekleri her şeye sahiptirler.

Yardımsız başarılı olabilirler.

Özel yetenekleri aileleri tarafından hep ödüllendirilir.

Öncelikle beyin güçleri için değer verilmelidir.

Duygusal açıdan daha olgundurlar.

Doğalarında sosyal anlamda izole yaşama vardır.

Ebeveynleri ve eğitimcilerine göre ortak olan mitler

Başkaları söylemeden farklı olduklarını farkına varamazlar.

Üstünlüklerini her alanda ortaya çıkaracaklardır.

Üstünleri her şeyden çok daha fazla vurgulanmalıdır.

Diğer çocuklardan daha fazla disipline edilmeye ihtiyaç duyarlar.

Diğerlerine oranla çok daha fazla sorumluluk üstlenmelidir.

Diğer çocuklara "örnek" olarak bahsedilmekten hoşnut olurlar.

Şekil:2 Üstün Çocuklarla İlgili Ortak Mitler

Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olan anne babaların kaygı ve beklentilerinin artması, öğretmenlerinin beklentilerinin yüksek olması ya da diğer çocukların kendilerine yönelik olumsuz tutumları, normal çocuklardan daha farklı sorunlarla baş etmelerini gerektirmektedir. Üst düzey empati becerileri ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerilerini sıklıkla kullanmaları hem sorunlar karşısında daha güçlü olmalarını, hemde benlik algılarını olumlu kılmalarını sağlamaktadır. Kendilerinden ve çeşitli yeteneklerini sergilemekten ve bunlara ilişkin çevresel geribildirimlerden ve onaydan hoşnut olmaları da öz saygılarının kolayca düşmesini engellemektedir (Gross, 1993; Moon ve ark.,1997; Jolly ve Ketler, 2004; Preuss ve Dubow, 2004).

Hollingworth (1925) IQ düzeyi 125 ile 155 arasında olan kişileri sosyal olarak en üst düzey uyuma sahip kişiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Gross, 1993). Bu zeka düzeyleri arasındaki bireylerin duygusal olarak dengeli ve özdenetime sahip, olumlu kişilik özellikleri geliştirebilen ve yaşlılarının güveni ve arkadaşlığını kazanmakta güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Ancak zeka düzeyi yükseldikçe, üstün yetenekli çocuklarla akranları arasındaki farklılıklar daha da arttığı için, bu çocukların sosyal ilişkilerde sorunlar, dışlanmışlık yaşamaları ve özsaygılarının düşmesi olasılığı, özellikle 4-9 yaş arasında artmaktadır (Akt: Yılmaz, 2004).

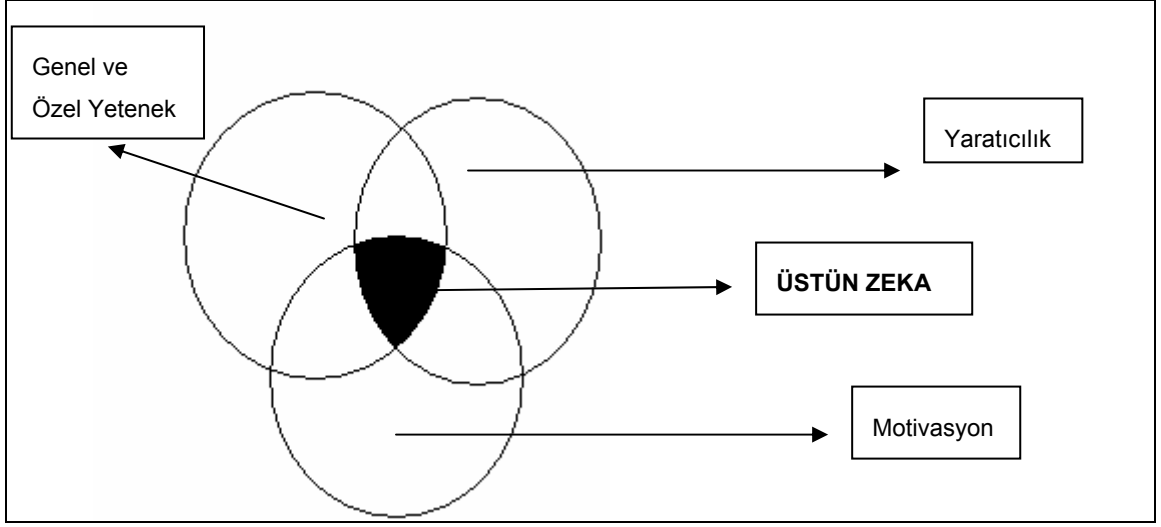
Üstünlükle ilgili ortak olarak kabul edilen tanım şöyledir : "Teknik olarak 'üstün' çocuk bir zeka testinde veya akademik başarı testinde yüksek puan alan ve tamamen veya kısmen kalıtımsal yeteneği olan çocuklardır." (Feldhusen ve Jarwan, 2000).

Feldman (2003)'ın yaptığı araştırmada da ifade ettiği gibi, IQ'nun sonraki akademik başarıyı kestirmesi nedeniyle, üstünlüğün tanımında her zaman olmasa bile genellikle, IQ skorlarının kullanıldığı görülmektedir. Assouline (1997) ve Sattler (1992)'a göre, genel yetenek kriteri açısından, standardize edilmiş ve bireysel olarak uygulanmış zeka testleri, üstün öğrencileri belirlemenin en iyi aracıdır. Sattler (1992) bu testlerle elde edilen bilginin, belirli bir zaman içinde, kişinin bilgi ve bilişsel becerilerinin dağılımının en iyi kestiricileri olduğunu ifade etmiştir. Assouline (1997) ise buna karşıt olarak, zeka testlerinin zekice davranış niteliklerini ölçebileceğine katıldığını ancak hiçbir zeka testinin zekice davranışın tüm niteliklerini ölçecek kadar yeterli olmadığını bildirmiştir. Ayrıca, üstün zekalı ve yetenekli popülasyon içinde, yüksek zihinsel potansiyeli (IQ) olan öğrenciler her zaman akademik olarak üstün olmayabilmektedirler (Hallahan ve Kaufman, 1994; Rimm, 1996)

Artık günümüzde, kişinin üstün birey olma niteliğini kazanması için, sadece yüksek zeka düzeyine sahip olması veya yüksek akademik başarı göstermesi yeterli değildir. Üstün bireyin birbiriyle etkileşim halinde olan üç özellik kümesine sahip olduğu genelde yaygın bir kanı haline gelmiştir. Bu kümelerden birincisi genel ve özel yüksek yetenek düzeyidir. İkinci özellik kümesi olarak yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık ileri sürülebilir. Üçüncü özellik kümesi olarak ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek güdülenme yani buradaki anlamıyla üstün iş, görev yüklenme yeteneğinden söz edilebilir (Davaslıgil, 2004). Bu görüşün daha detaylı tartışılabilmesi amacıyla Renzulli'nin Üçlü Çember Modelinden bahsetmek yerinde olacaktır.

1.3.1.1 Renzulli Üçlü Çember Modeli

Renzulli'ye göre, üstün birey birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahiptir. Bunlar; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yüksek yetenekler, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise; resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içermektedir. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Akt. Davaslıgil, 2004).



Şekil:3 Renzulli Üçlü Çember Modeli

Renzulli (1986), birinci kümede yer aldığını belirttiği genel yetenek'ten kastettiği; yüksek düzeyde soyut düşünebilme, sözel ve sayısal usa varma, uzamsal ilişkiler, bellek ve sözcük akıcılığı, dış çevrede karşılaşılan yeni durumlara uyum gösterme ve onları şekillendirme, bilgi işlemin otomatikleşmesi, yani bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanması ile ilgili kapasitelerdir.

Yine birinci kümede yer aldığını ileri sürdüğü özel yeteneklerden ise, yukarıda belirtilen genel yeteneklerin çeşitli birleşimlerini özel bilgi alanlarına veya sanat, liderlik, yönetim vb. gibi performans alanlarına uygulayabilme kapasitesini kastetmektedir.

Yaratıcılık olarak nitelendirdiği ikinci küme özelliklerini ise Renzulli; düşüncenin akıcı, esnek ve özgün olması, deneyime açık olma; kendinin ve diğerlerinin düşüncelerindeki, aksiyonlarındaki ve ürünlerindeki yeniliğe ve değişikliğe karşı alıcı olma, ayrıntıya, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine duyarlı olma şeklinde sıralanabileceğini belirtmiştir.

Zihinsel olmayan özellikler olarak nitelendirdiği ve üçüncü kümede yer aldığını ileri sürdüğü üstün motivasyonu ise; belirli bir problem, çalışma alanı veya herhangi bir ifade şekline karşı yüksek düzeyde ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesi, sebatkâr, azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin bireyin kendisine olan inancı, güveni, aşağılık duygusundan arınmış olması, başarıya dürtüsüne sahip olması, belirli alanlardaki önemli sorunları görebilme ve gelişmelere ayak uydurabilme yeteneği, bireyin çalışmalarına yüksek standartları hedeflemesi ve dıştan gelen eleştirilere açık olması, kendi ve diğerlerinin çalışmalarına estetiğe dayalı zevk, kalite ve mükemmellik

anlayışı ile yaklaşması şeklinde açıklamaktadır. Renzulli, ayrıca, kişilik ve çevresel öğelerin de bireyin üstün olma niteliğini kazanmasında etkili olduğunu ileri sürmüştür.

Görüldüğü üzere, tek ölçütlü zekâ düzeyine dayalı tanımlardan, çoklu yeteneğe ve performansa dayalı tanımlara doğru bir geçiş vardır.

Renzulli'nin tanımı temele alınarak, üstün yeteneklilik için şöyle denilmektedir: "Üstün yeteneklilik insanların herhangi bir değerli alandaki etkinliklerinde gizilgüçlerini üst düzeyde sergileyebilmesi yeterliliğidir." Renzulli Çember Modelinde belirtildiği gibi, bu tanım yaratıcılık, ortalama yeteneğin üzerinde olmak ve sorumluluk konusunda üstünlükleri kapsar. Renzulli'ye göre, IQ tek başına yeterli değildir ve bir işte üstün sorumluluk ve ortaya çıkan üründe yenilik ve farklılık içeren bir yaratıcılığı kapsayan nitelikler üstün yetenekliliği belirlemektedir (Freeman, 1985).

Mönks ve Boxtel (1985), Renzulli'nin görüşlerine aile, okul ve akran çevrelerini de eklemiştir. Üstün yetenekliliği yalnızca yaratıcılık, kararlılık ve farklılık olmadığını, bunun yanında belirtilen sosyal çevrelerdeki davranışların ve güdülenmenin de üstün yetenekli bireyler için ayırtedici olduğunu vurgulamışlardır.

1.3.2 Üstün Zekalı Çocukların Bilişsel Özellikleri

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.

Kavramlar arasında mantıksal bir ilişkiyi görebilir, dildeki mecazi anlamları kavrayabilirler (Davaslıgil, 2004; Cutts ve Moseley, 2001). Mantıksal muhakemeler kurar karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler (Cutts ve Moseley, 2001). Yaratıcılık konusunda yaşıtlarına oranla daha akıcı ve esnek düşünebilmekte, en küçük ayrıntıları bile değerlendirmekte, aynı konuda pek çok farklı fikir üretebilmektedirler

(Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001). Karmaşık düşünce süreçlerine ve analitik düşünebilme yeteneklerine sahip olduklarından matematiksel ilişkileri çabuk kavrayabilmekte ve uygulayabilmektedirler (Silverman, 1993b).

1.3.3 Üstün Zekalı Çocukların Kişilik Özellikleri

Mükemmeliyetçi olmaları üstün zekâlı çocukların en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesidir (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001). Silverman'a (1993) göre, mükemmeliyetçilik üstün zekâlı çocukların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucudur. Zihin, bedenden daha hızlı geliştiği için, sonuca varma özellikleri ve değerleri yaşlıları ile eş değil, zihinsel açıdan benzerleri ile aynıdır. Bu gelişiminin farkında olan üstün zekâlı çocuk kendine ulaşılması zor ölçütler belirler, ancak henüz bedeni yeteri kadar gelişmiş olmadığı için beynin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve böylece cesareti kırılır.

Bağımsız olma özellikleri gösterirler. Bu özellikleri öğrenme etkinliklerinde de görülür. Yüksek amaç ve ideallere sahiptirler. Faaliyetlerini başlatmak için bir dış kuvvete ihtiyaç duymazlar, yani içten denetimlidirler. Yaşamlarındaki olayları denetim altına alabileceklerine inanırlar, kaderciler değildirlere. Mükemmel olma özelliğini gösterirler. Özgüvenleri yüksektir (Clark, 1997; Davis & Rimm, 1989; Hallahan & Kauffman, 1978; Leroux & Mcmillan, 1993; Parke, 1989; Rogers, 1986 ; Sisk, 1987 ve Whitmore, 1980).

1.3.4 Üstün Zekalı Çocukların Sosyal Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların sosyal gelişimi çelişkilidir. Bir yandan araştırmalar üstün çocukların şüphesiz mükemmel sosyal uyumları olduğunu belirtirken; diğer yandan klinik deneyimler bu uyumlu bireylerin bir çoğunun büyük bir yalnızlıktan dolayı acı çektiklerini ve kendi idealleri ile topluma ayak uydurma istekleri arasında içsel bir çelişki yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Silverman, 1993).

Sosyal açıdan olgundurlar. Toplumsal problemlerini çözebilir, başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer verirler. Bu özellikleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine neden olmaktadır (Silverman, 1993). Toplumsal olaylara karşı aşırı duyarlılık ve dünya sorunlarına ilgi gösterebilmektedirler (Davaslıgil, 2004; Akarsu, 2001).

Sosyal açıdan yaşlılarından daha olgun olan üstün zekâlı çocuklar, çoğu zaman kendi yaşlılarında aynı olgunluğu ve benzer ilgi alanlarını bulamadıkları için kendi

yaşından daha büyük, ancak zihinsel olarak kendi düzeylerine daha yakın çocuklar ile arkadaşlık etmeyi tercih edebilmektedirler (Davaslıgil, 2004).

Cinsiyetlere göre farklılıklara bakıldığında, erkek üstünlerin, üstün kızlara ve üstün olmayan akranlarına oranla sosyal duygusal gelişim açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (VanTassel-Baska,1989; Luftig ve Nicholas, 1991). Üstün erkeklere, üstün kızlara ve üstün olmayan erkek akranlarına oranla daha yüksek statü verildiği, daha popüler, çekici ve yaratıcı oldukları, spor dallarında daha başarılı oldukları söylenebilir. Üstün kızlarsa, en az popüler, soğuk, başkalarına egemen olmak isteyen olarak algılanırlar ve sosyal olarak risk altındadırlar (Akt: Clark, 2002).

Farkı birkaç uzmana göre üstün bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri şöyle sıralanabilir; (a) Üstün olmayan çocuklardan daha iyi bir duygusal uyum gösterirler (Oram, Dewey ve Rutemiller, 1995), (b) Duygusal duyarlılıkla sonuçlanabilecek yüksek enerjiye, yüksek hassasiyete, sınırsız hayalgücüne sahiptirler (Piechowski, 1991), (c) Daha bağımsız, akran fikirlerine daha az uyan, daha baskın, daha etkili, sıradan öğrenenlere oranla daha rekabetçidirler (Gottfried ve Gottfried, 1996; Webb, 1994), (d) Yüksek düzeyde sebatkar, dikkatli, meraklı, öğrenmekten keyif alanlardır (Gottfried ve Gottfried, 1996).

1.4 Üstün Zekalı Çocukların Sosyal ve Duygusal Problemleri

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları karmaşık ve üst düzey bilişsel yetenekleri, onların farklı düşünmeleri kadar farklı hissetmelerine de neden olmaktadır. Silverman (1993), üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü duygusal ihtiyaçlarına cevap vermenin, bu çocukların sağlıklı olarak duygusal ve sosyal gelişim evreleri yaşamaları açısından hayati olduğunun altını çizmektedir. Üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişim evrelerindeki aksaklıklardan kaynaklanacak depresyon gibi duygusal travmaları önlemek veya atlatmak için neler yapılması gerektiğinin bilincinde olmak gereklidir. Çünkü ancak bu sayede öz saygı ve özgüvenlerini korumaları, kendilerini olumlu algılamaları, sosyal ilişkilerde başarılı ve mutlu olmaları ve en sonunda potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Üstün yetenekli bireylerin kendilerine özgü özellikleri vardır. Bu özelliklerin bir çoğu olumlu olsa da, aşağıda bahsedilen nedenlerden dolayı olumsuz bir durum olan duygusal problemlere neden olabilirler. Bu özellikleri, zihinsel farklılık, ahlaki ve duygusal gelişmişlik, eş zamanlı olmayan gelişme, aşırı uyarılmışlık, cinsiyete bağlı etmenler ve sosyal uyum olarak altı başlık altında toplayabiliriz.

1.4.1 Zihinsel Farklılık

Üstün yetenekli çocuklar zihinsel olarak yaşlılarından farklı özelliklere sahiptirler ve zihinsel gelişimleri yaşlılarınınkinden 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 açılardan depresyona girme konusunda risk grubunda olan üstün yeteneklilerin zihinsel özellikleri ve bu özelliklerin olumsuz etkileri aşağıda incelenmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerdeki duygusal problemlerin nedenleriyle ilgilenen araştırmacılardan Jakson (1998), üstün yetenekli öğrencilerin genellikle karmaşık düşünmeyi tercih ettiklerinin ve birbiriyle çelişen fikirleri aynı anda düşünme ve irdeleme yeteneğine sahip olduklarının; bu özelliklerinin de onları duygusal açıdan hassas kıldığına altını çizmektedir. Bu zihinsel olarak farklı yapılanma ve duygusal yoğunluk, paylaşılacak uygun arkadaş kitlesi olmadığına, üstün yetenekli bireyleri yalnızlık ve umutsuzluğa itmektir.

Üstün yetenekli çocuklar, karmaşık olduğu kadar değişik düşünme yeteneğine de sahiptirler. 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 (Lovecky, 1992). Niye farklı olduklarını ve bu farklılığın insanları niçin bu kadar üzdüğünü anlayamazlar. Bu tür üstün yetenekli çocuklar kendilerine güvenleri zedelendiği ve insanlarla iletişim kurma konusunda yaralandıkları için çoğunlukla ergenlikte depresyona girerler (Silverman, 1993).

Yalom (Akt. Webb, 2000), üstün yetenekli çocukların, hayatın günlük ve sıradan getirilerine ve götürülerine odaklanmak yerine daha derin konularla ilgili düşünme özelliklerinin altını çizmiştir. Bu derin konulardan birisi de var oluşturma. Üstün yetenekli çocukların, insanlığın var oluşu ve yaşama amacıyla ilgili ölüm, özgürlük, anlamsızlık ve

yalnızlık gibi temel konular ve sorunlar hakkındaki derin düşünceleri ve irdelemeleri onların yoğun endişe duymalarına neden olabilir. Hayatın gerçekten anlamlı olup olmadığı konusunda böyle soyut endişeleri olan üstün yetenekli çocuklar, kendi yaşantıları hakkında da kişisel endişeler taşıyabilirler (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994).

Sonuç olarak üstün yetenekliler zihinsel olarak, yukarıda bahsedilen açılardan, yaşlılarından ileride olduklarını erken yaşta fark ederler. Gross'a (1998) göre genel kanının aksine üstün yetenekli öğrenciler bu farkındalıklarından gurur duymazlar, tam tersi akranlarıyla aralarındaki uyumsuzlıklardan kendilerini sorumlu tutarlar. Kendilerini farklı hissetmek ve bu farklılıkları yüzünden dışlanacaklarını düşünmek onları mutsuz edebilir.

1.4.2 Ahlaki ve Duygusal Gelişmişlik

Silverman'a (Akt. Lovecky, 1997) göre, ahlakî ve sosyal duyarlılık üstün yetenekli çocukların temel özelliklerinden birisidir. Kerr, Clark, Dabrowski ve Piechowski de (Akt. Ryan, 1999), üstün yeteneklilerin ahlakî ve sosyal duyarlılığın çok erken geliştiğini belirtmektedirler. Yüksek idealler, eşitlik ve adalet, toplumun ahlakî değerlerini sürdürme konularında takıntı düzeyine varan hassasiyet gösteren üstün yetenekliler, bu alanlarda ideallerine ulaşmak için de yoğun çaba gösterirler. Gross'un (Akt. Lovecky, 1997), zekâ bölümü (ZB) 160 ve üstünde olan öğrencilerle yaptığı araştırma da bu iddiayı doğrulamaktadır. Bu çalışma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin, adalet, eşitlik, bireyin kendisine ve başkalarına karşı olan sorumlulukları konusunda yaşlılarından çok daha hassas oldukları bulunmuştur.

Piechowski'ye göre (Akt. Lovecky, 1997) üstün yetenekli çocukların ve gençlerin çok küçük yaşlarda, adalet, eşitlik, dürüstlük ve sorumluluk gibi konularda bu kadar büyük, yetişkin düzeyinde ideallere sahip olmaları onları duygusal anlamda zorlamaktadır. Bunun yanı sıra yetişkinlerden, yanlışlarını görmelerini ve düzeltmek için çabalamalarını beklemektedirler. Bu beklentilerinin gerçekleşmediklerini gördüklerin de ise büyük bir hayal kırıklığına uğramaktadırlar.

Webb (2000) üstün yetenekli çocukların toplumdaki tutarsızlıkları ve saçmalıkları fark etme özelliklerinin altını çizmektedir. Gelenekleri ve kalıplaşmış düşünceleri sorgulayan ve bu konularda sınırları zorlayan üstün yetenekliler, cinslerin niye bu kadar belirgin roller üstlendiği, insanların neden düşündüklerinden farklı konuştukları, bir kişinin yaptıklarının dünyada ne kadar değişikliğe neden olabileceği gibi sorular üzerinde

düşünürler. Bu sorularla ve cevaplarıyla yüzleşmenin bireyde yarattığı karmaşık duyguların yanı sıra, bunların toplumla paylaşılması sonucunda alınan tepkilerle yüzleşmenin getirdiği zorluklar da vardır. Üstün yetenekli çocukların bu alanlardaki farklı sorgulamaları ve görüşleri, akranları ve aileleri tarafından soyutlanmalarına neden olabilir. Çevreden gelen olumsuz tepkiler, üstün yetenekli gençlerin böyle derin konuları paylaşacak kimseyi bulamamalarından kaynaklı bir yalnızlığa da neden olabilir. Üstün yetenekli öğrenciler yaşadıkları bu çelişkiler yüzünden öfke duyabilirler. Çelişkilere ve anlaşmazlıklara öfke duymanın olayları değiştirmede fark eden üstün yetenekliler ciddi duygusal travmalar yaşayabilirler.

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.

1.4.3 Eş Zamanlı Olmayan Gelişme

Lovecky'e (1997) göre üstün yeteneklilerin depresyona girme nedenlerinden birisi de farklı alanlardaki gelişmelerinin paralel olmamasıdır. Silverman (Akt. Peterson ve Ray, 2006) bu durumu, eş zamanlı olmayan (asen kronik) gelişme olarak adlandırır. Zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki alanlardaki gelişmelerin birbirleriyle paralel olmaması, bireyleri duygusal anlamda zorlayabilir.

Eş zamanlı gelişmeyen alanlara örnek olarak, kronolojik yaşla, yukarıda detaylı olarak anlatılan ahlakî duyarlılığı verebiliriz. Üstün yetenekli çocukların ahlakî konularda yaşlarından çok erken olgunlaşmaları strese neden olabilir. Çünkü bu konuları çok sorgularlar ve var olan, alışlagelmiş ahlakî değerleri sınırlar, teorilerini akranları üzerinde denerler. Bu da toplum tarafından anlaşılılmayı ve yalnızlığı getirebilir (Lovecky, 1997).

Bunun yanı sıra Lovecky (1997), üstün yetenekli öğrencilerin ürettikleri fikirlerin altından kalkabilecek duygusal olgunluğa sahip olmayabileceklerinin altını çizmektedir. Silverman'a (Akt. Lovecky, 1997) göre, üstün yetenekli bir çocuk ne kadar hassassa ve bu hassasiyet ne kadar erken gelişmişse, çocuğun kırılganlığı da o kadar fazladır. Üstün yetenekli çocuklar, bu kırılganlıkla ve duygusal yoğunlukla baş etmek için etkili yöntemler geliştirmedikçe hissettikleri acının altında ezilme riskiyle karşı karşıya kalırlar. Bunun yanı sıra beklentilerini karşılamayan yetişkin davranışlarıyla da baş etmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin, evsiz ve fakir çocuklara yardım etme konusunda özgün bir fikir

ileri süren ve bu fikri ailesi tarafından reddedilen ya da önemsenmeyen üstün yetenekli öğrencinin, bu durumla baş etmek için etkili yöntemler geliştirmesi gerekmektedir.

1.4.4 Aşırı Uyarılmışlık

Lovecky'e göre (1992) uyarılma özelliği, yüksek enerji seviyesi, duygusal olarak tepkili olma ve merkezî sinir sistemindeki aşırı hassaslık olarak açıklanabilir. Bu özelliklerden herhangi birisine sahip olan üstün yetenekliler, konsantrasyonlarını uzun süre koruyabilirler, risk almaktan hoşlanırlar, çok geniş ilgi alanları vardır ve pek çoğunda başarılıdırlar ve genellikle birlikte yaşanması zor bireylerdir. Bu özellikteki çocukların çevreyi keşfetmeye ihtiyaçları vardır ve yeni deneyimlerden hoşlanırlar. Pek çoğunun davranışlarını düzenleyebilmeleri için uyarıcılara ihtiyaçları vardır. Eğer uygun uyarıcılarla karşılaşmazlarsa sıkılıp strese girebilirler. Uyarılma ihtiyacının bu kadar yüksek olması yenilik ihtiyaçlarının artmasına neden olabilir. Bu da yeni projelere başlama ve bu projelerin sonuçları için heyecanlanma gibi olumlu tutumlara neden olsa da, projeler eskidiğinde tamamlanmaları zorlaşabilir. Bu yüzden bu özelliğe sahip pek çok üstün yetenekli öğrenci başladıkları işi bitirememesi sorunuyla yüz yüzedirler.

Uyarılma özelliğine sahip üstün yeteneklilerin duygusal olarak tepkili olanları ise uyarıcı aramak yerine, başka insanların rahatsız olmadıkları uyarıcılara aşırı tepki gösterirler. Bazı uyarıcıların etkisinde yaşitlarından daha uzun süre kalırlar. Bu çocuklar için oda çok kalabalık, gürültülü, aydınlıktır. Rahatsız oldukları durumlarda gözyaşlarına boğulabilirler. Onlarla alışıldık şekilde iletişim kurmak ya da onların ihtiyaçlarını karşılamak çok zordur (Lovecky, 1992). Silverman (1993) bu özellikteki üstün yetenekli çocukların genellikle insan ilişkilerinde sorun yaşadığını ileri sürmektedir. Aşırı hassas olmanın getirdiği zorluklar yüzünden insanlardan kaçmayı tercih edebilecek olan bu çocukların tepkileri çok uç ve önceden kestirilemezdir. Bu yüzden problem yaratan tipler olarak görülürler ve akranlarından ve yetişkinlerden gerekli yardımı alma konusunda zorluk yaşarlar. Akranları da genellikle bu çocuklardan uzak durmayı tercih ederler. İnsanlar tarafından garip olarak algılanan bu çocuklar genelde alaya ve şiddete maruz kalırlar. Bu da hiçbir çocuğun hatta yetişkinin kolaylıkla baş edebileceği bir durum değildir.

1.4.5 Kişilik Özelliklerinin Etkisi

Üstün yeteneklilerin yaşitlarından daha kırılgan olmalarına neden olan, kendilerine özgü bir takım kişilik özellikleri vardır. Kerr, Clark, Dabrowski ve Piechowski'ye (Akt. Ryan, 1999) göre, üstün yeteneklilerde depresyona neden olan ve

terapi sürecinde bilinmesi gereken bu ortak özellikler, başkalarının beklentilerine ve hislerine karşı aşırı ve alışılmadık derecede hassas olma, savunma mekanizması ya da olaylarla başa çıkma yöntemi olarak keskin mizahı kullanma, nüktedanlık, kendisi ve diğerleri için mükemmeliyetçiliğe varan yüksek beklentiler ve duygusal derinliktir.

Webb, Meckstroth ve Tolan (1994) özellikle mükemmeliyetçi ve idealist olan üstün yeteneklilerin, kendilerine çok yükledikleri için depresyona girme ihtimallerinin yüksek olduklarını düşünmektedirler. Bu özellikteki üstün yetenekliler, yüksek not almamayı büyük bir başarısızlık olarak gördükleri gibi, var oluş, ölüm, hayatın anlamı, özgürlük, dışlanmışlık gibi konularda yüzleşmekte yaşlılarına oranla daha çok zorlanırlar. Çünkü çok daha derinden sorgulama yaparlar.

Üstün yetenekli çocukların duygusal problemler yaşamalarına neden olabilecek bir diğer özellik de muhakeme yeteneklerinin yaşlarının çok üzerinde olmasıdır. Muhakeme yeteneği gelişmiş çocuklar, bir olayın farklı boyutlarını ve nerden kaynaklandığını kolaylıkla görebilirler. Bu çocukların sezileri çok kuvvetlidir. İleri görüşlüdürler ve doğrunun peşini bırakmazlar. Onlar için dürüstlük ve gerçek hislerden çok daha önemlidir. Doğru olduğunu düşündükleri konularda neden diğer insanlarla hem fikir olamadıklarını sorgularlar ve sonunda başkalarının daha az anlayışlı olduklarını düşünmek yerine kendi hislerinden ve fikirlerinden şüpheye düşerler. Silverman (1993) aileleri ve eğitimcileri, farklı olduğunu düşünmekten kaynaklı yabancılaşma hissini üstün yetenekli çocukları depresyona itme ihtimaline karşı uyarılmaktadır. Bazı çocuklarsa, doğru olduğu açıkça belli olan gerçeği göremeyen insanları anlayamazlar. Özellikle ebeveynlerinin gerçekleri göremiyor olması onları çok şaşırır ve bunu onların yetersizliği ve adaletsizliği olarak görürler (Lovecky, 1992). Silverman (1993) küçümseyici bir tavır takınabilecek bu çocukların, insanlarla iletişimlerinde ciddi problemler yaşayabileceklerini ve başkalarına dair yüksek beklentilerinin karşılanmamasının onları hayal kırıklığına uğratabileceğini söyler. Doğruyu arayışlarında kendilerine model olamayan yetişkinlerin davranışları bu çocukların güven duygularını zedeler. Zamanla alaycı ve kendini beğenmiş bireyler haline dönüşürler.

1.4.6 Cinsiyete Bağlı Etmenler

Üstün yetenekli kızlar: Diğer bireylere göre üstün yeteneklilerin iç dünyaları çok daha derindir ve üstün yetenekliler bu derin dünyalarını açık bir şekilde paylaşmaktan çekinmezler. Bu özelliklerine rağmen üstün yetenekliler bile ergenliğe giriş zamanlarında maske takma eğilimi gösterirler. Ama onların nedenleri toplumun geri kalanından oldukça farklıdır. Üstün yetenekliler, günlük yaşantıya uyum sağlayabilmek adına üst

düzyer yeteneklerini saklayacak maskeler bulmak için uğraşırlar. Bu durum esas benliklerini öldürüp, sosyal olarak daha kabul edilebilir bir ben yaratmalarına neden olabilir (Ryan, 1999).

Kline ve Short (Akt. Ryan, 1999), kendini ve özelliklerini saklama tutumunun, üstün yetenekli kızlarda daha yoğun olarak görüldüğünü düşünmektedir. Maskeleye, genellikle üstün yetenekli olunduğunun farkına varılan ortaokul çağlarında gözlenmeye başlar. Carol ve Gilligan'a göre (Akt. Ryan, 1999), 11-12 yaşlarındaki üstün yetenekli kızların gerçek benliklerini kaybetme nedeni genellikle toplum baskısıdır. Clark, üstün yetenekli kızların ergenliğe geçişte geleneksel rolün gereksinimlerine cevap verme çabasıyla, zihinsel yeteneklerini saklama çabasını birleştirdiklerini, bunun da çok ağır bir yük olduğunu ifade etmektedir (Akt. Ryan, 1999). Bütün bu kendinden uzaklaşma çabalarına neden olan, sadece başarılı olma korkusu değildir. Akranlar tarafından farklı olarak algılanmak korkusudur. Greene'e (2003) göre, özellikle karşı cins tarafından beğenilmeme ve kadınsı olarak görülmemeye endişesi, üstün yetenekli kızların yeteneklerini örtbas edip, toplumun uygun göreceğini düşündükleri kadın rolüne girmelerine neden olur.

Greene (2003), bu korkulara ailelerin, akranların, öğretmenlerin ve toplumun genelinin gönderdiği karışık mesajların neden olduğunu savunmaktadır. Bu mesajlar, çocukken gurur duyulan başarıların, yetişkinlikte göz ardı edilebileceği yönündedir. Çünkü artık güzellik, ağırbaşlılık, mütevazılık, az dikkat çekmek, evlenilecek kız olmak ve kadınsı çekiciliğe sahip olmak her şeyden daha önemlidir. Ryan (1999) ailelerin, kızların nasıl davranması, nerede ve ne zaman konuşması, nasıl giyinmesi ve ne kadar nazik olması gerektiğine dair verdikleri mesajların, üstün yetenekli kızları erken gelişmişlik ve üst düzey başarı ile cinsel çekicilik arasında tercih yapmak zorunda bıraktığını ileri sürmektedir.. Böyle tercihler yapmak zorunda kalmak da, kızların kendilerine güvenlerinin azalmasına ve mükemmeliyetçiliklerinin artmasına neden olur. Bu değişimler de duygusal hassasiyete sebebiyet verebilir.

Olaya farklı bir açıdan bakan Hebert (Akt. Peterson ve Ray, 2006) ise, üstün yetenekli kızlardaki alışılmış kadın rolünün dışında davranma eğiliminin, okulda alaya alınmaya ya da şiddete maruz kalmaya neden olabileceğinin altını çizmektedir. Üstün yetenekli çocuklar aşırı hassas ya da sorgulayıcı oldukları için bu gibi durumlarla baş etmekte zorlanabilirler. Ya da bu tutumlarla baş etmek için akranlarını zekâlarıyla ezme, aşağılama ya da uzak durma gibi davranışlarda bulunabilir ve akranları tarafından ukala

olarak algılanabilirler (Peterson ve Ray, 2006). Her iki durum da çocuğun ruh sağlığı açısından son derece zararlıdır.

Toplumun kısıtlamalarının yanı sıra ailelerinin ve öğretmenlerinin de üstün yetenekli kızlardan beklentileri de üstün yetenekli kızları duygusal anlamda zorlayan koşullar arasındadır. Greene'e (2003) göre, öğretmenler üstün yetenekli erkekleri teşhis etmede daha başarılıdırlar. Çünkü bir kız öğrencinin üstün yetenekli olduğunu öğrenmek onlar için çoğunlukla şaşırarak bir durumdur. Bunun altında da üstün yetenekli kızların sessiz kalma ve yeteneklerini saklamada son derece başarılı olması yatar. Greene (2003) araştırmasında, öğretmenlerin kız öğrencilerinin başarı testi puanlarını tahmin etmede oldukça başarısız olduklarını göstermiştir. Greene (2003) öğretmenlerin düşük beklenti düzeylerinin ve toplumdaki liderlerin, sanatçıların, müzisyenlerin, bilim adamlarının çoğunun erkek olmasının, üstün yetenekli kızların kendileriyle ilgili yüksek beklentilere sahip olma ihtimallerini düşürdüğünü iddia eder. Bu düşük beklenti düzeyi, üstün yetenekli kız çocuklarını kendi potansiyelleriyle ilgili çelişkiye düşürebilir. Ya da düşük beklenti düzeyini içselleştiren üstün yetenekli kızlar, hayatlarının geri kalanında potansiyellerinin altında başarı göstererek mutsuz olabilirler.

Öğretmenler üstün yetenekli kızları sadece beklenti düzeyleriyle değil, tutumlarıyla da etkilemektedirler. Üstün yetenekli kızlarla öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Cooley, Chauvin ve Karnes (Akt. Grene, 2003), öğretmenlerin üstün yetenekli kızları diğer öğrencilerden daha az sevdikleri sonucu elde etmişlerdir. Değer verdiği yetişkinler tarafından kabul görmemek, başkalarının fikirlerini ve duygularını anlamada çok başarılı olan üstün yetenekli kızları duygusal olarak yaralayabilir. Ayrıca Greene'in de (2003) belirttiği gibi bazı üstün yetenekli kızlar duygusal anlamda zarar görmeyi engellemek için, yeteneklerini saklamayı tercih edebilirler. Bu da zamanla öğrenme heveslerini, meraklarını ve kendini ifade etme isteklerini köreltir.

Greene'e (2003) göre üstün yetenekli kız çocuklarını depresyona iten bir diğer neden de her alanda mükemmel olmayı istemeleri ve bunun için kendilerine ulaşamayacakları idealler belirlemeleridir. Hem güzel, hem başarılı, hem popüler, hem çekici, hem de toplum tarafından kabul görmek isteyen üstün yetenekli kızlar, bir süre sonra cevap veremedikleri beklentilerinin altında ezilirler. Kendilerine karşı hissettikleri memnuniyetsizlik, aileden gelen eleştirilerle birleşince kırılabilirlik en üst düzeye ulaşır. Devamlı hatalarına takılmaya başlayan üstün yetenekli kızlarda aşırı gerginlik gözlenmeye başlanabilir.

Yukarıda bahsedilen bakış açısı ve tutumlar, üstün yetenekli kızların kendi dünyalarını algılayışlarında dengesizliğe ve çelişkilere neden olabilir. Toplumun önerdiği rolü seçenler; zekâlarını gizlemek zorunda kalacaklardır bu da kendilerine olan saygılarını ve güvenlerini azaltacaktır. Düşük benlik algısı, olaylarla baş etme becerilerini de etkileyecektir ve bu başarısızlıktan kaynaklı bir suçluluk duygusu duyulacaktır. Zamanla kendi işlerinin üstesinden gelme konusunda yetersiz olduğuna duyulan inanç, kontrol edilme ihtiyaçlarını arttıracaktır. Zamanla üstün yetenekli kızlara, sürekli kaybetmeye mahkûm olduğu gibi son derece rahatsız edici bir düşünce hâkim olacaktır.

Toplumun önerdiği rolü reddeden üstün yetenekliler ise tüm toplumu ve toplumsal değerleri karşısına almanın zorluklarını göğüsleyecek, buna değip değmediğine dair iç muhasebeler yapacak ve farklılıklarından ve eşsiz özelliklerinden memnun olmak yerine onları birer külfet olarak algılamaya başlayacaklardır. Hele ki uğruna toplum tarafından kabul edilmeyi reddettikleri yetenekleri onları umdukları başarıya götürmezse yıkım kaçınılmaz olacaktır.

Üstün yetenekli erkekler: Üstün yetenekli kızlarla erkeklerin yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar arasında ortak olan ve olmayan yanlar vardır. Sosyal kabul için özelliklerini gizleme, gelişim düzeyleri kendilerine paralel olmayan akranların tavırları ve toplumun önerdiği rolü kabul etme, üstün yetenekli erkekler için de baskı unsuru oluşturan faktörlerdir. Erkeksi olarak algılanmayan davranışlar yüzünden alaya alınma ise sadece üstün yetenekli erkekleri etkilemektedir.

Silverman (1993), bazı üstün yetenekli erkek çocukların, kendi gelişim düzeylerinde olmayan çocuklarla iletişim kurmada zorluk çektiğini iddia etmektedir. Üstün yetenekli erkek çocuklar, normal akranlarının oyunlarını aptalca ya da çocukça bulabilirler. Kuralların önemini henüz kavrayamamış akranlarının oyunlardaki kuralları takip edememeleri, onları çok sinirlendirir. Kendi oyunları son derece düzenli ve planlıdır. Diğer çocuklar üstün yeteneklilerin oyunlarına uyum sağlayamayabilir ya da onlarla dalga geçerler ve onları dışlarlar. Bu durumda üstün yetenekli erkek çocuklar kendilerinde bir sorun olduğunu düşünebilirler. Lovecky (1992), bu alayların ve eleştirilerin üstün yetenekli çocukları derinden etkilediğini belirtmektedir.

Sosyal kabul tıpkı kızlar da olduğu gibi üstün yetenekli erkeklerde de önemli ve hassas bir konudur. Leroux'a göre (1986), üstün yetenekli erkek çocuklar, akademik olarak başarılı olmakla, akranları içinde popüler olmak arasında kalırlar. Eğer içlerinde

buldukları arkadaş grubu akademik başarıya sahip olmaya değer vermiyorsa hatta küçük düşürücü buluyorsa, o zaman üstün yetenekli erkekler yeteneklerini saklayabilirler. Derslerine çalışmak yerine arkadaşları arasındaki imajını korumayı önemsediklerinden başarıları düşebilir. Bu durum onların kendi bilişsel ihtiyaçlarıyla gelişebilir.

Bunun yanı sıra, Pollack (Akt. Leraux, 1986), üstün yetenekli erkeklerin, akranları tarafından kendilerine biçilen liderlik rollerini sürdürebilmek için, gerçek kimliklerini gizlediklerini, bu durumun da onların uzun vadede uyum sorunları yaşamalarına neden olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü gerçekten oldukları gibi davrandıklarında karşılaştıkları durumlarla baş etmeyi öğrenemezler. Kendi kişiliklerinden ve özelliklerinden şikâyetçi olurlar.

Üstün yetenekli erkek çocukların, mükemmeliyetçilikleri de arkadaş ilişkilerini ve sosyal kabulü olumsuz etkileyen konulardan birisidir. Akranları üzerinde hâkimiyet kurmak, lider olmak, oyunlarda kendi kurallarını uygulamak gibi isteklerindeki ısrarcılıklarından dolayı akranları tarafından dışlanabilirler (Freeman, 1983).

Sosyal kabulle ilgili yaşanan diğer bir sorun ise bazı artistik yeteneği gelişmiş üstün yetenekli erkek çocukların davranışlarının kadınsılık olarak algılanmasıdır. Bu algı yüzünden alaylara maruz kalabilecek üstün yetenekliler, koruyucu bir kalkan oluşturup insanlara gereğinden fazla mesafeli davranabilirler. Çevredeki saldırgan tutum devam ederse, üstün yetenekli erkek çocuklar kendilerinin seilmeye layık olmadıklarını, çekingen ve korkak olduklarını düşünürler ve zaman geçtikçe daha çok içe kapanırlar (Lovecky, 1992). Bu sosyal yalnızlık üstün yetenekli erkek çocukları duygusal anlamda köşeye sıkıştıran temel nedenler arasındadır.

1.4.7 Sosyal Kabul

Yukarıdaki nedenler incelendiğinde üstün yetenekli çocukların esas sorunlarının genel olarak, herhangi bir nedenden dolayı toplum tarafından dışlanma ve sosyal olarak kabul edilmeme olduğu görülmektedir. Üstün yetenekliler, farklı alanlardaki (zihinsel, kişilik vb.) özelliklerinin yanı sıra sosyal ilişkilerinden, kendilerinin sosyal ilişkiler içinde nerede olduklarına dair algılarından ve sosyalleşme sürecindeki fikir, tavır ve tutumlarından kaynaklı sorunlar da yaşamaktadırlar. Bu başlık altında üstün yeteneklilerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların nedenleri irdelenecek ve özetlenecektir.

Üstün yeteneklilerin kendilerini kronolojik akranlarından ayıran özellikleri, toplum tarafından yanlış anlaşılmasına ve garipsenmelerine neden olabilir. Silverman (1993) pek çok üstün yetenekli öğrencinin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından çok ukala, geveze, patronluk taslayan ve pabuç dilli olarak nitelendirilmesinin üzerinde durur. Çevrenin olumsuz algısı ve fikirleri üstün yetenekli çocukların alay edilmeye ve şiddete maruz kalmasına neden olabilir.

Bu olumsuz görüşlerinin ve tutumlarının yanı sıra toplumdaki insanlar üstün yeteneklilerin her şeyi bildiklerine, her şeyi başarabileceklerine ve hata yapmayacaklarına da inanırlar. Webb, Meckstroth ve Tolan'a (1994) göre, diğer insanlar tarafından bilgisayar ya da beyin olarak algılandıklarının farkında olan üstün yeteneklilerin bir kısmı, başkalarının yüksek ve gerçekçi olmayan beklenti düzeylerini gereğinden fazla önemserler. Çünkü kabul edilmek için insanları mutlu etmeleri gerektiğine inanırlar. Bir kısım üstün yetenekli ise bu beklentileri karşılayamayacağını düşünüp kendini toplumdaki tamamen çekebilir. Sosyal ilişkilerdeki bu aksaklıklar, üstün yeteneklilerin yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Üstün yetenekliler, toplumun kendilerini algılayışlarının dışında, kendilerine özgü duygusal özelliklerinden dolayı da zorluk yaşayabilirler. Üstün yeteneklilerde sosyal ve duygusal incinmelere sebep olabilecek özellikleri inceleyen Lovecky (1992) hassasiyet özelliğinin altını çizmektedir. Hassasiyet özelliğinin tutku ve merhamet olmak üzere iki farklı boyutu vardır. Tutku, tüm deneyimleri renklendiren ve duygusal yaşama yoğunluk ve karmaşıklık getiren derin hisleri temsil eder. Tutkulu bireyler hisleriyle karar verir ve hareket ederler. Erken yaşlarda insan ilişkilerinin içine dalarlar ve insanlar tarafından kırılırsalar da onlarla iletişim kurmaktan vazgeçmezler. Çünkü anlaşılmanın tek yolunun arkadaş olabilmekten geçtiğine inanırlar. İnsanların hataları yerine var olan potansiyellerine odaklanırlar, evrenle bütünleşmiş gibi hissederler. Merhamet ise, başkalarını önemseme anlamında kullanılmaktadır. Merhametli olma özelliğine sahip üstün yetenekliler, diğerlerinin çektiği acıları azaltmak için derin bir istek duyarlar ve bu yüzden bir takım toplumsal girişimlerde bulunurlar. Bu özelliğe sahip üstün yetenekli çocuklar adeta dünyada yaşanan tüm acıları içlerinde hissederler.

Hassasiyet özelliğinin iki boyutu, çok olumlu ve yapıcı olmasına ek olarak çok da yorucudur. Örneğin çok empatik olan bu çocuklar ebeveynleri öfkeli olduğunda bunu kendi öfkeleriymiş gibi derinden hissederler. Hatta çoğu zaman bu öfkenin kendilerine ait olduğunu sanarlar. Ama neden kaynaklandığını bilemedikleri için kafaları karışır. Lovecky (1992) ve Silverman (1993), başkasının acısını içinde hissetmenin ne kadar acı verici bir tecrübe olduğunun altını çizmektedirler. Bu özelliğe sahip üstün yetenekli

çocuklar üzgün ve acı çeken insanları mutlu etmeyi kendilerine iş edinirler. Eğer bunu başaramazlarsa çok üzülürler ve kendilerini suçlarlar. Kendini başkalarının hislerinden ve mutluluğundan sorumlu görmek kaldırması zor bir yükür. Sonunda bazıları insanlara karşı hep iyi olmaya çalışarak ya da onlardan kaçarak çektikleri acılara son vermeye çalışırlar. Bu da toplumdan kopmayı ve soyutlanmayı getirir.

Lovecky'nin (1992) işaret ettiği diğer özellikler de, hedefe odaklanma ve ulaşmak için azmetme, kendini gerçekleştirme ve hayatını yönlendirecek iç gücü harekete geçirme yetenekleridir. Kaderlerini kendilerinin çizebileceklerine inanan üstün yeteneklilerin motivasyonları çok yüksektir. İçten denetimlidirler. Bu özellikleri onları genelde destek almak için kendilerine başvuru olan karizmatik kişiler kılar. Başkalarını cesaretlendirme yetenekleri çoğu zaman onları lider konumuna getirir. Silverman (1993) olumlu gibi gözükken bu durumun, üstün yeteneklilere yönelik beklenti düzeyini çok yükseltmesi gibi olumsuz bir yanı olabileceğini de belirtmektedir. Çok fazla sorumluluk yüklenen üstün yetenekliler bu kadar faaliyetin ve akranlarla iletişimin içinde yapayalnız hissedebilirler. İnsanların kendilerinden hep bir beklentileri olması, onlara aslında insan olarak sevilmediklerini hissettirebilir. Sadece yaptıkları için değer gördüklerini düşünebilirler. Bu da onlar için kabul etmesi ve taşıması zor bir gerçektir.

Üstün yetenekli çocukların duygusal özellikleri kadar arkadaş tercihleri de onları duygusal açıdan risk grubuna sokabilir. Lovecky (1992) üstün yetenekliler için ilgi alanlarını paylaşan, farklı kurallarla oyun oynayan ve kendileriyle dalga geçmeyen arkadaşlar bulmanın çok zor olduğunu savunmaktadır. Jin ve Moon (2006) zekâca kendilerine denk olmayan ve üstün yeteneklileri anlamayan akranların, sosyal-duygusal problemler için temel teşkil ettiğin düşünmektedirler. Gross'un (1998) üstün yetenekli çocukların arkadaşlığa dair inançları ve beklentileri konusunda yaptığı bir araştırma bu görüşleri desteklemektedir. 6-12 yaşlar arasındaki çocukların ortalama, üstün ve çok üstün zekâ düzeyindeki çocuklar olarak üç gruba ayrıldığı bu araştırmada arkadaşlık beş faza bölünmüştür: (a) oyun arkadaşı; (b) sohbet edilecek insan; (c) yardım ve cesaretlendirme; (d) empati ve samimiyet; (e) güvenilir bir liman. Araştırma sonucunda çocukların arkadaşlıkla ilgili beklentilerinin, kronolojik yaşla değil zekâ yaşıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Çocukların zekâlarıyla arkadaşlık kavramları arasında güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Genel olarak üstün yetenekli çocukların, ortalama zekâdaki akranlarından daha üst fazlardaki arkadaşlıkları tercih ettikleri görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklar yakın ve güvenilir dostluklar ararken, normal zekâlı yaşlıları daha çok oyun arkadaşı beklentisi içindedirler.

Gross (1998), üstün yetenekli çocuklara kendi arkadaşlık beklentileriyle paralel beklentileri olan, zekâ düzeyi ve duygusal olgunluğu yakın bireylerle arkadaşlık etme imkânı sağlayacak okul ve eğitim düzenlemeleri yapılmazsa, yalnızlık ve soyutlanmanın bu çocuklar için kaçınılmaz olduğunun altını çizmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları sorunların bir diğer kaynağı da iletişim sırasında verilen mesajları algılama konusunda çok hassas olmalarıdır. Bu hassasiyet özellikle sosyal ilişkilerde yeterli tecrübeye sahip olmayan üstün yetenekli çocukların, mesajları yanlış yorumlamalarına da neden olabilir. Yapılan yanlış yorumlardan kaynaklanan olumsuz tepkiler akranlar arasında olumsuz bir imaj çizilmesine ve dışlanmaya neden olabilir. Dışlanmanın yaratacağı duygusal hasara maruz kalmak istemeyen üstün yetenekli öğrenciler, kendilerine kuvvetli bir kalkan oluşturma yeteneğine sahiptirler. Akranlarla yakın ilişkiden kaçınma ilerleyen zamanlarda, özellikle ergenlikte ciddi problemlere neden olabilir (Freeman, 1983).

Sonuç olarak herkes gibi üstün yetenekliler de içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilmeyi isterler ama kendilerini farklı kılan özelliklerinden dolayı bu kabulü elde etmek konusunda dezavantajlıdırlar ve kırılganlıkları, duygusal hassasiyetleri bu durumla baş etmelerini zorlaştırabilir.

1.5 Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi

Bir çok uzmana göre, zeka kavramı duyguların ifadesi ve deneyimlenmesi gibi bilişsel olmayan yeterlikleri de kapsayacak şekilde genişletilmelidir (Baret ve Gross, 2001; Ciarocchi ve ark., 2000; Mayer ve ark., 1999).

Hong Kong'da, okullarda üstünlere uygun birçok program uygulanmaya başlanmışken, eğitimciler artan oranda, üstünlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına, üstün oluşa karşı uyum düzeylerine, üstün olarak etiketlenmiş olmalarının etkilerine ve bu tip zorluklar yaşayan üstünler için hazırlanabilecek önleyici programlara eğilmiş durumdadırlar. Bu amaç doğrultusunda Chan (2003) yaptığı araştırmada üstünlerin, üstün oluşa karşı uyum sağlama düzeylerine ilişkin bir takım ortak problemler tanımlamıştır. Bu problemler; yeteneklerinin kabul gördüğü iyi akran ilişkileri ile ilgili kaygıları, okul ödevlerinde rekabetsizlik duyguları, etrafında olup bitenlere karşı hissettikleri yoğun duygusallık, akranlarından farklı oldukları hissetmeleri, mükemmeliyetçi davranışlarla iç içe olmak ve ebeveynlerinin yüksek beklentileri karşısında baskı hissetmek olarak sıralanabilir. Bu problemlerin var olması beraberinde bir takım sosyal baş etme stratejilerini getirmektedir. Özellikle, üstün oluşa karşı uyum

sağlamada bu öğrenciler, kaçınma davranışları, üstünlüklerini inkar etme, popülerliğin önemine aldırma, akran kabulünün değerini vurgulama gibi baş etme stratejilerini tercih ederler (Swiatek, 2001). Üstün öğrenciler duygulara karşı yüksek düzeyde duyarlılığa sahip olduklarından (Piechowski, 1997) duygusal olarak üstün olanların, psikolojik streslerini azaltacak daha uyumlu stratejiler seçeceği düşünülebilir (Mayer, 2001).

Üstün öğrencilerin uygun eğitimler almadıkları takdirde yaşayabilecekleri uyum güçlükleri şunlarla sonuçlanabilir; düşük benlik saygısı, rekabetsizlik, mükemmeliyetçilik, depresyon ve kıskançlık (Masse ve Gagne, 2002; Plucker ve Stocking, 2001). Üstün ergenler aynı zamanda, kendilerini akranla oranla “farklı” hissettiklerini söylemişlerdir ki bu durum kişilerarası çatışmalar ve duygusal karışıklıkla sonuçlanmaktadır (McLeod ve Cropley, 1989). Üstün öğrenciler, akranlarınca, tuhaf, ayrıksı, sosyal çevreden izole, züppe tavırlı, yumuşak başlı olarak tanımlanmaktadır (Coleman, 1985; McLeod ve Cropley, 1989). Üstün zekalı öğrenciler öğretmenlerinin veya ebeveynlerinin yüksek beklentilerine cevap veremedikleri zaman, düşük akademik benlik saygısı, değerlendirilme stresi ve kaygısı, depresyon ve bütünsel olarak sınıf ortamına uyumsuzluk gibi sorunlar yaşarlar (McMann ve Oliver, 1988).

Türkiye’deki üstün zekalı çocukların eğitimine bakıldığında ise ilk önce Bilim ve Sanat Merkezleri dikkati çekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM), örgün eğitim kapsamında üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik grup ve bireysel eğitim programları uygulanmaktadır.

1991 – 1992 öğretim yılında Özel Yeni Ufuklar Koleji, normalin üzerinde zekâ bölümüne sahip öğrencilere hizmet vermiştir. Bu uygulamanın hemen ardından TEVİTÖL hizmete girmiştir. Bu okul, Türkiye’nin çeşitli elverişsiz kesimlerinden gelen üstün öğrencileri eğitmeyi hedeflemiştir (Davaslıgil, ve ark., 2000).

2002 yılında Türkiye’de ilk defa İstanbul Üniversitesi’nde “Özel Eğitim Bölümü: Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Anabilim Dalı” kurulmuştur. Böylece bu öğrenciler için özel öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

1.5.1 Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu: Üstün Zekâlılar İçin Farklılaştırılmış Eğitim Projesi

2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol uyarınca, bir devlet okulu olan, Beyazıt İlköğretim Okulu İstanbul Üniversitesi,

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir.

Her yıl birinci sınıfa üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar kayıt olmakta ve zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamayı hedefleyen bir programa katılmaktadırlar. Bu uygulama, üstün zekâlı öğrencileri, normal zihinsel düzeye sahip yaşlılarından ayırmadan gerçekleştirilmektedir. Zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem sosyal uyumlarının sağlıklı olması hem de benlik saygılarını desteklemek amacıyla, kısmî karma eğitim uygulanmakta ve normal yaşlılarından tamamen soyutlanmaları engellenmektedir (Davaslıgil, 2004).

Proje kapsamındaki sınıflarda eğitim gören üstün ve normal zihin düzeyine sahip öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemeleri hedeflenmektedir. Milli Eğitim Sisteminin müfredat programının içeriği hem normal hem de üstün zekâ düzeyindeki öğrenciler için temelde olduğu gibi korunmakta, gerektiğinde zenginleştirilmekte ve özellikle de derslerin işlenişine yöntem açısından farklılaşma getirilmektedir. İlk sınıflardan itibaren, yaratıcılık, düşünme becerileri, satranç, yabancı dil ve sosyal – duygusal gelişimi destekleyen dersler okutulmaktadır (Davaslıgil ve Leana, 2004).

Davaslıgil (2005) tarafından yapılan ve World Council of Gifted and Talented 2005 New Orleans kongresinde sunulan araştırma sonuçları Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda uygulanan üstün zekalı çocukların eğitimi projesi için oldukça umut vericidir. Yapılan araştırmada proje kapsamında, 2. ve 3. sınıfa devam eden üstün öğrenciler, devlet ve özel ilköğretim okullarına devam eden 2. ve 3. sınıf üstün öğrencilerle, matematik başarısı, yaratıcılık ve benlik saygısı açısından karşılaştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlar kısaca şöyledir. Beyazıt Ford Otosan ilköğretim okulundaki üstün zekalı öğrenciler, kendi okullarındaki ve proje kapsamı dışında bir devlet okulundaki normal zihin düzeyindeki öğrencilerden ayrıca, diğer devlet ve özel ilköğretim okuluna devam eden üstün öğrencilerden, **matematik** açısından anlamlı oranda **başarılı** bulunmuşlardır. Ayrıca Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okuluna devam eden ve proje kapsamında bulunan normal zihin düzeyindeki öğrenciler, diğer okullardaki normal zihin düzeyindeki öğrencilerden **daha başarılı** bulunmuştur.

Yaratıcılık açısından sonuçlara bakıldığında ise Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulundaki üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin tümü diğer devlet ve özel ilköğretim okullarındaki üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerden anlamlı oranda **başarılı** bulunmuştur.

Benlik Saygısı Açısından ise sonuçlar sevindiricidir. Çünkü proje kapsamındaki normal ve üstün zihin düzeyindeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, projedeki üstünlerin puanları biraz daha düşük olmasına rağmen proje dışındaki devlet ve özel okullara devam eden üstün zihin düzeyindeki öğrencilerle **anlamlı bir farka rastlanmamıştır**.

2. DUYGUSAL ZEKA

Duygusal Zekanın tanımlanması ve ölçülmesi konusundaki ve duygusal zeka kavramının yaşam başarısının çeşitli yönlerini kestirmede ne kadar etkili olduğu konusundaki tartışmalar halen devam etmektedir. Bu anlamda baskın olan iki yaklaşım yetenek olarak duygusal zeka ve özellik olarak duygusal zekadır (Petrides ve Furnham, 2000; Petrides ve Furnham, 2001). Duygusal zeka genellikle, duygusal bilginin bilişsel işlemlenmesini içeren bilişsel yetenek olarak karakterize edilmektedir. Bu model duygusal zekayı, ölçümlerinde yetenek temelli testleri kullanan geleneksel zeka gibi ele alır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Özellik olarak duygusal zekaya göre ise, duygusal zeka, duygu bağlantılı algıları ve kişilik hiyerarşisinin alt düzeylerindeki mizaçları içerir (Petrides ve Furnham, 2001). Yetenek olarak duygusal zeka, geleneksel zeka ile bağlantılı görülürken, özellik olarak duygusal zeka ise kişilikle daha ilişkili görülmektedir. Özellik olarak duygusal zeka, optimizim, mutluluk, sosyal yeterlik ve benlik saygısı gibi yüzleri içerir. Ayrıca, özellik olarak duygusal zeka yapısı, aynı zamanda sosyal biliş literatüründe de görülen birçok görüşü de kapsar. Örneğin; Crick ve Dodge (1994)'un sosyal bilgi işlemlenmesi modelinde, kişi sosyal ve duygusal davranışları anlamak zorundadır ve hangi ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğine dair detaylı fikir sahibi olmalıdır (diğerlerinin duygusal tepkilerine uygun olarak). Bu durum hem özellik olarak duygusal zeka yaklaşımında hem de yetenek olarak duygusal zeka yaklaşımında vardır.

Yetenek olarak Duygusal Zeka, duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde durur. Özellik olarak duygusal zeka farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranıl ve özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Özellik olarak Duygusal Zeka, kişilik kavramı içerisine yerleştirilmiştir. Belirli davranışları ölçen kendini değerlendirme (self-report) envanterleriyle değerlendirilir. Bu yaklaşımda duygusal zekanın temel elementleri üzerinde durmaktan çok ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur (İşmen, 2004)

2.1 Duygusal Zekanın Tanımı

Duygusal Zeka kavramı, ilk olarak 1990'da akademik dergilerdeki 2 makale ile gündeme gelmeye başlamıştır (Mayer, DiPaolo, Salovey 1990 ; Salovey, Mayer, 1990) ve Goleman'ın dönemin en iyi satan kitabı olan "Duygusal Zeka"sı ile daha da popüler olmuştur. 1990 yılına kadar, yapılan şeyler, her ne kadar tam olarak duygusal zeka kavramının şimdiki halini yansıtmasa da (Salovey ve Mayer, 1990), literatürde nispeten uzun zamandan beri bulunmaktadır (Greenspan,1989).

Nelson, Low, Stottlemeyer ve Martinez (2003), duygusal zekayı: "(1) kendini kusursuzca tanıma, bilme ve değerlendirme, (2) sağlıklı destekleyici ilişkiler kurma, (3) diğerleriyle iyi çalışabilme ve yaşayabilme,ve (4) günlük hayat ve iş ile ilgili gereklilikler ve baskılarla etkili bir şekilde baş edebilmeyi içeren öğrenilmiş beceri ve yeterliklerin birleşme noktası" olarak tanımlamışlardır (p.7). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayla ilgili beş alan tanımlamışlardır: Kişisel farkındalık, duyguları yönetme, kişiliğin motivasyonu (motivating self), empati ve ilişkileri idare etme. Sternberg (1999) duygusal olarak zeki olan insanların engelleri, meydan okumanın bir parçası olarak veya kişiye faydası olan bir durum olarak kabul ettiklerini ve aktif bir şekilde rol model aradıklarını ifade etmiştir. Saarni duygusal yeterliklerin, hali hazırda varolan sosyal konteksin talepleri ile başbilmek için gerekli olan becerilere odaklandığını söylemektedir. Bu durumda verilebilecek olan tepkiler uyum sağlamaya yöneliktir ve bireylerin (a) hedeflere ulaşma; (b) meydan okumalarla baş etme; (c) etkili problem çözme için duygusal canlandırmayı başarma; (d) diğerlerinin ne hissettiğini ayırt etme; ve (e) duygu iletişiminin ve kişisel sunumun ilişkileri nasıl etkilediğini farketmesine yardım eder (Buckley, Storino ve Saarni, 2003).

Salovey ve Mayer (1990) ile Sternberg (1996), duygusal olarak zeki bir bireyin öz-farkındalığa sahip olduğunu, duygularını yönetebildiğini, empati gösterebildiğini, ilişkilerini iyi idare edebildiğini, olumlu tutuma sahip olduklarını ve örnek alacak kişiler aradıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu özellikler duygusal zekaya ait karakteristikler olarak görülebilir. Benzer bir şekilde, araştırmalar, liderlerinde bu özelliklere sahip olduklarını göstermektedir (Holdford, 2003; Sperry, 2002; Scheer, 1997).

Duygusal zekanın birçok ölçme ve tanımlama yöntem-modeli olmasına rağmen, birçok araştırmada kullanılan ve en fazla dikkat çeken üç ana modeli göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, Mayer, Salovey ve Caruso (2000)'nun duygusal zekayı, duyguları işlemleyen bir grup bilişsel yeterlik olarak tanımladıkları modeldir. İkincisi, duygusal

zekayı, bireylerin günlük zorluklarla baş edip onlara uyum göstermesini sağlayan, duygusal ve sosyal zeka olarak isimlendirilen Bar-On (2000)'un modelidir. Üçüncüsü ise, duygusal zekayı, kariyer başarısında etkili olan duygusal ve sosyal yeterlikler ve beceriler olarak tanımlayan Goleman ve Boyatzis'in (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000) ileri sürdüğü duygusal yeterlik modelidir.

Duygusal zekanın göreceli olarak yeni bir kavram olması sebebiyle her bir yaklaşım veya teoriye karşı eleştiriler ve tartışmalar devam etmektedir. Duygusal zekayı "özellik" olarak ele alan yaklaşımlarla (Bar-On ve Goleman Modeli) ilgili, Davies, Stankov ve Roberts (1998), duygusal zekanın "yeniden paketlenmiş" bir kişilik özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Buna benzer olarak bu yaklaşımlarla ilgili literatür incelendiğinde, Bowman, Markham ve Roberts (2001)'in "duygusal zeka, basit olarak eski bir şarabın (kişilik), yeni bir şişeye (duygusal zeka) konmasıdır" dediğini ve duygusal zekanın önemli yaşam sonuçları ve davranışları kestirmede ne kadar faydalı olduğunu sorguladıklarını görüyoruz.

Yeni yapılan çalışmalar özellik ve yetenek olarak duygusal zeka yaklaşımlarının birbirinden farklı olduklarını göstermektedir (Petrides ve Furnham, 2000, 2001). Ayrıca, O'Connor ve Little (2003) ve Warwick ve Nettelbeck (2004), özellik ve yetenek olarak duygusal zeka yaklaşımlarının sadece ölçme yöntemlerinin farklı olmasıyla değil yapısal olarak da ciddi farklılıkları olduğunu gösteren araştırmalar yapmışlardır. Bu durum Duygusal Zeka ile ilgili çalışma yapacak araştırmacıların kesinlikle dikkat etmesi gereken bir durumdur.

Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde duygusal zekanın iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek modeli ve karma (özellik) model. Bu modeller Cobb ve Mayer (2000) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır (Akt: Çakar ve Arbak, 2004);

Yetenek Modeli; duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlanmaktadır ve duygusal zekanın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır.

Karma (Özellik) Model; yetenek modeline göre daha popüler bir yönelimdir. Duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu modeller duygusal zekanın bizi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin parlak vaatlerde bulunmaktadır (Akt; Çakar, Arbak, 2004).

2.2 Duygusal Zeka Modelleri

Yukarıda sözü edilen iki yaklaşım arasındaki farklardan birisi özellik olarak duygusal zekanın bilişsel olmayan bir yetenek olarak yapılanmasıdır (Bar-On, 1997; Petrides ve Furnham, 2001; Saklofske ve ark., 2003). Yapılan araştırmalarda zeka ile özellik duygusal zeka arasında zayıf veya hiç olmayan bir ilişki saptanmıştır (Newsome, Day ve Catano, 2000; Derksen, Kramer ve Katzko, 2002; Saklofske ve ark., 2003; Zeng ve Miller, 2003). Buna zıt olarak yetenek olarak duygusal zekanın bir çok çalışmada kristalize zekayla ilişkili bulunduğu görülmüştür (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999; Roberts ve ark., 2001; MacCann, Matthews, Zeidner ve Roberts, 2003). Özellik olarak duygusal zekanın ise, kişilikle ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Saklofske ve ark., 2003). Bu durum yetenek olarak duygusal zeka için söz konusu değildir (Roberts ve ark., 2001; Lopes, Salovey ve Straus, 2003).

Duygusal zekayla ilgili, birçok araştırmada kullanılan ve en fazla dikkat çeken üç ana modelin arasında, duygusal zekayı birçok nedenden dolayı farklı bağlamlarda ele aldığı için, ölçme ve tanımlama açısından bir takım farklılıkları vardır. Mayer, Salovey ve Caruso modeli, zeka ve duygular üzerindeki araştırmalar bağlamında yapılmıştır. Bu modelin amacı duygusal bilgiyi içeren bir tür zeka tanımlaması yapmaktır. Ve duygusal zekayı “yetenek” temelli duygusal zeka olarak ele alırlar. Ayrıca Salovey ve Mayer’e göre; duygusal zeka saf zekanın bir başka şeklidir ve aynı zamanda duygusal zeka bilişsel bir yeterlidir. Bar-On Modelinde ruhsal sağlık bağlamında yapılmıştır ve amacı, bireylerin gündelik stres faktörlerine duygusal ve sosyal açıdan iyi bir şekilde uyum sağlamalarıdır. Reuven Bar-On’un geliştirdiği bu modelde duygusal zeka karmaşık bir zeka türüdür ve hem bilişsel yeterlilikleri hem de kişilik boyutunu kapsar. Bu model, bilişsel ve kişilik faktörlerinin genel iyi oluşa olan etkisinin altını çizer. Goleman Modeli ise, iş yaşamındaki liderlik üzerine yapılandırılmıştır ve amacı bireylerin iş yaşamlarında duygusal ve sosyal açıdan olumlu bir işlevsellik göstermeleridir. Daniel Goleman tarafından ileri sürülen bu üçüncü modelde ise, Bar-On gibi duygusal zeka karmaşık bir zeka türüdür ve hem bilişsel yeterlilikleri hem de kişilik faktörlerini içerir. Bar-On farklı olduğu nokta ise, Goleman’ın modelinin, bilişsel ve kişilik faktörlerinin iş yerindeki başarıyı nasıl etkilediği üzerine odaklanmış olmasıdır.

Salovey ve Mayer’in modelinde, ölçüm aracı olarak, katılımcılardan duygusal zeka ile bağlantılı görevlerin tamamlanması istenerek oluşturulmuş, performansı ölçen, Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka testini (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT) kullanılır. Hem Goleman hem de Bar-On modelinde kendini

değerlendirme türünde ölçekler kullanılır. Bar-On Modelinde, kendisi tarafından geliştirilmiş olan, Bar-On Duygusal Katsayı Envanteri (Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i) kullanılırken, Goleman modelinde, yine kendisi tarafından geliştirilmiş, Duygusal Yeterlilik Envanteri (Emotional Competency Inventory ECI) kullanılır.

En temel düzeyde duygusal zeka, her bireyin toplum içerisinde iyi bir işlevsellik gösterebilmesi için gerekli olan yeterlikler setidir. Bu yeterlikler ise bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu durum en iyi Mayer, Salovey ve Caruso'nun modelinde yer almaktadır. Duygusal işlevselliğin daha üst düzeylerinde çok daha duruma özgü ve daha karmaşık beceriler yer almaktadır. Bazı bireyler bu tip becerilere ihtiyaç duymayabilir veya bu becerilere sahip olmayanlar ise bunları her an kullanmayabilir. Bu beceriler, duygusal zeka yeterliklerine de dayanan fakat aynı zamanda günlük duygusal işlevselliği açıklayan tercihleri içerir. Bunlar ise Bar-On'un modelinde veya Goleman ve Boyatzis'in modelinde daha iyi açıklanmaktadır.

Bu çalışmada incelenecek üç ana modelin (Mayer ve Salovey, Bar-On, Goleman) ilki bir yetenek modelidir diğer iki model ise karma modellerdir.

2.2.1 Yetenek Temelli Model (Mayer ve Salovey)

Duygusal Zekanın ilk tanımlamalarından birinde, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol edebilme yeterliliğini, bunların arasındaki ayrımı yapabilmeyi ve bilgiyi birinin düşüncelerine ve hareketlerine rehberlik etmede kullanabilmeyi içeren bir sosyal zeka tipi (Salovey ve Mayer, 1990) olduğu söylenmiştir. Mayer ve Salovey 1997'de duygusal zeka kavramına yönelik teorik bakış açılarını revize etmişler ve duygusal zekanın sosyal zekadan daha geniş olduğunu öne sürmüşlerdir. Revize edilmiş bu modelde, duygusal zekanın bilişsel bileşenleri üzerinde daha çok durulmuştur. Buna göre yeni tanım; duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde reflektif olarak düzenleyebilme yeteneğidir. Duygusal Zeka, duyguların anlamlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri tanıma, bu duyguları temel alan akıl yürütme ve problem çözme yeteneğidir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2001; Cooper ve Sawaf, 1997; Mayer ve Salovey, 1997; Palmer ve Stough, 2001; Salovey ve Mayer, 1990).

2.2.1.1 Yapısal Bileşenleri

Dört boyutlu duygusal zeka modeli şunları içerir: (a) duyguları algılama, (b) duyguyla düşünceleri canlandırma, (c) duygusal bilgiyi anlama, (d) duyguyu yansıtma

olarak düzenlenme. Bu model, yeterlikleri ve bileşenleri gelişimsel bir yapı içinde kavramsallaştırmaktadır. Bileşenlerin 1'den 4'e doğru numaralandırılması, genel olarak psikolojik karmaşıklık düzeyine göredir. Örneğin; 1.Bileşen algılama, 4. Bileşen olan duyguları düzenlemeye oranla çok daha önce görülen ve çok daha az bütünlüyci bir psikolojik süreçtir. Şekil 3 bu dört bileşenin içerdikleri becerileri de göstererek Mayer ve Salovey modelini özetlemektedir.

Duygusal Zekanın Mayer ve Salovey Modelinin Yapısı

I. Duyguları Algılama

1. Duyguları fiziksel durumlara ve düşüncelere göre tanımlayabilme yeteneği
2. Duyguları diğer insanlarda tanımlayabilme yeteneği
3. Duyguları tam olarak ifade edebilme yeteği
4. Duyguların dürüst olup olmadığını ayırt edebilme yeteği

II. Duyguyla Düşünceleri Canlandırma

1. Duyguların dikkati yönlendirmesi ve düşünceye öncelik vermesi
2. Duyguların yargılamaya yardımcı olması
3. Duygusal değişimlerin bakış açılarını değiştirmesi
4. Duygusal durumların özel problem çözmeye yaklaşımlarını teşvik etmesi

III. Duyguları Anlama ve Analiz Etme: Duygusal Bilgiyi Kullanma

1. Duyguları etiketleyebilme yeteneği
2. Duyguların taşıdığı anlamları yorumlayabilme yeteneği
3. Karmaşık duyguları veya harmanlanmış duyguları anlayabilme yeteneği
4. Duygu geçişlerinin farkına varabilme yeteneği

IV. Duygusal ve Zihinsel Gelişmeyi İlerletmek İçin Duyguların Yansıtılmalı Düzenlenmesi

1. Hoşa giden ve gitmeyen duygulara karşı açık olabilme yeteneği
2. Duygularla iç içe olabilme veya ilgisini kesebilme yeteneği
3. Duyguları hem kendi içinde hem de diğerlerinde gözlemleyebilme yeteneği
4. Duyguları bastırmadan yönetebilme yeteneği

Şekil:4 Mayer ve Salovey Modelinin Yapısı

Mayer, Caruso ve Salovey (1999), duygusal zekanın IQ ile ilişkili fakat ondan farklı bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu veriye ilk ölçüm araçları olan Çoğul Faktör Duygusal Zeka Ölçeği (Multifactorial Emotional Intelligence Scales MEIS) ile akademik zeka arasında yaptıkları karşılaştırmalı analizler sonucu ulaşmışlardır. Modelin üçüncü bileşeni olan duygusal bilgiyi anlama, duygusal zekanın bilişsel yönünü

yansıtmaktadır. Çünkü duyguları etiketleyebilme ve sundukları anlamları yorumlayabilme bilişsel bir süreç gerektirir ki bu aynı zamanda IQ ile ilişkilidir.

2.2.1.2 Ölçüm Araçları

Mayer, Salovey ve arkadaşları tarafından geliştirilen, iki adet ölçüm aracı vardır. Bunlardan ilki Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği (Multifactorial Emotional Intelligence Scales (MEIS))dir. Bu ölçek üzerine yapılan araştırmalar ölçeğin güvenilirliğini ispatlamış ve ölçeğin kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermiştir (Caruso ve ark.,2002). Bu ölçekten sonra bakış açılarına göre duygusal zekayı çok daha iyi ölçebilmek amacıyla Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zeka Testi (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT))'ni geliştirmişlerdir. Deneysel Çalışmalarda MSCEIT'te ölçülen duygusal zeka yetenekleriyle kişilerin sosyal ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Lopes ve ark., 2003). Kağıt kalem testi olan bu testler kişilerin belirli duygusal görevlerde gösterdikleri yeterlikleri ölçmektedir bu sebeple performans temelli testler olarak adlandırılmaktadırlar.

Bu ölçüm araçlarıyla ilgili dikkat edilmesi gereken bir nokta ise, doğru cevabın ne olduğunu saptama kriteridir. Bu noktada Mayer, Salovey ve Caruso(2000), ölçüm araçlarının üç puanlama sistemine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan ilki uzman puanlaması ki duygularla çalışan uzmanların gözden geçirmesi ve seçeneklerden birisi için genel bir karara varmasını içerir. İkinci puanlama sistemi –daha sıklıkla kullanılandır- oybirliği ile yapılan puanlamadır. Üçüncü sistem ise, hedef puanlamadır.

Yetenek temelli duygusal zeka ölçümleri, geleneksel zeka ölçümleri ile benzerdir. (örn,Stanford Binett veya Wechsler Zeka Testi) Bu tip testlerde birçok alt testle kişilerin verilen durumlardaki performansını ölçmektedir. Bir temel fark ise, yetenek temelli duygusal zeka ölçümleri kağıt kalem testleridir, gruplara uygulanabilir ve bilgisayarda puanlanabilir ancak standart IQ testleri, testör tarafından bireysel olarak uygulanmalı ve puanlanmalıdır.

2.2.2 Karma Model (Daniel Goleman)

Goleman (1995) kendi kitabındaki duygusal zeka tanımına göre duygusal Zeka, kendimizi motive etmemizi; dürtülerimizi kontrol etmemizi ve keyif veren durumları erteleyebilmemizi; duygu durumlarını düzenleyebilmemizi ve empatik olmamızı sağlayan yeterliklerdir. Goleman kendi duygusal zeka modelini geliştirirken Mayer ve Salovey modelini temel almıştır (Goleman, 1998). Bu duygusal zeka modelinin beş temel bileşeni vardır. Bunlar; (a) kişisel farkındalık, (b) kişisel düzenleme, (c) kendi kendini motive

edebilme, (d) empati, (e) sosyal becerilerdir. Modeli revize edilmiş tanımında Duygusal Yeterlik Modeli, 4 grup altında toplanabilecek 20 yeterlik belirlemiştir. Bu bileşenlerin ayrıntıları Şekil 4'deki gibidir.

Duygusal Zekanın Goleman Modelinin Yapısı

I. Kişisel Farkındalık Kümesi

- Kişinin kendi duygularının farkında olması
- Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi
- Kişinin özgüven duyabilmesi

II. Sosyal Farkındalık Kümesi

- Empati
- Kurumsal Farkındalık
- Görev oryantasyonu

III. Öz Yönetim Kümesi

- Özdenetim
- Güvenilirlik
- Vicdanlılık
- Uyumluluk
- Girişimcilik

IV. Sosyal Beceri Kümesi

- Liderlik
 - İletişim
 - Etkililik
 - Çatışma Yönetimi
 - İlişki yapılandırma
 - Takım çalışması ve işbirliği
-

Şekil:5 Daniel Goleman Modelinin Yapısı (Boyatzis, Goleman, Rhee,2000)

2.2.2.1 Yapısal Bileşenler

Bu yeni dört bileşenli modeldeki fark, ilk tanımlamadaki, kişinin kendi kendini motive etmesi ve kişisel düzenleme bileşenlerinin birleşmesidir. Her bileşen birçok yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar şekil 4'de gösterilmiştir. Duygusal Yeterlik Envanteri bu dört bileşene göre yapılandırılmıştır. Birçok işletmede yönetsel etkililiği ve liderliği değerlendirmek amacıyla defalarca kullanılmıştır. Goleman'a göre kendisi ve arkadaşlar tarafından geliştirilen bu ölçüm aracı bilişsel yeterliklerle bağlantılı değildir, bu nedenle IQ'dan ayrılır.

2.2.2.2 Ölçüm Araçları

Duygusal Yeterlik Envanteri (Emotional Competence Inventory (ECI)) 63 itemden oluşan, beşli Likert tipinde bir öz-bildirim testidir. Cevaplar kişi tarafından puanlanabilmektedir ve 21 yeterlik alanının her biri için sonuç vermektedir. Goleman'ın çalışmaları sonucunda Mayer ve arkadaşlarının da (2000) belirttiği gibi, duygusal zeka sadece kuramsal bir model olmaktan çıkmış kişilerin kafasına yerleşmiş popüler bir kavram haline gelmiştir.

2.2.3 Karma Model (Reuven Bar-On)

Bar-On (1997) duygusal zekayı şu şekilde tanımlamıştır: “duygusal zeka, bir kişinin çevresel baskı ve taleplerle baş etmede başarılı olmasını sağlayan beceriler ve bu doğrultudaki kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler dizisidir.” Carney (1999)'de Bar-On'un duygusal zeka tanımının, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yetenekleri içerdiğini ve bireyin bu sayede çevresel uyum gücünü artırarak başarıyı yakaladığını ifade etmiştir.

Bu modele göre, duygusal-sosyal zeka –ki Bar-On Modeli'ni duygusal-sosyal zeka olarak tanımlamaktadır- birbiriyle alakası olan sosyal ve duygusal yeterliklerin, becerilerin günlük baskılarla baş etmeyi, kendimizi anlamayı ve ifade etmeyi, diğerlerini anlamayı ve onlarla ilişki kurabilmeyi sağlayan kolaylaştırıcıların bir kesitidir. Bu modele göre, duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, bireyin etkili bir şekilde, kendisini anlaması ve ifade etmesini, diğerlerini anlaması ve onlarla ilişki kurabilmesini ve günlük baskılarla etkili bir şekilde baş edebilmesini içerir. Tüm bunlar ise bireyiçi yeterliklerden olan kişinin kendinin farkında oluşundan, zayıf yanlarını ve güçlü yanlarını bilmesinden ve duygu ve düşüncelerini yıkıcı olmayan bir şekilde ifade edişinden doğar. Diğer bir yandan ise, bireylerarası düzeyde, diğerlerinin duygu, his ve ihtiyaçlarının farkında olup onlarla işbirliği içinde olma ve yapıcı ilişkiler kurabilme de duygusal ve sosyal olarak zeki olmayı etkilemektedir. Nihayetinde, duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, kişisel, sosyal ve çevresel değişiklikleri, varolan durumu gerçekçi ve esnek bir şekilde başederek etkili bir şekilde yönetebilme, problem çözebilme ve kararlar verebilme anlamına gelmektedir. Bunları yapabilmek için, duyguların iyi yönetilebilmesi gerekmektedir. Bunun için ise, yeterli derecede optimist olmaya ve iç motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır.

Bar-On'un duygusal zeka modeli, kendi geliştirdiği ölçüm aracı olan Duygusal Katsayı Envanteri (Emotional Quotient Inventory (EQ-i)) ile doğmuştur. Bar-On'un bu envanteri geliştirme çalışmaları, 1980'lerde, psikolojik açıdan iyi oluşla ilişkili olan sosyal ve duygusal işlevsellik yönlerini tanımlama girişimleriyle başlamıştır (Bar-On, 2000).

2.2.3.1 Yapısal Bileşenleri

Bu model 5 boyut ve 15 altboyuttan oluşmaktadır. Modelin boyutları şöyledir: (a) bireyiçi, (b) bireylerarası, (c) uyum, (d) stres yönetimi, (e) genel ruh hali. Bu kategorilere ait olan 15 alt boyut Tablo 3'de gösterilmektedir. Bu tabloda da görüleceği gibi modelde benzer işlevler beraber gruplandırılmıştır. Örneğin, problem çözme, gerçekliğin test edilmesi ve esneklik bireylerin çevreye uyum sağlayabilmesi için beraber çalışırlar. Bar-On (1997) duygusal zeka modelinin çok faktörlü ve anlaşılabilir doğasının altını çizerken, modelin başarısının kendisinden çok başarıma potansiyeliyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Modelin, boyutlarının ve altboyutlarının kısaca şu şekilde açıklaması yapılabilir:

1. Bireyiçi Yeterlikler: bireyin kendini bilme ve kontrol etme yeteneğini göstermekte olup, farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı ve kendini gerçekleştirme bileşenlerinden oluşmaktadır.

2. Bireylerarası Yeterlikler: ilişki kurma becerilerini kapsamakta olup empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler alanı bileşenlerinden oluşmaktadır.

3. Uyum Becerileri: bireyin ne düzeyde esnek ve gerçekçi olabildiği ile ilgili olup, problem çözme becerisini göstermekte ve gerçeklik testi, esneklik ve problem çözme bileşenlerinden oluşmaktadır.

4. Stres Yönetimi: bireyin stresi yönlendirme ve etkilerini en aza indirme becerilerini göstermekte olup, strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü bileşenlerinden oluşmaktadır.

5. Genel ruh hali: olumlu bir ruhsal durum içinde, bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederek yaşamdan doyum sağlama eğilimini ifade etmekte olup, optimizm ve mutluluk olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Akt: Stein ve Book, 2000).

Aynı zamanda Bar-On (2000), Duygusal Katsayı Envanterinin (EQ-i) daha doğru bir tanımlamasının, kişinin sosyal ve duygusal zekasının kestirebilmesini sağlayan, duygusal ve sosyal olarak yeterli davranışların kendini değerlendirme tipinde ölçülmesi olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle Bar-On modeli, saf bir duygusal zeka modeli değildir aynı zamanda sosyal zekanın yapısını da içerir. Genel anlamda duygusal zeka, duygusal becerilerle beraber, sosyal becerileri ve kişisel faktörleri içerir. Bu nedenle kişilik ölçümleri ile Bar-On EQ-i arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir çok araştırmada aralarında yüksek korelasyon bulunmuştur (Bar-On, 1997).

Duygusal Zekanın Bar-On Modelinin Yapısı

I. Bireyiçi Bileşenler

- Özsaygı
- Duygusal öz farkındalık
- Özgüven
- Bağımsızlık
- Kendini Gerçekleştirme

II. Bireylerarası Bileşenler

- Empati
- Sosyal Sorumluluk
- Bireylerarası İlişkiler

III. Uyum Bileşenleri

- Gerçekliğin test edilmesi
- Esneklik
- Problem Çözme

IV. Stres Yönetimi Bileşenleri

- Stres tolerasyonu
- Dürtü Kontrolü

V. Genel Ruh Hali Bileşenleri

- Optimistlik
 - Mutluluk
-

Şekil:6 Reuven Bar-On Modelinin Yapısı (Bar-On, 2000)

2.2.3.2 Ölçüm Araçları

Bar-On Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i) 133 itemden oluşan, 5'li Likert tipinde, kendini değerlendirme tarzında bir kağıt kalem testidir. Yanıtlayan kişi her bir maddenin “ona göre doğruluk” derecesine düşünerek cevap verir. Envanter 5 boyuttan alınan puanları ayrı ayrı verirken bir de toplam duygusal zeka puanı verir.

Bar-On aynı zamanda, 7-18 yaş çocuklarına uygun olması amacıyla Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i)'nin çocuk ve ergen formunu da geliştirmiştir (EQ-i (YV)). Mayer ve arkadaşları ise yetişkinlere uygun olan MSCEIT ölçüm araçlarını 10-17 yaşları arasındaki ergenlere uygun hale getirerek Ergenler için Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği'ni (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale AMEIS) geliştirmiştir. Ancak görüldüğü gibi 10 yaşından küçük çocuklar için duygusal zekayı yetenek olarak ele alan, performans temelli bir ölçüm aracı yoktur. Bununla birlikte ölçeklerin çocuk formlarının kullanıldığı çok az araştırma yapılmış olduğu söylenebilir.

Bar-On geliştirdiği envanterle, kişilerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin eksik bıraktığı yanları tamamlamayı hedeflemiştir (Crowe-Fraley, 1999).

Bar-On modeli ve ölçme aracı 17 yıl içinde 6 temel basamaktan geçerek geliştirilmiştir. Bunlar, (1) literatür taramasında ruhsal olarak iyi oluşa etki eden birçok çeşitli duygusal ve sosyal yeterlilikler tanımlanmış ve mantıklı bir şekilde gruplandırılmıştır, (2) su yüzüne çıkan, temel duygusal ve sosyal yeterlilikler kümesi ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır, (3) ilk başta ortalama 1000 soruluk bir havuz oluşturulmuştur, (4) uygulamalar ve istatistiksel işlemlerin ardından 15 alttestten oluşan 133 maddelik bir ölçek oluşmuştur, (5) 1996'da, norm çalışmaları için ölçeğin son hali 3831 Güney Amerikalı yetişkin üzerinde uygulanmıştır, (6) hala kültürler arası norm çalışmaları devam etmektedir. Bununla birlikte Bar-On EQ-i 30'dan fazla dile çevrilmiştir.

2.2.4 Üç Modelin ve Ölçme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekanın bilişsel-duyuşsal süreçleri içeren ve IQ ile ilişkili yeterlilikler dizisi olduğunun altını çizer. Testleri, MEIS ve MSCEIT, duygularla uşa vurmayı gerektiren görevlerden oluşan performans temelli testlerdir.

Bar-On (2000) duygusal zeka modeli, hem duygusal hemde sosyal zekayı kapsar ve birçok kişilik özelliğini içerir (özgüven, esneklik, sosyal sorumluluk vb.). Ölçüm aracı EQ-i kendini değerlendirme tipinde bir envanterdir ve var olan iyi düzenlenmiş kişilik ölçümlerine benzer. MSCEIT ile EQ-i arasında düşük bir korelasyon vardır.

Goleman duygusal zeka modeli çevrede ve özellikle iş ortamında etkili oluş üzerine temellenmiştir (Boyatzis ve ark., 2000). Ölçüm aracı olan Duygusal Yeterlilik Envanteri, 360 derece değerlendirmeyi içeren kendini değerlendirme tipi bir envanterdir. Özellikle kurumlarda yöneticiler üzerinde çok kullanılmış bir ölçüm aracıdır.

Üç farklı model olmasına rağmen, modeller arasında teorik ve istatistiksel olarak benzerlikler vardır. En genel bakış açısıyla her model, kişinin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını tanımlama ve düzenleme sürecinde bulunan faktörleri anlamayı ve ölçmeyi amaçlar (Goleman, 2001). Tüm modeller, duygusal zekanın anahtar bileşenleri olduğu konusunda ve hatta bu bileşenlerin bazılarının tümü için ortak olduğu konusunda hemfikirdirler. Örneğin; üç duygusal zeka modeli de, duyguların farkında olmayı (duyguları algılamayı ve duyguların yönetimini, duygusal olarak zeki bir birey olmak için anahtar bileşen olarak görürler. Modeller arasında istatistiksel anlamda da ilişkiler saptanmıştır. Brackett ve Mayer (2003), MSCEIT testinin duyguların düzenlenmesi alt boyutu ile Bar-On EQ-i testinin bireylerarası alt boyutunda anlamlı benzerlikler saptamıştır. Brackett ve Mayer (1998) kendini değerlendirme tipi ölçüm araçları arasında da benzerlikler saptamıştır. Örneğin Bar-On EQ-i ile ECI arasında anlamlı benzerlikler olduğu ifade edilmiştir.

Kendini değerlendirme türü ölçümler, bireylerden, belirtilen durumlarda kendilerini nasıl gördüklerini veya algıladıklarını derecelendirmelerini ister. Bu tür ölçümler, kişinin öz-anlamasına, öz- görüşüne dayandığından, gerçekçiliği, kişinin öz-görüşünün gerçekçiliğine bağlıdır. Bununla birlikte, eğer kişinin öz-görüşü hatalı veya yanıltıcı, kendini değerlendirme ölçümleri, kişinin öz-görüşünü ölçebilir fakat, gerçek düşünceleri, davranışları veya tutumları ölçmeyebilir (Paulhus, Lysy ve Yik, 1998; Mayer, Caruso ve Salovey, 2000).

Diğerlerince değerlendirilen ölçümler (aynı zamanda bilgi veren kimse ölçümleri olarak da isimlendirilebilir), bazen kendini değerlendirme türü ölçümlerden daha avantajlı olabilirken, öz-görüşü ölçmediği için dezavantajlı da sayılabilir. Bu tip ölçümlerde, kişiyle yakın olan bireylerden, belirtilen durumlarda o kişiyi derecelendirmeleri istenir. Diğerlerince değerlendirilen ölçümler, kişinin itibarını ölçmesi ve gerçek kişiliğini ölçmemesi açısından eleştirilmiştir (Funder ve Dobroth, 1987).

Performans temelli ölçümler, zekayı belli bir sayıdaki bilişsel görevlerdeki bireysel bağlantılarla değerlendirir. Kendini değerlendirme türü ölçümleri veya diğerlerince değerlendirilen ölçümleri karmaşık modeller kullanırken performans temelli ölçümleri yetenek modelindeki modeller kullanır.

Goleman (1995), duyguların duygusal zeka için yegane açıklayıcı unsur olduğu konusunda iddialı olurken, Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekanın biliş ve duygunun bileşimi olduğunu ifade etmiştir. Bunu şu cümlelerle açıklamaktadır: “ Biz

Duygusal Zekayı, zeka sınıflamasında sosyal zeka, pratik zeka ve kişisel zekayı da içeren ve sıcak zeka olarak adlandıracağımız bir üye olarak görüyoruz” (Mayer ve ark.,2004; 197). Mayer ve arkadaşları (2004) duygusal zekanın temelini şu açıklamada yattığını söylemişlerdir; “felsefik -ve sonrasında evrimsel- açıdan durum şöyledir ki; duygular yönetir ve duygular genellikle durumlara yönelik tepkiler, işaretlerdir“ (s.198).

Goleman ve Bar-On modelinde bulunan kendini değerlendirme tipi envanterler, bireylerin becerilerini, yeterliklerini ve yeteneklerini tam olarak ölçemeyeceği hususunda eleştirilmişlerdir (Davies, Stankov ve Roberts, 1998; Mathews, Zeidner ve Roberts, 2002). Bununla birlikte yetenek temelli ölçümlerinde, “doğru” veya “daha iyi” kriterlerinin belirlenmesi açısından zorluklar vardır (Mathews ve ark., 2002).

Bar-On kendi modeliyle Mayer Salovey Modeli arasındaki farkı şöyle tanımlamıştır: “her ikimizde bilişsel bir şema olduğunu kabul ediyoruz ve bilimsel olarak bunun kişilikten farklı bir yapı olduğunu göstermeye çalışıyoruz. Onlar, temelde duygusal yeterlikler dizisiyle ilişkilendirirken (duygusal zeka) ben duygusal ve sosyal işlevselliğe veya davranışa odaklanıyorum (duygusal ve sosyal olarak zekice davranış).”

Temel Duygusal Zeka Modellerinin ve Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Model	DZ Kavramı	Yapısal Bileşenler	Ölçüm Araçları	Değerlendirme Metotları
Mayer ve Salovey	Yeterlilik	Duygusal Algılama Duyguyla Düşünceleri Canlandırma Duygusal Bilgi Yansıtımlı Düzenleme	MEIS MSCEIT	Performans
Goleman (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000)	Karma	Öz farkındalık Öz yönetim Sosyal farkındalık Sosyal beceriler	Duygusal Yeterlilik Envanteri (ECI)	Kendini değerlendirme /360
Bar-On (2000)	Karma	Bireyiçi Bireylerarası Uyum Stres Yönetimi Genel Ruh Hali	Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i)	Kendini değerlendirme

Şekil:7 Temel Duygusal Zeka Modellerinin ve Ölçümlerinin Karşılaştırılması

2.3 Duygusal Zekanın Ölçümü

Duygusal Zeka testlerinin içeriği oldukça çeşitlidir. Bunun nedeni duygusal zeka kavramının anlamının farklı şekillerde yorumlanmasından ileri gelmektedir. İçerik olarak bakıldığında duygusal zeka ölçümleri üç ana başlık altında toplanmaktadır: (1) Yetenek, (2) Kendini Değerlendirme (Self-Report), (3)Gözlemci Değerlendirmesi (informant approaches) (Mayer,Salovey, Caruso,2000)

Yakın zamanlarda bazı bireysel farklılıkları ölçmeye dair duyulan ilgide ciddi bir artış olmuştur. Ölçümler, duygusal etiketleme (Swinkles ve Giuliano, 1995), duygusal yaratıcılık (Avervill ve Thomas-Knowles, 1991), duygusal farkındalık (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker ve Zeitlin, 1990), ruhsal durumların en üst düzeyde deneyimlenmesi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Salovey ve Mayer, 1990) süreçlerinde varolan farklılıklar üzerine kurgulanmıştır. Bu kurgunun tümü duygusal bilgi işleme sürecindeki farklılıkların ölçülmesiyle bağlantılı ve ona uygun olan küçük bir grubu temsil eder (Ciarrochi, Caputi ve Mayer, 2003). Şekil 6'da duygusal zeka ölçümünde kullanılan farklı testler ve içerikleri birarada ele alınmıştır.

Yaklaşımlar arasındaki farkları gözönünde bulundururken, başarılı değerlendirmeler yapabilmek için ölçüm araçlarının da bağlantılı oldukları modellere uygun olması gerekmektedir. Bu anlamda ölçme konusu da diğer önemli noktalardan bir olmaktadır. Kendi teorileriyle uyumlu olması adına, -yetişkinler ve erişkin ergenler için- Mayer, Salovey ve Caruso performans temelli bir yetenek testi geliştirirken (MEIS ve MSCEIT,2000), Bar-On ise kendini değerlendirme tipinde bir özellik testi geliştirmiştir (EQ-i 1997).

Bar-On aynı zamanda, 7-18 yaş çocuklarına uygun olması amacıyla Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i)'nin çocuk ve ergen formunu da geliştirmiştir (EQ-i (YV)). Mayer ve arkadaşları ise yetişkinlere uygun olan MSCEIT ölçüm araçlarını 10-17 yaşları arasındaki ergenlere uygun hale getirerek Ergenler için Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği'ni (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale AMEIS) geliştirmiştir. Ancak görüldüğü gibi 10 yaşından küçük çocuklar için duygusal zekayı yetenek olarak ele alan, performans temelli bir ölçüm aracı yoktur. Bununla birlikte ölçeklerin çocuk formlarının kullanıldığı çok az araştırma yapılmış olduğu söylenebilir.

Schutte ve arkadaşları (1998) ise Mayer ve Salovey modelini temel alarak ergen ve yetişkinlere uygun bir ölçek geliştirmiştir (Shutte Self Report Inventory SSRI) ancak özellik olarak duygusal zeka ölçüm aracı şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçeğin genç ergenler üzerinde de başarılı olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001).

Duygusal Zeka Ölçüm Araçları

Ölçüm Aracı	Geliştiren	Ölçüm Türü	Kısa Tanım
Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi (MSCEIT)	Mayer ve Salovey	Performans Temelli	Duygusal Zekanın her bir branşındaki yetenek düzeyini ölçmek için spesifik görevler kullanılır.
Duygusal Katsayı Envanteri (EQ-i)	Bar-On	Kendini Değerlendirme	133 kendini değerlendirme maddesiyle toplam EQ ve 5 altboyutta puan verir.
Duygusal Yeterlilik Envanteri (ECI)	Goleman	Kendini Değerlendirme – Diğerlerince Değerlendirme	Duygusal zekanın davranışsal belirtilerini puanlamayı sağlayan çoklu ölçüm aracıdır.

Şekil:8 Duygusal Zeka Testleri

3. DUYGUSAL ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİ

Okullar tarihsel olarak, öğrencilerin bilişsel yeterliklerini geliştirme üzerine yoğunlaşmış olsalar da; Goleman (1995), duygusal zekanın gelişimine çok daha fazla önem verilmesi gerektiği ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ayrıca, duygusal beceri gelişimi ile ilgili olan uzun dönemli sonuçların yaşamdaki üst düzey başarı ve gelişmiş akademik başarıyla yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Duygusal Zeka, duyguların ne olduğunu bilmeyi ve yaşamda doğru kararlar vermek için duyguları kullanabilmeyi içerir. Stres yaratan durumları iyi yönetebilmeyi ve dürtüleri kontrol edebilmeyi içerir. Hedefler doğrultusunda çalışırken yaşanabilecek aksilikler karşısında yine de motivasyonlu olmak, umutlu ve optimist olmaktır. Empatik olmaktır; çevredeki insanların ne hissettiklerini bilmektir. Sosyal bir beceridir; diğer insanlarla iyi geçinmek, ilişkilerde duyguları yönetebilmek ve diğerlerini yönetebilmek veya ikna edebilmektir (Goleman, 1995).

Öğrencilerin duygusal zekalarının geliştirilmesi gerektiği düşünülürken, Harrington-Lueker (1997), eğitimciler ve araştırmacılar arasında duygusal zekayı geliştirmeye dönük programların nasıl olacağına dair ve duygusal tutumları ölçmeye dönük bir fikir birliği olmadığına işaret etmiştir. Buna ek olarak, eğitimcilerin duygusal

zeka becerilerini öğretebilmek için nasıl zaman yaratabilecekleri ve varolan müfredata nasıl ekleyebilecekleri hakkında bilgi vermiştir.

Artan sayıdaki eğitimci ve araştırmacı, ortaokul öğrencilerinin duygusal gelişimlerine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benlik saygılarını geliştirmek ve demokratik bir ortamda etkili bir vatandaşlık sergilemesini sağlayacak yaşamsal beceriler kazandırmak önemli görülmelidir. 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. Ancak okullar, kendi zeka tanımlarını ahlaki gelişimi de içerecek şekilde genişletmedeki başarısızlıkları nedeniyle öğrenciler bir takım şeylerden mahrum kalacak ve başarıları sekteye uğrayacaktır.

Goleman, duygusal zekanın – özdenetim, sebatkarlık, motivasyon, empati ve dürtü kontrolü niteliklerini içerir- okulda ve yaşamda başarının anahtarı olduğunu ve insanların, bilişi de içeren diğer becerilerini nasıl iyi kullandıklarını tanımlamayı içeren “uzman bir tutum” olduğunu savunmuştur. Goleman konuyu ele aldığı bir çalışmada 4 yaşındaki çocuklara, bir çikolata vermiş ve yanlarına bir yetişkininin gelmesini, ellerindeki 1 çikolatayı yemeden, 15 dakika bekleyebilirlerse çikolataların 2 olacağını söylemiştir. Bazı çocuklar beklemiş ve kafalarından beklemeyi uzaklaştırmak için bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Bazıları ise araştırmacının gitmesiyle birlikte birkaç saniye içinde aceleyle çikolatayı yemiştir. Bu araştırma sonrasında şu sonuca ulaşılmıştır: zevk veren şeye ulaşmayı erteleyen çocuklar, ödül için bekleyemeyen çocuklara oranla daha başarılı öğrenciler olmuşlardır. Ailelerinin ifadelerine göre, daha iyi notlar almışlar, daha iyi problem çözme ve iletişim becerileri geliştirmişlerdir. Daha dürtüsel oran akranlarına göre de daha yüksek SAT puanları elde etmişlerdir. Goleman bu araştırmanın aynı zamanda, çocukların duygusal olarak daha yeterli olmayı öğrenebileceğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme Birliği (CASEL)'ne göre; İllinois Üniversitesinde, Duygusal Zekanın belli açılarını geliştirmek üzere hazırlanmış binlerce program vardır. Bu programların bir çoğu “duygusal zeka” terimi popüler olmadan önce duygusal zeka içeriği çok az bir şekilde düzenlenmiş olup farklı amaçlara hizmet etmekteydi ve çok azı deneysel çalışmalarda yer almıştır (Zeidner, Roberts ve Matthews, 2002). Bununla birlikte, ilkokuldan başlayarak yüksek eğitime kadar öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri için sorumluluk almayı içeren eğitim anlayışına eğilim artmaktadır (Goleman,1995; Izard ve ark.,2001; Liff, 2003; Parker ve

ark., 2004; CASEL, 2003). Bu duygusal zeka ve akademik başarı arasında bir bağ kurmayı sağlayan ve eğitime daha holistik bir bakış açısıyla bakmayı sağlayan parçalardan biridir (Izard ve ark.,2001; Parker ve ark., 2004; CASEL, 2003).

Goleman'ın derslerini ve stratejilerini adapte etmeye yönelik hızlı hamleler yapılırken, bazı araştırmacılar, duygusal zekanın matematiksel bir veri gibi öğretilmesinin veya bu tip becerilerin akademik başarıda bir fark sağladığını savunmak için henüz erken olduğu konusunda diretmektedirler.

Paket programı olan okullarda duygusal zeka konusunda eğitim vermek üzere zaman bulmak oldukça zordur. Aynı oranda, duygusal beceri geliştirme konusunda ehlileşmiş öğretmen bulmakta zordur. Öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmeyi seçen öğretmenlerin kendi seçimlerini içerideki ve dışarıdaki insanlardan gelecek olan, akademik konuların işlenmesi gereken zamanların kıymetli bir bölümünün bu programa gitmesi gibi şikayetlere karşı iyi savunabilmeleri gerekmektedir. Indiana'daki bir ortaokul müdürü, öğrencilerin çatışma yönetimi, sorumluluk ve ekip çalışması gibi konularda bir takım beceriler kazanmalarına yardımcı olan öğretmenlerin bu tip şikayetleri sıklıkla duyduklarını ve bazı velilerin katı bir şekilde sadece akademik çalışmalar yapılmasını tercih ettiklerini söylemiştir. Ancak öğrencilerin sağlıksız tutum ve sosyal becerilerle geldiklerinde önceliğin buna verilmesi gerektiğini eklemiştir.

Yetenek Modeline göre duygusal zekanın bileşenlerinin ne kadar öğretilebilir olduğu henüz net değildir. "Duygusal zeka" kavramını ilk kez tanımlayan John Mayer ve Peter Salovey, duygusal becerileri ve bilgiyi geliştirecek eğitimlerin olabileceğine inanmaktadırlar (örn; duygusal eğitim); fakat, verilecek eğitimden sonra kendi geliştirdikleri Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zeka Testi'ndeki (MSCEIT) puanların artacağından emin değillerdir.

3.1 Duygusal Zekayı Geliştiren Programlar

Duygusal zeka uzmanlar tarafından, bireyin duygularını akıllıca, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanabilme becerisi (Weissinger, 1988; Goleman, 1998; Goleman, 2000); duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu düşünce içine katma, duyguyu ve başkalarından gelen bilgiyi anlama, kendinde ve başkalarında duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak şekilde duyguları düzenleme becerisi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000) olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zeka, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998).

Stanford Üniversitesi araştırmacılarından Elizabeth Cohen yaptığı araştırma sonucunda, eğitim sistemlerinde zekanın en önemli göstergesi olarak okuma yeteneğinin temel alındığını; öğretmenlerin okuma yeteneği gelişmiş öğrencilerin her alanda başarılı olacaklarını varsaydığını, bunun sonucunda da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sadece bu yeteneğin geliştirilmesi üzerine yoğunlaştıklarını ortaya koymuştur (www.ogretmenlersitesi.com).

Öğrencilerin duygusal gereksinimlerine önem veren, onların olumlu duygular içinde olmasını sağlayan sınıf ortamı, çocukların kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olur ve böylece onların hem öğretmenleri, hem de arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmalarını sağlar.

Farklı düşünce ve özelliklere saygı duyan ve değer veren, öğrencinin özgüvenini artıracak, yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olacak ve sorun çözmeye yol gösterecek öğrenme ortamları oluşturmak çocuklara güven verecektir.

Okullarda başarı gösteremeyen çocukların hemen hemen hepsi duygusal zekanın bir ya da birden fazla unsurundan yoksundur. Yapılan araştırmalar duygusal zeka becerilerinin sadece öğrenciler değil, aynı zamanda öğretmenler için de yararlı olduğunu göstermektedir. Duygusal zekası yüksek olan çocukların dikkat etme süresi daha uzundur. Dersleriyle daha ilgili olup daha az disiplin ve davranış bozuklukları gösterirler. Böylece, öğretmenler okullarda ve sınıflarda bu tür disiplin problemleri ile daha az karşılaşır ve enerjilerini eğitimde kullanırlar (Bacanlı,1999).

California'daki, Costellation Community Middle School'da, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için etrafındaki diğer insanlarla iyi geçinmek ve kişisel sorumluluğun önemini anlamak için bir takım hatırlatıcılar kullanılmıştır. Her sabah, bağlılık yemini edildikten sonra, varolan 130 öğrenci okulun 5 temel prensibini ezbere söylemişlerdir. Bu 5 temel prensip şöyledir: "Diğerlerini inciten herhangi bir şey yanlıştır. Her birimiz diğerimizin koruyucusuyuz. Kendi hareketlerimden kendim sorumluyum. Kendimle gurur duyuyorum. Herhangi bir şeyi bulduğundan daha iyi bırak." Aynı zamanda okulun 5 öğretim görevlisi her gün, genellikle okul sonrası, yarım saatini veya daha fazlasını, kuralları nasıl pratiğe dökebileceklerini konuşmak amacıyla, bireysel olarak öğrencilere koçluk yapmışlardır. Okulun bir müdürü ve dolayısıyla bir müdür odası bulunmamaktadır.

Bu yüzden öğretmenler kendi yaşadıkları anlaşmazlıkları kendileri çözmüşlerdir. Okul öğretmenlerinden bazıları bu durumun oldukça zor olduğunu ifade etmiş fakat bu yöntem sayesinde, öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin ortaokul döneminden itibaren geliştiğini de eklemiştir (Harrington-Lueker, 1997).

New Haven'daki Jackie Robinson Middle School ve East Rock Magnet School'da kapsamlı K-12 programının bir parçası olarak öğretmenler, 1980'lerin sonlarından itibaren, 6, 7 ve 8. sınıflarda problem çözme becerileri, akran ilişkilerindeki engelleri aşmayı ve temel sosyal değerleri yavaş yavaş aşılamaı içeren bir eğitim vermektedirler. Her bir sınıfta öğrenciler özel davranışsal becerileri role playing veya yazılı egzersizler yoluyla - farklı bakış açılarıyla düşünmek, bir hareketin sonuçları kestirebilmek- pratik ederler. Jackie Robinson Middle School'da sosyal becerilerin kazandırılması ve duygusal gelişimin sağlanması amacıyla (anlaşmazlıklarla baş edebilme, iyi karar verebilme vb.) dersleri duvar posterleri desteklemektedir. Bunlardan birisi öğrencileri küçük düşürmekten ziyade onları yükseltici şeylerle meşgul olmaya teşvik etmiş, diğeri ise olumsuz akran baskısına dayanabilmenin 12 yolunu göstermiştir. Diğerleri AIDS'in tehlikeleri konusunda ve erken yaşta anne baba olmanın sorumlulukları hakkında uyarıcı bilgiler vermiştir. Boston'daki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda ise öğretmenler, okuma becerilerini ve duygusal gelişimi vurgulayan, "Aşkın ve Özgürlüğün Sesi" isimli değişik bir edebiyat programı işlemektedirler. Program, yaşa uyumlu romanlar ve hikayeleri, empati, saygı ve vatandaşlık gibi konularda tartışma başlatmak amacıyla kullanır. Edebiyat eserleri bu tip tartışmalar için bir çerçeve sağlar ve oradaki karakterlerin deneyimleri üzerinden bu konularda konuşabilirler. Ayrıca öğrenciler bazı tartışmalarda çift olarak çalışırlar. Bu durum ise, sosyal bağlar kurulmasını, çatışma çözmeyi öğrenmeyi ve diğerlerinin bakış açılarını takdir etmeyi öğrenmeyi sağlar (Akt:Harrington-Lueker, 1997).

Eğitim programları yoluyla davranış değişimi, duygusal zeka ve ilköğretimle ilgili araştırmanın ana konularından birini oluşturmuştur. Sosyal ve kişisel becerilerden yoksun öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahaleler müfredatta duygusal zeka öğelerini kullanmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programları olarak adlandırılan bu tür projeler, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek ve disiplin sorunlarını gidermek için sınıftaki gelişimsel sorunları çözenin yollarını aramaktadırlar. SEL programlarının öğrencilerin sınıf içindeki kişiler arası sosyal becerilerin artışında etkili oldukları gözlemlenmiştir (Mumcuoğlu,2002).

3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Programları (SEL)

Eğitimciler, duygusal zekanın, özünde sosyal becerileri ve duygusal bilgiyi öğreten sosyal duygusal öğrenme programları içerisinde ele alınabileceğini ifade etmişlerdir (Elias, Arnold ve Steiger-Hussey, 2003; Weare, 2004). Başka bir bakış açısıyla duygusal zeka kavramı sosyal bilişide içeren bir şemsiye gibi görülebilir ve bu nedenle sosyal bilişsel becerilerin öğretilmesi, duygusal zekanın bazı yönlerini geliştirmede kesinlikle etkili olacaktır (Akt: Qualter ve ark., 2007).

Eğitim ortamlarında yer alan katılımcılarla yapılan araştırmalar duygusal zeka ile sosyal beceriler arasında bağlar olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal zekayla ilişkili becerilerin öğrencilere öğretilmesinin yararları arasında, öğrencilerin kişilerarası durumlarda sosyal becerilerini iyileştirmek, sorunlarını çözerken izledikleri yaklaşımları iyileştirmek, davranışlarını yönlendirmek ve kişilerarası becerilerini arttırmak bulunmaktadır (Cherniss, 1998).

Sosyal ve kişisel becerilerden yoksun öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahaleler müfredatta duygusal zeka öğelerini kullanmaktadır (Gore, 2000). Sosyal ve duygusal öğrenme programları (Social Emotional Learning SEL) olarak adlandırılan bu tür projeler, öğrenciler arasında işbirliğini gerçekleştirmek ve disiplin sorunlarını gidermek için sınıftaki gelişimsel sorunları çözenin yollarını aramaktadırlar. SEL programlarının öğrencilerin sınıf içindeki kişilerarası sosyal becerilerinin artışında etkili oldukları gözlemlenmiştir (Akt: Mumcuoğlu, 2002).

Eğitimciler arasında, çocukların sosyal ve duygusal eğitimlerinin okullarda devam ettirilmesi yükselen bir görüş olmaya başlamıştır (Langdon, 1996). Okul personeli çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını sağlayacak programların önemini kabul ederken önleyici programın gerekliliğinden de söz etmektedir (Akt: Elias, 1997).

En başarılı sosyal duygusal öğrenme programları üzerine temellenmiş olan sosyal bilgi işleme modeli, çocukların şu özelliklerini geliştirme amacıyla ortaya çıkmıştır: (a) akran interaksyonlarının ve ilişkilerinin amacı yorumlayabilme (kişinin ilişki hakkındaki yorumunu ve diğerlerinin sosyal çatışmalarının nedeninin yorumunu içerir) (b) bireylerarası çatışmalar ve karşı karşıya gelişlerde oluşan bilginin işlenmesi (çocukların kendi ve diğerlerinin sözel veya sözel olmayan duygularını okuyabilme yetenekleridir) (c) kendileri, akranları ve sosyal durumlar hakkında düşünceleri olarak sıralanabilir (Dodge, 1986; Ladd ve Mize, 1986; Rubin ve Krasnor, 1986). Böylece sosyal bilgi işleme modelinin bireylerarası biliş (çocuklar akranları hakkında ne

düşünür ve interaksyonları süresince hareketlerini nasıl yorumlarlar) ve bireyiçi bilişe (sosyal interaksyonlara tepki oluştururken kendi duygularını ve var olan sosyal becerilerini nasıl tasavvur ettikleri) odaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda yetenek olarak duygusal zeka becerilerinin öğretilmesi, sosyal duygusal programla büyük oranda örtüşmekte olduğu söylenebilir (Crick ve Dodge, 1994). Sosyal duygusal öğrenme programlarının okul müfredatlarına eklenmesi, çocuk ve ergenlerin kendi duygusal ve sosyal dünyalarını ve sosyal ilişkilerini çok daha iyi yönetmelerine yol açacaktır (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Battistich, Schaps, Watson ve Soloman, 1996; Battistich, Soloman, Watson ve Schaps, 1997; Aber, Jones, Brown, Chaudry ve Samples, 1998). Cobb ve Mayer (2000), sosyal duygusal öğrenme programlarının özellik olarak duygusal zekaya daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta duygusal zeka ile ilgili bileşenler geliştirilirken hazırlanacak programların hangi perspektife (özellik/yetenek) uygun olduğunun araştırmacı veya program geliştirici tarafından bilinmesi gerekliliğidir. Aksi takdirde amaçlanan düzeye ulaşmak zorlaşacaktır.

Zeidner ve arkadaşları (2002), duygusal zeka programlarının okullarda geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili bir çok kural ileri sürmüştür. Bunlar: bu programların uygulanacağı grup üzerinde iyice düşünmek gerekir, program okul müfredatıyla bütünleştirilmelidir, öğrenilen becerilerin farklı bağlamlara da transfer edilebilmesini sağlamak ve programı uygulayacak kişilerin (örn;öğretmenler) hazırlanmalarını sağlamaktır.

Genelde duygusal olarak zeki olmak iyi bir vatandaş olmakla bir tutulmaktadır. Mayer ve Cobb (2002) ise duygusal zekanın her zaman iyi ve pozitif olmak anlamına gelmediğine dikkat çekmiş ve bunun tersine, yaşamdaki, kişinin önünü kesen veya kuvvetsizleştiren yanlara karşı mücadeleci olmak ve hatta zaman zaman bunlara karşı savaşabilmek olarak yorumlamıştır.

Bugünün eğitimcileri ortak bir görüşte toplanmakta ve şunu ifade etmektedirler: okullar, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye sistematik olarak katıldıklarında, çocukların akademik başarıları yükselecek, davranış problemleri azalacak ve çevresindeki her bir çocukla ilişki kalitesi yükselecektir. Ve böylece çocuklar, daha üretken, sorumluluk sahibi olacaklardır.

Sosyal ve duygusal yeterlik kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade edebilme yeteneğidir. Bu yetenek, öğrenme, ilişkiler kurma,

günlük problemleri çözme gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yönetmeyi sağlar. Aynı zamanda kişisel farkındalığı, dürtü kontrolünü, işbirliği içinde çalışmayı, kendini ve diğerlerini önemsemeyi de içerir. Sosyal ve duygusal öğrenme ise çocukların ve yetişkinlerin, sosyal ve duygusal yeterlikleri kazanmaları için gerekli olan beceri, tutum ve değerleri öğrenme sürecidir. Birçok okul programına SEL programlarını katmıştır. Sınıf temelli programlarda ise eğitimciler bu beceri eğitimlerini gün içinde vermektedirler. Örneğin New Haven Sosyal Gelişim Programı ilköğretim düzeyinde sosyal duygusal öğrenmeyi şu şekilde kapsamına almıştır.

New Haven Sosyal Gelişim Programı (Zins ve Ark., 2004)

Amaçları:

- Yaşamboyu anlamlı çalışmalar için gerekli değerlerin, çalışma alışkanlıklarının ve temel becerilerinin bilgisinin kazanılması
- Öğrencilerin, akran gruplarına, ailelerine, okullarına ve topluma katkıda bulunmakta sorumlu olduklarını bilmeleri
- Öz değerlerini yükseltmek ve günlük sorumluluklar ve güçlüklerle baş etme de etkili olabilecekleri duygusunu kazandırmak
- Sosyal açıdan beceri sahibi olmalarını ve akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak
- Olumlu, güvenli, sağlıklı ve koruyucu davranış kalıpları geliştirmelerini sağlamaktır.

Sylvester (1995) duygularla ilgili şunları söylemiştir: “Biliyoruz ki duygular eğitim sürecinde çok önemlidir çünkü dikkati yönetir ki o da öğrenme ve hafızayı yönetir. Sınıfta duygu ve mantık birbirinden ayrıldığında, okul yönetimi ve değerlendirmeyi basitleştirmiş oluruz ancak madalyonun iki yüzünü de birbirinden ayırmış oluruz ve süreçte önemli bir takım şeyleri kaybederiz. Duyguları ve yaşamın diğer önemli aktivitelerinden ayırmak imkansızdır. Denemeyin!”

Sosyal duygusal öğrenmenin kapsamında bulunan “yaşam becerileri” çocuklar ergen oldukları zaman ve devamında yetişkin olup demokratik bir ortamda vatandaşlık haklarını koruması gerektiği zaman çok daha önemli olacaktır. Günlük yaşam sorunlarıyla baş etmede net bir şekilde düşünebilmelerini ve duygusal koşulları canlandırarak kararlar vermesini sağlayacaktır.

Goleman (1995), yetişkin dünyasındaki başarının hem akademik yeteneklere hemde bireylerarası, bireyiçi veya pratik zekaya (sosyal ve duygusal beceriler) dayandığını ifade etmiştir. Bu nedenle, çocukların kazanması gereken sosyal ve duygusal becerileri okul yıllarında kazanmasının önemini açıkça ortaya koymak gerekmektedir.

Günümüzde duygusal ve sosyal öğrenmeyi amaçlayan birçok program geliştirilip uygulanmaktadır. Bu tür programların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu programlardan bazıları ve uygulama sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Zins ve ark.,2004);

3.1.1 Çocuk Gelişimi Projesi (CDP)

CDP öğrencilerin olumlu ilişkiler, normlar ve değerler geliştirmesini sağlayarak, okulların öğrenenler için insanlara bakım ve destek sağlayan topluluklar olmasına yardımcı olur. Araştırmalar öğrencilerin okulla ilgili duygularının güçlendirilmesinin akademik motivasyonu arttırdığını göstermiştir.

Bu proje California Oakland Gelişim araştırmaları merkezinden Erich Schaps tarafından geliştirilmiştir. Çocuk Gelişimi Projesi Kuzey California'daki okulların K-6 sınıflarında uygulanmıştır. Programın uygulama sonuçları bağımsız gözlemciler tarafından, kontrol okullarıyla kıyaslama yoluyla değerlendirilmiştir. Buna göre programın uygulandığı gruptan şu sonuçlar elde edilmiştir; daha sorumlu, başkalarını daha iyi anlayan, daha düşünceli ve ilgili, anlaşmazlık çözme becerileri daha iyi, daha uyumlu, daha demokratik. (Akt: Zins ve ark.,2004)

3.1.2 Seattle Sosyal Gelişim Projesi (SSDP)

Proje J.David Hawkins tarafından geliştirilmiştir. Seattle'daki ilk ve ortaokullar da uygulanmıştır. Bağımsız testler ve nesnel standartlar kullanılıp programsız okullara kıyaslanarak değerlendirme yapılmıştır. David Hawkins, Brian Smith ve Richard Catalona evrensel bir önleyici-müdahaleci program olarak tanımlamışlardır. Program, sosyal gelişim perspektifini temel alır ve çocukların aileleriyle, okulla ve toplumla güçlü bağlar geliştirmesini sağlayacak ortamlar yaratır. Çocukların topluma yararlı olabilecek aktivitelerin içinde bulunmasını sağlayacak fırsatları arttırmayı amaçlar. Çok sayıda bulgu, SSDP'nin akademik performans üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar; aileye ve okula daha olumlu bağımlılık, başarı düzeyi düşük çocukların okuldan uzaklaştırılma ve kovulma oranlarında azalma, daha az suç işleme, standart başarı testlerinde daha yüksek puanlar (Akt: Ergin,2000, Zins ve ark.,2004)

3.1.3 Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme (PATHS)

PATHS programı, çocuklardaki duygusal ve davranışsal problemleri bertaraf etmek amacıyla, duygusal okuryazarlık, olumlu akran ilişkileri ve problem çözme gibi becerileri geliştirmeye odaklanmıştır. Normal müfredata entegre edilebilecek bir programdır aynı zamanda genelleştirilmiş aktiviteler içerir. Çalışmalar, okul başarısı için önemli olan bilişsel işleme yeteneği üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

PATHS duygusal ve sosyal yeterlikleri geliştirmeyi, ortaokul dönemindeki çocukların agresyonunu ve davranış problemlerini sınıf ortamında, doğal olarak azaltmayı amaçlayan kapsamlı bir programdır. Eğitimciler ve danışmanlar tarafından uygulanabilecek evrensel bir önleyici programdır. Program sınıf ortamında grup olarak, haftada 3 kere, minimum 20-30 dakikalık periyotlarla uygulanmaktadır. Öğretmenler, sistemli bir biçimde, gelişimsel temelli dersleri, materyalleri ve yönergeleri, öğrencilere duygusal okuryazarlığı, kendini kontrol etmeyi, sosyal yeterlilikleri, olumlu akran ilişkilerini ve bireylerarası problem çözme becerilerini öğretmeyi amaçlayacak bir biçimde işlerler. PATHS dersleri, duyguları tanımlamayı, etiketlemeyi, ifade etmeyi, yoğunluğunu değerlendirmeyi, yönetmeyi, davranışla duygular arasındaki farkı ayırtetmeyi, dürtüsel davranışları kontrol etmeyi, stresi azaltmayı, başkaları gibi düşünebilmeyi, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmeyi içerir. Bunları uygulayacak olan öğretmenler 3 günlük çalışma gruplarına katılırlar ve haftada bir program koordinatörüyle toplantı yaparlar. PATHS programını alan ve almayan gençlerle yapılan bir araştırmada, eğitime katılan gençlerde şu sonuçlarla karşılaşılmıştır:

- Bireysel kontrol becerilerinde artış,
- Duyguları anlama ve tanıma düzeyinde artış,
- Hayal kırıklıklarını tolere etme becerilerinde artış,
- Daha etkili çatışma çözme stratejileri kullanımı,
- Gelişmiş düşünme ve planlama becerileri,
- Kaygı ve depresyon semptomlarında azalma,

- Özel eğitim gerektiren çocuklardan alınan geribildirimlerde ise üzüntü ve depresyon belirtilerinde azalma görülmüştür.

3.1.4 Self Science Duygusal Zeka Müfredatı

Self-Science, sosyal ve duygusal becerileri öğretme sürecini içeren bir müfredattır. Öğrencilerin aktiviteler yapabildiği, bu yolla deneyimler kazandığı ve bu kazanılan deneyimleri tartışarak öğrenme fırsatı bulduğu esnek bir programdır. Süreci öğrencilerin kendi deneyimleri, inançları ve soruları yönlendirmektedir. Bu sebeple program her yaştan, her düzeyden çocuk ve gençle uygulanabilir. Self Science bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri kaynaştırmaktadır. Öğrenciler duygularıyla, düşünce becerilerini de aynı zamanda yapılandırır. Çocuklara neleri yapmayacaklarının söylenmesi yerine neleri yapmaları gerektiği söylenir. Bunun için birden çok alternatif sunulur. Çocukların kendileriyle ilgili farkındalıklarını arttırarak, daha bilinçli kararlar vermelerini ve daha bağımsız hareket etmelerini sağlar.

Self Science, kişisel farkındalık, kişisel yönetim ve kişisel yönlendirme gibi becerileri öğretir. Bu beceriler, davranış kalıplarının tanımlanması, çoklu duyguların daha fazla farkına varılması, sorumluluğun kabul edilmesi ve olumlu düşünmenin kullanılması gibi süreçleri içerir. Program 30 yılın beri A.B.D'nin bir çok eyaletinde kullanılmaktadır. 2000 yılında, pilot bir çalışmayla programın etkililiğini belirlemek üzere öğretmenlerle bir çalışma yapılmıştır. Duyuşsal eğitimle ilgilenen 30 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin seçimi aşamasında sonuçların geçerli ve güvenilir olabilmesi için, öğretmenler hem özel hem devlet okullarından, hem normal gruplara eğitim veren hem de özel eğitim gruplarına eğitim veren öğretmenlerden seçilmiştir. Seçilen öğretmenlere eğitim materyalleri, gözlem formları ve öğrenci ölçekleri verilmiştir. Her öğretmen eğitimin sonunda öğrenci ölçeklerini ve gözlem formlarını doldurmuştur. Bunlara göre elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

- Öğretmenlerin%100'ü programın sınıf içi iletişimi arttırdığını ve işbirliğini desteklediğini söylemiştir.
- Ayrıca %92'si öğrencilerin dikkat sürelerini arttırdığını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini desteklediğini söylemiştir.
- Öğretmenlerin %77'si verilen duygusal zeka eğitiminin sonunda sınıflarındaki diğer öğrenme düzeylerinin de arttığını söylemiştir.

- Öğrencilerin demografik değişkenleriyle programın etkililiği arasında hiçbir ilişki bulunmamıştır.
- Öğrencilerden alınan ölçek değerlendirmelerine göre ise, duygusal zekanın önemini fark etme, liderlik becerileri, duygusal okuryazarlık, kendine güven, kişilerarası ilişkiler, kişisel kabul, ben mesajlarının kullanılması ve soğukkanlılığı koruyabilme gibi becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

4. DUYGUSAL ZEKA VE EĞİTİM

Her toplumda, çocuklar yetişkinler tarafından onan sosyal rolleri miras olarak alırlar. Bizim eğitim sistemimiz de çocukları bu var olan sorumluluklara hazırlama görevini üstlenir. Bu nedenle, dünyanın her yerinde, insanlara eğitimi geliştirmeye çalışmaktadırlar. Kimisi bir takım akademik stratejileri güçlendirmeye çalışır, kimisi eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesine odaklanır. Bunun yanında kimisi de karakter eğitimi veya vatandaşlık eğitimine önem verir, çocukları uyuşturucu, şiddet ve alkole karşı korumaya çalışır. Ancak tüm bunlarla birlikte okul dönemi boyunca çocuklara verilmesi gereken, onların sosyal ve duygusal yanlarını da geliştirecek eğitimlerde olmalıdır. Yani esas amaç çocukların bütünüyle eğitilmesidir. Bu açıdan bakıldığında duygusal zekanın eğitime katılması çocukların akademik eğitimle kazandıkları bazı becerileri hayatın farklı aşamalarına da yansıtılabilmelerini sağlayacaktır. Çocukların okulda aldıkları eğitim, iyi bir okur yazar 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 zeka 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. International Academy of Education'dan Maurice J. Elias, okullarda uygulanabilecek sosyal duygusal öğrenme programının ana başlıklarını şöyle sıralamıştır; Yardımsever olmayı öğrenme, günlük yaşam becerilerini öğrenme, sosyal duygusal öğrenme bileşenlerini okul içindeki tüm servislerde yaygınlaştırma, hedef oluşturma becerilerini geliştirme, empatik olmayı öğrenme, ebeveyni dahil etme, sosyal duygusal becerileri sistematik olarak yapılandırma, okul personelinin eğitme, bütünsel bir değerlendirme.

Eğitim değişmektedir. Okullarda akademik eğitimin yanında sosyal duygusal oğretimin de verilmeye başlanması bir çok eğitimci için yeni bir kavramdır. Ancak bunun önemine inanan eğitmcilerin sayısı da gnbeğn çoğalmaktadır. Sosyal duygusal eğitim programlarının okul müfredatlarına eklenmesiyle birlikte okullar, eğitimin değerli olduğu, hayallerin doğduğu, liderlerin oluştuğu, yeteneklerin açıkça orta konabildiği yerler olacaktır.

Çocuklar sadece okulları ve aileleri için önemli değillerdir. Aynı zamanda, toplum için, gelecekteki iş verenleri ve kendi kuracakları aileler için de önemlidir. Her ocuğun bir potansiyeli vardır. Tabii ki bu potansiyel her ocuk için aynı değildir, ve her ocuk kendi hak ettiği potansiyelinin geliştirilmesini hak etmektedir. Akademik öğrenmeyle, sosyal ve duygusal öğrenmenin birleştirilmesiyle bu amaca ulaşılabilir.

Okular, çocukları akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirecek becerileri de programlarına kattıkları zaman eğitimsel misyonlarını başarıyla gerçekleştirmiş olacaklardır (Ellias ve ark., 1997). Okullar sosyal yerlerdir ve öğrenmede sosyal bir süreçtir. Öğrenciler yalnız öğrenmezler, öğretmenleriyle, akranlarıyla işbirliği içinde ve ailelerinin destekleriyle öğrenirler. Duygular, ğrenmeyi 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 (DiPerna ve Elliott, 1999; Feshbach ve Feshbach, 1987; Haynes, Ben-Avie, ve Ensign, 2003; Pasi, 2001) ve standardize edilmiş başarı testlerindeki performansın kestiricisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Zins ve ark., 2004).

SEL programları, duyguları tanıma ve yönetmeyi, diğerlerini önemsemeyi, iyi kararlar verebilmeyi, ahlaklı ve sorumlu davranmayı, olumlu ilişkiler geliştirmeyi ve olumsuz davranışlardan kaçınmayı içeren bir süreçtir (Elias ve ark., 1997; Payton ve ark., 2000). Bu anahtar özellikler, çocukların sadece okulda başarılı olması için değil aynı zamanda yaşamdaki başarısı içinde geliştirilmesi gerekmektedir. Adelman ve Taylor (2000) eğer okullar sadece akademik başarıya ve okul yönetimine odaklanırlarsa hedeflerine ulaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu fikirlerini desteklemesi amacıyla, bir model ileri srmuşlerdir. Bu model eğitimsel ve yönetsel bileşenlerin birleşimiyle oluşan kolaylaştırıcı bir modeldir. Araştırmacılar tarafından önerilen bu model, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelmenin akademik

eğitime ek bir görev olarak gelmediğini, öğrencilerin başarılı olabilmesi için gerekli ve bütünün ayrılmaz parçası olduğunun fark edilmesini sağlamıştır.

2002 yılında İngiltere’de imzalanan No Child Left Behind Sözleşmesi, ğrencilerin her alanda ve her gelişim yüzünde başarılı olmasının altını çizen bir anlaşmadır (U.S. Eğitim Departmanı, 2002). SEL aşağıdaki tabloda belirtilen yeterlikleri geliştirmeye çalışmaktadır (Akt: Zİns ve ark., 2004).

KİŞİ MERKEZLİ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME (SEL) YETERLİKLERİ

Kişisel Farkındalık

Duyguları tanımlama ve fark etme
Yanlışsız kişisel algılama
Güçlükleri, ihtiyaçları ve değerleri fark edebilme
z Yeterlilik

Sosyal Farkındalık

Empati
Farklılıkların değerini bilme
Diğerlerine saygı gösterme

Sorumlu Karar Verme

Problemin tanımlanması ve durum analizi
Problem zme
Değerlendirme ve yansıtma
Kişisel, ahlaki ve etik sorumluluk

Kişisel Yönetim

Dürtü kontrolü ve stres yönetimi
İ motivasyon ve disiplin
Hedef belirleme

İlişki Yönetimi

İletişim, sosyal bağlılık ve ilişki yapılandırma
İşbirliği içinde çalışma
Çatışma yönetimi
Yardıma arayabilme ve sağlayabilme

şekil:9 Kişi Merkezli SEL Yeterlilikleri

şekil 9’da belirtilen beceri ve tutumlar, öğrencilerin motive olmasını, başarılı olmasını, başaracaklarına inanmalarını, öğretmenleriyle iyi bir iletişim içinde olmalarını sağlayacaktır. Fakat yinede SEL programları sadece kişi merkezli değildir. Etkili

programlar, çevre desteği alınabilmesiyle oluşmaktadır (Hawking, 1997; Learning First Alliance, 2001).

Birçok sayıda SEL programı, okul başarısını yükseltmek için kullanılmaktadır. İlk olarak, zorbalık ve kötü sözleri yok etmeyi amaçlayan özel SEL programları vardır (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003). İkincisi, sıradan akademik müfredata adapte edilebilecek sosyal duygusal beceriler vardır ki böylece akademik ve sosyal, duygusal beceriler birleşir ve birbirlerini pekiştirirler. Üçüncüsü ise, destekleyici öğrenme çevresi geliştirmeye yardımcı olan becerilerdir ki bu becerilerle öğrenciler, daha bağlı hissederler ve daha gayretli olurlar.

Okullarda verilen SEL eğitiminin akademik başarıyı yükselttiğini gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Hawkins, 1997; CASEL, 2003; Feshbach ve Feshbach, 1987; Hawkins, 1997; Peisner-Feinberg ve ark., 2001; Ryan ve Patrick, 2001; Schmitz ve Skinner, 1993; Skinner, Wellborn, ve Connell, 1990; Stevens ve Slavin, 1995; Wentzel, 1991, 1993)

Bu açıdan bakıldığında duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler; duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, bununla bağlantılı olarak aile içi ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı ve pozitif tepkiler sergilemektedirler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Diğer yandan duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler, problemlerin çözümünde etkili başa çıkma becerilerine daha fazla sahip olup, duygusal farkındalık ve duyguların kontrolü konusunda daha başarılıdırlar (Matthews ve Zeidner, 2000). Duygusal zeka düzeyi düşük olan bireyler ise, sosyal ilişkilerde daha başarısız olmakta ve daha fazla saldırgan davranışlar sergileyerek olumsuz ilişkiler geliştirmektedirler (Brackett, Mayer ve Warner, 2004). Duygusal zekanın öğrenilmiş alışkanlıklar temeline dayandığı görüşü, uzmanları bu alandaki kapasitenin geliştirilmesinde duygusal zeka eğitiminin rolünü ve önemini incelemeye yöneltmiştir (Yeşilyaprak, 2001). Araştırmacılar, duygusal zeka eğitiminin, bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda daha sağlıklı ilişki kurmalarını, yaşam kalitelerini olumlu yönde geliştirmelerini amaçladığını rapor etmektedirler (Weissinger, 1998; Shapiro, 1998; Mayer ve Salovey, 1997).

5. DUYGUSAL ZEKA VE ÜSTÜN ZEKALİ ÇOCUK

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların, birçok çalışmada belirtilen sosyal ve duygusal özellikleri şu ana kadar belirtilmiş olan duygusal zeka tanımlamalarıyla çok örtüşmektedir. Hem Mayer, Salovey ve Caruso modelinde bahsedilen “yetenek olarak duygusal zeka” özellikleri açısından hem de duygusal zekayı karmaşık bir model olarak ele alan diğer teorisyenlerin tanımlarıyla çok benzerlik taşımaktadır. Duygusal zeka, hem duyguları hem de zekayı içerir fakat aynı zamanda motivasyon, sosyal işlevsellik, kişisel dengeleme ve iyi oluş gibi diğer özellikleri de içerir (Mayer, 2001).

Son dönemlerde, duygusal zeka ile (özellik ve yetenek) sonraki hayat başarısı ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma göze çarpmaktadır. Yaşam başarısına yetenek olarak duygusal zeka perspektifinden bakıldığında, duygusal zekaları yüksek olan okul çocukları ve ergenlerin (MEIS ile yapılan ölçümlerde), arkadaşlarının değerlendirmelerine göre daha az saldırgan oldukları ve daha sosyal oldukları (Rubin, 1999), daha empatik oldukları (Ciarochi, Chan ve Chaputi, 2000) ve madde, alkol ve sigara kullanımlarının az olduğu (Trinidad ve Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou ve Anderson Johnson, 2004) görülmüştür.

Özellik olarak duygusal zeka perspektifinde, duygusal zekaları yüksek olan çocuk ve ergenlerin ise, diğerlerine oranla daha mutlu oldukları (Furnham ve Petrides, 2003) liseye geçişteki zorluklarla daha iyi baş ettikleri (Qualter, Whiteley, Hutchinson ve Pope, baskıda) ve daha az izinsiz devamsızlık yaptıkları (Petrides, Fredrickson ve Furnham, 2004) saptanmıştır. Aynı zamanda, özellik olarak duygusal zekanın, stres ile, ruh sağlığı, depresyon, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki bağlantıyı yönettiğini kanıtlayan çalışmalarda vardır (Ciarrochi, Deane ve Anderson, 2002). Buna ek olarak, bu perspektifteki düşük duygusal zekanın, düşük benlik saygıyla (Salovey, Stroud, Woolery ve Epel, 2002), kaygıyla (Summerfeldt, Kloosterman, Antony ve Parker, 2006), düşük dürtü kontrolüyle (Schutte ve ark., 1998) ve daha büyük alkol ve uyuşturucu problemleriyle (Riley ve Schutte, 2003) ilişkili olduğu da görülmektedir. Bunun tam zıttı olarak yüksek duygusal zeka iseteorik olarak yüksek yaşam tatmini ile ilişkilidir (Palmer, Donaldson ve Stough, 2002; Bastian, Burns ve Nettelbeck, 2005; Livingstone ve Day, 2005; Gignac, 2006). Tüm bunlara ek olarak hem özellik olarak duygusal zeka hem de yetenek olarak duygusal zeka, yetişkin ve ergenlerde sosyal uyum ölçümleriyle kuvvetli bir ilişki göstermektedir (Schutte ve ark., 2001; Lopes ve ark., 2003; Saklofske ve ark., 2003; Engelberg ve Sjoberg, 2004; Chapman ve Hayslip, 2005), düşük duygusal zekası

olan bireyler akranlarına göre yalnızlık ve depresyon puanlamalarında yüksek puan almışlardır.

5.1 Aşırı Duyarlılık Alanları-Üstünlük-Duygusal Zeka

Oldukça fazla sayıda araştırma sonucu, üstün öğrencilerin sadece akademik alanda erken gelişmiş olmadıklarını, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da, üstün olmayan yaşlılarına göre daha olgun olduklarını kanıtlamaktadır (Neihart, 1999). Terman'ın (1925) yüksek IQ'lu çocuklarla yaptığı boylamsal çalışma da olumlu bir psikolojik ve sosyal adaptasyon paterni görülmüştür. Araştırmalar aynı zamanda, üstün öğrencilerin (ilkokuldan liseye kadar olan yaştakiler) Aşırı Duyarlılık Alanları Ölçeğinden üstün olmayan akranlarına oranla daha yüksek puanlar aldıklarını da göstermektedir (Akt: Yakmacı-Güzel, 2004).

Üstün eğitimi ile ilgilenen araştırmacılar ve teorisyenler, duygusal zekaya benzer veya ilişkili kavramlar önermişlerdir. Örneğin, Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları kuramında üstünlüğün bir özelliği olarak, diğer dört alanla birlikte duygusal alandan da söz edilmektedir. Diğer alanlar ise; devinimsel alan, duygusal alan, hayali alan ve zihinsel alandır. Aşırı Duyarlılık Alanları, kişinin sözü edilen bu beş farklı alandaki davranış biçimlerinin ve deneyimleyişlerinin, normalden farklı bir şekilde yoğun ve özel olmasını ifade eder. Duygusal Aşırı Duyarlılık Alanı, geniş bir yelpazeye yayılan hislerin, bağlılıkların sonucunda derin ve yoğun bir duygusal yaşam, empati, yüksek sorumluluk duygusu ve iç gözlem alışkanlığı olarak tanımlanmıştır. Piechowski'nin aktardığına göre , duygusal üstünlüğün duygusal aşırı duyarlılıktan doğduğunu ifade etmiştir. Mayer ve arkadaşları da duygusal üstünlük (genellikle duygusal aşırı duyarlılık alanı olarak işaret edilir) ve duygusal zeka arasında bir bağlantı olduğunu ifade etmişlerdir çünkü onlara göre her iki kavramda duyguların farkında olunuşu, dikkat edilmesi, anlaşılması ve kontrol edilmesi konusunda hemfikirdir. Aynı zamanda, Mayer ve arkadaşları duygusal üstünlüğün duygusal zekayı ölçen ölçüm araçlarıyla da tespit edilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Akt: Mayer, Perkins, Caruso ve Salovey, 2001).

Pozitif çözülme teorisi, gelişimsel bir kişilik kuramı olup, üstün yetenekliliğin anlaşılmasında farklı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu teori deneyimlerin yoğunluğunun gelişimde oynadığı can alıcı rol üzerinde yoğunlaşmakta ve bireyin gelişiminde özellikle duyguların önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle literatürde Duygusal Gelişim Teorisi olarak da bilinir. Dabrowski'nin teorisini geliştirirken üstünlerle de çalışmış olması bu

teorinin üstünlerdeki gelişime daha fazla ışık tutmasını sağlamıştır (Miller, Silverman ve Falk, 1994).

Dabrowski'nin teorisinde hem kalıtsal etkenler hem de sosyal ve gelişimsel etkenler dikkate alınmıştır. Ona göre kişiler farklı zihinsel yeteneklere sahip olduğu gibi farklı duygusal kapasitelere de sahiptirler. Duygusal kapasitesi yüksek olan bireyler duygusal uyarılara güçlü cevap verirler. Kişinin bu uyarılara yoğun yanıt desenleri 5 farklı alanda kendini gösterir. Bu yoğun duygusal yanıtlar "aşırı duyarlıklar" olarak tanımlanmaktadır. Bu alanlar; psikomotor aşırı duyarlılık alanı, duyuşal aşırı duyarlılık alanı, zihinsel aşırı duyarlılık alanı, hayalgücü alanındaki aşırı duyarlılık alanı ve duygusal aşırı duyarlılık alanıdır. Aşırı duyarlılıklar, kişinin dış dünya ile olduğu kadar iç dünyası ile de çatışmalarını arttıracak ve böylece gelişim için gerekli adımlar atılacaktır (Akt: Yakmacı-Güzel, 2004).

Duygusal Aşırı Duyarlılık Alanı; insanlara, eşyalara, yerlere, kişinin kendine olan bağlılığı ya da yakınlığı, derin ilişkiler yaşama, kuvvetli duyuşsal bellek, ölüme duyarlı olmak, duygunun aşırı uçlardaki hali, karmaşık duygu ve hisler, diğerlerinin duygularını tanımlayabilme, Kendini değerlendirme, kendini yargılama, utangaçlık, güven ihtiyacı, depresyon, insanlara karşı duyarlı olma şeklinde ifade edilebilir (Silverman, 1993).

Üstün yetenekli çocuklar, bir grup olarak, fiziksel, duygusal ve sosyal uyum sağlama konusunda yaşitlarına göre üstünlük gösterirler (Cutts, 2001). Toplumsal definedeki bir maden olarak ifade edilen (Silverman, 1994) üstün yetenekliler duygusallıkları, doğal yetenekleri, ilgileri ve duyarlılıkları ilk yaşlarda iken keşfedilirse toplum ve bilimin kazançlı çıkacağı açık bir gerçektir. Üstün yetenekli öğrenciler, duygusal yoğunluk ve zihinsel karmaşıklıklarının her ikisine de hitap eden bir sınıf ortamına ihtiyaç hissedilmektedir (Hökelekli, 2004).

Üstün yetenekli çocukların duyarlılıkları bir çok biçimde olur: Duyguları kolayca incinir, başkalarına karşı çok merhametli ve koruyucu bir tutum içindedirler ve kolayca göz yaşlarına boğulabilirler, başkalarının duygularını hissedebilirler, eleştirilere şiddetle cevap verirler, ışığa, gürültüye, hava ve çevre kirliliğine sert tepkiler verirler. Üstün yetenekli çocukların bir diğer özelliği ise içe-dönük oluşlarıdır. İçedönükler derin duygulara sahiptirler, düşüncelidirler, başkalarına saldırganca davranmak yerine kendi içlerine çekilmeyi tercih ederler. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların sahip olduğu, duyarlılık, mükemmeliyetçilik, yoğunluk ve içedönüklük özellikleri onlara gelişimsel,

psikolojik ve sosyal açıdan dikkat çekici özellikler katar. Bir bütün olarak bunlar, üstün yeteneklilerin duygusal çok yönlülüğünü gösterir (Silverman, 1994; Clark, 2002).

Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğun kendi düzeyinde birini bulup, kendisinin ilgili olduğu şeylerle onun da ilgilenmesi ve eşit düzeyde bir arkadaşlık kurmasının oldukça güç olduğu söylenebilir. Bu, üstün zekalı bir çocuğun sahip olduğu olumsuz bir takım özelliklerden kaynaklanmamaktadır. Tam tersi, bir gruba dahil olmayı fazlasıyla istemesine rağmen bunun gerçekleşmemesiyle yoğun bir aşağılık duygusu hissedebilir (Cutts, 2001).

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların çevresine kolay uyum sağladığı, daha popüler oldukları ve ortalama zeka düzeyine sahip çocuklardan daha mutlu oldukları şeklinde yanlış bir inanış vardır. Oysa ki yaşlılarıyla aynı ilgileri paylaşmazlar. Bireysel öğrenme stilleri ve bir takım durumlara bakış açıları akranlarından farklı olduğu için sınıf arkadaşları tarafından "tuhaf" olarak etiketlenebilirler. Dolayısıyla üstün zekalı ve yetenekli çocuklar dışlanmışlık ve yalnızlık riskiyle karşı karşıyadırlar. Bu durum onların benlik saygılarını da olumsuz yönde etkilemektedir bu sebeple akademik başarısızlık riski de söz konusu olabilir.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapılan çalışmalar, ister performans temelli ölçüm aracı olsun ister kendini değerlendirme tipi, her iki ölçüm araçlarıyla da bulunan sonuçlarda duygusal zekanın akademik başarı için güçlü bir kestirci unsur olduğu görülmektedir (Newsome ve ark., 2000; O'Connor Jr. Ve Little, 2003; Woitaszewski ve Aalsma, 2004). Petrides ve arkadaşları (2004) ise özellik olarak duygusal zekanın fen ve matematik dersine bir etkisi olmazken, dil dersleri ve sosyal derslerinde etkili olduğu ifade etmişlerdir. Tabii ki duygusal zekanın tam anlamıyla akademik başarıyı kestirdiğini söylemek doğru değildir ancak, özel yetenek ve/veya özellikler önemlidir. Araştırmalar, özellik olarak duygusal zeka boyutlarının (bireyiçi yeterlikler, uyum ve stres yönetimi) üniversite öğrencilerinde (Lam ve Kirby, 2002; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004b) ve genç ergenlerde (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond ve Hogan, 2004a) akademik başarıyı kestirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte hem yetenek hem de özellik olarak duygusal zekanın yaşam başarısı üzerindeki önemine açık kanıtlar bulunmaktadır.

Jausevec, Jausevec ve Gerlic'in yaptıkları çalışmalarda, duygusal zekanın genetik bileşenleri üzerinde durmuş ve kanıt olarak yüksek duygusal zekaya sahip olan ve ortalama duygusal zekaya sahip olan bireylerin farklı beyin aktivitelerini

göstermişlerdir. Tiwari ve Srivastava ise duygusal zeka ile (özellik olarak duygusal zeka ölçümlerine göre) ev ve okul gibi çevresel etkenlerin algılanma kalitesi arasında olumlu bir ilişki olduğunu söylemişlerdir (Akt: Qualter ve ark.,2007)

Böylece, bireyin duygusal zekasını etkileyen sosyal ve biyolojik etkenler şöyle sıralanabilir: (1) duygu düzenlenmesinin gelişimini hızlandıran, nörolojik inhibasyon sisteminin olgunlaşması (2) çocukların duygusal zorluklar karşısında kırılgan mizaçlarının etkisi (Zeidner, Matthews, Roberts ve McCann,2003), (3) duygu sözcük bilgisi gelişiminde ve duyguları anlamada ebeveynin etkisi. Ayrıca Zeidner ve arkadaşları (2002) çevresel etkenlerin de çocuğun duygusal zekasını gelişmesine yardımcı olacak bir görev taşıdığını ifade etmişlerdir ve çevrenin benlik saygısına etki etmesi nedeniyle özellikle, özellik olarak duygusal zekayı etkilediğini, yetenek olarak duygusal zekanın ise, sadece duygusal zekaya ait becerilerin öğretilmesiyle etkilendiğini eklemişlerdir.

BÖLÜM II

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılarak yapılmıştır. Araştırma modeli aşağıda tabloda belirtilmiştir.

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1 : Deney Grubu (Beyazıt İ.Ö.O Üstün Öğrenciler)

G2 : Kontrol Grubu (Beyazıt İ.Ö.O Üstün Öğrenciler)

R : Yansız Atama

O1-O3 : Öntest

O2-O4 :Sontest

X : Uygulanan Eğitim Programı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulu 1. sınıf düzeyindeki üstün zekalı öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma Grubu, araştırmanın başında Beyazıt İlköğretim Okulu'ndaki 22 üstün zekalı çocuğa uygulanan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Genç Formu)'nden aldıkları puanlara göre eşleştirilerek yansız olarak oluşturulmuştur. Yansız atama kriterleri olarak çocukların Zeka Bölümlerinin 130 ve üzeri olması, kız erkek sayısının eşit olması ve 1. sınıf düzeyinde olmalarına dikkat edilmiştir. Deney Grubu ve Kontrol Grubunda 11'er üstün zekalı çocuk bulunmuştur.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Genç Formu) yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan programın etkililiğini sınamak amacıyla öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu) (EQ-i (YV))

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu, Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında geliştirilmiştir. 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilecek, toplam 60 maddeden oluşan bir kağıt kalem testidir Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu (EQi:YV), Bar-On'un duygusal ve sosyal zeka modeli üzerine temellendirilmiştir. Aynı testin yetişkin formu en yaygın kullanılan duygusal zeka testlerindedir. Bar-On Modeline göre, duygusal zeka, zekanın kişisel, sosyal ve duygusal yönleriyle ilgilidir. Duygusal Zeka, kendini ve diğerlerini anlayabilme, kişilerle ilişki kurabilme, çevresel değişikliklere uyum gösterebilme ve duyguları anlayabilme yeterliklerini içerir. Maddeler 4'lü likert tipinde değerlendirilmektedir. Test ortalama 20-25 dk. sürmektedir. Ölçeğin toplam 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, Bireylerarası (Interpersonel), Bireyiçi (Intrapersonel), Stres Yönetimi (Stres Management), Uyum (Adaptability), Genel Ruh Hali (General Mood), Olumlu Etki (Positive Impression), Tutarsızlık (Inconsistency Index) ve Toplam EQ'dur. Testin altboyutlarından yüksek puan alan bireylerin özellikleri kısaca şu şekilde ifade edilebilir:

- Bireyiçi (Intrapersonel): Bireyler duygularını anlarlar, aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme yeterliğine sahiptirler.
- Bireylerarası (Interpersonel): Bu bireyler, kişilerarası ilişkileri korumada başarılıdırlar. İyi dinleyicilerdir ve başkalarının duygularını anlamada ve takdir etmede iyidirler.
- Uyum (Adaptability): Bu bireyler, esnek, gerçekçi ve değişikliklerle baş etmede etkilidirler. Gündelik yaşam problemleriyle baş etmede olumlu yollar bulmada başarılıdırlar.
- Stres Yönetimi (Stres Management): BU bireyler genelde sakinler ve baskı altında dahi iyi çalışabilirler. Nadiren dürtüsel davranırlar. Stresli bir duruma duygusal bir patlamayla cevap vermezler.

- Toplam EQ (Total EQ): Bu bireyler, genellikle günlük ihtiyaçlarla baş etmede etkilidirler ve mutludurlar.
- Genel Ruh Hali (General Mood): Bu bireyler iyimserdir. Olaylara karşı olumlu bakış açıları vardır ve onlarla olmaktan mutluluk duyarlar.
- Olumlu Etki (Positive Impression): Bu alttestte yüksek puan alan bireyler gereğinden fazla bir olumlu izlenim bırakmak istemektedirler.

** Tutarsızlık (Inconsistency Index): Bu alttestte yüksek puan alan bireyler yönergeyi anlamamış veya dikkatsiz ve gelişigüzel işaretlemiştir.

Testin, 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeler olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. Çocuklara uygulanabilecek yayınlanmış ilk duygusal zeka testidir.

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Ve Ergen Formu (EQ-i:YV) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları detaylıca şöyledir:

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk-Ergen Formu) EQ-i (YV) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma Grubu

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu'nun geçerlik güvenilirlik çalışması, 2005-2006 eğitim öğretim yılında, toplam 1080 öğrenciye ulaşılarak yapılmıştır. Ancak 41 adet ölçek tutarsız veya eksik doldurulduğu için çıkartılmıştır. Araştırma grubu 1039 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sayıları şu şekildedir (Tablo 1).

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Kişi Sayıları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS
1	150	54.46	13.82
2	121	57.74	8.74
3	139	56.96	6,76
4	123	57.50	7.15
5	146	57.25	5.98
6	137	56.16	6.59
7	169	56.54	7.29
8	54	53.97	7.44
Toplam	1039	56.47	8.47

Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini sınamak amacıyla 60 maddeden oluşan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu, orijinal maddeleri ve önerilen Türkçe çevirileri ile birlikte, toplam 10 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler öneriler doğrultusunda değiştirilmiş, maddeler bazında çoğunluk uzmanın ölçek için uygun buldukları ifadeler ölçeğe alınmıştır.

Madde Analizi

Denemelik ölçek formunun ilköğretim öğrencilerine uygulanmasından sonra, her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri (madde toplam ve madde kalan) uygulanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçekteki Maddelerin Madde Toplam, Madde Kalan ve Test-tekrar test Değerleri

	Ortalama	SS	n	Madde Toplam	Madde Kalan	Test-tekrar test
S1	3,4543	,89506	1039	,453**	,424**	,532**
S2	2,7055	,97259	1039	,348**	,313**	,450**
S3	2,7257	1,13145	1039	,399**	,360**	,513**
S4	3,3927	,94236	1039	,579**	,553**	,456**
S5	3,2445	1,01050	1039	,428**	,394**	,408**
S6	2,5274	1,15927	1039	,068 *	,022	,295 *
S7	2,5698	1,13818	1039	,390**	,350**	,392**
S8	2,5996	1,11456	1039	,353**	,313**	,436**
S9	3,2002	,96587	1039	,558**	,531**	,270**
S10	2,7007	1,04794	1039	,335**	,297**	,455**
S11	3,0029	1,05394	1039	,474**	,440**	,524**
S12	3,0635	1,04144	1039	,491**	,458**	,363**
S13	3,0654	,96047	1039	,499**	,469**	,148
S14	3,5813	,83220	1039	,564**	,540**	,607**
S15	2,5833	1,15826	1039	,018	,028	,386**
S16	3,0298	,99424	1039	,500**	,469**	,330**
S17	2,7902	1,12352	1039	,534**	,501**	,253 *
S18	3,0443	,99998	1039	,519**	,488**	,510**
S19	3,3311	,93018	1039	,469**	,439**	,306**
S20	3,6314	,81165	1039	,512**	,487**	,498**
S21	3,3013	1,02413	1039	,324**	,287**	,558**
S22	2,8364	,99429	1039	,483**	,452**	,564**
S23	3,4187	,93368	1039	,557**	,530**	,708**
S24	3,0385	1,24791	1039	,295**	,249**	,298 *
S25	3,1453	1,01864	1039	,505**	,474**	,494**
S26	2,7449	1,16691	1039	,263**	,219**	,610**
S27	2,2310	1,08082	1039	,285**	,244**	,068

S28	2,4408	1,13285	1039	-,036	,080	,230
S29	2,7796	1,03899	1039	,488**	,455**	,205
S30	2,9211	,98912	1039	,608**	,582**	,340**
S31	2,8345	1,07679	1039	,540**	,509**	,360**
S32	3,2810	,97163	1039	,562**	,534**	,256 *
S33	3,4456	,90847	1039	,561**	,535**	,414**
S34	3,0154	1,01802	1039	,539**	,509**	,524**
S35	2,7382	1,16417	1039	,223**	,178*	,606**
S36	3,1992	1,03678	1039	,490**	,458**	,328**
S37	3,1203	1,10958	1039	,249**	,206**	,276 *
S38	2,9211	,99977	1039	,529**	,500**	,324**
S39	2,7478	1,17042	1039	,415**	,375**	,469**
S40	3,3638	,96394	1039	,602**	,576**	,258 *
S41	3,1742	1,04590	1039	,477**	,443**	,467**
S42	2,6564	1,03146	1039	,397**	,362**	,460**
S43	2,5371	1,13633	1039	,423**	,384**	,560**
S44	3,0125	1,02231	1039	,542**	,512**	,192
S45	3,1800	1,04400	1039	,393**	,357**	,337**
S46	2,4745	1,19290	1039	,174**	,127*	,587**
S47	3,3975	,94187	1039	,609**	,584**	,264 *
S48	2,9654	,99263	1039	,542**	,513**	,474**
S49	2,7526	1,18250	1039	,135**	,088	,504**
S50	3,3099	,96480	1039	,568**	,541**	,293 *
S51	3,6073	,79847	1039	,591**	,570**	,644**
S52	2,3946	1,08954	1039	,312**	,272**	,005
S53	2,4803	1,14857	1039	,042	-,003	,262 *
S54	2,6978	1,17746	1039	,153**	,106	,574**
S55	3,3446	,95498	1039	,473**	,442**	,427**
S56	3,2089	1,01420	1039	,529**	,499**	,579**
S57	3,1838	,96663	1039	,573**	,546**	,363**
S58	2,4466	1,17241	1039	,123**	,076	,353**
S59	3,1809	,98250	1039	,444**	,412**	,338**
S60	3,3013	,96405	1039	,511**	,481**	,599**

Ölçeğin geneli için yapılan madde toplam, madde kalan ve test-tekrar test analizleri sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin bu 3 analizden en az birinde güvenilir sonuç verdikleri görülmektedir (Tablo 2).

Diğer bir madde analizi tekniği olarak da “iç tutarlık ölçütüne dayalı madde analizi” (alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi) uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçeğin Alt Üst Gruplar Arası Farkını Test Etmek İçin Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma	
	Ortalama	SS	n	Ortalama	SS	n	Sd	t
S1	3,7429	,58502	280	2,9821	1,15611	280	558	413,087**
S2	3,0750	,94930	280	2,3179	,93270	280	558	557,827**
S3	3,2643	,92833	280	2,1393	1,05675	280	558	548,888**
S4	3,8536	,42753	280	2,6607	1,15279	280	558	354,324**
S5	3,6714	,69244	280	2,6821	1,16814	280	558	453,519**
S6	2,8929	1,17438	280	2,5321	1,18792	280	558	557,927**
S7	3,1393	1,02578	280	2,0179	1,03160	280	558	557,982**
S8	3,0786	1,03049	280	2,1500	1,07046	280	558	557,194**
S9	3,7714	,56598	280	2,4821	1,00520	280	558	439,742**
S10	3,0893	,98149	280	2,2964	1,02373	280	558	557,012**
S11	3,5821	,75280	280	2,3714	1,05302	280	558	505,117**
S12	3,5929	,72237	280	2,4321	1,10831	280	558	479,805**
S13	3,5321	,68185	280	2,4071	1,02581	280	558	485,269**
S14	3,9179	,36471	280	2,9500	1,13797	280	558	335,716**
S15	2,7071	1,18229	280	2,5464	1,18139	280	558	558,000
S16	3,5893	,71784	280	2,3929	1,04175	280	558	495,204**
S17	3,5321	,76132	280	2,0250	1,04526	280	558	510,008**
S18	3,6321	,66427	280	2,4321	1,06207	280	558	468,312**
S19	3,7214	,60545	280	2,8107	1,09244	280	558	435,615**
S20	3,8929	,44313	280	3,1214	1,11341	280	558	365,223**
S21	3,7143	,75998	280	2,9000	1,13782	280	558	486,619**
S22	3,3893	,74912	280	2,1929	,98298	280	558	521,333**
S23	3,8500	,46258	280	2,7143	1,17797	280	558	363,049**
S24	3,4036	1,14441	280	2,6464	1,28124	280	558	551,031**
S25	3,6500	,72759	280	2,3893	1,10484	280	558	482,687**
S26	3,3107	1,03690	280	2,4036	1,13497	280	558	553,504**
S27	2,6143	1,07153	280	1,8214	,97839	280	558	553,448**
S28	2,5357	1,24958	280	2,5964	1,09315	280	558	548,308
S29	3,3821	,82547	280	2,0786	,95089	280	558	547,196**
S30	3,5964	,61463	280	2,1000	,94887	280	558	478,076**
S31	3,5750	,75355	280	2,1071	,99602	280	558	519,571**
S32	3,8036	,52941	280	2,5321	1,11315	280	558	399,071**
S33	3,8429	,52564	280	2,8000	1,12769	280	558	394,769**
S34	3,5893	,64416	280	2,2893	1,07358	280	558	456,837**
S35	3,1786	1,11212	280	2,4607	1,16639	280	558	556,738**
S36	3,6321	,81454	280	2,5643	1,13410	280	558	506,348**
S37	3,4929	,99818	280	2,7750	1,11815	280	558	550,963**
S38	3,5179	,75707	280	2,2214	1,00940	280	558	517,439**
S39	3,3536	1,02303	280	2,0964	1,06491	280	558	557,104**
S40	3,8929	,40065	280	2,5679	1,09530	280	558	352,350**
S41	3,6214	,78487	280	2,5429	1,14767	280	558	493,135**

S42	3,1357	,93295	280	2,1179	,96741	280	558	557,268**
S43	3,1214	1,08405	280	1,9143	,98363	280	558	552,809**
S44	3,6357	,65813	280	2,3000	1,03488	280	558	472,948**
S45	3,5571	,89018	280	2,7357	1,11754	280	558	531,426**
S46	2,9679	1,20737	280	2,3250	1,10299	280	558	553,499**
S47	3,8821	,41092	280	2,6214	1,12939	280	558	351,597**
S48	3,5679	,67391	280	2,2643	1,03426	280	558	479,728**
S49	3,1857	1,14901	280	2,6679	1,13294	280	558	557,889**
S50	3,7929	,62213	280	2,5857	1,09404	280	558	442,357**
S51	3,9393	,31661	280	3,0464	1,13022	280	558	322,520**
S52	2,7857	1,08285	280	1,9964	1,03522	280	558	556,875**
S53	2,7286	1,19643	280	2,4893	1,13587	280	558	556,501*
S54	3,0000	1,21224	280	2,4857	1,15150	280	558	556,532**
S55	3,7429	,63778	280	2,8250	1,14914	280	558	435,985**
S56	3,6929	,68676	280	2,4893	1,10387	280	558	466,836**
S57	3,7607	,51836	280	2,4571	1,03952	280	558	409,673**
S58	2,7500	1,25081	280	2,3000	1,12451	280	558	551,795**
S59	3,6143	,70417	280	2,6571	1,10243	280	558	474,170**
S60	3,7464	,61927	280	2,6536	1,09315	280	558	441,356**
Toplam	206,8321	8,86439	280	147,4821	19,59426	280	558	388,611**

* p<.05 **p<.01

Güvenirlilik İşlemleri

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.912 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, her alt ölçek için de Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, madde toplam ve madde kalan değerleri, şu şekilde bulunmuştur.

Tablo 4. Bireylerarası (Interpersonal) Alt Ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S2	.485**	.361**
S5	.558**	.439**
S10	.513**	.383**
S14	.621**	.534**
S20	.631**	.549**
S24	.463**	.297**
S36	.613**	.501**
S41	.535**	.408**
S45	.563**	.440**
S51	.665**	.589**
S55	.624**	.523**
S59	.591**	.482**

* p<.05

** p<.01

Tablo 5: Bireyiçi (Intrapersonel) Alt ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S7	.661**	.446**
S17	.708**	.515**
S28	.409**	.134**
S31	.662**	.462**
S43	.661**	.446**
S53	.430**	.153**

* p<.05

** p<.01

Tablo 6: Stres Yönetimi (Stres Management) Alt ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S3	.229**	.128**
S6	.472**	.315**
S11	.363**	.210**
S15	.400**	.234**
S21	.472**	.335**
S26	.569**	.427**
S35	.610**	.477**
S39	.340**	.167**
S46	.560**	.413**
S49	.496**	.339**
S54	.504**	.350**
S58	.548**	.401**

* p<.05

** p<.01

Tablo 7: Uyum (Adaptability) Alt ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S12	.616**	.501**
S16	.564**	.446**
S22	.653**	.552**
S25	.623**	.512**
S30	.472**	.634**
S34	.696**	.601**
S38	.696**	.603**
S44	.682**	.584**
S48	.687**	.592**
S57	.602**	.494**

* p<.05

** p<.01

Tablo 8: Genel Ruh Hali (General Mood) Alt ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S1	.538**	.449**
S4	.651**	.574**
S9	.617**	.532**
S13	.549**	.456**
S19	.542**	.451**
S23	.601**	.517**
S29	.527**	.422**
S32	.617**	.531**
S37	.329**	.196**
S40	.662**	.585**
S47	.689**	.618**
S50	.657**	.578**
S56	.629**	.542**
S60	.610**	.524**

* p<.05

** p<.01

Tablo 9: Olumlu Etki (Positive Impression) Alt ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Sonuçları

İtem No	Madde Toplam	Madde Kalan
S8	.624**	.380**
S18	.611**	.394**
S27	.600**	.358**
S33	.490**	.269**
S42	.605**	.377**
S52	.605**	.362**

* p<.05

** p<.01

Ölçeğin Alt Testlerine İlişkin Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Tablo 10).

Tablo 10: Ölçek Alt testlerinin Cronbach Alfa Değerleri

	Cronbach Alfa
Bireylerarası (Interpersonal)	0,8028
Bireyiçi (Intrapersonel)	0,6202
Stres Yönetimi (Stres Management)	0,6803
Uyum (Adaptability)	0,8510
Genel Mizaç (General Mood)	0,8508
Olumlu Etki (Positive Impression)	0,6265

Ölçekteki alt testlerin toplam puanla ilişkilerini ve kendi aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği sonucunda, bütün alt testlerin toplam puanla ve kendi aralarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Tablo 11).

Tablo 11: Ölçekteki Alt testler ve Toplam Puan arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	INTRAPER	INTERPE R	STRESS	ADAPTA	GENMOO D	POSITIF	TOPLAM
INTRAPER	X=15,65	,262(**)	,222(**)	,346(**)	,342(**)	,346(**)	,421(**)
INTERPER		X=38,58	,124(**)	,581(**)	,688(**)	,452(**)	,771(**)
STRESS			X=32,74	,211(**)	,267(**)	,125(**)	,185(**)
ADAPTA				X=30,09	,671(**)	,528(**)	,793(**)
GENMOOD					X=45,62	,579(**)	,691(**)
POSITIF						X=16,37	,603(**)
TOPLAM							X=56,47

** p<.01

Ölçeğin güvenilirliğin sınanması amacıyla, ayrıca test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Bunun için 15 gün arayla 70 kişilik öğrenci grubuna ölçek tekrar uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Bu uygulama sonucunda, ölçek toplamı ve alt testler için korelasyonların anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 12: Ölçek Alt testleri ve Toplam Puan ile Test-tekrar Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ORTALAMA	SS	N
Bireyiçi	15,12	4,484	70
Bireylerarası	38,55	5,918	70
Stres Yönetimi	32,15	6,742	70
Uyum	30,97	5,348	70
Genel Ruh Hali	46,01	6,341	70
Olumlu Etki	15,80	2,711	70
TOPLAM	178,62	20,577	70
TBireyiçi	15,51	4,248	70
TBireylerarası	39,62	5,883	70
TStres Yönetimi	31,64	7,502	70
TUyum	31,70	5,930	70
TGenel Ruh Hali	46,35	6,692	70
TOlumlu Etki	16,35	3,314	70
TOPLAM	181,20	23,665	70

Tablo 13. Ölçek Alt testlerinin ve Toplam Puanın Test-tekrar Test Sonuçları

	TBireyiçi	TB.arası	TStres Yön.	TUyum	TGen. Ruh	TOlumlu E.	TTOPLAM
Bireyiçi	,644(**)						
Bireylerarası		,735(**)					
Stres Yön.			,782(**)				
Uyum				,702(**)			
Gen.Ruh Hali					,716(**)		
Olumlu Etki						,481(**)	
TOPLAM							,795(**)

** p<.01

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Eğitim Programı geliştirildikten sonra kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler doğrultusunda Deney ve Kontrol Grubuna giren denekler tespit edilmiştir. Eğitim programının ardından Deney ve Kontrol Gruplarındaki deneklere sontest uygulaması yapılmıştır. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk ve Genç Formu) öntest ve sontest sonuçları hesaplanarak veri girişi gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir. İlgili istatistik teknikleri yapılarak farklılıklar test edilmiştir.

BÖLÜM III BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Denence 1- Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubu, Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest puanlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) Öntest puanları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest Puanları Karşılaştırması

Duygusal Zeka Ölçeği Altboyutları	Grup	N	\sum_{sira}	\bar{x}_{sira}	U	z	P
Bireylerarası	Deney	11	116,00	10,55	50,000	-,696*	,519
	Kontrol	11	137,00	12,45			
	Toplam	22					
Bireyiçi	Deney	11	132,00	12,00	55,000	-,364*	,748
	Kontrol	11	121,00	11,00			
	Toplam	22					
Stres Yönetimi	Deney	11	137,00	12,45	50,000	-,692*	,519
	Kontrol	11	116,00	10,55			
	Toplam	22					
Uyum Becerileri	Deney	11	109,00	9,91	43,000	-1,164*	,270
	Kontrol	11	144,00	13,09			
	Toplam	22					
EQ-Toplam	Deney	11	128,00	11,64	59,000	-,099*	,949
	Kontrol	11	125,00	11,36			
	Toplam	22					

* p>0.005

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=0.69$; $z=0.36$; $z=0.69$; $z=1.16$; $z=0.09$; $p>.05$; Tablo 14).

Denence 2: Üstün Zekalı Çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere geliştirilen programın uygulandığı deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, ön-test toplam puanları ve tüm alt test puanlarından yüksek olacaktır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) Öntest ve sontest puanları üzerinde non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 15b'de verilmiştir.

Tablo 15a. Deney Grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Bireyiçi öntest	11	17,909	3,11302	12,00	22,00
Bireyiçi sontest	11	23,181	,7507	22,00	24,0
Bireylerarası öntest	11	40,272	3,84944	34,00	46,00
Bireylerarası sontest	11	46,272	1,4893	43,00	48,0
Stres Yönetimi öntest	11	36,363	5,83563	27,00	46,00
Stres Yönetimi sontest	11	44,636	2,0135	40,00	48,0
Uyum Düzeyi öntest	11	31,909	4,06090	25,00	38,00
Uyum Düzeyi sontest	11	35,181	2,8920	31,00	39,0
EQ-Top öntest	11	126,454	12,1025	108,0	147,0
EQ-Top sontest	11	149,272	4,2211	143,0	155,0

Tablo 15a'da görüldüğü gibi, Bar-On Duygusal Zeka Testi Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i YV) toplam puanları ve tüm alttest puanlarının son test aritmetik ortalamaları öntest aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Tablo 15b. Deney Grubu Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Duygusal Zeka Ölçeği Altboyutları	Sıralar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Bireylerarası Beceriler Sontest Puanı – Bireylerarası Beceriler Öntest Puanı	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	-2,727*	,006
	Pozitif Sıralar	10	6,35	63,50		
	Eşit	0				
	Total	11				
Bireyiçi Beceriler Sontest Puanı – Bireyiçi Beceriler Öntest Puanı	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,943*	,003
	Pozitif Sıralar	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Total	11				
Stres Yönetimi Sontest Puanı – Stres Yönetimi Öntest Puanı	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-2,,805*	,005
	Pozitif Sıralar	10	6,45	64,50		
	Eşit	0				
	Total	11				
Uyum Becerisi Sontest Puanı – Uyum Becerisi Öntest Puanı	Negatif Sıralar	1	4,50	4,50	-2,549**	,011
	Pozitif Sıralar	10	6,15	61,50		
	Eşit	0				
	Total	11				
EQ-Toplam Sontest Puanı – EQ-Toplam Öntest Puanı	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,937*	,003
	Pozitif Sıralar	11	6,00	66,00		
	Eşit	0				
	Total	11				

* p<0.001
** p<0.005

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden (toplam puan ve altboyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Bireylerarası, Bireyiçi ve Stres Yönetimi Altboyutları ile Toplam Puanda .01 düzeyinde (z=2,73; z=2,94; z=2,80; z=2,94; p<.01) Uyum Becerisi Altboyutunda ise .05 düzeyinde (z=2,55; p<.05) anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Programın uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka puanları anlamlı biçimde artmıştır (Tablo.15b).

Denence 3: Çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest ve sontest toplam puanları ve tüm alt test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla kontrol grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) Öntest ve sontest puanları üzerinde non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 16b'de verilmiştir.

Tablo 16a. Kontrol Grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Bireyiçi öntest	11	17,6364	4,12971	12,00	24,00
Bireyiçi sontest	11	14,636	3,41388	11,00	21,00
Bireylerarası öntest	11	40,8182	4,64367	29,00	45,00
Bireylerarası sontest	11	40,000	3,37639	34,00	44,00
Stres Yönetimi öntest	11	33,1818	6,61541	21,00	43,00
Stres Yönetimi sontest	11	31,909	5,20489	21,00	39,00
Uyum Düzeyi öntest	11	30,6364	6,13633	23,00	40,00
Uyum Düzeyi sontest	11	28,727	3,95198	22,00	33,00
EQ-Top öntest	11	122,272	8,75318	110,00	140,00
EQ-Top sontest	11	115,272	8,13746	103,00	126,00

Tablo 16a'da görüldüğü gibi bireyiçi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (17,63), sontest aritmetik ortalaması (14,63)'tür. Bireylerarası alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (40,81), sontest aritmetik ortalaması (40,00)'tır. Stres Yönetimi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (33,18), sontest aritmetik ortalaması (31,90)'dır. Uyum düzeyi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (30,631), sontest aritmetik ortalaması (28,72)'dir. EQ-Toplam puan öntest aritmetik ortalaması (122,27), sontest aritmetik ortalaması ise (115,27)'dir.

Tablo 16b. Kontrol Grubu Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Duygusal Zeka Ölçeği Altboyutları	Sıralar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Bireylerarası Beceriler Sontest Puanı – Bireylerarası Beceriler Öntest Puanı	Negatif Sıralar	6	5,58	33,50	-,614*	,539
	Pozitif Sıralar	4	5,38	21,50		
	Eşit	1				
	Total	11				
Bireyiçi Beceriler Sontest Puanı – Bireyiçi Beceriler Öntest Puanı	Negatif Sıralar	6	8,00	48,00	-1,338*	,181
	Pozitif Sıralar	5	3,60	18,00		
	Eşit	0				
	Total	11				
Stres Yönetimi – Stres Yönetimi	Negatif Sıralar	7	5,21	36,50	-,311*	,755
	Pozitif Sıralar	4	7,38	29,50		
	Eşit	0				
	Total	11				
Uyum Becerisi – Uyum Becerisi Puanı	Negatif Sıralar	6	6,50	39,00	-,536*	,592
	Pozitif Sıralar	5	5,40	27,00		
	Eşit	0				
	Total	11				
EQ-Toplam – EQ-Toplam Puanı	Negatif Sıralar	8	6,56	52,50	-1,739*	,082
	Pozitif Sıralar	3	4,50	13,50		
	Eşit	0				
	Total	11				

* p>0.005

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden (toplam puan ve altboyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden öntest ve sontestte aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo.16b).

Denence 4: Üstün Zekalı Çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere geliştirilen programın uygulandığı deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek olacaktır.

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney grubu ve kontrol grubu Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) sontest puanları üzerinde Mann Whitney U testi ve sonuç Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Duygusal Zeka Ölçeği Sontest puanları karşılaştırılması

Duygusal Zeka Ölçeği Altboyutları	Grup	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	z	P
Bireylerarası	Deney	11	185,00	16,82	2,000	-3,863*	,000
	Kontrol	11	68,00	6,18			
	Toplam	22					
Bireyiçi	Deney	11	187,00	17,00	,000	-4,015*	,000
	Kontrol	11	66,00	6,00			
	Toplam	22					
Stres Yönetimi	Deney	11	187,00	17,00	,000	-3,998*	,000
	Kontrol	11	66,00	6,00			
	Toplam	22					
Uyum Becerileri	Deney	11	178,00	16,18	9,000	-3,412*	,001
	Kontrol	11	75,00	6,82			
	Toplam	22					
EQ-Toplam	Deney	11	187,00	17,00	,000	-3,982*	,000
	Kontrol	11	66,00	6,00			
	Toplam	22					

* p<0.001

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin sontest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında hem tüm altboyutlarda hem de toplam puanda istatistiksel açıdan ($z=3,87$; $z=4,02$; $z=3,99$; $z=3,41$; $z=3,98$) $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin son test uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeğinin sontest uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Tablo.17). Uygulanmış olan duygusal zekayı geliştirmeye dönük eğitim programının deneklerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yükseltilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üstün zekalı çocukların duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir eğitim programı hazırlamak ve bu araştırmanın etkililiğini, yine araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ile sınamak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, üstün zekalı çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim verilen Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu pilot okul olarak seçilmiştir. Ve Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulu 1. sınıflarına devam eden 22 üstün zekalı öğrenci 11 deney, 11 kontrol grubu olmak üzere eşleştirilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarını oluşturmak için Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu öntest olarak kullanılmıştır. İstatistiksel homojenliği sağlayabilmek için deney ve kontrol grubuna katılacak deneklerin belirlenmesinde Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formundan alınan puanların ve IQ skorlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından da homojenliğin korunmasına dikkat edilmiş ve her iki gruba da eşit sayıda kız ve erkek öğrenci seçilmeye çalışılmıştır.

Tüm bu seçim işlemlerinin sonunda 11'er kişilik deney ve kontrol grupları belirlenmiştir ve hazırlanan 14 oturumluk eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim oturumları Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda, haftada 2 kere yapılmış ve 2 ayda eğitim tamamlanmıştır. Eğitim oturumları ortalama 50 dakika sürmüştür.

Duygusal zeka eğitim programı hazırlanırken, çalışmanın problem kısmında detaylıca behsedilen, Zeidner, Roberts ve Matthews (2002)'un, başarılı bir duygusal zeka programı geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek için belirlediği kurallara uyulmaya çalışılmıştır. Bu kurallar dahilinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Öncelikle duygusal zeka modellerinin tümü hakkında derinlemesine çalışılmış ve bu çalışmada duygusal zekaları geliştirilmek istenen öğrencilere en uygun olan model seçilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen program, Bar-On duygusal zeka modelinde yer alan yeterlilikleri ve becerileri geliştirmeyi sağlayacak şekilde geliştirilmiştir. Program geliştirilirken A.B.D'de uygulanan ve 2 yılı kapsayan Self-Science Duygusal Zeka Müfredatı'ndan faydalanılmıştır.
2. Programın hedefi, Bar-On'un tanımladığı duygusal zeka bileşenlerinin tümünde (bireyiçi beceriler, bireylerarası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk, genel ruh

hali) gelişme sağlamaktır. Öğrencilerden beklenen davranışsal sonuçlar ise daha olumlu kişisel ilişkiler kurabilmeleri, empati becerilerinin gelişmesi, kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olmaları, gündelik yaşam sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edebilmeleri gibi, temel alınan modeldeki becerilerdir.

3. Programın eğitimsel bağlamı belirlenirken, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu okulun seçilme sebebi, öğrencilerin kültür, yaş, cinsiyet gibi özellikleri tanımlanmaya çalışılırken zihinsel kapasitelerinin de bir değişken olarak alınması olmuştur. Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda, üstün zekalı öğrencilere dönük bir proje yürütüldüğü ve sözü edilen okulda üstün zekalı öğrenciler olduğu için bu okul uygun görülmüştür. Program uygulanacak çocukların yaşları belirlenirken, duygusal zeka eğitiminin erken yaşta verilmesi durumunda, hem ileriki akademik başarısının hem de yaşam başarısının çok daha olumlu etkilenebileceği fikrinden hareketle 1. sınıf öğrencilerinin uygun olacağına karar verilmiştir. Programın etkililiğini sınamak amacıyla oluşturulan her iki grupta da (deney-kontrol) cinsiyetler eşit tutulmaya çalışılmıştır ama öğrenciler gruplandırılarak eşleştirilmiştir.
4. Geliştirilmiş olan duygusal zeka programını, okuldaki diğer eğitimsel ve öğretimsel müfredata entegre etmek mümkün olamamıştır. Ancak bununla ilgili çalışmalar araştırmacı tarafından devam etmektedir.
5. Program haftada 2 oturum olacak şekilde 2 ay sürmüştür. İlk hafta öntest uygulanmış ve programın bitmesinden 10 gün sonra sontest uygulanmıştır. Programın uygulandığı süre boyunca, öğrencilerin, verilen eğitimde öğrendikleri becerileri, bir diğer oturuma kadar yapmaları istenen bir takım ev ödevleriyle, sınıf dışına taşınmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece öğrendiklerini deneyimleme ve pratik edebilme fırsatı verilmiştir.
6. Program bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu nedenle, eğitimi verecek olan personele dışarıdan profesyonel destek vermeye gerek kalmamıştır.
7. Programın etkililiğini ölçmek amacıyla deneysel bir yöntem kullanılmıştır. Eşit şartlarda değerlendirilebilecek deney ve kontrol grubu oluşturulmuş her iki gruba da geçerliği ve güvenilirliği olan bir test hem öntest hem sontest olarak verilmiştir. Elde edilen sonuçlar uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiş olup programın başından sonuna kadar atılan her adım bilimsel çerçevede tutulmaya çalışılmıştır.

Eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubu üzerinde Bar-On Duygusal Zeka leği ocuk ve Ergen Formu sontest uygulamaları tekrarlanmıştır. Alınan sonuçlar veri girişi işlemleriyle kodlanarak Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ve non-parametrik Mann Whitney-U testi teknikleriyle incelenmiştir.

Araştırma sonucunda “Üstün Zekalı ocukların Duygusal Zekalarını Geliştirme Programı”nın etkililiğini sınamak amacıyla uygulanan Bar-On Duygusal Zeka leği ocuk ve Ergen Formu öntest ve sontest ölçümlerinde programa katılan deneklerin puanlarının başlangıçtaki puanlarına ve bu programa katılmayan deneklerin puanlarına göre yükseldiği görölmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, “geliştirilen programın duygusal zekayı geliştireceği” hipotezinin doğrulandığı görölmüştür. Bar-On Duygusal Zeka leğinde yüksek puan yüksek duygusal zekayı ifade ettiğinden deney grubunun sontest puanlarında görölen bu yükselme, programa katılan deneklerin duygusal zekalarının geliştiğini ve eğitim programının bu yönde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Deney grubunun öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları puanlara bakıldığında, Bar-On Duygusal Zeka leği ocuk ve Ergen Formunda toplam puanı oluşturan tüm alt boyutlardaki puanların aritmetik ortalamalarının da yükseldiği görölmüştür. Bu durum “Üstün Zekalı ocukların Duygusal Zekalarını Geliştirme Programı”nın bireylerin, kendi duygularını anlama ve ifade edebilme (bireyiçi), diğerlerinin duygularını anlama ve dinleme (bireylerarası), günlük problemlerle baş edebilme (stres yönetimi), dürtüsel davranışları kontrol edebilme (uyum becerileri) becerileri üzerinde de etkili olduğu görölmüştür.

Duygusal farkındalık, kendine güven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirmeyi içeren *bireyiçi* alt boyutunda deney grubunun puanlarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin duygularından daha fazla haberdar oldukları, sosyal ortamlarda daha aktif oldukları, kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Esneklik ve problem çözmeyi içeren *uyum düzeyi* alt boyutunda deney grubunun puanlarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel anlamda problem çözme öğretilebilir ve bireyin hem iç hem dış dünyayla denge içinde yaşamasının göstergesi olan bir “beceri” olarak düşünülebilir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin yanında “uyum” yeteneğini de gerektirir (Yıldız, 2003). Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin içinde buldukları durumu daha gerçekçi

değerlendirebileceklerini, çevrelerindeki değişikliklere daha kolay ayak uydurabileceklerini ve problem çözme becerilerini kullanabildiklerini göstermektedir.

Empati, sosyal sorumluluk ve bireylerarası ilişkileri içeren *bireylerarası* alt boyutunda ve strese karşı toleranslı olmayı ve dürtü kontrolünü içeren *stres yönetimi* alt boyutunda da deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna oranla daha çok gelişmiştir. Bu sonuca görede deney grubundaki öğrencilerin özgüvenleri daha yüksek, daha bağımsız, daha rahat bireylerarası ilişkiler kurabilen, karşısındakinin duygularını daha iyi anlayabilen, ve gündelik baskılarla daha rahat baş eden çocuklar oldukları söylenebilir.

Bu araştırma sonucuna göre duygusal zekanın öğretilabilir bir zeka türü olduğu bir kere daha kanıtlanmıştır. Eğer duygusal zeka öğretilbiliyorsa, bu durum günlük sosyal ve duygusal işlevselliği geliştirmek için bir anahtar olabilir ve akademik, mesleki ve kişilerarası ilişkiler anlamında doğacak sonuçları geliştirir. Okulöncesinden üniversiteye kadar okullarda yapılacak müdahaleler gelecek nesillerin daha etkili, duygusal olarak daha sağlıklı ve üretici bireylerden oluşan bir toplum oluşumunu sağlar.

Günümüzde duygusal zekadan daha çok iş alanında bahsedilmektedir. Ancak son dönem araştırmalara bakıldığında duygusal zekanın okullarda konuşulmaya ve geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde duygusal zekayı geliştirmeye dönük bir takım çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Çünkü, erken dönemlerde verilen eğitimler çok daha kalıcı olmakla birlikte kişileri yetişkinliğe çok daha sağlıklı hazırlayacaktır. Genel zeka ve duygusal zeka ilişkisine bakıldığında, duygusal zekanın genel zekayla örtüşen ama ondan bağımsız bir zeka türü olduğu söylenebilir. Bu durum, genel zeka sonucu elde edilen akademik başarının, aynı oranda hayat başarısını sağlamadığını doğrular niteliktedir. Dolayısıyla hayat başarısı için sadece akademik başarı veya üstün zihin düzeyinde olmak yeterli değildir. İlgili literatürde yer alan bir çok araştırmada da görüldüğü gibi yapılan çalışmalar duygusal zekanın eğitilebilir bir zeka türü olduğu ve uygun eğitim programları sonucu geliştirilebileceğini orata koyduğu için farklı yaş gruplarına uygun duygusal zeka programları geliştirilmeli ve her birey yaşamın bir döneminde duygusal zeka eğitimi ile karşılaşmalıdır.

Schwean ve arkadaşları (2006), üstün olmayan ama ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini kişilerarası beceriler boyutunda anlamlı oranda daha yüksek bulurken üstün çocukların, bireylerarası alt boyutunda değil bireyiçi ve uyum boyutunda anlamlı oranda yüksek puan aldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum üstünlerin akran ilişkilerinde problem yaşamaya daha eğilimli olduklarını düşündürmektedir. Bu

araştırmada ise üstünlerin bireylerarası ilişkilerle bağlantılı becerilerinde de anlamlı oranda gelişme saptanmıştır. Dolayısıyla, bireylerarası ilişkilerde problem yaşamaya eğilimli olan üstünler için duygusal zeka eğitiminin oldukça gerekli ve önemli olduğu söylenebilir.

Buckley (2003), duygusal zekaya özgü özelliklerin geliştirilmesinin kişinin öz yeterliliğine dair inancının gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Üstün zekalı çocukların öz yeterliklerinin gelişmesi ise oldukça gereklidir. Öz yeterliliğe dair inançları, onların hissedişlerini, düşünce tarzlarını, motivasyon durumlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada duygusal zekaları yükselen çocukların kendileriyle ilgili daha sağlıklı düşünebilecekleri, kendi sınırlarını ve kapasitelerini daha doğru bir şekilde belirleyebilecekleri düşünölmektedir.

Duygusal zeka, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998). Bu araştırmada elde edilen bulgularda bu gerçeği doğrulamaktadır. Goleman (1998)'da duygusal zekanın öğrenilebileceğini ancak bunun çok kolay bir süreç olmadığını ileri sürmüştür. Buna karşıt olarak ise Bar-On, çocukluktan başlayarak 40'lı yaşların sonlarına kadar duygusal zekanın yükselmeye devam ettiğini ve kısa süreli eğitimlerle dahi anlamlı oranda yükselmeler görölebileceğini ileri sürmüştür (Bar-On, 2003; 2004; 2005). Kişilik özellikleri ise bu yeterlilikler ve beceriler kadar kolay biçimlendirilebilir değildir. Dolayısıyla, bu araştırma bulgularında duygusal zekanın kişilik özelliklerinden farklı bir kavram olduğunu ve kısa süreli bir eğitimle dahi anlamlı farklar elde edilebileceğini desteklemektedir.

Son dönemlerde, duygusal zeka ile (özellik ve yetenek) sonraki hayat başarısı ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma göze çarpmaktadır. Yaşam başarısına yetenek olarak duygusal zeka perspektifinden bakıldığında, duygusal zekaları yüksek olan okul çocukları ve ergenlerin (MEIS ile yapılan ölçümlerde), arkadaşlarının değerlendirmelerine göre daha az saldırgan oldukları ve daha sosyal oldukları (Rubin, 1999), daha empatik oldukları (Ciarochi, Chan ve Chaputi, 2000) ve madde, alkol ve sigara kullanımlarının az olduğu (Trinidad ve Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou ve Anderson Johnson, 2004) görölmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin de daha yüksek duygusal zeka seviyesine ulaşmış olmaları sebebiyle daha az saldırgan, daha sosyal ve daha empatik olmaları beklenmektedir.

Duygusal zekaları yüksek olan çocuk ve ergenlerin, diğerlerine oranla daha mutlu oldukları (Furnham ve Petrides, 2003) liseye geçişteki zorluklarla daha iyi baş ettikleri (Qualter, Whiteley, Hutchinson ve Pope, baskıda) ve daha az izinsiz devamsızlık yaptıkları (Petrides, Fredrickson ve Furnham, 2004) saptanmıştır. Aynı zamanda, duygusal zekanın, stres ile, ruh sağlığı, depresyon, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki bağlantıyı yönettiğini kanıtlayan çalışmalarda vardır (Ciarrochi, Deane ve Anderson, 2002). Buna ek olarak, bu perspektifteki düşük duygusal zekanın, düşük benlik saygısıyla (Salovey, Stroud, Woolery ve Epel, 2002), kaygıyla (Summerfeldt, Kloosterman, Antony ve Parker, 2006), düşük dürtü kontrolüyle (Schutte ve ark., 1998) ve daha büyük alkol ve uyuşturucu problemleriyle (Riley ve Schutte, 2003) ilişkili olduğu da görülmektedir. Bunun tam zıttı olarak yüksek duygusal zeka ise teorik olarak yüksek yaşam tatmini ile ilişkilidir (Palmer, Donaldson ve Stough, 2002; Bastian, Burns ve Nettelbeck, 2005; Livingstone ve Day, 2005; Gignac, 2006). Tüm bunlara ek olarak duygusal zeka, yetişkin ve ergenlerde sosyal uyum ölçümleriyle kuvvetli bir ilişki göstermektedir (Schutte ve ark., 2001; Lopes ve ark., 2003; Saklofske ve ark., 2003; Engelberg ve Sjoberg, 2004; Chapman ve Hayslip, 2005), düşük duygusal zekası olan bireyler akranlarına göre yalnızlık ve depresyon puanlamalarında yüksek puan almışlardır. Bu araştırma bulgularına dayanarak, çalışmadaki deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek yaşam tatmini yaşayacağı, ruhsal durumlarının daha sağlıklı olacağı ve daha mutlu çocuklar olacakları söylenebilir.

Duygusal Zekayı geliştirmek üzere yurt içinde yapılan farklı araştırmalarda da, bu çalışmada elde edilen bulgulara destek sağlayabilecek veriler göze çarpmaktadır.

Yavuz (2004) ,Özel Ceceli İlköğretim Okulunda 1. ve 2. sınıf öğrencilerini kapsayan pilot bir çalışma gerçekleştirmiştir. “ Duygusal Zeka Gelişim Projesi”adı altında uygulanan programın ilk uygulama yılı sonunda öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme, birbirlerine kendilerini ifade edebilme anlamında gelişme kaydettiklerini gözlemlemiştir.

Yılmaz (2002) Annelerin duygusal zeka düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırladığı Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitimini 12 saatlik oturumlar halinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda “Duygusal zeka düşünme becerileri eğitim programına katılan annelerin Duygusal Zeka Düzeyi son test toplam puanları, Duygusal Zeka Düzeyi öntest toplam puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma Duygusal zeka Düşünme becerileri eğitiminin, annelerin Duygusal Zeka düzeylerini geliştirici yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Özdemir (2003) "Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi" adlı tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü üçüncü sınıf öğrencileridir. Yansız atama ile iki grup oluşturulup bunlar deney ve kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Grupların duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yaratıcı drama dersini almadan önce kontrol ve deney gruplarının duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubuna 14 hafta boyunca süren yaratıcı drama dersi verilmiş ve uygulamanın sonunda her iki gruba tekrar Duygusal Zeka Değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yaşarsoy (2006)'un özel eğitim grubundaki öğrencilerle yaptığı tez çalışmasında da araştırmacı tarafından geliştirilen bir Duygusal Zeka Gelişim programı uygulanmış, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirebilmek için, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, duyguları tanıması, duygularının farkına varması, duygularını ifade edebilmesi ve bazı sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için, 20 hafta süren 60 saatlik toplam 57 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencilerinin davranış problemlerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir ve duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır

Bu araştırmayla, literatürdeki bilgilere ve programlara ilave olarak üstün zekalı çocukların sahip oldukları genel zekanın yanında hayat başarılarının da yükselmesine yardımcı olacak bir duygusal zeka programının alana kazandırılması istenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir:

1. Duygusal zeka, ülkemiz için halen yeni sayılabilecek bir kavramdır. Literatürde yapılmış çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak tarama modeli çalışmalar oldukları görülmektedir. Ancak duygusal zeka ile ilgili daha fazla deneysel çalışma yapmak alan açısından ve ülkemiz açısından çok faydalı olacaktır.
2. Geliştirilen eğitim programı İstanbul ili ile sınırlı olduğundan bu çalışmanın Türkiye'nin başka bölgelerinde de uygulanmasına, farklı örneklem grupları üzerinde test edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte üstün zekalı

çocuklar üzerinde uygulanmış olan bu programın normal zihin düzeyindeki çocuklarda nasıl bir etki bırakacağı ile ilgili bir başka çalışma yapılabilir.

3. Araştırma sonucunda, ülkemize, dünya çapında uygulanan ve çok geçerli sayılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu kazandırılmıştır. Bu standardize edilen ölçeğin farklı araştırmalarda farklı değişkenlerle karşılaştırılarak kullanılması çocuklarla yapılacak eğitim çalışmaları açısından gereklidir. Bu amaçla geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kendini değerlendirme türünde bir ölçektir ve bu tip ölçümlerin bir takım kısıtlamaları olduğu bir gerçektir. Bu sebeple, alana, çocuklara uygun olarak hazırlanacak performans temelli bir duygusal zeka ölçeği kazandırmak çok anlamlı olacaktır.
4. Hayat başarısı için gerekli olan ve tüm kişilerarası ilişkileri, zor durumlarla baş edebilmeyi, dürtüsel davranışları kontrol edebilmeyi öğreten duygusal zeka eğitimlerinin eğitimin her aşamasında yer alması önerilmektedir. Bu ise ancak, Milli Eğitimin hazırlamış olduğu müfredata Duygusal Zeka ile ilgili bir dersin konmasıyla sağlanabilir. Ancak bunun sağlanabilmesi için öncelikle duygusal zeka ile ilgili farklı sınıf kademelerine uygun programların geliştirilmesine devam edilmesi gerekmektedir.
5. Çocuklara ve gençlere verilecek duygusal zeka eğitimi çok önemlidir. Ancak çocuklar ve gençler model alarak da öğrenmektedirler. Dolayısıyla eğitim veren kişinin de duygusal zekasının gelişmiş olması çok önemlidir. Bu doğrultuda Milli Eğitim bünyesinde eğitici eğitimi verebilecek bir ekip oluşturulması faydalı olabilir.
6. Bu araştırma sonucunda görülmüştür ki, aileleri çocuklarının sosyal ve duygusal yönlerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar çok etkilemektedir. Ancak bu araştırma İstanbul örnekleme ve Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu öğrenci ve velileriyle sınırlıdır. Dolayısıyla her sosyoekonomik ve kültürel bölgede aileler benzer yaklaşımları sergileyebilirler. Ailenin, çocuğa verilecek her türlü eğitimde vazgeçilmez bir unsur olduğu düşünülürse, duygusal zeka ile ilgili verilecek eğitimlerde aileleri de bilinçlendirmek önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. ,Samples, F. (1998) 'Resolving Conflict Creatively: Evaluating the Developmental Effects of a School-Based Violence Prevention Program in Neighbourhood and Classroom Context', **Development and Psychopathology**, 10, 187–213.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. **Journal of Education and Psychological Consultation**, 11(1), 7–36.
- Akarsu, F. (2001). **Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları**, Ankara: Eduser Yayınları.
- Attkinson,R.L.; Attkinson,R.; Smith,E.; Bem,D.; Hilgard,E. (1990). **Introduction to Psychology**, Tenth Edition, Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Bar-On, R. (1997). **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from Emotional Quotient Inventory, **The Hanbook of Emotional Intelligence**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional Intelligence and Self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, John Mayer (Eds) **Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry**. New York: Psychology Pres.
- Bar-On, R. (2003). How Important is it to Educate People to be Emotionally an Socially Intelligent, and can it be done? **Perspectives in Education**, 21 (4), 3-13.
- Bar-On, R. (2004). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, Description, and Summary of Psychometric Properties. InG.Geher (Ed.), **Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy**. NY: Nova Science Publishers.

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence, **Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization-Issues in Emotional Intelligence**, www.eiconsortium.org
- Bastian, V. A., Burns, N. R. Nettelbeck, T. (2005) 'Emotional Intelligence Predicts Life Skills, but not as well as Personality and Cognitive Abilities', **Personality and Individual Differences**, 39, 1135–45.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Soloman, D.(1996) 'Prevention Effects of the Child Development Project: Early Findings from an Ongoing Multisite Demonstration Trial', **Journal of Adolescent Research**, 11, 12–35.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. , Schaps, E. (1997) 'Caring School Communities', *Educational Psychologist*, 32, 137–51.
- Bowman, D. B., Markham, P. M. , Roberts, R. D. (2001) 'Expanding the Frontier on Human Cognitive Ability: So Much More than (Plain) g!', **Learning and Individual Differences**, 13, 127–58.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-On, R. & J.D. Parker (Ed's.), **Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004) 'Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour', **Personality and Individual Differences**, 36, 1387–402.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. ve Bosco, J. S. (2005) 'Emotional Intelligence and Relationship Quality Among Couples', **Personal Relationships**, 12, 197–212.
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 29 (9), 1147-1158.
- Buckley, M., Storino, M., Saarni, C. (2003). Promoting Emotional Competence in Children and Adolescents: Implications for School Psychologists. **School Psychology Quarterly**, 18 (2), 177-191.
- Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

- CASEL (**The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning**) (2003). SEL and Academic Performance Chicago, IL: Author.
- Chan, D. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong, **Journal of Youth and Adolescents**, 32, 6, 409-418.
- Chapman, B. P. Hayslip Jr., B. (2005) 'Incremental Validity of a Measure of Emotional Intelligence', **Journal of Personality Assessment**, 85 (2), 154–69.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. Parker (Ed's.), **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P. , Anderson, S. (2002) 'Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health', **Personality and Individual Differences**, 32, 197–209.
- Ciarrochi, J.; Forgas, J.; Mayer, J. (2001) **Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry**. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. **Personality and Individual Differences**, 28, 539-561.
- Clark, B. (2002). **Growing up Gifted**, 6th ed., Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Cobb, C. D. , Mayer, J. D. (2000) 'Emotional Intelligence: What the Research Says', **Educational Leadership**, 58, 14–18.
- Cooper, R.K., Sawaf, A. (1997). Executive EQ: **Emotional Intelligence in Leadership and Organizations**. New York: Grosset/Putnam.
- Crick, N. R. , Dodge, K. A. (1994) 'A Review and Reformulation of Social Informational Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment', **Psychological Bulletin**, 115, 74–101.
- Crowe-Fraley, B. (1999). **Group Leader Emotional Intelligence and Student Retention**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Azusa Pasific University.

- Cutts, N. E., ve Moseley, N. (2001). **Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi: Ulusun En Büyük Kaynaklarından Birinin Harcanması Nasıl Önlenir?** (Çev. İ. Ersevim) İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).
- Çakar, U.,Arbak, Y. (2004) Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka, **Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6, 3, 23-48.
- Damasio, A. (1999). **Descartes'in Yanlgısı**, Varlık Yayınları: İstanbul.
- Dauber,S.L., ve Benbow, C.P. (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents, **Gifted Child Quarterly**, 34, 10-14.
- Davaslıgil, Ü. (2005). **Early Differentiation**, 16th Bienal Conference World Council for Gifted and Talented Children, August, New Orleans.
- Davaslıgil, Ü. ve Leana, M. Z. (2004). "Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi", Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), **I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı** (85 – 100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.
- Davaslıgil, Ü., Aslan, E. ve Beşkardeş, Ü. (2000). "Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu", Yer aldığı eser S. Usta, M. R. Şirin (Hazırlayanlar), **I. İstanbul Çocuk Kurultayı Projeler Kitabı** (291 – 304). İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları No.1.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. **Journal of Personality and Social Psychology**, 75, 989-1015.
- Derksen, J., Kramer, I. , Katzko, M. (2002) 'Does a Self- Report Measure of Emotional Intelligence Assess Something Different from General Intelligence?', **Personality and Individual Differences**, 32, 37-48.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. **Journal of Psychoeducational Assessment**,17, 207-225.

- Dodge, K. A. (1986) '**A Social Information Model of Social Competence in Children**', in M. Perlmutter (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 18, pp. 77–125. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elias, M. J., Arnold, H. , Steiger-Hussey, C. (2003) **EQ+IQ Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools**. California: Corwin Press Inc.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J. (1997) **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Emmerling, R.J. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. **Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organisations**. Retrieved November 17, www.eiconsortium.org.
- Engelberg, E. , Sjöberg, L. (2004) 'Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment', **Personality and Individual Differences**, 37, 533–42.
- Ergin, E.,(2000). "**Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16PF kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.**" Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feldman, R. (1996). **Understanding Psychology**, McGraw Hill Inc.: ABD.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. **Child Development**, 58, 1335–1347.
- Fiedler, E.D. (1993). Square Pegs in Round Holes: Gifted Kids Who Don't Fit in, **Understanding our Gifted**, 5 11-14.
- Freeman, J. (1979). **Gifted Children**, Lancaster: England, MTP Press.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. **Junior Child Psychology**, 24/3, 481-485.

- Freeman, J. (2006). The Emotional Development of Gifted and Talented Children, **The Journal of the World Council for Gifted and Talented Children**, 2, 21, 20-29.
- Funder, D.C. & Dobroth, K.M. (1987). Differences between traits: Properties associated with inter-judge agreement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 409-418.
- Furnham, A., Petrides, K. V. (2003) 'Emotional Intelligence and Happiness', **Social Behaviour and Personality**, 31, 815–23.
- Gagné, F. (2003). "Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory", In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education** (pp. 60 - 74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gignac, G. E. (2006) 'Self-Reported Emotional Intelligence and Life Satisfaction: Testing Incremental Predictive Validity Hypotheses via Structural Equation Modeling (SEM) in a Small Sample', **Personality and Individual Differences**, 40, 1569–77.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss and D. Goleman (Ed's.), **The Emotionally Intelligence Workplace**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. , Quamma, J. P. (1995) 'Promoting Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum', **Development and Psychopathology**, 7, 117–36.
- Greene, M. J. (2003). Career Counseling of the Gifted and Talented. **Rooper Review**. 25/2, 66.
- Greenspan, S.I. (1989). "Emotional Intelligence" In K.Field, B.J.Cohler, G.Wool (Eds.) **Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives**, 209-243, Madison: International Universities Press.

- Grigorenko, E.L. ve Sternberg R.J. (2001). Analytical, Creative and Practical Intelligence as Predictors of Self-Reported Adaptive Functioning: A Case Study in Russia, **Intelligence**, 29, 57-73.
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and The Search for Identity [Elektronik versiyon]. **Rooper Review**, 20 (3), 1-10.
- Gross, M.U.M. (1993). Exceptionally Gifted Children, London: Routledge.
- Gross, M.U.M. (2001). **From “play partner” to “sure shelter”’: Hw do Conceptions of Friendship Differ Between Avarage Ability, Moderately Gifted, and Highly Gifted Children?**, Scottsdale, Arizona.
- Gross, M.U.M. (2002). Social and Emotional Issues for Exceptionally Gifted Students, In M.Neiart S.M.Reis, N.M. Robinson ve S.Moon (Eds.) **The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?**, Washington:Prufrock Pres.
- Halonen, J. S. ve Santrock, J. W. (1996). **Psychology: Contexts of Behavior**. USA: McGraw Hill.
- Harrington-Lueker, D. (1997) Students need emotional intelligence, **The Education Digest**, Sep, 63, 7-10.
- Hawkins, J. D. (1997). **Academic performance and school success: Sources and consequences**. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), Healthy children 2010: Enhancing children’s wellness (pp. 278–305). Thousand Oaks, CA: Sage
- Haynes, N. M, Ben-Avie, M., & Ensign, J. (Eds.). (2003). **How social and emotional development add up: Getting results in math and science education**. New York: Teachers College Press.
- Hökeleli, H., Gündüz, T. (2004) **Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi** , I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (132 –144). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.

- Izard, C.E., Fine, S.E., Schultz, D., Maostow, A.J., Ackerman, B.P. ve Youngstrom, E. A. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk, **Psychological Science**, 12, 1-23.
- İşmen, A. E. (2004). Duygusal Zeka ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 7(11), 55-75.
- Jackson, P. S. (1998). Bright Star - Black Sky : A Phenomological Study of Depression as a Window in to the Gifted Adolescent, **Roeper Review**, 20 (3), 215-221.
- Janos, P.M., Marwood, K.A. ve Robinson, N.M. (1985). Friendship Patterns in Highly Intelligent Children, **Roeper Review**, 8, 46-49.
- Janos, P.M., ve Robinson, N.M. (1985). The Performance of Students in a Program of Radical Acceleration at the University Level, **Gifted Child Quarterly**, 29, 175-179.
- Jolly, J. Ve Ketler, T. (2004). Authentic Assesment of Leadership in Problem Solving Groups, **Gifted Child Today**, 27 (1), 32-40.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). **Kişisel Gelişim Uygulamaları**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ladd, G. W. , Mize, K. T. (1986) 'A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training', **Psychological Review**, 90, 127-57.
- Lam, L. T. , Kirby, S. (2002) 'Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance', **The Journal of Social Psychology**, 142, 33-143.
- Leana, M.Z. (2005). **Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yönetsel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Learning First Alliance. (2001). **Every child learning: Safe and supportive schools**. Washington, DC: Author.
- Leroux, J. A. (1986). **Sex Differences in Influencing Gifted Adolescents: An Ethnographic Study**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associatio, San Francisco.

- Livingstone, H. A. , Day, A. L. (2005) 'Comparing the Construct and Criterion-Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence', **Educational and Psychological Measurement**, 65, 757–79.
- Liff, S.B. (2003). Social and Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education, **Journal of Development Education**, 26(3), 28-32.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. ve Salovey, P. (2004) 'Emotional Intelligence and Social Interaction', **Personality and Social Psychology Bulletin**, 30, 1018–34.
- Lopes, P. N., Salovey, P. ve Straus, R. (2003) 'Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships', **Personality and Individual Differences**, 35, 641–58.
- Lord, R.G., DeVader, C.L., & Alliger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions: An application of validity and generalisation procedures. **Journal of Applied Psychology**, 71, 402-410.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children. **Rooper Review**, 15/1, 18-25.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children. **Rooper Review**, 20/2, 90-94.
- Maccann, C., Matthews, G., Zeidner, M. , Roberts, R. D. (2003) 'Psychological Assessment of Emotional Intelligence: A Review of Self-Report and Performance-Based Testing', **The International Journal of Organisational Analysis**, 11, 247–74.
- Maker, J. (2003). "New Directions in Enrichment and Acceleration", In N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. **School Psychology Quarterly**, 17 (1), 1–23.
- Matthews, G., Zeidner, M. And Roberts, R. D. (2002) **Emotional Intelligence: Science and Myth**. Cambridge, MA: MIT Press.

- Matthews, G.; Zeidner, M. (2000). **The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace**, Editors: Reuven Bar – On, James D.A.Parker. San Fransisco: Jossey-Bass A Wiley Company, 459.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso, D.R., (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. **Psychological Inquiry**, 15(3), 197-211.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. **Roeper Review**, 23, 131–137.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence As Standard Intelligence. **Emotion**, 1(3), 232-242.
- Mayer, J.; DiPaolo, M.T.; Salovey, P. (1990). “Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence” **Journal of Personality Assesment**, 54, 772-781.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. **Handbook of Intelligence**, New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for traditional intelligence. **Intelligence**, 27, 267-298.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications**: 3-31. New York: Basic Books.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr., Lima, M.P. de., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marui, I., Bratko, D., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Chae, J.H., & Piedmont, R.L. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. **Developmental Psychology**, 35, 466-477.
- McGrew, K. S., Werder, J. K. ve Woodcock, R. W. (1991). **WJ-R Technical Manual**. Allen, TX: DLM Teaching Resources.
- Miller, N.B., Silverman, L.K. ve Falk, R.F. (1994). Emotional Development, Intellectual Ability and Gender, **Journal for the Education of the Gifted**, 18, 20-38.

- Moon, S.M., Kelly, K.R. ve Feldhusen, J.F.(1997) Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment, **Gifted Child Quarterly**, 41 (1), 16-25.
- Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The View From Within, **Understanding Our Gifted**, 4, 11-15.
- Mumcuoğlu, Ö.,(2002). **Bar-On Duygusal Zeka Testi 'nin Türkçe Dilsel eşdeğerlik,güvenirlilik ve geçerlik çalışması**, Yüksek Lisans tezi,Marmara Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Myers, D.G. (1998). **Psychology**, 5th Ed. NY: Worth Publishers.
- Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? **Roeper Review**, 22, 32-41.
- Newsome, S., Day, A. L. , Catano, V. M. (2000) 'Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence', **Personality and Individual Differences**, 29, 1016–55.
- O'connor, R. Jr , Little, I. S. (2003) 'Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures', **Personality and Individual Differences**, 34, 1–10.
- O'connor, R. Jr , Little, I. S. (2003) 'Revisiting the Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures', **Personality and Individual Differences**, 34, 1–10.
- O'Neil, J. (1997). Building schools as communities: A conversation with James Comer. **Educational Leadership**, 54, 6–10.
- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). Safe, supportive, and successful schools step by step. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, **Center for Mental Health Services**.
- Özdemir, L.,(2003)."**Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi**",Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özyaprak, M. (2006). **Zihinsel Güçleri ve Yeterlilikleri Gözlem Yoluyla Keşfetme Testinin Uzamsal Analitik Boyutunun A-2 ve 3-5 Formlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Palmer, B., Donaldson, C. Stough, C. (2002) 'Emotional Intelligence and Life Satisfaction', **Personality and Individual Differences**, 33, 1091–100.
- Palmer, B.; Stough, C. (2001). **Workplace SUEIT: Swinburne University Emotional Intelligence Test- Technical Manual**. Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University, Australia.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. , Majeski, S. A. (2004) 'Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University', **Personality and Individual Differences**, 36, 163–17.
- Parker, J.D.A. Creque, Sr., Barnhart, D.L., Haris, J.I., Majeski S.A., Wood L.M., ve ark. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? **Personality and Individual Differences**, 37, 1321-1330.
- Pasi, R. J. (2001). **Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school**. New York: Teachers College Press.
- Paulhus, D.L., Lysy, D.C., & Yik, M.S.M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? **Journal of Personality**, 66, 525-554.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. **Journal of School Health**, 70(5), 179–185.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. **Child Development**, 72, 1534–1553.
- Peterson, J., S. ve Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. **The Gifted Child Quarterly**, 50/2, 148-167.

- Petrides, K. V. , Furnham, A. (2000) 'On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence', **Personality and Individual Differences**, 33, 1091–100.
- Petrides, K. V. , Furnham, A. (2001) 'Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies', **European Journal of Personality**, 15, 425–48.
- Petrides, K.V.; Frederickson, N.; Furnham, A. (2004). "The Role of Emotional Intelligence in Academic Performance And Deviant Behaviour at Scholl"
Personality and Individual Differences 36, 2, 277-293.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (2nd ed., pp. 366–381). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Qualter, P., Gardner, K.J., Whiteley, H.E. (2007) Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications, **Pastoral Care**. 3, 11-20.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. , Pope, D. J. (Baskıda) Supporting The Development Of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School', **Educational Psychology in Practice**.
- Rau, W.A. (2001). **The Relationship of Emotional Intelligence Test Scores to Job Performance Evaluation Scores in the Management Group of a Health Care Organization**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Medical University of South Carolina, ABD.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. , Gibbon, T. (2001) 'The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students', **Journal of Learning Disabilities**, 34, 66–78.
- Riley, H. And Schutte, N. S. (2003) 'Low Emotional Intelligence as a Predictor of Substance-Use Problems', **Journal of Drug Education**, 33, 391–8.
- Riggio, R.E., Murphy, S.E., & Pirozzolo, F.J. (Eds.). (2002). **Multiple Intelligence's and Leadership**. Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. , Matthews, G. (2001) 'Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for An Intelligence? Some New Data and Conclusions', **Emotion**, 1, 196–231.

- Robinson, A., ve Clinkenbeard, P. R. (1998). "Giftedness: An Exceptionality Examines", [On-line serial] **Annual Review of Psychology**, 49, 211 – 230.
- Rubin, M. M. (1999) **Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Immaculata College.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. **American Educational Research Journal**, 38, 801–823.
- Ryan, J. J., (1999). Behind the Mask: Exploring the Need for the Specialized Counseling for the Gifted Females. **Gifted Child Today Magazine**, 22/5, 14-17.
- Saban, A. (2001). "**Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**" İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. , Minski, P. (2003) 'Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure', **Personality and Individual Differences**, 34, 707–21.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. , Epel, E. S. (2002) 'Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale', **Psychology and Health**, 17, 611–27.
- Salovey, P.; Mayer, J. (1990). "Emotional Intelligence" **Imagination, Cognition and Personality**, 9, 185-211.
- Schmitz, B., & Skinner, E. A. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. **Journal of Personality and Social Psychology**, 64, 1010–1028.
- Schneider, B.H. (1987). **The Gifted Child in Peer Group Perspective**, New York: Springer-Verlag.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., ve ark. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, 25, 167-177.

- Schwean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J.D.A., Kloosterman, P. (2006) Emotional Intelligence and Gifted Children, **E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence**, 2 (2), 30-37.
- Selçuk, Z.; Kayılı, H.; Okut, L. (2002). “**Çoklu Zeka Uygulamaları**” İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shapiro, L. E. (1998). **Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. Çeviren: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları, 238-248.
- Silverman, L. K. (1993). “A Developmental Model for Counseling the Gifted”, In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the Gifted and Talented**, (pp. 51 – 78) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993). “Social Development, Leadership, and Gender Issues”, In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the Gifted and Talented**, (pp. 291 – 327) Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1993). The Gifted Individual. In: L. K. Silverman (Ed) **Counseling The Gifted and Talented** (ss. 3-28). Colorado: Love Publishing Company.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I’ve got it: A process model of perceived control and children’s engagement and achievement in school. **Journal of Educational Psychology**, 82, 22–32.
- Solso, R. L. (2001). **Cognitive psychology** (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sousa, D. A. (2003). **How the gifted brain learns**. California: Corwin Pres.
- Sternberg, R. J. (1995). **In Search of the Human Mind**. New York: I. E. Hartcourt Brouce.
- Sternberg, R. J. (1999). “A Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations” **Journal of School Psychology**, 37, 145-159
- Sternberg, R. J. (2003). **Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized**. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2004). "North American Approaches to Intelligence In R. J. Sternberg" (Ed.), **International Handbook of Intelligence**, (411 – 444). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). "Dr. Jekyll meets Mr. Hyde: Two Faces of Research on Intelligence and Cognition", **Intelligence ve Cognition** Chapter 6 Retrieved March 16, 2005 from <http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/faces/text/Ch06.htm>
- Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E.L. (2002). "The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education" **Gifted Child Quarterly**, 46/4, 265-277.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. **American Educational Research Journal**, 32, 321–351.
- Stys, Y. Ve Brown S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections, **Research Branch Correctional Service of Canada**.
- Sutarso, P. (1998). **Gender Differences on the Emotional Intelligence Inventory**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Department of Educational Research in the Graduate School of the University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Tannenbaum, A. J. (2003). "Nature and Nurture of Giftedness", In N. Colangelo, G. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, (pp. 45 - 59). Boston: Allyn and Bacon.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, 140, 227-235.
- Trinidad, D. R. , Johnson, C. A. (2002) 'The Association between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use', **Personality and Individual Differences**, 32, 95–105.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P. , Anderson Johnson, C. (2004) 'The Protective Association Of Emotional Intelligence with Psychosocial Smoking Risk Factors for Adolescents', **Personality and Individual Differences**, 36, 945–54.
- Warwick, J. , Nettelbeck, T. (2004) 'Emotional Intelligence us. . . ?', **Personality and Individual Differences**, 37, 1091–100.

- Webb, J. T. (2000). **What It Means To Be Exceptional**. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, Washington, DC.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A. ve Tolan, S. S. (2003). **Guiding the Gifted Child**. Arizona: Gifted Psychology Press.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. **Psychological Bulletin**, 37, 444-445.
- Weisinger, H. (1998). **İş yaşamında Duygusal Zeka**. Çeviren: Nurettin Süleymangil. İstanbul: MNS Yayıncılık, 12-227.
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. **Journal of School Psychology**, 39(6), 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. **Journal of Educational Psychology**, 85, 357-364
- Wortaszewski, S. A. , Aalsma, M. C. (2004) 'The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version', **Roeper Review**, 27 (1), 25-30.
- Yakmacı-Güzel, B. (2004). Üstün Yeteneklilerin Belirlenmesinde Yardımcı Yeni Bir Yaklaşım: Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları, Yer aldığı eser A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), **I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı** (349-363). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.
- Yaşarsoy, E. (2006) **Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Yavuz, K. (2002)., **0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi**.Özel Ceceli Okulları Yayınları.Ankara
- Yavuzer, H. (1994). **Çocuk Psikolojisi**, 11. Basım, Remzi Kitabevi:İstanbul.

- Yavuzer, H. (2005). **Çocuğu Tanımak ve Anlamak**, 5. Basım, Remzi Kitabevi:İstanbul
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 25, 139-146.
- Yewchuk, C. ve Jobagy, S. (1991). Gifted Adolescents: at risk for suicide, **European Journal for High Ability**, 2, 73-85.
- Yıldız, A. (2003). **Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul
- Yılmaz, M.(2002)., “**Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi**”,Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2004) **Çoklu Üstün Yeteneklilerde Duygusal, Sosyal; Ahlaki Gelişim ve Yaratıcılık: Bir Vak’a Çalışması**, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (457–470). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64, I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. , Maccann, C. (2003) ‘Development Of Emotional Intelligence: Towards A Multi-Level Investment Model’, **Human Development**, 46, 69–96.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. ve Matthews, G. (2002) ‘Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review’, **Educational Psychologist**, 37 (4), 215–31.
- Zeng, X. , Miller, C. E. (2003) ‘Examinations of Measurements of Emotional Intelligence’, **Ergometrika**, 3, 38–49.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2004). “**The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success**” (Eds.) Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? Teachers College Pres: New York
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), **Handbook of emotional intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass.

EK A

DUYGUSAL ZEKA GELİŞTİRME PROGRAMI

“DUYGULARIM VE BEN” PROGRAMI OTURUMLARI

1. TANIŞMA- GRUP KURALLARI

Amaç : **Grubun toplanma sebebini anlaması,
**Programın kabul edilmesi, tanışma, grup kurallarının belirlenmesi,
**“şimdi ve burada”ki duyguları hakkında konuşabilmeleri.

Materyal : Büyük bir kağıt
Derecelendirme Ölçeği
Çalışma Sayfası 1 : Benim Özelliklerim ve Üstünlüklerim

SÜREÇ

1. Öncelikle öğrencilere hoş geldiniz denir. Eğitimci, kendisi hakkında grubun bilemeyeceği bir hikaye anlatarak kendini tanıtır. Duygular paylaşılarak ve yansıtılarak gruba model olma şeklinde süreci başlatılır.
2. Grup kurallarıyla ilgili ve “duygularım ve ben” programının amacıyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Programın amacı ciddi bir şekilde tartışılır. Belirlenen grup kuralları büyük bir kağıda herkesin görebileceği şekilde yazılır ve her oturumda kağıt sınıfta olur.
3. Derecelendirme Ölçeğini tanıtılır. Her bir kişiye duygusal olarak 1’den 10’a kadar hangi noktada olduklarını sorulur. Soru sormalarına ve yorum yapmalarına fırsat verilir.
4. “Çömlek Patladı” oyunu oynanır. Kurallar anlatılır. 1-2 kere ilk isimlerle oynanır. Tekrar hayvan isimleriyle ve duygu kelimeleriyle devam edilir.
5. Her bir denemeden sonra tartışma sorularıyla devam edilir. Böylece öğrencilerin kendilerine ve öğrendiklerine odaklanmaları sağlanır.

ÇÖMLEK PATLADI

Amaç: Isınma ve grubu hızlandırma, “şimdi ve burada” hissedilen duyguların belirlenmesi

Grup yuvarlak bir biçimde oturtulur. Her bir katılımcı saat yönünde yanında oturan kişinin adını sormalıdır. (öğretmende oynar) Bir kişinin ebe olması gerekmektedir. Gruba ebe olmak isteyen olup olmadığı, bu konuda gönüllü olup olmadığı sorulur. Ebe halkanın ortasında durur, birisini işaret eder ve sesli bir şekilde “çömlek patladı 1-2-3”

der. İşaret ettiği kişi ebe saymayı bitirene kadar yanında oturan kişinin adını söylemek zorundadır. Eğer bu kişi kazanırsa ebe başka birini seçer. Eğer kişi adı hatırlayamazsa ve yeterince hızlı söyleyemezse ebe o olacaktır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Oyun boyunca ne gözlemledin?

(İlk birkaç oturum, cevapları biraz daha sorgulamak gerekebilir. (Örn; ebenin insanları seçerken belli bir davranış kalıbı var mıydı, erkekler genelde erkeklerimi seçti, kızlar her zaman kızlarımı seçiyor, bazı insanlar ebe olmayı istemiyor mu?)

2. Adın hatırlandığında ne hissettin?

3. Adın unutulup hatırlanmadığında ne hissettin?

4. Gruptaki herhangi bir kişi daha önce böyle hissetti mi?

5. (hayvan adı) nı seçmende ne etkili oldu?

Şu anda o hayvan olsan ne yapardın?

Şu anda o hayvanı nasıl hayal ediyorsun?

O hayvanın kendisi hakkında ne düşündüğünü hayal ediyorsun?

Hiç böyle hissettiğin oldu mu?

Ne zaman?

6.'ı duygu kelimen olarak seçtin. Genelde böyle mi hissedersin? Bugün böyle hissetmene neden olan şey ne?

Ev Ödevi : Çalışma Sayfası 1 : Benim Güçlü Yanlarım ve Özel Yeteneklerim

2. BEN KİMİM?

Amaç : **Grup kontratının yapılması,
**İşbirliği içinde oyun oynayabilme, dinleme becerilerinin gelişmesi,
**Olumsuz özelliklerin paylaşılabilmesi,
**Güven duygusunun geliştirilmeye başlanması

Materyal : Grup kontratı formu
Çalışma Sayfası 2: Sen Kimsin?

SÜREÇ

1.Grup kontratı doldurulur. Bir önceki oturumun ev ödevi tartışılır. Genel tartışma sorularından faydalanılabilir.

“DUYGULARIM ve BEN PROGRAMI”nın Kontratı

Ben (ad soyad) bugünden itibaren program bitene kadar derslere katılacağıma karar verdim.

2. “Fil ve Zürafa” oyunu oynanır. Oyun boyunca hissedilenlerle ilgili tartışma soruları sorulur. Her dersin bir yerinde gruba henüz öğrendikleri özel becerileri tanımlamaları için soru sorulur ve bu becerileri başka nerelerde kullanabilecekleri tartışılır.

3. Dinleme becerilerinin gelişmesi için “kulaktan kulağa” oyunu oynanır.

4. Öğrencilerin kendilerine dair olumsuz özellikleri de grup içinde paylaşabilmeleri ve tartışabilmeleri amacıyla “lakap oyunu” oynanır. Oyun sonunda tartışma sorularıyla devam edilir.

5. Öğrencilerin, kendilerine ve başkalarına güven geliştirmelerini ve duygusal farkındalıklarını arttırması amacıyla “Güven Yürüyüşü” oynatılır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

FİL VE ZÜRAFA OYUNU (4 dk.)

Isınma oyunudur. Kişilerin düşünmelerini, işbirliği içine girmelerini sağlar. Halkanın ortasında duran ebe, herhangi bir kişiyi seçerek “fil-1,2,3,4,5,6” veya “zürafa-1,2,3,4,5,6” der. Eğer fil olarak seçildiyse belden eğilip, kollarla fil hortumu yapılmalıdır ve yanındaki kişide ellerini başının üstüne koyarak kulaklarını yapar. Eğer zürafa olarak seçildiyse, kollar birleştirilerek başın üstüne kaldırılır ve yanındaki kollarını belinize koyarak bacakları oluşturur. Her kim sayılar bitene kadar kendine düşeni yapmazsa ebe olur.

KULAKTAN KULAĞA (10 dk.)

(Dinleme becerilerinin gelişmesi için)

Tüm çocukların halka şeklinde oturmalarını sağlar. Öğretmen bir öğrenciye, kendisi hakkında sınıfın bilmediği bir cümle fısıldar. O da yanındakine söyleyerek devam eder.

EK TARTIŞMA SORULARI

1. En son söylenenle ilk söylenen aynı mıydı?
2. Nasıl değişti?
3. Ne kadar iyi dinleyebildin?
4. Bu senin her zaman yaptığın bir şey midir?

LAKAP OYUNU (10 dk.)

Her bir çocuktan gerçekten hiç hoşlanmadıkları veya onlara sıkıntı veren lakaplarını düşünmelerini isteyin. Hepsinin paylaşmalarını, bunu nasıl edindiklerini ve neden hoşlanmadıklarını söylemelerini sağlayın. (Öğretmen önce başlar) Bu lakapların özel olduğunu, grubun dışında asla tartışılmayacağını söyleyin. Bundan sonra paylaşılacak her özel şeyde aynı şeyin geçerli olacağını belirtin.

TARTIŞMA SORULARI

1. İnsanlara güvenmek senin için kolay/zor mudur?
2. Oyunla ilgili neyi beğendin?
3. Oyunla ilgili tedirgin edici şey neydi?
4. Okulda kime güvenirsin? Evde? Onlara güvenmeni sağlayan şey nedir?
5. Güvenmemene neden olan şeyler neler? Güvenmediğinde ne/nasıl hissediyorsun?

GÜVEN YÜRÜYÜŞÜ (20 dk.)

Öğrencilere daha iyi tanımak istedikleri bir eş seçmelerini söyleyin. Sonra birisinin gözlerini bağlayın veya kapatmasını isteyin. Gözleri bağlı olanın eşine onu yönlendireceğini söyleyin. Yönergeyi verin: “sınıf içinde arkadaşını yönlendirmek için 10 dak. var. Sen eşinin gözüsün, bu yüzden sözsüz iletişim işe yaramayacak. Olabildiğince kelime kullanmalısın. Eşini asla bırakma ve yürüyüşü olabildiğince ilginç yapmaya çalış. 10 dak sonunda rol değiştirin.

TARTIŞMA SORULARI

1. Yönlendirirken ne hissettin?
2. Takip ederken ne hissettin?
3. Hangisi daha kolaydı?
4. Hangisi daha fazla yerine getirildi?
5. Korktun mu?
6. Ne zaman daha güvende hissettin?
7. Birisinin sana bağımlı oluşu nasıl hissettirdi? Ve birisine bağımlı olmak?
8. Görme duygusunun kaybedilmiş olması nasıl bir duygu?

Ev Ödevi: Öğrencilere en çok ve en az güvendikleri arkadaşlarını ve tanıdıkları kişileri listelemelerini söyleyin. (1’den 5’e kadar sıralamayı gösterin. 1 en az- 5 en çok) Buldukları kişileri bu sıralamaya yerleştirmelerini söyleyin. Çalışma Sayfası 2: Sen Kimsin.

3. DUYGULARI TANIYORUM

Amaç : **Duygu kelimeleri dağarcığını genişletmek,
***“şimdi ve burada” yaşanan duygunun farkındalığı ve tanımlanabilmesi,
** Duyguların sözsüz ifade yollarını gösterebilmesi

Materyal : Duygu Skalası
Çalışma Sayfası 3: Duygunu İsimlendir

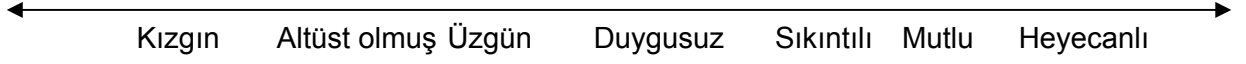
SÜREÇ

1. Oturum başlar başlamaz öğrencilere nasıl hissettikleri sorulur. Detaysız cevap verirlerse, iyi gibi, neden böyle olduğu tartışılır. İnsanların birbirine neden “nasıl hissediyorsun ?” diye sordukları ve cevabın iyi hissedilmese bile “iyi” olduğu tartışılır ve tahtadaki duygu skalasında her birinin gelip duygusunu işaretlemesi istenir.

2. Duygularını ifade eden başka kelimeler varsa skalada uygun yere yazmaları istenir. Tartışma sorularıyla devam edilir.

3. Öğrencilerin gevşemelerini de sağlayabilmek için “Uzaylı İmajinasyonu” çalışması uygulanır. Aktivite sonunda duyguların sözsüz ifade edilmesine dönük çalışmalar yapılır.

DUYGU SKALASI



TARTIŞMA SORULARI

1. Şu anda ne yaptık? (Duyguların farkına varmaya başladık)
2. Duyguları konuşmak kolay mı zor mu? Zorlaştıran ne?
3. Bir şey hissettiğini nasıl hissediyorsun? Duygularını durdurabilir misin veya değiştirebilir misin?
4. Bugünden çıkan ders ne? Başka nerede kullanırsın?

BİR UZAYLIYI HAYALİNDE CANLANDIRMA OYUNU

Öncelikle, canlandırma etkinliği olacağı için derin nefes ve gevşeme teknikleri uygulanır. “Burada, okulda olduğunuzu hayal edin ve bir uçan daire görüyorsunuz. Yakınlaştı, yakınlaştı ve en sonunda bir park alanına iniş yaptı. Yanıp sönen ışıklar ve korkunç bir ses var. Kapı açıldı ve korkunç bir yaratık belirdi. Okula yaklaştı ve girmek için bir yer buldu. Birbirimizle nasıl konuştuğumuzu gözlemek için geldi.” UZUN BİR DURAKLAMA “Ne tarz kelimeler duyabilir? Birbirimize söylediğimiz ne tür olumlu şeyler duyabilir? Örn; seni seviyorum, ne güzel bir resim, bana matematikte yardım ettiğin için sana minnettarım, sen iyi bir arkadaşısın vb. Ne tür kırıcı sözler duyabilir? Aptalsın, seni sevmiyorum, benim arkadaşım değilsin, sana vuracağım vb. Ne söyleyeceğimizi nasıl söylüyoruz? Ne tür kelimeler kullanıyoruz?”

Çalışma sonunda uzaylının duyabileceği kelimeler tahtaya yazılır. Fakat uzaylı dilimizi bilmediği için sözsüz ifade edilmeye çalışılır.

Ev Ödevi : Bir sonraki oturuma en az 1 yeni duygu kelimesi getirmek ve
Çalışma sayfası 3: Duygunu İsimlendir.

4. DUYGULARIMI İFADE EDİYORUM

Amaç : **Sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
**Duyguları ifade etmenin olumlu ve olumsuz yanlarını anlayabilmesi,
**Duyguları ifade eden kalıpları belirleyebilmesi,

Materyal : Duygu Kartları
Çalışma Sayfası 4: Birçok Parçayı bir araya Getirip Battaniye Dikmek

SÜREÇ

1. Oturumun başında bir önceki oturumun ödevi tartışılır. Herkesin yeni getirdiği duygu kelimesi önce tahtaya oradan duygu kartlarına yazılır.

2. Bilinen duygu ifadeleriyle ilgili kapsamlı bir beyin fırtınası yapılır ve bulunan tüm duygular önce tahtaya oradan da kartlara yazılır. Bulunanların haricinde 8 temel duyguyla ilgili açıklamalar yapılır. (korku, öfke, mutluluk, üzüntü, nefret, heyecan, şaşkınlık, kabul)

3. Çevreyi Turlama Oyunu için duygu kartları kullanılır. Her çocuk elindeki kartı oynamak için çabalamalıdır. Eğer çok zor geldiyse başka çekebilir.

4. Oyun bittikten sonra tartışma sorularıyla duyguları ifade etmenin zorlukları üzerinde konuşulur. İfade edilemeyen duyguların ne gibi olumsuz etkileri olduğu tartışılır.

5. Duygu kartlarıyla "Sessiz Sinema" oynanır. Bu aktivitenin amacı duygu ifade kalıplarının belirlenmesidir. Ayrıca sözsüz iletişimin her duyguyu ifade etmede kullanılamayacağı üzerinde bir farkındalık kazandırılır.

ÇEVREYİ TURLAMA OYUNU

Bir gönüllü öğrenci duygu kelimelerini tahtaya yazar bir diğeri de bu kelimeleri 3x5'lik kartlara geçirir.

Her öğrenci bir kart çeker, sınıfın ortasında durur ve konuşmadan sınıfta dolaşarak 2 dakika boyunca çektiği karttaki duyguyu göstermeye çalışır. Ortalama 2 dakika sonra turlama durdurulur ve tartışmaya başlanır.

- Dur ve yürüdüğün yolla ilgili bir saniye düşün
- Grubun içinde mi dışında mı yürüdün?
- Hızlı mı yavaş mı yürüdün?
- Birisi tarafından izlendiğini mi hissettin?
- Birisini izlediğini mi hissettin?
- Yönünü değiştirdin mi?
- Yürürken insanlara baktın mı?
- Diğerleriyle iletişime girdin mi?
- Yürüyüşte karşına çıkanlarla ilgili ne hissettin?
- Kartındaki kelimeye gerçekten hissettin mi?
- Başkalarının kartlarındakileri?

Cevap vermeleri için birkaç dakika verdikten sonra tekrar yürümelerini isteyin. 1-2 dak sonra tekrar durdurun.

- Yürüme şeklinizde bir şey değişti mi?
- Karşılaştığınız insanlarla iletişiminiz değişti mi?

SESSİZ SİNEMA

Amaç: Öğrencilerin, birbirleriyle nasıl iletişim kurduğuna odaklanmalarına yardım eder. Bu daha etkili iletişim kurmalarına ve iletişim becerileri repertuarını arttırmaya izin verir.

Duygular hakkında öğrenmenin bir yolu da vücut dili ile ilgili farkındalığı sağlamak olduğu için sorular sorulur. İletişimin ne olduğu kısaca tartışılarak iletişimdeki alış-veriş konuşulur. Ne gönderiliyor (mesaj), nasıl gönderiliyor (kelimeler, vücut dili, ton) ve ne çağırıyor tartışılır. (mesajın altında yatan duygu, amaçlı olmayan mesaj)

Sonrasında yine duygu kartlarıyla sessiz sinema oynanır ve tartışma sorularıyla devam edilir.

1. Sözsüz iletişim türleri nelerdir? (vücut dili, ifadeler, ses tonu, mimik vb.)
2. İletişimimizin ne kadarı sözsüzdür? (Yaklaşık %85 duygu içeriği sözsüz iletişimlerdir)
3. Bir şey söylerken sözsüz olarak tam tersini ifade edebilir miyiz? Nerede? Ne zaman? Nasıl?
4. Bugünün dersi nedir? Nerelerde kullanabilirsin?

Ev Ödevi :Çalışma Sayfası 4: Birçok Parçayı bir araya Getirip Battaniye Dikmek

Bir sonraki oturuma dergi ve gazetelerden çeşitli duygu türlerini gösteren resimler toplamak. (Yalnız bir kent, korkunç bir gece vb. sana bir şey hissettirenleri seç.),

5. İNSANLARLA NASIL KONUŞMALIYIM

Amaç : **Sözel olarak doğru iletişim kurmanın ilk adımlarını atmak,
**İstenmeyen durumlarla karşılaşıldığı durumlarda nasıl davranılması gerektiğini bilme ve bu davranışı geliştirebilmesi,
**Kişinin içindeki olumsuz duyguları fark etmesi ve olumlu bir şekilde ifade etmesini sağlamak

Materyal : Dergiler, Makas, Yapıştırıcı, Büyük Kartonlar.

Çalışma Sayfası 4: Nazik Konuş

Çalışma Sayfası 5: Açıkça Söyle

Çalışma Sayfası 6: Sen Benim Patronum Değilsin!!!

SÜREÇ

1. Öncelikle bir önceki oturumun ev ödevleri toplanır. Öğrencilerin getirdikleri resimler birbirlerine gösterilir. Bu resimlerin daha sonra yapılacak duygu kolajı çalışmasında kullanılacağı söylenir.

2. Bu oturumda, öğrencilerle kötü hissedilen durumlar karşısında kendilerini en uygun ne şekilde ifade edebilecekleri öğretilmeye çalışılır. Bu amaçla “kötü sözler oyunu” oynanır.

3. Ayrıca dergilerden kesip getirilen duygu resimleriyle sınıfta kalacak bir kolaj çalışması yapılır. Grup, 3 veya 4'er kişilik gruplara ayrılır ve ellerindeki resimleri birleştirerek kolaj çalışması yaparlar. Daha sonra tartışma sorularıyla devam edilir.

SINIFTA KALACAK “DUYGU KOLAJI” ÇALIŞMASI

Sınıf gruplara ayrılır ve her gruba büyük bir karton verilir. Öğrenciler ellerindeki resimleri birleştirerek grup çalışması yaparlar. Bu etkinlik bir diğer açıdan grup çalışması sayesinde işbirliği yapmaya giriş niteliği taşımaktadır.

TARTIŞMA SORULARI

1. Resmin senin hakkında ne söylüyor?
2. Arkadaşların bu yönünü biliyor muydu?
3. Bu çalışmayı bir yıl önce yapsaydın ne gibi farklar olurdu?

SÖYLEYEMEDİĞİM KIRICI SÖZLER OYUNU

Amaç : Öğrencilerin olumsuz ve kırıcı duygularının farkına varmaya başlamaları,ve bunların kabul edilebilir normal duygular olduğunu fakat başkalarına zarar vermeden deşarj edilmesi gerektiğini anlamalarını sağlamaktır.

Oyuna başlamadan önce öğrencilere hazırlık niteliğinde ve ısınmayı sağlayacak şu tarz sorular sorulur:

1. Kırıcı Sözler nelerdir?
2. Bunları sınıfta ve okulda ne sıklıkta duyuyorsun?
3. Sana böyle bir şey söylendiğinde nasıl hissediyorsun?
4. Sen birisine böyle bir şey söylediğinde nasıl hissediyorsun?
5. Sence insanlar neden böyle cümleler kullanılır?
6. Şimdi aklımıza gelen tüm Kırıcı Sözlerin beyin fırtınasını yapalım.
7. “Senin ve diğerlerinin başkalarını tenkit etmek için veya olumsuz yargılamak için kullandığınız kelime veya deyimlerin listesini yap.
8. Bunların arasından sana söylenebilecek en kötü 3 tanesi hangileridir? (içinden söyle)
9. Eğer bu hafta sınıfta hiç kimse bu tarz kelimeler kullanmazsa ne olabilir? Sen ne kazanırsın? Sen veya sınıf ne kaybeder?
10. Eğer herkes bu tip sözleri söylemeyi bırakırsa neler olur? İyi neler olur? Kötü neler olur?

Daha sonra oyuna geçilir ve şöyle bir yönerge verilir: “Herkes ayağa kalsın. Ben “başla” dediğim zaman herkes şu ana kadar içinde tuttuğu, başkalarına söylemek isteyip söyleyemediği tüm olumsuz ve kırıcı sözleri yüksek sesle söylesin. Tüm kötü sesleri, mimikleri ve kelimeleri kullanabilirsiniz. Havayla, tüm grupla, sandalyeyle veya istediğin herhangi bir şeyle konuşabilirsin.”

TARTIŞMA SORULARI

1. Kırıcı sözleri söylerken ki duygun ve mimiklerin nasıldı?
2. Bunları söyledikten sonra nasıl ve ne hissettin?
3. Tüm bu duygular vücudunun neresindeydi?
4. Bu aktiviteyle ilgili başka yorumun var mı?
5. Bunu yapmayı sevdi mi?

Ev Ödevi: Çalışma Sayfası 4: Nazik Konuş, Çalışma Sayfası 5: Açıkça Söyle, Çalışma Sayfası 6: Sen Benim Patronum Değilsin!!!

Sevdikleri bir şarkı kasedi veya cd'si getirmeleri istenir.

6. DUYGULARIM UYANIYOR

Amaç : **Duygularla ilgili farklı açılardan konuşabilme,
**Aktif dinleme becerilerinin geliştirilmesi,
**duygularla ilgili yaşanabilecek problemler hakkında konuşabilme

Materyal : Kaset/Cd çalar, farklı müzikler.

Çalışma Sayfası 8 : Beni Oluşturan İskelet

SÜREÇ

1. Oturuma geçmeden önce bir önceki oturumla ilgili kısa bir hatırlatma yapılır ve getirdikleri müzikler, kasetler toplanır. Her bir öğrencinin getirdiği şarkı kısa kısa dinlenir, şarkıyı bilenler katılarak grupça söylerler ve sonrasında yine her bir öğrenciye neden bu şarkıları beğendikleri ve dinledikleri zaman ne tü duygular yaşadıkları tartışılır.

2. Öğrencilerin başka öğrendikleri duygu kelimesi olup olmadığı sorulur varsa duygu kartlarına ilave edilir. Duygu kelimeleri öğrenmenin yolları tartışılır. Nasıl öğrenebiliriz? Bunları öğrenme bize ne gibi faydalar sağlayacaktır. Başkalarının duygularını ifade etmesiyle onlarda oluşan duygular hakkında tartışılır. Nasıl hissediyorlar? Bir arkadaşlarının veya tanıdıklarının duygusunu göstermesi onlara ne gibi şeyler yaşıyor? Öğrencilere gördüğümüz bir resimdeki veya duyduğumuz müzikteki duyguyu tam olarak ifade edebilmemiz için adlandırmak gerektiği vurgulanır.

3. Öğrencilerin duyguları üzerinde daha derin tartışmalar yapabilmesi için şu tarz sorular sorulur.

- Hiç anlamadığın veya çözemediğin bir duygun oldu mu? Bu tip duyguları sıklıkla yaşar mısın? Başkaları da bu tip duygulara sahip midir? Başkalarının da duygularıyla ilgili benzer bir zorluğu olduğunu nasıl anlarsın?
- Duygular insanları hasta edebilir mi? Nasıl? İnsanlar gerçekten duyguları yüzünden başağrısı ve ülser gibi hastalıklar yaşar mı?
- Her insanın kötü duygularını sakladığı bir çantası vardır. Üzüntü, sinir, hayal kırıklığı vb. Tüm bu duyguları hergün taşıyoruz fakat ortaya çıkarmayız. Ve sonra biri (genellikle yakın arkadaş veya aile üyelerinden biri) biraz sinirlerimizi bozacak bir şey yapar ve sonra tüm çanta içindeki duyguları onun başına dökeriz. Hiç hak etmeyen bir arkadaşınıza böyle bir şey yaptınız mı? Sizin başınıza geldi mi? Ne yaptın? Nasıl hissettin?

4. Dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla "Video Kamera Oyunu" oynanır.

VİDEO KAMERA OYUNU

Bir öğrenci kendisiyle ilgili bir cümle kurar; "Gurur duyduğum bir özelliğim...., en çok sevdiğim/mediğim şey..., benim için en önemli olan şey.... Vs. Daha sonra gruptan birini seçer ve söylediği cümleyi aynen tekrarlamasını ister. Eğer başaramazsa başka birini seçer. Başarabilirse bu sefer ebe olan çocuk bir cümle daha kurar birini daha seçer. Ancak bu seçtiği kişi hem ilk cümleyi hem de eklenen cümleyi söylemek zorundadır. Her seferinde yeni bir cümle eklenerek devam eder.

Ev Ödevi: Çocuklardan kendilerini ve o anki duygu durumlarını en iyi yansıtacak bir resim çizmeleri istenir.

Çalışma Sayfası 8 : Beni Oluşturan İskelet

7. DUYGULARIMIN KAYNAĞI NEDİR?

Amaç : Hangi duyguların hangi nedenlerle ortaya çıktığının farkına varabilme, her zaman sadece yorum yaparak karşdakinin duygusunun anlaşılacağı, bu tip durumlarda soru sormak gerektiğini öğrenme, kişinin kendi duygusunu tanıması ve kendi duygusunu ifade ederken başkalarının duygularına da dikkat etmesi gerektiğini öğrenmesi,

Materyal : Duygu Skalası

Çalışma Sayfası 9: Başka Gözlerle Bakabilme

Çalışma Sayfası 10: Önemsiyor musun???

SÜREÇ

1. Bir önceki oturumun ödevleri tartışılır. Neden o duygunun seçildiği ve o anda ne den o duyguda olduğu tartışılır.

2. Duygu Skalası yine sınıfa getirilir ancak bu sefer duygu kelimeleri yazılı değildir. Öğrencilerden tek tek kalkıp o anda hissettikleri duyguları skalaya yazmaları istenir. Bu bireysel duygulara neden olan şeyler tartışılır. (Mutluyum çünkü tatile gidiyorum, üzgünüm çünkü balığım öldü vs.)

3. Gönüllü olan öğrenciler söz ettikleri duygularla ilgili role-play yaparlar. Bittikten sonra sorumluluk kavramı kısaca ve yüzeysel olarak anlatılır ve şu sorularla tartışmaya geçilir:

- Bu tip durumlar sık olur mu? Ve genelde böyle mi tepkiler verirsiniz?
- Ne/kim bu duyguya sebep oldu? -Kendi duygularımızın sorumluluğunu almalıyız. Çünkü böylece kendimizi daha iyi kontrol edebiliriz ve başkalarını suçlamayız-
- Bir başkasının duygusunu duymak, bizim duygumuz olmasa bile önemli midir? Bunu ne önemli kılar? Sınıfa duygularımızı tanımlarken duygularımızın sorumluluğunu alıyor muyuz? Nasıl? Bu bizim için yararlı mı?
- **Tam anlayamadığımız durumlarda soru sormayı denemeliyiz.**= Yalnız hissettiğini mi söylüyorsun, öyleyse seni planladığımız partiye davet edebilirim.

4. Yaşanılan duyguların sorumluluğunun kendimize ait olduğunu vurgulayacak bir oyun oynanır. Bu oyunda öncelikle her bir öğrenci o anda var olan duygusunu ifade eder. Daha sonra her bir öğrenci o duygu kelimesini kullanarak “Şu anda kendimin (sinirli,üzgün,yalnız) hissetmesini sağlıyorum.” Der ve bu cümlenin ne kadar inandırıcı olduğu tartışılır. Eğer gerçekten bir başkasının davranışı nedeniyle öyle hissedilmişse öğrenci cümlesine şöyle devam eder “.....’nin (Ali-Ayşe vb.) böyle hissetmemi sağlamalarına izin veriyorum ve (mutlu, mutsuz vb.) hissetmemi sağlıyorum.” Der. Öğrencilerle bu oyundan ne öğrendikleri ve en zorlandıkları bölümün neresi olduğu tartışılır.

Ev Ödevi : Çalışma Sayfası 9: Başka Gözlerle Bakabilme

Çalışma Sayfası 10: Önemsiyor musun???

8. ANLIK DUYGULARIMIN DA FARKINDAYIM!!!

- Amaç** : **Anlık yaşanan duyguların isimlendirilmesi ve ifade edilmesi,
**Kişinin farkındalık düzeylerinin neler olduğunun öğrenilmesi,
**İmgeleme yoluyla duyguların canlandırılması,
**Duyguların fiziksel etkilerinin öğrenilmesi.

- Materyal** : Yumuşak bir top veya bir oyuncak
A-5 boyutunda kartlar

SÜREÇ

1. Öncelikle bir önceki oturum ve ev ödevleri hakkında kısaca konuşulur. Daha sonra grubun ısınması ve anlık yaşanan duyguları fark etmesi amacıyla "Sıcak Patates" oyunu oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

SICAK PATATES OYUNU

Öğrencileri eşleştirin ve birbirlerine ileri ve geri atabilecekleri bir nesneyle "sıcak patates" oynayın. Öğrenciler sıcak patatesi aldıkları anda, şu anda ne hissettiğini söylemek zorundadır. Sonra patatesi eşine tekrar atar. Birkaç dakika sürer. Zor gelene kadar.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bu oyun kolay/zor muydu? Sence ne kolaylaştırdı/zorlaştırdı?
2. Ne hissettiğini söylemek zorunda olmak nasıl hissettirdi? Hiçbir söyleyemediğinde ne hissettin?
3. Söylemek istediğin ancak sansürlediğin bir şey oldu mu? Neden?

2. Bu oyundan sonra öğrencilerin bir duyguyla bağlantılı kaç duygu kelimesi yazabileceklerini görmek ve duygu kelimesi dağarcıklarını arttırabilmek için "Duygu Zinciri" oyunu, metaforlar yoluyla duygu ifadelerini zenginleştirmek için de "Duygu Metaforları Oyunu" oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

DUYGU ZİNCİRİ

Sınıfı 4-6 gruba bölün. Herkes bir kart alır ve esas duyguyu yazar. Kartı sağa verir ve o kişide bağlantılı bir kelime yazar. Hızlıca kartlar döner. (Üzüntü, ağlama, hıçkırık, annemle kavga vb.)

TARTIŞMA SORULARI

1. Ne tür kelimelere ek kelime yazmak senin için kolaydı?
2. Başkaları senin kelimelerine nasıl cevap yazacaklar konusunda ilgilendin mi?
3. Kendini sansürledin mi?
4. Hepimiz aynı şeyi aynı kelimelerle mi ifade ediyoruz?

DUYGU METAFORLARI

Çocukların duygu metaforlarını kelime kullanmadan hareketleriyle belli ederek beyin fırtınası yapmalarını sağlayın. Her biri listeden bir metafor seçer. Ve başlığı tahtaya yazar. Örn; yumurta çırpma teli. Duygunun role-playingini yaparken, dinleyiciler aktörün duygusunu gözler ve duygunun nasıl ve nerede ifade edildiğini tanımlamaya çalışırlar.

TARTIŞMA SORULARI

AKTÖRE; Vücudun, bir yumurta çırpma teli olarak nasıl hissetti? Bunu vücudunun neresinde hissettin? Vücudunu fark ettin mi? (sıkılmış yumruk, çömelmiş bir duruş vb.) vücudunun farklı bölümleriyle neler yaptın? Nasıl hissettiler?

DİNLEYİCİLERE; Ayşe, üzgün hissettiğini sizin hissedebilmeniz için ne yaptı? Duygularla ilgili gözlemlerinizi ne kadar doğruydunuz?

9. KENDİMİ TANIYORUM VE İFADE EDİYORUM

Amaç : **Farklı düzeydeki duyguların neler olduğunun anlaşılması ve öneminin kavranması,
**Farklı kişilere farklı duygular hissedilebileceğinin gösterilmesi,
**Kişinin kendisiyle ilgili bilgiyi grupta paylaşabilmesi ve grup karşısında kendisini ifade edebilmesi,
**Kişilerin kendileri ve diğerlerinin ilgi ve meraklarını keşfetmeye başlamaları.

Materyal : Şimdi ve Burada Çarkı (her bir grup üyesi için)
Farkındalık Çarkı (büyük, tahta sunumu için)

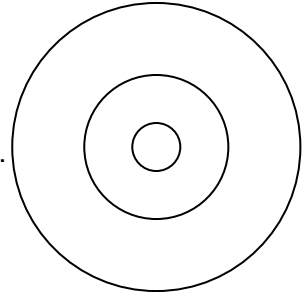
SÜREÇ

1. Oturuma başlarken tahtaya Farkındalık Çarkı yerleştirilir. Ve farkındalık çarkındaki 3 boyut konuşulmaya ve öğretilmeye başlanır.

İÇ HALKA : Fiziksel durum ve vücudun kendi hissettiği

ORTA HALKA : Anılar, fanteziler, planlar, düşünceler vs. bilişsel akt.

DIŞ HALKA : Birisinin teninin dışından gelen bir hissediş



2. İç, orta ve dış halkanın tam anlaşılabilmesi için şu tip sorulardan faydalanılabilir:

- Orta halkadaki düşünceler, anılar ve fantezilerden ne kadar haberdarsın?
- Tekrar tekrar düşündüğün şeyler var mı?
- Planlamaya çok zaman harcar mısın? Ne zaman?

- Duygularının ne sıklıkta farkında olursun? İç halkanın?
- Güçlü duygular genellikle dikkatimizi çeker, fakat kasıtlı olarak duygularınla ilgili neler olduğunu görmek için iç halkanı, vücudunu kontrol eder misin? Şimdi kontrol et!

3. Algılanan ve deneyimlenen duyguların farkındalığını arttırmak amacıyla “şimdi ve burada deneyimleri” oynanır.

ŞİMDİ VE BURADA DEYİMLERİ

Halka halinde oturun. Bu aktivitede sadece o anda olacak olaylardan söz edilebilir. Halka boyunca ilerleyip çocukların tamamlamasını isteyin.

Şu anda..... görüyorum.

Şu anda..... duyuyorum.

Şu anda..... a dokunuyorum.

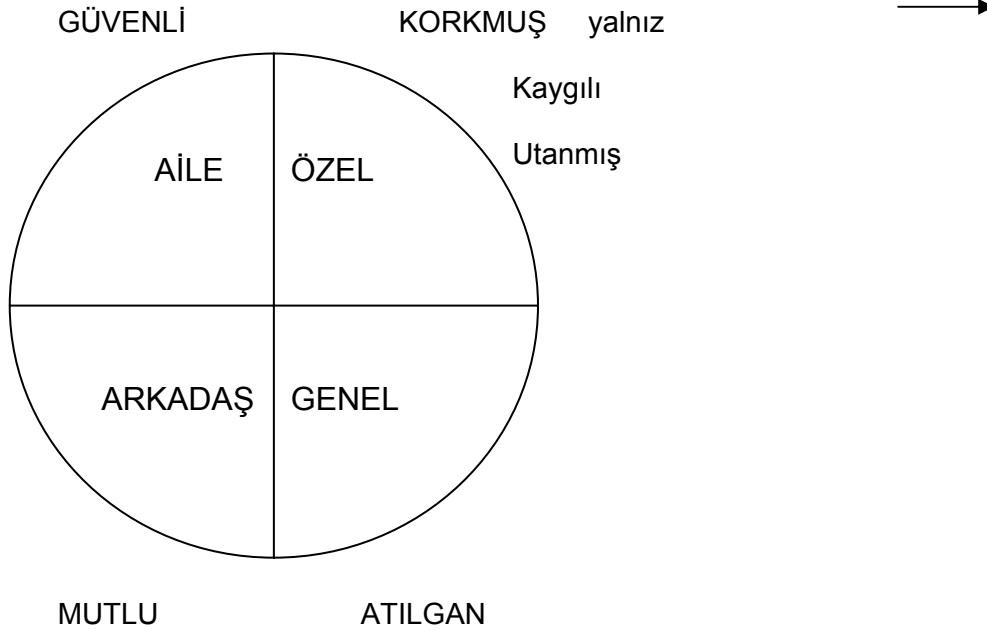
Şu anda..... hissediyorum.

Şu anda..... farkındayım.

4. Duyguların farklı kişilere göre değişebileceğinin görülmesi amacıyla “şimdi ve burada çarkı” doldurulur.

ŞİMDİ VE BURADA ÇARKI

Her bir öğrenci 4e bölünmüş bir yuvarlak çizer. Her bir çeyreği farklı bir duygu alanı olarak adlandırır. Örn; aile, arkadaş, özel, genel. Sonra her bir çeyrek için şu anda nasıl hissettiklerini tanımlayan bir kelime yazarlar.



TARTIŞMA SORULARI

1. Ailenle ilgili yazdığın duyguların farkında mıydın? Arkadaşlarınla, kendinle?
2. Yazdığın duyguları görünce seni şaşırtan bir duygu fark ettin mi?
3. Yeni farkına vardığın duygu seni mutlu ediyor mu? Eğer hayırsa, duygularını arzuladığın yönde nasıl değiştirebilirsin? Başkaları da senin gibi hisseder mi?

5. Öğrencilerin kendilerini grup önünde daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak ve diğerlerinin kendini ifade edişlerindeki benzerlikler ve farklılıkları görmek amacıyla "1. dk.lık otobiyografi" oyunu oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

1 DAKİKALIK OTOBİYOGRAFİ

Amaç: Öğrencilerin yaşamlarını daha önce hiç görmedikleri bir açıdan görmelerine yardım eder. Düşüncelerini başkalarıyla paylaşma şansı sunar, kendileriyle ilgili profilin daha çok farkına varmaya başlarlar ve bazı yaşam kalıplarını paylaşırlar.

Sınıfı 5-6 gruba ayır. Her bir çocuğa doğumdan şu zamana kadar ki tarihiyle ilgili düşünmesi söylenir. Her birinin bu otobiyografiyi anlatırken 1dk.sı olduğu hatırlatılır. Düşünceleri için zaman verilir. Daha sonra kendi otobiyografilerini küçük gruplarda sözel olarak paylaşmasına izin verilir.

İlk turda, öğretmen model olmamak için belli tarzda bir sunum yapmaktan kaçınmalıdır. Bazen çocuklar diğerlerinin anlatım tarzlarını kopyalama eğiliminde olabilirler. Buna dikkat edilmelidir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Otobiyografini sesli olarak sunarken ne gibi düşüncelerini söylemedin?
2. Kendinle ilgili geniş kapsamlı bir profil çizebildin mi?
3. Başta kendini ifade etmeye ne kadar istekliydin?
4. Kendin hakkında konuşmaktan utandın mı?

10. ARKADAŞLARIMI VE İLGİLERİNİ TANIYORUM

Amaç : **Kişinin, diğerlerinin ve kendisinin ilgilerini ve meraklarını öğrenmesini sağlama,
**Kendileriyle ilgili duygularını ve başkalarının değerlerini anlaması,
**Yakın çevre ve sosyal çevre kavramlarının ortaya konması ve ilişkilerin yakınlık düzeyine göre farklılaşabileceğinin anlaşılması.

Materyal : Kişisel Bloklar (sunum için ve her bir grup üyesi için)
Çalışma Sayfası 12: Arkadaşığa Açılan Kapılar

SÜREÇ

1. Küçük bir ısınma oyunuyla oturuma başlanır. İlk olarak öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını ortaya konyak amacıyla "Cebini Cüzdanını Boşalt" oyunu oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

CEBİNİ CÜZDANINI BOŞALT OYUNU

Amaç: Çocukların ilgilerini ve meraklarını ortaya koymak, kendileriyle ilgili duygularını keşfetmeye ve başkalarının değerlerini keşfetmeye başlamak ve paylaşımdaki istekliliğini veya açıklılığını keşfetmek.

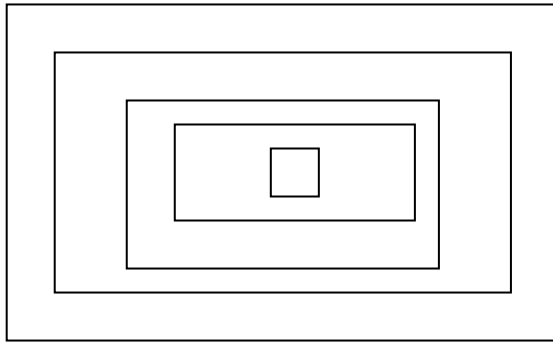
3-5 arası gruplar oluşturulur. Ceplerini boşaltmaları söylenir. Bazı eşyalarını göstermek istemezlerse izin verilir. Daha sonra her bir öğrenci kendi sırası geldiğinde oradaki nesnelere bakarak kişileri tanımlamaya çalışır. "bu kişi ailesini seviyor çünkü onlara ait bir sürü fotoğrafı var."

TARTIŞMA SORULARI

1. Kendi eşyalarıyla başkalarının eşyalarını karşılaştırırken ne hissettin?
2. Neleri göstermedin veya gizledin? Göstermeyerek neyi korudun?
3. Kendi kişisel eşyalarıyla ilgili duygun ne? Üzüntü, gurur? Başkaların gösterdiklerine şaşırдың mı?
4. Senin eşyalarıyla diğerlerinin ki benzer miydi? Farklılıkları nasıldı?

2. Öğrencilere kişilerle kurulan yakınlık düzeyiyle ilgili açıklayıcı bilgi verilir. Ve kişisel bloklar diyagramı kullanılır. Her bir öğrencinin diyagramdaki düzeylere birer kişi yerleştirmesi istenir. Daha sonrasında her bir öğrenci için çoğaltılan kişisel bloklar diyagramı dağıtılır ve şu oyun oynanır, tartışma sorularıyla devam edilir:

(İçten dışa) Herkes → Tanıdık → Arkadaş → Yakın Arkadaş → Ben



KİŞİSEL BLOKLAR

Diyagramı çiz. Açıkla: bu diyagram içice geçmiş karelerden oluşur. İlk kare ben'dir; Kendine söylediğin şeyleri kapsar. Diğerleri bunun dışında olan ve yakın arkadaşlar içindir. Ki 1 veya 2 yakın arkadaş veya aile üyelerinden oluşur. Kendini, ne/nasıl olduğunu en çok paylaştığın az sayıda kişilerdir. Diğerleri arkadaşlar; okuldan

başka bir topluluktan veya çok yakın olmadığı aile üyelerinden oluşur. Diğer tanıdıklar; çok iyi tanımadığın sınıf arkadaşların, okulda tanıdığın diğer öğrenciler, çok sık görmediğin komşular. En son kare hemen hemen herkesi kapsar.

Çocuklara kendi bloklarını çizmelerini söyle. Aşağıdaki her bir durum için anahtar kelimeleri kullanarak, bu durumlarla ilgili kiminle konuşacaklarını bloklara yazmalarını söyle.

<u>Durum</u>	<u>Anahtar Kelime</u>
Arabanla bir köpeğe çarptın ve durmadın	KÖPEK
Testte kopya çektin	KOPYA
Birine aşık oldun	AŞK
Birinden nefret ediyorsun	NEFRET
En iyi arkadaşının dükkandan eşya çaldığını biliyorsun	EN İYİ ARKADAŞ

TARTIŞMA SORULARI

1. Hiç kimseyle paylaşamayacağın kendine söylediğin sözler neler?
2. Çok yakın dostlarınla, arkadaşlarınla ve tanıdıklarınla neler paylaşabilirsin?
3. Kendini çok sakladığını keşfettin mi?
4. İnsanların özel olarak değerlendirdiği şeylerin neler olduğuyla ilgili kafan karıştı mı?
5. Bazı şeyleri özel tutarak neyi koruyorsun?

Ev Ödevi : Her bir öğrenci bir sonraki oturuma kendileriyle ilgili 3 farklı kişiden 1'er sıfat öğrenmeleri istenir.

Çalışma Sayfası 12: Arkadaşlığa Açılan Kapılar

11. GÜÇLÜYÜM AMA BUNUNLA ÖVÜNÜYÖRÜM!!!

Amaç : **Kişinin güçlü yanlarının farkına varması ve bu yanlarını uygun iletişim yollarıyla ortaya koyabilmesi (kibirli olmama)

**Olumlu düşünmenin kişi üzerindeki etkileri, olumsuz düşüncelerin nasıl olumlu hale dönüştürülebileceğinin öğrenilmesi.

Materyal : Çalışma Sayfası 13: Bağımsızlık Tohumları Dikme

Çalışma Sayfası 14: Olumlu Düşünmek

Çalışma Sayfası 15: Mutlu Yüz Taklidi Yapmak

SÜREÇ

1. Yakınlık düzeyleriyle ilgili olan bir önceki oturumun ev ödevi tartışılır. Öğrencilerin farklı kişilerden aldıkları sıfatlar paylaşılır. Hangilerin olumlu sıfatlar,

hangilerinin olumsuz sıfatlar olduğu konuşulur. Öğrencilerin, kendi güçlü yanlarını paylaşmayla övünme arasındaki farkı anlayabilmeleri için şu tip sorular sorulur:

- Kendini ifade etme ve övünme arasındaki fark nedir?
- Senin cevapların ödevin için topladıklarından farklı mı? Bu sana ne ifade ediyor?
- Ne kadar dürüstsün? %100 güvenilir olman için nelerin çıkarılması gerekiyor? %100 güvenilirlik ne kadar anlamlı bir hedef?

2. Kişinin olumlu yönlerinin grup içinde ortaya çıkartılması amacıyla “Ben Kimim” oyunu oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

BEN KİMİM

Amaç: Öğrencilerin kendileriyle ilgili paylaşımda bulunmalarını sağlar. Daha derin konularda daha uzun zamanlar kullanılabilir. Şaşırtıcı farkındalıklar gelişir

Sınıfı çiftlere ayırın. Bir kişi 1 dk.ıığına aktif dinleyici olacak.

Sen nede iyisin? → Ben iyiyim. (Tekrar tekrar sorulur cevaplanır)

Cevaplayan taraf sıkıştığında dinleyici tekrar sorar. Başka türlü konuşamaz.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bu şekilde kendinle ilgili konuşmak zor muydu? Eğlenceli miydi?
2. Kendinin bu yönünü paylaşmaktan memnun musun?
3. Paylaşmayı düşünmediğin şeyler de aklına geldi mi?
4. Dinleyici olmak nasıldı? Eşinin daha fazla konuşmasını istedin mi?

Tüm çiftler bitirdikten sonra, ortak olarak duyulan ifadelerden en önemlileri veya şaşırtıcı olanlar tartışılır.

3. Güçlü yanların bilinmesi ile kibirlilik ve övünme arasındaki farkın biraz daha iyi fark edilmesi amacıyla “Övünme Oyunu” ve “Kibirlilik Çizgisi Oyunu” oynanır. Tartıma sorularıyla devam edilir.

OYUNA BAŞLAMADAN ÖNCE;

- Güçlü yanlarımızla ilgili konuşmak zayıflıklarımızla ilgili konuşmaktan daha mı kolay?
- Bir çok insan güçlü yanlarına mı zayıf yanlarına mı odaklanıyor?
- Sadece olumsuz yorumlar duyan insanlar nasıl hissederler?

ÖVÜNME OYUNU

5-6 kişilik gruplar oluşturulur. Toplam 15-20 dakikaları olduğu söylenir ve bu süre zarfında akıllarına gelen herhangi bir şeyle ilgili övünüp ve böbürlenirler.

TARTIŞMA SORULARI

1. Eğlendiniz mi?
2. Rahatsız oldunuz mu?
3. Diğerleri övünürken nasıl hissettiniz?
4. Kendinizi rekabet içinde hissettiniz mi?
5. Grup içindeki farklı kişiler için “kırıcı sözler”den kullanmak istediniz mi? Kime? Bu duyguna ne sebep oldu?

KIBİRLİLİK ÇİZGİSİ OYUNU

Öğrencilere “..... dolayı gurur duyuyorum” ile biten özel bir özellik hakkında ifadelerde bulunmaları söylenir. Örneğin; öğretmen şöyle söyleyebilir: “Okulda çalışmanla ilgili gurur duyduğun herhangi bir şeyi belirtmeni istiyorum. Lütfen cevabını dolayı gurur duyuyorum ile bitir. Öğrenciler isterlerse, pas diyebilirler.

TARTIŞMA SORULARI

1. Gurur duyduğun şeyleri söylerken nasıl hissettin?
2. Söylemek istediğin ama kendine sakladığın bir şey oldu mu? Ne?

ŞUNLARLA DEVAM EDİLEBİLİR

- Ailen için yaptığı şeyler
 - Arkadaşın için yaptığın şeyler
 - Kendin için yaptığın şeyler
4. Son olarak “Güçlülük Bombardımanı” oynanır.

GÜÇLÜLÜK BOMBARDIMANI

1. Kişisel güçlü yanları beyin fırtınası yoluyla listeleyin. Tahtaya yazın. Hızlandırmak için öğretmen birkaç örnekle başlayabilir.
2. Küçük gruplarda, her seferinde bir kişi beyin fırtınasının odağı olur. Diğer tüm grup üyeleri o kişide gördükleri güçlü yanları söyleyerek onu övgü bombardımanına tutarlar. Grup bitene kadar bombardımana tutulan kişi sessiz kalır. Bir kişi grubun kaydedicisidir. Grup tamamen bitirdiğinde bu kaydettiği listeyi kişiye verir. Öğrencilere küçük düşürücü ifadeleri veya iki anlam çıkacak iltifatları kullanmalarının yasak olduğu burada sadece olumlu şeylerin paylaşılacağı söylenir.

TARTIŞMA SORULARI

1. Bu süreç yaşanırken ne hissettin?
2. Duyduğun güçlü yönlerinin herhangi birisine şaşırdın mı?
3. Duyduğun herhangi bir güçlü yanının zayıflık olabileceğini düşündün mü?

5. Öğrencilerin olumlu düşünme ile ilgili bildikleri şeyler tartışılır. Ve olumlu düşünmenin etkileriyle ilgili beyin fırtınası yapılır. Daha sonrasında birkaç olay üzerinde olumlu ve olumsuz düşünme örnekleri verilir. Gerekirse role-play çalışması yaptırılır. Ayrıca bu oturumda öğrencilere, olumlu düşünmenin öğrenilebilecek bir şey olduğu aktarılır.

Ev Ödevi : Sorumluluk kavramı ile ilgili bilgi toplamaları istenir.
Çalışma Sayfası 13: Bağımsızlık Tohumları Dikme
Çalışma Sayfası 14: Olumlu Düşünmek
Çalışma Sayfası 15: Mutlu Yüz Taklidi Yapmak

12. ARTIK SORUMLULUKLARIM VAR!!!

Amaç : **Sorumluluk kavramının tanımının yapılabilmesi,
**Ne tür sorumluluklar alınabileceğinin ve alınması gerektiğinin anlaşılması,
**Sorumluluğun hayatı kolaylaştıran noktalarının görülebilmesi.

Materyal : Çalışma Sayfası 16: Seçenekler
Çalışma Sayfası 17: Yapmayı Dene!!!

SÜREÇ

1. Öğrencilerin sorumluluk kavramıyla ilgili edindikleri bilgiler paylaşılır. Ve ortak bir tanım oluşturulur. Ne gibi sorumlulukları olduğu ve bunların olumlu ve olumsuz yanları tartışılır.

2. Öğrencilerin kendi sorumluluklarını almadan başkalarının yönlendirmesiyle yaşamaya çalışmanın olumsuz etkilerini anlayabilmeleri amacıyla "Robot Oyunu" oynanır. Tartışma sorularıyla devam edilir.

ROBOT OYUNU

Bu oyun, öğrencilerin yönerge takip ederken ve çaresiz kaldıklarında nasıl hissettiklerine dair veri toplamak açısından da faydalıdır. Öğrencilerin, sizin sahibi olduğunuz robotlar haline dönüşmeleri istenir. Akıcı olmayan ser bir şekilde yürürler, her verdiğiniz yönergeyi takip ederler, sadece yapmaya programlandıkları şeyleri yaparlar. Tekrarlayacakları hareketler, sıkıcı yönergeler verin. Bir adım geri at, sonra bir adım sağa sonra orada zıpla gibi. Yapmaları mümkün olmayan yönergeler verin. Sonra bu görevi yapamayarak gösterdiği beceriksizlikle ilgili cezalandırın. Bu çalışmayı sınıftan bir veya birkaç kişi yönergelerden sıkılana kadar bitirmeyin.

TARTIŞMA SORULARI

1. Hiç robot gibi hissettin mi? Ne zaman?
2. Senin sahibin kimdi?
3. Robot olmaktan hoşlandığın veya nefret ettiğin şeyler nelerdi?
4. Tuzağa düşmüş hissettin mi?

3. Öğrencilere, sorumluluk kavramının bizi bazı seçim noktalarına getirdiği anlatılır. Ve vereceğimiz kararlarda sorumluluk almamız gerektiği ifade edilir. Bununla ilgili Çalışma Sayfası 18: İki Şey Arasından Birini Seçmek ve Çalışma Sayfası 19: Esneklik materyalleri dağıtılır ve üzerinde grupça çalışılır.

Ev Ödevi : Bir sonraki oturuma kadar aldıkları sorumlulukları ve verdikleri kararları not etmeleri istenir.

13. PROBLEMLERİMİ ÇÖZEBİLİYORUM VE SINIRLENMİYORUM

- Amaç** : **Problem Çözme becerilerinin geliştirilmesi,
**Çatışma kelimesinin tanımlanabilmesi,
**Çatışmayla baş edebilme becerilerinin geliştirilmesi,
**Stresin ne olduğunun, nelerden kaynaklandığının anlaşılması
**Stresle baş etme becerilerinin geliştirilmesi.

- Materyal** : Çalışma Sayfası 20: Problem Çözme
Çalışma Sayfası 21: Şanslı 5
Çalışma Sayfası 22: Patlamadan Önce Rahatla
Çalışma Sayfası 23: Uçuşan Sözcükler

SÜREÇ

1. Bir önceki oturumun ev ödevi paylaşılır. Ve tahtaya çatışma kelimesi yazılıp anlamıyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Ortaya çıkarılan kelimeler tahtaya yazılır ve öğrencilerden bunları olumlu ve olumsuz şekilde gruplamaları istenir. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma örnekleri sorulu seçilen bir tanesi role play çalışmasıyla sunulur. Çalışma Sayfası 20 dağıtılır ve verilen çatışma örnekleri çözülmeye çalışılır.

2. Çatışmaların kişilerde yaratabileceği fiziksel etkiler konusunda bir beyin fırtınası yapılır ve stres kavramı tanımlanır. Stresin ne anlama geldiği, neden kaynaklandığı grupça beyin fırtınası yöntemiyle tartışılır ve ortak bir karara varılır. Daha sonra stresle nasıl başa çıkılabileceği konuşulur. Çalışma Sayfası 22 ve 23 dağıtılarak üzerinde tartışılır.

Ev Ödevi : Çalışma Sayfası 21: Şanslı 5

Bir sonraki oturuma kadar yaşanan stres durumlarında ne gibi baş etme yollar setiklerini not etmeleri istenir.

14. KENDİMİ EĞİTEBİLİYORUM VE MUTLUYUM!!!

- Amaç** : **Bireyi mutsuz eden durumların anlaşılması,
**Bu tip durumları değiştirebilmek amacıyla hedefler konabilmesi,
**Mutluluk kavramının tanımının yapılabilmesi.

- Materyal** : Çalışma Sayfası 24: Kendini Eğit
Çalışma Sayfası 25: Mutluluğun Anahtarı
Çalışma Sayfası 26: Bir Gülümseyişin Şemsiyen Olmasına İzin Ver

SÜREÇ

1. Bir önceki oturumun ev ödevi tartışılır ve paylaşılır. Öğrencilerin kendileriyle ilgili değiştirmek istedikleri ne gibi özellikleri olduğu sorulur. Neden değiştirmek istedikleri ve neyle değiştirmek istedikleri sorgulanır. Bu özellikleri değiştirebilmeleri için hedef

koymaktan söz edilir ve hedef kavramı tartışılır. Yaşamda ne gibi hedeflerimizin olduğu, hangi hedeflere ulaşılabildiği hangilerine ulaşılamadığı, hedef belirlemenin faydaları sorgulanır.

2. Hedeflere ulaşmanın yarattığı duyguların beyin fırtınası yapılır. Ortaya çıkan duyguların benzerlikleri ve farklılıkları vurgulanır. Mutluluğun bir kaynağının da hedefe ulaşma olup olmayacağı sorulur ve mutluluk kavramının ortak bir tanımına ulaşılır. Mutlu olmada, kişisel farklılıkların çok önemli olduğunun farkına varılması sağlanır. Bu amaçla alışma Sayfası 25 dağıtılır ve tamamlamaları istenir. Ödev olarak ise alışma Sayfası 26 verilir.

3. Bu oturumun son oturum olması sebebiyle, öğrencilerle bu çalışmalarda genel olarak ne tür bilgiler öğrendikleri konusunda sohbet edilir. Eğitici, öğrencilere teşekkür eder ve DUYGULARIM VE BEN sertifikaları dağıtılır.

EK B
BAR-ON EQ-İ (YV)

	1 Beni çok az tanımlıyor	2 Beni biraz tanımlıyor	3 Beni genellikle tanımlıyor	4 Beni çok tanımlıyor
1. Eğlenmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mutluyum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Diğer insanların başına gelenleri önemserim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Öfkemi kontrol etmek benim için zordur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. İnsanlara nasıl hissettiğimi söylemek kolaydır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tanıştığım herkesten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kendimden emin olduğumu hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Zor soruları cevaplarken farklı yollar kullanmayı denerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Başkalarına saygı gösterebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Herşeye gereğinden çok üzülürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı : Ayça KÖKSAL
2. Doğum Tarihi : 09 Temmuz 1977
3. Öğrenim Durumu :

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İstanbul Üniversitesi	2000
Y. Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İstanbul Üniversitesi	2003

Yüksek Lisans Tezi

“Ergenlerde Duygusal Zeka ve Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki”

Danışman: A.Esra İŞMEN GAZİOĞLU

4. Yayınlar

4.1 Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler.

Köksal A. (2007) Bar-On Duygusal Zeka Testi Çocuk Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yer Aldığı Eser G.Ö. Yaylacı (Ed.), Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 498-509, Ege Üniversitesi, İzmir.

Köksal A.; Sertelin, Ç.(2007) Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, Yer Aldığı Eser G.Ö. Yaylacı (Ed.), Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ege Üniversitesi, İzmir.

Leana, M.Z.; Köksal, A. (2007) Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin IQ ve EQ'ları Arasındaki İlişki, Yer Aldığı Eser G.Ö. Yaylacı (Ed.), Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ege Üniversitesi, İzmir

4.2 Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Şenel, H.; Demir, İ.; Sertelin, Ç. ; Kılıçaslan, A. ; Köksal, A. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15,

Şenel, H. G., Kılıçaslan, A., Köksal, A., Demir, İ., Sertelin, Ç. (2004) Öğretim Elemanlarının İşleri İle İlgili Olarak Algıladıkları Olumlu Ve Olumsuz Özellikler, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2), 201-210.

Şenel, H.; Köksal, A.; Demir, İ.; Sertelin, Ç. ; Kılıçaslan, A. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 107-117,

Köksal, A.; Gazioğlu İ., A.E. (2007) Ergenlerde Duygusal Zeka İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Baskıda.

5. Projeler

Üstün Zekalı Öğrencileri Normal Yaşlılarından Tamamen Ayırmadan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılacak Bir Modelin Geliştirilmesi Projesi, İstanbul Üniversitesi Araştırma Fonu, 2002-