

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DUYGUSAL ZEKA GELİŞİM PROGRAMININ, EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Emine YAŞARSOY

Danışman: Yrd.Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2006

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DUYGUSAL ZEKA GELİŞİM PROGRAMININ, EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Emine YAŞARSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA–2006

ÖZET

DUYGUSAL ZEKA GELİŞİM PROGRAMININ, EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

EMİNE YAŞARSOY

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd.Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

Ocak 2006,123 sayfa

Bu araştırmada özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma giriş ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırma Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi GGDPKL,(Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır.

Mersin İbrahim Karaoğlanoğlu özel alt sınıfında öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye duygusal zeka gelişim programından sonra GGDPKL uygulanmıştır.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler amaçlara uygun olarak SPSS programı ile tek grup öntest-sontest tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Bu sonuca göre uygulanan eğitim programının öğrencilere duygusal zeka becerilerinin kazandırılmasında, dolayısıyla da davranış problemlerinin azaltılmasında etkili bir program olduğu söylenebilir.

Özel eğitim uygulamalarında duygusal zekadan faydalanılmalı ve buna benzer programlar geliştirilerek uygulanmalıdır. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programı farklı popülasyonlar için de planlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim programlarında Duygusal zeka en azından seçmeli bir ders olarak okutulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, Eğitilebilir Zihinsel Engelli,Davranış Problemi, Duygusal zeka Gelişim Programı.

ABSTRACT**A RESEARCH ON THE CAUSES OF THE EMOTIONAL QUOTIENT
DEVELOPMENT PROGRAM TO MENTALLY-EDUCABLE DISORDERED
STUDENT BEHAVIOR PROBLEMS****EMİNE YAŞARSOY****Post Graduate Thesis, The Department of Computer and Instruction Technology****Advisor: Lectr. Dr. Oğuz KUTLU****January 2006,123 pages**

In this research, It is aimed to examine the EQ development program targeting on a mentally-educable disordered special sub class student group concerning its causes over their behavior problems. The research is consisted of 5 parts; the introduction, relevant researches, the method, findings and comments, the result and suggestions.

This research is an empirical work; based on the one-group pretest finaltest model. In order to determine the student behavior problem according to the teacher's estimation the Revised-Behavior Problem Checklist has been used.

After the E.Q development program GGDPKL was applied to 10 mentally educable disordered students who attend the special sub class in Mersin İbrahim Karaoğlanoğlu Primary School.

Datas achieved having applied to the scale accordably with the objectives have been interpreted and analyzed by means of SPSS program with pretest final test model.

Considering the findings of the research, It is deduced that the EQ development program prepared for a special training class has a reducable role in the students' behaviorial problems.

From this point, It can be argued that the applied program is effective for the students to improve their capability of emotional intelligence, hence reducing their behaviorial delinquency.

Key Words: Emotional Intelligence, Mentally-Educable Disordered, Behavior Problem, E.Q. Development Program.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Duygu.....	3
1.1.2 Duygu Kuramları	5
1.1.2.1 James-Lange Kuramı.....	5
1.1.2.2.Cannon – Bard Kuramı	5
1.1.2.3.Arnold-Linsey Kuramı	5
1.1.2.4 Bilişsel Kuram.....	6
1.1.2.5.Sosyo-Biyolojik Kuram.....	6
1.2 Zeka	6
1.2.1 İki Faktör Kuramı.....	9
1.2.2 Alfred Binet.....	9
1.2.3. Wechsler.....	9
1.2.4. L.Thurstone	10
1.2.5. Üç Aşamalı Zeka Kuramı	11
1.2.6. Sosyal Zeka	11
1.2.7.Çoklu Zeka Kuramı.....	11
1.3.Duygu ve Zeka İlişkisi.....	14
1.4 Duygusal Zeka	15
1.5.Eğitim Ve Duygusal Zeka.....	21
1.5.1 Sosyal ve Duygusal Öğrenme.....	24
1.6 Zihinsel Engelli Çocuklar	26
1.6.1 Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri	28
1.7 Davranış Problemleri	30
1.7.1 Zihinsel Engelliler ve Davranış Problemleri	32
1.8.Problem.....	33
1.8.1 Problem Cümlesi:	37

1.9.Araştırmanın Amacı.....	37
1.10.Araştırmanın Önemi	38
1.11.Sayıtlılar.....	39
1.12.Sınırlılıklar	39
1.13.Tanımlar.....	39

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42

BÖLÜM III

YÖNTEM	44
3.1.Araştırmanın Modeli.....	44
3.2.Çalışma Grubu	44
3.2.1.Çalışma Grubu Özellikleri	44
3.3 Veri Toplama Aracı	45
3.3.1. Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi.....	46
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	47
3.5.Duygusal Zeka Gelişim Programı.....	47
3.5.1 Duygusal Zeka Gelişim Programının Amaçları.....	48
3.5.1.1. Kişinin kendisi ile ilgili Farkındalık	49
3.5.1.2. Duygusal Farkındalık.....	49
3.5.1.3. Kendini Yönetme ve Kendini Kontrol Edebilme	50
3.5.1.4. Sosyal Beceriler	50
3.5.2. Duygusal Zeka Gelişim Programının Uygulanması	50

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	109
-------------------------	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
5.1.Sonuç	115

5.2.Öneriler	116
5.2.1.Değerlendirme ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	117
5.2.2.İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	117
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	122
ÖZGEÇMİŞ.....	125

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birey çevresiyle etkileşime girerken birçok davranış örüntüsü sergiler. Bu davranışları yönlendiren duygusal ve bilişsel birçok etmen vardır. Duygulara düşünceler gibi insan yaşamındaki her davranışı etkileyecek güce sahiptir. Duygu ve heyecanlar sanıldığı gibi düşüncenin hizmetinde olmak yerine, bizim düşüncelerimizden sorumludur. Zira onlar, bizim yaptığımız işlere bir yön verdiği gibi, yaşantılarımıza da bir anlam verir. Aynı şekilde, davranışımızı kontrol edebilmemizi mümkün kılar yaşantılarımızı depo eder, yapılandırır ve problemlerimizi çözüp düşünmemize neden olurlar (Greenspan,2004,s.163).

Ancak uzun yıllar boyunca çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanan zeka çalışmalarında duyguların dikkate alınmadığı görülmektedir. Fakat son yıllarda yapılan araştırmalarla duyguların insan zekası ve davranışı üzerindeki etkisi ortaya çıkmış ve bu durumla birlikte duygusal zeka kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

İnsanın yaşamsal becerilerinin etkililiği düşünce ve duygularına bağlıdır. Dolayısıyla bireyin yaşamını etkili ve verimli bir şekilde sürdürmesinde bilişsel zekası kadar duygusal zekası da etkilidir (Yavuz, 2004,s.13).

Duygusal zeka, kişinin kendisi ve çevresindekilerin duygularını tanıması yönetmesi ve duygularını etkin bir şekilde kendi lehine kullanabilme becerisidir. Duygusal zeka bir yaşam becerisidir, yaşamı salt akılla değil, duygularla işbirliği yaparak yönlendirme ve yürütme becerisidir(Çölaşan,2000 www.duygusalzeka8m.com)

Geniş anlamıyla ele alınacak olursa, duygusal zeka, zekanın duygusal, kişisel ve sosyal boyutlarına işaret etmektedir. Bu boyutlar günlük yaşantımızda zekanın geleneksel bilişsel yanlarından çok daha fazla önem arz etmektedir. Duygusal zeka insanlarla daha başarılı ilişkiler kurmak ve çevreyle daha iyi uyum içinde olabilmek anlamında kendini ve diğerlerini anlamakla ilişkilidir ve bireyin sağduyuya dayalı olarak dünya ile nasıl geçindiğini şekillendirir (Goleman,2001,s.27–44).

Duygusal zeka insan zekasını anlamaya yönelik yeni derinlikler getirmektedir.”Neden bazı insanlar diğerlerine göre hayatta daha başarılı olabilmektedirler?” Bu soru insanları genel başarı konusunu yeniden gözden

geçirilmesine yöneltmekte ve başarının tanımlayıcısının yalnız başına zeka bölümü olmadığı iddia edilmektedir. Zeka bölümü üst düzey olan insanlar hayatta bocalarken düşük olan insanlar başarılı olabilmektedir (Bar-On, 1999,Akt; Yılmaz, 2002).

Duygusal zekanın bir zeka türü olup olmadığı tartışmaları hala sürmektedir. Araştırmacılar zeka hakkında düşünmeye ve yazmaya başladıkları zaman, bellek problem çözme gibi bilişsel görünümlere odaklanmaya başlamışlardır. Bununla birlikte araştırmacılar için zekanın bilişsel olmayan yönü de önemlidir. Örneğin Wechsler zekayı “amaçlı hareket eden, rasyonel düşünen, çevresi ile gerçekten etkileşimde olan bireyin dünya çapında kapasitesi” olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacılar 1940’lardan önce zekayı bilişsel ve bilişsel olmayan öğeler olarak ikiye ayırmaktadır. Bilişsel olmayan öğelerden kasıt şefkat, kişilik ve sosyal faktörlerdir. Entelektüel olmayan öğeler bireyin yaşamdaki başarısını tahmin etmemize yarayan becerilerdir. Wechsler’in yanı sıra Robert Thorndike bilişsel olmayan zekanın uyum ve başarıda önemli olduğunu savunmuştur. Thorndike otuzların sonuna doğru yazdığı “Sosyal Zeka” kitabında üç tür zeka olduğunu öne sürmüştür: soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka. Ona göre sosyal zeka “insanları anlama ve idare etme – insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği”dir (Yılmaz 2002,s.2).

Zekanın bilişsel olmayan yönüne dikkat çeken en önemli isimlerden birisi de Howard Gardner’dır.1980’lerin başında yazdığı “ Frames of Mind” adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca bir zeka türü olmadığını, ancak zeka türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini belirtmektedir (Gardner,2004).

Böylece 1980’ler den itibaren bilişsel ve bilişsel olmayan yetenekler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sosyal ve duygusal yapıların (İletişim, duyarlılık, girişimcilik ve kişiler arası ilişkiler gibi) pek çoğu bu değerlendirme içine alınmıştır. Fakat özellikle bilişsel olmayan faktörlerin rolü ile ilgili araştırmalar 1990’lardan sonra netleşmeye başlamıştır.

Duygusal zeka kavramının gelişimi, zeka ile ilgili yapılan çalışmaların yanı sıra duygularla ilgili yapılan çalışmalarla da ilgilidir. Duygusal zeka kavramının öncelikle odaklandığı yapı, günlük yaşamdaki duygusal sonuçlardan yansıyan zeka potansiyelidir. Öncelikle kültürel çevrenin oluşturduğu duygusal şemalar bireylerin sahip olduğu duygularla birlikte onların zihinsel işlevlerini harekete geçirecektir (Salovey ve Sluyter,1997,Akt; Yılmaz,2002,s.4).

Duygular ise zihinsel işlevlerin ikinci yarısında yer almaktadır. Duygular ile ifade edilen kavram; duyguların tamamını, duygu durumlarını, değerlendirmeleri ve diğer duygu ifadelerini kapsamaktadır. Sonuç olarak duygusal zekanın tanımları zeka ile duyguyu ilişkilendiren tanımlar olmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso,2001,s.92–117)

Bu nedenle duygusal zekayı oluşturan duygu ve zeka kavramlarının kuramsal temelde açıklanması, Duygusal zekanın doğru bir şekilde tanımlanmasını sağlayacaktır.

1.1 Duygu

Bireyin içinde bulunduğu durumları duyguları ile ifade ettiğimiz zaman öncelikle duygu kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü duygu, duygusal zeka kavramının temel varlığıdır (Yılmaz,2002,s.23).

Her insan, ailesinin, kültürün ve toplumun isteklerine göre aynı şekilde davranmaya programlanmış olsa da, aslında tek ve benzersizdir. Çocukluk yıllarından beri bizlere, ne söyleyip ne söylemeyeceğimiz, ne yapıp ne yapmayacağımız, neleri kabul edip neleri kabul etmeyeceğimiz hep söylenmiştir. Hatta ne hissetmemiz gerektiği bile söylenmiştir. “Kardeşine kızdığın için kendinden utanmalısın”, “Sana hediye verildiğinde mutlu olmalısın”, “Bu vazoyu kırdığın için kendini suçlu hissetmelisin” gibi sözleri hemen hemen hepimiz çocukluk yıllarında işitmişizdir.

Oysaki duygularımız, doğuştan getirdiğimiz mizacımız, içimizdeki düşüncelerimiz ve yaşam deneyimlerimiz sonucu oluşur. Bu yüzden, aslında duygularımızın tek sahibiyiz. Bizi bireysel olarak diğer insanlardan farklı yapan duygularımızdır. Toplum, bizleri bir anlamda, aynı şeylere inanmaya, aynı sloganı tekrarlamaya, aynı alışkanlıkları sürdürmeye, aynı kıyafetleri giymeye (modaya uymak) zorluyor olsa da, hiç kimse, iki insanı bile aynı şekilde hissetmeye zorlayamaz. Bu nedenle bizi biz yapan arabalarımız, kıyafetlerimiz, işlerimiz, bedenlerimiz değil, duygularımızdır (Hein,2004,www.eqi.org).

Duygular, doğaları gereği, olumlu ya da olumsuz değildir. Daha çok insan enerjisi içtenliği ve güdüsünün en güçlü kaynağı olarak işlev görürler. Ve sezgisel bilgeliğin sonsuz kaynağını sunarlar. Yaşamsal öneme sahip ve potansiyel olarak yararlı bilgiler sağlarlar. Bu, kalpten gelen kaynak, yaratıcı dehayı ateşler, kişiyi kendisine

karşı dürüst kılar, güvenilir ilişkiler kurmasını sağlar, yaşamı ve mesleği adına içsel bir pusula görevi yapar ve beklenmedik durumlarda yol gösterir (Cooper,1997,s.12).

Duygu, bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine varmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir. Duyguların davranışı başlatan hem de davranışa tepki oluşturan iki işlevi olduğu gözlenmektedir. Duygular aracılığıyla uyarıcıların bireyin öznel algı ve yorumlama sistemlerinde nasıl işlendiği de çözümlenebilmektedir (Mumcuoğlu,2002,s.2).

Duygu sözcüğünün anlamı içinde, harekete geçirme ifadesini görmekteyiz. Batı dillerinde duygu anlamında kullanılan “emotion”,Latince “movere” (hareket etmek) ve başında bulunan önek “ex” sözlerinden türetilmiştir, önek “e” ya da “ex” ise “dışarı” anlamındadır. Emotion sözcüğü çoğunlukla duygu kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bilindiği gibi, sonsuz sayıda duygu vardır: Neşe, hoşlanma, nefret, memnuniyet, utanç, endişe, hayal kırıklığı, panik, öfke... gibi (Yılmaz,2002,s.22).

Duygu üzerinde araştırma yapan bilim adamları tıpkı sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler (Brockeet ve Braun,2000,s.21).

Duygusal zeka gelişiminde öncelikle sınırlı duyumlar içinde, duyguların kullanılması ve yönetilmesi kavramları yer almaktadır. Dışsal davranışlar diğer kişiler tarafından gözlemlenebilen vücut duruşu, mimikler, ses, kas hareketleri vb.leridir. İçsel süreçler, zihnimizde yer alan, diğerlerine söylediğimiz iç sesimizdir. İçsel ifadeler ise duygu ve duygu durumlarıdır. Bütün bunların tamamı bireyin öznel (subjektif) yaşantı yapısını oluşturmaktadır.

Bireyin subjektif yaşantısı içinde duyguları anlamının dört yolu vardır. Bunlardan birincisi duyguların dilidir. Duygu ifadeleri zaman zaman belirsiz, birbirine çok yakın ve dilsel olarak tuzaklarla dolu olabilmektedir. Özellikle benzer duyguları ayırt edebilmek için özel bir dil kullanımı gerekmektedir. Duyguları anlamının ikinci yolu duygu deneyimlerinin bireysel olarak açıklanmasıdır. Elbetteki bu açıklamalar bazı özel duygu deneyimleri için objektif bir sonuç vermeyecektir. Çünkü duygular tıpkı acı, korku gibi subjektif deneyimlerdir. Duyguları anlamının diğer bir yolu davranışsal kanıtlardır. Duygular sonucu meydana gelen davranışlar bireyin amaçlarının doğal sonuçları ile ilgilidir. Duygular vücut tepkilerini uyarmaktadır. Kabul edilen görüş duygu ve davranışların birbirleri ile ilişkili olduğu yolundadır. Duygularla ilgili yapılan çalışmaların en önemli göstergesi duygulara özgü davranış kalıplarının olmasıdır. Farklı

duygular farklı davranış kalıpları içermektedir. Duyguları anlamamanın dördüncü yolu psikolojiktir. Duygu deneyimleri, duygunun bilişsel yapıları ile açılanabilmektedir. Bireyler olay, kişi ya da objelere karşı oluşturacakları duygusal reaksiyonlarına, durumun genel yapısından yola çıkarak karar vermektedirler (Yılmaz,2002,s.10).

1.1.2 Duygu Kuramları

Duygu oluşumları üzerine çeşitli kuramlar öne sürülmektedir. Bunların en önemlileri: James-Lange Kuramı, Canon-Bard Kuramı, Arnold-Linsey Kuramı, Bilişsel Kuram ve Sosyo-Biyolojik Kuramdır.

1.1.2.1 James-Lange Kuramı

Amerikan ruh bilimcisi William James ve Danimarkalı bir ruh bilimci Carl Lange ayrı ayrı yerlerde aynı yıl içinde (1884) aynı kuramı ortaya atmış olduğundan bu kurama James- Lange kuramı adı verilir. Kuramın ana fikri şudur: Bedenimiz, çevrenin belirli özelliklerine tepkide bulunur ve bedenimizin bu tepkisinin farkına vardığımız zaman heyecan duyarız (Manadler,1962;Cüceloğlu,1991).

1.1.2.2.Cannon – Bard Kuramı

Cannon-Bard kuramı, James-Lange kuramının eksiklerini gidermeye yönelik olarak yapılan çalışmadır. Canon-Bard kuramı da yine iki farklı psikolog tarafından ayrı ayrı yayınlarda ileri sürüldüğü için her ikisinin ismiyle anılmaktadır. Kuramın merkezinde hipotalamusun fonksiyonları bulunur. Çevrede bulunan heyecan verici olay (uyarıcı) hipotalamusu etkileyince hipotalamus iki görevi aynı anda yapar. Bunlardan birisi fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkararak sinir sistemini uyarması diğeri ise beyin kabuğuna sinirsel akımlar göndererek heyecan yaşantımızın farkına varmamızı sağlamasıdır (Cüceloğlu,1991.s:267).

1.1.2.3.Arnold-Linsey Kuramı

1950’de Arnold ve 1951’de Linsey, Cannon-Bard kuramını eleştirerek değiştirmişlerdir. Arnold-Linsey kuramına göre, duygu tepkilerinin kendi kendilerini

içerdikleri ve zaman zaman duyguların kendilerinden de duygu tepkilerinin doğabileceğini öne sürmektedirler. Buna göre; insan kendi içinde bir kızgınlık duygusu olduğunu hisseder ve bu kızgınlığı açığa vurma isteği duyabilir(Mumcuoğlu,2002).

1.1.2.4 Bilişsel Kuram

Duygu kuramları içerisinde psikologlarca en çok geçerli sayılan kuram bilişsel kuramdır. Bilişsel kuram hem günlük yaşantıdan örneklerle, hem de yapılan bilimsel deneylerle desteklenmektedir. Bu kuramın öncüsü Stanley Schachter kuramı, “bedenimizde olup biten fizyolojik değişikliklere çevremizde bulunan uyarıcılar çerçevesinde anlamlı olan bir heyecan ismi veririz” şeklinde açıklamaktadır (Schachter ve Singer, Cüceloğlu, 1991 s: 162)

1.1.2.5.Sosyo-Biyolojik Kuram

Sosyo-biyolojik kuram, insanın sosyal davranışının doğal bir seçim sürecinden geçerek bugünkü şeklini kazandığını varsaymaktadır. Bu kuramda, duyguların nasıl oluştuğu ve fizyolojik temelini ne olduğu açıklanmaz. Kuramda, duyguların niçin devam ettiği ve insan yaşamında duyguların ne tür işlevleri olduğu açıklanmaktadır. Kuramı destekleyen kişilere göre duygular, insanın diğer davranışları gibi, onun çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Sosyo biyologlar, her insanın duygularının uyumsal bir görevi olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Onlara göre kızgınlık, başkalarının saldırganlığına karşı bizi korur; haz, neşe ve mutluluk insanları birbirine yaklaştırır ve eşleşme davranışını kolaylaştırarak türün devamını sağlar; hüzn ve keder ağlama davranışına yol açarak başkalarının bize yardım elini uzatmalarını sağlar şeklinde açıklamaktadırlar (Cüceloğlu,1991)

1.2 Zeka

Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zeka olarak adlandırılmaktadır.

İnsan davranışı incelenirken, üzerinde en çok araştırma yapılan yeteneklerden birisi de zekadır. Zekanın nasıl bir yetenek olduğu tartışmaları hala sürmektedir.

Zeka öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır. Buna göre zeka, bireyin yaşamında her tür seçme, sınıflama, yönelme, üretme ve yaratma eylemlerini etkileyen ve kapsayan kompleks bir kavramdır.

Zeka; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu tanıma göre, zeka çevreye tam olarak bir tepki değil, fakat aynı zamanda, onu biçimlendirme etkinliğidir. Çevresel bağlam zaman içinde değiştiği için, onu seçme, biçimlendirme ve uyum, çocuklukta başlayıp yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecini içerir. Bu anlamda zeka yaşam boyu öğrenmenin anahtarıdır (Erkuş,1999,s.42).

Zekanın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekaya ilişkin kuramların tümü zekanın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zeka, bireyin doğuştan sahip olduğu kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir (www.tzv.org.tr,2004).

Zeka konusunda özellikle 1950'lere kadar daha çok bilişsel boyut üzerinde durulmuştur. Bugün ise zekanın aynı zamanda duygusal ve duyuşsal özellikler içerdiği kabul edilmektedir. Bireyin kalıtsal zeka düzeyi, aynı zamanda onun içsel yaşantıları ve duygusal algıları tarafından etkilenmektedir. Bu saptama zekanın potansiyel varlığının, ancak uygun psikolojik değişkenlere bağlı olarak geliştirilebilir olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Genel olarak zeka, sosyal, sayısal ve mekanik olmak üzere üç boyutta kavramlaştırılmaktadır. Sosyal zeka; insanlar arası ilişkilerde yeterlik, toplumsal uyum, sayısal zeka; matematiksel beceriler, mekanik zeka; psikomotor becerilerle açıklanmaktadır.

Bireyin ne tür bir zekaya sahip olduğunu belirlemek için, bu amaçla geliştirilen testlerden yararlanılmaktadır. Ancak zekayı ölçmenin her zaman bir ölçüde tartışmaya açık bir çaba olduğu açıktır. Öte yandan bireylerin kişilik örüntüleri, ayrıca duygusal ve düşünsel yapılarının farklılığı, standardize edilmiş zeka testlerinin bile bazen yanıltıcı olabileceğini göstermektedir.

Zeka testi geliştirme konusunda ilk olarak Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından Alfred Binet görevlendirilmiştir. Binet'ten okul programlarına uyum gösteremeyen öğrencilerin belirlenmesine yönelik, bir yöntem bulunması istenmiştir. Binet kendisinden istenenlere uygun test soruları geliştirdi ve o günden bu yana da zeka “okul programlarına iyi-kötü uyum gösterebilme” olarak tanımlandı.

Binet'in geliştirdiği zeka testi, Stanford Üniversitesinde zeka konusunda çalışmalar yapan Terman tarafından İngilizceye uyarlanmış ve Stanford-Binet zeka testi olarak yayınlanmıştır.

Zeka testlerinde ikinci büyük aşama, Alman psikolog Prof. William Stern'in Binet tarafından geliştirilmiş olan zeka ölçeğini basit bir formüle indirgemesiyle başlamıştır. Stern, zeka düzeyini bulan kişi olarak tanınmaktadır.

Zekanın ölçülmesinde kullanılan bir başka test de Wechsler'e aittir. Wechsler'e göre zeka rasyonel düşünebilme, çevresi ile etkileşimde bulunabilme ve amaçlarına ulaşabilmede kendini gösteren genel ve dünya çapında kapasitedir. Wechsler'in geliştirdiği testin Stanford-Binet zeka testinden en önemli farkı sadece sözel olan yanları değil, zihin gücünün sözel olmayan yanlarını da ölçecek alt testlere yer vermiş olmasıdır (Ergin,2000).

Öte yandan, mevcut zeka testleri ile ölçülen zihinsel becerilerin yetersiz ve kısıtlı olduğunu savunan Howard Gardner soya çekim, eğitim ve gelişim bakımından birbirinden bağımsız yedi zeka türünün bulunduğu görüşündedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler üzerinde bilişsel deneyler ve nörofiziksel araştırmalar yapan Gardner, çok yönlü zeka teorisi adını verdiği tezini “The Frame of Mind” adlı yapıtında şöyle açıklamaktadır: “Zeka, sadece bilişsel değil, aynı zamanda güdüsel ve duygusal faktörlerden kaynaklanır. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersinden başarısız olması, bazen utangaçlık veya rekabet duygularının olumsuz etkilerinden kaynaklanabilir.” Ayrıca Gardner, zekanın kültürel ve sosyal bir dizi değişkenin olumlu ya da olumsuz etkisiyle, farklı yönlerde gelişebileceği görüşündedir (Gardner,2004).

Zekayı anlamaya çalışanların karşılaştıkları en temel sorulardan biri şudur; zeka genel bir yetenek ya da beceri midir? Yoksa birçok değişik ve farklı yeteneklerden mi oluşmaktadır?

Zeka alanındaki çalışmalarda önceleri Spearman'ın ortaya attığı tüm zihni işlemlerin tek bir faktör tarafından gerçekleştirildiği görüşü kabul edildi. Daha sonra

Thurstone ve diğer araştırmacılar tarafından zekayı oluşturan birden fazla faktörün olduğu ortaya atılmıştır.

Son yıllara kadar kuramsal olarak zekanın doğuştan 20 yaşlarına kadar geliştiği, bu yaştan sonra bilgilenmenin artıp zeka kapasitesinde gelişme olmadığı kabul edilmekteydi. Son gelişmeler ise bu konudaki kuramsal bilgilerimizin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.2.1 İki Faktör Kuramı

Spearman bir alanda parlak olan bir kişinin diğer alanlarda da genel olarak parlak olduğunu kaydetmektedir. Her birimiz bazı alanlarda diğer alanlara göre daha parlak olabiliriz, Spearman'a göre bu farklılıklar aynı genel zekanın farklı faaliyetlerde ortaya çıkma durumudur (Morris, 2002. s.303–304 akt; Mumcuoğlu, 2002,s.9)

İngiliz psikologu Charles E. Spearman (1863–1945) yaptığı araştırmalarda insanın zihinsel etkinliklerinin tamamında ortak bir nokta bulunduğunu iddia etmiştir. Öğrencilerin genel zeka seviyelerini, öğretmen kanaatleri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak tespit etmeye çalışmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek korelasyon bulmuş ve bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır. 1904 yılında ortaya attığı genel zeka kavramını bulduğu ve kullandığı faktör analizine dayanarak daha da geliştirmiştir (Toker, 1968; s.32,Akt; Özdemir,2003)

1.2.2 Alfred Binet

Binet'e göre zeka genetik olup, araştırma ve öğrenme ile çok az gelişir. Zeka hakkında çok açık bir tanım yapmamakla birlikte, sınıflandırmadan ziyade hafıza, tasavvur, yaratıcılık, dikkat, anlayış, etki altında kalma, estetik ve ahlaki duygu, kas gücü, irade gücü, görme algısı gibi özellikleri araştırmaya önem vermiştir

İlk zeka testlerini geliştiren Binet testteki itemlerin çözüm şekline göre zeka hakkında fikir sahibi olunabileceğini, bu yolla zekanın ölçülebileceğini söyler. Binet zekanın algısal motor becerilerle ile değil, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ile ölçülebileceğini varsaymıştır. Dr. Theodore Simon ile birlikte bir ölçek hazırlamıştır (1916-Stanford Binet zeka ölçeği). Binet'e göre zekanın altı özelliği vardır. Bu özellikler şunlardır: Anlamak; Hüküm vermek; Akıl yürütmek; Düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek; Düşüncüyü arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek; Kendi kendini eleştirmek (Mumcuoğlu, 2002,s.9)

1.2.3. Wechsler

Wechsler zekayı birbirinden yarı bağımsız, ancak birbirleri ile ilişkili alt yeteneklerden oluşan bir genel yetenek olarak görmüştür. Genel yeteneği ölçmek için de bu alt yeteneklerin ölçülmesi gerektiğini, bireyin bu alt yeteneklere ilişkin ölçüleri toplayarak onun genel yetenek düzeyi hakkında bir ölçü elde edilebileceğini düşünmüştür. Yetişkinler ölçeğinde zeka için önemli bulunan 11 element saptanmış ve bu elementlerin 6'sı sözel (genel bilgi, kavrayış, aritmetik, benzerlikler, sayıların tekrarı, kelime hazinesi), 5 tanesinin de performans (resimleri tamamlama, blok desenleri yapma, resimleri düzenleme, parçaları birleştirme, şifre) nitelikte olduğu düşünülmüştür (Özgüven, 1998, s.212, Akt; Özdemir,2003).

Ülkemizde de uyarlaması yapılmış ve uygulanmakta olan Wechsler testi (1930) Binet'in zeka testine göre iki yönden farklılık göstermektedir. Birincisi Wechsler testi daha fazla veri temin eden bir ölçme aracıdır. İkincisi, Wechsler testi erişkinlerin zeka potansiyelini ölçmek amacıyla ilk önce erişkinler için hazırlanmıştır. Daha sonra çocuk formu da oluşturulmuştur. Hem Stanford Binet hem de Wechsler testleri kültüre bağımlı testlerdir (Aydın, 2001, s.57–8)

1.2.4. L.Thurstone

Zekaya ilişkin çoklu faktörler üzerindeki çalışmalar “Faktör Analizi” tekniklerinin gelişmesi ile hızlanmıştır. Grup Faktör Kuramcısı Thurstone (1887–1955) ise, yaptığı çalışmalar sonucu, zekânın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren gruplardan (yetenek) oluştuğunu öne sürmüş ve sayısal, sözel, yersel, kelime akıcılığı, akıl yürütme, bellek, algı gibi 12 grup faktörü tanımlamış ve bunları ölçmek için Temel Yetenekler Testi geliştirmiştir. Thustone'in ifade ettiği faktörler şunlardır:

- Sözel yetenek
- Kelime akıcılığı
- Sayısal yetenek
- Genel muhakeme yeteneği
- Yer-Mekan ilişkileri,
- Bellek Faktörü
- Algısal Faktörler (Özdemir,2003).

1.2.5. Üç Aşamalı Zeka Kuramı

Zihinsel yetenekler üzerinde faktör analizi teknikleri ile yapılan uzun araştırmalardan sonra, zihinsel niteliklerin ilişkilerini basit olarak ifade etme amacına yönelik modeller düşünülmüştür. Bunlar arasında, Guilford (1967) “Zihin yapısı” olarak üç boyutlu bir model ileri sürmüştür.

Guilford’un bu modeli bilgisayar sistemlerindeki işleyişe benzemekte, “Girdi”, “İşlem”, “Çıktı”lar şeklinde sıralı bir düzenleme getirmektedir. Guilford’un zihin yapısına ilişkin üç boyutlu modelinde, zihinsel nitelikler “İçerik”, “İşlem” ve “ Ürün” olmak üzere üç boyuta göre sınıflandırılmıştır (Özgüven,1994).

1.2.6. Sosyal Zeka

Sosyal zeka kavramını ilk ortaya atan Thorndike 1920 yılında üç tip zeka olduğunu ileri sürmüştür: soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka. Sosyal zekayı da “insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda iki öge bulunmaktadır; başkalarını anlama yani algılayıcı tarafından herhangi bir uyum gerekmeksizin bilişsel değerlendirme ve başkalarıyla ilişkilerinde bilgece davranma.

Daha sonraki sosyal zeka tanımlarının Thorndike’in tanımındaki iki öğeden birine ağırlık verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Sosyal zekanın davranışsal yönünü ele alan bilim adamları da vardır ancak bu tür çalışmaların sayısı pek kabarık değildir (Ergin,2001).

1.2.7.Çoklu Zeka Kuramı

Son yıllarda Gardner Çoklu zeka teorisini geliştirmiştir. Gardner’a göre bilmemizi ve öğrenmemizi sağlayan yedi tür zeka vardır. Çoklu zeka dil, müzik, vücut kinetiği ve kişisel zekaları (bunlardan biri duygusal zekadır) içermektedir. Gardner zekanın varlığını insan beyninin yapısını ve bireylerin kültürel değerlerini temel alarak tartışmıştır (Salovey, Sluyter 1997,s.3–34 Akt; Yılmaz,2002).

Bugün pek çoğumuzun bildiği tanıdığı Howard Gardner'ın çoklu zeka teorisi zeka kavramına değişik bir boyut getirmiştir. Bu teori ile insan zekasının tek boyutlu olmadığı, çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Çoklu zeka teorisi öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu kabul eder. Öğrenciler bireysel öğrenme farklılıklarıyla sınıf ortamlarına gelmektedirler. Biz öğretmenler öğrencilere öğretirken bu farklılığı önemsemeliyiz. Çoklu zeka teorisinde başarısız öğrenci yoktur. Bu teoriye göre her çocuğun dahi olduğu bir alan vardır. Önemli olan onların bu dahi yanlarını bulup ortaya çıkartmaktır. Bu da her zeka türüne göre öğretim faaliyetlerinin sınıfta uygulanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle sınıflarda geleneksel öğretim metotları yerine, (yani öğrencilerin sadece matematiksel ve sözel zekalarına ağırlık verilen yöntemler yerine) her zeka türüne hitap edecek yöntemler kullanılmalıdır (Kansu,2004,www.duygusalzeka.com) .

Çoklu zeka alanları şunlardır:

A.Dilsel Zeka:

Konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili ve akıllıca kullanma kapasite ve yeteneğidir.

B.Matematiksel- Mantıksal Zeka:

Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, soyut sembollerle çalışma, bilginin parçaları arasında ilişki kurma becerisidir.

C.Görsel Zeka:

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesneleri algılama ve muhakeme etme becerisidir.

D.Müziksel Zeka:

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere karşı duyarlılık kapasitesini içerir.

E.Bedensel Zeka (harekete dayalı):

Bedensel zeka tüm vücut ve ellerle ilgili bir zeka türüdür. Kişinin kendisini ifade etmesinde bedenini (dans, mimik, pandomim) kullanma kapasitesi ve kişinin ellerini bir şeyler üretmekte, yaratmakta (heykel ya da seramik çalışmaları) kullanma yeteneğidir.

F.Sosyal - Kişiler Arası Zeka:

Başkalarının ruh hallerini, hislerini, duygularını, mizaçlarını anlama kapasitesi ve yeteneğidir.

G.İçsel Zeka (kişinin kendine dönük zekası):

Kendini yönlendirme, Değerlendirme, idare etme ve kendini tanıma kapasitesidir. Kendisiyle ilgili hedefler oluşturma becerisidir.

H. Doğaya Dönük Zeka:

Doğal çevreyi anlama ve tanıma kapasitesidir (Bacanlı,1999,s.2).

Zekayı açıklamaya çalışan birçok kuram vardır. Bu kuramlardan bazıları zekanın sabit ve değişmez olduğunu öne sürerken son yıllarda yaygın olarak kabul gören görüşler gerekli koşullar sağlandığı takdir de zekanın öğretilebileceğini öne sürmüşlerdir. Aşağıda dünden bugüne zeka hakkındaki görüşlerin değişimini karşılaştıran bir şekil yer almaktadır.

Zekaya ilişkin eski anlayış	Zekaya ilişkin yeni anlayış
1. Zeka doğuştan kazanılır, sabittir ve değişmez.	1. Doğuştan kalıtımla gelen zeka kapasitesi geliştirilebilir.
2. Zeka niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zeka problem çözme sürecinde, herhangi bir ürün ya da performansta sergilenir.
3. Zeka tekildir.	3. Zeka tek tip değildir, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zeka gerçek hayattan soyutlanarak (zeka testleri) ölçülür.	4. Zeka gerçek hayattan soyutlanamaz.

5. Zeka öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zeka bireylerin yetenek ve doğal potansiyellerini anlamak ve bunların gelişmesinde farklı yollar keşfetmek için kullanılır.
--	--

Şekil.1. Düünden Bugüne Zekayla İlgili Düşüncelerin Karşılaştırılması
Kaynak (Yılmaz, 2002)

1.3.Duygu ve Zeka İlişkisi

Duygu ve zeka ilişkisi insanlık tarihi boyunca insanları ilgilendiren bir konu olmuştur. Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu ya da hissin etkisinde kalmayan kişi olduğunu savunmuştur.

Aristo duyguların bilinç fonksiyonları ile beraber ortaya çıktıklarını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını savunmuştur.

Descartes döneminde ise, akılcılık yaklaşımı sistematik olarak ifade edilmiştir. “Cogito ergo sum” (Düşünüyorum, öyleyse varım) temel varsayımıyla hareket eden Descartes, duygularında, kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıktığını savunmuştur (Özdemir,2003) .

Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise duygu ve düşünce etkileşimi ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar düşüncelerin bireyin duygu durumlarını genellediğini ortaya koymaktadır. Duygusal zeka, duygusal ya da zihinsel yeteneklere karşı değildir. Duygusal zeka, duyguların daha zekice düşünme ve duygular hakkında zekice düşünceler ile ilgili fikirler vermektedir (Yılmaz, 2002,s.12).

Duygular zihinsel şemaları harekete geçirdiklerinde, özel bir potansiyel meydana getirmektedirler. Duygular ve düşünceler aynı işlemin parçaları ve parselleridir. Bir düşünce, bir duyguyu harekete geçirmekte ve böylece duygular düşüncelere yön vermektedirler (Goleman, 2001,s.114).

Aşağıdaki liste, EQ ve IQ’nun birbirlerini tamamladıklarını göstermektedir (Brockert ve Braun,2000 s:20).EQ, IQ ‘nun karşısı bir zeka değildir. Bireyler her iki zeka türünü de kullanmaktadır. Fakat bunların ağırlık olarak kullanım oranları bireyden bireye farklılık göstermektedir. Araştırmacılar için konu olan bu iki zeka türünün

birbirini nasıl tamamladığıdır. Örneğin; duygular dikkati toplama yeteneğini ve zekayı etkilemektedir. Kişisel başarı için her ikisi de gereklidir.(Yılmaz 2002,s.14)

IQ	EQ
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık
Gerçek veriler	Yumuşak veriler
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sağ yarısı	Beynin sol yarısı
Düşünmek	Hissetmek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Benmerkezci	Çoğulcu
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

Şekil 2 IQ ve EQ Kaynak(Brockert ve Braun,2000 s:20)

Sonuç olarak; düşüncelerimiz duygusal durumumuzu etkilerken, duygularımızda algılarımızı ve hatırladıklarımızı etkilemektedir.

Zihinsel yetenekler davranışlarımızın temelinde yer alan duygusal duyarlılığın,farkındalığın ve duygu denetiminin temelini oluşturan yeteneklerdir.Bu yetenekler diğer bir deyişle,sağlıklı duyguları sağlıksız duygulardan ayırmayı ve negatif duygulardan pozitif duygulara nasıl geçilebileceğini göstermektedir.Bu zihinsel ve duygusal alanın birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hein 2003,www.eqi.org.).

Bu nedenle bu iki alanı dolayısıyla da duygu ve zekayı birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bireyin uyum sürecinde etkili olan duygu ve zeka kavramları iç içe geçerek yeni bir kavram olan duygusal zekayı oluşturmaktadır.

1.4 Duygusal Zeka

Duygusal zeka (EQ),Amerikan Dialect Derneği tarafından 1955 yılından beri kabul edilmiş bir terimdir. Ancak duygusal zeka kavramının köklerini 1920'lerde

Thorndike'tan aldığı görülmektedir. Sosyal zekayı Thorndike şöyle tanımlamıştır: “Sosyal zeka; Kadınları, erkekleri, erkek ve kız çocukları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme yeteneğidir”(Thorndike,1920,Akt; Özdemir,2003).

Duygusal zekayı ilk kavramlaştıran Gardner (1983), duygusal zekayı uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlar. Daha sonra Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı tanımlamak için yapısı daha kapsamlı bir fikir ileri sürmüşlerdir (Ergin,2001).

Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar da Mayer ve Salovey'in 1990 yılında yaptıkları iki bilimsel makaleyle başlamış ve daha sonra bu çalışmaları izleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu iki bilim adamı,1990 yılında duygusal zeka teriminin de isim babası olmuşlardır. Bu kavramın popüler olması 1995 yılında Daniel Goleman'ın çıkardığı “Duygusal Zeka” isimli kitapla gerçekleşmiştir.

Duygusal zeka, aynı DNA hücrelerinin yapıtaşları gibi davranan dört temel unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar, deneyimlerle zenginleştirilirse, duygusal zekanın temeli olan yetenek ve becerileri geliştirmek mümkün olacaktır (Yılmaz,2002,s.14).

Duygusal zekanın temeli olan bilişsel ve duygusal sisteme ait dört ana bölüm kısaca şöyle açıklanabilir: Birinci bölüm duyguları algılama ve tanımlamadır. Bu boyut duygu sisteminden elde edilen sözel ve sözel olmayan verilerin tanımlanması ve yerleştirilmesidir. Duyguları net olarak tanımlamayı ve duygusal sistemden bilgiler içermektedir. İkinci bölüm, düşüncenin duygusal boyutudur. Yaratıcılık ve problem çözme gibi bazı bilişsel süreçlerin bir bölümü duyguları kullanır. Üçüncü bölüm duyguları anlamadır, kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını anlamayı ifade eder ve duyguların bilişsel sürecini içerir. Dördüncü bölüm duygularını yönetmedir. Kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını düzenlemeyi içermektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000,s.92)

Duygusal zeka, bilişsel aktivitelerde örneğin problem çözme ya da gerekli davranışa odaklanma gibi aktivitelerde ve duygu süreci ile ilgili yeteneklerle ilgilidir. Bu özelliklerin pek çoğu standart IQ testleri ile ölçülebilir fakat bu yeteneklerden birisi olan duygusal zekanın değerlendirilmesi ile bireyin kişisel ilişkileri, aile işlevleri ve iş yaşamındaki ilişkileri hakkında daha çok bilgi edinilebilir. Bu sebeplerden dolayı duygusal zeka pozitif psikoloji içinde yer almaktadır.

Duygusal zeka terimi değişik yollarla anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu terimi sınavan temelde üç görüş vardır. Bunlar “Zeitgeist” diğer anlamıyla kültürel trend,

kişilik ve zihinsel yeteneklerdir. Duygusal zeka terimi günümüz düşünce şeklini göstermekte olup duygular ve sebeplerinin nasıl ilişkilendirildiğini anlatan kavramlardan birisidir. Çünkü herkes duygusal zekaya sahiptir. Duygusal zeka kişiliklere göre farklılıklar göstermektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000,s.93).

Kişilik psikolojisinin en temel ilgilendiği konular isteklendirme, duygu, biliş ve bilinçtir. Biliş, bir dizi zihinsel mekanizmayı içermektedir. Bu zihinsel mekanizmaların başlıca amacı doyum, motivasyon ve duygusal hazzı sağlamaktır. Zeka kavramı duygulardan faydalanmaktadır. Bu perspektiften yola çıkıldığında duygusal zeka zihinsel yetenek, beceri ve kapasitelerin birleşimi olarak gözükmektedir. Zihinsel yetenekler, diğer yeteneklerden soyut düşünce ve problem çözme becerisini içermesinden dolayı ayrılmaktadır. Bu tip düşünceler özellikle Gardner'ın ortaya koyduğu Çoklu Zeka kuramı ile de desteklenmektedir. Duygusal zeka kavramı da tıpkı diğer zeka türleri gibi kişiliği karakterize eden bir nitelik, yetenek veya kapasite olarak kabul edilmektedir (Yılmaz,2002,s.15) .

Salovey (1990) ve Mayer (1990) zekada bilişsel olmayan faktörlerin farkına varmışlardır. Onlar duygusal zekayı “bireyin kendisinin ve diğerlerinin hissettiklerini anlayabilme, duyguları ayırt edebilme, bu duyguları düşünme ve eylem için bilgi olarak kullanabilme”diğer bir deyişle sosyal zekanın çeşidi olarak tanımlamışlardır (Goleman,2001,s.43).

Duygusal zeka birbirine etki eden iki temel kişilik özelliğine işaret etmektedir. Bunlar bilişsel ve duygusal sistemlerdir. Zeka standartları en yaygın şekilde bilişsel başarı ile eşleştirilirken, uyum standartları da duygusal tepkilerle eşleştirilmektedir. Duygusal zekanın dayanak noktalarından biri de duygusal tepkilerin mantıksal olarak duygularla ilgili bazı inanışlara uyumlu veya uyumsuz olabileceğidir. Bebekliğin ilk dönemlerinde ortaya çıkan mutluluk, korku gibi “yalın” duygusal tepkiler, çok az bilişsel yeterlilik gerektirir. Bunları en iyi değerlendirme şekli uyumlu ve uyumsuz olarak değerlendirmektir. Fakat birey, fiziksel ve zihinsel gelişimiyle birlikte, karşılaştığı durumlar için daha karmaşık duygular içerir. Bu duygusal tepkiler, bireyin mantık yoğunluğu ile yani zekasıyla değerlendirilir (Mayer,1995,akt; Yılmaz,2002).

Duygusal zeka modelleri, kişinin duyguları tanıma ve gruplama becerisini tanımlayan dört hiyerarşik diziden oluşmaktadır. İlk aşamada, bireyler kendilerinin ve başkalarının duygularını belirlemeyi, aynı zamanda da duyguların dışa vuruluş biçimlerini ayırt etmeyi öğrenirler. İkinci aşamada, bireyler karar verme süreci içinde etkili olabilmeleri için duyguları kullanırlar. Üçüncü aşama, duygular yoluyla edinilmiş

bilgiyi kullanma becerisini tanımlar. Duygularla/duygulanımlarla bir duygudan başka bir duyguya geçişler arasındaki ilişkileri tanıma becerisi bu aşamanın öğeleridir. Son olarak, dördüncü aşama ise duyguları bu duyguların taşıdığı bilgilerle ilişkili olan davranış yoluyla yönlendirme becerisi ile tanımlanır

Duygusal zeka kavramı literatüre kazandırıldıktan sonra çeşitli modeller geliştirilmiştir. Tablo 3’de bu modellerin temel boyutları, bu boyutlar altındaki temel yetenekler ve beceriler görülmektedir. Sırasıyla Mayer ve Salovey’in, Bar-On’un, Goleman’ın, Cooper ve Sawaf’ın duygusal zeka adı altında oluşturdukları modeller, yetenek(ability) ve karışık (mix) model olarak iki gruba ayrılmıştır. Mayer ve Salovey’in modeli yetenek modeli olarak değerlendirilirken, diğerlerinin modelleri ise karışık model olarak değerlendirilmektedir (Acar,2001, Akt; Özdemir,2003)

Mayer ve Salovey	Bar-on	Goleman	Cooper ve Sawaf
Duyguyu algılamak ve ifade etmek Bireyin bedensel durumuna, his ve düşüncelerine ilişkin duygularını tanımlayıp, ifade etmesi Bireyin diğer kişilerin duygularını tanımlayıp, ifade etmesi Duyguyu Düşünceyle Kaynaştırmak Duygular etkin ve verimli bir şekilde düşünmeyi sağlar. Duyguyu anlamak ve analiz etmek Karmaşık ve anlık duygular dâhil her duyguyu isimlendirme yeteneği. Duyguyu kontrol etmek Duygulara açık olma yeteneği Duygusal ve entelektüel gelişim için duyguları etkin şekilde denetleme ve düzenleme yeteneği	Kişisel beceriler Duygusal benlik bilinci Kendine güven Kendine saygı Kendini gerçekleştirme Bağımsızlık İletişim Becerileri Empati Bireylerarası ilişkiler Sosyal sorumluluklar Uyumluluk Boyutu Problem çözme Gerçeklik ölçüsü Esneklik Stresle başa çıkma Stres toleransı Dürtü kontrolü Genel ruh durumu Mutluluk İyimserlik	Kişisel Beceriler Özbilinç Duygusal bilinç Özdeğerlendirme Özgüven Duygu Yönetimi Özdenetim Güvenilirlik Vicdanlık Uyumluluk Yenilikçilik Motivasyon Başarma Güdüsü Bağlılık İyimserlik Sosyal yeterlilik Empati Sosyal beceriler	Duyguları Öğrenmek Duygusal dürüstlük Duygusal enerji Duygusal geribildirim Pratik sezgi Duygusal Zindelik Özvarlık Güven çemberi Yapıcı hoşnutsuzluk Esneklik ve yenileme Duygusal derinlik Özgün potansiyel ve amaç Adanmışlık Dürüstlüğü yaşamak Yetki olmadan etki Duygusal simya Sezgisel akış Düşünsel zaman değişimi Fırsatı sezinlemek Geleceği yaratmak

Şekil 3: Duygusal Zeka Modelleri -Kaynak(Acar,2001)

Mayer ve Salovey'in modelinde duygusal zeka, duyguları algılamak ifade etmek ve kontrol etmek yetenekleri ile tanımlanmaktadır. Mayer ve Salovey bu yeteneklerin tümünün bilişsel zeka ile ilişkili olduğunu söylemektedirler. "Duygusal zekanın zihinsel yetenekler modeli" adını verdikleri modelde duyguların kendileri ve düşüncelerle etkileşimi bilişsel süreçte olmaktadır. Modelde zekanın içsel yapısı hakkında ve bunun bireyin yaşamındaki yansımalarına ilişkin öngöründe bulunulur (Mayer,2000,Akt; Özdemir,2003).

Goleman (2001),performansa dayalı bir duygusal zeka kuramı ileri sürmektedir. Bu görüş, Salovey ve Mayer'in yaklaşımın tam tersidir. Goleman duygusal zekayı genel becerilerden oluşan 5 ana başlık altında toplamıştır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

Öz bilinç: Öz bilinç, kişinin kendisini ve duygularını tanıması, anlaması ve ifade edebilmesi ve aynı zamanda başkaları tarafından anlaşılabilmesidir

Duyguları Yönetmek: Duygularla başa çıkabilme yeteneğidir. Duygular oluşurken bunun nedenlerini anlamak ve o duyguyu kontrol edebilmektir.

Kendini Motive Etmek: Motivasyon, hedefe ulaşabilmek için heyecan ve istek duymaktır. Kişinin kendisini ve başkalarını yüreklendirebilmesi ve yapılan bir işe odaklanarak o işin sonuçlandırılabilmesi için üretken bir biçimde çalışılmasını sağlamaktır.

Empati: Başkalarının duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı olma yeteneğidir. İnsanlarla ilişkilerin iyi olmasında esas, onları anlayabilmek, gereksinimlerine cevap verebilmektir.

İlişkileri Yönetmek: İnsanlar arası ilişkilerde başarılı olmak ve karşımızdakilerin duygularını anlayarak onları yönetebilme becerisidir.

Bar-On'un modelinde; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu ve bu boyutlar altında yatan yetenek ve beceriler açıklanmıştır (Bar-On, 1997, Akt; Özdemir,2003).

Cooper ve Sawaf ise duygusal zeka modellerini dört köşe taşı dedikleri duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya ile açıklamışlardır.

Bu araştırmacılar, Gardner'ın 1980'li yılların başında yaptığı ilk çalışmalardan beri ortaya çıkmış olan duygusal zeka kuramlarından oluşan bir örneklem sunarlar. Her kuramın konuya ilişkin kendine özgü yaklaşımı vardır. Bütün bu kuramların ortak noktası ise duygusal zekanın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve yönlendirilmesi becerilerini tanımladığı doğrultusundaki temel ilkedir (Goleman,2001).

Sık görülebilen duygusal beceriler bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını okuyabilme, duygudaşlık gibi becerilerin yanında sosyal durumları anlayabilme

becerisidir. Araştırmacılar duygusal iletişimin %90'ının sözsüz gerçekleştiğine inanmaktadırlar. Bu amaçla Harvard üniversitesinden Robert Rosenthal Kişisel duyguları okuma yeteneğini ölçmek için PONS testini geliştirmiştir. Bazı durumlar vücutla değil ama yüz ifadeleriyle kendilerini göstermektedir. Zaman zaman sadece yüz ifadeleriyle duygu durumları hakkında hüküm verilmektedir. Bu nedenle duygusal zeka ile ilgili ölçümler önem kazanmaktadır.

Duygusal zekanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu konu ile ilgili çok fazla ölçek vardır fakat bu ölçeklerin Psikometrik özellikleri yeterince bilinmemektedir. Bunlardan en eskisi Bar-On'EQ-I'DIR. İkinci ölçek Mayer, Caruso ve Salovey tarafından geliştirilen Multifactor Emotional Intellgence'dır. MEIS kendini değerlendirme testlerine göre daha iyi bir yetenek testidir. Üçüncü ölçek Duygusal Yeterlilik Envanteri'dir. Goleman'ın kitabında ele aldığı konuları değerlendirmektedir. Boyatzis tarafından geliştirilmiştir. Diğer bir ölçek EQ Map'dir. Sonuç olarak denilebilir ki, Duygusal zeka ile ilgili yetenekler yıllardır psikologlar tarafından incelenmektedir. Duygusal zeka tıpkı IQ gibi psikolojide kişisel ve sosyal teori ve araştırmalarla incelenen konudur. Bununla birlikte duygusal zekayla ilgili yapılan tartışmalar oldukça yenidir (Yılmaz,2002,s:24).

Duygusal zeka günümüzde yapılan psikometrik ölçümler sonucu bir zeka çeşidi olarak kabul görmeye başlamıştır. Duygusal zeka bireyin sahip olduğu temel beceriler arasında önemli bir yere sahiptir. Bireyin sahip olduğu üç temel beceri vardır. Bunlar teknik beceriler ve bilişsel yetenekler IQ ve Duygusal Zeka EQ' dur. Duygusal zeka, teknik beceriler ve bilişsel yeteneklerden daha önemlidir. Çünkü teknik beceriler bireyin bir iş edinmesinde ve bunun sürekliliğinin sağlanmasında gereklidir. Bu aşamada duygusal zeka teknik becerileri destekler niteliktedir. Bunun sebebi adaptasyon, kendine güven ve motivasyonun duygusal zeka tarafından karşılanmasıdır. Aynı şekilde bilişsel yeteneklerin kullanımında da duygular önemli bir rol oynamaktadır.

Duygusal zeka, farkındalık, duyguları yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi pek çok yapıdan oluşmaktadır (Yılmaz, 2002,s.26).

Duygusal zeka, analitik zekaya göre okul, iş ve ev yaşantısındaki başarı ile ilgili daha çok bilgi vermektedir. Duygusal zeka kavramı yeni bir kavram olmasına rağmen son yıllarda özellikle yurt dışında bu alana yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar iş yerlerinde, çocuk gelişimi çalışmalarında ve eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadır.

1.5.Eğitim ve Duygusal Zeka

Yirminci yüzyılın ikinci yarısı; çocukların mutluluğu konusunda daha önce hiç görülmemiş bir ilgiye ve anne-babaların gündelik etkileşimlerinin çocuklar üzerinde çok derin bir iz bıraktığını kabul etmemize tanık olmuştur. Son araştırmalar çocuklarımızın daha zeki olmalarını sağlamakta benzeri görülmemiş bir başarı elde ettiğimizi, ya da en azından çocukların standart testlerde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Shapiro,2004).

Yine de çelişkili bir biçimde, her çocuk kuşağı bir öncekinden daha zeki gibi görünürken, duygusal ve sosyal becerileri adeta zayıflamaktadır.

Her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zeka kapasitesi vardır. Öğretmenlerin görevi her öğrencinin kendine özgü güçlü yanlarını daha az gelişmiş becerilerini güçlendirmek için kullanmalarına yardım etmek olmalıdır.

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).

Cohen (2000) çocukların daha başka birçok yeteneğe sahip olduklarını ve bu yetenekler ile kendi yollarında gelişim göstereceklerini belirtmektedir.

Cohen'in belirlediği (ama bunlarla sınırlı olmayan) yetenekler:

- Yaratıcılık,
- Yeni fikirler ileri sürme,
- Karar almada gruba yardım etme,
- Sorunları ve çözümleri gözünde canlandırabilme
- Fiziksel beceriler,
- Usa vurma (yapıları ve ilişkileri belirleme, bunları sınıflandırma) vb.
- Problem çözme
- Merak ve icat yeteneği
- Sebat (www.ogretmenlersitesi.com).

Zeka ölçme kavramının ortaya çıktığı ilk yıllarda, zekanın doğumla belirlenmiş sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olduğu varsayılmıştır.

Daha sonraki yıllarda Piaget, Vygotsky (1978), Feuerstein (1980) ve diğerleri çocuklar üzerinde yaptıkları uzun süreli gözlemler sonucunda zekanın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Buna göre zeka, kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillendirilmektedir.

Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir. Öğretmenlerin ve yetişkinlerin asıl yapması gereken, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemektir (Senemoğlu,2001,s.39).

Feurstein'in tarafından 1980'de geliştirilen “Araçsal zenginleştirme Programı” bilişsel geliştirilebilirlik ilkesini başka bir aşamaya taşıyan bilişsel bir müdahale programıdır. Bu program, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme potansiyellerinin zenginleştirilmesi için geliştirilen bir araçtır. Bu programın temel amacı öğrenenlerin bilişsel yeterliliklerini geliştirerek bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamaktır. Enstrümantal zenginleştirme en basit anlamıyla öğrenmeyi öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir ([www.virtouch.com/Instrumental Enrichment](http://www.virtouch.com/Instrumental%20Enrichment)).

“Araçsal Zenginleştirme Programı” ve dinamik bir değerlendirme modeli olan “Öğrenme Potansiyeli Değerlendirme Aracı” öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş öğretmenlerin öğrenmeyi yönlendirme ve zekayı geliştirme konusunda yararlandıkları dünyaca tanınmış yaklaşımlardır. Bu programlar 17 dile çevrilen ve 70 ülkede uygulanan dünya çapında kabul görmüş programlardır.

Öğretmenler ve veliler, çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek o çocuğun zekasını da değiştirebilirler. Kötü öğretim ve kötü çevre zekayı geriletirken, iyi öğretim ve iyi çevre zekayı artırmaktadır.

Tüm bu değişim ve gelişmeler sabit ve değişmez olarak kabul edilen bilişsel zekanın dahi, uygun eğitim ortamları ve yaşantıları sağlandığı sürece öğretilip geliştirilebileceğini göstermektedir. Tıpkı bilişsel zeka becerileri gibi duygusal zeka becerileri de eğitimle geliştirilebilir.

Duygusal zeka tanımlarında belirtilen nitelikler öğretilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına sahip olabilirler.

Duygusal zeka kavramını ilk ortaya atanlardan Mayer, duygusal zekayı, duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada psikolojik kapasite olarak görmektedir. Mayer'e göre, bireysel olarak hepimiz duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada farklı kapasitelere sahibiz. Bazılarımız bunu gerçekleştirmede orta, bazılarımız iyi bazılarımız da uzman olabiliriz. Mayer'e göre, bu kapasitenin bir bölümü doğuştan gelir.

Diğer bölümü de yaşam deneyimleriyle öğrendiklerimizdir ve bu bölüm, düşünce gücü, pratik ve deneyimle geliştirilebilir. Goleman; Salovey ve Mayer'in görüşlerini daha genişleterek duygusal zekanın bir bölümü olan birçok becerinin öğrenilebileceğini belirtiyor. Salovey, duygusal zekanın beceriler ve yeterliklerin karışımı olduğuna ve her ikisinin de öğretilbileceği ve öğrenilebileceğine inanmaktadır. Böylece kişi, duygusal olarak eğitilmiş olacaktır.

Çocuklar okula başladıklarında ailelerinden aldıkları alışkanlıkları, kendileri ve diğer insanlarla ilgili geliştirdikleri inançları da beraberlerinde getirirler. Çocuklar arasındaki farklılıkların, okullarda anlaşmazlık ve çatışma oluşturması çok doğaldır. Ancak, genelde çocukların çatışmalara çözüm bulma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, uyumsuz ilişkilere ve duygusal sıkıntılara yol açar. Okullar bu tip çatışma ve anlaşmazlıkları engellemek üzere sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için çocukların duygusal hayatlarına odaklanmalıdırlar. Duygusal zekanın geliştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Kansu,2004,www.duygusalzeka.com).

Öğretmenlerin sevgiye dayalı yaklaşımları, hataları öne çıkararak eleştiri yerine bunları doğruyu öğretmek için bir fırsat olarak görmeleri başarısızlıkların yenilebileceğine dair olumlu yaklaşımları ve sınıf içinde eğlenceye yer vermeleri öğrencilerin stressiz bir ortamda daha iyi öğrenebilmelerine yardımcı olur.

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 çözmede 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).

1.5.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Beyin üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar, duygusal yeteneklerin en iyi çocukluk yıllarında öğrenildiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu yaş grubunun öğrenme yaşantılarında okulun önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte okulların duygusal ve sosyal öğrenmelere zemin hazırlayacak ortamlara gereken önemi vermediği görülmektedir. Okulda gerçekleşen etkinliklerin büyük bir bölümü okuma yazma ve matematik gibi akademik becerilerin kazandırılmasına yöneliktir. Okullarda sosyal ve duygusal öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için köklü değişikliklere ihtiyaç vardır.

Artık günümüz çocuklarının eğitimi geçmişte olduğundan daha zordur. Bu yüzyılın aile yapısı, ekonomik durumu ve buna benzer pek çok nedenden ötürü aileler geçmişte çalıştıklarından daha sıkı ve uzun çalışmak zorundalar. Bu yüzden çocuklarına kendi aileleriyle sahip oldukları zamandan daha az zaman ayırırlar. Birçok çocuk, caddede oynamadığı, komşunun evine girmelerine izin verilmediği bir ortamda zamanlarını televizyon veya bilgisayar karşısında diğer çocuklardan ve yetişkinlerden uzakta geçirmektedirler. 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 okullarda duygusal zeka yeteneklerini geliştirmek için öğrenme programlarına gereksinim duyulmaktadır (O'Neil,1996 akt; Ergin,2001).

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,s.20).

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;

Çocuk Gelişimi Projesi

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.

Hızlandırma Projesi

Washington Üniversitesi'nden Mark Greenberg bu programı Seattle'daki okullarda uygulamıştır. Program 1.ve 5.sınıflardaki; normal, sağır ve özel eğitime muhtaç öğrencilere kontrol grupları oluşturularak uygulanmıştır. Programın öğrenciler üzerindeki etkisi deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ile değerlendirilmiştir. Programın sonuçları şöyledir:

- Sosyal bilişsel becerilerde iyileşme
- Duygu, tanıma ve anlamada iyileşme
- Daha iyi özdenetim
- Bilişsel ödevlerin çözümünde daha iyi planlama
- Daha olumlu sınıf atmosferi

Özel eğitime muhtaç çocuklar da program sonrasında şu değişiklikler görülmüştür.

Aşağıdaki sınıf içi davranışlarında düzelme:

- Engellenmeyi kaldırabilme
- Toplum içinde kendini öne sürme becerisi

- Göreve yönelme
- Arkadaşlık becerileri
- Paylaşma
- Sosyal nezaket kurallarına uyma
- Özdenetim

Duygusal Anlayışta Düzelmeler:

- Duyguları tanıma
- Duyguları niteleme
- Üzüntülü ve bunalımlı olduğunu daha ender belirtme
- Kaygı ve çekingenlikte azalma (Ergin,2001s.32)

Seattle Sosyal Gelişim Projesi

Proje J.David Hawkins tarafından geliştirilmiştir. Seattle'daki ilk ve ortaokullar da uygulanmıştır. Bağımsız testler ve nesnel standartlar kullanılıp programsız okullara kıyaslanarak değerlendirme yapılmıştır.

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 (Ergin,2001.s.32)

Duygusal zekayla ilgili yapılan diğer çalışmalar sınıf içinde öğrenci davranışını değiştirmek bakımından duygusal zeka öğretiminin yararlarını incelemişlerdir. Sonuçlar sınıf içi davranışın akademik bilgilere göre duygusal zeka değişkenleriyle daha kolay bir biçimde kestirebildiğini göstermektedir (Ford,1983. Akt; Mumcuoğlu,2002)

1.6 Zihinsel Engelli Çocuklar

Zihinsel gerilik genellikle bir çocuğun, bilişsel olarak yaşına uygun beklentilerden “iki standart’lık sapması”,diğer bir deyişle IQ testi sonucu 74 ya da daha aşağı sonuç elde etmesiyle tanımlanır. Zihin engelli çocuklar özel eğitime muhtaç çocuklar içerisinde oldukça önemli bir grubu oluşturmaktadır. Zihin engelli çocuklara

ilişkin ilk tanımların 1800'lü yıllara dayandığı daha açıklayıcı tanımların ise 1900'lü yıllarda yapıldığı gözlenmektedir (Eripek, 1996). Son olarak AAMR (American Association Mental Retardation); zihin engelliliği, yeni tanımlama ve sınıflandırma sistemini yayımladığı dokuzuncu kitapçığında, zeka geriliği adıyla aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

Zeka geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Eripek, 2003, s. 157).

Çağlar (1979) zihinsel engeli “ doğum öncesinde, doğum sonrasında ve doğum sonrasındaki gelişim sürecinde, çeşitli nedenlerden dolayı zihinsel, psiko-devimsel, sosyal olgunluk yönünden akranlarına göre dörtte bir veya daha yüksek oranda sürekli yavaşlama, duraklama veya gerilik oluşturan sürekli bir durumdur.” şeklinde tanımlamaktadır (Çağlar,1979,Akt; Özgür,2004,s.151).

Sınıflandırma

Zihinsel engelli çocukların homojen bir grup olmaması ve kendi içlerinde farklılıklar göstermesi nedeniyle sınıflandırılmaları gerekir. Sınıflandırmaların yapılması çocuklara özgü farklılıkların belirlenmesi ve bunlara yönelik özel eğitim hizmetlerinin sağlanması açısından önemli olmaktadır. Zihinsel engelli çocuklarla ilgili ilk sınıflandırma girişimi 1845 yılında Esquirol tarafından onların dil kullanımı ölçütü olarak yapılmıştır.

Psikolojik Sınıflandırma		Eğitsel Sınıflandırma	
Zeka Bölümü (IQ) Puanı		Zeka Bölümü (IQ) Puanı	
Hafif	55–70	Eğitilebilir	50–75
Orta	40–55	Öğretilebilir	25–50
Ağır	25–40	Ağır	0–25
Çok Ağır	0–25		

Şekil 4: Zihinsel Engellilerin Sınıflandırılması (Kaynak: MEB. Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı 1991,8)

Ülkemizde MEB, özel eğitim yönetmeliğinde bu sınıflandırmaya paralel olarak zihinsel engelli çocuklar “Eğitilebilir, öğretilebilir, klinik bakıma gereksinim duyan çocuklar olarak sınıflandırılmıştır (ÖERDB,1991,8, Akt. Özgür 2004,s.152).

Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler: Zeka bölümleri(IQ) 0–24 olan ömür boyu başkalarının bakım ve korunmasına gereksinim duyan zihinsel engellilerdir. Bütün zeka gelişimleri 0–2 yaş düzeyindedir. Zihinsel engelli grubunda klinik bakıma gereksinim duyan çocuklar olarak da bilinen bu çocukların oranı zihinsel engelliler grubunda % 5’tir(Özgür,2004,s.157).

Öğretilebilir Zihinsel Engelliler: Zeka bölümleri 25–44 olan zihinsel engelliler grubudur. Bu çocukların yarı bağımlı şeklinde adlandırıldıkları görülmektedir. Yarı bağımlı bir yaşam sürdürebilir, basit düzeyde konuşmayı öğrenebilirler. Zihinsel engelliler grubunun % 3 bu grupta yer almaktadır (Özgür,2004,s.157).

Eğitilebilir Zihinsel Engelliler: Zihinsel engelliler grubu içinde normale en yakın olanlardır. Zeka bölümleri 45–74 olan zihinsel engellilerdir. Bunun yanında bu çocukların normallerle birlikte aynı eğitimi alabilecekleri görülmektedir. Gerilik derecesine göre 8–12 yaş düzeyinde zekaya sahip olabilirler.6.sınıf düzeyinde akademik çalışmalar yapabilirler. Uygun eğitim olanakları ve araç gereç kullanılması durumunda kendilerine yeter duruma gelebilecek monoton ve yarı beceri gerektiren bazı hüneler kazanabilirler. Sosyal bakımdan uygun ortamda olumlu uyumsal davranış sergileyebilirler (Özgür,2004,s.157).

1.6.1 Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri

Zihinsel engelli olan çocuklar da normal yaşlıları gibi temelde aynı psikolojik, fizyolojik, sosyal, duygusal gereksinimlere sahiptirler. Kendi aralarında da bireysel farklılıklar gösterirler.

Zihinsel engelli çocukların en temel/belirgin özelliği gelişim hızlarının yaşlılarından yavaş olmasıdır. Bu gecikme gelişimin tüm alanları için geçerlidir. Bir bebeğin zihinsel engelli olduğunu söylüyorsak, bu bebeğin yuvarlanma, emekleme, yürüme ve konuşmaya başlama gibi gelişim alanlarında yaşlılarını geriden takip ettiğini ifade ediyoruz demektir.

Genel olarak bu çocukların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrenmede yavaşlık,
- Dikkat dağınıklığı,
- Konuşma bozukluğu ve gecikmiş konuşma,
- Duyu-motor problemleri,
- Günlük yaşama ilişkin becerilerde yetersizlik
- Sosyal becerilerde yetersizlik (Karabulut,2003,s.22).

Bu özellikler genel olarak tüm zihinsel özürlü çocuklarda görülmekte ancak bu becerilerdeki başarısı, yeterliliği zihinsel özrün derecesine göre değişmektedir. Örneğin hafif derecede zihinsel özürlü bir çocuk sosyal gelişimi ve günlük yaşam becerilerinde yeterli bir çocuktur. Temel probleminin öğrenme ve dikkat dağınıklığı ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Orta/ağır derecede zihinsel özürlü çocuk ise bu alanların tümünde birden yetersizlik gösteren, destek gereksinimi olan çocuktur.

A.Öğrenme Özellikleri

Bu çocuklar da pek çok beceriyi normal yaşlıları gibi öğrenirler. Ancak öğrenmeleri daha yavaş ve güç olur. Zihinsel yetersizlikleri arttıkça öğrenme yavaşlar ve zorlaşır. Bu çocukların dikkatlerini bir konu üzerinde toplamada ve bir işi sonuna kadar sürdürmede güçlükleri vardır.

Soyut terim, tanım ve kavramları çok geç ve güç anlar ve kavrarlar. Kazandıkları bilgileri ilişkilerine göre gruplamada ve genelleme yapmada belirgin şekilde gerilik gösterirler. Kazandıkları bilgi ve becerileri yalnız öğrendikleri durumlarda ve şekilde uygularlar. Yeni durumlara uyum sağlamada zorluk çekerler. Duygu ve düşüncelerini açık ve bağımsız olarak ifade edemezler. Genellikle güvendikleri kimsenin devamlı özendirme ve onayını bekler, yardıma gereksinim duyarlar (Özgür,2004,s.161).

B.Dil Gelişim Özellikleri

Bu çocukların dil ve konuşma gelişimleri normal yaşlılarınıninkine benzer aşamaları izler. Konuşmayı normal çocuklar gibi öğrenirler, ancak zihinsel yetersizliğe bağlı olarak konuşmaları daha geç gelişmekte ve daha fazla konuşma bozukluğu göstermektedirler. Zihinsel yetersizlik arttıkça dil ve konuşma problemleri de artmaktadır.

C.Bedensel Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocukların fiziksel görünüşleri ve sağlık durumları özrün derecesine göre değişmektedir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların görünüş ve motor becerileri genelde normal yaşlılarından farklı değildir.

D.Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Özellikleri

Yaşlılarından kabul gördüklerinde hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar onlarla bir arada olup kolayca anlaşabilirler. Yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların gereksiz yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olur. Diğer taraftan yapabileceklerinden daha basit görevler vermek ise onların kolayca sıkılmalarına yol açabilir. Bu çocukların başarılı oldukları konularda, çeşitli oyunlarda normal arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok, yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi duygusal açıdan kendilerine daha çok güvenmeleri yönünden önemlidir (Topaloğlu,2003,s.23).

Orta/ağır derecede zihinsel engeli olanlar ise normal yaşlılarından gerek zihinsel, gerek fiziksel ve gerekse sosyal yönden epeyce farklı olduklarından, yaşlılarıyla kaynaşmaları daha güç olmaktadır.

Diğer gelişim özelliklerinde olduğu gibi sosyal beceriler de zihinsel engelin derecesine bağlı olarak değişecek, en alt grupta olan çocukların bu becerileri de çok sınırlı olacaktır.

1.7 Davranış Problemleri

Davranış problemlerinin sağlıklı bir şekilde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahiptir. Gerçekte davranış problemlerinin sınırlarının çizilmesi zordur. Çünkü davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenler duruma, koşullara, mekana vb. bir dizi değişkene bağlıdır (Karaoğlu,2002,s.17).

Gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri de katıldığında, çocukta, bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal ve davranışsal düzeyde olumsuz davranışlar görülebilir. Bu olumsuz tepkiler davranış problemleri olarak adlandırılır.

Davranış problemleri; davranım bozukluğu, aşırı hareketlilik, kaygı, hırsızlık, dikkat eksikliği, yalan söyleme, saldırganlık, çalma vb.gibi şekillerde görülmektedir. Bu problemlerin ortak özellikleri ise sosyal beklentilere, okul ve aile kurallarına ve ahlaki değerlere uygun olmamalarıdır.

Davranış problemlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarda ev ya da okul gibi farklı ortamlar ele alınmakta ve ebeveyn, öğretmen, akran gibi farklı kaynaklara başvurulmaktadır. Davranış problemlerinin en fazla görüldüğü ortam okuldur. Bunun nedeni çocuk ve ergenin zamanının çoğunu okulda geçirmeleridir. Okulda davranış problemlerine sahip, diğer deyişle sürekli mutsuz, kaygılı, içe kapanık ya da saldırgan, sinirli öfkeli akranları tarafından reddedilen, önemsenmeyen, sürekli eleştirilen bu öğrencilerin değerlendirilmeleri öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin çocuk ve ergenin özelliklerini objektif olarak tanımlama, standart sosyal çevrede gözlem yapabilme ve aynı gelişimsel özelliklere sahip çocuk ve ergenler arasında doğrudan karşılaştırma yapabilme becerilerine sahip oldukları ve bu nedenle de davranış problemlerini değerlendirmede önemli bilgi kaynakları oldukları vurgulanmıştır (Çiçekci,2000,s.3).

Ornstein (1990)'ın yapmış olduğu araştırmaya göre, çocuklarda en sık görülen davranış problemleri şunlardır:

1. Devamlı olarak oturamama, yerinde duramama
2. Çok konuşma
3. Oyun ve etkinliklere katılmama
4. Sakar olma, dikkatsizce hareket etme
5. Proje ve hobilerini tamamlamama
6. Yavaş uyum sağlama
7. Sürekli ilgi isteme
8. Diğerleri ile alay etme
9. Yalan söyleme
10. Yeni insanlardan çekinme (Karaoğlu,2002).

Davranış problemlerine sahip çocuk ve ergenler potansiyel olarak öğrenebilir olmalarına karşın başarısız olan, kişilerarası ilişkilerinde yetersiz, garip ve uyumsuz davranışlar gösteren, depresif ve mutsuz görünen çocuk ve ergenlerdir. Bu özellikler farklı zamanlarda, farklı sıklıkta olabilmektedir. Ancak bu davranışların problem olarak değerlendirilebilmesi için belirli zaman süresince, belirli miktarda gösterilmesi gereklidir.

1.7.1 Zihinsel Engelli Çocuklar ve Davranış Problemleri

Bireyin toplumsal anlamda kabulü uygun sosyal davranışların yerine getirilmesi ile mümkündür. Sosyal anlamda kabul görmüş insanlar, iletişim becerilerine sahip sosyal becerilerde yetkin insanlardır. Ancak engelli bireylerin sosyal yeterlilikleri ile ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Fraser ve Rao (1991), engellilerde davranış problemlerinin nedenlerini çocukla ilgili, aile ile ilgili ve Sosyo-ekolojik faktörlerle açıklamıştır. Çocukla ilgili faktörler; engel derecesi ve çocuk ve ergenin mizacıdır. Aile ilgili faktörler ise annenin mizacı baş etme becerileri, evlilik ve aile işlevselliğidir. Diğerlerinden farklı olarak aileler engelli bir bireye sahip olmanın getirdiği stres ve yükü taşımaktadırlar. Engelli olmayan bireyden farklı olarak engelli bireylerin dilsel açıdan yetersiz olmaları, iletişimde güçlük yaratarak sosyal etkileşimde bozukluklara yol açabilecektir (Çiçekci,2000,s.19).

Yetersiz bilişsel yetenekler ve düşük okul başarısına sahip olan zihinsel engelli bireyler de birçok davranış problemi tespit edilmiştir. Okul başarılarının düşük olmasının nedeni gerçekten engellerinden dolayı olabileceği gibi, düşük başarı beklentilerinden dolayı da olabilir. Zihinsel engelli bireylerin de diğer tüm insanlar gibi arkadaş ve sosyal etkileşime ihtiyacı vardır. Ancak iletişim ve bilişsel problemlerinden dolayı başkalarının onları anlamaları zordur, bazen akranları tarafından reddedilirler bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Knoblock,1987, akt; Çiçekci,2000)

Zihinsel engelli bireyler sınırlı zihinsel yeteneklerinden dolayı, engelli olmayan akranlarına göre problemlerle baş etme yetenekleri de sınırlıdır. Bu durumda, bu bireylerin akademik başarılarının düşük olmasına etki eden faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Sürekli başarısızlıklarla karşılaşması sonucu başarısızlık beklentilerinin yüksek olması onların işlevsellik düzeylerini düşüreceği, sosyal ve bilişsel gelişiminin yanı sıra yeterlilik hissinin gelişiminin de engelleneceği belirtilmiştir.

Zihinsel engelli bireyler ihtiyaçlarını ifade edememe ve diğer bireylerle iletişim kuramama gibi engellemeler sonucu saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Saldırganlığın temel amacı ise dikkat çekmedir. Zihinsel engelli bireylerin saldırganlık ve dikkat eksikliği gibi davranış problemleri açısından risk grubu oldukları saptanmıştır. Bu duruma neden olan faktör yalnızca düşük olan zekaları değildir. Kişilik ve çevresel faktörlerde bu durumda etkili olmaktadır (MacMillan,1982,akt; Çiçekci,2000,s.22).

1.8. Problem

Geleneksel “zeka” kavramı çocuklara sunabileceklerimizin sınırlarını daraltmaktadır. Okullar zeka göstergesi olarak sözel ve matematik yetenekler üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa psikologlar ve eğitim araştırmacıları yetenek ve zekanın, insanın pek çok özelliğini ve etkinliğini içine alan geniş bir kavram olduğu doğrultusunda inandırıcı kanıtlar ileri sürmektedirler (Yılmaz 2002,s.13).

Stanford Üniversitesi araştırmacılarından Elizabeth Cohen yaptığı araştırma sonucunda, eğitim sistemlerinde zekânın 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.

Eğitim sistemlerinde değişen paradigmalara rağmen, eğitim uygulamalarının büyük bir çoğunluğunda bilişsel alan becerilerinin geliştirilmesinin öncelikli olduğunu görmekteyiz. Öğrenenler yalnızca bilişsel yeteneklerine göre değerlendirilmektedir. Ancak bu durum bilgi ve becerilerin yaşamsal olmasını engellemektedir. Çünkü gerçek yaşam yalnızca akademik beceriler bütünü değildir. Gerçek yaşamda başarmak için sosyal ve duygusal becerilere de ihtiyaç vardır. Duygusal zekanın bir yönü olan stresi kontrol altında tutma ve duyguları yönetme başarı için oldukça önemlidir. Duygusal zeka duygularını ne zaman ne kadar ifade edeceğini bilmek ve duygularını kontrol etmektir. Duygusal zeka zeki olmanın başka bir yoludur.

Bu nedenlerden dolayı etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için öğrenenler 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, iletişim becerileri ve duygularla ilgili becerileri içermektedir. Bu becerilerin eksikliği olumlu ilişkilerin eksikliğini ve sonucunda da mutsuzluğu beraberinde getirmektedir (Pearson, 2000,Akt; Yılmaz,2002).

Goleman’ın duygusal zeka tanımında belirtilen nitelikler öğretilbilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde bireyler zihinsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanma şansına kavuşabilirler (Mumcuoğlu,2002).

Gerek çocukların doğuştan gelen mizaçları, gerekse hem sosyal hem de akademik eğitimlerini etkileyen belirli psikolojik eksiklikler nedeniyle, psikoloji

literatürünün çoğu sosyal ve duygusal becerilerde zorluk çeken çocuklarla ilgilidir (Shapiro, 2004,s.157).

Sosyal ilişkilerde zorluk çeken çocukların sosyal becerileri öğrenebilmeleri için değişik yollar vardır. Maalesef okullarda işbirliği (yardımlaşma), empati, anlaşmazlıklara çözüm bulma, duyguları kontrol etme ve iletişim becerileri gibi konular ders olarak işlenmez. Çocukların başkalarıyla iyi anlaşabilmelerini ve sosyal becerileri öğrenebilmeleri, sanıldığı gibi, yalnızca çocukların çevrelerindeki insanları ve onların davranışlarını gözlemlemesiyle öğrenilemez.

Çocuklar arkadaşsız olduklarında kendilerini yalnız, şaşkın ve dünyayla uyum içinde olmadıklarını hissederler ve bu hisler onların geleceklerini ciddi olarak tehdit eder. Okullardaki özel eğitim şubelerine gönderilen çocukların önemli bir kısmı sosyal becerileri zayıf olduğu için yaşıtları tarafından reddedilen çocuklar olarak tanımlanmıştır. Çoğu kez, çocuğun sosyal sorunları, başlangıçtaki öğrenme zorluğundan daha önemli hale gelir (Shapiro,2004).

Bu noktada özellikle eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarında öncelikli olarak akademik becerilerin kazandırılması amaçlanmakta, öğrencilerin sosyal ve duygusal davranış problemlerinin çözülmesi ikinci planda kalmaktadır. Ancak çocuklukta yaşıtları tarafından reddedilme, okul başarısında zayıflığa, duygusal sorunlara ve ergenlik çağında suç işleme riskinin yükselmesine yol açan bir etkidir.

1940'lı yıllardan bu yana davranış problemleri ile ilgili yapılan araştırmaların en çarpıcı sonucu, problemlerin süreklilik göstermesidir. Küçük yaşta davranış problemleri gösteren bireylerin yaşamları boyunca davranış problemlerini göstermeye devam ettikleri görülmüştür. Loeber (1990) sürekliliği, daha azdan daha ciddi şekildeki davranış problemlerine doğru zamanla görülen sistematik bir değişiklik olarak tanımlamıştır. Örneğin 10 yaşında okuldan kaçan, kavga eden bir çocuğun,20 yaşında tecavüz eden araba çalan bir genç,30 yaşında ise dolandırıcılık ve çocuk istismarı gibi suçları işleyen bir yetişkin olabileceği belirtilmiştir (Loeber,1990 akt; Çiçekci,2000)

Erken dönemlerde görülen davranış problemlerinin daha sonraki dönemlerde görülecek olan daha ciddi davranış problemlerinin, erken dönemde tespit edilip gerekli önleyici müdahalelerin zamanında yapılmasının birey ve toplum adına ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Zihinsel engelli bireylerde gerek çevresel nedenlerden dolayı gerekse kendi özelliklerinden dolayı birçok davranış problemi görülebilmektedir. Çiçekci (2000)

yaptığı araştırmada; görme, işitme ve zihinsel engelli öğrencilerde görülen davranış problemlerini normal öğrencilerle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli grubun, tüm gruplar içerisinde davranış problemlerine en fazla sahip olan grup olduğu bulunmuştur (Çiçekci,2000,s.104).

Zihinsel engelli çocuklarda var olan davranış problemlerinin önemli bir kısmı, etkili iletişim kurmada, kendini ve duygularını ifade etmedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu alanlardaki yetersizlikleri onları dikkat çekici davranışları yapmaya yöneltmektedir. Davranış problemlerinin görülmesinin farklı nedenleri olarak toplumsal anlamda kabul görmeme, kendine güven eksikliği, stresli koşullara maruz kalma gösterilebilir.

Zihinsel engelli bireylerin davranış problemlerinin giderilmesi için özel eğitim alanında birçok farklı uygulama ve yöntem kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemlerin yanı sıra öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerle bu alanla ilgili planlı ve sistematik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü bireyin sevgi ve güven gibi duygularının farkında olması, kendini tanıması ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi duygusal zeka becerileriyle sağlanabilir. Zihin engelli bireylerin çevreleriyle sosyal etkileşim içerisine girip uyum sağlayabilmeleri için öncelikle çevrelerindeki kişilerin duygularını anlamaları ve kendi duygularını da başkalarına anlatmaları gerekmektedir. Duyguları algılama, anlama, ifade etme ve duyguları düzenleme boyutlarını içeren duygusal zeka becerilerinin eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocuklara kazandırılmasıyla bu çocukların sosyal ve duygusal becerileri geliştirilerek, bu nedenlerden kaynaklanan davranış problemlerinin giderilmesi sağlanabilir. Bu tür becerilerin kazandırılması bireyin toplumsal uyum sürecine de önemli katkılar sağlar.

Öğrencilerin (kendilerini tanımaları, sosyal becerilerini geliştirmeleri, doğru kararlar alabilmeleri, başkalarına karşı duyarlı olabilmeleri, empati duygularını geliştirebilmeleri ve karşılaştıkları zorluklarla baş edebilen pozitif, üretken ve başarılı insanlar olabilmeleri için gerekli olan) duygusal zeka becerilerini kazanabilmeleri, akademik becerileri öğrenmeleri kadar önemlidir.

Çocuklar ne kadar zeki olurlarsa olsun, notları ne kadar iyi olursa olsun gerek kendilerine gerekse içinde bulundukları 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 (Kansu,2004,www.dzcocukkulubu.com).

Tüm bu nedenlerden dolayı eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemlerinin giderilmesi ve bunun sonucunda, özel eğitimin temel amaçlarından birisi olan bireyin toplumsal uyumuna yönelik duygusal zeka temelli bir gelişim programının hazırlanması, uygulanması ve bu programın eğitilebilir düzeydeki zihinsel öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında çocuklara duygusal zeka becerilerini kazandırmaya yönelik birçok çalışma yapılmış ve bu amaca yönelik birçok program hazırlanmıştır. Bu konu ile ilgili literatürde zihinsel engelli çocuklara yönelik böyle bir program ve araştırmaya rastlanmamasına rağmen duygusal zeka ile ilgili eğitim programlarını değerlendiren araştırmaların çoğu duygusal zeka düzeyinin eğitim uygulamaları sonucunda arttığını ve her yaşta öğrenilebilen bir kavram olduğunu göstermektedir (Yılmaz,2002,s.40)

Novick (1998) 'nin yaptığı çalışma Çocuk ve Aile Programı çerçevesinde gerçekleştirilen bir uygulama çalışmasıdır. Halen Baller İlkokulunda Rahat Köşe (Comfort Corner),Birincil Müdahale Programı (Primary Intervention Program) (PIP) uygulanmaktadır. Burada amaç, programın uygulanması ile birlikte çocukların arkadaşlık becerilerini ve benlik saygısını geliştirmektir. PIP eğitimi 1990 yılında sınıfta zorluk çeken çocukların hizmetine sunulmuştur.

Rahat köşe (Comfort Corner) uygulama odası bir müzik odasından daha az yer kaplamamaktadır. Çocukların sanat çalışmaları yapabilecekleri masa ve sandalyeler, hayvan materyalleri, kuklalar, kitap rafı, kasetçalar ve dans edebilecekleri bir alan – bütün bunlara çocukların evde de ihtiyacı vardır. Okulun birinci haftasında yapılan aktivitelerin temelini benlik saygısı ve güven oluşturma etkinlikleri oluşturmaktadır. Zaman içerisinde sosyal beceriler ve temel yaşam becerileri verilmektedir. Rahat köşe uygulamasında duygu kartları kullanılmaktadır. Duygu kartları çocuklara tanıtılır ve onlar hakkında konuşulur. Tabii ki çocuklar sadece konuşmaz oynar, okur ya da bir resimle duygularını anlatırlar.

Böylece üzgün, kızgın veya mutlu gibi duyguları tanımlar ve nasıl hissettiklerini öğrenirler. Video filmleri izlerler. Gösteri üzerine konuşurlar. Müzik de yardımcı bir öğedir. Süreç içerisinde şarkı söylemek, dans etmek için kullanılır. Kitap rafında onların sorunları ile ilgili kitaplar bulunmaktadır.

Böylece duygusal zekayı geliştirecek psikolojik olarak güvenli bir ortam oluşturulur. Çevre çocukların öğrenmesinde oldukça etkilidir. Her yıl yaklaşık olarak 3 çocukta okul fobisi görülmektedir. Bu çocuklarla her gün rahat köşede vakit geçirilir.

Rahat köşe ile çocuklar duygularını uygun yollarla ifade etmeyi öğrenmektedirler. Bu program, arkadaşlık becerileri, iletişim becerileri, red etme becerileri ve çatışmaları sonuçlandırma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın sonucu göstermektedir ki, okulun çocuklardan çok fazla beklentisi vardır. Bu beklentilerin gerçekleşmesi için çocuklara destek verilmesi gerekmektedir. Verilen bu destek onların akademik başarılarını artırmaktadır. Çocuklar olumlu düşünen, problem çözen, arkadaş grubu ve aile üyesi olmanın güveni çevresinde kişisel ilişkilerini geliştirmektedirler (Novick,1998 s:200;Yılmaz,2002 s:53–54–55).

Ülkemizde ise Yavuz (2002),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 kaydettikleri gözlemlenmiştir (Yavuz,2004).

1.8.1 Problem Cümlesi

Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerinde etkisi var mıdır?

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli çocuklara yönelik duygusal zeka gelişim programının hazırlanması uygulanması ve programın öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1- Duygusal zeka gelişim programının, davranım bozukluğu-Hiperaktivite boyutu üzerinde etkisi var mıdır?

2- Duygusal zeka gelişim programının, depresyon-dikkat eksikliği boyutu üzerinde etkisi var mıdır?

3- Duygusal zeka gelişim programının sosyalleşmiş saldırganlık boyutu üzerinde etkisi var mıdır?

1.10. Araştırmanın Önemi

Duygusal zeka ile ilgili literatürün taranması sonucunda yurt dışında bugüne kadar eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklarda duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde ise Duygusal zeka ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bunların çoğunluğu Duygusal zeka kavramının değerlendirilmesine yönelik betimsel çalışmalardır.

Günümüzde akademik zeka açısından yetkin insanlarda bile duygusal zeka becerilerinin eksik olduğu ve tek başına akademik zekanın mutlu ve anlamlı bir yaşam için yeterli olmadığı görüşü yaygınlaşmıştır. Çünkü “anlamlı ve başarılı bir yaşam mantıksal çözümler ve dış görünüşün altında bulunanla, yani insan yüreği ile ilişkilendirilmelidir” (Cooper, 2000).

Davranış problemleri ile ilgili yapılan çalışmaların ortak sonucu ise çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin gelişimsel olarak ilerlemesi nedeniyle yetişkinlik döneminde daha ciddi problemlere yol açmasıdır. Bu nedenle bu problemlerin erken dönemde önlenmesi oldukça önemlidir.

Zeki olmanın başka bir yolu olarak tanımlanan duygusal zeka becerilerinin özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması ile sosyal ve duygusal anlamda gelişmeleri sağlanarak davranış problemlerinin azaltılacağı ve akademik beceriler alanında olmasa da diğer alanlarda akranlarına uyum sağlayarak kaynaştırma eğitimine sorunsuz devam edebilecekleri düşünülmektedir. Bu eğitim uygulamaları sonucunda belki akranları kadar matematik bilemeyecekler ama onları anlayıp, onlara kendilerini anlatabileceklerdir. Dolayısıyla da diğerleri tarafından kabul görmeleri kolaylaşacaktır.

Araştırmanın, duygusal zeka becerilerini özel eğitim alanında işe koşarak çocukların davranış problemlerini olumlu yönde etkilemesi ve bunun sonucunda engelli bireyde ikinci bir engelin oluşmasını önleyeceği düşünülmektedir.

Araştırma özel eğitim alanında duygusal zeka becerilerinin uygulama sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, özel eğitim alanına yeni bir yaklaşım getirmektedir. Ayrıca davranış problemleriyle başa çıkmada farklı teknikler ortaya koyması bakımından sınıf yönetimi alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma bu alanlara getirdiği farklı öğretim teknolojileri açısından önemlidir.

1.11. Sayıtlar

1-Zihin engelli çocuklar hakkında Rehberlik Araştırma Merkezlerinden alınan bilgilerin doğru ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

2.Araştırma kapsamı içindeki deneklerin evren grubunu yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.12. Sınırlılıklar

1-Araştırma alınan örneklemele sınırlıdır.

2- Araştırma verilen süre ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

Duygu: Duygu, bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine varmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir (Brenner&Salovey,1997,s.183 akt; Yılmaz,2002).

Zeka: Zeka; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu tanıma göre, zeka çevreye tam olarak bir tepki (reactive) değil, fakat aynı zamanda, onu biçimlendirme etkinliğidir (Erkuş,1999,s.42).

Duygusal Zeka: Duygusal zekayı “bireyin kendisinin ve diğerlerinin hissettiklerini anlayabilme, duyguları ayırt edebilme, bu duyguları düşünme ve eylem için bilgi olarak kullanabilme”diğer bir deyişle sosyal zekanın çeşididir (Mayer, Salovey,2000).

Zihinsel Engel: Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma ve bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zeka geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 1996, s. 9).

Özel Alt Sınıf: Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilecekleri normal okullarda açılan sınıflardır.

Davranış problemi: Davranış problemleri; davranım bozukluğu, aşırı hareketlilik, kaygı, hırsızlık, dikkat eksikliği, yalan söyleme, saldırganlık, çalma vb.gibi

şekillerde görülmektedir. Bu problemlerin ortak özellikleri ise sosyal beklentilere, okul ve aile kurallarına ve ahlaki değerlere uygun olmamaları, uzun bir zaman döneminde ve dikkati çeken derecede görülmeleridir (Kaner,2003,s.232).

Davranım Bozukluğu- Hiperaktivite ve İmpulsivite (DB-Hİ): Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB),en sık rastlanan davranış bozukluğudur. DEHB olan çocukların üç temel davranış örüntüsü a) dikkatlerinin çok kolay dağılması b) aşırı hareketli olmaları ve c) davranışlarının sonuçlarını düşünmeden atak davranmalarıdır (İmpulsivite).Davranım bozukluğu olan çocuklar ise başkalarının temel haklarını, toplumun kurallarını ve normlarını sürekli ve yineleyen şekilde ihlal ederler (Canat,1998, akt; Kaner,2003,s.238)

Depresyon–Dikkat eksikliği (D-DE): Özel eğitim programlarından yararlanan çocukların pek çoğunda depresif özelliklere rastlanmaktadır (Meese,1996,akt; Kaner,2003,s.238).Genellikle 15 yaşından sonra ortaya çıkan depresyon, çocukluk döneminde daha az gözlenmektedir. Çocukluk döneminde çocuklarında deprese olduklarında davranışları, yetişkinlikten farklı olabildiği için, diğer bir deyişle belirtiler gelişim düzeyine göre. Değiştiği için ebeveynler ve öğretmenler bunu tanımlamakta güçlük çekebilmektedir.

Sosyalleşmiş Saldırganlık: Bu boyut ergenlerde görülen davranım bozukluklarını içermektedir. Bu boyuttaki davranım bozuklukları başkalarıyla birlikte çalma, madde kullanma, okuldan kaçma yalan söyleme, huysuzluk gibi davranışlardır.

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma çerçevesinde Duygusal zeka kavramına yönelik olarak yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mayer, Caruso ve Salovey (1999) ,”Duygusal Zeka, zeka için gerekli olan geleneksel standartlara ulaştı” adlı çalışmalarında bir zekanın bilimsel olarak yasal olması için gerekli standart ölçülere uyması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada 503 yetişkin ve 229 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 12 alt boyutu bulunan Duygusal Zeka Yeteneği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekle ölçülen duygusal zeka, klasik zekanın, standartları kriterlerine uyduğu görülmüştür.

Tobias (2000) “Duyguların Sözcükleri “adlı çalışmasında,daha çok çocukların kullandığı duygu sözcükleri üzerinde durmuştur.Fakat bu çalışmanın temelinde duygusal zeka ebeveynliği ile ilgili bilgiler verilmektedir.İç disiplin nasıl artırılır,sorumluluk duygusu,sosyal beceriler nasıl artırılabilir gibi sorular öncelikli olarak ele alınmıştır.(Tobias,www.kidseq.com,2000)

Novick (1998) ‘in yaptığı çalışma Çocuk ve Aile Programı çerçevesinde gerçekleştirilen bir uygulama çalışmasıdır. Burada amaç programın uygulanması ile birlikte çocukların arkadaşlık becerilerini, iletişim becerilerini ve benlik saygısını geliştirmektir. Rahat Köşe uygulama odası bir müzik odasından daha az yer kaplamamaktadır. Çocukların sanat çalışmaları yapabilecekleri masa ve sandalyeler hayvan materyalleri, kuklalar, kitap rafı, kasetçalar ve dans edebilecekleri bir alan bulunmaktadır. Okulun birinci haftasında güven oluşturma etkinlikleri yapılmaktadır. Zaman içerisinde sosyal beceriler ve temel yaşam becerileri verilmektedir.(Yılmaz,2002).

2.2.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde Duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırmalar son yıllarda giderek artmaktadır.

Ergin (2000), “Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zeka Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasında İlişki Üzerine Bir Araştırma” adında bir tez hazırlamıştır. Araştırma ile ilgili veri toplamak amacı ile iki araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki 16 PF Kişilik Faktörü Envanteri, ikincisi ise Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğidir. Elde edilen verilerle duygusal zeka ölçeğinin ölçtüğü boyutlarla, kişilik özelliklerini ölçmek için kullanılan ölçeğin ölçtüğü on altı kişilik özelliği arasındaki ilişki saptanmış ve bu ilişkinin cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmanın sonuçları şöyledir:

1.Çalışmanın sonucunda duygusal zekanın beş alt boyutu ile on altı kişilik özelliği arasında % 63 oranında bir ilişki ortaya konmuştur. Duygusal zeka değerlendirme ölçeğinin sadece birinci alt boyutu olan duyguların “duyguların farkında olma” boyutu ile 16 PF kişilik özelliğinden hiçbirisi arasında ilişki gözlenmemiştir.

2.Duygusal zeka ile cinsiyet arasındaki ilişki açısından duygularının farkında olma, duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutlarında erkeklere ait aritmetik ortalamadan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.(Ergin,2000)

Karşlı, Gündüz, Ural (2000), eğitim yönetiminde duygusal zekanın önemi hakkında okul müdürü adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve duygusal zeka açısından eğitim yönetimine ilişkin değerlendirme yapmaktır.

Betimsel nitelikteki araştırmada veriler, üç tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 218 maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile elde edilmiştir.

Hazırlanan bu anket, Akdeniz, Sakarya ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yöneticiliği Kursuna katılan 500 okul müdürü adayına bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Elde edilen veriler frekans, yüzde ve faktör analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, duygusal zeka kavramının 8 boyutta incelenebileceğini ortaya koymuştur. Bu boyutlar: Duygusal Öz Bilinç, Duygu yönetimi, Duygusal potansiyel,

Duygusal dürüstlük, Duygusal yorumlama, Duygusal bütünlük, Duygusal hoşgörü ve duygusal esnekliktir. Araştırma sonuçları, duygusal zekanın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu, ancak ülkemizin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekayı oluşturan faktörlere yabancılaşıldığını ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2002) “Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi”adlı bir tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada annelere duygusal zeka düzeylerini yükseltmeyi amaçlayan 12 oturumdan oluşan “Duygusal Zeka Düşünme Becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 0–5 yaş arası çocuğa sahip olan 24 anne oluşturmaktadır. Bu anneler random yöntemiyle iki gruba ayrılmış, gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

“Duygusal Zeka” düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Annelere verilen 12 haftalık eğitim uygulamalarından sonra Duygusal zeka değerlendirme ölçeği kullanılarak deney ve kontrol grubunun son test puanları elde edilmiştir. Buna göre duygusal zeka düşünme becerileri eğitimi alan annelerin Duygusal Zeka Düzeyleri toplam puanları ile eğitim verilmeyen annelerin Duygusal Zeka Düzeyleri toplam puanları, son-test puan ortalamaları arasındaki farkın. 05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Yılmaz,2002).

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 bulunamamıştır.

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 öntestten aldıkları duygusal zeka toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve özelliği, verilerin toplanması ve çözümü ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Tek-Grup öntest-sontest deseni için verilerin analizinde, her deneğin iki ayrı ölçümü bulunduğundan ilişkili ortalamalar t testi kullanılır (Balcı,2004,s.212).

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Mersin İbrahim Karaoğlanoğlu özel alt sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir. Bu sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye duygusal zeka gelişim programı uygulanmıştır. Programın uygulanma süresi boyunca okula devam konusunda sorun yaşanmamıştır.

3.2.1.Çalışma Grubu Özellikleri

Bu araştırmanın çalışma grubunu Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli tanısı konmuş çocuklar oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın çalışma grubundaki iki öğrenciye test kabul etmediklerinden tanı konulamamıştır. Bu çocukların iletişim sorunu yaşadıkları düşünülerek Duygusal Zeka Gelişim programına dâhil edilmişlerdir

Öğrencilerin tümü öz bakım becerilerini kazanmakla birlikte akademik beceri alanlarında yaşlılarından daha geridirler. Öğrencilerden yalnızca üçü okuma ve yazma becerisini kazanmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaş ve cinsiyet özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1.Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	1	10
Erkek	9	90
Toplam	10	100

Örnekleme giren öğrencilerin Tablo 1 de görüldüğü gibi % 10'u kız, % 90'ı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda erkek öğrenci sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Örnekleme Giren Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş	f	%
7	1	10.0
8	1	10.0
9	4	40.0
10	2	20.0
11	2	20.0
Toplam	10	100

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşları 7–11 yaş arasında değişmektedir. Öğrencilerin % 40'ı 9 yaşında, % 20'si 10 yaşında yine % 20'si 11 yaşında, % 10'u 8 yaşında ve % 10'u 7 yaşındadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi –GGDPKL,(Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. Ayrıca program geliştirilmeden önce öğrencilerin performanslarını ilgi ve yeteneklerini belirlemek amacıyla, Performans Değerlendirme Formu ile Aile Görüşme Formu Kullanılmıştır.

Araştırmada, programın uygulanmasından önce ve sonra Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi kullanılmıştır.

3.3.1.Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL)

Quay ve Peterson (1996) tarafından geliştirilen GGDPKL 5–18 yaşları arasındaki okul çağı çocuk ve ergenlerin gösterdikleri davranış problemlerini taramak, klinik değerlendirmede kullanmak, suçlu çocukların sınıflamalarını yapmak, psikolojik ve farmakolojik müdahalelerden sonra davranış değişikliğini saptamak ve çocuk ve ergenlerdeki davranış problemlerinin temel boyutlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda altı boyut saptanmıştır. Davranım Bozukluğu, Sosyalleşmiş Saldırganlık, Dikkat Problemleri-Toyluk, Kaygı-İçe Kapanma, Psikotik Davranış ve Motor gerginlik-Aşırılıktır. Ölçek 89 maddeden oluşmaktadır.

GGDPKL zihinsel engelli bireylerin öğretmenlerine uygulanarak, bu grupla ilgili faktör analizi çalışmaları yapılmış ve bu grupta engelli olmayan çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalardan elde edilen boyutlara benzer boyutlar elde edilmiştir. (Epstein, Cullian ve Polloway, 1986 akt; Çiçekci, 2000).

GGDPKL' nin ülkemiz için uyarlama çalışması Kaner ve Çiçekci (1999) tarafından yapılmıştır.5–19 yaşları arasındaki 1544 kız ve 2103 erkekten oluşan toplam 3647 öğrencinin öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerden elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda 56 maddelik birbirinden bağımsız üç alt ölçek elde edilmiştir. Bunlar: Davranım Bozukluğu Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon-Dikkat eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlıktır.

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

2.Depresyon–Dikkat eksikliği (D-DE):Yirmi maddeden oluşan (6, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 22, 23, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 54) bu alt ölçek, kısa süreli dikkat, dalgınlık, konsantrasyon güçlüğü, pasiflik ve çocuksuluk, yetersiz kendine güven, düşük

benlik saygısı, korku, kaygı ve başarısızlık nedeniyle yeni davranışları denemede gönülsüzlüğü ölçmektedir.

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

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ölçekten düşük ve yüksek puan alan alt ve üst % 27 lik grupların her maddeden aldıkları puanların t-testi ile ayırt edici geçerlikleri incelenmiş ve tüm maddelerin alt ve üst grupları ayırt ettikleri saptanmıştır (Kaner ve Çiçekci,1999).

Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık, testi yarılama ve test yeniden test yöntemleriyle incelenmiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları DB-Hİ, D-DE, SS için sırasıyla .96, .94, .84'dür. Testi yarılama tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayıları yukarıdaki sıraya göre .94, .92,.84'dür. Ölçeğin test yeniden test korelasyon katsayıları ise yine aynı sırayla .85, .96 ve .91'dir (Kaner ve Çiçekci,1999).

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

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak olan veriler Duygusal zeka gelişim programının uygulanmasından önce ve sonra örneklem grubuna uygulanmış olan Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi ile elde edilmiştir. Bu ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin analizinde bilgisayardan yararlanılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu, Davranım Bozukluğu Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon-Dikkat eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutları SPSS programı ile tek grup öntest-sontest tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.5.Duygusal Zeka Gelişim Programı

Yurt içinde ve yurt dışında özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanmış herhangi bir duygusal zeka gelişim programına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan eğitim uygulamaları, Kudret Yavuz’a ait “Duygusal zeka gelişim Projesi “ve Müge Yılmaz’a ait “Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerinin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi”, isimli doktora tez çalışmaları gözden geçirilerek öğrencilerin gelişim özellikleri ve düzeyleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

3.5.1 Duygusal Zeka Gelişim Programının Amaçları

Duygusal Zeka Gelişim programı hedefleri belirlenirken Goleman’ın “Duygusal Yeterlik Modeli”nden yararlanılmıştır. Bu modele göre duygusal zeka; benlik bilinci, duyguları idare edebilme, isteklendirme, duygudaşlık ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Bu elemanları tanımlayan iki temel yeterlik, kişisel ve sosyal yeterlik olarak belirlenmiştir. Bu yeterlilikler altında da duygusal yetenek ve beceriler açıklanmıştır (Goleman,2001).

Bu nedenle Duygusal zekanın gelişmesi için iki farklı alandaki yeterliliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yeterlilik alanlarından birincisi, kişisel yeterlilik, ikincisi de sosyal yeterliliktir.

Ancak özel gereksinimli çocukla uygulanacak bu programın amaçları belirlenirken öğrencilerin de seviyeleri göz önüne alınarak, temel kişisel ve sosyal yeterliliklerden bazıları alınmıştır. Bu program için temel olarak alınan yeterlilikler ve belirlenen amaçlar şunlardır;

Kişisel Yeterlilikler

Kişinin kendisi ile ilgili farkındalık: Bireyin iç dünyası ile kurduğu iletişim sonucu kendini tanıması, sahip olduğu yetilerin farkında olması ve iç iletişimde kullandığı dil ile birlikte, kendi hakkında sahip olduğu bakış açısıdır.

Kendine güven: Bireyin kendi yeteneklerinin farkına vararak, yapabileceğine dair olumlu inançlar besleyerek yeni ve farklı girişimlerde bulunabilmesi ve kendini değerli, önemli hissetmesidir.

Duygusal farkındalık: Bireyin kendi duygularını tanıması, yaşadığı farklı duygusal durumları ve o anlarda yaptığı davranışlarının sonuçlarını algılayabilmesi, duygularını ifade edebilme becerisine sahip olmasıdır.(Yavuz,2004,s16)

Kendini yönetme ve kendini kontrol edebime: Kişinin, sahip olduğu dürtü, istek ve arzularının farkına vararak bunları olumlu bir şekilde yönlendirmesi ve kendi içinden gelen olumsuz duygularını kontrol edebilmesidir.

Sosyal Yeterlilikler

Empati: Bireyin kendini diğer insanların yerine koyarak onların düşünce ve duygularını anlayarak onların bakış açılarına göre durumlarını değerlendirebilmesidir.

İletişim: Bireyin birlikte olduğu insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve kurduğu ilişkileri düzenli bir biçimde sürdürebilmesidir. İletişim kendini ifade edebilme, etkili dinleme, duygudaşlık kurma, ikna etme gibi farklı becerilerden oluşur.

Kişisel ve sosyal alandaki temel yeterliliklerin kazandırılması için Duygusal zeka gelişim programında aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir.

3.5.1.1.Kişinin Kendisi İle İlgili Farkındalık

- a. Kendini tanıma becerisini geliştirme,
- b. Kendinin ve başkalarının bedensel özelliklerini fark edebilme,
- c. Kişisel özelliklerini fark edebilmesine yardımcı olma,
- d. Kendini ifade edebilmesini sağlama,
 - Farklı durumlar karşında kendini ifade edebilmesini sağlamak
- e. Kendine güven
 - Yaptığı olumlu şeylerin farkına varmasını sağlama.
 - Olumlu yönlerini fark edebilmesine yardımcı olma.

3.5.1.2. Duygusal Farkındalık

- a. **Duygularını tanıma ve adlandırabilme**
 - Mutluluk duygusunu tanımasını sağlama
 - Üzüntü duygusunu tanımasını sağlama
 - Korku duygusunu tanımasını sağlama
 - Öfke duygusunu tanımasını sağlama

b. Duyguları fark edebilme

- Duyguları ayırt edebilme becerisini geliştirme
- Olumlu ve olumsuz duyguların farkına varmasını sağlama

c. Başkalarının duygularını anlayabilme

- Başkalarının duygularını fark edebilme
- Başkalarının yüz ifadelerinden duygularını anlayabilme

d. Duygularını ifade edebilme

- Duygularını etkili bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirme
- Duygularını grup önünde ifade etme becerisini geliştirmek
- Duyguların açığa çıkmasına izin verme

3.5.1.3. Kendini Yönetme ve Kendini Kontrol Edebilme

a. Duygularını kontrol edebilme

- Kızgınlık duygusu hissedildiğinde yapılması gerekenleri belirleme
- Kızgınlık duygusuyla baş edebilmesine yardımcı olma
- Korkularını açığa çıkarma
- Korku duygusuyla baş edebilmesine yardımcı olma
- Üzüntü duygusuyla ilgili farkındalık uyandırma
- Üzüntü duygusuyla baş edebilmesine yardımcı olma

3.5.1.4. Sosyal Beceriler

a. Selamlaşma becerilerinin gelişimine destek olma.

b. Öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yardımcı olma.

c. Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine destek olma.

d. Arkadaş edinme becerileri

- Arkadaşlık kavramı hakkında farkındalık yaratmak.
- Öğrencilerin birbirlerinin olumlu yönlerini fark etmelerini sağlamak.
- Arkadaş edinme becerisini geliştirmek.

3.5.2. Duygusal Zeka Gelişim Programının Uygulanması

Duygusal zeka gelişim programı haftada 3 saat olmak üzere toplam 20 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerde öğrenmelerin kalıcı olması için konuların sık sık tekrar edilmesi ve öğrencilerin hızına göre ilerlemek esastır. Bu nedenle amaçların uzun bir zaman içerisinde kazandırılması düşünülmüştür. Bu süre boyunca belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan etkinlikler yoluyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin hepsinin ortak olarak yapabilecekleri, performanslarına ve düzeylerine uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu okuma yazma becerisini tam olarak kazanamadığı için ağırlıklı olarak drama, eğitsel oyun, çocuk oyunları gibi yöntemlerden yararlanılmıştır.

Program araştırmacının kendi sınıfından belirlediği çalışma grubuna uygulanmıştır. Programın uygulanmaya başlanmasından önce gerek velilerle gerekse okul idaresiyle işbirliği yapılarak sınıfın fiziksel koşulları uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Öncelikle daha büyük bir sınıf seçilerek yerler halılarla kaplanmıştır. Sınıfta çocukların kendilerini daha rahat ve özgür hissetmelerini sağlamak amacıyla değişiklikler yapılmıştır.

Çeşitli filmleri izlemelerini, müzik dinlemelerini ve dans etmelerini sağlayacak müzik köşesi; her çocuğun kendi ektiği çiçeklerden ve hayvan resimlerinden oluşan bir doğa köşesi, drama ve oyun etkinliklerinin yapılacağı minderlerin kullanıldığı, yaşlarına uygun oyuncaklarla oynayabilecekleri bir oyun köşesi ayrıca resim ve elişleri yapabilecekleri bir bölüm oluşturulmuştur. Burada program amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için yapılan etkinlikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Birinci Hafta

Öğrenci performanslarının alımı, özel eğitim sınıfına yerleştirilmeleri ve Veri toplama aracının uygulanmasından sonra program 08.11.2004 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. Birinci haftada kişisel yeterliliklerden, kişinin kendisi ile ilgili farkındalığının temel basamağı olan kişinin kendini tanımasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Kendini Tanıma Becerisini Geliştirmek

Kendini tanıma duygusal zekanın temelidir. Bireyin kendi duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin, ihtiyaçlarının tam olarak farkında olması demektir (Özdemir,2003).

Kendini tanıma, kişinin kendisi hakkında bazı bilgilerin farkında olması demektir. Bu beceri kişilik gelişiminde bireyin doğru “ben” i bulması anlamında en önemli etkenlerden biridir. Kendini tanıma becerisinden yoksun bireyler başkalarının onlar için hazırladıkları dünyayı yaşayarak kendisi olma şansını kaybederler. Kendini

tanıma becerisinin gelişmesi ile bireyler hangi konularda güçlü olduklarını fark edip zayıf yanlarının başarı ve mutluluk girişimlerini bozmasına fırsat vermezler. Özel gereksinimli çocuklar içinde kendini tanımak, kendine güven ve farkındalığın gelişimi için temel yetidir (Yavuz,2004)

Amaç: Kendini tanıma becerisini geliştirmek.

Öğretim Etkinlikleri: Etkinlik başlangıcında her öğrenciden sınıfa kendisinden bahsetmesi istendi. İletişim sorunu olan bir öğrenci bu etkinliği kabul etmedi. Diğer çocuklar adlarını, soyadlarını söyleyerek, ailelerini tanıttı.

Etkinlik 1:İşte Ben

Amaç: Kendinin ve başkalarının bedensel özelliklerini fark etme.

Uygulama: Sınıfa getirilen gazete ve dergilerden insan resimleri öğrencilerle birlikte kesildi. Resimdeki insanların bedensel özellikleri hakkında konuşuldu. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu resimlerdeki insanların fiziksel özellikleri hakkında doğru bilgiler verdi.

İkinci adımda öğrencilerin kendi bedensel özelliklerini fark etmeleri amacıyla sınıfta bulunan ayna yardımıyla çalışmalar yapıldı. Öğrencilerin sırasıyla aynaya bakarak kendilerini fiziksel olarak anlatmaları istendi. Göz ve saç rengini yanlış olarak tanımlayan iki öğrenciye anında geribildirim verilerek düzeltme yapıldı. Öğretmen kendi bedensel özelliklerine çeşitli sıfatlar ekleyerek “Saçlarım çok güzel, boyum kısa vb. gibi” konuyu farklı bir boyuta taşıdı. Öğrenciler öğretmen tarafından “güzel, hoş, kısa, uzun”vb. gibi tanımlamalarla diğer öğrencilere tanıtıldı. Diğer adımda aynı şeyin öğrencilerin birbirleri için yapması sağlandı. Bu adımda iletişim sorunu olan öğrenci kendisi hakkında diğer öğrenciler tarafından yapılan yorumlara gülümseyerek yanıt verdi. Bu öğrencinin sınıf ortamında gösterdiği ilk yakın iletişim göstergesidir.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerin bebeklikten bu yana çekilmiş bazı fotoğraflarının seçilerek resim kâğıdına yapıştırılması istenmiştir. Bu etkinlik evde yapılmıştır. Sınıfa getirilen çalışmalar yapan kişi tarafından sınıfa anlatılmış ve daha sonra sınıf panosuna asılmıştır. Bu etkinlikte iki öğrencide önemli gelişmeler gözlenmiştir. Bunlardan ilki 7 yaşındaki bir kız öğrencinin ilk defa diğer öğrencilerin duyabileceği şekilde konuşması, diğeri ise iletişim sorunu olan öğrencinin kendi çalışmasını yerinden ve kısık sesle arkadaşlarıyla paylaşmasıdır.

Etkinlik 2:Kendi reklamını yap.

Amaç: Kişisel özelliklerini fark edebilme.

Uygulama: Bu etkinlikte öğrencilerin kişilik özelliklerinin farkına varması amaçlanmıştır. Öğretmen öncelikle kendi kişilik özelliklerinden bahsetmiştir. Böylece öğrencilerden ne beklendiği ortaya konulmuştur. Daha sonraki adımda öğrencilerden kendi özelliklerinden bahsetmeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerden gelen ifadeler genellikle benzer ve sınırlıdır. Öğrencilerden gelen ifadeler aşağıdaki gibidir.

“Akıllıyım”, “Annemin sözünü dinlerim”, “Hep sinirliyim”, “Yaramazım”, “Arkadaşlarımı seviyorum”, “Yakışıklıyım”.

Öğrenciler genellikle kendileri hakkındaki olumlu özelliklerini dile getirmişlerdir. Yalnızca bir öğrenci kendisi hakkında tamamen olumsuz ifadeler kullanmıştır.

Bu etkinliğin pekiştirilmesi için “Kendi reklamını yap”(Brandes ve Phillips, akt; Önder,2003) oyunu oynanmıştır. Sınıf ortamının televizyon ekranı gibi düşünülmesi istenir. Sırasıyla her öğrenci kendi reklamını yapacak, diğer öğrencilerde oyuna televizyon izleyicisi olarak katılacaktır. Etkinliğe gönüllü öğrencilerin katılımıyla başlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin çoğunlukla fiziksel özelliklerinden bahsedildiği gözlemlenmiştir. Daha sonra öğrencilerden arkadaşlarının reklamlarını yapmaları istenmiştir. Bu etkinlikte birincinin aksine öğrenciler arkadaşlarının kişilik özelliklerini vurgulamıştır. Sevdikleri arkadaşları hakkında olumlu ifadeler kullanırken hoşlanmadıkları için olumsuz ifadeler kullanılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“H.’yi seviyorum. O hiç yaramazlık yapmaz. Kavgı etmez. İyi bir çocuk.”

“ S. Hiç konuşmuyor. Konuşsa da kimse anlamıyor. Oyun oynamıyor.”

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerden aşağıdaki soruların cevaplarını resim yaparak vermeleri istenir. Sorular tahtaya yazılır. Ve öğretmen tarafından öğrencilere okunur.

- En sevdiğim oyun
- En sevdiğim renk
- En sevdiğim oyuncağım
- En sevdiğim meyve
- En sevdiğim arkadaşım

Çalışmalar sınıftakilerle paylaşılıp, resim panosuna asıldı.

İkinci Hafta

Kendini İfade Edebilme Becerisi

Kendimizi iyi ifade edebilmek, insan haklarına saygı göstermeye, başkalarının haklarını çiğnemediğinden istek ve ihtiyaçlarımızı açık bir şekilde dile getirmeye imkan verir.

Kendini iyi ifade edebilme kendine güvenin en önemli öğelerinden birisidir. Çünkü dünyaya “Ben de varım!” “Benimde fikirlerim düşüncelerim var!” diyebilme doğrudan bireyin özgüveni üzerinde belirleyici bir etki oluşturur

Kendini ifade edebilme beş temel yeteneği içerir:

- Dolaysız yoldan açıkça, ihtiyaçlarını ifade edebilme.
- Yaşadığı duyguları ifade edebilme
- Kendisinin ve başkasının haklarını koruma
- Eleştirileri kabul edebilme gerektiği durumlarda hakkını savunma ve duruma müdahale edebilme (Yavuz,2004,s.55).

Etkinlik 1: Oyun Oynayalım

Amaç: Kendini ifade edebilme becerisini geliştirmek.

Çocuğun kendini en iyi ifade etme yolu oyundur. Oyun çocuğun dilidir. Özellikle özel gereksinimli çocuklar için oyunun ayrı bir önemi vardır. Bu nedenle ifade becerilerinin geliştirilmesine oyun etkinlikleriyle başlanması uygun görülmüştür.

Ortam, öğrencilerin serbest oyun oynayabileceği hale getirilerek öğrencilerin istedikleri oyuncakları seçmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden bazıları gruplar halinde oyun oynarken, iletişim konusunda zorluk çeken öğrenci yalnız başına arabalarla oynamayı seçmiştir. Öğretmen her öğrencinin yanına giderek öğrencilerin oyunlarına ortak olmuştur. Şaşırtıcı bir şekilde öğrencilerin oyunlar kurguladıkları, kiminin anne kiminin baba, kiminin ise doktor rollerine girerek onların kimliklerini canlandırdıkları gözlenmiştir. Öğrencilerde ki ifade dili, ders ortamından farklı olarak daha akıcı, daha zengin bir özellik göstermiştir. Ayrıca ders yılı başından beri ailesi dışında hiçbir yetişkinle iletişim kuramayan öğrenci ile kurduğu oyuna eşlik edilerek iletişim kurulmuştur.

Öğrenci ilk etapta öğretmenin oyuna katılmasını reddetmiş, ikinci denemede kurguladığı oyunda öğretmene rol vermiş ve ne yapması gerektiğini söylemiştir. Bu iletişim öğrencinin gelişimi için önemli bir kilometre taşıdır.

Etkinlik 2:Anlatıyorum

Amaç: Farklı durumlar karşında kendini ifade edebilme.

Uygulama: Bu etkinlikte öğrencilere farklı olay ve durumlar verilerek, kurgulanan olayı yaşadıklarını düşünüp, ne hissettiklerini canlandırmaları istenmiştir. Kurgulanan durumlar ve verilen tepkilerden bazıları şunlardır:

“Bir akşam baban eve geldiğinde, elinde ne zamandır istediğin bisikleti gördün. Baban sana sürpriz yapmış.”

Tepki: “Hey! Yaşasın. Bakın çocuklar bu bisiklet artık benim. Hep gezeceğim” Öğrenci bu ifadelerin yanı sıra beden dilini de duruma uygun bir şekilde kullanmıştır. Ayrıca kurguyu genişleterek, sınıftan kendisine bir anne ve bir baba seçip onlara da roller vermiştir.

“Okulun bahçesinde top oynuyorsun, bir arkadaşın geldi ve oynadığın topu elinden aldı. Sana da geri vermek istemiyor.”

Tepki: “Onu kovalarım. Sonra da döverim.” Öğrenciye arkadaşıyla veya öğretmeniyile konuşarak ta sorununu halledebileceği söylendiğinde,” Zaten topumu hep alıyorlar, beni hep kızdırıyorlar, dövmeyince sinirim geçmiyor.”yanıtını vermiştir.

“Havanın çok güzel olduğu bir günde annen, komşunuzun çocuğuyla kavga ettiğin için, sana odandan çıkmama cezası verdi.”

Tepki: “Ama oda beni kızdırdı, derim. Ağlarım.”(Öğrenci bu sözselsel ifadelerin yanı sıra üzgün bir ifade takınıp, ağlama taklidi de yapmıştır).”

Etkinlik sonunda verilen duruma uygun tepkiler veremeyen üç öğrenciye öğretmen yardım ederek, uygun tepkiler vermelerini sağlamıştır. Daha sonra bu durumlara benzer durumlar kurgulanarak tekrar öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin bu defa doğru tepkiler verdiği gözlenmiştir.

Üçüncü ve Dördüncü Hafta

Kendine Güven Duygusunun Gelişimi

İnsanın önemli bir niteliği, kendi hakkında değerlendirme yapabilmesidir. Çocuk, başkalarının kendisi hakkında yaptığı değerlendirmelerin yanı sıra, kendisini başkalarıyla karşılaştırarak, kendilik değerinin temelini oluşturan kendilik kavramını geliştirmeye 2 yaş civarında başlar. Çevresindeki kişilerin farklı konulardaki değerlendirmelerin (onaylama-onaylamama ya da ödüllendirme-ödüllendirmeme) çocuğun kendisini değerlendirmesine yardımcı olur. Kendini olumlu olarak algılayan çocuk, dünyayı hem sosyal hem de fiziksel yönleriyle araştırıp öğrenmesi için çok yaşamsal “kendine güveni” kazanabilir (Önder,2003,s.21) .

Özgüven, çocuklarda kişisel gelişimden duygusal ve sosyal gelişime kadar yaşamın her anını etkileyen bir kavramdır. Özgüven bireyin yaşamı boyunca gelişimine devam eder. Kendine güven duygusunun oluşması doğumla başlar ve bebekliğin ilk yıllarında güç kazanmaya devam eder. Bu duygunun sağlıklı bir şekilde devam etmesi çevresindeki yetişkinlere bağlıdır. Bu yetişkinler öncelikle anne baba daha sonra öğretmenler ve etrafındaki diğer insanlardır (Yavuz,2004,s.35).

Kendine güven, kendini tanıma basamağıyla başlayıp, kendini sevme, olumlu düşünme, kendini ifade edebilme ve iletişim becerilerinin gelişmesi ile devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla, uygulanan eğitim etkinliklerinin tümü aynı zamanda kendine güven duygusunun gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar genellikle diğer çocuklarla kıyaslanıp, gerek aile çevresi gerekse okul ortamında her zaman yapamadıklarıyla ön planda olmuştur. Doğal olarak bu çocuklarda kendilerini olumsuz olarak algılama, bazı çocuklarda ise ne olumlu olumsuz hiçbir algılamanın olmadığı gözlenmiştir. Ancak geçen iki hafta süresince uygulanan etkinlikler ve bunun dışında diğer derslerde bu doğrultuda yapılan uygulamalar sonucu öğrencilerde değişimler gözlenmiştir.

Amaç: Kendine güven duygusunu geliştirmek.

Öğretim Etkinlikleri: Çocuğun olumlu kendilik değerine sahip olabilmesi yapabildikleri ve yapamadıkları ile olduğu gibi kabul edilmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle öğretim etkinlikleri planlanırken, çocuğun yapabildiklerinden yola çıkılmıştır. Özgüvenin çocuk için önemi konusunda aileler ile görüşme yapılarak, çocuklarında gördükleri en ufak gelişimi bile göz ardı etmemeleri, sürekli çocuğun yaptığı olumlu davranışlara vurgu yapmaları istenmiştir.

Etkinliklere geçilmeden önce güven duygusunun hissedilmesi için, “Köre yol gösterme” (Shapiro,2004,s 67) adlı güven oyunu oynanmıştır. Öğrenciler ikiye kişilik gruplar halinde eşleştirilmiştir. Oyunun temel kuralı gözleri bağlanan öğrencinin hiçbir yere çarpmadan sınıf içinde dolaştırılmasını sağlamaktır. Öğretmen gözleri bağlı bir öğrenciyi sınıfta dolaştırarak, oyuna başlamıştır. Partnerlerin yeri değiştirilerek oyuna devam edilmiştir. Öğrencilerin oyunda sürekli gözleri bağlanan kişi olmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Etkinlik 1:En iyi yaptığım şey

Amaç: Yaptığı olumlu şeylerin farkına varmasını sağlamak.

Uygulama: Bu etkinlik çocukların yapabildiklerini göstererek kendilerine güven duymayı, sağlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretmen daha önceki gözlemlerden ve ailelerle görüşerek, öğrencilerin yaptığı en iyi etkinliklerin listesini hazırlamıştır. Bu liste tahtaya yazılarak öğretmen tarafından öğrencilere birkaç kez okunmuştur. Öğretmen bunu en iyi kim yapıyor? Sorusunu yönelterek öğrencilerin dikkatlerini çekmiştir. Öğrencilerin bazıları beklenen yanıt verirken bazıları yanıt vermekte zorlanmıştır. Bu durumlarda öğretmen ipuçları vererek, bahsedilen kişinin bulunmasını sağlamıştır. Tahtaya yazılan etkinliklerden örnekler:

- Güzel şarkı söylerim.
- İyi bisiklet sürerim.
- Güzel resim yaparım.
- Güzel tekerleme okurum.
- İyi org çalarım.
- Güzel halay çekerim.
- İyi futbol oynarım.

Bu etkinlikte iletişim sorunu olan öğrenciye yönelik olarak yazılmış “İyi org çalarım” ifadesine öğrenci ilk okumada tepkisiz kalmıştır. Bu öğrenciye ait ifade öğretmen tarafından öğrenciye bakarak ve daha sonra da ismi söylenerek birkaç kez okunmuştur. Öğrenci sonunda gülümseyerek ve elini hafifçe kaldırarak tepki vermiştir.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerin iyi yaptığı etkinliklerle eşleştirilmesinden sonra, bu etkinlikleri arkadaşlarıyla birlikte yapmaları istenerek bu konuda cesaretlendirilmişlerdir. Güzel resim yapan öğrenciye resim dersinde, iyi şarkı söyleyen ve halay çeken öğrencilere sıra ile müzik dersinde, bisiklete binen, futbol oynayan öğrenciye Beden eğitimi dersinde, güzel tekerleme okuyan öğrenciye Bireysel ve toplu etkinlikler derslerinde öğretmen rolü verilerek, bir anlamda grup liderliği yapmaları sağlanmıştır. Böylece öğrenci yeteneğini hem kendi fark etmiş, hem de bunu başkalarına kanıtlama fırsatı elde etmiştir.

Etkinlik 2: “ Kimdir Bu?”

Amaç: Olumlu yönlerini fark edebilmesini sağlamak.

Uygulama: Her öğrencinin olumlu özelliklerinin yer aldığı listeler oluşturulur. Bu listelere öğrenciye ait belirgin fiziksel özelliklerinde bazıları da eklenir. Bu etkinlikte öğrencilerin olumlu kişisel özelliklerini fark etmelerine yardımcı olacak “Kimdir Bu?” oyunu oynanmıştır. Buna göre öğretmen bazı olumlu özellikleri

saydıktan sonra örneğin; neşeli, çalışkan, düzenli vb.gibi özelliklerini saydığı öğrencinin fiziksel özelliklerini sıralar; uzun boylu, sarı saçlı, yeşil gözlü vb.gibi. Daha sonra özellikleri sayılan öğrencinin tahmin edilmesi aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin genellikle fiziksel özellikler sıralandıktan sonra doğru tahminler yaptığı görülmüştür. Doğru cevaplar verildikten sonra söz konusu öğrenci ayağa kalkarak, öğretmenin sıraladığı özelliklerini tekrar eder.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerden “Ben “ isimli kendilerini anlatan bir resim yapmaları istenmiştir.

Etkinlik 3: Yapabildiklerimiz

Amaç: Yapabildikleri konusunda farkındalık yaratmak.

Uygulama: Bu uygulamada her öğrenciye el işi, resim, alçı ve kil hamuru gibi yapmaktan hoşlandığı etkinliklerle ilgili görevler verilmiştir. Verilen çalışmaların tamamlanması için bir haftalık süre tanınmıştır. Bu sürenin sonunda çalışmalar velilerin ve okuldaki diğer öğrencilerin katılımıyla sınıfta sergilenmiştir. Öğrenciler böyle bir uygulamayla hem sorumluluk duygusunu tatmış hem de yaptıklarının diğerleri tarafından onay görmesi ve takdir edilmesi sonucu kendilerini değerli hissetmişlerdir. Bu etkinlikte tüm öğrenciler ailelerinin de desteğiyle verilen çalışmaları yerine getirmişlerdir.

Beşinci ve Altıncı Hafta

Duyguların Farkında Olma

Duyguların farkında olmak, kendi duygularının ve çevresindeki diğer insanların duygularının bilgisine sahip olmak anlamına gelir. Kendi duygularının farkında olmak; insanın duygularını, “bastırmak” yerine kabullenerek, o doğrultuda, ama sosyal olarak kabul edilebilir bir biçimde ifade etmesine ve yaşamasına zemin hazırlayabilir (Önder,2003,s.206).

Duyguları ortaya çıkar çıkmaz algılayabilme becerisi, duygusal zekanın temel maddesidir. Birine son derece kızgın olmakla kızgın olduğunu fark edip “şu anda kızgınlık hissediyorum” demek farklı şeylerdir.

Duyguların farkında olma bir başka duygu bilincinin gelişmesi için temel teşkil eden bir bilinç halidir(Kondrad ve Hendl,2001 s.78 akt; Yılmaz,2002,s.92).

Duygusal Bilinç, bireyin duygularını tanıması ve bu duygularının etkilerinin farkında olmasıdır. Duygusal bilince sahip birey, duygularının “Neden?”inin ve

“Niçin?”inin farkındadır. Duygularının hayatlarında ki etkilerinin farkındadırlar (Özdemir,2003, s.31).

Duygusal bilinci olan kişiler duygularını iletişimlerinde daha etkin ve pozitif yönde kullanırlar. Olaylar karşısında daha uygun tepkiler verirler. Gerekli zaman duygusal durum değişikliğini daha çabuk gerçekleştirirler. Duygularını farklı durumlara göre değiştirebilen bireyler daha sağlıklı kişilik özelliklerine sahiptirler.

Çocuklara, yaşamı öğrenme sürecinde öğretebileceğimiz en önemli becerilerden biri duygularını fark edebilme becerisidir. Duyguların farkında olan çocuklar yaşamın zor anlarında kendilerini doğru bir şekilde değerlendirerek yanlış davranış biçimlerine sürüklenmez.

Yaşadıkları çaresizlik duygusunda yardım istemek yerine yaşamına son vermeyi tercih eden, kızgınlık duygusu sonunda arkadaşlarına zarar veren, incinmişlik duygusu ile içine kapanan pek çok olayla karşılaşırız (Yavuz,2004).

Duyguları tanıma ve fark edebilme becerisinin gelişiminde öncelikle çocuklar, sahip oldukları duyguları bilmelidirler. Duygularını isimlendirebilen çocuklar zamanla duygusal farkındalık geliştirmeye başlarlar. Duyguları tanıma sürecinde her bir duygu üzerinde ne kadar çok konuşulur ve o duyguların yaşandığı anlarda vücudumuzda olan değişiklikler konusu üzerinde durulursa farkındalık o kadar kolay olur.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin temel eğitim alanları arasında duygu eğitiminin özel bir yeri olmalıdır. Duyguların yaşanması bakımından özel gereksinimli çocukların yaşlılarından çok farklı oldukları düşünülmemelidir. Hemen tüm duyguları bu çocuklarda yaşarlar. Ancak bazen hangi duyguları yaşadıklarının tam olarak farkında değildirler ve duygularını nasıl ifade edeceklerini ya da duygularıyla nasıl başa çıkacaklarını bilemezler. Bu nedenle eğitime ihtiyaçları vardır.

Öğrencilerin başlangıç olarak; “mutluluk”,”öfke”,üzüntü” ve “korku” duygularını tanıma, fark edebilme, anlayabilme ve ifade edebilme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Amaç: Duyguları tanıma ve adlandırabilme.

Öğretim Etkinlikleri: Duygusal farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinliklere geçilmeden önce sınıf ortamında şu değişiklikler yapılmıştır. Duygusal yüz ifadelerini içeren kartlar hazırlanarak, sınıfın girişinde bir kutuya konmuştur. Öğrencilerden her sabah sınıfa girerken, kendilerini nasıl hissediyorlarsa o duygusal yüz kartını almaları istenmiştir. Her gün derse başlanmadan önce, öğrenciye hangi duygusal kartı, neden

seçtikleri sorulmuştur. Öğrenciler bu etkinliğe oldukça severek ve isteyerek katılmışlardır. Sınıftaki oyun köşesine duygusal yüz ifadelerini içeren maskeler konulmuştur.

Etkinlik 1:Mutluyum

Amaç: Mutluluk duygusunu tanıtmak.

Uygulama: Öğretmenin anlattığı bir olayla,etkinliğe başlandı.Öğretmen: Çocuklar bugün çok güzel bir şey oldu.Uzun zamandır başka bir şehirde okuyan kardeşim,bu sabah bana sürpriz yaptı ve buraya geldi.Ben onu görünce çokoldum.diyerek o an hissedilen duygunun ne olduğunu sordu.Çocuklardan genellikle “sevinç ve mutlulukla “ilgili cevaplar geldi.Bu cevaplara özellikle vurgu yapılarak ,mutluluğun hayatımızdaki öneminden bahsedildi.

Öğrencilere,”Siz hangi zamanlarda mutlu olursunuz?” sorusu yöneltildi. Alınan cevaplarda bazıları şunlardır:

“Birisi mutlu olduğu zamanlarda. Bir yere gezmeye gidince. Babam beni sevdiğinde mutlu olurum.”

“Oyun oynadığım zamanlarda. Birisiyle konuştuğumda. Annem beni sevdiğinde. Öğretmenim beni sevdiği zaman mutlu olurum”

“Annem ve babam işe girdiğinde, kendime iş bulduğumda. Birisi bana iyilik yaptığında mutlu oluyorum. Okuduğum zaman mutlu oluyorum.”

“Ağlamadığım zamanlarda. Kedilerden mutlu oluyorum. Sevgilim olduğunda mutlu oluyorum. Bana yiyecek alırlarsa mutlu oluyorum.”

“Ödev yaptığım, hediye aldığım, mutlu olurum.”

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında tüm çocuklarda mutluluk duygusunun doğru algılandığı söylenebilir. Bu paylaşımlardan sonra öğrencilere “Bir insanın mutlu olduğunu nasıl anlarız?” Sorusu yöneltir.

Öğrencilerin tamamı bu soruya “Bir insan güldüğünde ve sevindiğinde mutludur.” Cevabını vermişlerdir. Bu cevaplar sonrasında mutluluk duygusunu kendi yüzlerinde göstermeleri istendi. Öğrenciler yüz mimikleriyle mutlu bir yüzü canlandırdılar.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilere mutlu oldukları anları hatırlayarak “mutluluğun hangi renk” olabileceği soruldu. Daha sonra resim kağıtları verildi ve kağıtları seçtikleri renge boyamaları istendi. Çocuklar mutluluğun renklerini “mavi,

kırmızı, sarı, mor ve pembe” olarak belirledi, Bu etkinlikte çocukların, mutluluğu sevdikleri renklerle eşleştirdikleri görülmüştür.

Etkinlik 2: Üzgünüm

Amaç: Üzüntü duygusunu tanıtmak.

Uygulama: Örnek bir olayla etkinliğe başlanır. “Çocuklar ,en sevdiğim arkadaşım bugün başka bir yere taşıyor.Onun buradan gitmesi beni çok

Çocuklardan genellikle “üzüntü ve ağlamayla” ilgili cevaplar alındı. “Üzüntü” cevabına vurgu yapılarak, ağlamanın üzüldüğümüzde yaptığımız bir davranış olduğu açıklandı. Üzüntülerin her zaman yaşanabileceği ancak bu duygunun geçici olduğu anlatıldı. Öğrencilerden onaylayıcı tepkiler alındıktan sonra, “Siz hangi zamanlarda üzülersünüz?” sorusu yöneltildi. Alınan cevaplardan bazıları şunlardır:

“Birisi beni dövdüğü zamanlarda, yere düştüğümde.”

“Anneannem öldüğünde. Birisi hasta olduğunda. Annem ve babam ayrıldığında. Sakat insan gördüğümde.”

“Ayağımı bir şey kestiğinde üzüliyorum. Başka hiçbir şeye üzülmüyorum.”

“Ders çalıştığımda üzüliyorum”.

“ Düştüğümde. Annem beni dövdüğünde. Babam beni dövdüğünde.”

Öğrencilerin genellikle üzüntü duygusunu “fiziksel şiddetle” ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu paylaşımlardan sonra, insanların üzülmelerine neden olan bazı olaylardan bahsedildi. Örneğin; Sevdiğimiz birini kaybetmek, arkadaşlarımızın bizimle oynamaması vb.gibi durumlar.

Daha sonra “Bir insanın üzgün olduğunu nasıl anlarsınız?”sorusu yöneltildi. Bu sorulara verilen yanıtlar şunlardır:

“Birisi ağladığında üzgün olur.”

“Üzgün insanı, yüzünden anlarım, yüzü kıpkırmızı oluyor, ağlıyor.”

“Üzülmüş, ağlamış oluyor üzgün insan.”

“Üzgün insan ağlar, konuşmaz.”

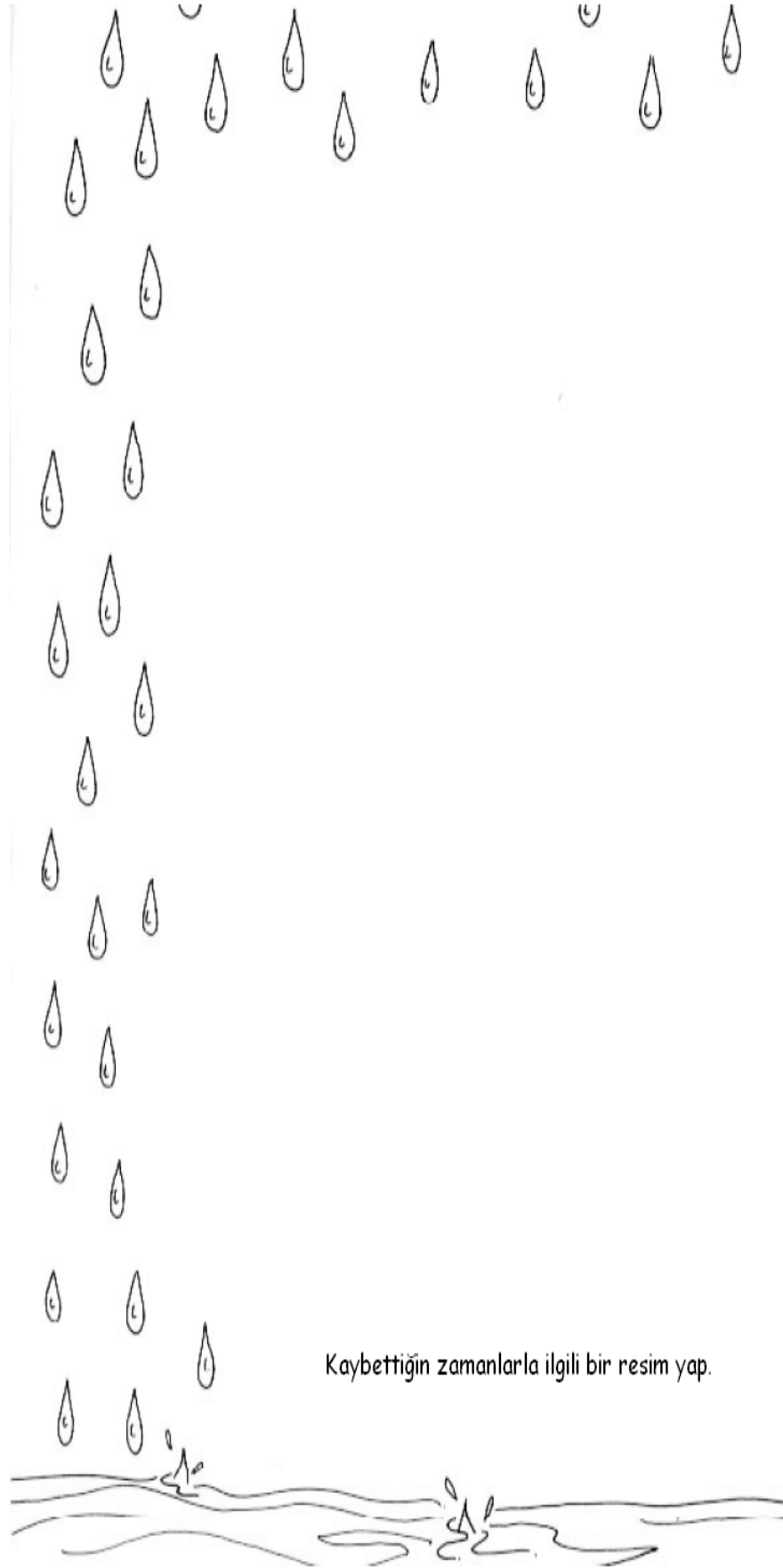
Öğrencilerin, başka insanların üzüntü ifadelerini doğru olarak ifade ettikleri görülmüştür. Daha sonra üzüntü duygusunu kendi yüzlerinde göstermeleri istendi. Öğrenciler yüz mimikleri ile üzgün duygusal yüz ifadesini canlandırıdılar.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerle birlikte aşağıdaki çalışma kağıtları üzerinde çalışıldı.

Üzüntünün rengi nedir?
Bu rengi kullanarak bir resim yap.



Destekleyici Etkinlik 1- Üzgünüm



Yüzlere bak.Sen kendini şu an nasıl hissediyorsan,o yüz ifadesini boy.



Uyuşuk



Kızgın



Üzgün

Destekleyici Etkinlik 3- Üzgünüm

Etkinlik 3: Korkmak

Amaç: Korku duygusunu tanıtmak.

Uygulama: Örnek bir olayla etkinliğe başlanır. “Çocuklar ,dün eve giderken,yolda bir köpek beni kovalamaya başladı ben o zaman çok.....

Çocukların tümü “ korku” cevabını verdi. Bu cevap üzerinde durularak hangi zamanlarda korku yaşadığımız, korktuğumuz zaman neler yapılması gerektiğinden bahsedildi. Öğrencilerden konuyla ilgili düşünceleri alındıktan sonra, “ Siz nelerden korkarsınız” sorusu yöneltildi. Alınan cevaplarda bazıları şunlardır:

“Köpekten korkarım. Aslandan korkarım. Korku filmlerinden korkarım.”

“Hiçbir şeyden korkmuyorum. Ben aslan gibiyim. Bir tek Allah’tan korkuyorum.”

“Hırsızlardan. Fareden korkarım.”

“Karanlık olunca, evde yalnız olunca korkarım.”

“Karanlıktan korkarım.”

Öğrencilerin cevaplarından korku duygusunu tanıdıkları sonucuna varabiliriz. Yalnızca bir öğrenci hiçbir şeyden korkmadığını söylemiştir. Bu öğrencinin ailesiyle yapılan görüşme de gerçekte hiçbir şeyden korkmadığı öğrenilmiştir. Bu paylaşımlardan sonra,”Korktuğunuz zaman neler yaparsınız?”sorusu yöneltildi. Bu sorulara verilen yanıtlar şunlardır:

“Ağlarım.Kaçarım.”

“ Annemin yanına giderim.”

“Korkarım.”

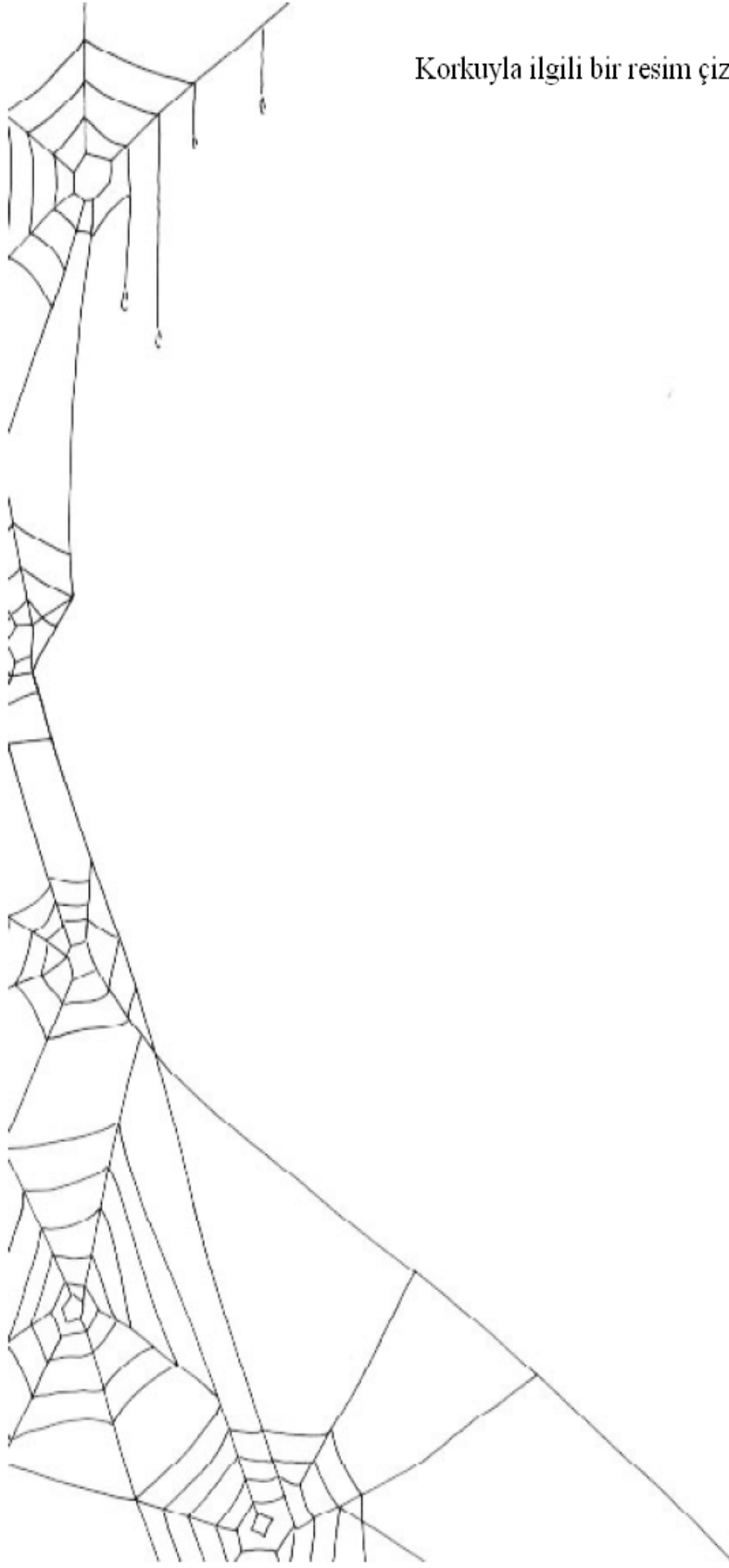
“ Annemi çağırırım.”

Öğrencilerin korku duygusunu yaşadıklarında verdikleri tepkiler kısıtlıdır. Korktuklarında annelerini istemelerinin çocukların bu duyguyu yaşarken güvende olma ihtiyaçlarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Daha sonra “ korktuğumuzda yüzümüz nasıl oluyor?”sorusu sorularak; korku duygusuna ait ifade hakkında çocuklara bilgi verildi. Çocuklar korku duygusuna ait ifadenin taklit edilmesi konusunda diğer duygulara oranla daha fazla zorlanmışlardır. Bu nedenle, duygu kartları kullanılarak korku ifadesi çalışılmıştır. Öğretmen yüz mimikleriyle korku ifadesini öğrencilere göstermiştir. Öğrenciler daha sonra bu ifadeyi aynaya bakarak, taklit etmişlerdir.

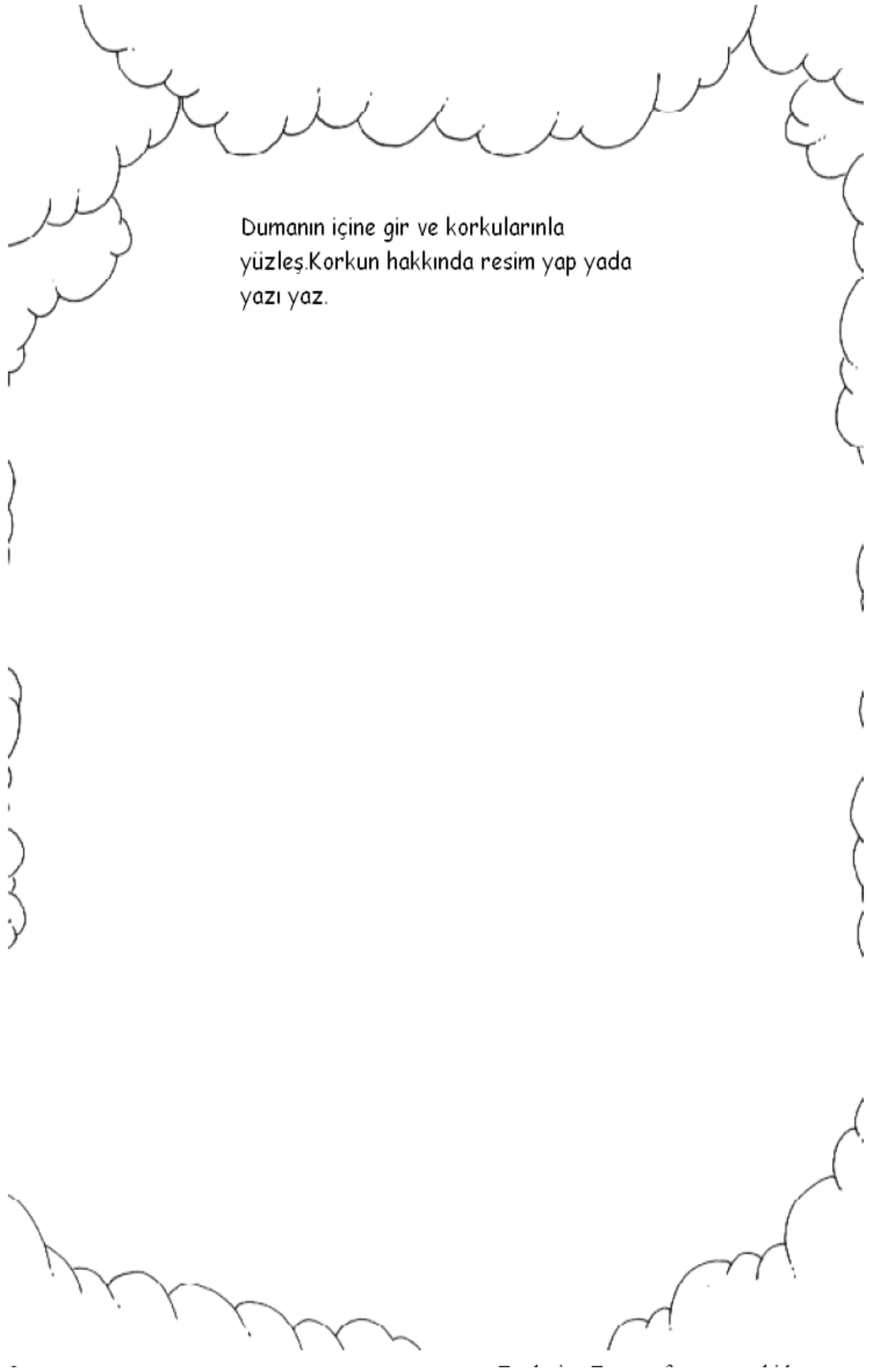
Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerle aşağıdaki çalışmalar yapıldı.



Korkuyla ilgili bir resim çiz.



Destekleyici Etkinlik 2- Korku



Dumanın içine gir ve korkularınla
yüzleş. Korkun hakkında resim yap yada
yazı yaz.

Etkinlik 4: Kızgınlık

Amaç: Öfke duygusunu tanıtmak.

Uygulama: Aşağıdaki olay öğrencilere anlatılır.

“Güneşli güzel bir günde, okuldasınız. Öğretmeniniz o gün size birbirinizi hiç üzmediğiniz için, bir ders boyunca bahçede oynamanız için futbol topu verdi. Siz çok mutlu oldunuz ve arkadaşlarınızla birlikte sevinç içinde bahçeye çıkarak top oynamaya başladınız. Ancak tam siz top oynarken büyük sınıflardan bazı çocuklar gelip, topunuzu elinizden aldı.”

Olay anlatıldıktan sonra aşağıdaki sorular hakkında birlikte konuşulur.

- Bu olayda kendinizi nasıl hissedersiniz?
- Büyük sınıftaki çocukların davranışı hakkında neler düşünürsünüz?

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, bu olay karşısında sinirleneceklerini ve kızacaklarını belirtmişlerdir. Büyük sınıftaki çocukların zaten onları hep kızdırdığını, ama bir şey yapamadıklarını belirttiler. Öğretmen öğrencilere bu durumla ilgili bir çözüm önerisi getirerek, bu tür durumlarda, öğretmenin yanına gelerek konuyu öğretmenle paylaşmaları istendi. Öğrenciler bu öneriyi kabul etti. Bu tartışma sonrasında öğretmen yaşamımızın her anında bizi kızdıracak birçok olayla karşılaşabileceğimizi belirtti. Daha sonra öğrencilere;” Hangi durumlarda kendilerini kızgın hissettikleri soruldu. Öğrencilerden alınan yanıtlardan bazıları şunlardır:

“Çiçeğimi kopardıklarında, bana karıştıklarında ve eşyalarımınla oynayanlara kızarım. Çok sinirli oluyorum.”

“Arkadaşıma otur dediğimde, oturmuyorlar bende kızıyorum. Başka bir şeye sinirlenmiyorum.”

“Birisi bana bağırdığında. Benimle dalga geçiyorlar. Kafamla dalga geçiyorlar, yumurta kafa diyorlar.”

“Birisi beni dövdüğünde sinirli oluyorum. Başka bir şeye kızmıyorum.”

“Sınıfa gelmeden önce ders çalışıyordum, o sınıfta bana karşıyorlardı, beni hep dövüyorlardı. Orda hep üzülüyordum, ağlıyordum. Onlara çok kızıyordum.”

Öğrencilerin öfke duygusuna ait tepkilerini doğru tanımladıkları görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerde öfke kontrolü konusunda sorun yaşanmaktadır. Bu paylaşımlardan sonra”Bir insanın kızdığını nasıl anlarsın?” sorusu soruldu ve bu konu üzerinde konuşlmaya başlandı. Öğrencilerden gelen cevaplar şunlardır:

“Sinirli insan kıpkırmızı oluyor. Yüzü sinirli oluyor.”

“Kızgın insandan bir şey istediğinde sana kızıyor.”

“Sinirli insan kızmış oluyor.”

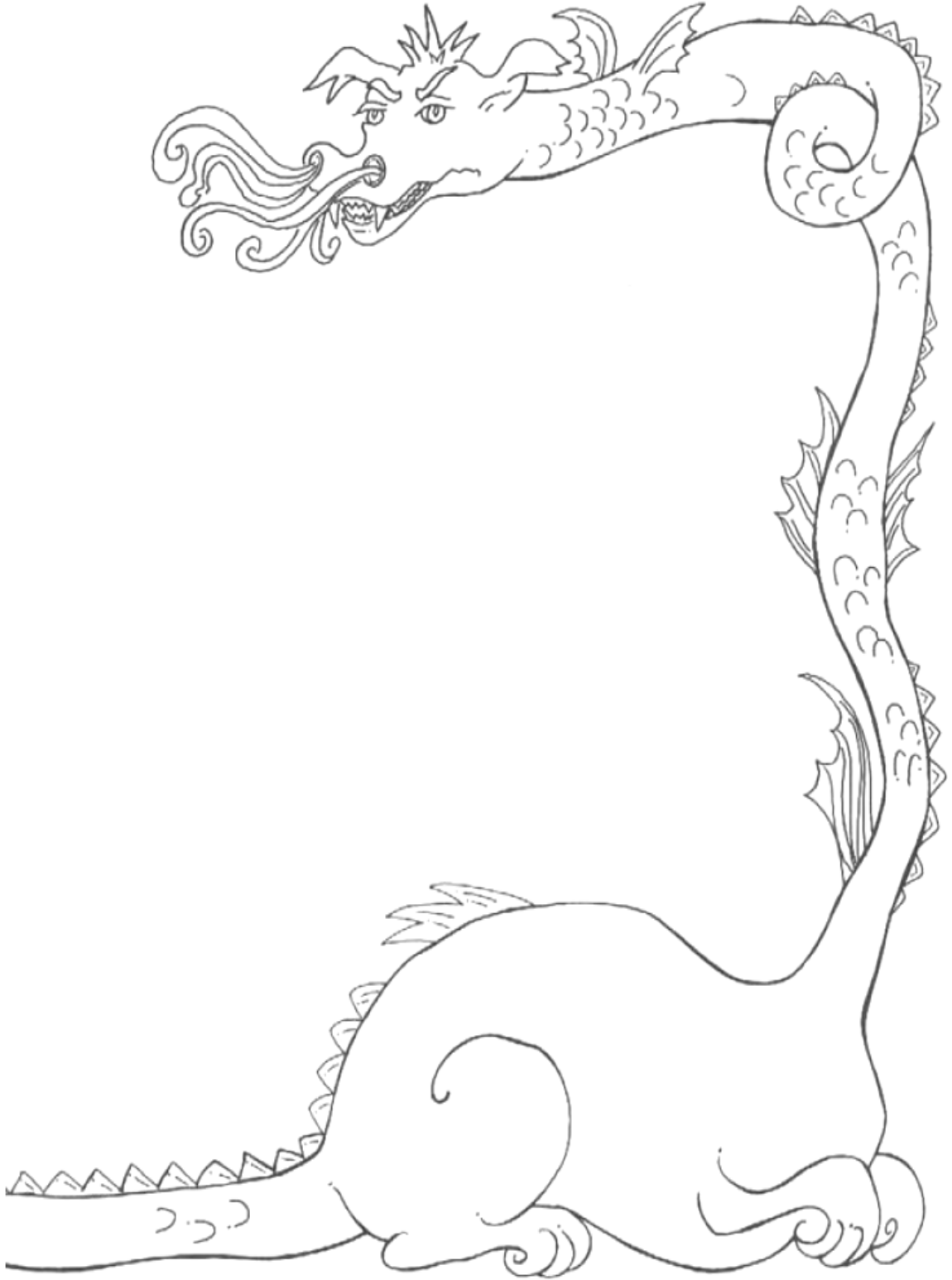
Öğrencilerden bazıları kızgın insana ait ifadeyi doğru tanımlarken, bazıları bu konuda görüş belirtmemişlerdir. Bu nedenle duygu kartlarında, öfke duygusuna ait kart öğrencilerle birlikte incelendi.

Daha sonra öğretmen kızgınlık duygusuna ait ifadeyi taklit ederek, öğrencilerden de aynısını yapmaları istedi. Bu etkinlikten sonra öğrencilerin bu duyguya ait yüz mimiklerini doğru bir şekilde canlandırdıkları görülmüştür.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerle aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.



Destekleyici Etkinlik 1- Öfke



Destekleyici Etkinlik 2- Öfke



Destekleyici Etkinlik 3- Öfke



Destekleyici Etkinlik 4- Öfke

Yedinci ve sekizinci Hafta

Amaç: Duygusal Farkındalık

7. ve 8.haftalarda Duygusal farkındalığı sağlamak amacıyla yapılan etkinliklere devam edilmiştir.

Etkinlik 1: Kayıp Yüz (Önder,2003,s.211)

Amaç: Duyguları ayırt edebilme becerisini geliştirmek

Uygulama: Bu etkinliğe başlamadan önce gerçek bir insan yüzü boyutunda kartonlara farklı duyguları ifade eden yüz resimleri (üzgün, kızgın, korkmuş, mutlu).

Öğretmen, çocukların daire şeklinde dizleri üzerinde yere oturmalarını sağlar. Öğretmen dairenin içine oturur. Önceden hazırlanmış, üzerinde duygu ifade eden yüzler bulunan karton kartlar, çocuklara gösterilerek grubun ortasında yere konularak, çocuklardan gözlerini kapatmaları istendi. Öğretmen tarafından seçilen çocuk. Ortadaki yüz resimlerinden birini seçip alır ve arkasında saklar. Sonra aynı çocuk, hangi duygu kartını, o karttaki duygu ifadesini tüm bedenini kullanarak (yüzü, elleri, kolları...)gruba anlatmaya çalışır. Grupta bulunan diğer çocuklar hangi duygu kartının kaybolduğunu tahmin etmeye çalışırlar.

Oyuna bu şekilde devam edilerek tüm çocukların etkinliğe katılması sağlandı. Bu çalışma da öğrencilerin tümü istekli katılım göstermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu korku duygusunu anlatmaya çalışırken zorlanmışlar ancak diğer duygusal ifadeleri rahatlıkla beden diliyle anlatabilmişlerdir. Bu etkinliğin sonunda korku duygusuna ait ifade tekrar çalışılmıştır.

Etkinlik 4: Duygu ve Acı

Amaç: Duyguları ayırt edebilme becerisini geliştirmek

Uygulama: Bu etkinlik için, gruptaki çocukların sayısı kadar yara bandı ve üzerine kalp çizilmiş A4 boyutunda kağıtlar hazırlanmıştır. Öğrenciler minderlerini alarak yere daire biçiminde otururlar. Her çocuğa, üzerinde kalp resmi çizili bir kağıt ve bir yara bandı konur. Sonra öğretmen; yara bandının bedensel yaralanmalar için (Elimizin kesilmesi, düştüğümüzde dizimizin kanaması)kalp resminin ise çok sevdiğimiz bir oyuncuğumuzun kırılması, sevdiğimiz bir arkadaşımızla kavga etmemiz gibi duygusal durumlar için kullanılacağını açıklar.

Daha sonra, önceden bir kağıda yazılarak hazırlanmış olan çeşitli beden yaralayıcı ve duygu uyandırıcı durumlar yüksek sesle öğrencilere okunmuştur. Yara, beden yarası ise yara bandı yaranın üzerine konur. Kalp yarası ise kalp resmi, kalbin üzerine bastırılır. Büyük yaştaki öğrenciler bu etkinliği hiç hata yapmadan tamamlarken, küçük yaştaki öğrencilerin bedensel ve duygusal durumları ayırt etmekte zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencilerle bireysel olarak çalışılarak iki durum arasındaki fark açıklanmaya çalışılmıştır. Etkinlik, sonunda her çocuktan bedensel ya da kalp yarasına örnek vermeleri istenmiştir.

“Parmağıma çivi battı”.(Yara bandı), “Annem bana kızdı”.(Kalp resmi)

“Elim kesildi”(Yara bandı)

“Elim kapıya sıkıştı” (Kalp resmi)

“Arkadaşım beni dövdü” (Kalp resmi)

Etkinlik 3: Gülen Yüz, Üzgün Yüz (Estrand ve Janzon,1995 akt; Önder,2003)

Amaç: Olumlu ve olumsuz duyguların farkına varma.

Uygulama: Bu uygulamaya başlamadan önce, öğrenci sayısı kadar A4 kâğıtlarına üzgün ve gülen yüz resimleri çizilerek hazırlanmıştır. Etkinlik şu şekilde uygulanmıştır. Tüm sınıf daire biçiminde yerde otururken, öğretmen tarafından her çocuğun önüne birer gülen ve üzgün yüz resmi konulur. Öğretmen, okuyacağı hoş ve hoş olmayan durumlara uyan yüz resminin, çocuklar tarafından kaldırılıp kendi yüzlerinin karşısına getirilmesini ister.

Öğretmen aşağıdaki gülen ya da üzgün yüz durumlarını okuyarak çocukların tepki vermesini bekler.

- En sevdiğin oyuncağın kayboldu.
- Bugün senin doğum günün.
- Baban sana yeni bir bisiklet aldı.
- Arkadaşın başka okula gitti.
- Bugün en güzel resim, senin resmin seçildi.
- Karnın ağrıyor.
- Kahvaltıda süt var.

Öğrenciler genellikle durumlara uygun yüz ifadelerini göstermişlerdir. Ancak “Kahvaltıda süt var.” İfadesinde bazı çocuklar, üzgün yüz resmini bazıları ise gülen yüz resmini göstermiştir. Üzgün yüz resmini kaldıranlar, süt içmeyi sevmediklerini, gülen yüz resmini kaldıran çocuklar ise süt içmeyi sevdiklerini söylemişlerdir.

Etkinlik 4: Duygunu Anlıyorum (Yavuz,2004,s.308)

Amaç: Başkalarının yüz ifadelerinden duygularını anlayabilme.

Uygulama: Etkinliğin amacı öğrencilere anlatılarak, insanların yaşadığı duyguları onların yüz ifadelerine bakarak anlayabileceğimiz açıklanır. Öğrencilerle birlikte gazete ve dergilerdeki insanların resimleri üzerine ve yaşadığı duygular üzerine karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Öğrencilerin genellikle, üzüntü ve sevinç duyan insanlara dikkat ettikleri gözlenmiştir.

Etkinlik 5: Duygunu Görüyorum

Amaç: Başkalarının duygularını anlayabilme

Uygulama: Öğrencilerle birlikte “Baykuşun Maceraları” adlı çizgi film izlendi. Film gerekli görülen yerlerde durdurularak kahramanların, hissettikleri veya

hissedebilecekleri duygular üzerinde sorular sorularak, cevaplar doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilerden, eski gazete ve dergilerden değişik duyguları anlatan yüz ifadeleri bulup kesmeleri ve bir karton üzerinde kolaj oluşturmaları istendi. Bu çalışmalar daha sonra öğrenciler tarafından sınıf panosuna asıldı.

Dokuzuncu ve Onuncu Hafta

Duyguların İfade Edilmesi

Sürekli kendini algılama halinde olan insanlar genellikle duyguları ortaya çıkar çıkmaz onları tanırlar. Bu da onlara içinde bulundukları duruma en uygun harekette bulunma, duygularını kontrol etme etkili kullanma şansı vermektedir. Ancak duygular kelimelere dökülüp başkalarıyla paylaşıldığı zaman, duygular sahiplenilmiş olmaktadır. Duygularla fiili iletişimde yapılması gereken, sitemlerini iletmek değil, duygularıyla kendi arasında bir “ben” mesajını göndermek olmalıdır (Yılmaz,2002,s.95).

Duyguları teşhis etmeyi ve iletmeyi öğrenmek, iletişimin önemli bir parçası ve duygusal denetimin bir yanıdır. Ancak başkalarının duygularını kabul etmek, özellikle yakın ve doyurucu ilişkiler kurmak açısından eşit derecede önemli duygusal zeka becerisidir.

Ancak, diğer birçok duygusal zeka becerisinde olduğu gibi, çocuklarımızın, hisleri anlamaya ve iletmeye gelişimsel yönden hazır olmalarıyla bunu yapabilmeleri iki farklı konudur. Duygular hakkında konuşma kapasiteleri beyinlerine (bir gelişimsel ön programlama şeklinde) sıkıca yerleşmiş olsa da, çocukların bu yetiyi gerçekten kullanıp kullanamayacakları, büyük oranda içinde yetiştirildikleri kültüre ve ailesi ve çevresiyle olan etkileşim tarzına bağlıdır (Shapiro,1997,s.237).

Amaç: Duyguları ifade edebilme

Öğretim Etkinlikleri: Bu beceriyi kazandırmadan önce, sınıf ortamında öğrencinin kendini rahat ve güvende hissetmesi gerekmektedir. Öğretim yılı başında öğrencilerin çoğunluğu duygusal anlamda kendilerini ifade etmekte zorluk çekmekteydiler. Çünkü büyük bir bölümü normal sınıflara uyum sağlayamamış, başarısızlık duygusu yaşamış güvensiz öğrencilerdi. Ancak zamanla sınıftaki rahat ve özgür ortam sayesinde öğrenciler “ Bugün kendini nasıl hissediyorsun?”,”Bir sorunun

mu var?” sorularına rahatlıkla cevap verebilmekte ve bu duygularını paylaşabilmektedir.

Etkinlik 1: Serbest Kürsü

Amaç: Duygularını etkili bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirme

Uygulama: Özel eğitim sınıfında ilk dersin bir bölümü paylaşım zamanıdır. Öğretmen her gün, öğrencilere, sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşacakları bir yaşantılarının olup olmadığını sorar. Paylaşmak isteyen öğrenciler “serbest kürsüye” geçer ve kendini anlatır. Özellikle sorun yaşadıkları zaman “ uyumsuz” davranış sergileyen öğrenciler için bu etkinlik oldukça faydalı olmuştur.

Etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkisini örnek bir olayla açıklamak daha doğru olacaktır. Sürekli arkadaşlarını rahatsız eden, çevresine zarar verici davranışlar sergileyen bir öğrenciye, öğretmen “Sanırım bugün biraz canın sıkılmış, bunu bizimle paylaşmak ister misin?” sorusunu yöneltti. Öğrenci bu öneriyi kabul ederek, sıkıntılarını sınıfla paylaşmıştır. Öğrenci, kısa bir süre önce anneannesinin öldüğünü, onu çok özlediğini, anneannesinin onu çok sevdiğini bir daha onu göremeyeceğini bu yüzden de hep canının sıkıldığını belirtmiştir. Diğer çocukların bu durumda arkadaşlarına “Üzülme”, “Ağlama”, “Başın sağ olsun”, “Biz sana yardım ederiz” gibi destekleyici nitelikte ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Öğrenciye, anneanesi ile ilgili bir mektup yazarak sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşması istenmiştir. Öğrenci duygularını mektup yazarak ifade etmiş, daha sonra bunu arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Yapılan bu çalışmadan sonra öğrenci kendisini daha iyi hissettiğini, anneannesinin mezarını ziyaret ederek özlemini gidereceğini ifade etmiştir.

Burada sorunun çözümü için yapılan şey oldukça basittir “ Çocuğa duygularını ifade edebilecek ortamı ve cesareti sağlamak” çocuğun özellikleri ne olursa olsun, aslında tüm çocukların bir dili, bir kendini ifade ediş tarzı vardır. Önemli olan bu fırsatı onlara sağlamaktır.

Etkinlik 2: Duyguları ifade Etme (Kocayörük,2004,s.50)

Amaç: Duyguların açığa çıkmasına izin vermek.

Uygulama: Etkinliğe başlamadan önce bir klasik müzik CD ‘si ve öğrenci sayısı kadar suluboya takımı ve resim kağıdı hazırlanır. Öğrenciler minderlerini alarak yere otururlar. Rahat oturmaları ve müziği gözleri kapalı bir şekilde dinlemeleri istenir. Bir duygulanım oluşana kadar, müzik dinletilmeye devam edilir.

Bu aşamadan sonra müzik kapatılarak, öğrencilerden ne hissettiklerini anlatan bir resim yapmaları istenir. Resimlerin yapılması bitirildikten sonra herkes kendi resmindeki duygularını anlatarak, arkadaşlarıyla paylaşır. Etkinliğin sonunda çalışmalar sınıf panosuna asılır.

Etkinlik 3: Duygularımı Anlatıyorum

Amaç: Duygularını grup önünde ifade etme becerisini geliştirmek.

Uygulama: Öğrenciler daire şeklinde minderlere otururlar.Öğrencilere beşer dakikalık süreler verilip canlarını sıkan şeyleri anlatmaları istenir.Bu etkinlikte öğrencilerin açık ve net bir şekilde sorunlarından bahsettikleri görülmüştür.Ancak tüm öğrenciler kendilerine verilen süreden çok önce konuşmalarını tamamlamıştır.Bu ifadelerden bazıları şunlardır.

“Kimse beni dinlemiyor. Konuşturamıyorlar beni.”

“Babam iş bulamadığı zaman çok üzülüyorum, o zaman okula geldiğimde hep yaramazlık yapıyorum. Annemle babam kavga ettiğinde de üzülüyorum. Anneannemi çok özledim. Artık köye gidince onunla fasulye toplayamayacağız. Çünkü onu toprağın altına gömdüler.”

“Annemle babamın barışmasını istiyorum. Babam şimdi yanımızda değil, inşallah eve gelir.”

“Okumayı sökmek istiyorum, okuyamayınca çok üzülüyorum, eğer okumaya geçersen babam bilgisayar alacak.”

“Annem hep beni kızdırıyor, para istiyorum vermiyor. Babam gelince onu babama söyleyeceğim.”

Bu etkinlikte öğrencilerin doğal ve açık bir şekilde duygularını ifade ettikleri gözlenmiştir.

Onbirinci –Ondördüncü. Hafta

Duyguları Yönetme

Duyguların arkasında ne olduğunu bilmek önemlidir. İnançlar olayların nasıl olduğu üzerinde köklü bir etkiye sahiptir. Duyguları karşılaşılan olaylar ya da olumlu bir yola kanalize edebilmek önemlidir (Ergin,2002,s.28).

Duyguların kontrolünü elinde bulundurmak, duygusal açıdan rahat yaşamının bir reçetesi sayılabilir. Çok güçlü olan hisler insanın dengesini bozabilir. Sadece tek bir hissin algılanması da aynı ölçüde zararlı bir durumdur. İyi ve kötü ruh halleri, dengeli yaşandıkları sürece, insan hayatının en önemli öğeleridir (Yılmaz,2002,s.98).

Günümüzde yaşanan en yaygın duygusal sorun hiç kuşkusuz öfke denetimiyle ilgilidir. İnsanlar öfkeli oldukları durumlarda, her defasında istemeden de olsa aşırı davranışlarda bulunurlar, sonra da yaptıklarına üzülürler.

Diğer insanlarla uyum açısından, duyguların kontrol edilebilmesi çok önemli bir faktördür.

Bu yüzyılın başlarında, Sigmund Freud, duygularını kontrol etmeyi öğrenmenin uygar insanı tanımlayan kişilik gelişiminin başlıca göstergesi olduğunu ileri sürmüştür. Korteksin alın lobları, duygu denetiminde özellikle önemli birer rol oynar ve birçok bilim adamı bunun özbilincin bulunduğu yer olduğuna inanmaktadır(Shapiro,2004,s.22)

Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, özbilinç temeli üstünde gelişir. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir(Goleman,2001).

Kendini kontrol becerisi, çocuklara erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir. Özellikle yaşamın ilk yılları bu becerinin kazandırılması için uygun yaşlardır. Yaşamın ilk yıllarında kazanılmış kişisel kontrol becerisi ilköğretime sağlıklı bir başlangıçla birlikte, başarılı bir öğrenim hayatı ve uyumlu sosyal ilişkiler içinde rahat ve huzurlu bir ergenlik dönemini de beraberinde getirecektir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde özellikle kızgınlık-öfke duygularının kontrol edilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu öğrencilerde görülen davranış problemlerin önemli bir kısmı öğrencilerin bazı duygularını kontrol edememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bölümde, öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler tasarlanarak, öfke, korku ve üzüntü duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Amaç: Duyguları kontrol edebilme becerisini geliştirme.

Etkinlik 1: Kızgınlığını kontrol et.

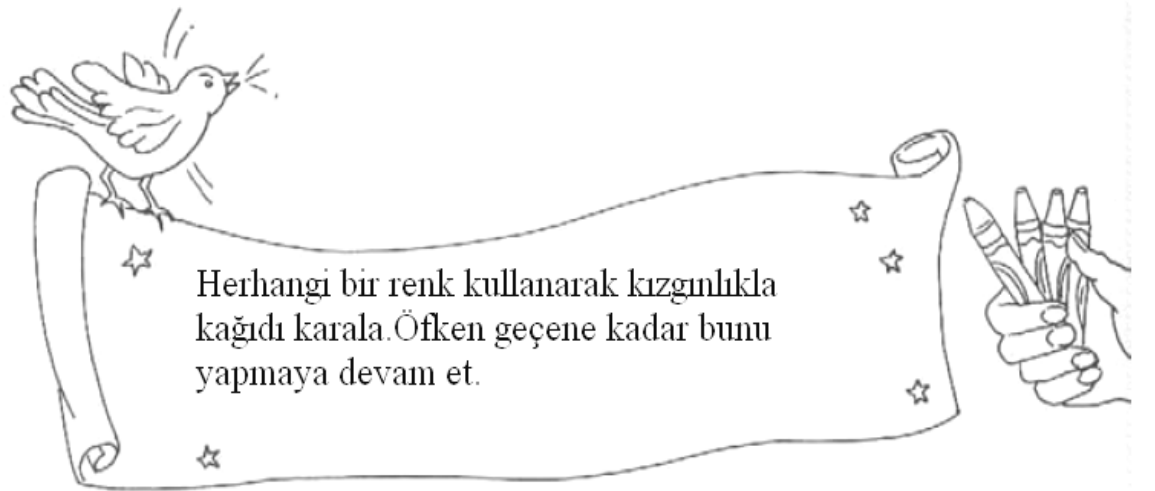
Amaç: Kızgınlık duygusu hissedildiğinde yapılması gerekenleri belirleme.

Uygulama: Öğrencilere kızgın oldukları zamanları hatırlamaları söylenir. Daha sonra öğretmen, aşağıdaki çalışma kağıdını öğrencilere dağıtır. Kızgın oldukları zaman yaptıkları ve yapmadıkları davranışları içeren bu çalışma kağıdı öğretmen tarafından öğrencilere tek tek birkaç kez okunur. Alınan cevaplardan yola çıkılarak kızgınlık duygusu yaşadığımız zamanlarda yapılması gereken davranışlar listelendi.

Aşağıdaki listede öfke duygusunu yatıştıracak bazı yollar yer almaktadır. Sen kızdığında hangilerini yapıyorsun işaretle.

	Yapıyorum	Yapmıyorum
	Yastıkları yumruklamak	_____
	Kapıları çarpmak	_____
	Birilerine bağırarak	_____
	Bahçede çalışmak	_____
	Birşeyler üzerine konuşmak	_____
	Birilerine vurmak	_____
	Tepinmek	_____
	Yemek yemek	_____
	Eski gazeteleri parçalamak	_____
	Top oynamak	_____
	Kil hamurla oynamak	_____
	Yatağın üzerinde zıplamak	_____
	Koşmak ve çığlık atmak	_____
	Kendi kendini incitmek	_____
	Hayvanları incitmek	_____



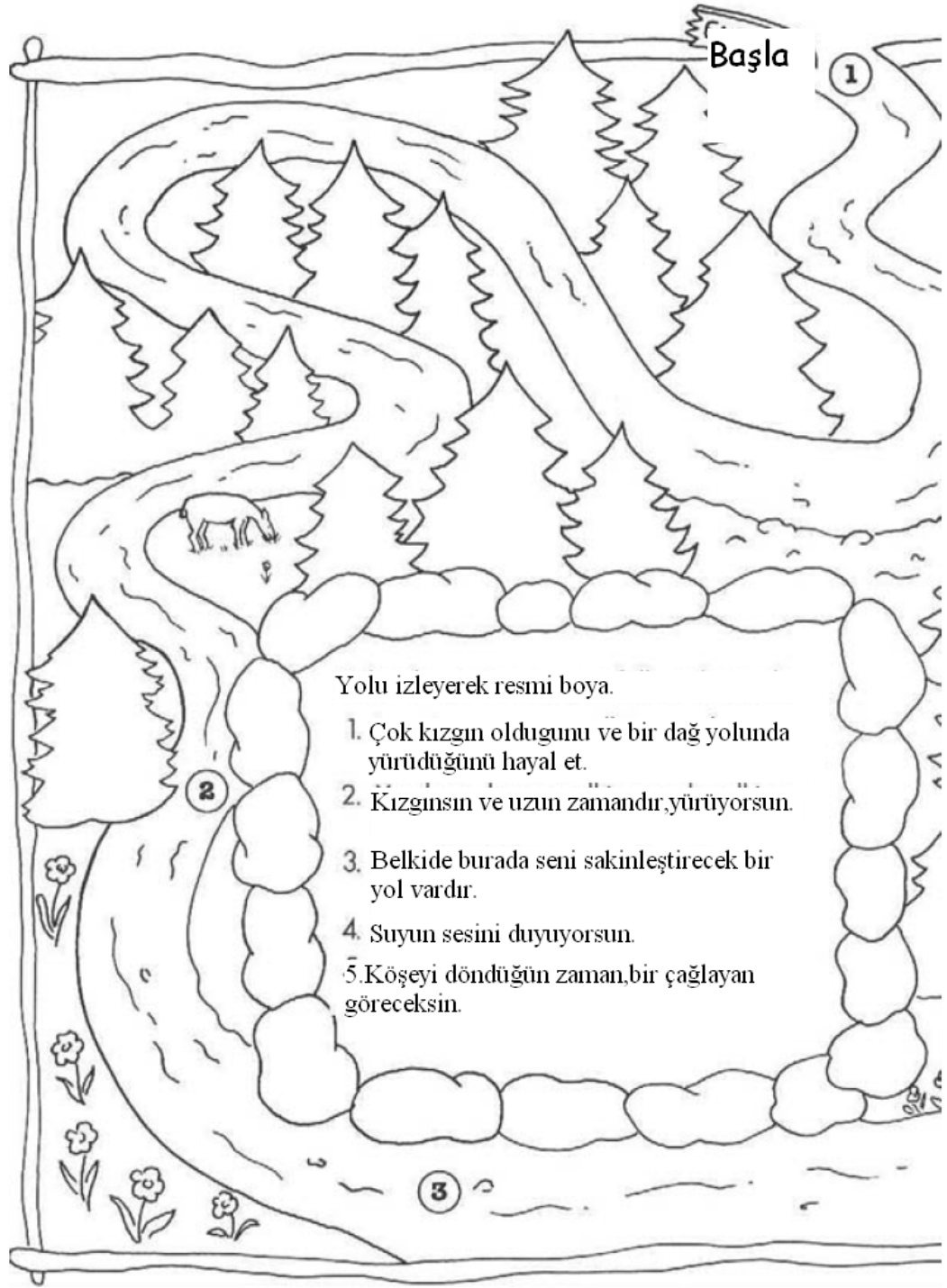


Destekleyici Etkinlik 1- Kızgınlığını Kontrol Et

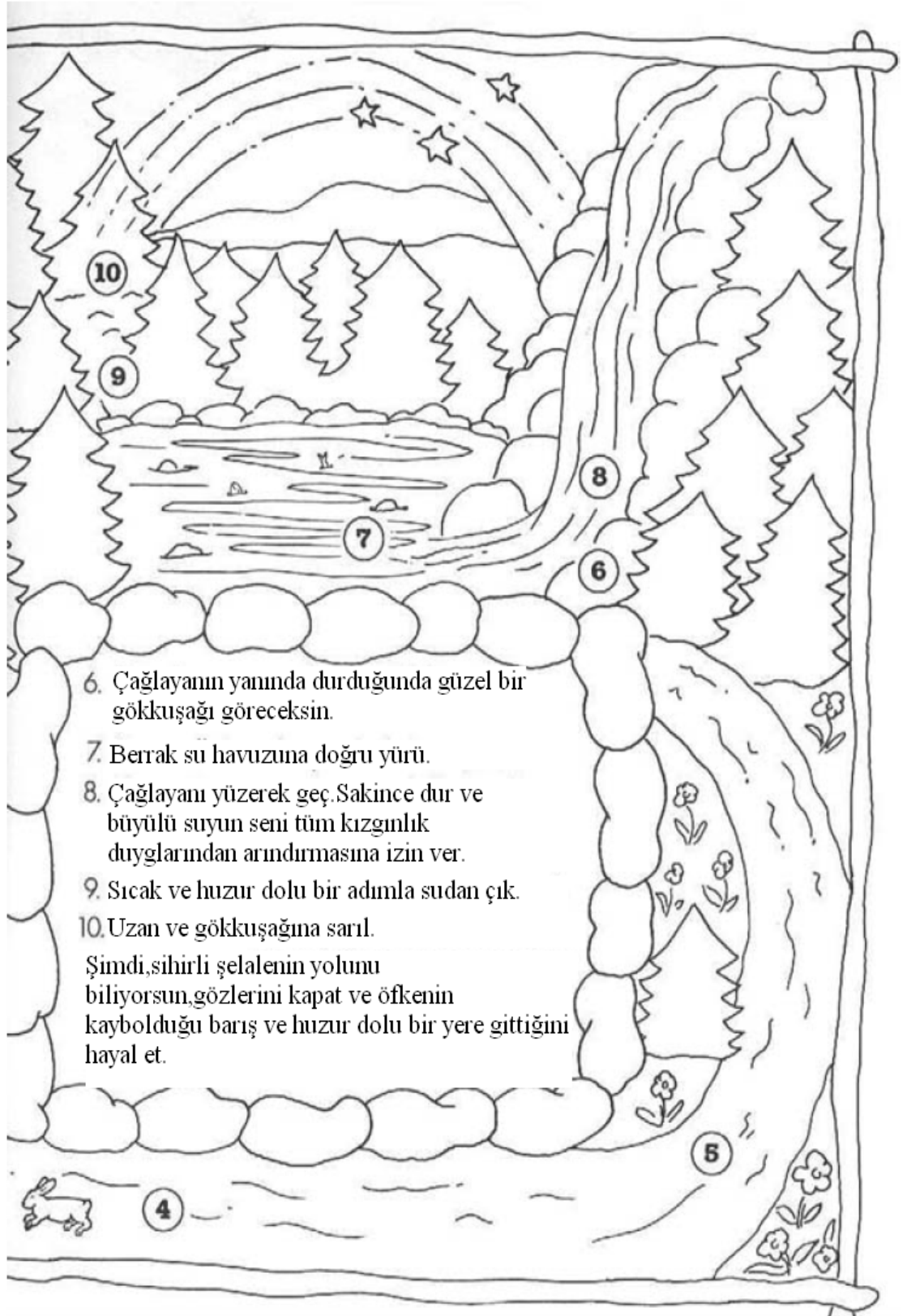
Etkinlik 2: Sakin Ol

Amaç: Kızgınlık duygusuyla başa çıkma becerisi geliştirmek.

Uygulama: Bu etkinlik bir imgelem çalışmasıdır. Uygulamaya başlamadan önce sınıfın sesiz olması sağlanır. Öğrenciler sınıfın farklı yerlerine geçerek, yere uzanırlar. Öğrencilere bir yolculuğa çıkacaklarını, yolculuğun güzel geçmesi için kimsenin konuşmaması ve gözlerini açmaması gerektiğini belirtir. Sınıf tam anlamıyla sessiz olduktan sonra öğrencilere aşağıdaki yönergeler yumuşak bir ses tonuyla okunur. Okunur. Öğrenciler genellikle etkinliğe sessiz ve sakin bir şekilde katılmıştır. Gözlerini açan ve konuşmaya çalışan öğrencilere gerekli uyarılar yapılmıştır. Etkinlikten sonra öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler “dinlendiklerini, rahatladıklarını ve mutlu olduklarını” belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ait çalışma kağıdı dağıtılarak, öğrencilerden boyamaları istenmiştir.



Destekleyici Etkinlik 3- Sakin Ol

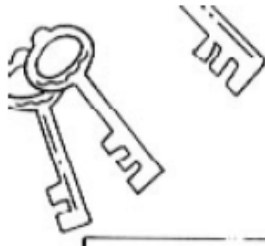


Destekleyici Etkinlik 3- Sakin Ol

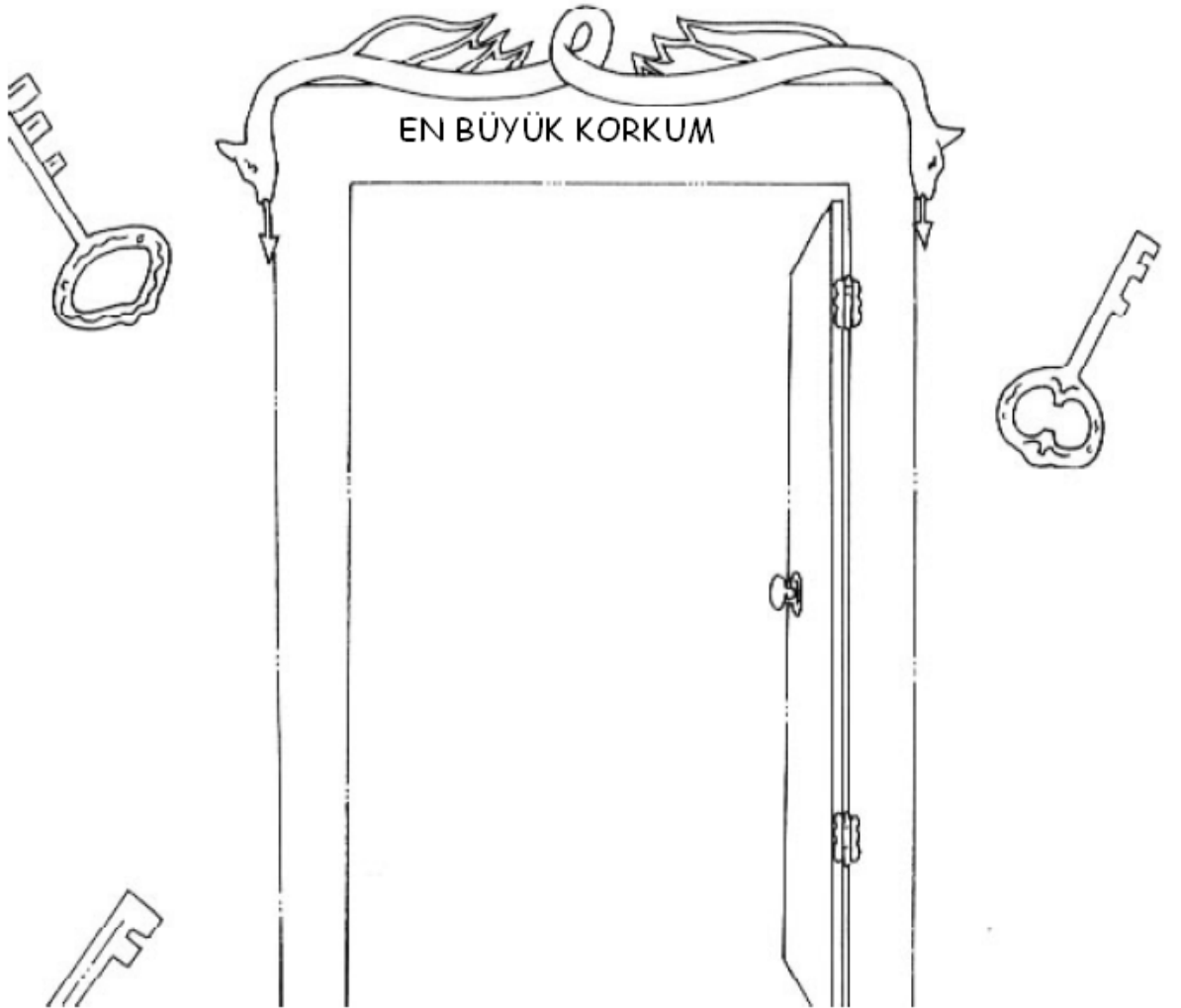
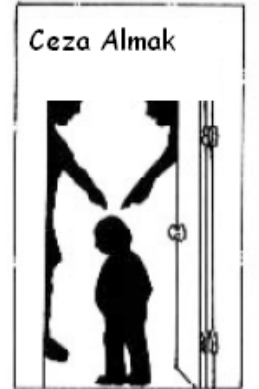
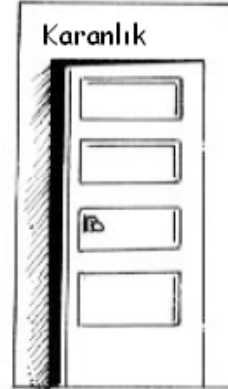
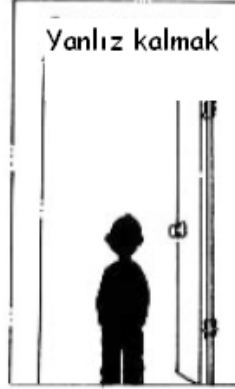
Etkinlik 3: Korkularım

Amaç: Korkularını açığa çıkarmak

Uygulama: Öğretmen, her insanın korkularının olduğunu, ancak istenildiği takdirde bu korkuların yenilebileceğini belirtmiştir. Daha sonra çalışma kağıtları hakkında yönerge verilerek etkinliğe başlanmıştır. Farklı korkuların yer aldığı çalışma kağıdı öğrenciler tarafından boyanmış, daha sonra korkular üzerine konuşulmuştur. En son çocukları en büyük iki korkuları sorulmuş ve resimde yer alan açık kapı üzerine bu korkularını çizmeleri istenmiştir. Öğretmen “Şimdi bu korkuları kapının arkasına koyup, kilitleyelim” yönergesini verir. Tüm öğrenciler önce kağıt üzerinde korkularını kapalı bir odaya kilitlerler. Daha sonra okulda bulunan kullanılmayan bir odaya gidilerek, öğrencilerin en çok korktukları şeyler temsili olarak bu odaya kilitlenir. Öğretmen “Artık korkularımız bu odada kilitli ve anahtarı da kimsenin bulamayacağı bir yerde, korktuğunuz zaman bunu hatırlayın”. Diyerek etkinliği sonlandırır.



Aşağıda bazı büyük korkular var. Onları boya.



Destekleyici Etkinlik 1- En Büyük Korkum

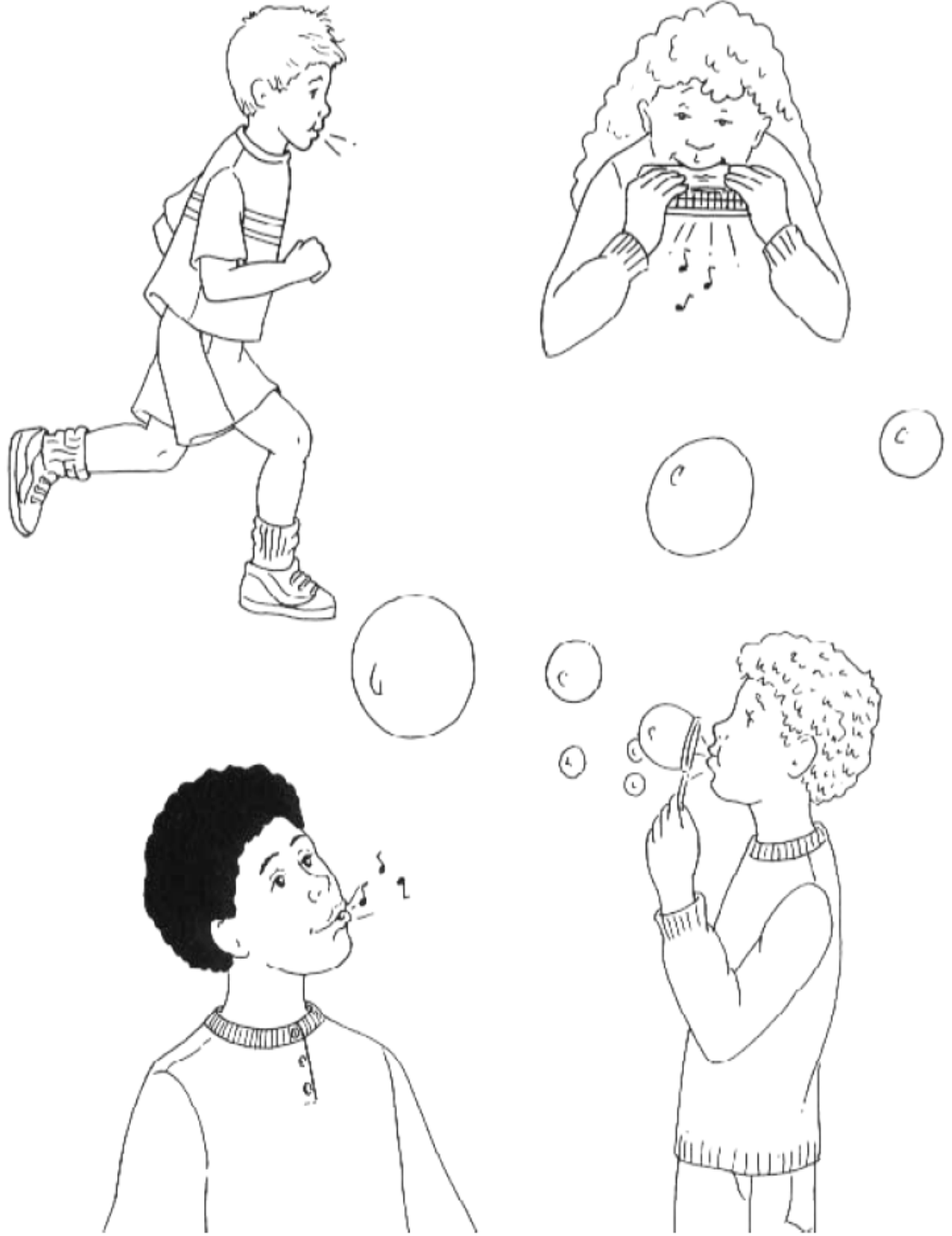
Etkinlik 4: Nefes Al**Amaç: Korku duygusuyla baş edebilmesine yardımcı olma**

Uygulama: Uygulamaya başlanmadan önce, çalışma kağıtlarındaki etkinliklerin yapılmasına olanak sağlayacak ortam ve araçlar hazırlanır. Nefes alma ile ilgili etkinlikler öğrencilerle birlikte yapılır. Öğretmen korktukları zaman bu etkinlikleri hatırlamalarını ister. Öğrenciler daha sonra çalışma kağıdında yer alan ve yapmaktan hoşlandıkları etkinliği boyarlar.

NEFES AL.....



Tüm etkinlikleri yap. En çok hoşuna giden
etkinlikleri boy.



Etkinlik 5: Korkmuyorum

Amaç: Korku duygusuyla başa çıkma becerisi geliştirmek

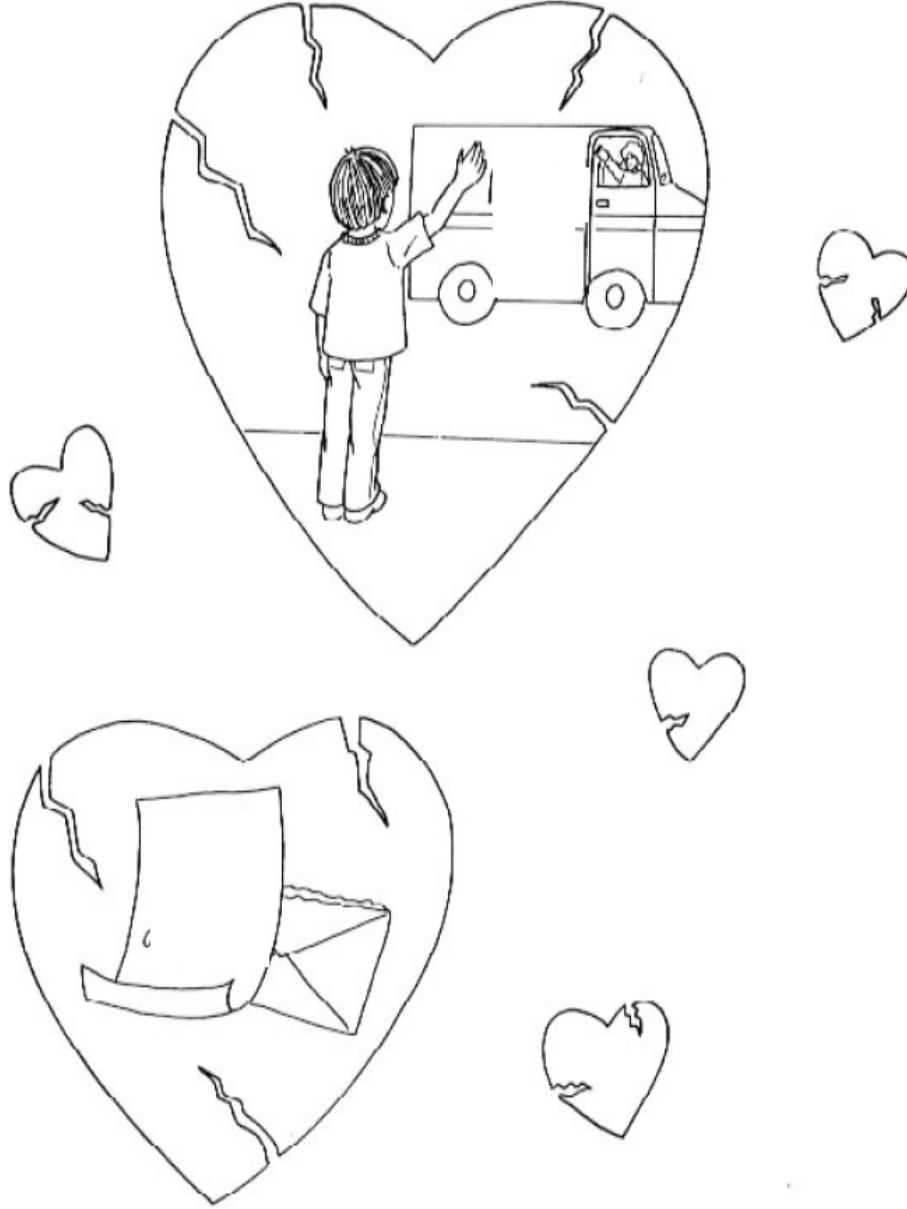
Uygulama: Bu etkinlik bir imgelem çalışmasıdır. Uygulamaya başlamadan önce sınıfın sessiz olması sağlanır. Öğrenciler sınıfın farklı yerlerine geçerek, yere uzanırlar. Öğrencilere bir yolculuğa çıkacaklarını, yolculuğun güzel geçmesi için kimsenin konuşmaması ve gözlerini açmaması gerektiğini belirtir. Sınıf tam anlamıyla sessiz olduktan sonra öğrencilere aşağıdaki yönergeler yumuşak bir ses tonuyla okunur. Öğrenciler genellikle etkinliğe sessiz ve sakin bir şekilde katılmıştır. Gözlerini açan ve konuşmaya çalışan öğrencilere gerekli uyarılar yapılmıştır. Etkinlikten sonra öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler “dinlendiklerini, rahatladıklarını ve mutlu olduklarını” belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ait çalışma kağıdı dağıtılarak, öğrencilerden boyamaları istenmiştir.

Etkinlik 6: Niçin üzülürüm?

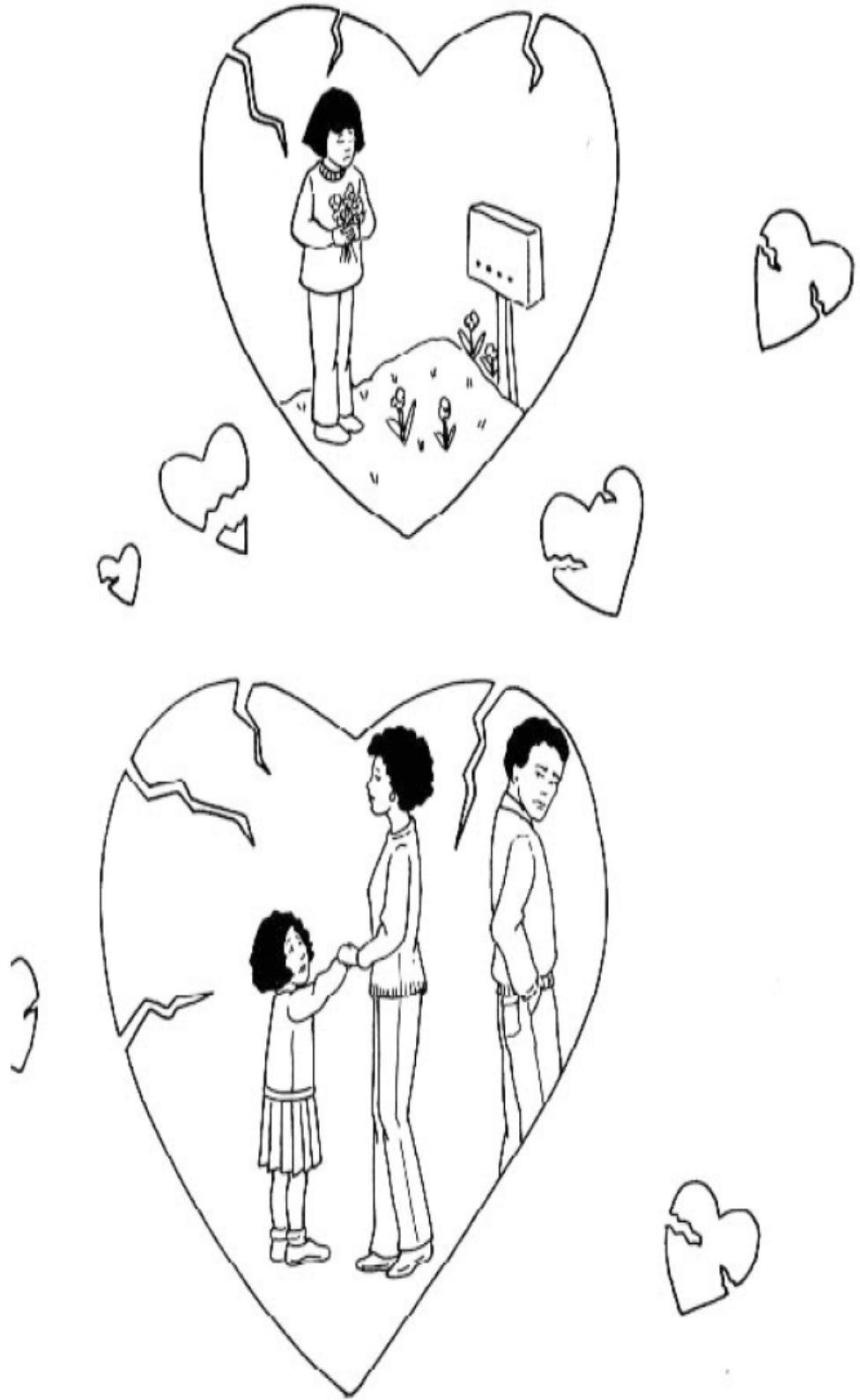
Amaç: Üzüntü duygusuyla ilgili farkındalık yaratmak.

Uygulama: Bu etkinlikte üzüntü duygusuna yol açan bazı durumlardan yola çıkılarak öğrencilerin üzüldükleri durumlar hakkında konuşulmuştur. Öncelikle öğrenci sayısı kadar çalışma kağıdı hazırlanarak öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilerden resimlerde gördükleri olayları anlatmaları istenildi. Tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edildi. Öğrencilerin resimde gördüklerini anlatırken, kendi hayatlarından örnekler verdikleri gözlenmiştir. Bu aşamadan sonra çalışma kağıtları boyanarak panoya asılmıştır

Resimde gördüklerini anlat.Daha sonra resmi boya.



Destekleyici Etkinlik 1- Niçin Üzülürüm



Destekleyici Etkinlik 2- Niçin Üzülürüm

Etkinlik 7: Mutluyum

Amaç: Üzüntü duygusuyla baş edebilmesine yardımcı olma.

Uygulama: Bu etkinlik bir imgelem çalışmasıdır. Uygulamaya başlamadan önce sınıfın sessiz olması sağlanır. Öğrenciler sınıfın farklı yerlerine geçerek, yere uzanırlar. Öğrencilere bir yolculuğa çıkacaklarını, yolculuğun güzel geçmesi için kimsenin konuşmaması ve gözlerini açmaması gerektiğini belirtir. Sınıf tam anlamıyla sessiz olduktan sonra öğrencilere aşağıdaki yönergeler yumuşak bir ses tonuyla okunur. Okunur. Öğrenciler genellikle etkinliğe sessiz ve sakin bir şekilde katılmıştır. Gözlerini açan ve konuşmaya çalışan öğrencilere gerekli uyarıları yapılmıştır. Etkinlikten sonra öğrencilere neler hissettikleri sorulmuştur. Etkinliğe ait çalışma kağıdı dağıtılarak öğrencilerden boyamaları istenmiştir.

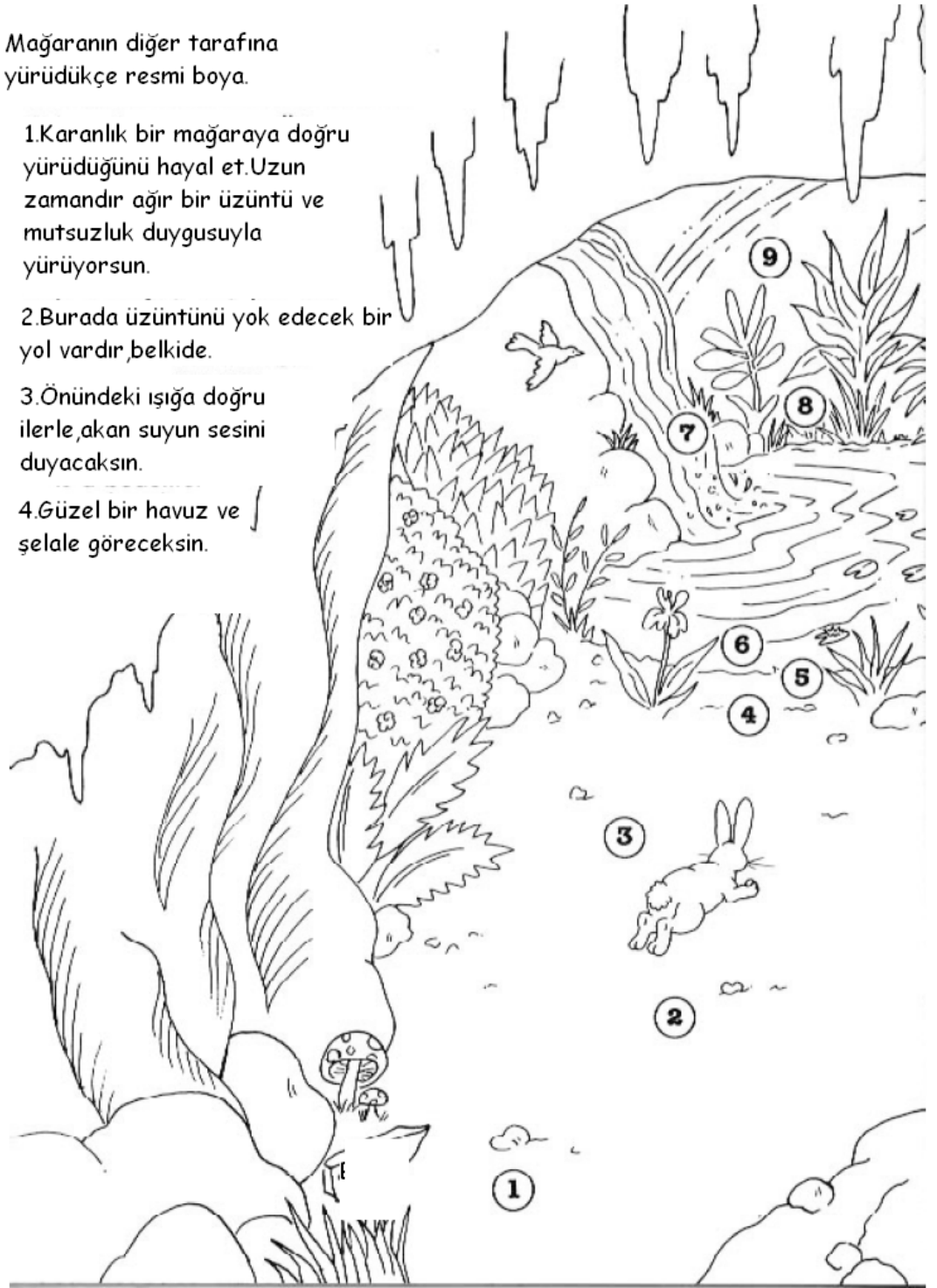
Mağaranın diğer tarafına
yürüdükçe resmi boya.

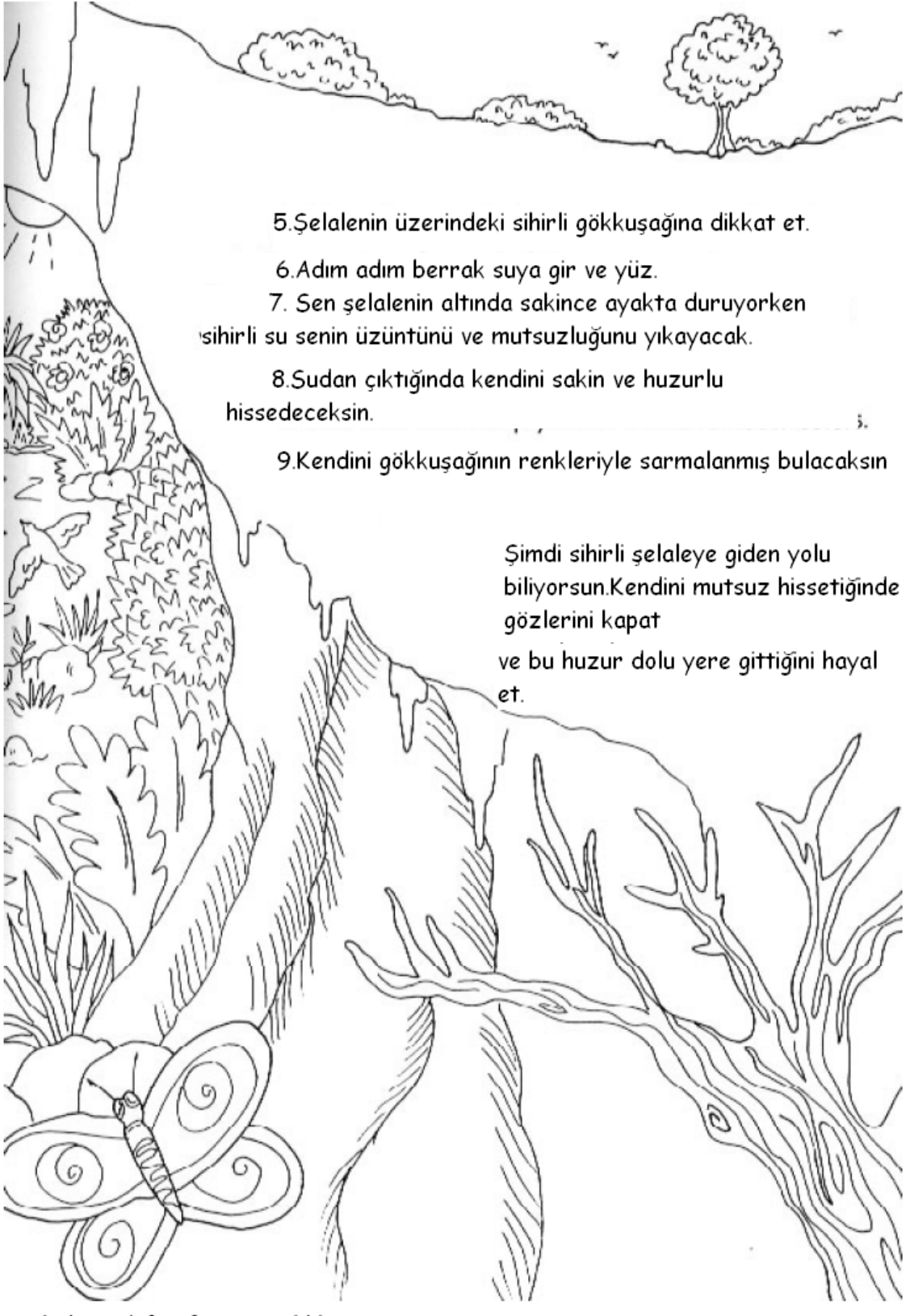
1.Karanlık bir mağaraya doğru
yürüdüğünü hayal et.Uzun
zamandır ağır bir üzüntü ve
mutsuzluk duygusuyla
yürüyorsun.

2.Burada üzüntünü yok edecek bir
yol vardır,belkide.

3.Önündeki ışığa doğru
ilerle,akan suyun sesini
duyacaksın.

4.Güzel bir havuz ve
şelale göreceksin.





- 5.Şelalenin üzerindeki sihirli gökkuşağına dikkat et.
- 6.Adım adım berrak suya gir ve yüz.
7. Sen şelalenin altında sakince ayakta duruyorken sihirli su senin üzüntünü ve mutsuzluğunu yıkayacak.
- 8.Sudan çıktığında kendini sakın ve huzurlu hissedeceksin.
- 9.Kendini gökkuşağının renkleriyle sarmalanmış bulacaksın

Şimdi sihirli şelaleye giden yolu biliyorsun.Kendini mutsuz hissettiğinde gözlerini kapat ve bu huzur dolu yere gittiğini hayal et.

Onbeşinci-Onaltıncı Hafta

Sosyal Beceriler

İnsan sosyal bir yaratık olduğu için, insanlar bir arada yaşama eğilimi gösterirler. Ancak, “bu bir arada yaşama” bazı kişiler için kolayca gerçekleşebilir, başarabilir. Bazı kişiler ise bunu başaramazlar; beceriksiz”, sıkılgan, utangaç, çekingen, ürkek, tutuk vb. olarak nitelenirler (Bacanlı,1999,s.1).

Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir.

Sosyalleşme süreci, tüm EQ becerilerinde olduğu gibi çocuğun doğuştan gelen mizacı ve ebeveynlerin buna verdiği tepkilerin bileşimiyle başlar. Bir bebek sadece altı haftalıkken, anne ve babasının yüzüne uzunca bir süre gözlerini diker, sonra da yüzünü kocaman bir gülücük kaplar. Eğer anne ve baba da çocuğa gülümserse gülücüğü daha da büyür. Bunun gibi başka çocuklara karşı ilgi de çok küçük yaşlarda başlar. Bebekler pusetlerinde giderken, yoldan geçen diğer bebekleri izlemeye çalışır.

Yetişkinler, gelişimleri sürecinde çocukların sosyal yönden bilinçli ve sosyal nüanslara duyarlı olmaya ne kadar erken başladıklarının çoğunlukla farkına varmazlar. Ancak çocuklar erken yaşlarda yetişkinlerden ziyade, birbirleriyle etkileşimlerinden edinirler. Hangi yöntemin işe yarayıp hangilerinin yaramadığını deneme yanılma yoluyla keşfetmeye, sonra da öğrendiklerini bilinçli bir şekilde yansıtmaya yatkın olurlar (Shapiro,2004,s:157).

Ancak günümüzde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye ilişkin yardıma ihtiyaç duydukları açıktır. Neyse ki sosyal becerilerde tıpkı diğer EQ becerileri gibi, örnek olunarak, belirli müdahaleler ve etkinliklerle, çocuğun yaşına uygun belirli bir yol kat etmesi sağlanarak öğretilir. Yapılan eğitimler sonucunda öğrencilerde gözle görülür anlamlı davranış değişiklikleri oluşması bu konunun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir (Goleman,2001)

Bakıldığında her insan yaşamı; diğer bir deyişle başarılı ve mutlu olmayı kolaylaştırıcı sosyal becerilere sahip olmak ister. Tüm çocuklarda sosyalleşme sürecinde bazı eksiklikler ve sorunlar yaşanabilir. Ancak zihinsel engelli çocuklar normal yaşlıtlarına göre daha fazla sosyal ve duygusal problemler göstermektedirler. Bu çocukların zihinsel gelişimlerinin geri olması nedeniyle sosyal becerilerindeki yetersizlikleri ve diğer insanların onlara yönelik olumsuz tavırları, bu duruma neden olan temel etkenlerdir. (Akkök,1996,s.3)

Başkalarıyla geçinmekte sorunları olan birçok çocuk yaşına uygun konuşma becerilerinden yoksundur. İhtiyaçlarını başkalarına iletmekte sorun yaşar ve başkalarının istekleriyle ihtiyaçlarını anlamakta zorlanıyor gibi görünür.

İletişim sorunları, öğrenme ve davranış bozukluğu teşhisi konulmuş olan birçok çocuk açısından bir tavuk-yumurta ikilemi arz eder. Örneğin, psikolog David Guevremont, dikkat eksikliği bozukluğu (attention deficit disorder-ADD) olan çocuklarla yaptığı çalışmada bu çocukların çok konuşkan oldukları bilindiği halde, sözlü etkileşimleri başlatmakta zorluk çektiklerini ve diğer çocukların iletişimine tepki vermeye daha az yatkın olduklarını belirtmiştir. Konuşma becerilerindeki zayıflık ve diğer sosyal becerilerindeki yetersizlik dolayısıyla, ADD bozukluğu gibi gelişimsel sorunları olan çocukların %50-60'ı, yaşıtları tarafından bir tür sosyal dışlanmayla karşılaşır; bu ise, sosyal açıdan daha büyük zorluklara yol açacak olumsuz, saldırgan ve benmerkezci davranışlar sergilemelerini sağlar(Shapiro,2004 s:158)

Başkaları ile geçinme zorluğu çeken ve konuşma becerileri zayıf olan çocuklar için, daha planlı etkinlikler gerekli olabilir. İletişim ve konuşma becerileri de diğer sosyal beceriler gibi uygulamayla öğretilip, geliştirilebilir.

Bu nedenle Duygusal Zeka Gelişim programının bu kısmında sosyal becerileri geliştirmeye yönelik amaçlar belirlenip çalışmalar yapılmıştır. Sosyal beceriler bir bakıma diğer duygusal zeka boyutlarının bir sonucudur. Hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de diğerlerininkini anlayan bir kişi, insan ilişkilerini kurmada etkili olacaktır. Başarıya dayalı isteklendirme ve iyimser davranışlar da bu ilişkilerin kurulmasında katkıda bulunacaktır.

Etkinlik 3: Merhaba, Hoşça kal

Amaç: Selamlaşma becerilerinin gelişmesine destek olma.

Uygulama: Etkinliğe geçilmeden önce uygun bir müzik seçildi ve ortam etkinliğe uygun hale getirildi. Bu etkinlikte öğrencilere müzikle birlikte sınıf içerisinde dans etmeye başlamaları, müzik durduğunda ise karşılaştıkları arkadaşlarına “Merhaba”deyip müzik tekrar başlayana kadar sohbet etmeleri söylendi. Daha sonra aynı şekilde müzik başladığında dans etmeleri, durduğunda hoşça kal deyip, yerlerine oturmaları istendi.

Verilen yönergelerin öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak anlaşılması sağlandıktan sonra etkinliğe başlanmıştır. Öğrenciler ilk aşamada müzik durduğunda karşılaştığı arkadaşına yönergeye uygun olarak merhaba demiş, daha sonra da müzik

başlayana kadar sohbet etmeye devam etmiştir. Etkinliğin ikinci aşaması da eğlenceli bir şekilde tamamlanmıştır.

Etkinliğin sonunda öğrencilerden etkinlikten neler öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Başka hangi tür selamlaşma becerilerinin olduğu ve hangi zamanlarda kullanıldıkları, konuşularak belirlenmiştir.

Etkinlik 2: Birlikte Konuşalım

Amaç: Öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yardımcı olma.

Uygulama: Bu etkinlikte, öncelikle sınıf ikiye ayrılarak öğrenciler eşleştirildi. Eşleştirme yapılırken, konuşma becerilerinde gelişmiş öğrencilerle bu konuda sorun yaşayan öğrencilerin bir arada olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerden arkadaşlarına yöneltilecek sorular hazırlamaları istenir. Bunun için öğrencilere zaman verilir tüm öğrenciler hazır olduğunda etkinliğe geçilir. Öğrenciler grup arkadaşıyla birlikte sınıf içerisinde herhangi bir yer seçerek hazırladıkları soruları birbirlerine sormaya başlamışlardır. Daha sonra gönüllü öğrenciler istedikleri arkadaşlarının yanına gidip, hazırladıkları soruları onlara da yöneltmişlerdir.

Öğrencilerin, arkadaşlarına sordukları sorular genel de benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra hazırlanan soru sayısı oldukça kısıtlıdır. Öğrencilerin birbirlerine sordukları soru sayısı dördü geçmemiştir. Bu durum öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimi için daha fazla çalışılması ve öğrencilerin bu konuda cesaretlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler tarafından hazırlanan sorulardan bazıları şunlardır:

- Okulunu seviyor musun?
- Baban ne iş yapıyor?
- Çikolata sever misin?
- Hiç uçağa bindin mi?
- Kardeşinin adı ne?

Öğrencilerin tamamı sorulan sorulara uygun cevaplar vermişlerdir. Etkinliğin sonunda öğrencilere arkadaşlarından aldıkları cevaplar sorularak, arkadaşlarıyla ilgili öğrendikleri yeni şeyleri sınıftaki diğer çocuklarla paylaşmaları istenmiştir. İletişim sorunu yaşayan öğrencilerden birisi bu etkinliğe gönüllü olarak katılmış ve kendisine sorulan sorulara uygun yanıtlar vermiştir. Diğer öğrenci ise eşleştirildiği arkadaşının ısrarları sonucunda etkinliğe katılmıştır. Öğrenci arkadaşının sorduğu sorulara cevap vermesine rağmen, arkadaşına soru yöneltmemiştir.

Etkinlik 3: TV Talk Show (Guevremont, 2004)

Amaç: Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine destek olma

Uygulama: Bu oyunda bir çocuk sunucuyu oynar, diğeri de konuk olur. İlgilendiği konuları, hislerini, düşüncelerini ve fikirlerini öğrenerek konukla iletişim kurmak sunucunun görevidir. Her oyun üç dakika sürer. Oyunun son kısmında çocuklardan daha doğal bir şekilde sohbet etmeleri istenir. Tartışacakları çeşitli konular verilir (en sevdikleri oyuncaklar, oyunlar, TV programları vb.).Sonra kendi konularını üretmeleri ve sohbeti birkaç dakika sürdürmeleri istenir.

Bu etkinliğin gerçekleşmesi için sınıf ortamı uygun hale getirildi. Öğrencilerin kendilerini bir stüdyoda hissetmelerini sağlamak amacıyla diğer öğrencilere kameraman, seyirci ve yönetmen rolleri verildi.

Öğrencilerin çekingenliğini gidermek ve örnek olmak için ilk etapta öğretmen de sunucu olarak oyuna katılmıştır. Öğretmen tüm öğrencileri sırasıyla programına konuk etmiş ve çocuklara kendileriyle ilgili sorular sormuş. Onların sevdikleri konulardan bahsederek her öğrenciyle dört dakikalık süre boyunca sohbet etmiştir.

Bu aşamadan sonra öğretmen aynı şekilde diğer öğrencilerden etkinliği gerçekleştirmelerini istemiştir. Etkinlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu sunucu rolünde olmak istemiştir. Ancak öğretmen her öğrencinin sunucu olmasını sağlayacak bir sıra izlemiştir.

Etkinlik sonunda öğrencilerin etkinlikle ilgili görüşleri alınmış, etkinlik boyunca kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler, yapılan etkinlikten oldukça hoşlandıklarını ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikte önemli derecede iletişim sorunu olan öğrenci ilk defa bir etkinliğe tam anlamıyla istek ve katılım göstermiştir. Öğrenci sunucu rolündeyken, karşısındaki arkadaşına sorular sormuş ve arkadaşıyla arabalar ve hayvanlarla ilgili sohbet etmiştir. Öğrenci beş dakikalık süre boyunca arkadaşıyla normal bir şekilde iletişim kurmuştur.

On yedinci ve On sekizinci Hafta

Arkadaş Edinme Becerileri

Sigmund Freud'un öğrencisi olan Harry Stack Sullivan, çocukların sosyal ilişkilerinin kişilik gelişimi açısından önemini vurgulamıştır. Sullivan, bir çocuğun gelişen kişiliğinin, anne –babasıyla başlayan, aynı zamanda yaşlılarının derin etkisini içeren kişiler arası ilişkilerin toplamına eşit olduğunu belirtmiştir (Shapiro,2004).

Gerçektende giderek etrafındaki insanlarla ilişkileri gelişen çocukların kişilikleri onların kendi yaşlıları ve diğer yetişkinlerin ilişkileri doğrultusunda oluşmaya başlar (Yavuz,2004,s:182)

Yedi-sekiz yaşındaki bir çocuk, anne-babasının etkisinden uzaklaşmaya başlar ve her geçen yıl arkadaşlarına sevginin, beğenilmenin ve desteğin kaynağı olarak bakmaya başlar. Duygusal ilgi ve desteğin sürekliliğine aile içinde kesin gözüyle bakılsa da, arkadaş grubu içinde bu, hak ederek kazanılan bir ödüldür. Bu ödülün elde edilmesi, büyük ölçüde çocuğun duygusal ve sosyal becerilerine bağlıdır.

Çocuklar arkadaş edinme sanatını ve becerisini üst üste dört evreden geçerek öğrenmektedir. Bunlar:

1- Benmerkezci Evre: Bu evrede üç ve yedi yaş arasındaki çocuklar, çoğunlukla arkadaşlarını, aynı anda benzer bir etkinlikle uğraşan başka çocuklar ya da sadece çevredekiler olarak tanımlar. Bu evrede “en iyi arkadaş”çoğunlukla en yakında yaşayan biridir. Genellikle, arkadaşlığın ilk evresinde, sosyal bir etkileşim başlatmakta diğer çocukların girişimlerine karşılık vermekten daha başarılıdırlar. Benmerkezci zihniyetleriyle, arkadaşlarının kendileriyle aynı şekilde düşündüklerini varsayarlar ve bunun doğru olmadığı ortaya çıkarsa üzülebilir, hatta oyun arkadaşlarını reddedebilirler.

2- İhtiyaç giderme evresi: Dört ve dokuz yaş arasındaki çocuklar benmerkezcilikle daha az, ilişki sürecine ilgiyle daha fazla isteklendirme kazanırlar. Arkadaşlarına sahip oldukları şeylere yâda yaşadıkları yere göre değil, birey olarak değer verirler. Arkadaşlık, ihtiyaçlarını aile dışında karşılama tarzı haline geldiği için, çocuklar bu yaştaki diğer çocuklarla birlikte olmaya yönelebilir ve yalnız kalmaktan kurtulmak için pek sevmedikleri biri ile olmayı bile tercih edebilirler. Arkadaşlar esas olarak o anki ihtiyaçlarından kaynaklanan bir şey olduğundan, aynı anda birden fazla yakın arkadaşlığı korumakta güçlük çekerler.

3- Karşılık verme evresi: Altı ve on iki yaşları arasında ortaya çıkan karşılık verme evresi, karşılıklık ve eşitlik ihtiyacı ile şekillenir. Çocuklar bir arkadaşlıktaki iki taraflı bakış açısını göz önünde bulundurabilir ve adil olmakla ilgilenirler, hatta zihinleri bununla meşguldür. Çocuklar arkadaşlarını kim, kimin için ne yapıyor gibi bariz bir karşılaştırma ile değerlendirebilir.

4- Yakınlık Evresi: Dokuz ve on iki yaşları arasındaki çocuklar gerçek yakın arkadaşlıkları başlatmaya hazırdırlar. Çocuklar gözle görünen davranışlara odaklanmak yerine, daha çok dış görünüşün ardındaki kişiyle ve onun mutluluğuyla ilgilidirler. Birçok psikolog, ergenlik öncesinde ve başlangıcında yakın arkadaşlıklar kuramayan

çocukların gençliklerinde hatta yetişkin yaşamlarında gerçek yakınlığı belki de hiç öğrenemeyeceklerini varsayarak, bu evreyi yakın arkadaşlıkların temeli olarak görmektedir (Shapiro,2004,176).

Etkinlik 1: İyi bir arkadaş (Yavuz,2004,s.356)

Amaç: Arkadaşlık kavramı hakkında farkındalık geliştirmek.

Uygulama: Etkinliğin amacı anlatılarak, uygulamaya başlanır. Aşağıdaki yönerge verilir.

“Herkesin arkadaşlık düşüncesi farklıdır. Hepimiz arkadaşlarımızdan farklı şeyler isteriz. Şimdi birlikte arkadaşlarımızdan neler istediğimizi konuşup bulalım ve bunları renkli kağıtlara yazarak bir pano oluşturalım.”

Yönerge verildikten sonra öğrencilerle arkadaşları hakkında konuşuldu. Sizce iyi arkadaşlar nasıl olur? Sorusu soruldu ve cevaplar renkli kağıtlara yazılarak panoya asılır. Öğrencilerin arkadaşlıkla ilgili söyledikleri şunlardır:

“İyi arkadaş kavga etmez.”

“İyi arkadaş beni dövmez.”

“İyi arkadaş benimle top oynar.”

“A. Benim iyi arkadaşım çünkü bana beslenmesini veriyor.”

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilere “Arkadaşlığın resmini yapsan nasıl olurdu? Sorusu sorularak, konuyla ilgili resim yapmaları istenir.

Etkinlik 2:Arkadaş Olalım

Amaç: Arkadaş edinme becerisini geliştirmek.

Uygulama: Bu etkinlik bir drama çalışmasıdır. Öğretmen, öğrencilere ne yapacakları konusunda gerekli bilgiyi verdikten sonra etkinliğe geçilir. Bu etkinlikte bir öğrenci sınıfın ortasında sandalyeye oturarak: “ Merhaba, ben bu sınıfa yeni geldim, ama hiç arkadaşım yok. Sizinle arkadaş olmak için neler yapmalıyım?” sorusunu yöneltir. Etkinliğe ilk olarak öğretmen başlar ve yukarıdaki soruyu öğrencilere yöneltir. Daha sonra her öğrencini bu etkinliğe katılması sağlanır.

Öğrencilerin tümü etkinliğe istekli olarak katılmıştır. Öğrencilerin, sınıfa yeni geldiği varsayılan öğrenciye yardım etme konusunda oldukça istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak, arkadaş edinirken neler yapmalıyız? Nelere dikkat etmeliyiz? Soruları üzerinde konuşuldu. Öğrencilerin bazıları arkadaş olmak için diğer insanlara iyi davranılması üzerinde dururken, bazı öğrencilerin, arkadaş olmak için karşı taraftan yiyecek, para gibi maddi beklentiler içine

girdiği gözlemlenmiştir. Çocukların “Benmerkezci” evre düzeyinde olmaları bu durumun nedeni olabilir.

Destekleyici Etkinlik: Öğrencilere gözlerini kapatıp, arkadaşlarını düşünerek bir renk seçmeleri istendi.

Etkinlik 3:Sevgi Bombardımanı (Yavuz,2004,368)

Amaç: Öğrencilerin birbirlerinin olumlu yönlerini fark etmelerini sağlama.

Uygulama: Öğrencilerin daire şeklinde birbirlerini görececek biçimde oturmaları sağlanır. Çalışmanın amacı öğrencilere anlatılarak uygulamaya geçilir. Öğrenciler sırasıyla bir arkadaşını seçer ve her öğrenci seçtiği arkadaşı hakkında olumlu düşüncelerini söyler. Uygulama başladıktan sonra, öğrencilerin genellikle aynı öğrenciyi seçtiği görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen her öğrencinin en az bir kez seçilmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin arkadaşlarına olumsuz ifadeler kullanmamalarına dikkat edilmiştir.

Uygulamada öğrencilerin, birbirlerine olumlu kişilik özelliklerini söyledikleri gözlenmiştir.

Etkinlik 4:Benimle Oynar mısın?

Amaç: Arkadaş edinme becerilerini kazanmasında yardımcı olma.

Uygulama: Bu etkinlik öğrenciye daha önce kazandırılmaya çalışılan becerilerin pratik bir tekrarı niteliğini taşımaktadır. Bu uygulama için özel eğitim sınıfı yakınında ki sınıflardan (dördüncü sınıflardan) öğretmenlerle işbirliği yapılarak seçilen, beş öğrencinin özel eğitim sınıfın da bir saat geçirmelerini kapsamaktadır. Bu bir saatlik ders saatin de öğrenciler birlikte resim yapmış şarkı söylemiş bazıları ise birlikte oyuncaklarla oynamıştır.

Özel eğitim sınıfı öğrencileri farklı sınıflardan gelen diğer öğrencilere oldukça yakınlık göstermişlerdir. Onları tanımaya yönelik sorular sormuş, kendilerine sorulan sorulara uygun cevaplar vermişlerdir. Bu etkinlikten sonra öğrencilere etkinlik hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler, diğer öğrencilerin kendilerini ziyaret etmelerinden çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Ondokuzuncu ve Yirminci Hafta

Programın uygulama sürecinin son haftasında öğrencilerle gruba çalışma ve işbirliği yapma becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik 1: İşbirliği yapalım

Amaç: İşbirliği bilincinin gelişimine destek olma.

Uygulama: Etkinliğin amacı ve yaşamda işbirliğinin önemi anlatılarak etkinliğe başlandı. Öğrenciler üç gruba ayrılarak, her gruba birer tane yap- boz verilir. Öğretmen etkinliği ilk ve doğru olarak tamamlayan gruba ödül verileceğini söyleyerek etkinliğe başladı.

Uygulama sürecinde, öğrenciler arasında başlangıçta anlaşmazlıklar yaşandı. Grupların tümünde öğrenciler tek başlarına etkin olmaya çalışmışlardır. Öğretmen öğrencilere böyle davrandıkları sürece, birinci olamayacakları ve ödülü kazanamayacaklarını belirtti. Bu açıklamadan sonra öğrencilerin beraber çalışmaya başladıkları gözlenmiştir. Etkinlikten sonra, öğrencilerle birinci olan grubun neden birinci olduğu, diğer grupların neden başarısız olduğu hakkında konuşmalar yapıldı.

Etkinlik 2: Pasta Yapalım

Amaç: İşbirliği bilincinin gelişimine destek olma.

Uygulama: Bu uygulamanın amacı öğrencilerle birlikte ortaya bir ürün koymaktır. Bu nedenle öğrencilere sınıfta yaş pasta yapılacağı söylenir. Öncelikle malzemeler konusunda işbirliği yapılır. Sınıfta gerekli ortam sağlandıktan sonra her öğrenciye ayrı bir görev verilir.

Bu etkinlikte öğrencilerin, verilen görevleri istekli bir şekilde yerine getirdikleri gözlenmiştir. Tüm öğrenciler etkinliğe gönüllü olarak katılmıştır.

Ortaya çıkan ürün daha sonra hep birlikte yenmiştir.

Etkinlik 3: Neler Yaptık?

Amaç: Öğrencilerle birlikte programı değerlendirmek

Etkinlik 3: Bu son etkinlik bir anlamda yapılanların değerlendirilmesi niteliğini taşımaktadır. Öğrencilerle bu sınıfa başlamadan önce nasıldık? Şimdi nasılsınız? Bizde neler değişti? Gibi sorularla programın öğrenciler üzerindeki etkileri konuşuldu.

Çocukların çoğunluğu bu konu hakkında görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bir örnek aşağıda yer almıştır.

“Bu sınıfa gelmeden önce ders çalışıyordum, orda çocuklar bana karışıyorlardı, beni hep dövüyorlardı. O sınıfta hep üzülyordum beni ağlatıyorlardı. Bu sınıfta ilk başta yaramaz oldum, sonra yavaş yavaş akıllandım. Okumayı ve yazmayı, kavga etmemeyi öğrendim. Çok konuşmamayı öğrendim. Arkadaşlarımı korumayı ve sevmeyi öğrendim.” (H.11 yaş)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçların çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Duygusal zeka gelişim programının özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkilerini saptamak amacıyla, Quay ve Peterson'un (1996) Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi'nin GGDPKL , (Revised Behavior Problem Cheklist) ülkemize uyarlanmış şekli (Kaner ve Çiçekci, 1999) uygulanmıştır. Tek grup öntest –sontest t testi analizi sonucunda ölçeğin Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon- Dikkat Eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutlarından aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin GGDPKL'den Aldıkları Toplam Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenci	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
A.Öğrencisi	10	20,33	16,80	10	14,66	11,93
B.Öğrencisi	10	15,00	16,70	10	9,00	9,53
C.Öğrencisi	10	18,00	19,07	10	8,66	8,08
D.Öğrencisi	10	24,00	20,66	10	15,66	11,93
E.Öğrencisi	10	22,00	16,82	10	16,33	12,89
F.Öğrencisi	10	20,66	18,14	10	11,66	10,01
G.Öğrencisi	10	17,00	17,34	10	10,33	10,40
H.Öğrencisi	10	16,33	20,50	10	8,66	11,54
I.Öğrencisi	10	13,00	15,13	10	6,33	5,03
İ.Öğrencisi	10	24,00	22,27	10	15,00	16,09

Tablo 1 de Öğrencilerin Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Listesinden aldıkları toplam puanlar ayrı ayrı verilmiştir. Öğrencilerin öntestten aldıkları puanların, ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla; A öğrencisi için, 20.33, 16.80; B için, 15.00, 16.70; C öğrencisi için, 18.00, 19.07; D öğrencisi için, 24.00, 20.06; E öğrencisi

için, 22.00,16.82; F öğrencisi için, 20.66, 18.14; G öğrencisi için, 17.00, 17.34; H öğrencisi için, 16.33, 20.50, I öğrencisi için,13.00, 15.13 ve İ öğrencisi için 24.00, 22.27 dir.

Bunun yanı sıra; öğrencilerin Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon- Dikkat Eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutlarından son testten aldıkları puanların, ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla A öğrencisi için, 14.66, 11.93; B için, 9.00, 9.53; C öğrencisi için, 8.66, 8.08; D öğrencisi için, 15.66, 11.93; E öğrencisi için, 16.33, 12.89; F öğrencisi için, 11.66, 10.01; G öğrencisi için, 10.33, 10.40; H öğrencisi için, 8.66, 11.54, I öğrencisi için, 6.33, 5.03 ve İ öğrencisi için 15.00, 16.09 dur.

Tablo 1 e göre, öntestten alınan ortalama puanların en yükseği, D ve İ öğrencilerine ait 24.00 dür. Bu iki öğrencinin de özel eğitim sınıfına geliş nedenleri kendilerine ve çevrelerine sorun derecesinde zarar vermeleridir. Ancak son test puanlarına bakıldığında bu durumun değiştiği gözlenmiştir. D öğrencisine ait ortalama puan 15. 66 ya, İ öğrencisine ait ortalama puan ise 15.00 a düşmüştür. Bu durumda bu öğrencilerin davranış problemlerine ait ortalama puanlarında azalma olduğu söylenebilir.

Son testten alınan puanlar içerisinde en yüksek puan ise 16.33 ile E öğrencisine aittir. Ancak bu öğrencide öntestten aldığı ortalama puana (22.00) göre bir azalma görüldüğü söylenebilir.

Bu bulgulara göre; öğrencilerin öntestten aldıkları ortalama puanlarla, son testten aldıkları puanlar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm öğrencilerin son test puanları ortalamalarında düşüş gözlenmiştir. A öğrencisinin ortalaması 20.33 iken 14.66, B öğrencisinin ortalaması 15.00 iken 9.00, C öğrencisinin ortalaması 18.00 iken 8.66, D öğrencisinin ortalaması 24.00 iken 15. 66, E öğrencisinin ortalaması 22.00 iken 16.33, F öğrencisinin ortalaması 20.66 iken 11.66,

G öğrencisinin ortalaması 17.00 iken 10.33, H öğrencisinin ortalaması 16.33 iken 8.66, I öğrencisinin ortalaması 13.00 iken 6.33, İ öğrencisinin ortalaması 24.00 iken 15.00 e düşmüştür.

Duygusal Zeka Gelişim Programının uygulanmasından sonra tüm öğrencilerin davranış problemlerine ait öntest ve son test ortalama puanları arasında önemli bir düşüş gözlenmiştir. Dolayısıyla programın tüm öğrenciler üzerinde, davranış problemlerinin azaltılması bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2. GGDPKL Öntest-Sontest Alt Boyut Puanlarının T-Testi Sonuçları

Boyut		N	X	S	Sd	T	p
Davranım Boz.-Hiperaktivite ve İmpulsivite	Öntest	10	30,20	14,11	9	5,08	,00
	Sontest	10	19,80	8,76	9		
Depresyon-Dikkat Eksikliği	Öntest	10	24,70	10,47	9	5,88	,00
	Sontest	10	13,70	6,56	9		
Sosyalleşmiş Saldırganlık	Öntest	10	2,20	1,54	9	3,87	,00
	Sontest	10	1,20	,918	9		

Tablo 2 de Öğrencilerin GGDPKL nin Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon- Dikkat Eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlık alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu puanlara uygulanan t testi sonuçları görülmektedir.

Buna göre, Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite boyutuna ait öntest puanlarının ortalaması 30.20, standart sapması 14.11 iken son testte aynı boyuttan alınan puanların ortalaması 19.80, standart sapması ise 8.76 dır.

Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite boyutu ön testten alınan puan ortalamalarından en yükseğine sahiptir ($X= 30.20$).Bu boyutun ölçtüğü fiziksel saldırganlık, öfkeyi kontrol etmedeki zorluk, itaatsizlik, meydan okuma, zıtlasma aşırı hareketlilik, yerinde duramama ve huzursuzluk gibi problemler öğrencilerin en fazla gösterdiği davranış problemleridir. Ancak bu boyuta ait puanların ortalaması duygusal zeka gelişim programı uygulamalarından sonra $X=19.80$ e düşmüştür. Bu durumda programın bu boyutun ölçtüğü davranış problemlerini azalttığı gözlenmiştir [$t=5.08, p<.01$]

Depresyon- Dikkat Eksikliği boyutuna ait öntest puanların ortalaması $X=24.70$, standart sapması 10.47 iken bu boyuta ait son test puanlarının ortalaması $X=13.70$, standart sapma 6,56 olarak bulunmuştur.

Kısa süreli dikkat, dalgınlık, konsantrasyon güçlüğü, pasiflik ve çocuksuluk, yetersiz kendine güven, düşük benlik saygısı, korku, kaygı ve başarısızlık nedeniyle yeni davranışları denemede gönülsüzlüğü ölçen Depresyon- Dikkat Eksikliği boyutuna ait öntest puanları ortalaması (24.70) bu davranış problemlerinin zihinsel engelli öğrencilerde gözlemlendiğini göstermiştir. Ancak duygusal zeka gelişim programında kazandırılmaya çalışılan kendine güven, korku duygusuyla baş edebilme kendini tanıma gibi becerilerin bu tür davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olduğu

düşünülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler bu görüşü desteklemektedir. Çünkü bu boyuta ait son test ortalamaları 13.70 e düşmüştür. Bu nedenle duygusal zeka gelişim programının Depresyon-Dikkat Eksikliği boyutuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılığa yol açtığını söyleyebiliriz [$t=5,88, p<.01$].

Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutuna ait öntest puanların ortalaması $X=2,20$, standart sapması 1,54 iken bu boyuta ait son test puanlarının ortalaması $X=1,20$, standart sapma ,918 olarak bulunmuştur.

Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutu başkalarıyla birlikte çalma, madde kullanma, okuldan kaçma ve çete üyeliği gibi başkalarıyla birlikte yapılan davranış problemlerini ölçmektedir. Bu boyutun toplam puanlarının ortalamasının diğer iki boyuta göre çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni zihinsel engelli öğrencilerin bu tür davranışlara cesaret gösterememeleri olabilir. Ayrıca örneklem grubuna ait yaş ortalamalarının düşük olması bu durum üzerinde etkili olabilir.

Bunun yanı sıra, bu boyutta tespit edilen davranışlarda programın uygulanmasından sonra azalma görülmüştür. Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutuna ait öntest puanlarının ortalaması $X= 2.20$ iken son teste ait ortalama $X= 1.20$ dir. Bu nedenle programın sosyalleşmiş saldırganlık boyutuna ait davranış problemlerini de anlamlı düzeyde azalttığı söylenebilir. [$t=5,88, p<.01$]

Tablo 3. GGDPKL Öntest ve Sontest Toplam Puanların T- Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	X	S	sd	t	P
Toplam	Öntest	10	18,700	16,118	9	5,51	,00
	Sontest	10	11,566	9,974			

Öğrencilerin uygulama öncesi Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Listesi toplam puanlarının ortalaması $X=18.70$ iken, Duygusal zeka gelişim programı uygulamaları sonrasında $X=11.56$ 'ya düşmüştür.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencilerine 20 hafta boyunca uygulanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini anlamlı düzeyde azalttığı gözlenmiştir [$t=5,51, p<.01$].

Duygusal Zeka Gelişim programı uygulanan öğrencilerin öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın amacını destekler niteliktedir.

Bu konu ile ilgili literatürde doğrudan özel eğitim öğrencilerine uygulanan bir eğitim programına rastlanmamasına rağmen duygusal zeka ile ilgili eğitim programlarını değerlendiren araştırmaların çoğu duygusal zeka düzeyinin eğitim programları sonucu arttığını ve her yaş da öğrenilebilen bir kavram olduğunu göstermektedir.

Yavuz (2002) ,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.

Novick (1998) in yaptığı Çocuk ve Aile Programı çerçevesinde gerçekleştirilen Comfort Corner (Rahat Köşe) çalışmasında aileler özellikle programın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın genel amacı, arkadaşlık, iletişim, red etme ve çatışmaları sonlandırma becerilerini geliştirmektir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında program sonrası çocukların olumlu düşünene, problem çözen, bir arkadaş grubu ve aile üyesi olmanın güveniyle ilişkilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Roitman (2000) ise çalışmasında duygusal zekanın öğrenilebilir olduğunu vurgulamıştır. Roitman, duygusal zeka becerilerini geliştirmek için çocuklara resimli kitaplar okumak, kitaplardaki karakterlerin duygularını taşımak, model olmak, duygu sözcüklerini öğretmek ve benzeri yöntemleri önermektedir. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi duygusal zeka, eğitim programları ile her yaşta geliştirilebilen bir olgudur (Yılmaz,2002).

Araştırmada özel eğitim sınıfı öğrencilerine uygulanan programın içeriği literatürdeki duygusal zeka gelişim programlarına benzerlikler göstermektedir. Ancak özel eğitim öğrencilerinde duygusal zekayı geliştirmeye yönelik bir programa literatürde rastlanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğrencilerine yönelik

hazırlanan duygusal zeka gelişim programından öğrencilerin anlamlı düzeyde faydalandığı ve duygusal zekanın geliştirilebilir bir kavram olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu bölümde, araştırma da elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve bu sonuca bağlı olarak verilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma da Duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Duygusal zeka gelişim programı, özel gereksinimli öğrencilere duygusal zeka becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanan bir programdır.

Duygusal Zeka Gelişim programında, öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirebilmek için, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, duyguları tanınması, 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.

Duygusal Zeka Gelişim Programının uygulanma sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin davranış problemlerini tespit etmek amacıyla, Quay ve Peterson'un (1996) Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi'nin GGDPKL , (Revised Behavior Problem Cheklist) ülkemize uyarlanmış şekli (Kaner ve Çiçekci, 1999) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, tek grup öntest –sontest t testi yoluyla analiz edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda özel eğitim sınıfı öğrencilerine 20 hafta boyunca uygulanan duygusal zeka gelişim programının, öğrencilerin davranış problemlerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açtığı gözlenmiştir [$t=5,51, p<.01$].

Bunun yanı sıra duygusal zeka gelişim programı ölçeğin üç alt boyutu, Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite, Depresyon- Dikkat Eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Programın

uygulanmasından önce öğrencilerin bu boyutun ölçtüğü davranış problemlerine sahip olma düzeyi belirlenmiştir. Programın uygulanmasından sonra üç alt boyuttan alınan puanların ortalamasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Buna göre, Davranım Bozukluğu –Hiperaktivite ve İmpulsivite boyutuna ait öntest puanlarının ortalaması 30.20, standart sapması 14.11 iken son testte aynı boyuttan alınan puanların ortalaması 19.80, standart sapması ise 8.76 dır. Bu durumda programın bu boyutun ölçtüğü davranış problemlerini anlamlı düzeyde azalttığı gözlenmiştir [$t=5.08, p<.01$]

Depresyon- Dikkat Eksikliği boyutuna ait öntest puanların ortalaması $X=24.70$, standart sapması 10.47 iken bu boyuta ait son test puanlarının ortalaması $X=13.70$, standart sapma 6,56 olarak bulunmuştur. [$t=5,88, p<.01$]

Sosyalleşmiş Saldırganlık boyutuna ait öntest puanların ortalaması $X=2,20$, standart sapması 1,54 iken bu boyuta ait son test puanlarının ortalaması $X=1,20$, standart sapma, 918 olarak bulunmuştur. [$t=5,88, p<.01$]

Duygusal Zeka Gelişim programı uygulanan öğrencilerin öntest ve son test toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın amacını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Bu sonuca göre uygulanan eğitim programının eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere duygusal zeka becerilerinin kazandırılmasında, dolayısıyla da davranış problemlerinin azaltılmasında etkili bir program olduğu söylenebilir.

Daha önce ülkemizde Duygusal zeka ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların yanı sıra bu çalışmada elde edilen sonuçlarında duygusal zeka kavramına katkısı olacağı düşünülmektedir.

5.2.Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Değerlendirme ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Duygusal zeka gelişim programının özel gereksinimli öğrencilerin üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle öğrencilerin davranış problemlerinin giderilmesinde bu program etkili olmuştur. Bilindiği üzere özel eğitimde temel hedef öğrencinin bağımsız olarak yaşayabilmesi ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesidir. Bu nedenle bu çocuklarda davranış problemlerinin giderilmesi özel bir öneme sahiptir. Dolayısıyla özel eğitim uygulamalarında duygusal zekadan faydalanılmalı ve bu tip programlar geliştirilerek uygulanmalıdır.

2. Duygusal zeka, ülkemizde yeni yeni tanınmaya başlayan bir kavramdır. Özel eğitimde bu kavramın kullanılması oldukça yeni bir olgudur. Bu kavramın uygulamalarının yaygınlaşması için başta ilkokul öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin duygusal zeka kavramını iyi tanımaları ve öğretme –öğrenme sürecinde bu tür uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir.

3. Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim programlarında Duygusal zeka en azından seçmeli bir ders olarak okutulmalıdır.

4. Bu araştırmada kullanılan duygusal zeka gelişim programı kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda da uygulanmalıdır.

5. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik hazırlanan her türlü programda öğrencilerin duygusal beklenti ve gereksinimleri göz önüne alınmalıdır.

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmada duygusal zeka gelişim programı özel gereksinimli öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı bir çerçeve programı niteliği taşıdığından zaman aralıkları içinde tekrar uygulanıp incelenebilir.

2- Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programı farklı popülasyonlar için de planlanabilir. Bu programlarda yaş gruplarının özelliklerine göre bireylerin kendilerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

3- İleride bu araştırma aile eğitimini de kapsayacak şekilde planlanıp sonuçlar arasında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F., (1996) *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. MEB Yayınları.Ankara.
- Akkoyun, F., (1998). “*Duygusal Okuryazarlık ve Zekayı Geliştirme Yolları*” Cumhuriyet Bilim Teknik, 10 Ekim.
- Aktan,E.,(2002). “*Duygusal Zeka*” *Örgütte Kişisel Gelişim*. Nobel Yayınları.Ankara.
- Atabek, E.,(2000). *Bizim Duygusal Zekamız*. Altın Kitaplar Yayınevi.İstanbul.
- Ataman,A.(2003). *Özel Gereksinimli Çocuk ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Yayıncılık.Ankara
- Aydın, M.,(2001). “*Liderlik ve Liderlik Zekası*”, *Doktora Tezi*,Hacettepe Üni.Ankara.
- Balcı,İ.,(2001). “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri*”.Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üni.Ankara.
- Bacanlı, H.(1998). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel Yayınevi.Ankara
- Bacanlı, H, (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Nobel Yayınevi.Ankara
- Balcı, A., (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Pegem A Yayınları.Ankara.
- Başar, H., (1996). *Sınıf Yönetimi*, Pe Gem Personel Eğitim Merkezi Yayın No:13,Ankara.
- Brockert, S.,Braun, G.(2000). *Duygusal Zeka Testleri*. MNS Yayıncılık.İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş.,(2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.Pegem A Yayıncılık.Ankara
- Cüceloğlu, D., (1998). *İnsan ve Davranış*. Remzi Kitabevi.İstanbul.
- Cohen ,C., (2000). *Raise Your Child’s Social IQ*. Silver Spring, MD. Advantage Books
- Cooper, R.K;Sawaf, A.(1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*. Sistem Yayıncılık.İstanbul.
- Çiçekci, A.,(2000). “*10–15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler İle Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Çölaşan, D., (2000). *Duygusal Zeka*. www.duygusalzeka8m.com

- Damasio , A.,(1999) *Descartes'in Yanılgısı*, Varlık Yayınları.İstanbul
- Davis, M.,(2004) . *Duygusal Zekanızı Ölçün*, Alfa Yayınları,İstanbul,2004
- Demirel,Ö., (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık.Ankara
- Doğru, S., (1999). “*Zihin Engelli Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Durumlarının Değerlendirilmesi*”. *Doktora Tezi*,Eskişehir :Anadolu Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, E.,(2000). “*Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16PF kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.*” *Yüksek Lisans Tezi*,Konya Selçuk Üni.Sosyal Bilimler enstitüsü
- Eripek, S.,(1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Eskişehir
- Erkuş, A., (1998). “*Goleman'ın Duygusal Zeka görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi*”.*Psikoloji yazıları*,1,31–40,1998
- Erkuş,A.,(1999). “*Zeka Konusundaki son gelişmeler–1 Yaşam boyu öğrenme ve başarıda zekanın rolü.*” *Türk psikoloji Bülteni*,sayı:12.*Ankara*.
- Finegan, J.E. “*Measuring emotional intelligence:Where we are today*”*Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*”, New Orleans,LA,1998.
- Fişek,Güler ,Okman.,(1996). *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar*,” Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara bir örnek: Duygusal Zeka”,Türk Psikologlar Derneği Yayınları,İstanbul.
- Gardner, H.,(2004). *Zihin Çerçevesi*. Alfa Yayınları,İstanbul
- Goleman,D., (2001). *Duygusal Zeka:Neden IQ' dan daha önemlidir*.Varlık Yayınları.İstanbul.
- Goleman,D.,(1998). *İşbaşında Duygusal Zeka*, Varlık Yayınları.İstanbul.
- Goleman,D.,(1999). *Hayati Yalanlar Basit Gerçekler*, Varlık Yayınları.İstanbul.
- Gönen. M., Dalkılıç, N., (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamaları* 1.Baskı
- Greenspan,S.Wieder, S.,(2004). *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Özgür Yayınları.İstanbul.
- Hein, S.,(2004) “*Importance of Emotions*”. www.eqi.org
- Kansu,N.,(2004).*Çoklu Zeka*, www.duygusalzeka.com.
- Karatepe, H., (1988). *Zeka Özürlü Çocuklar*, Karatepe Yayınları.Ankara

Karaoğlu, M.,(2002). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi” Yüksek Lisans Tezi,Pamukkale Üniversitesi,Denizli

Kocayörük,A.,(2004). *Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri*, Nobel Yayınevi.Ankara.

Küçükahmet,L.,(2000). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Labbs, J., (1999). *Emotional Intelligence at Work*.www.Workforceonline.com.

Mayer,J.Caruso,D.Salovey,P.,(2000). “*Emotional intelligence as Zeitgeist,as personality,and as a mental ability*”, The Handbook of Emotional Intelligence,Sanfrancisco:Jossey Bass,a Wiley Company.

Mayer,J.Caruso,D.Salovey,P.,(2001)” *Emotional İntelligence and giftedness*”.

Mumcuoğlu, Ö.,(2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi ‘nin Türkçe Dilsel eşdeğerlik,güvenirlilik ve geçerlik çalışması*, Yüksek Lisans tezi,Marmara Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öktem, F. (1993) *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. Türk Psikiyatri Dergisi,4,(2), 113–119

Önder, A.,(2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Özdemir, L.,(2003).”*Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi*”,Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgür, İ.,(2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi* .Karahan Kitabevi,2004,Adana

Özyürek, M.,(1997) *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Karatepe Yayınları, 1997,Ankara.

Senemoğlu, N.,(2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi,Ankara.

Saban, A.,(2001). *Çoklu Zeka Teorisi ve Öğretimi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Sartorius, M.,(1999) *Kadınlarda Duygusal Zeka*, Varlık Yayınları,İstanbul.

Selçuk, Z.,(2000). *Gelişim ve Öğrenme*.Nobel Yayınları.Ankara.

Shapiro, L.,(2004). *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Varlık Yayınları. İstanbul.

Stein, S. Book,E.,(2003). *Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. Özgür Yayınları.İstanbul

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.,(2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Millî Eğitim Basım Evi. Ankara.

Topaloğlu,O.Karabulut,H.Cebeci,S.(2003) “ *Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?*” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,Mayıs

Üstündağ, T. (1999). *Duygusal Zeka, Duyuşsal Özellikler ve Yaratıcı Drama*.Tömer Dil Dergisi.Ocak, sayı:75

Yavuz, K. (2004)., *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi*.Özel Ceceli Okulları Yayınları.Ankara

Yavuzer, H.(1987)., *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*.Remzi Kitabevi. İstanbul

Yavuzer, H.(2000)., *Okul Çağı Çocuğu*,Remzi Kitabevi,İstanbul.

Yılmaz, M.(2002)., “*Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Annelerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi*”,*Doktora tezi*, On Dokuz Mayıs Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK-1

Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi

Herbert C. Quay ve Donald R. Peterson

Lütfen, bu çocuk ile ilgili olarak, aşağıdakilerden hangilerinin son zamanlarda bir problem olduğunu belirtiniz. Lütfen her maddeyi doldurunuz.

Eğer bu madde bir problem oluşturmuyorsa ya da gözleme olanağınız yoksa ya da bu madde ile ilgili bilginiz yoksa "0" ı daire içine alınız. 0 1 2

Eğer madde orta derecede bir problem oluşturunuyorsa

"1" i daire içine alınız.

0 1 2

Eğer madde "ağır" derecede problem oluşturunuyorsa

"2" yi daire içine alınız.

0 1 2

Örneğin, çocuğun huzursuz olma ve yerinde duramama ile ilgili orta derecede bir problemi varsa, bu madde için "1" i daire içine alınız. Şöyle:

Huzursuzdur; yerinde duramaz

0 1 2

Eğer hata yaparsanız ya da yanıtınızı değiştirmek isterseniz silmeyiniz.

Yanlış yanıtın üzerine (x) işareti koyup doğru yanıtı aşağıdaki gibi daire içine alınız.

0 1 2

Copyright 1983, 1996 by Psychological Assessment Resource, Inc.

Türkçe çeviri ve uyarlaması Doç.Dr. Sema Kaner tarafından Psychological Assessment Resource, Inc."in izni ile yapılmış ve basılmıştır (1993).

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü.

Çocuğun Adı _____

Sınıfı _____

Cinsiyeti _____

Yaşı _____

Doğum Tarihi _____

İşaretleyenin Adı _____

Çocukla Yakınlık Derecesi _____

Tarih _____

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

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

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI : Emine YAŞARSOY
DOĞUM YERİ ve YILI : Şanlıurfa \ 28.11.1979
ADRES : Ahmet-Emine Çil İlköğretim ve İş Okulu.
 Besni\ ADIYAMAN
TELEFON :

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim
 Tekn.Anabilim Dalı (2001-2005)

LİSANS : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi,Eğitim
 Programları ve Öğretim Bölümü (1997-2001)

LİSE : Gaziantep Arif Nihat Asya Lisesi (1993-1995)

ORTAOKUL : Antakya Lisesi (1990-1992)

İLKOKUL : Yeşildere İlkokulu (1985–1989)

ÇALIŞMA HAYATI

ADIYAMAN/ Ahmet-Emine Çil İlköğretim ve İş Okulu 2005-
MERSİN/ İbrahim Karaoğlanoğlu İ.Ö.O 2002–2005