



**PSİKOSOSYAL GELİŞİM TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ
ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL
ZEKALARINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Hakan ŞAHİN

DOKTORA TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Hakan
Soyadı :ŞAHİN
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza
Teslim tarihi : 11/06/2015

TEZİN

Türkçe Adı : Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: Psychosocial Development-Based Training Program The Effect Of Emotional Intelligence and Problem Solving Skills Of The Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim. 11/06/2015

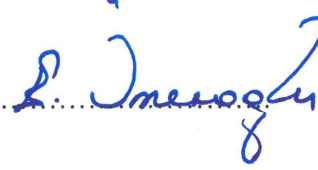
Yazar Adı Soyadı: Hakan ŞAHİN

İmza :

Jüri Onay Sayfası

Hakan ŞAHİN tarafından hazırlanan “Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
İlköğretim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN
İlköğretim Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye: Doç Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç Dr. Ümit DENİZ
İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 11/06/2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetileri erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve tüm yaşamları boyu gerekli olan becerilerdir. Çocukların; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı, çevresiyle uyumlu, problemlerini çözme becerilerine sahip, yaratıcı girişimci, üretken, dinamik, kendine güvenen bireyler olması istenir.

Bu araştırmada, daha iyi bir gelecek adına, okul öncesi dönem çocuklarına Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi irdelenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında akademik rehberliğini, ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na araştırma süresince çok değerli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN, Doç Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN ve Doç Dr. İlkay ULUTAŞ'a ayrıca akademik görüşlerini aldığım adını sayamadığım değerli hocalarıma, teşekkür ederim.

Son olarak, ilk günden bu yana bu uzun ve zorlu süreçte zaman zaman ihmal ettiğim sevgili eşim Zeynep ŞAHİN'e, çocuklarım Defne Berra ŞAHİN ve Mehmet Kayra ŞAHİN'e de sonsuz sevgilerimi sunarım.

Hakan ŞAHİN

**PSİKOSOSYAL GELİŞİM TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ
ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL
ZEKALARINA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Hakan ŞAHİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2015**

ÖZ

Bu araştırma Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfında eğitim alan 40 çocuk oluşturmuştur. Anasınıfında sabah eğitim alan 20 çocuk kontrol, öğleden sonra eğitim alan 20 çocuk da deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı, deney grubunda yer alan çocuklara on iki hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Eğitimin kalıcılığını tespit etmek amacıyla, eğitim programı tamamlandıktan üç hafta sonra deney grubunda yer alan çocuklara ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerinde, kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerinde kullanılan ölçek puanlarında farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup içi ön test son test karşılaştırmalarında ve son test kalıcılık testi karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye Spearman Korelasyon Katsayıları yardımı ile bakılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı alan deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde ve duygusal zekalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

($p<0.05$). Eğitim sonrasında problem çözme beceri puanları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0.05$). Bu ilişki pozitif yönde ve güçlü bir ilişkidir ($r = 0,865$). Problem çözme puanı arttıkça duygusal zeka puanı da arttığı görülmüştür. Ayrıca deney grubuna son testten üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür ($p<0.05$). Araştırma sonucunda, çocukların Problem çözme becerilerini ve duygusal zekalarını destekleyen eğitim programları, problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle eğitimin her aşamasında çocukların problem çözme becerilerinin desteklendiği eğitim programları, duygusal zekayı destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilmelidir. Böylece çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi desteklendiği gibi, çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmaları da sağlanabilir. Problem çözme becerileri artan çocukların duygusal zekaları da artmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini destekleyen eğitim programlarıyla, çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetileri kazanmaları sağlanabileceği gibi; problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi becerileri de geliştirilebilir.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, duygusal zeka, problem çözme becerisi
Sayfa Adedi :190
Danışman : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT-BASED EDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SKILLS OF PROBLEM SOLVING OF THE CHILDREN IN PRE-SCHOOLCLASSES

(Doctorate Thesis)

Hakan ŞAHİN

GRADUATION SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2014

ABSTRACT

This study has been carried out to investigate of the Effect of the Psychosocial Development-Based Education Programme to the Emotional Intelligence and Skills of Problem Solving of the Children who Attend Pre-schoolclass. 40 children who take pre-schoolclass education in a primary school in Kecoren district in Ankara in 2014-2015 academic years has been formed the study group of research by the purposed sampling method. 20 children who take education in the morning for the control group and 20 children who take education in the pre-schoolclass in the afternoon for the experimental group have been chosen for the research.

The General Information Form, The Scale of Problem Solving Skills, The Scale of Sullivan Children's Emotional Intelligence, Sullivan Brief Empathy Scale for Children and The Evaluating Scale of Children's Emotional Intelligence for Sullivan Teachers have been used to collect data as a tool for the study. Psychosocial Development-Based Education Program that has been prepared by the researcher has been applied to the children who are in the experimental group for three days throughout the twelve weeks. The scales have been re-applied to the children who are in the experimental group after three weeks, when the education programme has been completed in order to determine the persistence of the education. Mann-Whitney U test has been used to test whether the difference points in the scale in the pre-test, post-test which has been applied in the control group and the pre-test, post-test and the retention test which have been applied to the

experimental group. Wilcoxon signed rank test has been used for the intra-group pre-test-post-test comparisons and post-test for the retention test comparison. The relationship between the children's emotional intelligence levels and problem solving skill levels have been analyzed with the helping of Spearman Correlation Coefficients. While the results were interpreting, 0,05 has been used for the significance level. In the result of research, it was determined that there was significant differences in emotional intelligence and problem-solving skills of the children in the experimental group who took Psychosocial Development-Based Education Program ($p<0.05$). It has been seen that there was a significant relationship between emotional intelligence and problem solving skills scores points after education ($p<0.05$). This relationship is positive and strong correlation ($r = 0,865$). As the problem solving scores increased, emotional intelligence scores were observed to be increased. In addition, three weeks later, the last test is also applied to the experimental group that the effect of training protected has been showed by the consistency test ($p<0.05$). In line with these results, it has been seen that the educational programs support children's problem solving skills and emotional intelligence and problem solving skills and emotional intelligence skills have been also significantly affected. In this reason, the educational programs at all stages of their children's problem solving skills training, emotional intelligence supporting by the various activities should be strengthened. Thus, as the development of children's problem-solving skills, recognizing emotions of children have been supported and it has also provided them the ability to understand and manage to win. The children who have increased their emotional intelligence, they have also improved their problem-solving skills.

According to these results, their children's problem solving skills and emotional intelligence skills, and supporting training programs, recognizing the feelings of the children, such as can be achieved by gaining the ability to understand and manage; understanding the problem and identifying, collecting necessary information to solve the problem, determining of problem solving methods, selecting the most appropriate solution to the problem, the implementation of the solutions identified to the problem, solution and evaluation skills of the problem should be also improved.

Science Code :

Key Words : Preschool education, emotional intelligence, problem solving skills

Page Number : 190

Supervisor : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Varsayım.....	6
Sınırlıklar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM 2	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Problem Çözme	9
Problem Çözme Kuramları	9
John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	11
Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	11
Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli	12
Thorndike'n Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli	13
Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme	13
Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Basamakları (Süreçleri)	14

Problemın Anlaşılması ve Tanımlanması	16
Problemın Çözümü İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması.....	16
Problemın Çözüm Yollarının Belirlenmesi	17
Problem İçin En uygun Çözümün Seçilmesi	17
Problem İçin Belirlenen Çözümün Uygulanması	18
Problemın Çözülmesi ve Değerlendirilmesi	18
Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	19
Duyuşsal Faktörler	19
Bilişsel Faktörler	19
Deneyimler	19
Duygusal Zeka	20
Duygusal Zeka Modelleri.....	20
Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zeka Modeli	21
Daniel Goleman'ın Duygusal Yetkinlik Modeli.....	22
Reuven BarOn'un Duygusal Zeka Modeli.....	24
Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli	25
Duygusal Zeka Yetileri.....	26
Duyguları Tanıma ve İfade Etme.....	27
Duyguları Anlama	27
Duyguları Yönetme.....	28
Empati.....	29
Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler	29
Yaş.....	29
Cinsiyet.....	30
Kültür.....	29
Model Olma.....	31
Mizaç	31
Aile.....	32
Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zeka	32
İlgili Araştırmalar	34
Problem Çözme Becerileriyle İlgili Yapılan Araştırmalar	34
Duygusal Zekayla İlgili Yapılan Araştırmalar	47

BÖLÜM 3

YÖNTEM	59
Araştırmanın Modeli.....	59
Çalışma Grubu	60
Veri Toplama Araçları.....	60
Genel Bilgi Formu.....	61
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	61
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği	64
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği.....	66
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği.....	66
Verilerin Toplanması	66
Eğitim Programının Hazırlanması	67
Ölçeklerin ve Eğitim Programının Uygulanması.....	70
Ön Testlerin Uygulanması.....	70
Eğitim Programının Uygulanması	71
Son Testlerin Uygulanması.....	73
Kalıcılık Testinin Uygulanması	73
Verilerin Analizi.....	73

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM	77
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerinin Dağılımıyla İlgili Bulgular	77
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşlarının Dağılımıyla İlgili Bulgular	78
Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanların Normallik Testi Shapiro-Wilks Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular..	80
Deney ve Kontrol Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Normallik Testi Shapiro-Wilks Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	81
Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	82
Deney ve Kontrol Grupları S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test	

Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular.....	85
Deney ve Kontrol Grupları PCBÖ Son Test Puanlarının İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	88
Deney ve Kontrol Grupları S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular.....	95
Deney Grubu PCBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	101
Kontrol Grubu PCBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	108
Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	111
Kontrol Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	117
Deney Grubu PCBÖ Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	120
Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	123
Deney Grubu S-ÇDZÖ ve PCBÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçlarıyla İlgili Bulgular	126
BÖLÜM 5	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	129
Sonuçlar.....	129
Öneriler	146
KAYNAKLAR	149
EKLER	162
Ek 1- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Onayı.....	163
Ek 2- Genel Bilgi Formu.....	164
Ek 3- Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zekayla İlgili Kazanım ve Gösterilerin Uygunluğuyla İlgili Uzman Görüş Forumu.....	165
Ek 4- Problem Çözme Beceri Süreçleri Ve Duygusal Zeka Yetilerinin 12Haftaya Dağılımı.....	166

Ek 5- Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zeka Kazanım Göstergelerinin	
12 Hafta 36 Etkinlik İçin Dağılımı.....	168
Ek 6- Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı Etkinliklerinin Adının ve	
Türünün Olduğu Çizelgesi.....	169
Ek 7- Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı Etkinliklerinin Uzman	
Görüş Forumu.....	171

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerinin Dağılımı.....	77
Tablo 2. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşa Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanların Normallik Testi Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanların Normallik Testi Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 9. Deney Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	101
Tablo 10. Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	108
Tablo 11. Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	111
Tablo 12. Kontrol Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	117
Tablo 13. Deney Grubu PÇBÖ Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları.....	120

Tablo 14. Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	123
Tablo 15. Deney Grubu S-ÇDZÖ ve PÇBÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	126

SİMGELER VE KISALTMALAR

$\bar{x}$	Ortalama
SS	Standart Sapma
N	Örneklem Sayısı
%	Yüzdelik Değeri
r	Korelasyon Katsayı
p	Önemlilik seviyesi
EQ	Duygusal Zeka
IQ	Bilişsel Zeka
SPSS	Statistical Packace for Social Sciens
PÇBÖ	Problem Çözme Becerileri Ölçeği
S-ÇDZÖ	Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği
S-ÇKEÖ	Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği
Ö-ÇDZDÖ	Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkelerin yirmi birinci yüzyılda başlıca hedefinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı, çevresiyle uyumlu, problemlerini çözme becerilerine sahip, yaratıcı girişimci, üretken, dinamik, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir. Yaşanan toplumsal değişimler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireyin ve buna bağlı olarak toplumun sürekli kendini yenilemesini gerektirmektedir (Şanlı, 2005). Bu süreçte başarı, bireyin kendini her alanda geliştirmesine bağlıdır. Bireyin, kendini tanıması, duygularını yönetmesi, karşısındaki kişileri anlaması, empati kurabilmesi gibi duygusal zeka yetilerinin yanında, karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesi için problem çözme becerilerine sahip olması da önemli hale gelmiştir.

Problem çözme, çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken ve tüm yaşamları boyu gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler, bireyin öğrenme süreçlerinde başarılı olmasında, toplumsal ve kültürel hedeflere ulaşmasında önemlidir. Bireyin kişiliğinin oluşmaya başladığı, belirli alışkanlıkları ve değer yargılarını kazanıldığı erken çocukluk dönemi, problem çözme becerisi kazandırmayla ilgili eğitimin verilebileceği en önemli yıllardır. Bu yaşlardaki çocuklara problemi kavrama ve çözme yöntemleri, kolaylıkla kazandırılabilir. Çocukların iyi birer problem çözücü olmaları, ileride karşılaşılabilecekleri pek çok kişisel ve sosyal problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmeleri açısından önemlidir (Aydoğan, 2004).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin yanında sosyalleşme sürecinde duygusal zeka yetilerinin geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Bireylerin sosyalleşme süreci doğumla başlamaktadır. Bu anlamda erken çocukluk dönemi, bireyin dış dünyayı algılamaya ve yorumlamaya başladığı dönem olarak önem arz etmektedir. Bu dönemde edinilen Birçok kazanım, bireylerin daha sonraki

yaşantılarını etkilemektedir. Duygular, insan olmanın önemli bir unsurudur. Duygular, sosyal bağların kurulmasında ve bireylerin sosyal gelişimlerinde temel rolü üstlenmektedir.

Duygusal zekaları yüksek bireylerin problem çözme becerileri açısından diğer bireylere göre daha başarılı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla duygusal zeka ve problem çözme becerileri birbirini tamamlayan unsurlardır.

Çocukların duygusal zeka yetilerini ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış eğitim programlarıyla; problemi tanıma, tanımlama, problemle ilgili bilgi toplama, hipotezleri saptama, en uygun hipotezi seçme ve problemi çözme becerileri geliştirilip çocukların duygularını tanımaları, anlamaları, kontrol edebilmeleri ve empati kurmaları gibi davranışları desteklenebilir. Bu beceriler ve yetiler, farklı etkinlikler ve eğitim yöntemleriyle kazandırılabilir.

Bu araştırmada, anasınıfına devam çocuklara uygulanan “Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı”nın çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermesini, bunları tartışmasını, yaptığı planları uygulamasını ve çevresindeki bireylerle işbirliği yapmasını gerektirir. Bu etkinlikler çocuğun konu ile ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmasını sağlarken çocukların çevreleri ile ilişki kurma, arkadaşları ile işbirliği yapma, problem çözme gibi tutum ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur(Aydoğan, 2004).

Duygusal zeka eğitiminin amacı; çocukların duygularını ifade etme, anlama ve yönetme gibi temel duygusal zeka yetileri kazanmalarını ve günlük ilişkilerinde karşılaştıkları problemlerde, gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada bu yetileri kullanmalarını sağlamaktır. Duygusal zeka eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenildiği bir süreç olup kendinin farkına varma (özbilinç), güdü kontrolü, işbirliği içinde çalışma kendisi ve başkalarına karşı duyarlı olma gibi Birçok beceriyi içermektedir. Goleman’a göre duygusal zeka eğitimi, zeki olmanın başka bir yoludur (Goleman, 1995).

Okullardaki eğitim programlarında, problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetilerine

çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Oysa problem çözme becerileri ve duygusal zeka eğitiminin, çocuklar kadar eğitimcilere de katkıları vardır. Problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetilerini kazanmış çocukların akademik başarıları arttığı gibi sosyal ilişkileri de güçlenmektedir. Bu nedenle disiplin problemleriyle fazla karşılaşmayan eğitimcilerin işlevlerini daha etkili bir biçimde sürdürdüğü görülmektedir (Stone McCown, Jensen, Freedman ve Rideout, 1998).

Literatür incelendiğinde duygusal zeka yetileri ve problem çözme becerileriyle ilgili olarak Birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu konularla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında:

Ramani (2005), “Okulöncesi Dönem Çocuklarında İşbirliğine Dayalı Oyun ve Problem Çözme” adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı oyun ve problem çözmenin eğitim ortamına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma dört yaş grubundan 40, beş yaş grubundan 36 çocukla ve deneysel yöntemle gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların çok daha fazla sayıda blok kullanarak küçük çocuklara göre daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Oyun ile birleştirilen etkinliklerin hem işbirliği davranışının hem de çocuklar arasında işbirliğine dayalı öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cantürk-Günhan ve Başer (2009), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Etkisi”ni inceledikleri çalışmada ilköğretim yedinci sınıfa devam eden 46 öğrenciyi örneklem olarak almışlardır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel yöntemde, “Probleme Dayalı Öğrenme” kullanılırken kontrol grubunda “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” kullanılmış ve uygulanan yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda, probleme dayalı öğrenme yönteminin, matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Gerber (2004), “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Programının Etkisini ve Okul Başarıları İle Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki”yi araştırmıştır. 51 öğrenciye BarOn “Duygusal Zeka Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilerin ortalama puanlarının yazma, matematik, İspanyolca ve fen derslerindeki notlarının disiplin ve derse gecikme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrenciler duygusal zeka ölçeğinin kişiler arası ilişkiler boyutunda erkeklerden anlamlı olarak yüksek

puanlar almışlardır. Duygusal zeka ortalaması yüksek olan öğrencilerin ortalaması düşük olanlara göre okuldaki başarı durumlarının daha iyi olmadığı görülmüştür. Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerden alınan veriler arasında önemli ilişkiler olduğu, ebeveynlerin çocuklarını öğretmenlerden daha iyi tanıdıkları belirlenmiştir.

Köksal (2007), tarafından yapılan üstün zekalı öğrencilerin, duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada 14 oturumluk “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” uygulanmıştır. Araştırma, üstün zekalı öğrencilere farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bir ilköğretim okulunda, birinci sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 11’i de kontrol grubunda yer alan toplam 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, BarOn “Duygusal Zeka Ölçeği, Çocuk ve Ergen Formu,” deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan Duygusal Zeka Geliştirme Programı’nın öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Tüm bu araştırmalarda görüldüğü gibi, çalışmaların ya duygusal zekayla ya da problem çözme becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi duygusal zeka yetileri ve problem çözme becerileriyle ilgili eğitim verilmesi, çocuklarda hem bilişsel gelişim hem de sosyal duygusal gelişimi etkilemektedir.

Yukarıdaki araştırmalarda da görüldüğü gibi hem duygusal zekayı hem de problem çözme becerilerini içine alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini kapsayan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programıyla ilgili olarak da yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bir problem durumu olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim programlarındaki amaç, sadece akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmek değildir. Eğitimin amaçlarından biri de zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı, çevresiyle uyumlu, problemlerini çözme becerilerine sahip, duygularını tanıyan bireyler yetiştirmektir. Duygusal zeka yetileri yüksek olan bireyler, kendilerini tanıyan, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan, duygularını kontrol etmeyi başarabilen ve karşıdakiyle etkili iletişim kurabilen kişilerdir (Doğan ve Demiral, 2007). Duygusal zekası yüksek olan bireyler, aynı zamanda problem çözme konusunda problemi fark edebilir, problemlerin

çözümüne farklı bakış açıları geliştirebilir, problemin çözümü noktasında daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabilirler. Böylece bir toplumu oluşturan bireylerin sahip oldukları problem çözme becerileriyle ve duygusal zeka yetileriyle yaşamda başarılı olma şansları daha yüksektir. Çocuklara bu beceriler eğitim programlarıyla kazandırılmaktadır.

Bu hususlardan hareketle araştırmada, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Alt Amaçlar

- Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının çocukların problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?
- Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının çocukların duygusal zeka yetilerine etkisi var mıdır?
- Araştırmaya alınan çocukların duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının etkisi, çocukların duygusal zeka yetileri ve problem çözme becerileri eğitimin etkisine bağlı olarak kalıcılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetileri erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve çocukların tüm yaşamları boyunca ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Özellikle erken çocukluk dönemi, çocuğun dış dünyayı ilk olarak algılamaya ve yorumlamaya başladığı dönemdir. Bu algı ve yorumlamaya bağlı olarak çocuklar duygularını açıkça ifade eder. Çocuklar arasındaki ilişkilerde duyguların büyük bir önemi vardır. Çünkü duygular acı, kayıp, tehlike ve buna benzer pek çok durumla başa çıkabilmeyi sağlarken aynı zamanda yaşamda önemli bir yere sahip olan sosyal ilişkileri etkilemektedir.

Erken çocukluk döneminde problem çözme becerilerinin ve duygusal zeka yetilerinin desteklenmesi, çocukların uyumlu kişilik geliştirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca çocukların duygularını tanıması, kontrol etmeyi ve yönetmeyi öğrenmesi onların topluma uyumunu kolaylaştırır. Bu durum çocukların hem sosyal hem de akademik yaşamlarında başarılı bireyler olmalarını sağlayabilir.

Bu çalışma; okulöncesi eğitimi alan çocuklar için Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı oluşturmak, okulöncesi eğitim kurumlarında yürütülen programların geliştirilmesinde problem çözme becerilerine ve duygusal zeka yetilerine yer verilmesine yardımcı olmak ve bu konuda hazırlanan özel bir eğitim programının etkinlikler içerisinde yer almasını teşvik etmek bakımından önemlidir.

Ayrıca çocukların duygularını tanımalarına, anlamalarına, yönetmelerine ve başkalarının duygularını anlamalarına yardımcı olmak, çocuklara problem çözme konusunda temel deneyimler kazandırmak, çocukların mantık yürütme yeteneklerini değişik durumlara uygulayarak geliştirmelerine, çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, bilgiye ve işbirliğine açık olma özelliklerine ve karar verme yeteneklerini geliştirebilmeleri için yardımcı olmak amacıyla, çocuğun problem çözme becerilerinin ve duygusal zeka yetilerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Problem çözme becerilerinin ve duygusal zekanın desteklenmesi amacıyla yapılacak bu çalışma, problem çözme ve duygusal zekayla ilgili yeni ve daha kapsamlı eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunacak ve yapılacak başka araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

Varsayım

Araştırmada kullanılan “Problem Çözme Becerileri Ölçeği”nin çocukların genel problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

Araştırmada kullanılan “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği’nin, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği’nin çocukların genel duygusal zekalarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

Normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır,

Problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetilerine yönelik daha önce eğitim almamış çocuklarla sınırlıdır,

Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'nın eğitim etkinlikleriyle sınırlıdır,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği, ile elde edilecek verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

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

Problem Çözme Becerileri: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme, bilgiyi kullanarak, bilgiye orijinallik, yaratıcılık ve hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma sürecidir (Roth ve McGinn 1997).

Psiko: Zihinsel ve Ruhsal anlamlarına gelen ön ek (Psikoloji sözlüğü)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Problem Çözme

Problem çözme kavramı, problemin tanımlanması, etkili çözüm yollarının ortaya konması, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi süreçleri; aynı zamanda bir duruma tek bir açıdan bakmama, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme, çözümün önündeki engelleri kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir.

Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte, şartlara uymanın veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtularak organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yolları aranır. Problem çözme; öğrenilmesi, elde edilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir beceridir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir. Gereksinim, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlarla ilgilidir (Bingham, 2004).

Problem çözme davranışı, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektiren en yüksek düzeydeki bilişsel süreçlerden biridir. İnsanlığın gelişimi açısından bu becerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Fakat her şeyden önce, kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü birey, çevresi ve sorunlarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak, çevresine uyum sağlarken çok kere yeni yollar bulmak zorundadır (De Bono, 2000).

Eğitimde problem çözmenin önemini vurgulayabilmek için öncelikle problem çözmenin geliştirilebilir bir beceri olduğundan, küçük yaşlardan itibaren okullarda öğretilmesi gerekliliğinden ve problem çözme becerisinin faydalarından bahsetmek gerekir.

Mayer ve Salovey'e (1997) göre problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenmenin sistemli olması gerekmektedir. Temel öğretim becerilerine odaklanma, problem çözmenin bir yolu olmasına rağmen araştırma sonuçları temel öğretim becerilerini

bilmenin yalnız başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öyleyse problem çözme eğitimi sayesinde geliştirmek mümkündür. Eğitimin problem çözmeye dayalı olması çocukların daha çok deneyim kazanmasını, buna bağlı olarak da onların daha iyi problem çözümleri olmasını sağlar.

Çocukların okulöncesi dönemden başlayarak problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, gerçek yaşama uyum sağlaması açısından çok önemlidir. Özellikle çocuklarda problem çözme davranışlarının çok küçük yaşlardan itibaren başladığı görülür. İki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya çalışması, bir probleme çözüm aramasıdır. Çocuklar karşılaştıkları engelleri aşmada, problem çözmeyle ilgili yeni bilgilere ve deneyimlere ihtiyaç duyarlar (Başaran, 1994). Okul öncesi dönemde, grup içinde problem çözme, çocuklara çok farklı fikirler ortaya çıkarma şansı tanıdığından özellikle önemlidir. Hem bireysel hem de grup içinde problem çözme süreçlerinin okul öncesi eğitim programlarında yer alması önerilmelidir (Şahin, 2000).

Problem çözme becerileri çocuklara sorunları kendi yöntemleri ile keşfetme olanağı verir. Çocukların analiz ve sentez becerilerini geliştirir. Çocuğun sürece etkin katılımını sağlar. Yeni olan ve alışılmış olan arasında bir denge kurulur. Çocuğun kendi yeteneklerini keşfederek ihtiyaçlarını karşılamasını, yeteneklerinin gelişmesini kolaylaştırır. Birey, karşılaştığı güçlüklerde başkasının karar vermesini bekleyeceği yerde, bu güçlüklerle kendisi çözüm yolları arar, bilgilerini ve becerilerini kullanma fırsatı bulur, kendine güveni artar. Bu da çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimine katkı sağlar. Çocuklar farklı kaynak ve araçlardan yararlanarak gelecekte karşılaştıkları sorunlara uygulayacakları çözüm modellerini elde etmiş olurlar. Çocuklar başarısız oldukları durumlarda hatalarından da öğrenme olanağına sahip olurlar. Çocuklar birbirlerinin düşüncelerinden yararlanırlar. (Zembat ve Unutkan, 2003).

Problem Çözme Kuramları

Problem çözme becerilerine ilişkin birçok kuram vardır. Bu bölümde John Dewey'in Yansıtılmalı Düşünce Kuramı, Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli, Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli, Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli ve Kohler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli'ne yer verilmiştir.

John Dewey'in Yansıtma Düşünce Kuramı

Dewey'in yansıtma düşünce kuramının eğitim amaçlı kullanılması, problem çözme yöntemi olarak adlandırılır. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır. Öncelikli olan tümevarımdır. Bu şekilde Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından kullanılması için gerekli kuramsal altyapıyı oluşturmuştur (Dewey, 1910).

Dewey "Demokrasi ve Eğitim" adlı yapıtında okul ortamının büyük bir toplumu yansıtabileceğini, sınıfların gerçek hayatı sorgulama ve problem çözme için gerçek hayat laboratuvarları olabileceğini ifade etmiştir (Dewey, 1916).

Dewey'e göre düşünme süreci karmaşık problematik durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtma düşünce sürecinde, belirli basamaklar vardır. Bunlar; imalar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözümler için hipotezi geliştirme ve bu hipotezi ölçmektir (Dewey, 1910).

Dewey'in yansıtma düşünce modelinde algılanmış bir problem, problem üzerine yaratıcı düşünme ve yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası süreci olmak üzere üç aşamadan söz edilmektedir. Algılanmış bir problem süreci, problemin varlığının tam olarak algılanmasını, problemin ortaya çıkmasındaki neden veya nedenlerin belirlenmesini içermektedir. Problem üzerine yaratıcı düşünme süreci ise, probleme yönelik değişik tanımlamaların önerilmesi, çözüm önerileri, en iyi çözümü bulabilme, çözümün sınanması, çözümde başarısızlık durumunda geri dönme, tutumları ve istekleri gözden geçirme, çözümleri gözden geçirme ve çözümün başarısını ortaya koymayı içermektedir. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası sürecinde problem çözme aşamaları değişebilir. Bu nedenle süreç her aşamadan başlayabilir fikri hakimdir. Ön planda olan "bilinenden bilinmeyene" sıçramanın olmasıdır (Dewey, 1910).

Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann, beynin yapısı ve aynı zamanda da düşünme üzerine çalışmış bir uzmandır. Beyni fonksiyonel olarak dört kadrana ayırmıştır. Ona göre insanlar beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkla kullanmazlar. Herkesin birbirinden farklı geliştirdiği, kendine özgü düşünme tercih modeli bulunmaktadır. Bu tercih yoluyla davranışlar da farklılaşır. İnsanlar, bir problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul eder. Her

insanın genetik olarak öğrenme, düşünme yetenek ve tercihleriyle doğduğunu, dünyaya bu yetenek ve tercihlerle cevap verdiğini söylemekte birlikte, beyni sürekli olarak belli bir düşünme biçiminde kullanmanın o kadrınların gelişmesini sağladığını da belirtmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995).

Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford, bilimsel yaratıcılık alanında yoğunlaştırdığı çalışmaları doğrultusunda, yaratıcılığın zekanın genel durumu içinde yer aldığını söyler. Ona göre bilişsel düşünme, bellek, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve eleştirel düşünme gibi beş zihinsel işlemin yer aldığı bu durum içinde, ıraksak düşünme faktörü, yaratıcılığa en yakın olandır. Problem çözmede ıraksak düşünme, olası çözümler hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir. ıraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnektir; yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir, daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yatkındır (Merrifield, Guilford, Christensen, Frick, 1962) .

Guilford, yaratıcı düşünme için gerekli sekiz temel yetenekten bahsetmiştir. Bu yetenekler; probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme, Düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir yürütebilme, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme, sentez yeteneğine sahip olma, armasıık ilişkileri kontrol altına alabilme, değerlendirme yapabilme yeteneğidir (Alder, 2004).

Guilford'a göre, yaratıcı problem çözme, alışlagelmemiş düşünce sistemini gerektirir. Bu düşünce sistemi, bireyi ezberciliğe yöneltmeyen, elindeki mevcut bilgiyle yetinmeyen, diğer fikirlere ve çözümlere açık olan bir sistemdir. Böyle düşünen bir birey, sonuca belli önerilerden, belli temellerden ve alışılmış yöntemlerden geçerek ulaşmaz. Herkesin geçtiği yolların dışında yollar arar, değişiklik ister. Bir sorunu çözerken kabul edilebilecek birden fazla cevap bulabilir, düşünceleri esnek ve akıcıdır. Problem çözmede kendine özgü çözüm yolları bulur. Problem çözmeyi zekanın, dolayısıyla üst bilişsel süreçleri hem problem çözmenin ve hem de zekanın asli bir parçası ya da zihinsel yeteneklerin bir görünümü olarak ele almaktadır. Yaratıcı problem çözme modelinde, girdi zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Problem çözmenin ilk basamağında davranış üzerinde girdinin herhangi bir etkisi olup olmadığını inceleyen bir eleme sistemi vardır. Burada yer alan çıkış,

problemden tamamen kaçınıldığını göstermektedir. Eğer süzgeç çıkışta durdurulursa kişi problemin farkında değildir. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak bütün aşamaları etkilemektedir. Öncelikle problemin farkına varılmalı, sonra cevaplar araştırılmaya başlanmalıdır. Birey, ikinci çıkışta yeterince zaman olmaması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli sebepler nedeniyle problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa birinci ve ikinci çıkışta problemi bırakmaktan kaçınılmalıdır. Bu aşamada belirli cevaplar oluşturulmaya başlanır. Problemi kavramanın, genellikle çevreden veya bedenden gelen girdileri içerdiğini ve buradaki süzgecin onların farkında olmasını engelleyebileceğini belirtir (Beck, 2005).

Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike problem çözme üzerine yapılan çağdaş araştırmaların babası olarak anılır. Thorndike göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir. Uzun yıllar süren çalışmalarının sonunda problem çözmenin sadece direkt düşünme ve sonuç çıkarma ile değil aynı zamanda tecrübe ve hatalarla da öğrenilerek parça parça, küçük adımlarla meydana gelebileceğini savunmuştur (Henson ve Eller, 1999).

Bu tür öğrenmede birey bir durum ya da problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunur. Bu tepkilerin bir kısmı amaca götürücü niteliktedir. Birey amaca götürücü nitelikte olanlarını seçer ve diğerlerini atar. Bu şekildeki bir davranışın sonunda da birey problemini çözmüş olur (Zembat ve Unutkan, 2003).

Deneme-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu tür problem çözme küçük yaştaki çocuklarda daha sık görülür. Yaş ilerledikçe bilgilerin örgütlenmesi yoluyla problem çözme gelişir (Erden ve Akman, 1998).

Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli

Problem çözme ile ilgilenen ilk araştırmacılar Gestalt psikologlarıdır. İlk Gestalt psikologları Wertheimer, Koffka ve Kohler problemler özellikle de algısal problemler, algılama ve benlik arasındaki bazı etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan gerilim ya da stres sırasında olduğunu belirtmişlerdir. Bir problem hakkında düşünüldüğünde ya da

farklı açılardan ele alındığında “çözüm” bir anlık bir iç görüyle, kavrayışla bulunabilir. (Köhler, 1959; Solso ve MacLin, 2008)

Köhler, çalışması ile karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini söylemektedir. Birinci aşamada problemin çözümü gerçekleştirilir. İkinci aşamada da benzer bir durumda bulunan çözüm geri çağrılır. Bu da karmaşık öğrenmenin hafıza ve düşünceyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Gestalt psikologlarına göre problem durumunda çözüm ani ve tamdır. Yani problem için çözümlenme ya da çözümlenmeme şeklinde iki durum söz konusudur. İkisi arasında kısmen çözüm yoktur. Ancak bu tür problem çözmede ön çözüm dönemi daha uzun sürmektedir. Bu dönemde organizma, karşılaştığı problemi ve problemin çözümü için verilen öğeleri, araçları değerlendirir, problemin olası yollarını belirler, bu yolları zihinsel olarak test eder ve problemin çözümü için en uygun yolu keşfettiğinde davranışsal olarak harekete geçer. Bu davranış sonucunda başarıya ulaşılmışsa problemin çözümünde kullanılan ilkeler, benzer problemlerin çözümünde kullanılmak üzere transfer edilir (Kasschau ve Michael, 2003; Glassman ve Hadad, 2009).

Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Basamakları (Süreçleri)

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara bölmeyi önermektedirler. Problem çözme sürecinin aşamalara bölünmesi, hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey’in 1910’dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Problem ne kadar zor olursa olsun, birey gerekli bilgi ve beceriye sahipse probleme çözüm getirecek en uygun yaklaşımları bulabilecektir. Burada en kritik nokta problemin çözümüne götüren aşamaların dikkatli bir biçimde seçilip planlanmasıdır (Philip ve Soltis, 2005).

Dewey’e göre bir problemin çözümü altı aşamada formüle edilebilir. Bunlar; Problemin farkına varma, problemi tanımlama ve sınırlama, problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama, problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi, Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi, problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılmasıdır (Dewey, 1910)

Bir başka bilim insanı Polya, problem çözme becerisinin ana hatlarının dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; problemi anlama, çözüm için bir plan ya da yaklaşım

belirleme, planın gerçekleştirilmesi, geriye bakmadır (Polya'dan Aktaran: Olkun ve Toluk, 2003).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) ise problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bunlar; genel yaklaşım, problemin tanımlanması, seçeneklerin yaratılması, karar verme, değerlendirmedir.

Bransford ve Stein (1984), problem çözme aşamalarını; problemi tanımak, problemi tanımlamak, muhtemel çözüm stratejilerini keşfetmek, çözüm stratejilerini uygulamak, geriye dönüp yapılanların etkinliğini değerlendirmek olarak tanımlamışlardır.

Stevens (1998) problem çözme sürecinin aşamalarını; problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin köküne inilmesi, çözüm yollarının ortaya konulması, en iyi çözüm yolunun seçilmesi, problemin çözülmesi şeklinde sıralamaktadır.

Sullivan ve Decker (2001) ise problem çözme sürecini sekiz basamakta incelemiştir. Bunlar; problemi tanımlama, veri toplama, verilerin analizi, çözüm geliştirme, sonuçları gözden geçirme, karar verme, kararı uygulama, çözümü değerlendirmedir.

Pretz, Naples ve Sternberg (2003), problem çözmek için problem çözücünün uygulaması gereken adımları; problemi tanıma ve tanımlama, problemi mantık olarak tanımlamak ve betimlemek, bir çözüm stratejisi geliştirmek, problem sahibinin problem hakkındaki bilgisini organize etmek, problemi çözmek amacıyla problemin fiziksel ve mantıksal kaynaklarını ayırt etmek, problem sahibinin sonuca giderken izlemesi gereken süreci belirleme, çözümün etkinliğini yeniden değerlendirmek ve sağlamasını yapmak olarak belirtmiştir.

Bu döngü tanımlayıcı bir döngüdür ve problem çözüm sürecinin bu döngüde ve bu sırada gitmesi gibi bir kesinlik yoktur. Bundan dolayı etkili problem çözücüler çözüm sürecinde esneklik gösterebilir. Bu süreçte adımların hepsi bir döngünün parçasıdır çünkü döngü bir kere tamamlandığında genellikle yeni bir problemin doğmasına neden olur ve bu adımların tekrarlanması gerekir (Pretz vd, 2003).

Problem çözme sürecinde temel aşamalar bu alanda araştırma yapan hemen hemen tüm eğitimciler tarafından benzer biçimde verilmektedir. Problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları genelde problem çözme süreçlerinde izlenen temel genel aşamalardır.

Problemin Anlaşılması ve Tanımlanması

Bireyin problem çözme davranışını göstermesi için öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu problem olarak algılaması gerekir. Problemin anlaşılması ve tanımlanmasında duygular, önemlidir. Duygular problemin olup olmadığını anlamaya yardım eder (Öğülmüş, 2006).

Problem çözme sürecinin en önemli aşaması problemi tanımlamaktır. Problemin tanımlanması onu anlamının başlangıcıdır. Problemi açık ve anlaşılır biçimde tanımlama, problem çözümüne ilişkin birçok seçenek ortaya çıkarır. Neden o problemin oluştuğunu bilmesi, bu problemi ortaya çıkaran iç dinamiklerin neler olduğunun saptanması ve bu problem çözülmezse gelecekte ne gibi sorunlarla karşılaşacağını kestirilmesi bu problemi anlamının temelini oluşturmaktadır. Problemi doğru tanımlama sayesinde problemin çözümü için veri toplamada doğru kaynaklara ulaşılır. (Kneeland, 2001; Sullivan ve Decker, 2001).

Problemin Çözümü İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması

Problemin tanımı, çözümün oluşumu ve işleyişi, çözümün etkisinin kontrolü için bilgileri toplayıp analiz etmeye gereksinim vardır. Bir problemi tanımak için problemin boyutuna, sınırına, nedenine ve aciliyetine göre veri toplamak gerekmektedir. Bu nedenle problemi çözecek olan ya da problemin altında yatan ana gerçeklerin bulunması gerekmektedir (Kneeland, 2001; Şanlı, 2005).

Veri ve bilgileri toplamada uygun kaynaklar tespit edilip bunlardan bilgi sağlanmalıdır. Bilgi toplamada yapılan araştırmalar ilerledikçe, problemin çözülmesine yardım edecek ve bireylerin problemle ilgili önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görüş ve anlayışlar meydana çıkabilir. Toplanan veriler işlenmemiştir. Bunların birbiriyle ilişkileri sağlanacak şekilde, daha düzenli hale getirilmeleri için bu materyallerin aralarında ilişkiler kurulup veriler yeniden düzenlenmelidir. Fikirlerin gözden geçirilmesi ve eleştireci bir tarzda değerlendirilmesi, yeni düşüncelerin gelişmesine yardımcı olabilir ve problemin unsurlarını yeniden bir düzene kavuşturabilir (Bingham, 2004).

Problemın Çözüm Yollarının Belirlenmesi

Problemle ilgili bilgi toplanırken problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar da ortaya çıkmaktadır. Tüm bunlar hipotezler halinde ifade edilebilmekte ve daha sonra bu hipotezlerden doğru bir çözüm ortaya çıkabilmektedir. Bu çözüm olasılıklarının değerinin büyük ölçüde problemi çözecek kişinin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Zembat ve Unutkan, 2003).

Bir problemin çözümüne nasıl başlanacağına karar vermeden önce problemi oluşturan, problemi çözecek olan ya da problemin altında yatan ana gerçeklerin bulunması gerekmektedir (Kneeland, 2001).

Alternatiflerin üretilmesi için uygun kaynaklar tespit edilmeli ve onlardan tamamıyla istifade edilmesi gerekmektedir. Bilgi toplamak için yapılan araştırma ilerledikçe elde edilen bilgilerin problemin çözümlenmesine yardım edeceği ve bireyin problemlerle ilgili önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görüşler ve anlayışlar meydana çıkmasına neden olacağı ifade edilmiştir (Bingham, 2004).

Problem için En uygun Çözümün Seçilmesi

Problemın çözüm şekillerini değerlendirmek ve çözüm için en uygun olanı seçmek, eleştirici çözümleme, nesnel düşünme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Bu süreç her bir çözüm için ayrıntılı bir şekilde düşünmeyi ve her bir çözüm şeklinin muhtemel etki ve sonucunun önceden kestirilmesini gerektirir. En etkili çözüme ulaşmak için bütün olasılıkların iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir (Bingham, 2004).

Uygulamaya konulacak çözüm kalitesi, bu aşamada ortaya konulacak çözüm önerilerinin kalitesi ile ilişkili olmaktadır. Problemın çözümü için en uygun çözüme karar verme sürecinin bir parçası olarak içgüdülerde kullanılmalıdır. İçgüdülerin tecrübelerle birleşmesi önemlidir (Kneeland, 2001).

Olası çözümler öne sürülürken bu çözümler aynı zamanda değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu bakımdan bu aşama bir yargılama ve tahmin evresi olmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003).

Problem için Belirlenen Çözümün Uygulanması

Bu aşamada, mantıklı hiçbir çözüm şeklinin gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu durum bireye seçme imkanı vermektedir (Bingham, 2004). Verilen karar etkili bir şekilde uygulamaya konduktan, sonuçları gözlendikten ve problem durumu yeniden değerlendirildikten sonra problem çözülmektedir (Kneeland, 2001).

Problem çözme bir etkinliktir. Bireyin zihnindeki belirlediği amaca göre yaptığı bir iştir. Bulunan çözüm şekli uygulamaya konmadıkça gösterilen çabalar meyve vermez. Problem çözen birey, kendi bulduğu çözüm şeklinin sonuçlarını hisseder, gözlemde bulunur, dener (Bingham, 2004).

Bu aşama bir yargılama ve tahmin evresi olmaktadır. Önerilen çözüm olasılıkları uygulandığı taktirde ne gibi sonuçlar doğuracağı tahmin edilmeye çalışılmaktadır (Stevens, 1998).

Problemın Çözülmesi ve Değerlendirilmesi

Problem çözmenin temel amacı, bireyin sürecin mantığını kazanması olarak ifade edilmiştir. Bireyin problem çözme sisteminin işleyip işlemediğini, işlemiyorsa nerede hata olduğunu belirlemesi ve düzeltme yollarını araması gerekmektedir. Problem çözme oldukça değişiklik gösteren bir işlemdir, bu sebeple bir kimsenin çözmeye uğraştığı her problem için yukarıdaki basamakların hepsini kullanması mümkün olmayacağı gibi çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamamaktadır. Bununla birlikte sürecin çeşitli yönleri hakkında bilgi sahibi olmak, problem çözme alışkanlığını geliştirmek için sarf edilen bilinçli bir dikkat, esas teşkil etmektedir. İşlemin geliştirilmesi, daha etkili çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Bingham, 2004).

Değerlendirme, her çözüm şeklinin olası sonucunun ve etkisinin ne olacağının önceden kestirilmesini gerektirir. Ayrıca değerlendirme, son bir çözüm şekli için karar vermeye etkisi dokunabilecek kişisel eğilimleri ve ön yargıları bilmeye ve bunları hesaba katmaya ihtiyaç gösterir. En iyi çözüm yolunun bulunabilmesi için bütün ihtimallerin sağlam bir değerlendirilmesinin yapılması gereklidir (Morrison, 1998).

Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerileri kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olduğundan problem çözme becerilerini etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Charles ve Lester problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri bilişsel, duyuşsal faktörler ve deneyimler olarak üç gruba ayırmıştır (Charles ve Lester, 1984).

Duyuşsal Faktörler

Bireyin bir ihtiyacı giderme çabasının tümüne motivasyon, denir. İnsanlar problemi çözmek için motive olmalıdırlar. Motivasyon, problem çözmenin başlangıç ve son aşamaları için çok önemli bir faktördür. Bireylerin problem çözmenin birinci aşaması olan hazırlık aşamasında, problemi ortaya koyma ve çözüm için gerekli olan bilgileri bir araya toplama konusunda motive olmaları şarttır. Fakat daha sonra ki aşamalarda aşırı isteklendirme bir engel olabilir ve yanlış çözümler üzerinde bireyin boş yere çabalamasına neden olabilir (Morgan, 1998; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003).

Bilişsel faktörler

Bilişsel faktörler; bir çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığı, sayısal yetenekler, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme ve benzeri yeteneklerdir. Bir kişinin sözcük dağarcığı, sayılar, problem çözme, sembol, kavram, fikir ve ilişkiler gibi geniş bir yelpazedeki yeteneklerini kapsayan genel bir terim olarak kabul edilen zeka, bireyin yeni durumlara, yeni problemlere uyabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1994). Problem çözme becerisi bilişsel faktörlerden etkilendiği gibi erken yaşlardaki problem çözme fırsatları da çevresiyle iletişim yoluyla yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret verir (Morgan, 1998; Özgüven, 1994).

Deneyimler

Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekadan daha çok bilgi ve deneyim, ustalar yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır. Örneğin satrançta usta olmak, yaştan daha çok, problemlerin daha zengin tanımlanabilmesine bağlıdır (Thornton, 1998).

Kişinin geçmişte yaptığı başarılı veya başarısız problem çözme deneyimleri onun problem

özme davranışını etkileyebilmektedir. Çocukluk döneminde zengin yaşantı sağlanmış, bilinçli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştireç almış çocukların problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmekte oldukları bunun da problem çözmede başarılarını artırdığını belirtmiştir (Bingham, 2004).

Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerin elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Özellikle erken yaşlarda edinilen deneyimlerin, çevresiyle iletişim yoluyla yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret verdiği de dikkate alındığında, problem çözme deneyimlerinin oluşturulması ve özel eğitim programlarıyla desteklenmesi daha önemli hale gelmektedir (Aydoğan, 2004).

Duygusal Zeka

Duygusal zeka; duyguları tanıma, anlama, yönetme ve empati kurma gibi yetileri içermekte ve bireylerin topluma uyumunu sağlamaktadır. Ayrıca kişinin çevresindekilerle olan ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetmesi, farklı sosyal durumlara uygun tepkilerde bulunması gibi becerileri de kapsamaktadır.

Mayer ve Salovey’e göre duygusal zeka: “Bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekanın bir alt formudur” (Mayer ve Salovey, 1993).

Reuven BarOn duygusal zekayı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır (BarOn, 2006).

Cooper ve Sawaf ise duygusal zekayı “Duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” Şeklinde tanımlamaktadır. (Cooper-Sawaf, 2000)

Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zeka kavramının literatüre geçmesi ve bir zeka alanı olarak tanınmasıyla beraber,

duygusal zekanın diğer pek çok değişkenle arasındaki ilişkinin incelenmesi, sosyal bilimler için yeni bir araştırma alanı açmıştır. Öte yandan, bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi, duygusal zekanın geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Duygusal zeka kuramının kabul edildiği tarihten günümüze kadar kuramla ilgili pek çok görüş ve model ortaya konmuş ve farklı araştırmacılar tarafından duygusal zekanın alt boyutlarını açıklamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, Peter Salovey ve John Mayer'in "Duygusal Zeka Modeli", Daniel Goleman'ın "Duygusal Yetkinlik Modeli", Reuven BarOn'un "Duygusal Zeka Modeli", Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın "Duygusal Zeka Modeli"dir.

Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zeka Modeli

Peter Salovey ve John Mayer, duygusal zeka terimini ilk kullanan bilim insanlarından. Bu terim başarı için önemli görünen duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, empati, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygı gibi duygusal nitelikleri ifade etmek için kullanılmıştır (Shapiro, 2006).

Mayer ve Salovey (1997), hazırladıkları modelde; duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği, düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneği, duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir şeklinde ifade etmişlerdir.

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli dört boyuttan oluşmaktadır: İlk boyut duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren "duyguları algılama ve tanımlama"dır. İkinci boyut, "duyguları düşüncede kaynaştırma" ve üçüncü boyut ise "duyguları anlama"dır. İkinci ve üçüncü boyut problem çözme için göz önünde bulunduran, duygusal zekanın daha ileri süreçlerini içermektedir. Genel olarak duyguları düşüncede kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerir. Duyguları anlama boyutu ise duygunun bilişsel sürecini içerir. Dördüncü boyut olan "duyguları kontrol etme" ise hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının yönetimini kapsamaktadır (Mayer, Salovey ve Cruso, 2000).

Duygusal zekanın ilk boyutu duyguları algılama ve tanımlama, yüz ve beden ifadelerinde duyguyu tanıma yeteneğidir. Duygunun, yüz, ses ve diğer iletişim kanallarıyla ifade

edilmesini algılayabilmeyi içermektedir. Duygusal zekada bu ilk boyut önemlidir. Eğer bir kişi kötü bir duyguyu her hissettiğinde dikkatini başka bir şeye veriyorsa bu kişi duygularla ilgili neredeyse hiçbir şey öğrenemeyecektir. Duyguları algılama; yüz ifadeleri, ses tonu, sanat eserleri ve diğer kültürel eserlerle ifade edildiklerinde duygusal mesajları anlama, dikkate alma ve yorumlamayı içerir (Mayer ve Salovey, 1997).

İkinci boyut olan duyguları düşüncede kaynaştırma, duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşüncüyü desteklemek için bilişi nasıl değiştirdiği üstünde odaklanır. Bu gibi değişiklikler, bilişsel sistemi olayları farklı açılardan görüntülemeye zorlar, şüpheli ve iyimser bakış açıları arasında gidip gelmek gibi. Bu gibi değişikliklerin düşünceye olumlu etkileri oldukça açıktır (Mayer ve Salovey, 1997).

Kişinin bakış açısının şüphelilik ve iyimserlik arasında geliş gidiş yapması, bireyin farklı Birçok bakış açısını görmesini sağlar ve sonuç olarak bir problem hakkında daha derin ve aynı zamanda daha yaratıcı bir şekilde düşünmesini sağlar. Ruh hali değişkenlik gösteren insanların, ruh hali sabit olan kişilere göre daha fazla yaratıcı olmalarına yol açan şey böyle bir etki olabilir (Mayer vd., 2000).

Duygular algılanıp anlamlandırıldıktan sonra üçüncü boyut olan duyguları anlama ve analiz etme gelir. Duyguları, duyguların anlamlarını, birbirleriyle ilişkilerini, zamanla nasıl ilerlediklerini anlayabilen kişi tamamıyla insan doğasının ve kişiler arası ilişkilerin temel doğrularını anlama kapasitesiyle donanmıştır (Mayer ve Salovey, 1997).

Dördüncü boyut olan duyguları kontrol etmeye gelindiğinde, ilk üç boyutun bu boyuta katkısı açıkça görülebilir. Sadece duygularını iyi algılayabilen bir birey, ruh hali değişikliklerinden faydalanabilir ve duyguları anlar. Bu anlayışla duygularla bütünüyle başa çıkmak ve kontrol etmek için gerekli olan bilgiye sahip olur. Aslında duygusal anlamda zeki olan birey, düzenli olarak ruh hali değişiklikleriyle başa çıkabilmelidir ve bu da ruh hallerinin tam anlamıyla anlaşılmasını gerektirir (Mayer vd., 2000).

Daniel Goleman'ın Duygusal Yetkinlik Modeli

Daniel Goleman başarılı bir yaşamın geleneksel zekadan çok, duygusal zekaya bağlı olduğunu ileri sürmüştür.

Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirilmiş, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve diğer

özellikleri kişinin kendini motive edebilmesini içeren bir karma modeldir. Duygusal yetenek, bir meta yetenektir. Ham zeka dahil, var olan diğer yeteneklerin ne kadar iyi kullanılabileceğinin belirleyicisidir. Bu modele göre duygusal zeka, kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki temel yeterliğin bileşimidir. Bu iki temel yeterlik ve alt boyutları aşağıda gösterilmiştir (Goleman, 1995).

Goleman'ın modelindeki kişisel yeterlik: Bu yeterlikler insanın kendisini nasıl yönettiğini belirler. Öz farkındalık, insanın kendi iç durumunu, tercihlerini, kaynaklarını ve duygularını bilmesidir; Duygusal farkındalık, insanın duygularını ve duygularının etkilerini ayırt etmesidir, kendini doğru değerlendirme, insanın güçlü yanlarını ve limitlerini bilmesidir, Özgüven, insanın kendi değeri ve kapasitesine olan güçlü inancıdır. Kendini düzenleme; insanın içsel durumlarını, dürtülerini ve kaynaklarını yönetmesidir. Kendini kontrol, rahatsız edici duyguları ve dürtüleri kontrol altında tutmaktır. Güvenilirlik, dürüstlük ve doğruluk ilkelerini korumaktır. Özenlilik, kişisel performans için sorumluluk almaktır. Uyum yeteneği, değişimi idare etmede esnekliktir. Yenilikçilik; alışılmamış fikirler, yaklaşımlar ve yeni bilgi karşısında sakin olmaktır. Motivasyon, amaçlara ulaşmak için rehberlik eden ya da amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran duygusal eğilimlerdir. Başarı güdüsü, bir mükemmellik standardına ulaşmak ya da onu geçmek için çabalamaktır. Bağlılık, grup ya da örgütün amaçları doğrultusunda olmaktır. Girişimcilik, fırsatlara göre davranmaya hazır olmaktır. İyimserlik, engeller ve aksiliklere rağmen amaçları kovalamada ısrar etmektir (Goleman, 1995; Heydenberk, Heydenberk ve Tzenova, 2006) .

Sosyal Yeterlik, insanın ilişkilerle nasıl başa çıktığını belirler. Empati; başkalarının hislerinin, ihtiyaçlarının ve endişelerinin farkında olmaktır. Başkalarını anlama, başkalarının hislerine ve bakış açılarına duyarlı olma ve onların endişeleri ile ilgilenmektir. Başkalarını geliştirme, başkalarının gelişme ihtiyaçlarına duyarlı olma ve onların yeteneklerini desteklemektir. Hizmete yönelik olma, müşterilerin ihtiyaçlarını önceden görme, fark etme ve karşılamaktır. Çeşitliliği destekleme, çeşitli nitelikteki insanlar aracılığıyla fırsatları geliştirmektir. Politik farkındalık, bir grubun duygusal eğilimlerini ve güç ilişkilerini anlamadır. Sosyal beceriler, başkalarında istenen tepkileri oluşturmada becerikliliktir. Etkileme, ikna için etkili taktikler kullanmaktır. İletişim, dinleme ve inandırıcı mesajlar göndermektir. Çatışma yönetimi, anlaşmazlıkları görüşme ve çözmektir. Liderlik; bireyleri ve grupları canlandırma, onlara rehberlik etmektir. Katalizörü değiştirme, değişimi başlatma ya da yönetmektir. Bağlar kurma, yararlı ilişkiler oluşturmaktır. İşbirliği, ortak amaçlar doğrultusunda başkalarıyla birlikte çalışmaktır.

Takım yetenekleri, ortak amaçları koalamada grup sinerjisi yaratmaktır (Heydenberk vd, 2006).

Reuven BarOn'un Duygusal Zeka Modeli

BarOn, duygusal zekanın bilişsel zeka yeteneklerinin karşıtı olmadığını söylemiştir. Gerçek yaşamda bu iki kavram etkileşim halindedir ve birbirini destekler. BarOn, gerçek zeki insani, sadece bilişsel zekaya sahip değil aynı zamanda duygusal zekaya sahip olan birey olarak tanımlamaktadır. BarOn, duygusal zekanın bilişsel zekadan farklı olmakla birlikte duygusal zeka ve bilişsel zekanın genel zekanın temel öğelerinden olduğunu belirtmektedir (Bar-On, Fund ve Handley, 2005).

BarOn'un modeline göre duygusal zeka kişinin çevresel talepler ve baskılarla başa çıkmadaki genel kabiliyetine etki eden bir dizi duygusal, kişisel ve kişilerarası beceridir. Bu modele göre duygusal açıdan zeki olan insanlar; olumlu özsaygısı olan, potansiyel yeteneklerini gerçekleştiren ve açıkça mutlu yaşamlara öncülük eden, duygularının farkına varabilme ve onları açıklayabilme yetisine sahip insanlardır. Başkalarının ne hissettiğini anlayabilirler ve başkalarına bağlı kalmadan karşılıklı tatminkar ve sağduyulu bir ilişki kurabilir ve sürdürebilirler. Bu insanlar genelde iyimser, esnek, gerçekçi ve kontrolünü kaybetmeksizin stresle başa çıkmada ve problem çözmede başarılı kişilerdir. (BarOn, 1997).

BarOn modeline göre genel zeka, IQ ile hesaplanan bilişsel zeka ve EQ ile hesaplanan duygusal zekadan oluşur. Yeterli derecede duygusal zekası olan kişi oldukça işlevsel, başarılı ve duygusal anlamda sağlıklı bir bireydir. Duygusal zeka zaman içinde gelişir, hayat boyu değişir. Bu model sonuç odaklı olmaktan ziyade süreç odaklıdır (BarOn, 2000).

BarOn (2000) modelinin beş temel boyutu vardır: içsel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel durum. Bu temel boyutlardan her biri sırasıyla yetenek ve becerilerle ilişkilendirilmiş birtakım parçalardan oluşur.

İçsel boyuta ilişkin beş yeti vardır: Duygusal farkındalık, kişinin duygularını fark etme ve anlama yetisidir. Kendine güven; duyguları, düşünceleri ve inançları açıklama yetisidir. Özsaygı, kişinin kendisini doğru bir şekilde değerlendirme yetisidir. Kendini gerçekleştirme, kişinin potansiyel kapasitesinin farkına varması yetisidir. Bağımsızlık; kişinin düşünce ve hareketlerinde, eylemlerini kontrol etme, kendini idare etme ve duygusal olarak bağımsız olma yetisidir.

Kişilerarası boyuta ilişkin üç yeti vardır: Empati, başkalarının duygularını fark etme, anlama ve onlara değer verme yetisidir. Sosyal sorumluluk, kişinin kendisini sosyal grubun işbirlikçi, yardımcı ve yapıcı bir parçası olarak ispat etme yetisidir. Kişilerarası ilişki, duygusal yakınlık olarak nitelendirilen karşılıklı memnuniyete dayalı bir ilişki kurma ve sürdürme yetisidir.

Uyuma ilişkin üç yeti vardır: Gerçekliğin sınanması, kişinin duygularını onaylama yetisidir. Esneklik, kişinin değişen durum ve koşullardaki duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına alışma yetisidir. Problem çözme, kişinin problemleri teşhis etmesi ve tanımlamasının yanı sıra etkili çözümler bulması ve uygulaması yetisidir.

Stres yönetimine ilişkin iki yeti vardır: Strese dayanıklılık, kötü olaylara karşı dayanma ve gergin durumlarda dağılmadan etkin ve olumlu bir şekilde stresle başa çıkma yetisidir. Dürtü kontrolü, bir dürtüye karşı koyma ya da onu erteleme ve duygularını kontrol etme yetisidir.

Genel duruma ilişkin iki yapı vardır: İyimserlik, bardağın dolu tarafını görme ve bir güçlülükle karşılaşıldığında dahi olumlu tutumu sürdürme yetisidir. Mutluluk, kişinin yaşamından tatmin olma, kendisi ve başkalarıyla birlikteyken keyif alma ve eğlenme yetisidir (Bar-On vd, 2003).

Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli

Cooper ve Sawaf (1997)'a göre duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir. Bu yönüyle duygusal zeka, kişinin duygusal potansiyelinin açığa çıkardığı ve kişi ile sosyal ortam arasında bağ oluşturan bir enerji akışıdır. Duyguların gücü ve algılanış şekilleri, kişilerin duygusal enerjilerinin etkisini anlaması ve yetkin bir şekilde kullanması ile ilgilidir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Cooper ve Sawaf'ın modeline göre duygusal zekanın “dört köşetaşı” vardır. Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli duygusal zekayı örgüt ortamı içinde irdeleyerek özellikle duygusal zeka ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Bu modelde duygusal zeka; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000).

Birinci boyut olan duyguları öğrenmek, insanın duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerde değerlendirmesi üzerine kuruludur. Bunun için insan duygusal dürüstlüğe (duygusal gerçeği tarafsız olarak algılama), duygusal enerjiye (kişinin enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılaması), duygusal geri bildirim (duyguların verdiği mesajları algılama) ve pratik sezgiye (duyguları pratik bir şekilde sezebilme) sahip olmalıdır (Cooper ve Sawaf, 2003).

İkinci boyut olan duygusal zindeliğin oluşması için; insanın duygusal açıdan öz varlığa, insanın oluşturduğu güven alanına, yapıcı hoşnutsuzluğa, esneklik ve yenilenmeye sahip olması gerekir. Bu boyutun içindeki en ilginç alt boyutlardan birisi yapıcı hoşnutsuzluk boyutudur. Yapıcı hoşnutsuzluk, hoşnutsuzluk gibi olumsuz bir duygudan nasıl yararlı sonuçlar elde edilebileceğini anlatırken, duyguların çift uçlu olduğunu olumlu ve olumsuz duyguların da yeri geldiğinde örgüt açısından olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir. (Cooper ve Sawaf, 2003).

Üçüncü boyut olan duygusal derinlik boyutu; insanın içsel amaçlarını tam olarak belirlemesi, bunlara kendisini adanması ve bunu örgütün amaçları ile koordine etmesi, dürüstlüğü yaşaması ve insanlarda yetkisi olmadan etki uyandırması üzerine kuruludur. Dördüncü boyut olan duygusal simya, duygusal zekanın insanın potansiyelini ve özellikle yaratıcılığını artıran özelliğine yoğunlaşmıştır. Nasıl simya, değeri düşük olan bir maddeyi daha değerli bir şey haline getirmenin gücüyle, duygusal simya da önem verilmeyen duyguların daha değerli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanma sürecidir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Duygusal Zeka Yetileri

Duygusal zeka; temelde duyguları tanıma, anlama, yönetme ve empati kurma gibi temel duygusal zeka yetilerinden oluşmaktadır. Bu yetiler, birbirleriyle etkileşim içinde gelişmektedir.

Duygusal zeka yetilerini kullanabilen kişi, kendi duygularını tanır ve ifade eder; başkalarının duygularını anlayıp onlarla etkili bir şekilde başa çıkar. Aynı zamanda bu kişiler, sözsüz kuralları kavrama becerisinde daha avantajlıdır, yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürebilirler (Goleman, 2005).

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Duyguları tanıma ve ifade etme, duygusal zekanın temel taşıdır. Duyguları tanıyan ve ifade edebilen birey çevresindekilere daha olumlu tepkiler verebilir. Duyguları anlayabilme veya birbirinden doğru şekilde ayırt edebilme yetilerinin yoksunluğu diğer tüm yetileri de etkilemektedir. Eğer çocuk duyguları tanıma ve ifade etme yetisi kazanamamışsa, zihinsel performansı ne olursa olsun sosyal problemlere çözümler bulmakta güçlükler çekebilir (Yamada-Sunew, 2004; Davis, 2004).

İki yaşından sonra çocuklar dil gelişimlerindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade edebilmektedirler. Bebeklik döneminde duyguların ifade edilmesini öğrenmede annenin babanın ve bebeğe bakan kişinin rolü çok büyüktür. Bebekler büyüdükçe karşısındakinin duygularının nedenini de tahmin edebilirler. Dört-beş yaşında iken “Arkadaşın neden üzgün?” diye sorulduğunda “Annesi gitmiş, o da annesini özlemiş.” şeklinde akıl yürütebilirler ya da arkadaşının kızdığı zaman kendisine vurabileceğini bilir. Bunun yanında birinin duyguları karşısında uygun davranışlar sergileyebilirler. Ancak okul öncesi dönemdeki çocuklar, annesinin kendisine kızarken aynı zamanda da kendisini sevebileceği gibi, aynı anda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini kavrayamazlar. Bu duygulardan kendilerince en yoğun olanına odaklanırlar (Bayhan ve Artan, 2004).

Duyguları Anlama

Duyguları anlama, duyguları tanımayı temel alan gelişmiş duygusal zeka yetisidir. Duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbiriyle ilişkilerini anlama yeteneklerini içerir (Bohnert, Crnic, Lim ve Karen, 2003).

Duyguları anlamada önemli olan, duyguların doğuracağı sonuçları yani sahip oldukları etkileri bilmektir. Duyguların kaynağını öğrenmek, duyguları anlama bakımından önemlidir (Davis, 2004).

Duygusal anlama, iki yaşında duygusal dilin başlamasıyla görülür ve üç-dört yaşına doğru gelişir. Fakat okul öncesi çocukları ahlaki yargıları içeren utanma ve minnettarlık gibi karışık duyguları anlamakta güçlük çekerler (Zeidner, Roberts ve Matthews, 2002).

Çocuklar duygular arasındaki farklılığı algılayabilmektedirler. Sekiz yaşında iken aynı zamanda hem olumlu hem de olumsuz birçok duyguyu yaşayabildiklerini görürler. Örneğin doğum gününde hediye aldıklarında çok mutlu olurlar; fakat hediye,

beklediklerinden farklı çıkınca üzürlüler. Ayrıca duygusal tepkilerin kişinin gerçek hissettiğini yansıtmaması gerekmediğini, bazen duyguların maskelenmesi gerektiğinin farkına varırlar. Okul öncesi dönemindeki çocuklar azarlandıklarında veya alay edildiklerinde duygularını gizlerken okul çağındaki çocuklar sosyal kurallar gereği veya başkalarını kırmamak için duygularını gizlerler. Okul öncesi dönemindeki çocuklar duyguları açıklamak için dışsal durumlara odaklanırken okul yıllarında artık farklı insanların farklı duygusal tepkilerinin olduğu Birçok durumun farkına varabilir, duyguları yorumlamak için hem içsel hem de dışsal durumlara odaklanabilirler (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme; bireyin kendi arzularının, isteklerinin, dürtülerinin, kontrolünde olmak yerine, bu duyguları kontrol etme becerisidir. Duyguları yönetme, karmaşık bir zeka yetisi olup kendini gözleme, memnuniyetini erteleme yeteneklerini içermektedir. Duyguları yönetebilme, sorunlar karşısında yeterli düzeyde kontrol, özgüven ve esneklik gösterebilme, acı çekme, üzüntü, stres gibi durumlarla kolayca baş edebilme tekrar kendine gelebilme becerisidir (Davis, 2004; Kansu ve Beceren, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, duygularını kontrol etme ve yönetme konusunda daha çok zorlanırken okul yıllarında çocuklar duygularını kontrol etmede daha beceriklidirler. Çocuklar duygularını uygun şekilde yönetme yollarını on yaşlarında bulmaktadırlar. Olaylar kendi kontrolleri altında ise problem çözme stratejisini kullanırlar. Olaylar kendi kontrolleri dışında ise durumu kabul edebilecekleri yeni yollar bulmaya çalışırlar. Duygularını yönetme yeteneğinin artmasına bağlı olarak çocukların bu içsel stratejileri kullanması, onlara olumlu bir benlik algısı ve olaylara karşı pozitif bir bakış açısı kazandırmaktadır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Çocukların duygularını ifade edecek farklı yollar bularak duygularını kontrol etmeleri, aşamalı bir şekilde olur. Küçük hayal kırıklıklarında ağlamamayı, arkadaşları oyunu kaybettiğinde gülmemeyi, kendilerine alınan bir hediyeyi eleştirmemeyi, kontrollü ifade ve duygularını bastırma arasında denge kurmaya çalışarak öğrenirler. Okul öncesi ve okul yıllarında duygularla ilgili toplumsal kuralların farkına varır ve duygularını bu kurallara göre kontrol altına almaya başlarlar. İki yaşında, beğenmedikleri yemeğe iğrenme tepkisi gösterirken altı yaşına geldiklerinde yemeği beğenmediklerinde bunu uygun sözlerle belirtebilirler (Hyson, 1994).

Empati

Empatinin kökeni, öz bilinçtir. Başkalarının duygularını anlama ve bunlara uygun tepkilerde bulunma empati olarak adlandırılmaktadır. Empati, bir bireyin yaşam içerisinde meydana gelen olaylar ve durumlara, kendini, karşısındaki kişinin yerine koyarak onun bakış açısıyla bakması, düşünce ve duygularını doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine denmektedir (Goleman, 2005; Kansu ve Beceren, 2002).

Çocukların diğer insanları anlamaları ve onlarla ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Ayrıca empatik tepki verme eğiliminde, cinsiyetler arası fark olduğu, kızların erkeklerden daha empatik olduğu ileri sürülmektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Empati, sosyal davranışın temelini oluşturur. Hoffman'a göre, çocuklar her yaşta başkalarına karşı empati duygusu gösterebilmektedirler. Büyüdükçe empati duygusu artar ve başkalarının üzüntülerini anlayabilir ve uygun şekilde tepki gösterebilirler. Hoffman, empatinin gelişimini dört evreye ayırmıştır: Birinci evre, hayatın ilk yıllarını kapsar. Bir bebek ağladığında başka bir bebeğin de ona ağlayarak tepki vermesi bu evreye örnek olarak verilebilir. Bu tepkide, karşısındakini anlama olmayıp sadece onun duygularına katılma söz konusudur. İki yaşına karşılık gelen ikinci evrede, çocuklar başkalarıyla aynı olduklarını hissederler ve başkalarının üzüntülerine kendi üzüntüleri gibi bakarlar, ağlayan birisine en sevdiği nesnesini vererek (örneğin, oyuncasını) rahatlatmaya çalışırlar. Başkalarının bakış açısından olayları değerlendiremezler. Erken çocukluk yıllarını içeren üçüncü evrede, dil ve diğer sembollerle empatik tepkiler verilir. Çocuklar başkalarını anladıklarını konuşarak ifade edebilirler. Resimler, hikayeler ve televizyon aracılığı ile Birçok insan veya canlı ile empati kurabilirler. Empatinin son evresi olan dördüncü evre ise bazen altı-dokuz yaşlarında gerçekleşir. Bu evrede çocuklar, daha büyük gruplarla empati kurmaya başlarlar ve başkalarının yoksulluk, hastalık, vb. genel durumlarıyla ilgilenmeye yönelirler (Cole ve Cole, 2001).

Duygusal Zekayı Etkileyen Etmenler

Yaş

Duygusal zeka yetilerinin kazanılması yaşla birlikte artmaktadır. Bebeklerde sözel iletişim başlamadan çok önce, duyguların ifade edilmesi yoluyla bir iletişim başlamaktadır. Çocuklar duyguları bebeklikten itibaren tanımaya, ayırt etmeye ve anlamaya başlarlar.

Fakat duyguların kontrolü yaşla birlikte artar. Küçükken duygularını ifade edebilseler de kontrol etmekte güçlük çekerler. Büyük çocuklarla karşılaştırıldıklarında bebeklerde duygularını kontrol etmekle ilgili küçük belirtiler görülebilir. Fakat bebekler genellikle içsel tepkilerini yüz ifadeleri, sözle veya vücut hareketleriyle olduğu gibi dışa yansıtırlar. İki yaşından sonra dil gelişimlerindeki ilerlemelerin de etkisiyle duygularını daha kolay ifade etmektedirler. Duygularını yer ve zamana bağlı olarak kontrol etme yeteneği üç yaşından sonra, duygularını toplumsal değerlere göre ifade ve kontrol etme yeteneği ise okul yıllarında gelişmektedir (Bayhan ve Artan, 2004; BarOn, 2000).

Cinsiyet

Cinsiyet bireyleri birbirinden ayıran en önemli biyolojik özelliktir. Kız çocukları genellikle duyguları tanıma ve kontrol etme yönünden erkeklerden daha yeteneklidirler. Ayrıca duygusal açıdan ele alındığında erkeklere oranla daha duyarlı, daha empatik ve sosyal olarak daha uygun tepkiler verebilmektedirler (Davis,1995).

Bunun yanı sıra, duyguları anlama ve ifade etme bakımından kızların erkeklerden daha başarılı olduğunun belirlenmesine rağmen, erkeklerin stresle baş etme yönünden kızlara oranla daha başarılı olduğu görülmektedir (Kyung ve Kyoung,1998).

Kültür

Bazı temel duygular evrensel olsa da duygusal zeka yetilerinin kazanımı çocukların içinde bulunduğu toplumun kültürel ve sosyal değerlerinden etkilenmektedir.

Kültürler arası yapılan bir araştırmanın bulguları, İngiliz çocukların olumsuz duygularını kontrol etmeyi İtalyan çocuklardan daha küçük yaşlarda öğrendiklerini göstermiştir. Bombaylı çocukların ise olumsuz duygularını gizlemede İngiliz çocuklardan daha duyarlı olduğu görülmüştür (Cole ve Cole, 2001). Her kültürün kendi içinde, çocukların yaşına göre hangi duyguların doğal veya uygun olduğu, hangisinin sosyal ilişkilere göre ifade edileceği ile ilgili inançları bulunmaktadır. Kore kültüründe de duyguların açıkça ifade edilmesinin engellendiği, yabancı birisine gülümsemenin çok uygun bir tepki olmadığı görülmektedir (Hyson,1994).

Model Olma

Toplum, davranış düzenliliğini sağlamak için normlar geliştirir ve bunları erken çocukluk çağlarından başlayarak bütün bireylere ortaklaşa aşılar. Böylece, toplumdaki benzer davranışların çoğu, insanların erken yaşlarda başlayan ve yaşam boyu devam eden ortak öğrenmelerinin sonucudur. Ortak öğrenmeler, gözlem yoluyla gerçekleşir ve insanların farkında olarak ya da olmayarak birbirlerini taklit etmeleri sonucunda topluma yayılır.

Sosyal öğrenme kuramına göre bir insanın gelişimi, bireyin diğer insanlarla olan deneyimlerinin kalitesine, farkına ve uygulama alanına bağlıdır. Hayatın ilk dönemlerinde bireyin yaşantısındaki önemli figürler ebeveynler olmaktadır. Daha sonraki yaşantısında ise arkadaşlar, öğretmenler ya da başka otorite figürleri etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar, insanların farklı, ilginç ve yüksek statülü kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini göstermektedir (Erdem ve Akman, 1997).

Erken yaşlarda duygusal zeka yetilerinin kazanılmasında model olma çok etkili olmaktadır. Çocuklar önce anne ve babasını, sonra öğretmenini model almaktadırlar. Yetişkinlerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duyguları ve tepkilerini gözleyerek kendileri de duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygun davranışlarla çocuklara iyi bir model olması ve gelişimlerine uygun olarak bu yetenekleri kullanma fırsatları vermesi, çocuklara duygusal zeka yeteneklerinin kazandırılması yönünden önemli olmaktadır (Shapiro, 2006).

Mizaç

Çocuklar aynı yaşta ve aynı cinsiyette olsalar da duygusal yoğunluğu ve duyguları kontrol etme yetenekleri mizaç özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Mizaç özellikleri çocukların kalıtım ve biyolojik yapısından kaynaklanan Birçok özelliği kapsamaktadır. Bazı çocuklar çok mutlu, bazıları ise üzgün veya kızgın bir yapıya sahip olabilmektedirler. Çocuklar büyüdükçe de onların doğuştan getirdikleri bu özellikleri duygusal gelişimlerini etkilerken utangaç bir çocuk sınıf içindeki etkinliklere daha az katılabilmekte, bu da onun sosyal-duygusal gelişimini sınırlayabilmektedir (Hyson, 1994; Zeidner vd, 2003).

Aile

Duygusal zeka gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı da çok önemlidir. Çocuk yetiştirmek bir yerde evrensel beceridir. Duygusal dersler sadece anne babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman, 2005).

Anne babaların davranışları çocuklarda derin izler bırakır. Uzmanlara göre duygusal zekasının gelişebilmesi için bir çocuğun doğduğu günden itibaren sevgi ve ilgi konusunda eksik kalmaması gerekmektedir. Sıcak, güvene dayalı ilişkilerin yaşandığı bir ailede büyüyen insanların duygusal zekaları yüksek olmaktadır. Böyle bir çocuk gençliğinde başkalarının duygularının ne anlama geldiği konusunda zorluk çekmemektedir. Duygusal açıdan sağlıklı yetişen çocuklar yaşamları boyunca daha az davranış problemleri yaşıyorlar. Çocukluğunda yediği dayakların acısı ile, kızgınlıkla çatılan kaşlara yoğun korku ve nefretle tepki vermeyi öğrenmiş birisi, çatılan kaşların artık böyle bir tehdit taşımadığını bildiği halde aynı tepkiyi bir ölçüde gösterecektir. Anne baba ve çocuklar arasında kurulan sıcak, güvenli ve kuvvetli bağ ile çocuklar duygularıyla baş edebilmeyi, öfkelerini kontrol edebilmeyi ve empati duygusunu öğrenirse sadece bugün değil, gelecekte de bu becerilere sahip olacaktır (Cole-Cole, 2001; Shapiro, 2006).

Problem Çözme ve Duygusal Zeka

Bilimsel ve toplumsal değişimler bireyin değişmesini ve gelişmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu süreç başarıyı yakalamak isteyen bireyin kendini her alanda geliştirmesine bağlıdır. Yani bireyin, kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, empati kurabilmesi gibi duygusal zeka yetilerinin yanında karşılaştığı sorunlarla baş edebilmesi için problem çözme becerilerine sahip olması, önemli hale gelmiştir(Goleman, 2005).

Duygusal zeka, kişiliğin iki temel ögesi olan bilişsel ve duygusal öğelerin kesişimine işaret eder. Bilişsel yaklaşım, aynı zamanda duyguları ifade etmek ve yönetmek için insanlarda bulunması gereken zihinsel yetenekler üzerine odaklanmaktadır. Zihinsel yetenekler, duygusal öğelerle birlikte problem çözmeyi desteklemektedir (Mayer vd, 2004).

Kendi duygu ve düşüncelerini bilen ve aynı zamanda başkalarının duygularını da anlayabilen bireyler, insan ilişkilerinde de başarılı ve etkili olacaklardır. Duygusal zekaları yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle rahat bağlantı kurabilmekte, onların

tepkilerini, hislerini akıllıca okuyabilmekte, onları yönlendirebilmekte ve ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelebilmektedirler (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Duygusal zeka, problem çözmede duygusal bilgiyi kullanma kabiliyetidir. Duygusal bilgiyi yani duygulardaki sallantıları kullanmak insan hayatındaki kalıp çözümlerden insanı kurtarabilir ve problem çözmede kapsamlı alternatifleri görmeye yardım edebilir (Atay, 2002).

Problem çözme zihinsel bir yetenek olarak tanımlanabilir. Zihinsel yetenekler soyut düşünme ve problem çözme içerir (Mayer vd., 2000).

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada karşılaştığı zorluklardır. Her birey yaşamında zorluklarla karşılaşır. Problemlerin çözülebilmesi, yaşamda karşılaşılan bu zorlukların üstesinden gelinebilmesiyle mümkündür. Birey bu zorlukların üstesinden gelebildiği sürece hayatta başarılı olabilir. Problem çözme becerisi, bireyin çevreyle baş etmede en önemli özelliklerinden birisidir. Hayatta başarılı ve mutlu olmak için sadece zihinsel yeteneklerin yeterli olmadığının ve çocukların başarı konusunda doğuştan sahip oldukları, yahut sonradan edinin geliştirdikleri birtakım duygusal yetilerin etkili olduğunun önemle altı çizilmektedir (Tuyan, 2004).

Problem çözme, öğrenmenin temelini teşkil eder. Çocuklar, problem çözme davranışları ile düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmayı, alternatif çözümler üretmeyi neden-sonuç ilişkilerini kavramayı ve sonuçları tahmin etmeyi öğrenirler. Problem çözme, çocukların bireysel karar verme ve değerlendirme becerilerini, girişimcilik yeteneklerini, işbirliği, bağımsızlık ve merak duygularını artırır. Tüm bu gelişmeler, çocukların duygusal yetilerini de olumlu yönde etkileyerek duygusal anlamda kendine güvenen aynı zamanda yaratıcı ve üretken bireylerin yetişmesine olanak sağlar. Bu yönden ele alındığında duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir (Arslan, 2012).

Problem çözme becerileri ve duygusal zeka birbiri ile ilişki içerisindedir. Duygusal zekayı etkili bir şekilde kullanabilmek, bireyin hem kendi duygularını hem de iletişim halinde olduğu diğer insanların duygularını tanıyabilme, anlayabilme ve yönetebilme gibi yetkinlikler gerektirir. Bu yetkinlikler bireyin problemi fark etmesi, tanımlaması, probleme farklı çözüm yolları bulması ve onu çözmesi noktasında bireye katkılar sağlamaktadır.

Duygusal zeka yetileri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir. Duygusal zekası yüksek olan bireyler, problemlerini duygusal zekası düşük olanlara göre daha kolay çözebilmektedir (Tetik ve Açıkgoz 2013).

İlgili Araştırmalar

Problem Çözme Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Thornton (1999a), çocuklara verdiği bir görevle problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmasında beş-dokuz yaşları arasındaki 30 çocuktan hayali bir nehir üstünde köprü kurmalarını isteyerek onların problem çözmedeki değişik bakış açılarını tahmin etmeye çalışmıştır. Çalışmada üç strateji belirlemiştir: Bunlar; destekleme (köprünün ayaklarının sağlam olması için), denge (köprü ayaklarının üstündeki blokların yıkılmaması için) ve denkleştirme eş ağırlıklıdır (nehir üzerinde kurulan köprü ağırlıklarının eşitliği). Köprü kurma çalışmasında beş yaşındaki çocuklardan ikisi, yedi yaşındaki çocuklardan sekizi ve dokuz yaşındaki çocukların tamamı görevi tamamlamada başarılı olmuşlardır. Görev sırasında çocukların başlama ve bitişte yukarıdaki üç stratejiyi kullanma oranları da incelenmiştir. Bulgulara göre, beş yaşındaki çocuklar görev sonunda en çok birinci, yedi yaşındaki çocuklar büyük oranda ikinci ve dokuz yaşındaki çocuklar ise en çok üçüncü stratejiyi kullanmışlardır. Bu sonuçlar yaşı problem çözümünü sağlayan stratejinin seçiminde etkili bir faktör olduğunu göstermiştir.

Thornton (1999b), beş yaşındaki 62 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği başka bir çalışmada ise yirmi soruluk oyun kullanarak onların problem çözmedeki değişik bakış açılarını tahmin etmeye çalışmıştır. Çalışmada iki gruba ayırdığı örneklemini (A grubu N=34, B grubu N=28) ölçek etmek için iki materyal seti kullanılmıştır. 16 karttan oluşan birinci set dört temel kategoriye (araba, yelkenli gemi, şapka, pantolon) ayrılmıştır. Her kategorideki objenin dört farklı rengi (kırmızı, mavi, yeşil, sarı) bulunmaktadır. Burada kırmızı ve mavi objeler diğerlerinden daha büyüktür. 16 karttan oluşan ikinci set ise yine dört kategoriye (araba, kuş, çiçek, sandalye) ayrılmış ve ancak her kategori farklı şekilleri içermiştir. Örneğin çiçeklerden biri gül, bir başkası ise laleye benzemektedir. Çocuklar bu materyallerle bireysel olarak test edilmişlerdir. A grubundaki çocuklara birinci set materyalleri kullanılarak B grubuna da ikinci set materyalleri kullanılarak, cevabı evet ya da hayır olan 20 soru sorulmuştur. Çalışma sonucunda çocuklara sunulan materyaller ile problem çözmede kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin'in (1999) yaptığı çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak inceleyen çalışmasında, 11-14 yaş grubu 1249 öğrenci ile psikososyal temelli problem çözme becerisini etkileyen bazı sosyo kültürel ve kişisel değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların zeka puanı yükseldikçe psikososyal temelli problem çözme becerisi puanları da yükselmektedir. Alt sosyokültürel köken, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkilidir. Şehir alt kültüründen gelen çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları, kasaba ve köy alt kültüründen gelen çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarından yüksektir. Yaş ve cinsiyet değişkeni ise çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir.

Johnson (2000), okulöncesi çocukların sosyal beceri ve sosyal problem çözme stratejilerini güçlendirmek, arkadaşları ve çocuklarla ilişki kurmakta zorlanan çocukların pozitif ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Araştırma dört yaşındaki yüksek riskli 96 çocuğa uygulanmıştır. Bunların 48'i deney, 48'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocukların davranışları okulöncesi davranış anketi (Preschool Behavior Questiannare) ile sosyal problem çözme becerileri Wally sosyal problem çözme testi (Wally Social Problem Solving Test) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, eğitim alan deney grubu, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunun serbest oyunda daha az agresif davranış eğiliminde olduğu, ancak çocukların davranış problemleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Dharmadasa ve Silvern (2000), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde deneysel bir araştırma yapmışlar ve problem çözme yöntemiyle çocuklarda kavrayış gücünü incelemişlerdir. Örneklem, yaş ortalaması sekiz olan siyah ve beyaz Amerikalı 67 çocuk dahil edilmiş, 35 çocuk deney grubunu, 32 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu, haftanın beş günü ve günde 45 dakika olmak üzere altı haftalık bir eğitim programına katılmıştır. Deney grubuna verilen eğitim programı itme, çekme, vurma, eğme, dikme ve denge gibi grup aktivitelerini içermiştir. Bu aktivitelerde çocuklar zengin materyallerle bire bir oynama fırsatı elde etmişlerdir. Çocuklar tahta bloklar, farklı boyutlarda çekici kamyon ve arabalar, makaralar, ipler, yapıştırıcılar, çalışma tahtası, farklı ağırlıkta ve büyüklükte toplar, kanca, kumaş parçaları, çubuklar vb. materyallerle etkileşimleri sayesinde soyut kavranılan ve yapısal mantık ilişkilerini öğrenmeye çalışmışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise bu süre zarfında görsel ve anlatım yoluyla sürdürülen normal derslerine devam etmişlerdir. Daha sonra her iki grup çeşitli

problemlerin yer aldığı aşamalı bir ön test ve son teste tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; eğitim alan deney grubundaki çocukların kavrayış güçlerinde pozitif etkiler yarattığı, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna oranla daha hızlı bir ilerleme kaydettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı başarı kontrol grubunda elde edilememiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuş çocukların problem çözme becerilerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya dört ile sekiz yaşlar arasındaki 97 çocuk katılmıştır. Bu çerçevede 49 çocuktan oluşan deney grubuna özel eğitim programları, “Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum” uygulanmış, 48 çocuktan oluşan kontrol grubu ise herhangi bir eğitim programına katılmamıştır. Araştırmada “CBCL, TASB, DPİCSR, Wally Child Social Problem Solving Detective Game-WALLY” ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinde herhangi bir değişiklik görülmezken eğitim verilen deney grubunda anlamlı bir düzeyde değişiklik gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha sosyal davranışlar ve daha az agresif davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Klavir ve Gorodetsky (2001), yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, IQ’su 131’in üstünde olan 60 üstün yetenekli ve 61 orta düzeyde yeteneğe sahip olan toplam 121 öğrenciyle bir araştırma yapmışlardır. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi olan bu çocuklara sözel ve işitsel dört problem durumu sunmuşlardır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocukların normal çocuklardan daha iyi problem çözümler oldukları, her iki grupta da hem işitsel hem de sözel problemlerde ikinci problem durumlarında daha başarılı olduğu ve özellikle sözel problemlerde üstün yetenekli çocukların daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların sosyal problem çözme yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını amaçlamışlardır. Araştırmaya 179 (91’i erkek, 88’i kız) çocuk katılmıştır. Çocukların; provokasyon, akran grubuna kabul, paylaşma ve sıra bekleme gibi konulardaki sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olan varsayımsal sosyal problem durumlarına cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür ve kız

çocuklarının misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık gibi yöntemleri de daha az kullandıkları gözlenmiştir.

Bellmann (2003) zihinsel ve sosyal gelişim geriliği olan okulöncesi çocuklara uygulanan sosyal problem çözme programının çocuklar üzerindeki etkisini ve uygulandığını değerlendirmiştir. Araştırmaya 32 çocuk katılmış (16'sı deney, 16'sı kontrol grubu) ve okul öncesi öğretmeni çocukların sosyal problem çözme becerilerini eğitim uygulanmadan önce, eğitim programı tamamlandıktan 1 ay sonra ve eğitim tamamlandıktan 4 ay sonra değerlendirmiştir. Programın uygulanabilirliği eğitim sırasında eğitimci tarafından çocukların davranışlarına bakılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, programın uygulanabilirliğinde çocukların hemen hepsi istenilen davranışları sergiledikleri için uygulama yeterli bulunmuştur. Sosyal problem çözme programının etkililiği eğitim tamamlandıktan hem 1 ay sonraki hem de 4 ay sonraki ölçümde çocukların içsel ve dışsal problemlerin azaltılmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar sosyal problem çözme programının uluslararası değerlendirmeleriyle uymaktadır.

Arı ve Seçer (2003), farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencileri örneklem olarak almışlardır. Çocukların psisososyal temelli problem çözme becerilerinin değerlendirilmesinde, Arı ve Şahin tarafından geliştirilen psikososyal temelli problem çözme ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak aşırı koruyucu annelik azaldıkça ve demokratik anne tutumları arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme beceri puanlarında artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca baskı ve disiplin azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarının yükseldiği saptanmıştır.

Terzi (2003), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutum ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algılarını incelediği çalışmada, 101'i kız olmak üzere 194 öğrenciyi örneklem olarak almıştır. Araştırmada öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algıları “Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği” ile, ana-baba tutumları “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ile ve kişisel niteliklere ilişkin bilgiler ise “Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere

göre, demokratik ana baba tutumuna sahip öğrencilerin otoriter ana baba tutumuna sahip öğrencilere göre, kişilerarası problem çözme beceri algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydoğan (2004), çalışmasında ilköğretim 2 ve 4. sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitimin etkisini incelemiştir. İlköğretim okuluna devam eden ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 48 erkek ve 48 kız, toplam 96 öğrenci örneklem alınmış; çocukların 32'si Deney 1 (yapılandırılmış eğitim grubu), 32'si Deney 2 (yapılandırılmamış eğitim grubu), 32'si ise Kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deneysel işlemde araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Problem Çözme Eğitim Programları” kullanılmıştır. Deney gruplarına 12 hafta süresince haftada iki gün 45-50 dakikalık 24 oturumluk eğitim programları uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çocukların genel problem çözme becerilerini ölçmek için Feldhusen, Houtz ve Ringenbach (1972) tarafından geliştirilen “Purdue İlköğretim Çocukları Problem Çözme Envanteri (Purdue Elementary Problem Solving Inventory-PEPSI)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Deney 1 ve Deney 2 grubu genel problem çözme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan işlemlerin etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına bir artış gözlenmiş ve ikinci sınıf öğrencilerinde grup ile ölçümün problem çözme üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Deney 1 ve Deney 2 grubu son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış ve sonuçta her iki grupta da deneysel işlem sonucunda elde edilen problem çözme eğitimi etkisinin devam ettiği belirlenmiştir. İkinci ve dördüncü sınıftaki Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubu öğrencilerinin PEPSI envanterinden elde ettikleri genel problem çözme becerilerindeki eriş (son test-ön test) puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken, Deney 1 grubundaki öğrencilerin PEPSI envanterinden elde ettikleri genel problem çözme becerilerindeki eriş (son test - ön test) puanlarının okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, Deney 2 ve kontrol grubunda ise bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Deney 1 grubundaki ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin deney sonrasında elde ettikleri problem çözme beceri puanları ile çalışma sayfalarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Deney 1 grubundaki öğrencilerin çalışma sayfalarından elde ettikleri puanlarının sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Punia, Balda ve Punia (2004), düşük gelirli dezavantajlı kırsal okul öncesi çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında, iki köyden 60 çocuğu örneklem almışlardır. Bir köydeki çocuklar deney grubunu, diğer köydeki çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklar ön test skorlarına göre eşleştirilmişlerdir. Ön test - son test, kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara üç ay süre ile kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerini destekleyici eğitim verilmiştir. Çalışma sonuçları, son testte eğitim uygulamasından sonra, deney grubundaki çocukların performansının anlamlı ölçüde geliştiğini göstermiştir. Hiçbir eğitim almayan kontrol grubundaki çocuklarda gelişme gözlenmemiştir.

Ramani (2005), Okulöncesi Dönem Çocuklarında İşbirliğine Dayalı Oyun ve Problem Çözme adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı oyun ve problem çözmenin eğitim ortamına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma dört yaş grubundan 40, 5 yaş grubundan 36 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların çok daha fazla sayıda blok kullanarak küçük çocuklara göre daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Oyun ile birleştirilen etkinliklerin hem işbirliği davranışının hem de çocuklar arasında işbirliğine dayalı öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Balaraman (2005) çalışmasında, yapılandırılmamış sosyal oyunun, genel problem çözme görevi için oluşturulmuş ve daha yapılandırılmış olarak kurulan oyundan daha çok iş birliğine dayalı problem çözmeye etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada aynı zamanda, okul öncesi yıllarda iş birliğine dayalı problem çözmenin gelişimi incelemiştir. Dört-beş yaşında, aynı yaş ve aynı cinsiyetteki çocuklar esnek ve çocuk odaklı bir ortamda veya daha yapılandırılmış ve yetişkin odaklı bir ortamda bir problem çözme görevini tamamlamak için rastlantısal olarak değerlendirilmiştir. Büyük çocuklar, daha küçük çocuklara göre daha fazla sayıdaki bloklarla daha karmaşık yapıları tamamlarken, inşa etme oyunundaki çocuklar ise yapılandırılmış oturma odasındaki çocuklara oranla daha karmaşık yapılar inşa etmişler ve gözleme dayalı öğrenmeler kullanmışlardır. Sonuçta, problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllar boyunca geliştiğini ve küçük çocuklarda yaşa uygun oyun durumlarındaki iş birliğine dayalı problem çözmenin, hem iş birliği davranışı hem de iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir.

Özkök (2005), çalışmasında disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri erişilerinde anlamlı bir

fark olup olmadığını incelemiştir. İlköğretim yedinci sınıfa devam eden 45 öğrencinin (22 kız, 23 erkek) örneklem alındığı çalışmada tek deney deseni ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Veri toplamada her ikisi de araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcı Problem Çözme Testi (YPÇT) ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Gözlem Ölçeği (YPÇBGÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak yaratıcı problem çözme erişilerinde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu ortaya konmuştur.

Yazgan ve Bintaş (2005), 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenimini ve kullanımını incelemişlerdir. Deney ve kontrol grupları ile tahmin ve kontrol, ilişki arama, şekil çizme, geriye doğru çalışma, problemi basitleştirme ve sistematik liste yapma stratejileri çalışılmıştır. Sonuç olarak ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bu konuda bir eğitim almamış olmalarına rağmen bazı problem çözme stratejilerini informal olarak kullanabildikleri, problem çözme stratejilerinin 4 ve 5. sınıf öğrencileri tarafından öğrenilebildiği ve verilen strateji eğitiminin problem çözme başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Waschbusch, Walsh, Andrade, King ve Carrey (2007) 7-12 yaşında 53 çocuğun (40 erkek ve 13 kız) sosyal problem çözme, davranış problemleri ve duyarsızlık-duygusuzluk eğitimi (Callous, Unemotional Traits) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyal problem çözme becerileri sosyal problem çözme testi değerlendirilmiştir. Davranış problemlili çocukların sıklıkla daha az esnek, yararlı ve prososyal çözümler ürettikleri ve daha agresif çözümler ürettikleri bulunmuştur. Ancak, bu sonuçlar eğitim verilmeden önceki sonuçlardır. Duyarsızlık-duygusuzluk eğitimi davranış problemlili çocukların problemlerini azalttığını bulmuşlardır.

Malik, Balda ve Punia (2006) 6-7 yaşında 167 (86 erkek, 81 kız) çocuğun sosyo-duygusal davranışlarını, sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların sosyo-duygusal davranışları öğretmenler tarafından Punia (2002)'nin geliştirdiği likert tipi ölçekle, sosyal problem çözme becerileri ise Rubin (1988) sosyal problem çözme testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların saldırganlık, duygusallık ve sabırsızlık davranışları ile önerilen stratejilerin toplam sayısı, farklı stratejilerin toplamı puanı, toplam esneklik ve ilgililik puanları ile anlamlı negatif korelasyon vardır. Saldırgan, duygusal ve sabırsız çocukların akran sosyal problem çözme durumlarında farklı stratejileri önermeleri az olasıdır. Bu çocukların problemlere alternatif ve ilgili çözümleri az kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca saldırgan, duygusal ve sabırsız çocuklar daha çok güç kuvvet stratejilerini kullanmışlardır

Şahin ve Yıldırım (2006), çalışmalarında probleme dayalı olarak okul öncesi çocuklarında çevre koruma bilincinin geliştirilmesi ve çevre kirliliğinin kavratılması amacıyla, temiz su kaynaklarının giderek azalmasına dikkat çekilerek “Var olan bu kaynaklar nasıl iyi kullanılabilir?” sorusuna cevap aramışlardır. Problem tabanlı öğrenme modelinden yola çıkılarak hazırlanmış olan etkinlikler yardımıyla çocuklarda çevre bilinci uyandırılması, çocuğun problemin çözümü üzerine üreteceği fikirlerle kendine olan güvenini arttırması, bilime ve bilimsel yönetime olan ilgi ve merakın artırması amaçlanmıştır. Bu çalışma Birçok etkinlik tarafından desteklenen örnek olay yöntemi ile hazırlanan “İrmağa Dikkat” isimli hikaye ile işlenmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, çevre ve çevre kirliliği ile ilgili etkinlikler yapılarak çocuklar bilgilendirilmiş, ikinci aşamada ise çocuklara çeşitli çevre kirliliği problemleri verilerek bunları nasıl çözebilecekleri sorulmuş, fikir ve projeler geliştirmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Marmara Üniversitesinin Uygulama Okuluna devam eden 5-6 yaş grubu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin başarıları ön test, son test ve oluşturdukları fikir ve ürünler ile değerlendirilmiştir. Problem çözme yönteminin okul öncesi çağındaki öğrencilerin hem zihinsel hem de bilişsel becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Rudder (2006), çalışmasında öğrencilerin matematik problem çözme görevlerini yerine getirirken kullandıkları stratejileri, düşünme süreçlerini ve öğrenci performanslarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla iki Amerikan, iki Singapurlu toplam 4 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilere her problem çözme görevinin ardından bu görevleri öncesi, esnasında ve sonrasında neler düşündükleri ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini sağlayan Fortunato, Hecht, Tittle ve Alvearez (1991) tarafından uyarlanan üst biliş testi uygulanmıştır ve öğrenciler ile kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, üstbiliş testinde yer alan “Problemin çözümünde herhangi bir strateji kullandınız mı?” ve “Problemi çözerken problem çözme aşamalarına dikkat ettiniz mi?” sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Araştırmada problemleri yanlış ya da kısmen doğru çözen öğrencilerin görüşmeler, formlar ve problem çözme aktiviteleri aracılığı ile toplanan verileri Polya’nın problem çözme aşamaları ve Schoenfeld’in (1985) iyi problem çözümler için belirlediği özellikler çerçevesinde değerlendirilerek bu öğrencilerin gösterdikleri benzer ve farklı davranışlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda bazı davranışların problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kritik olduğu belirlenmiştir. Problem çözme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamada yalnızca strateji kullanımının etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her öğrenci grubu için problem çözme görevlerini

tamamlamada problem sonucunu kontrol etme ve problemin çözümü için bir stratejiye karar verme davranışlarının önemli olduğu tespit edilmiştir. Amerikalı öğrenci grubunun problem çözme görevlerini tamamlamada problemi anlama, temel kavram bilgisi, probleme yönelik duygu durumları değişkenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Polya'nın problem çözme aşamalarını kullandıklarında ve Schoenfeld'in (1985) iyi problem çözümler için belirlediği özellikleri gösterdiklerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Dereli (2008) Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisini amaçlayan çalışmada, çalışma grubu 34'ü kız, 47'si erkek toplam 81 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma, 22 oturumdan oluşan Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deney gruplarına uygulanması temeline dayanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının (ÇİSBEP) deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca cinsiyetin ve programın uygulama sıklığı ve süresinin deneme grubu çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

DeHaan (2009), "Bilimde Yaratıcı Problem Çözme ve Yaratıcı Öğretim" adlı çalışmada bilime meraklı öğrencilerin, kanıta dayalı nedenin değerini ortaya çıkararak ve yüksek oranda bilişsel beceri kazanarak kendilerine yardımcı olup, bilimin uzun vadedeki hedefleri olan eğitim reformlarını yaratıcı problem çözme becerileri olarak kendilerine öğretebildiklerini dile getirmiştir. Ancak bu hedefleri kazanmak için kullanılan, özellikle bilimsel problem çözümlerinde ileri yaratıcı düşünme metodlarının yolları yaygın olarak bilinmemekte ve kullanılmamaktadır. DeHaan, yaratıcılığın tek başına ölçülen bir özellik olmadığını, yaratıcılık sürecinin çok iyi bir şekilde anlaşılmış bilişsel esneklik ve toplumda geniş bir şekilde yayılmış olan baskıcı kontrol gibi bilişsel beceriler referans gösterilerek açıklanabileceğini dile getirmiştir. Yaratıcılık ve yüksek bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi araştırmış, önemli metodları incelemiş ve fakültede yaratıcı problem çözme arttırmak için çok sayıda öğretme stratejileri tanımlamıştır. Bulgular, yaratıcılığın gelişimini desteklemek için araştırmaya dayalı öğretimin gerekli olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bilgiyi konuya yerleştirmek için kendi tahminlerini sorgulamak için ve diğer bakış açılarını ve olasılıkları hayal edebilmek için tekrar edilen hatırlatmalara ve nasıl

yaratıcı olunacağını gösterilmesine ihtiyaç duyarlar. Bu tip ölçümlerle öğrencilerin öğrenim düzeylerinin artırılıp arttırılamayacağı üzerinde çalışılabilir.

Cantürk-Günhan ve Başer (2009), probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada ilköğretim yedinci sınıfa devam eden 46 öğrenciyi örneklem olarak almışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel yöntemde, “Probleme Dayalı Öğrenme” kullanılırken, kontrol grubunda “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” kullanılmış ve uygulanan yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda, probleme dayalı öğrenme yönteminin, matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Dinç Artut, Tarım, Öktem ve Aladağ (2009), ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin, sözel problemleri çözme düzeyleri, bu problemlerde kullanılan dilin problem çözme düzeyine etkisi, problemin çözümü için gerekli olan işlemlerin problem çözme düzeyine etkisini araştırmışlardır. Ölçme aracı olarak Pape (2003) tarafından kullanılan problemler temel alınarak hazırlanmış 12 sözel problemten oluşan bir soru seti kullanılmıştır. Aynı içerikte farklı ifadelerin kullanıldığı problemlerin ikisi tek basamaklı, dördü iki basamaklı olmak üzere dil tutarlılığı olan türde problemlerdir. Geriye kalan altı problemin ise ikisi tek basamaklı, dördü iki basamaklı, dil tutarlılığı olmayan türde problemlerdir. Dil tutarlılığı olma-yan problemlerde, bilinmeyen değer ikinci cümlede nesnesidir. Çözüm için gereken aritmetik işlemler ve problem metnindeki ifadeler birbiri ile tutarlı değildir. Çalışma sonucunda öğrencilerin dil tutarlılığı olmayan problemlerde, dil tutarlılığı olan problemlere göre daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Çocukların dil tutarlılığı olmayan problemleri çözerken bu tür problemlerin yapısına dikkat etmeden, daha yüzeysel düşünerek hatalı çözümler ürettikleri görülmüştür.

Erdoğan (2009), farklı duygu durumlarının ve başarı motivasyonunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Motivasyonu yüksek olan ve motivasyonu düşük olan gruplarda, duygu durumu deneysel olarak oluşturulmuştur. Bu amaçla bilgisayar ortamında, üniversite sınavlarına girmek üzere hazırlanan 96 öğrenciye, üniversite sınavlarında sorulan sorulara benzer tarzda hazırlanan 18 soru sorulmuş ve her dört sorudan sonra deneğe içinde yer aldığı gruba göre, deneye katılan toplam öğrenciler arasındaki puanım ve sırasını gösteren sahte geribildirim verilmiştir (olumsuz, olumlu). Gruplar arası problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması amacıyla Hanoi Kulesi (Tower

of Hanoi) problemi kullanılmıştır. Yapılan deney sonucunda, olumsuz geribildirim durumunda, deneklerin problemi çözmede kullandıkları stratejilerin farklılaştığı ve bunun sonucunda başarı performanslarının bazı parametrelerde düştüğü bulunmuştur.

Arsal (2009) çalışmasında, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözmede kullandıkları problem çözme stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejilerin problem çözme başarısını yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında problem çözme üzerine düşünmeyi ifade eden üstbilişsel davranışları strateji olarak belirtmiştir. Araştırma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören 162 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin, problem çözme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen problem çözme stratejileri belirleme ölçeği ile problem çözme başarılarını belirlemek için problem çözme başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda hem dördüncü sınıf hem de beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Araştırmada problem çözme stratejilerinin kullanma durumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca problem çözme stratejilerinden problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme stratejilerinin problem çözme başarısını yorumlamada etkili olduğu görülmüştür.

Tavlı ve Dağlıoğlu (2010), ana sınıfına devam eden 30 kız ve 30 erkek olmak üzere 60 çocuğu örneklem olarak aldıkları çalışmada, çocukların problem çözerken kullandıkları bilgi stratejileri ve sözel-dilsel ifadeleri incelemiştir. Nitel araştırma deseni kullanılan araştırma kapsamında, çocuklar iki adet yapboz üzerinde çalışmışlardır. Çocukların yapbozlarla çalışmaları esnasında, problem çözmeye dönük olarak ortaya koydukları davranışlar gözlem formuna ve kameraya kaydedilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, çocukların cinsiyetinin problem çözerken kullandıkları bilgi stratejileri üzerinde etkili bir faktör olmadığı; ancak erkek çocukların kız çocuklara göre problemin çözümü sırasında daha fazla konuştukları belirlenmiştir.

Körmükçü ve Demir (2010), 5 yaş grubu çocuklarda eğitsel oyunların çocuğun sosyal gelişimine etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan anketle eğitsel oyunların çocukların sosyal gelişimlerinde meydana getirdiği değişiklikler değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda eğitsel oyunların 5 yaş grubu çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucu elde edildiği belirtilmektedir. Problem çözme, kendine güven, paylaşma, karar verme, hoşgörü, yardımlaşma gibi özelliklerin gelişmesine katkı sağlayan eğitsel oyunlar,

çocukların topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerinde önemli yer tuttuğu söylenmektedir.

Yıldız, Baltacı ve Güven (2011) çalışmalarında yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde her bir basamakta gösterdikleri üstbilişsel davranışları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla dört yetenekli 8. sınıf öğrencisine üç matematik problemi verilerek çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veriler öğrencilerle gerçekleştirilen klinik mülakatlar ve problem çözme kâğıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin üstbilişsel davranışları en fazla gösterdikleri aşama değerlendirme aşaması olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler geçmişte öğrendikleri konular arasında ilişki kurarak problemin çözümüne uygun alternatif yolları aramışlardır.

Totan (2011) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri eğitim programının onların sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmasında görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler düzeylerine olan etkilerini incelemiştir. Ayrıca araştırma kapsamında problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları toplam puanı ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanına olan etkileri de incelenmiştir. Araştırma tam deneysel olarak ön test son test kontrol gruplu desende kurgulanmış ayrıca gruplara izleme ölçümü de uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna problem çözme becerileri eğitim programı uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir uygulama yürütülmemiştir. Araştırma İzmir ili Buca ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele seçkiyle seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tek yönlü kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler için çok yönlü kovaryans analizi istatistiksel analizler için kullanılırken önem düzeyi 0.50 olarak ele alınmış analizler ise IBM SPSS PAWS 18 programıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerileri eğitiminin görev bilinci, öz-düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları toplam puanını kontrol grubuna göre deney grubu lehine önemli düzeyde arttırdığı ve bu etkinin deney grubu lehine izleme testinde de devam ettiği ancak son test ölçümde deney grubu lehine farklılaşan akran ilişkilerindeki önemli farkın izleme testinde ortadan kalktığı belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde ise problem çözme becerileri eğitim programının kontrol grubuna göre deney grubu lehine problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme

becerileri toplam puanını önemli düzeyde arttırdığını ve deney grubu lehine farkın izleme testinde de devam ettiği sonucuna ulaşılırken, iletişim becerilerinde ve kendilik değerini arttıran becerilerde problem çözme becerileri eğitiminin önemli etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2012) çalışmasında problem çözme becerisinin önemi, çocuklara problem çözme becerisinin nasıl kazandırabileceği, okul öncesi eğitimin bu becerinin kazandırılmasındaki yeri ve önemi hakkında bilgi verilecek genel problem çözme becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla ölçek geliştirmiştir. Anaokuluna devam eden altı yaş grubunda 50 kız 50 erkek toplam 100 çocuk kontrol grubunu, 50 kız 50 erkek toplam 100 çocuk deney grubu olmak üzere 200 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 6 Yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Bu çalışmada problem çözme becerisinin önemi, çocuklara problem çözme becerisinin nasıl kazandırabileceği, okul öncesi eğitimin bu becerinin kazandırılmasındaki yeri ve önemi hakkında bilgi verilecek genel problem çözme becerilerinin gelişimini değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Lawshe Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanması ile elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin tamamının altı yaş grubu çocukların genel problem çözme becerileri düzeylerini ölçmede kapsam geçerliği olduğunu göstermiştir. Ayrıca, güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular sonucunda Ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlık ve dış tutarlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, Ölçeğin uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlık ve dış tutarlık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, yaş yaş grubu çocuklar düzeyinde güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Problem Çözme Testi Türkçe formunun 9-11 yaşındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli bir araç olup olmadığının sınanmış ve 9-11 yaş grubundaki çocukların (144 çocuk; 72 erkek ve 72 kız) sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş yönünden incelenmiştir. Cinsiyet ve yaşa ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler, nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında kızların erkeklere göre daha fazla çözüm ürettiklerini göstermiştir. Ayrıca, 10 ve 11 yaşındaki çocukların, 9 yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında, nesne edinme durumunda daha fazla çözüm üretebildikleri, 11 yaşındaki çocukların nesne edinmeye ilişkin olarak daha fazla farklı strateji kullanabildikleri ve problemin çözümü başarısız olduğunda problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada daha başarılı oldukları

saptanmıştır. Sonuç olarak, SPÇT'nin güvenilir ve geçerli olduğuna ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete ve yaşa bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Karaca, Aral ve Karaca'nın (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisini ve benlik saygısını belirlemek, problem çözme becerileri ile benlik saygısının cinsiyete, yaşa, öğrenim düzeyine ve kıdeme göre farklı olup olmadığını saptamak ve problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma resmi bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan toplam 100 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmada Yaman (2003) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Arıcak (1999) Benlik Saygısı ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler problem çözme becerilerinin ve benlik saygısının cinsiyete, yaşa, öğrenim düzeyine ve kıdeme göre farklı olup olmadığını t testi ve varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyinin problem çözme becerileri ile benlik saygısı üzerinde önemli bir fark yaratmadığı, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Cozza ve Oreshkina (2013) çalışmalarında Rusya, Amerika, İspanya ve Macaristan gibi farklı kültürlerde yetişen 10 yaş grubu öğrencilerinin problem çözme sürecindeki bilişsel ve üstbilişsel süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmacı cinsiyet farklılığı ve kendini iyi ifade edebilme kriterlerini göz önünde bulundurarak her bir bölge için bir çalışma grubu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak video kayıtları, sesli düşünme protokolü, öğrenci günlükleri, gözlem notları kullanılmıştır. Veriler bu dört farklı bölgenin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme süreci özellikle üst bilişsel keşfetme ve uygulama arasında ileri geri hareket edilerek meydana gelen dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Duyusal Zeka ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bosacci ve Moore (2004), okulöncesi çocuklarının duyguları anlama, kelime yeteneklerinde bireysel farklılıkları; duyguları anlamada kelime yetenekleri ve cinsiyet rolünün etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya ortalama yaşları 3 yaş- 5 aylık 53 çocuk (26 kız ve 27 erkek) katılmıştır. Basit duyguları anlama (mutlu ve üzgün) ve karışık duyguları anlama (gururlu ve utanmış) ölçümlerinde araştırmacı kukla kullanarak hikayeler okumuş

ve duygular hakkında sorular sormuştur. İlk aşamada duygu kelimesini bilmesi, ikinci aşamada ise kendisinin ve arkadaşının bu duyguyu hissetmesine neden olan olayı anlatması istenmiştir. Çocukların kelime yetenekleri Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-III, Dunn ve Dunn, 1997) ile ölçülmüştür. Cinsiyet rolü davranışları aile algıları Golombok ve Rust (1993) tarafından geliştirilen Okulöncesi Etkinlikleri Envanteri (Pre-school Activities Inventory- PSAl) ile değerlendirilmiştir. Okulöncesi etkinlikleri envanteri (a)- cinsiyet tipi, (b)- oyuncak tercihleri, (c)- kişilik özelliği olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların toplam duyguları anlama puanları ile kelime yetenekleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Kelime yeteneğinden bağımsız olarak cinsiyet analizleri kızların duyguları bilme ve karışık duyguları anlamaları (özellikle gurur kavramı) puanın erkeklerin puanından yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların basit duygular puanı ile karışık duygular puanı eşleştirilmiş t testi ile sıranmış ve basit duygular puanı karışık duygular puanından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, çocukların kendi duygularını anlama puanlarının akranlarının duygularını anlama puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların dil puanları arasında farklılık bulunmamıştır.

Gerber (2004), sekizinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarına duygusal zeka programının etkisini ve okul başarıları ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 51 öğrenciye BarOn duygusal zeka ölçeğini uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilerin ortalama puanlarının Yazma, Matematik, İspanyolca ve Fen derslerindeki notları, disiplin ve derse gecikme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrenciler duygusal zeka ölçeğinin kişiler arası ilişkiler boyutunda erkeklerden anlamlı olarak yüksek puanlar almışlardır. Duygusal zeka ortalaması yüksek olan öğrencilerin ortalaması düşük olanlara göre okuldaki başarı durumlarının daha iyi olmadığı görülmüştür. Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerden alınan veriler arasında önemli ilişkiler olduğu, ebeveynlerin çocuklarını öğretmenlerden daha iyi tanıdıkları belirlenmiştir.

Parker vd. (2004), lise öğrencilerinin akademik başarıları ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında 14-18 yaşlarında 304 erkek ve 363 kız öğrenciye BarOn duygusal zeka ölçeğini (gençler için olan versiyonu) uygulamışlardır. Öğrenciler akademik başarılarına göre yüksek, orta ve düşük başarılı olarak gruplara ayrılmışlardır. Akademik başarının duygusal zekanın çeşitli boyutlarıyla önemli düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekanın kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi, uyum sağlama gibi,

alt boyutlarında akademik başarısı yüksek olan çocukların daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Ahn (2005), çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde anaokulu öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Bu amaçla tam gün çalışan 12 öğretmeni serbest oyun saatinde, öğretmenin yönettiği etkinliklerde ve kahvaltı saatinde gözleyerek çocuklarla olan etkileşimini kaydetmiştir. Her öğretmen toplam 30 saat gözlenmiştir. Gözlemler daha sonra öğretmenin çocukların olumlu duygusal ifadelerine tepkisi (olumlu duygusal ifadeyi destekleme, empatik davranışı destekleme gibi), çocukların olumsuz duygularına tepkisi (çocukların duygularına empati gösterme, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, fiziksel rahatlık sağlama, dikkatini dağıtma, duyguların yapıcı ifade yollarını gösterme, problem çözme) şeklinde ayrılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve bu duyguların normal olduğunu onlara anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların duygusal zekalarına, duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi konusunda araştırma yapmıştır. Bu amaçla alt ve üst sosyo ekonomik düzeylerde, 40'ı deney grubu, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere 120 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna son testten bir ay sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar gruplarına göre ayrı ayrı alındığında, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çocukların akademik zekalarının desteklendiği eğitim programları, duygusal zekayı destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Yaşarsoy (2006) tarafından yapılan araştırmada özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zeka gelişim programının, bu

öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi GGDPKL,(Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. Özel alt sınıfında öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye duygusal zeka gelişim programından sonra GGDPKL uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zeka gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, Shields (2006) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duygusal becerilerinden duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları olumsuz ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 3.5-5.2 arasında değişen 60 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Duyguları ifade etme ile ilgili verilerin toplanmasında sınıfta çocukların bilgisayar yoluyla kaydedilmesi ve bu gözlemleri değerlendirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar serbest oyun saatinde iki defa onar dakikalık periyotlar halinde kaydedilmiş ve kayıtlar bir gözlemci ve birde eş gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Duyguları tanıma becerisinin değerlendirilmesinde duygusal yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. Duyguları anlama becerisine ilişkin verilerde çocuklara sekiz örnek senaryo okunarak senaryodaki çocuğun ne hissettiğinin sorulması Şeklinde elde edilmiştir. Ayrıca çocukların duyguları düzenleme becerileriyle ilgili öğretmenler her bir çocuk için 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) doldurmuştur. Sınıf içi davranışlarla ilgili olarak da öğretmenler saldırgan davranış (Preschool Behavior Questionnaire) ve sosyal beceriye (Social Skills Rating Scale) ilişkin iki ölçeği her çocuk için doldurmuştur. Araştırma sonuçları duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Güler (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında 200 öğretmenin duygusal zekalarını ölçmek amacıyla, Duygusal Zeka Ölçeği, problem çözme becerileri ölçmek için de Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada, duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaş değişkeni ile duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin problem çözme beceri puanların, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zeka arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zeka puanının, kıdem arttıkça değişmediği söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisinin, kıdem arttıkça değiştiği söylenebilir.

Köksal (2007), tarafından yapılan üstün zekalı öğrencilerin, duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada 14 oturumluk “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” uygulanmıştır. Araştırma, üstün zekalı öğrencilere farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bir ilköğretim okulunda, birinci sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 11’i de kontrol grubunda yer alan toplam 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, BarOn Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal Zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Fatum (2008), tarafından yapılan çalışmada ilkököl çağındaki çocukların duygusal zekaları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı uygulanan okuldan 27 öğrenci, geleneksel eğitim veren okuldan 50 öğrenci olmak üzere toplam 77 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguya dayalı olarak, ulaşılan sonuçlar dört temada toplanmaktadır. Bu ilk temaya göre, Self-Science gibi duygusal zeka programlarında öğrenim gören öğrencilerin, duygusal zeka yeteneklerinin geliştiği ve bu yetenekleri uygulamada içsel güdülenme sergiledikleri belirlenmiştir. Buna karşılık olarak, geleneksel sosyal-duygusal öğrenme programına kayıtlı öğrencilerin, liderlik ve vatandaşlık becerilerinin geliştiği ama bu becerileri kullanırken dışsal güdülenme sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci temasına göre, duygusal zeka yetenek puanı yüksek öğrencilerin bu yetenekleri yansıtabildikleri, bu yetenekleri uygulamada seçme becerisi sergiledikleri ve bunları farklı durumlarda kullanabildikleri görülmüştür. Duygusal zeka yetenek puanı düşük öğrencilerin ise, duygusal zeka yeteneklerini anlamak ve değerlendirmek için süreci anlamlandırmaya

ve kuralları izlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü temasına göre, her iki okulda öğrenim gören öğrenciler ile hem duygusal zeka düzeyi yüksek ve hem de düşük gruptaki öğrencilerin duygusal zeka-sosyal duygusal öğrenme yeteneklerini kazanmanın ve uygulamanın zor olduğunu kabul etmişlerdir. Araştırmanın dördüncü teması ise, öğrencilerin duygusal zeka-sosyal duygusal öğrenme yeteneklerinin kendilerine okul içinde ve dışında başarılı olma olanağı verdiğini anladıklarını göstermektedir.

Karayılmaz (2008) yaptığı araştırma anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının, anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen, 266 çocuk, bu çocukların anne ya da babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çocukların duygusal zekalarını belirlemek için “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” ve çocukların sosyal uyum ve becerilerini ölçmek için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların, Duygusal Zeka Ölçeği toplam puan ortalamaları, Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümlerine (yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme), Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği’ne Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Toplam Puan ortalamalarına ilişkin bulgularda çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Çocukların sosyo ekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2008), Duygusal Zekayı bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın ana amacı üniversite öğrencilerinin Duygusal Zeka Ölçeği puanları ile bazı sosyo demografik özellikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 532 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zeka Ölçeği Ergin, İşmen ve Özabacı tarafından 1999 yılında geliştirilmiş olan EQ-NED ölçeğidir. Araştırmada Duygusal Zeka Ölçeği ile öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi koymak üzere bir anket hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin duygusal Zeka ölçeği puanları, erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Dışa dönük olan öğrencilerin duygusal zekaları, içe dönük öğrencilere göre daha yüksektir. Bunlara ek olarak araştırmanın sonuçları gösteriyor ki; öğrencilerin

okudukları alanlar ve anne-babanın demokratik tutumları duygusal zeka ölçeği puanlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte ve duygusal zekanın gelişimine destek olmaktadır.

Kargı (2009) tarafından yapılan araştırmada, Shure (1992) tarafından geliştirilen “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme” ya da diğer adıyla Ben Sorun Çözebilirim Programının 4 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bu programın, okul öncesi eğitim alan 4 yaş çocuklarının sorun çözme becerilerinin gelişimi ve sorun davranışların azaltılması üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme becerileri eğitimi alan çocukların sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların sorun davranışlarının da anlamlı bir şekilde azaldığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çocuklara verilen kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin çocukların sorun çözme becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sorun çözme ve sorun davranış değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu ancak sorun çözme becerisinin yani çocukların anne-çocuk sorunlarına ve akran sorunlarına ilişkin olarak önerdikleri kategori ve çözüm sayılarının sorun davranışların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Rader (2010), yapmış olduğu araştırmada duygusal-sosyal zeka yapıları ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için 140 öğrenciye Kuzey Arizona üniversitesinde duygusal zeka envanteri (EO-i) uygulanarak öğrencilerin duygusal-sosyal zekaları ölçülmüştür. Sosyal problem çözme de sosyal problem çözme envanteri (SPSI-R) ile ölçülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonucu sosyal problem çözme ile duygusal zeka arasında ilişki bulunmuştur. Gerek duygusal-sosyal zeka gerek sosyal problem çözme, başa çıkma ile ilişkili ve insan karakterleriyle bağlantılı araştırmaları desteklemektedir. Ayrıca Rader yapmış olduğu araştırmada BarOn, 2004; D’Zurilla, 1986; D’Zurilla, 1990’ın araştırmalarından da söz etmektedir. BarOn, D’Zurilla performansı arttırmada hem duygusal-sosyal zeka hem de sosyal problem çözmenin geliştirilebileceğini dile getirmişlerdir. Rader, danışmanlıkla ilgili alanlarda problem çözme yetenekleri ve duygusal farkındalığı artırma oldukça yararlı olabileceğini; duygusal farkındalığı arttırmaya yönelik eğitim programlarının yapısı gereği problem çözme yeteneği ile ilgili programlarda da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada Duygu Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “duygusal becerileri”,

bağımsız değişkeni ise duygu eğitimi programıdır. Araştırma sonucunda; Deney ve kontrol gruplarının duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deney grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, son-testlerin ön-testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri ön-test/son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ekinci Vural'ın (2010) çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelemesidir. Çalışmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, BarOn tarafından geliştirilen ve Mumcuoğlu (2002) tarafından dil eşdeğerliği yapılan BarOn Duygusal Zeka Ölçeği ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının toplam duygusal zeka puanları ile problem çözme becerisi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve öğretmen adaylarının problem çözme puanları ile duygusal zeka ölçeğinin sadece uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Arlı, Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) yaptığı araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında 2008–2009 yılında kayıtlı olan öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal, Fen ve Güzel Sanatlar Alanları Eğitimi Programlarında öğrenim gören 331 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, Goleman (1998) tarafından geliştirilen ve Turanlı (2007) tarafından uyarlanan dört boyut ve 72 maddeden oluşan “Duygusal Yeterlik Envanteri”; Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin ve diğerleri (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan likert tipi “Problem Çözme Envanteri” (Doğan, 2009), akademik başarı için ise Ege Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitüleri'nden alınan ağırlıklı not ortalamaları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans programı, cinsiyet ve hayata bakış açısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinde ise mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz

yüksek lisans alanı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyinin hem problem çözme becerileri hem de akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yurdakavuştu'nun (2012) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişki incelenmesi adlı çalışmasını, duygusal zeka ve sosyal beceri ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, sosyal beceri ile ilgili yapılacak çalışmalara destek sağlaması, duygusal zeka ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi ve elde edilen sonuçların çocuklarla ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları getirmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu İzmir'de rastgele seçilen üç okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden 234 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılamamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark göstermektedir. Sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılamamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine ve büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ceylan ve Ömeroğlu'nun (2012) araştırması yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı ve öğrenim düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 45'i deney ve 45'i kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk oluşturmıştır. Deneysel desenli olan bu çalışmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların sosyal-duygusal davranışlarını belirlemek için Sparrow ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen, Ceylan ve Ömeroğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı

tarafından haftada iki gün 45 dakika süre ile toplam 12 hafta boyunca sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde “ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü ANOVA” kullanılmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının cinsiyetlerine, doğum sıralarına, kardeş sayılarına, çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermedikleri, ancak çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Havighurst, Wilson, Harkey, Prior ve Kehoe (2013)’nın yaptığı çalışma dört beş yaşındaki çocukların davranış problemlerine çocuklar için uyarlama programının (Tuning into Kids) incelenmiştir. Ayrıca eğitim programında ebeveynlere duygu farkındalığı ve duygu koçluğu eğitimi verilmiştir. 31 çocuk deney, 23 çocukta kontrol grubunu toplam 54 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Ayrıca çalışmaya bu çocukların ebeveynleri (54) dahil edilmiştir. Bu program duygu farkındalığı, duygu düzenlemesi ve empati gibi konular içermektedir. Eğitime alınan ailelerin çocuklarına duygu koçluğu yapmaları, empati konusunda rehber olmaları istenmiştir. Ön test, son test ve takip sonuçlarına göre ailelerin duygu farkındalığı ve duygu bilinçleri artmış ve duyguları küçümseyen davranış ve inançları da azalmıştır. Bunun yanında çocukların duygu tanıma düzeylerinde artış yaşanırken aynı zamanda çocukların problem davranışlarında azalma görüldüğü öğretmen ve aile anketleri ile belirlenmiştir.

Özdemir (2015) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, duygusal zekaları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, duygusal zekanın yaşam doyumunu yordama durumu ve duygusal zeka ile yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler (alan, bölüm/anabilim dalı, sınıf düzeyi) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 751 (519 Kadın, 232 Erkek) eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen, Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılan Duygusal Zeka Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği ve araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumları genel olarak ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zeka toplam ve alt boyutları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka alt boyutları ile yaşam doyumları arasında; yaşam doyumunu en yüksek

ilişkinin duygusal zeka iyi oluş alt boyutu ile en düşük ilişkinin sosyallik alt boyutu ile olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zekanın, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Duygusal zeka düzeyinin, öğrenim görülen alana göre öz kontrol alt boyutu hariç anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öz kontrol alt boyutunda eşit ağırlık alanı lehine, yaşam doyumunda ise eşit ağırlık ve sözel alanları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Duygusal zeka düzeyinde öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken, yaşam doyumlarında diğer bölümlere göre daha çok doyum elde eden bölümlerin PDR ve İngilizce Öğretmenliği bölümleri olduğu görülmüştür. Duygusal zeka düzeyinde, duygusallık ile sosyallik alt boyutları hariç diğer boyutlarda ve yaşam doyumunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma anasınıfına devam eden çocuklar için Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı geliştirilmesi, geliştirilen eğitim programının çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları/veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “Ön Test- Son Test – Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup vardır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem, deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme aracıyla yeniden ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Modelin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir:

		Ön Test		Son Test		Kalıcılık Testi
G	G _D	R	O1	X _{PSGEP}	O3	O5
	G _K	R	O2		O4	

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık,

X_{PSGEP}: Deney Gurubuna uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı (Bağımsız Değişken Düzeyi)

O₁, O₃, O₅: Deney Grubu Ön Test, Son Test Kalıcılık Testi Ölçümleri

O₂, O₄: Kontrol Grubu Ön Test, Son Test Ölçümleri

Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın, bağımlı değişkenini, anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekaları ve problem çözme becerileri; bağımsız değişkenini ise Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı oluşturmaktadır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklar bulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı alınırken, kontrol grubundaki çocuklar Millî Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenebilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış ve izinler alınmıştır (Ek 1). Ankara ili Keçiören ilçesinde eğitim veren ve sekiz şubesi olan bir ilkokulunun anasınıfı amaçlı örnekleme (Benzeşik Örnekleme) yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme (benzeşik örnekleme); örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd, 2012).

Deney ve kontrol grubu olarak seçilen ilkokulun anasınıfı sabah grubunda 20, öğleden sonraki grubunda 20 çocuk olmak üzere toplamda 40 çocuk yer almaktadır. Okulun öğleden sonra eğitim alan grubu deney, sabah eğitim alan grubu da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu çocukların hepsi çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, (Sullivan Emotional Intelligence

Scale for Children), Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale For Children) ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form, çocuğun ebeveynleri tarafından araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. Formda çocukların yaşı, cinsiyeti, kaçınıcı çocuk olduğu, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim durumu, yaşıyla ilgili bilgileri içeren sorular yer almaktadır (Ek 2).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ), Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek, (2012) tarafından Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitabı olarak yayımlanmıştır.

PÇBÖ, 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Araştırmada 4-7 yaş okul öncesi ve ilköğretim 1. sınıf çocuklarına yönelik olan form kullanılmıştır. Çocukların gerçek problem durumlarında gösterdikleri bilişsel süreçlere ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar, çocukların problem çözme becerilerine ilişkin performansları konusunda durum belirlemeye yönelik veriler ortaya koymaktadır.

PÇBÖ, okul öncesi (4-7 yaş) çocukların gelişim özelliklerine duyarlıdır. Maddeler, problem çözme aşamalarına ve basitten karmaşığa doğru sıralanmış, çocukların günlük yaşam deneyimlerini içermektedir.

PÇBÖ 4-7 yaş formu, spesifik, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren 50+2 (örnek) maddenin yer aldığı 10 alt ölçekten oluşmaktadır.

Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri

PÇBÖ, çocuklarda genel problem çözme süreçlerinde önemli görülen bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Ölçek, problem çözen bir bireyin izlediği basamakları içeren ve problemin

fark edilişinden problem çözmede alışlagelmedik kullanım yollarının bulunmasına kadar olan süreci içeren her birinde beşer soru olan on alt ölçek aşağıda açıklanmaktadır:

Problemi fark etme alt ölçeği, mevcut durumu gözden geçirerek bir problem durumu olup olmadığını fark etmeyi, problemin varlığının farkında olmayı ya da bir güçlüğün sezilmesini ifade eder. Bir çocuğun, problemi algılamadığı sürece çözmesi beklenemez. Bu nedenle öncelikle çocuğun bir durumu problem olarak algılaması ve problemin çözümüyle engelin ortadan kalkacağına farkına varması gereklidir.

Problemi tanımlama alt ölçeği, problem durumunun ne olduğunun söylenmesini, problemin özelliklerinin ve şartlarının açıklanmasını, neyle ya da kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasını ifade eder. Tanımlama sayesinde, gerçekçi hedefler belirlenerek veri toplamada doğru kaynaklara ulaşılır. Problemi açık, ayrıntılı ve değişik biçimlerde tanımlama, problem çözümüne ilişkin daha çok seçenek ortaya çıkarır ve problemin yarı yarıya çözülmesi anlamını taşır.

Problem hakkında sorular sorma alt ölçeği, problemin anlaşılmasına ve veri toplamaya yönelik “ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim?” vb. soruların doğru ve uygun şekilde sorulmasını kapsar. Sorular, çocuklarda problemin anlaşılması, değişik düşünceler üretme, yeni bakış açıları oluşturma ve problem durumu üzerinde tartışma becerilerini geliştirir. Problem hakkında sorular sorma, çocuklara muhtemel çözümleri ortaya çıkarma ve değerlendirme fırsatı verir.

Problemin nedenini tahmin etme alt ölçeği, problem durumuna uygun bilgileri, verileri toplamayı ifade eder. Doğru bilgi toplamak çözüm için önemli bir adımdır.

Problemin çözümü için bilgilerin yeterliğine karar verme alt ölçeği, problemin çözümü için ihtiyaç duyulan her türlü bilgi, beceri ve aracı (nesne, eşya...) ifade eder. İhtiyaçların ayrıntılı bir şekilde gözlenmesini ve sözel olarak ifade edilmesini kapsar.

Problemin öğelerini tanımlama alt ölçeği, problemin çözümü için izlenecek stratejilerin aşamalı sırasını, öncelikli olarak yapılması gerekenleri tahmin etmeyi ifade eder.

Nesnelerin bilinenden farklı kullanımı alt ölçeği, problemin çözümü için nesnelerin farklı kullanımlarını söylemeyi, bilmeyi, kullanmayı ifade eder. Kendi vücudunu ya da çevre şartlarını bilinenden farklı kullanma da çözümü destekler.

Birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt ölçeği, problem oluşturabilecek durumların önceden fark edilmesi ve problemin ortaya çıkmadan engellenmesini ifade eder.

En uygun çözümlü bulma alt ölçeği, problemin çözüm şekillerini değerlendirme ve problemle ilgili bilgilerin ışığında olası çözüm yollarını belirleme, alternatif çözüm yolları arasından duruma uygun olanı ve en iyisini seçmeyi ifade eder. Her çözümün güçlü ve zayıf yanları dikkatli bir biçimde değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda en uygun çözüme karar verilir.

Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık olanı seçme alt ölçeği; problemin çözümü için belirlenen değişik çözüm yolları arasından, alışılmadık, yaratıcı ve en sıra dışı çözüm yolunu seçmeyi ifade eder. Çözüm, doğruluğunun yanı sıra kimsenin akına gelmeyecek bir yöntemi içermesi açısından değerlendirilir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Seçenekleri ve Puanlaması

PÇBÖ, 4-7 yaş formunda yer alan maddeler için dört farklı cevap seçenek grubu kullanılmıştır. Bunlar;

- Evet-Hayır seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç cümle seçeneği,
- A, B, C kutucuklarında yer alan üç resim seçeneği,
- Evet-Hayır-Bilmiyorum seçeneğidir.

PÇBÖ’nde puanlama 4-7 yaş için cevap anahtarları kullanılarak yapılmaktadır. Her bir soru için biri doğru diğerleri yanlış dört seçenekli bir yapı kullanılmıştır. Doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “0” olarak puanlanmakta ve ölçekten en yüksek 50 puan alınmaktadır.

Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Uygulanması

PÇBÖ 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak uygulanmaktadır. Bireysel uygulamada, problem durumuna ilişkin resimler uyarıcı kitapçık sayfalarından gösterilir. Çocuğun bu resimleri dikkatli bir şekilde incelemesine fırsat verilerek, resme (problem durumuna) ilişkin açıklayıcı ifadeler yüksek sesle söylenir. Daha sonra çocuktan, verilen seçenekler arasından problem durumuna en uygun seçeneği bulup söylemesi istenir. PÇBÖ cevap kitapçıkları, her bir form için ayrı şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin 4-7 yaş formunda çocuğun cevabı, uygulayıcı tarafından Cevap Kitapçığı üzerine işaretlenir. Bu şekilde

ölçeğin uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmekte ve sonuçlar cevap anahtarındaki kriterlere göre değerlendirilmektedir.

Geçerlik

PÇBÖ madde istatistiklerine bakıldığında Problemi Fark Etme alt ölçeği madde güçlüğü 0.70, ayırt ediciliği 0.26; Problemi Tanımlama alt ölçeği madde güçlüğü 0.78, ayırt ediciliği 0.28; Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği, madde güçlüğü 0.54, ayırt ediciliği 0.53; Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.65, ayırt ediciliği 0.43; Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.73, ayırt ediciliği 0.43; Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği, madde güçlüğü 0.59, ayırt ediciliği 0.27; Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt ölçeği, madde güçlüğü 0.53, ayırt ediciliği 0.28; Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.76, ayırt ediciliği 0.36; En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği, madde güçlüğü 0.73, ayırt ediciliği 0.28; Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.43, ayırt ediciliği 0.22 olarak bulunmuştur.

Envanterin güvenirliği için iç tutarlılık katsayıları; KR-20=0.78, Spearman Brown İki Yarım Test Korelasyonu=0.76 bulunmuştur. Envanterin ortalama güçlük düzeyi 0.63'tür. Envanterin zamana bağlı tutarlılığını değerlendirmek amacıyla test-tekrar test güvenirliğine bakılmış ve test-tekrar test korelasyonu $r=0.93$ olarak hesaplanmıştır. (Aydoğan vd, 2012).

Güvenirlik

KR-20 güvenirlik katsayısı pilot uygulama verileri için 4-7 yaş grubunda 0.79 olarak hesaplanmıştır. Aynı güvenirlik katsayısı norm örneklem için 4-7 yaş grubunda 0.81'dir. Sadece pilot örneklemde elde edilen veri setleri için hesaplanan test-tekrar test güvenirliği 4-7 yaş formu için $r=0.75$ 'tir (Aydoğan vd, 2012).

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale For Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zeka yetilerini temel alarak

Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçek dört-on yaşında olan her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır.

Duyguları tanıma, duygusal zekanın en temel yeteneğidir. Başarılı bir toplumsal uyum için ihtiyaç duyulan yetenekleri oluşturmada esastır. Bu yetenek S- ÇDZÖ' nin “Yüzler” bölümünde çeşitli yüz resimleri kullanılarak, “Hikayeler” bölümünde ise hikayedeki kahramanın duyguları ile ilgili resimler kullanılarak ölçülmektedir.

S-ÇDZÖ'nün birinci bölümü olan “**Yüzler**” testinde amaç, çocuğun çeşitli yüz resimlerine bakarak bu yüzlere ait duyguları tanıma yeteneğini ölçmektir. Yüzler bölümünde iki tane örnek resim ve 19 tane test resmi bulunmaktadır.

S-ÇDZÖ'nin ikinci bölümündeki “**Hikayeler**” testi, çocuğun dinlediği hikayedeki ana karakterin duygularını algılama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, iki örnek hikaye ve beş test hikayesinden oluşmaktadır. Her bir hikaye çocuğa okunduktan sonra mutlu, üzgün, korkmuş, ve şaşırılmış yüz çizimlerinin olduğu kağıda bakarak hikayedeki kahramanın nasıl hissettiğini göstermesi beklenmektedir.

S-ÇDZÖ'nün üçüncü bölümü olan “**Anlama**” testi, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duygulan kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, çocuğa yüksek sesle okunan bir örnek hikaye ile üç test hikayesini ve bunlara ait soruları içermektedir. Kısa hikayeler çocuğa iki bölüm halinde anlatılır. Her bölüm sonunda çocuğa hikayedeki kişinin hissettiği ile ilgili iki soru sorulur ve cevapları “evet, bilmiyorum, hayır “ şeklinde forma kaydedilir. Bu bölümde toplam on soru vardır.

S-ÇDZÖ'nün dördüncü ve son bölümünde ise “**Yönetme**” testi yer almaktadır. Bu bölüm, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetme alt testinin işlevi, çocuğun duygusal-sosyal ilişkiler ile ilgili uygun yorumlar yapmasını sağlamaktır. Bu alt testte, bir örnek durum ve üç test durumu vardır. Her durumun sonunda, çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili üç tane soru sorulur. Çocuğun cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu testte toplam yedi soru vardır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların çok olması duygusal zekanın yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk tüm maddelere doğru cevap verdiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir. Ölçeğin bir çocuğa uygulama süresi 20- 25 dakika sürebilmektedir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale For Children)

Sullivan Kısa Empati Ölçeği eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara dört-on yaş çocuklarının empatik tepkisi hakkında bilgi vermek için tasarlanmıştır. Bu ölçek, çocuğa yüksek sesle okunan on maddeyi içermekte, dört- yedi yaş çocuklarına bireysel olarak sekiz-on yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Her cevap Kısa Empati Ölçeği Formu'na "evet, bilmiyorum, hayır" şeklinde kaydedilmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması çocuğun empati düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children)

On bir maddeden oluşan derecelendirmeye dayalı bir ölçektir. Öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı olarak doldurulmaktadır. Öğretmen çocuklar ile ilgili gözlemlerine dayanarak, her bir soruyu "hiç", "nadiren", "bazen", "sık sık", "her zaman" şeklinde derecelendirir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, çocuğun duygusal zekasının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Ulutaş ve Ömeroğlu (2005) tarafından yapılmış, yapılan çalışma sonucu S-ÇDZÖ' nün birinci bölümü olan "Yüzler" testi için alfa değeri 0.68, "Hikayeler" testi için 0.54, "Anlama" testi için 0.63, "Yönetme" testi için 0.76 ve Duygusal Zeka Ölçeği toplamı için 0.84, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği 0.67 ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği 0.90 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeklerin Test-Tekrar Test Korelasyon Sonuçları Yüzler testinde 0.97, Hikayeler testinde 0.97, Anlama testinde 0.98, Yönetme testinde 0.99, Kısa Empati Ölçeğinde 0.99 ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği'nde de 0.99 olduğu tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005) .

Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada demografik bilgileri içeren sorular ebeveynler tarafından araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin

Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği araştırmacı tarafından çocuklara yüz yüze uygulanmasıyla sonuçlar elde edilmiştir. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ise öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Eğitim Programının Hazırlanması

Eğitim programı hazırlanmadan önce çocuklarda problem çözme becerileri ve duygusal zeka gelişimiyle ilgili teoriler, makaleler, kitaplar gibi basılı ve dijital yayımlar incelenmiştir. Bu bilgiler eğitim programı hazırlanması için temel oluşturmuştur.

Literatür tarandıktan sonra problem çözme becerileri aşamaları belirlenmiştir. Bu aşamalar genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme aşamaları; "Problemi Hissetme ve Problemin Anlaşılması, Problemin Tanımlanması ve Sınıflandırılması, Alternatiflerin Üretilmesi, Çözümlerin Seçilmesi, En Uygun Hipotezin Uygulanması, Problemin Çözülmesi ve Sonuca Varılması"dır (Stevens, 1998).

Bu aşamaların içerik analizi yapılmıştır. Bu içerik analizine sadık kalınarak çocukların her aşamada yapması gereken davranışlar belirlenmiştir. Daha sonra bu davranışların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki 36 - 72 aylık çocuklara yönelik olarak belirlenen hedef, amaç ve kazanımlar içerisinde kazanım olarak karşılığı olup olmadığına bakılmıştır. Olan kazanımlar buradan alınmıştır. Bu davranışlara yönelik kazanımların yeterli olmadığı durumda yeni kazanım ve göstergeler yazılmıştır. Eklenen bu kazanımların mümkün olduğunca problem çözme becerileri aşamalarında eşit sayıda kazanım olmasına dikkat edilmiştir.

Duygusal zekayla da ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra duygusal zeka yetileri olarak duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997).

Problem çözme becerilerinde olduğu gibi duygusal zeka yetilerine de yönelik içerik analizi yapılmıştır. Bu içerik analizine sadık kalınarak çocukların her aşamada yapması gereken davranışlar belirlenmiştir. Daha sonra bu davranışların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki 36 - 72 aylık çocuklara yönelik olarak belirlenen hedef, amaç ve kazanımlar içerisinde kazanım olarak

karşılığı olup olmadığına bakılmıştır. Duygusal zeka yetilerine yönelik olan kazanımlar buradan alınmıştır. Bu davranışlara yönelik kazanımların yeterli olmadığı durumda yeni kazanım ve göstergeler yazılmıştır. Eklenen bu kazanımların mümkün olduğunca duygusal zeka yetilerine eşit sayıda kazanım olmasına dikkat edilmiştir.

Problem çözme becerileri ve duygusal zekayla ilgili kazanımlar basitten zora doğru sıralanmıştır. Kazanım ifadeleri tamamlandıktan sonra beş tane alan uzmanından kazanımların uygunluğuyla ilgili görüş alınmıştır (Ek 3).

Uzmanlarla görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonrasında kazanımlar üzerinde gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak ilgili kazanımlara uygun göstergelerinin hazırlanmasına geçilmiştir. Hazırlanan kazanım ve gösterge eğitim programının kazanım ve göstergeleri olarak belirlenmiş ve uzman görüşü formu ile beş alan uzmanın görüşüne tekrar sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonrasında kazanım ve göstergeler ilgili gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler ve değişiklikler sonrasında eğitim programının kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir.

Problem çözme beceri süreçleri ve duygusal zeka yetileriyle ilgili olarak hangi haftalarda hangi süreç ve yetinin kazanılacağı 12 haftaya eşit olarak dağıtılmıştır (Ek 4).

Bunu takip eden süreçte kazanım ve göstergeler 12 haftaya bölünmüştür. Kazanım ve göstergelerin 12 haftaya dağıtılmasında problem çözme beceri süreçleri ve duygusal zeka yetileriyle ilgili olmasına özen gösterilmiştir. Aynı kazanım ve göstergelere farklı zamanlarda ve farklı etkinliklere yer verilmiştir. Böylelikle 36 oturumluk eğitim planı kazanım gösterge dağılım çizelgesi yapılmıştır (Ek 5). Kazanım ve göstergeler tamamlandıktan sonra eğitim programı yazılmaya geçilmiştir.

Kazanım göstergelerle ilgili haftalara ve etkinliklere göre etkinliğin adı ve türü belirlenmiştir.

Çocuklara kazandırılacak kazanımlara göre etkinlik türleri: Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri, eğitsel oyun, yaratıcı dans, gözlem, gösteri, model alma, araştırma-inceleme, grup tartışması, soru-yanıt, araştırma, gezi, drama, deney, oyun, rol oynama, dramatizasyon olarak belirlenmiştir.

Belirlenen etkinlik türlerin arka arkaya gelmemesine ve aktif pasif dengesine uyulmasına

özen gösterilmiştir. Mümkün olduğunda belirlenen etkinlik türlerinin 36 oturuma eşit dağıtılmasına dikkat edilmiştir (Ek 6).

Etkinlik adının ve türlerinin dağıtımı yapıldıktan sonra birinci etkinlikten itibaren sırayla o günün kazanım ve göstergeleri baz alınarak yazılmaya başlamıştır.

Etkinlikler kahvaltıdan sonra çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde planlanmış, eğitim ortamının nasıl hazırlanacağı belirtilmiştir. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere rahatça katılabilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde planlanmıştır. Etkinlikler çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlatılmıştır. Çocukların sınıfa bir etkinlikte girmeleri planlanmıştır. Bazı etkinliklerde sınıfta bir problem durumu oluşturulması planlanmıştır. Sınıftaki mobilyaların yer değiştirilmesi, öğrenme merkezlerinin yer değiştirilmesi, çocukların sınıftaki değişiklikleri fark etmeleri ve karşılaşılan problem durumlarını ifade etmeleri sağlanması planlanmıştır. Sınıftaki çocuklardan sandalyelerinin ters çevrilmesi, sandalyelere bu şekilde oturulup oturulmayacağı hakkındaki düşünceleri öğrenilerek bunun çocuklarla tartışılması ve denenmesi planlanmıştır. Bazen çocuklara sınıfa girerken yapılacak etkinlik ile ilgili bir materyal verilmesi, bazen sınıfa görsel materyaller asılması, bazı etkinliklerde ise çocuklardan araştırmacının vereceği yönergeleri takip ederek sınıfa girmeleri planlanmıştır.

Kazanım ve gösteri kazandırmaya yönelik etkinlik türüne uygun yöntem ve teknik belirlenmiştir. Türkçe etkinliğinde anlatım yöntemi drama etkinliğinde rol oynama, dramatizasyon; fen etkinliğinde deney yöntemi gibi etkinliklere uygun yöntemler belirlenmiştir. Belirlenen bu yöntem ve tekniklerde çocukların etkinliklere aktif katılımın sağlanmasına özellikle dikkat edilmiştir. Çocuklara kazandırılacak olan kavramların ve sözcüklerin eğitim programında yer alan problem çözme becerilerine ve duygusal zeka yetilerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Kazanım ve gösteri kazandırmaya yönelik etkinlik adı, türü, uygun yöntem ve teknik belirlendikten sonra etkinlikler için hazırlanacak materyallere geçilmiştir. Bu materyallerin çocuklara zarar vermeyecek özelliklerde olmasına, hijyenik olmasına, sağlam ve kullanışlı olmasına ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik sırasında herhangi bir problem yaşanmaması için çocuk sayısından daha fazla eğitim materyali hazırlanmıştır.

Etkinlikler bütünleştirilmiş büyük-küçük grup etkinliği olarak planlanmış, etkinlik arası geçişlere dikkat edilmiştir. Etkinlikler arası geçişler oyunlarla, bilmecelerle, tekerlemelerle, bazen de etkinliğin sonunda ulaştığı bir görselle yapılmış; etkinliklerde aktif-pasif dengesine ve çocukların hareketli olmalarına dikkat edilmiştir. Örneğin üzerinde değişik hayvanların olduğu (ördek, kanguru, kuş vs) zarla oyun oynanmış, oyun sonunda eğitmenin önceden zarın içine koyduğu balık resmi çocuklar tarafından fark edilmiş bu balıkla Türkçe etkinliğine geçilmesi planlanmıştır.

Etkinliğin planlanmasının değerlendirme kısmında ise etkinlikte kazanım ve göstergelere yönelik sorular sorulmuş; ayrıca gün sonunda değerlendirme etkinliği yapılarak çocuklara kazanım, göstergelere ve gerçekleştirilen etkinliklere yönelik sorular sorulmuştur. Etkinlik, günü değerlendirme soruları hazırlanırken betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kavram ve kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkili soruların sıralamasına önem gösterilmiştir. Değerlendirme sorularına örnek olması amacıyla “Sınıfa girdiğinizde dikkatinizi çeken bir şey var mıydı? Sınıfımızda hangi değişiklikleri yaptım? Sınıfımızda bir problem var mıydı? Siz başka problemler gördünüz mü? Sınıfımızı böyle görünce ne hissettiniz? Odalarınız dağınık olduğu zaman neler hissediyorsunuz? Odalarınız dağınık olunca anneleriniz ney hissediyordur?” gibi sorular sorulmuştur.

Tüm etkinlikler bu yöntemle yazılmıştır. Hazırlanan eğitim programları beş alan uzmanı ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonrasında uzman görüşü formu ile birlikte uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra eğitim programına son hali verilmiştir (EK 7).

Ölçeklerin ve Eğitim Programlarının Uygulanması

Ön Testlerin Uygulanması

Eğitim programının uygulamasına başlanmadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin katıldığı bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda araştırmacı kendini tanıtmış, anne ve babalara eğitim programının amacı, içeriği ve hangi günler uygulanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Ebeveynlere eğitim programının uygulandığı zaman içerisinde programın etkili olabilmesi için eğitim günlerinde çocuklarının okula devamlarının sağlanmasının önemi anlatılmıştır. Araştırmada kullanılan genel bilgi formu araştırmacı gözetiminde ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

Araştırmacı ön testlerden önce çocukların kendine alışması için hem deney hem de kontrol grubu çocuklarıyla yarım gün zaman geçirmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına önce Problem Çözme Becerileri Ölçeği, sonra da Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği 30 Eylül-2 Ekim 2014 tarihlerinde ön test olarak uygulanmıştır.

Ölçekler her çocukla bire bir ayrı bir odada, sessiz bir ortamda çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Programının Uygulanması

Ön testlerin uygulanmasının ardından 8 Ekim 2014- 26 Aralık 2014 tarihleri arasında, deney grubuna Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programında yer alan etkinlikler 12 hafta boyunca, 36 oturumda ve haftanın üç yarım günü Pazartesi, Çarşamba, Cuma öğleden sonraları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir. Eğitim programı çocukların eğitimlerine devam ettikleri sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerden dış geçerliliği tehdit edeceği düşüncesiyle çocukların yaptıkları uygulamaların sınıfta tartışılmaması ve yapılmaması istenmiştir. Deney grubu öğretmeni sınıfta yapılan eğitim programını, kontrol grubu öğretmeniyle tartışmaması konusunda özellikle bilgilendirilmiştir. Bir gündeki eğitim süresi yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür.

Etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Etkinlik sırasında herhangi bir problem yaşanmaması için çocuk sayısından daha fazla eğitim materyali hazırlanmıştır. Hazırlanan bu eğitim materyallerinin çocuklara zarar vermeyecek özelliklerde olmasına, hijyenik olmasına, sağlam ve kullanışlı olmasına ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamaya geçmeden yarım saat önce sınıfa gelmiş, eğitim ortamı ve materyaller tekrar gözden geçirilmiştir.

Etkinlikler kahvaltıdan sonra çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde eğitim ortamı hazırlanmıştır. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere rahatça katılabilecekleri

ve kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlatılmıştır. Çocuklar sınıfa etkinliklerle alınmıştır. Bazı etkinliklerde sınıfta bir problem durumu oluşturulmuş, oluşturulan bu problem durumu fark etmeleri ve karşılaşılan problem durumlarını tanımlamaları bu problem durumlarının nasıl çözüleceğiyle ilgili çocuklardan tartışmaları istenmiştir. Örnek olarak sınıfın ortasına içine gazete parçası sıkışmış yazıcı bırakılır, eğitimci çocuklara bir problemle karşılaştığını ve bunu çözmek için onların fikirlerine ihtiyaç duyduğunu söyler. Beraber yazıcının yanına gidilir. Bir başka örnekte eğitimci kapıda çocuklara kesenin içinde olan beşer adet sarı, kırmızı, mavi ve yeşil renkte delinmiş balon koyar, çocuklardan birer tane balon almasını ve aldığı bu balonu şişirmelerini ister. Delik olan balonların neden şişmediğiyle ilgili tartıştıktan sonra elindeki balonların renklerine göre çocukların bir araya gelmesi istenir. Yapılacak küçük grup etkinliği için çocuklar gruplara ayrılır.

Uygulanan eğitim etkinliklerine tüm çocukların katılımı sağlanmıştır. Etkinlikler bütünleştirilmiş büyük-küçük grup etkinliği olarak yapılmıştır. Etkinlik arası geçişlere dikkat edilmiştir. Etkinlikler arası geçişler oyunlarla, bilmecelele, tekerlemelerle, bazen de etkinliğin sonunda ulaştığı bir görselle yapılmış, etkinliklerde aktif-pasif dengesine ve çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmiştir. Uygulama kısmına örnek olması amacıyla sınıf ortamı karartılarak projeksiyon cihazı ve ses sistemiyle sinema ortamı kurulur, kapıda çocuklara koltuk numaralarının olduğu kartlar seçtirilir. Elindeki koltuk numarasına göre çocuk yerine oturur Hacivat-Karagöz kukla tiyatrosu izlenir. Hacivat ve Karagöz videosunda geçen problemler ve duygular çocuklara fark ettirilir, bu problem durumuyla ve Hacivat'ın duygularıyla ilgili çözümler bulunur. Daha sonra çocuklar kendi Hacivat ve Karagöz şapkaları yaparlar. Yapmış oldukları şapkalarla kızgınlık durumunda nasıl davranılması gerektiği konusunu dramatize ederler. Bir başka örnekte içine kağıt sıkışmış yazıcının parçaları (elle sökülebilecek kapak, kartuş yuvası, kağıt haznesi vs) sökülür. Kağıt haznesine önceden konulan gazete parçası çocuklarla birlikte bulunur. Eğitimci, çocukların dikkatini probleme çeker. Çocuklardan “yazıcıya gazete sıkışmış” cevabı alındıktan sonra, eğitimci gazeteyi eline alır. Çocuklara yazıcıyı tamir etmesinde yardım ettikleri için teşekkür eder. Eğitimci, çocuklara “Bu gazeteyle bir şey yapabilir miyiz? Bu gazeteleri kullanarak ne gibi oyunlar oynayabiliriz?” gibi sorular yöneltir. Çocukların fikirleri alındıktan sonra “Hadi! Oynayalım, oyunumuzun adı ‘Gazetede Dans’ oyununu.” der. Oyununun kuralını açıklar. Eğitimci yere büyük gazete parçaları açar. Müziği açınca çocuklar gazetelere basmadan gazetelerin yanında dans

etmeye başlar. Müzik durduğunda çocuklar bir gazetenin üstüne çıkarlar. Gazetenin üstüne çıkmayan çocuk yerine oturur.

Etkinliğin planının değerlendirme kısmında çocuklara kazanım ve göstergelere yönelik sorular sorulmuş; ayrıca gün sonunda değerlendirme etkinliği yapılarak yine çocuklara kazanımlara göstergelere ve gerçekleştirilen etkinliklere yönelik sorular sorulmuştur. Etkinlikte, günü değerlendirme soruları sorulurken betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kavram ve kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkili soruların sıralamasına önem gösterilmiştir. Değerlendirme sorularına örnek olması amacıyla “Sınıfa girdiğinizde dikkatinizi çeken bir şey var mıydı? Sınıfa ilk girdiğinizde dikkatinizi çeken neydi? Hangi koku kavanozları aklınızda kaldı? Koku avcısı olmak sizi mutlu etti mi? Benim kocaman burun maskesi taktığımı görünce ne hissettiniz? Kavanozları koklarken nasıl problemlerle karşılaştınız? Evinizde kötü kokan bir şey oldu mu? Evinizde kötü kokan bir şey olduğunda ne yaptınız?” gibi sorular sorulmuştur.

Son Testlerin Uygulanması

Eğitimin tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği 26 Aralık 2014-31 Aralık 2014 tarihlerinde ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda son test olarak uygulanmıştır.

Kalıcılık Testinin Uygulanması

Ölçekler, son testten 3 hafta sonra 19-22 Ocak 2015 tarihlerinde deney grubuna ön test-son testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda tekrar uygulanarak eğitimin kalıcı olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla

parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Analizler, uygun istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla, deney ve kontrol grubu demografik bilgilere ilişkin bulgular, deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular, deney grubu son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya alınan çocukların duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Deney grubuna uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerinde, kontrol grubuna uygulanan Ön test ve son testlerinde kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarında farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi ile bağımsız iki grubun aynı dağılıma sahip ana kütlelerden geldiği hipotezi test edilmiştir. Mann Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk vd, 2012).

Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programına katılan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği puanlarında, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney sonrasında bu eğitime katılmayan çocuklara göre farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında ve son test kalıcılık testi karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaret Testi, deneysel araştırmalarda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı ve dağılımın normal olmadığının belirlendiği deneysel araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Karasar, 2010).

Araştırmaya alınan çocukların duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye Spearman Korelasyon Katsayıları yardımı ile bakılmıştır. Spearman

Korelasyon Katsayıları en az sıralama ölçek düzeyinde ölçülen iki değişkene ait sıra değerleri arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklar. En az aralıklı ölçek düzeyinde ölçülen ancak normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2012).

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılık/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılık/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	8	40,00	8	40,00	16	40,00
	Erkek	12	60,00	12	60,00	24	60,00
	Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	8	40,00	8	40,00	16	40,00
	Kardeş Var	12	60,00	12	60,00	24	60,00
	Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00
Kaçıncı Çocuk	İlk Çocuk	11	55,00	14	70,00	25	62,50
	İkinci-Üçüncü Çocuk	9	45,00	6	30,00	15	37,50
	Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00
Anne Öğrenim	İlköğretim	5	25,00	4	20,00	9	22,50
	Lise	14	70,00	13	65,00	27	67,50
	Lisans ve Üstü	1	5,00	3	15,00	4	10,00
	Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00
Baba Öğrenim	İlköğretim	3	15,00	3	15,00	6	15,00
	Lise	14	70,00	10	50,00	24	60,00
	Lisans ve Üstü	3	15,00	7	35,00	10	25,00
	Toplam	20	100,00	20	100,00	40	100,00

Tablo 1’de, araştırmaya alınan çocukların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların %20’sinin kız, %30’unun da erkek çocuğu olduğu görülmüştür. Grupların kız erkek dağılımı bakımından eşit oldukları görülmektedir.

Kardeş sayısı dağılımına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubundaki çocukların %40'ının kardeşinin olmadığı %60'ının kardeşinin olduğu görülmüştür. Grupların kardeşi olanlarla olmayanların eşit sayıda dağıldığı görülmektedir.

Doğum sırasına bakıldığında ise deney grubundakilerin %55'inin ilk çocuk, %45'inin ikinci ya da üçüncü çocuk, kontrol grubundakilerin %70'inin ilk çocuk, %30'unun ikinci ya da üçüncü çocuk olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunlukla ilk çocuk olduğu saptanmıştır.

Annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney grubundaki çocukların annelerinin %25'inin ilköğretim mezunu, %70'inin lise mezunu, %5'inin yükseköğrenim mezunu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin %20'sinin ilköğretim mezunu, %65'inin lise mezunu, %15'inin de yükseköğrenim mezunu olduğu görülmüştür. Buna göre çocukların annelerinin çoğunlukla lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney grubundaki çocukların babalarının %15'inin ilköğretim mezunu, %70'inin lise mezunu, %15'inin yükseköğrenim mezunu; kontrol grubundaki çocukların babalarının %15'inin ilköğretim mezunu, %50'sinin lise mezunu, %35'inin de yükseköğrenim mezunu olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre çocukların babalarının çoğunlukla lise mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşa Göre Dağılımı

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS
Çocuk Yaş	Deney Grubu	20	5,00	5,00	5,00	5,00	,00
	Kontrol Grubu	20	5,00	5,00	5,00	5,00	,00
	Toplam	40	5,00	5,00	5,00	5,00	,00
Anne Yaş	Deney Grubu	20	29,80	28,50	24,00	36,00	3,59
	Kontrol Grubu	20	31,40	30,00	24,00	44,00	5,07
	Toplam	40	30,60	30,00	24,00	44,00	4,41
Baba Yaş	Deney Grubu	20	33,55	33,00	27,00	42,00	3,85
	Kontrol Grubu	20	35,40	33,50	28,00	47,00	5,15
	Toplam	40	34,48	33,50	27,00	47,00	4,59

Tablo 2’de araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşlarının dağılımına bakıldığında hepsinin 2009 doğumlu ve beş yaşında olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-36 yaş aralığında olduğu, annelerin en çok 26-28 yaş aralığında (N:9) toplandığı ve yaş ortalamasının 29,80 olduğu; babalarının tamamının 27-42 yaş aralığında olduğu, babaların en çok 31-35 yaş aralığında (N:12) toplandığı ve yaş ortalamasının 33,55 olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan kontrol grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-44 yaş aralığında olduğu, annelerin en çok 27-30 yaş aralığında (N:10) toplandığı ve yaş ortalaması 31,40 olduğu; babalarının tamamının 28-47 yaş aralığında olduğu, babaların en çok 31-35 yaş aralığında (N:11) toplandığı ve yaş ortalamasının 35,40 olduğu görülmüştür.

Tablo 3. PÇBÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Problemi Fark Etme	0,789	40	0,001*	0,814	40	0,001*	0,736	20	0,001*
Problemi Tanımlama	0,760	40	0,001*	0,708	40	0,001*	0,734	20	0,001*
Problem Hakkında Sorular Sorma	0,736	40	0,001*	0,844	40	0,001*	0,858	20	0,007*
Problemin Nedenini Tahmin Etme	0,815	40	0,001*	0,779	40	0,001*	0,660	20	0,001*
Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	0,885	40	0,001*	0,879	40	0,001*	0,856	20	0,007*
Problemin Öğelerini Tanımlama	0,866	40	0,001*	0,814	40	0,001*	0,626	20	0,001*
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	0,856	40	0,001*	0,792	40	0,001*	0,545	20	0,001*
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	0,919	40	0,007*	0,860	40	0,001*	0,833	20	0,003*
En Uygun Çözümü Bulma	0,895	40	0,001*	0,933	40	0,020*	0,909	20	0,062
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	0,861	40	0,001*	0,880	40	0,001*	0,839	20	0,003*
Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Toplam)	0,940	40	0,050	0,936	40	0,048*	0,903	20	0,050

***p<0,05**

Tablo 3'te Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının Shapiro-Wilks Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p<0,05$). Birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmıştır. Bazı puanlar normal dağılmış ($p>0,05$) görünse de yapılacak testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle ve sonuçlar doğrultusunda non-parametrik testler uygun görülmüştür.

Tablo 4. S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yüzler Testi	0,927	40	0,013*	0,800	40	0,001*	0,830	20	0,000*
Hikayeler Testi	0,885	40	0,001*	0,820	40	0,001*	0,760	20	0,001*
Anlama Testi	0,923	40	0,010*	0,941	40	0,038*	0,869	20	0,011*
Yönetme Testi	0,940	40	0,050	0,905	40	0,003*	0,839	20	0,003*
Duygusal Zeka Toplam	0,932	40	0,046*	0,963	40	0,210	0,902	20	0,050
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	0,879	40	0,001*	0,885	40	0,001*	0,675	20	0,001*
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	0,921	40	0,008*	0,979	40	0,654	0,980	20	0,001*

***p<0,05**

Tablo 4’de Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının Shapiro-Wilks Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p<0,05$). Birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmıştır. Bazı puanlar normal dağılmış ($p>0,05$) görünse de yapılacak testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle ve sonuçlar doğrultusunda non-parametrik testler uygun görülmüştür.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki PÇBÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Deney Grubu	20	3,55	3,50	2,00	5,00	0,76	19,05	-0,888	0,375
	Kontrol Grubu	20	3,70	4,00	3,00	4,00	0,47	21,95		
Problemi Tanımlama	Deney Grubu	20	3,00	3,00	2,00	4,00	0,56	21,35	-0,544	0,586
	Kontrol Grubu	20	2,90	3,00	2,00	4,00	0,64	19,65		
Problem Hakkında Sorular Sorma	Deney Grubu	20	0,50	0,00	0,00	2,00	0,76	18,90	-0,973	0,331
	Kontrol Grubu	20	0,60	1,00	0,00	1,00	0,50	22,10		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Deney Grubu	20	3,35	4,00	1,00	5,00	1,04	21,25	-0,443	0,658
	Kontrol Grubu	20	3,35	3,00	2,00	4,00	0,67	19,75		
Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Deney Grubu	20	2,90	3,00	2,00	5,00	0,97	19,15	-0,767	0,443
	Kontrol Grubu	20	3,10	3,00	1,00	5,00	1,07	21,85		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Deney Grubu	20	2,45	2,50	1,00	3,00	0,60	19,55	-0,548	0,583
	Kontrol Grubu	20	2,55	3,00	1,00	4,00	1,10	21,45		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Deney Grubu	20	2,50	3,00	1,00	4,00	0,76	19,30	-0,705	0,481
	Kontrol Grubu	20	2,70	3,00	1,00	4,00	0,80	21,70		
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Deney Grubu	20	2,80	3,00	1,00	5,00	1,24	18,60	-1,066	0,286
	Kontrol Grubu	20	3,15	3,00	1,00	5,00	0,93	22,40		
En Uygun Çözümü Bulma	Deney Grubu	20	2,55	3,00	1,00	5,00	1,18	21,50	-1,88	0,085
	Kontrol Grubu	20	2,15	2,50	0,00	3,00	0,99	17,00		
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Deney Grubu	20	1,25	1,00	0,00	3,00	0,79	19,70	-0,466	0,641
	Kontrol Grubu	20	1,35	1,00	0,00	3,00	0,81	21,30		
Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam	Deney Grubu	20	25,15	24,50	21,00	31,00	2,80	19,18	-0,721	0,471
	Kontrol Grubu	20	25,55	27,00	18,00	31,00	3,87	21,83		

p>0,05

Tablo 5'te Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,55 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,70 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,888$; $p=0,375$; $p>0,05$).

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,00 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,90 olduğu bulunmuştur. Buna göre Problemi Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. ($z=-0,544$; $p=0,586$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 0,50 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 0,60 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemi Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,973$; $p=0,331$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,35 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,443$; $p=0,658$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,90 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,10 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,767$; $p=0,443$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,45 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,55 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,548$; $p=0,583$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,50 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,70 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,705$; $p=0,481$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,80 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,15 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,066$; $p=0,286$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,55 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,15 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,88$; $p=0,085$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,25 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,35 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,466$; $p=0,641$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 25,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 25,55 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,721$; $p=0,471$; $p>0,05$).

Tablo 5’te deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Sorular Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarının birbirine yakın olması ve eğitim programının etkisini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Kontrollü ön test son test modeli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Yüzler Bölümü	Deney Grubu	20	14,75	15,00	11,00	18,00	2,00	22,60	-1,146	0,252
	Kontrol Grubu	20	13,45	14,00	6,00	18,00	3,17	18,40		
Hikayeler Bölümü	Deney Grubu	20	2,90	3,00	1,00	4,00	1,02	18,08	-1,38	0,168
	Kontrol Grubu	20	3,30	4,00	0,00	5,00	1,42	22,93		
Anlama Bölümü	Deney Grubu	20	6,40	6,00	4,00	9,00	1,27	21,93	-0,794	0,427
	Kontrol Grubu	20	6,10	6,00	4,00	9,00	1,55	19,08		
Yönetme Bölümü	Deney Grubu	20	3,40	3,00	0,00	6,00	1,49	17,85	-1,414	0,141
	Kontrol Grubu	20	3,80	4,00	1,00	7,00	1,64	21,15		
Duygusal Zeka Ölçeği	Deney Grubu	20	27,05	28,00	21,00	32,00	3,35	20,75	-0,136	0,892
	Kontrol Grubu	20	26,65	27,50	15,00	36,00	6,23	20,25		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Deney Grubu	20	7,40	7,50	6,00	10,00	1,19	17,45	-1,76	0,078
	Kontrol Grubu	20	7,95	8,00	6,00	9,00	0,76	23,55		
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	Deney Grubu	20	32,60	32,50	25,00	40,00	4,35	18,93	-0,857	0,392
	Kontrol Grubu	20	33,05	34,0	20,00	38,00	5,19	22,08		

p>0,05

Tablo 6’da Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Yüzler bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 14,75 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 13,45 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Yüzler bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,146$; $p=0,252$; $p>0,05$).

Hikayeler bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,90 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Hikayeler bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,38$; $p=0,168$; $p>0,05$).

Anlama bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 6,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,10 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Anlama bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,794$; $p=0,427$; $p>0,05$).

Yönetme bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,80 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Yönetme bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,141$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 27,05 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 26,55 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Duygusal Zeka Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,136$; $p=0,892$; $p>0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 7,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,95 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,76$; $p=0,078$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 32,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,857$; $p=0,392$; $p>0,05$).

Tablo 6’da deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği toplam ve alt ölçeklerinden, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları ön test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarının birbirine yakın olması eğitim programının etkisini ortaya koymak açısından önemli

görülmektedir. Kontrollü ön test son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki PÇBÖ Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Deney Grubu	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,59	24,60	-2,528	0,011*
	Kontrol Grubu	20	3,60	4,00	2,00	5,00	0,68	16,40		
Problemi Tanımlama	Deney Grubu	20	3,60	3,00	3,00	5,00	0,75	24,00	-2,294	0,022*
	Kontrol Grubu	20	3,10	3,00	2,00	4,00	0,45	17,00		
Problem Hakkında Sorular Sorma	Deney Grubu	20	1,40	1,00	0,00	3,00	0,82	26,00	-3,206	0,001*
	Kontrol Grubu	20	0,60	1,00	0,00	1,00	0,50	15,00		
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Deney Grubu	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,49	25,65	-3,291	0,001*
	Kontrol Grubu	20	3,45	4,00	2,00	4,00	0,69	15,35		
Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Deney Grubu	20	3,95	4,00	2,00	5,00	0,83	24,68	-2,383	0,017*
	Kontrol Grubu	20	3,30	3,00	2,00	5,00	0,86	16,33		
Problemin Öğelerini Tanımlama	Deney Grubu	20	3,60	4,00	3,00	4,00	0,50	26,60	-3,541	0,001*
	Kontrol Grubu	20	2,60	3,00	1,00	4,00	0,94	14,40		
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Deney Grubu	20	3,10	3,00	2,00	4,00	0,55	25,15	-2,925	0,003*
	Kontrol Grubu	20	2,50	3,00	1,00	3,00	0,61	15,85		
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Deney Grubu	20	3,85	4,00	2,00	5,00	0,88	24,58	-2,373	0,018*
	Kontrol Grubu	20	3,25	3,00	2,00	4,00	0,72	16,43		
En Uygun Çözümü Bulma	Deney Grubu	20	3,45	3,50	1,00	5,00	1,05	26,53	-3,381	0,001*
	Kontrol Grubu	20	2,20	2,00	0,00	4,00	1,01	14,48		
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Deney Grubu	20	1,95	2,00	0,00	3,00	1,00	24,13	-2,055	0,040*
	Kontrol Grubu	20	1,35	1,00	0,00	3,00	0,81	16,88		
Problem Çözme Toplam	Deney Grubu	20	33,05	32,00	29,00	40,00	3,56	29,10	-4,671	0,001*
	Kontrol Grubu	20	25,95	26,50	19,00	31,00	3,71	11,90		

*p<0,05

Tablo 7’de Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,528$; $p=0,011$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Tanımlama alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,594$; $p=0,022$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 0,60 olduğu saptanmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,206$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,291$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,95 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,383$; $p=0,017$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,541$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,10 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,50 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,925$; $p=0,003$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,85 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,25 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,373$; $p=0,018$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,45 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,20 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,381$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,95 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,35 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,055$; $p=0,040$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 33,05 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 25,95 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,671$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri ölçeği toplam ve alt ölçeklerinden aldıkları son test puanları incelendiğinde, son test puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubuna uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programında anlatım, eğitsel oyun, yaratıcı dans, gözlem, gösteri, model alma, araştırma-inceleme, grup tartışması, soru-yanıt, beyin fırtınası, araştırma, gezi, drama, deney, oyun, rol oynama, dramatizasyon öğretim yöntemleri ve teknikleri ile bu tekniklerinin kullanıldığı Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama, okuma yazmaya hazırlık, fen, matematik ve alan gezileri eğitim etkinlikleri birbiriyle bütünleştirilerek uygulanmıştır.

Bundan dolayı uygulanan eğitim programının problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerisinin ilk aşaması olan problemin anlaşılması ve tanımlanması aşamasına yönelik deney grubuna uygulanan eğitim programlarında kullanılan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan anlatım, soru-yanıt, grup tartışması ve beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Problemi doğru tanımlama sayesinde problemin çözümü için veri toplamada doğru kaynaklara ulaşılır. Etkinliklerde kullanılan anlatım yönteminde çocuklara problem durumları anlatılmış, düşünceleri için yeterli zaman verilerek problemi anlamaları sağlanmış; eğitimci, gerektiği durumlarda rehberlik ederek çocuklara yardımcı olmuştur. Çocuklara problemin tanımlanması için sorulan “Sınıfımızda ne gibi değişiklikleri yaptım? Bu değişiklikleri niçin yapmış olabilirim? Başka ne gibi problemler gördünüz? Nasıl bir farklılık gördünüz? Ya da okunan hikayede geçen kahramanın sorunu neydi? Siz başka bir problem gördünüz mü?” şeklindeki açık uçlu soruların ve kullanılan diğer yöntem ve tekniklerin problemin tanımlanması aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

İkinci aşama olan problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanmasında, problemi açık ve anlaşılır biçimde tanımlama problem çözümüne ilişkin birçok seçenek ortaya çıkarır. Problemin çözümü için veri toplamayı kolaylaştırır ve doğru kaynaklara götürür. Fen etkinliğinde kullanılan deney yönteminde, takılan burunlukla önce sınıftaki farklı kokan nesneler bulunmuştur. Problem fark edilip tanımlandıktan sonra kötü kokan nesnelerin

sınıfta kalması durumunda ne gibi sorunların olacağı tartışılmıştır. Bu kötü kokuların nasıl giderileceğiyle ilgili beyin fırtınası, büyük grup tartışması yapılmıştır. Problemin çözümü için çocukların vermiş oldukları cevaplarla gerekli bilgiler toplanmıştır. Çocuklar, oyun etkinliğinde karşılaştıkları problemlerin çözümü için deneme-yanılma yöntemiyle bilgiler toplamışlardır. Etkinliklerde kullanılan tüm bu yöntem ve tekniklerin problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması aşamasını olumlu etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Problemin çözüm yollarının belirlenmesi aşamasına yönelik uygulanan eğitim programında bireysel ve grup aktivitelerinin yer aldığı ve her etkinlikte kullanılan grup tartışması, gösteri ve soru-yanıt yöntemiyle yaratıcı düşüncelerin ve ürünlerin serbestçe ortaya konduğu, çocukların nesneleri daha önce hiç üzerinde düşünmedikleri ya da hiç kullanmadıkları bir şekilde ele aldıkları görülmüştür. Etkinliklerde problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar vurgulanmıştır. Etkinliklerde çocuklara sürekli sorulan; “Bu problemi başka nasıl çözebiliriz? Daha farklı neler olabilir? Daha başka neye ihtiyacın olabilir? Bu materyallerden hiç kimsenin aklına gelmeyen neler yapabilirsiniz?” şeklindeki sorularla alternatif fikirlerin tartışılması, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkması, bu sonuçlarda problemin çözüm yollarının belirlenmesi aşamasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Problem için en uygun çözümün seçilmesi; problem çözme aşamalarından problemle ilgili bilgilerin ışığında olası çözüm yollarını belirleme, alternatif çözüm yolları arasından uygun olanı seçmeyi ifade eder. Etkinliklerde problem durumları tanımlanmış, problemle ilgili bilgiler toplanmış, çocukların çözüm önerileri denenmiş, alternatif çözüm yolları arasından en uygun çözüm seçilmiştir. Deney grubuna uygulanan eğitim programındaki “Fen” etkinliğinde çocuklar incelemeler yapmışlar, deneyler sırasında probleme çözüm yolları aramışlardır. Ayrıca etkinliklerde “problemin resmini çizme tekniği” uygulanmıştır. Problemin resmi çizilirken kaçırılan noktalar tespit edilebilmiş ve yeni alternatifler üretilmiştir. Çocuklar problemi resmederek onu bir bütün olarak görmüşlerdir. Uygulanan bu teknikte çocukların en uygun çözümü bulması büyük ölçüde kolaylaşmıştır. Bu etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin problem çözme aşamalarından en uygun çözümün belirlenmesi aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Problem için belirlenen çözümün uygulanması aşaması, problemle ilgili en uygun çözüm yolu belirlendikten sonra çözümün denenmesini ve uygulanmasını ifade eder. Uygulanan eğitim programındaki “Oyun” etkinliğindeki aşamalar tek tek geçilerek dolabın üstünde kutuya nasıl ulaşılacağı ilgili çözüm yolları belirlenmiş, belirlenen çözüm yollarından en

uygun olanı seçilmiş ve uygulanmıştır. “Okuma Yazma” etkinliğinde çocuğa verilen basılı kağıttaki problemler “soru-yanıt” yöntemiyle tartışılmış, problemin aşamaları konuşulmuş ve belirlenen çözüm uygulanmıştır. “Müzik” etkinliğindeki şarkı sözleri “drama” yöntemiyle canlandırılmış, buradaki problemler aşamalar takip edildikten sonra belirlenen çözümler uygulanmıştır. Eğitim programındaki bunun gibi etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin problem çözme aşamalarından problem için belirlenen çözümün uygulanması aşamasının gelişimine olumlu yönde katkılar sağladığı söylenebilir.

Problem çözme becerileri aşamalarının en sonuncusu olan problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşaması; problem tanımlandıktan, problemle ilgili bilgi toplandıktan, çözüm yolu belirlendikten, en uygun çözümün seçildikten sonraki aşamayı ifade eder. Eğitim programındaki etkinliklerde geçen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış problemler çözüldükten sonra seçilen çözümün uygunluğu çocuklarla grup tartışması, soru-yanıt gibi yöntem ve teknikler uygulanarak tartışılmıştır. Belirlenen çözümde başarılı olunmuşsa problem çözümü sonlandırılmış, başarılı olunmamışsa belirlenen başka bir çözüm uygulanmıştır. Problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşaması için uygulamış olan bu yöntem ve tekniklerin problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Dharmadasa ve Silvern (2000), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yaptıkları deneysel bir araştırmada problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verdikleri eğitimin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya yaş ortalaması sekiz olan 35 çocuk deney, 32 çocuk da kontrol grubu olmak üzere toplam 67 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubu problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik altı haftalık çeşitli problemlerin yer aldığı bir eğitime tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda, eğitim verilen gruptaki öğrencilerin problem çözme konusunda daha hızlı ilerleme kaydettikleri ve kavrayış güçlerinin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir.

Aydoğan’ın (2004) ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesiyle ilgili yapmış olduğu deneysel çalışmaya 48 erkek ve 48 kız, toplam 96 öğrenci katılmıştır. Deneysel çalışmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem çözme eğitim programları kullanılmış, 12 hafta süresince program haftada iki gün deney gruplarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney gruplarının genel problem çözme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına bir artış gözlenmiş ve eğitimin problem çözme üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Özkök (2004), çalışmasında disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme beceri erişilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapmış olduğu deneysel çalışmaya ilköğretim yedinci sınıfa devam eden 22 kız, 23 erkek toplam 45 öğrenci alınmıştır. Çalışmada tek deney deseni ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı problem çözme erişilerinde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu ortaya konmuştur.

Ramani (2005), Okulöncesi “Dönem Çocuklarında İşbirliğine Dayalı Oyun Ve Problem Çözme” adlı araştırmasında, işbirliğine dayalı oyun ve problem çözmenin eğitim ortamına etkilerini incelemeyi amaçlayan deneysel çalışmasını dört yaş grubundan 40, 5 yaş grubundan 36, toplam 76 çocukla gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında yapı blokları ve öyküler kullanmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların çok daha fazla sayıda blok kullanarak küçük çocuklara göre daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Problem çözme becerilerinin okul öncesi yıllar boyunca geliştiğini ve küçük çocuklarda yaşa uygun oyun durumlarındaki iş birliğine dayalı problem çözmenin, hem iş birliği davranışı hem de iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar yukarıda görüldüğü gibi, problem çözme becerileriyle ilgili olarak verilen eğitimin, çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu da yapılan araştırmanın, verilen eğitim ile çocuklarının problem çözme becerilerinin artacağı bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Yüzler Bölümü	Deney Grubu	20	17,15	17,00	16,00	19,00	1,04	27,20	-3,700	0,001*
	Kontrol Grubu	20	14,55	15,00	8,00	18,00	2,91	13,80		
Hikayeler Bölümü	Deney Grubu	20	4,30	4,50	3,00	5,00	0,80	24,05	-2,055	0,040*
	Kontrol Grubu	20	3,60	4,00	1,00	5,00	1,14	16,95		
Anlama Bölümü	Deney Grubu	20	8,40	8,00	6,00	10,00	1,35	27,50	-3,849	0,001*
	Kontrol Grubu	20	6,40	6,00	4,00	9,00	1,27	13,50		
Yönetme Bölümü	Deney Grubu	20	5,85	6,00	3,00	7,00	1,23	26,98	-3,591	0,001*
	Kontrol Grubu	20	4,00	4,00	1,00	7,00	1,56	14,03		
Duygusal Zeka Ölçeği	Deney Grubu	20	35,70	35,50	28,00	41,00	3,96	28,53	-4,351	0,001*
	Kontrol Grubu	20	27,90	29,00	17,00	35,00	4,92	12,48		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Deney Grubu	20	9,30	9,00	8,00	10,00	0,73	27,30	-3,829	0,001*
	Kontrol Grubu	20	8,00	8,00	6,00	10,00	1,03	13,70		
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	Deney Grubu	20	36,75	37,00	28,00	44,00	4,10	25,00	-2,442	0,015*
	Kontrol Grubu	20	33,05	32,50	25,00	44,00	5,02	16,00		

*p<0,05

Tablo 8’de Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Yüzler bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 17,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 14,55 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,700$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Hikayeler bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,30 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,055$; $p=0,040$; $p<0,05$). Deney

grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Anlama bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 8,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,40 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,849$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Yönetme bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 5,85 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,591$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Duygusal Zeka Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 35,70 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 27,90 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,351$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 9,30 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,00 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,829$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 36,75 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,442$;

$p=0,015$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 8’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği toplam ve alt bölümlerinden aldıkları son test puanları ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanları incelendiğinde, son test puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programında yer alan duygusal zekayla ilgili kazanım ve göstergelere ulaşmalarını sağlamak için Eğitim Programında rol oynama, dramatizasyon, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, beyin fırtınası, örnek olay, gösteri, soru-yanıt gibi öğretim tekniklerinin kullanıldığı Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama ve okuma yazmaya hazırlık eğitim etkinlikleri birbiriyle bütünleştirilerek uygulanmıştır.

Bundan dolayı deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı; duygusal zeka yetilerinden duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme ve empati becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Duygusal zeka yetilerinden “duyguları tanıma yetisine” yönelik kullanılan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin deney grubundaki çocukların yüz ifadelerini tanımada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Çocukların duyguları tanıma yetisi, insanların yüzüne yansıttığı mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş gibi temel duyguları tanımalarını içermektedir. Örneğin uygulanan eğitim programında çocukların yüz ifadelerini tanımalarını sağlamak için mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş yüz ifadeleri birçok etkinlikte kullanılmış, yüz ifadelerinin olduğu fotoğraflar ekrana yansıtılmış, bu yüz ifadeleri anlatım yöntemiyle çocuklara tanıtılmıştır. Soru-cevap yöntemiyle çocuklar bu yüz ifadelerini yaşamlarıyla ilişkilendirmiş ve anılarını aktarmışlardır. Bu şekilde bu yüz ifadeleri etkinliklerde sıkça kullanılmıştır. Bu durumda eğitim programı uygulanan deney grubu çocuklarının duyguları tanımada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Duyguları anlama yetisine yönelik etkinlikler, etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çocukların duyguları anlamada daha başarılı olmalarını sağladığını göstermektedir. Eğitim ortamı çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak

şekilde düzenlenmiş ve eğitim ortamı hazırlanmıştır. Örneğin sınıfın değişik yerlerine duygularla ilgili kartlar, fotoğraflar yerleştirilmiş, çocuklar inceleme yöntemiyle duyguların olduğu kartları, fotoğrafları incelemişler, daha sonra oyun yöntemiyle çocuklar hissettikleri duygulara göre gruplara ayrılmışlardır. Dil etkinliklerinde çocuklara sık sık hikayeler okunmuştur. Çocuklara okunan hikayelerde geçen kahramanların duygularıyla ilgili sorular sorulmuştur: “Burada neler hissetmiş olabilir? Neden üzgün hissediyordur? Neden mutlu hissediyordur? Siz olsaydınız ne hissederdiniz?” şeklinde soru-yanıt yöntemiyle hikaye sonunda çocuklara sorular sorulmuştur. Grup tartışması yöntemiyle hikayedeki kahramanların duygularını anlamaya yönelik tartışmalar yapılmıştır. Yapılan bu etkinliklerin çocukların duyguları anlama yetisine önemli katkısının olduğuna işaret etmektedir.

Deney grubundaki çocukların duygularını yönetmede daha başarılı olduklarını görülmektedir. Duyguları yönetme yetisi, çocukların güçlükle başarabildikleri bir beceridir. Etkinliklerde çocukların olumsuz durumlarda duygularını kibar bir şekilde ifade etmelerini, kendilerini tehlikelere karşı korumaları, bir başkasına zarar vermemeleri, rahatsız olduğu durumlarda sakin kalmaları, tepki vermeden önce düşünmeleri, duygularını kontrol etmeleri desteklenmiştir. Örneğin eğitim programında çocukların duygularını yönetmelerine yönelik oyun temelli öğretim yönteminin kullanıldığı, çocukların duygularını kontrol etmelerini gerektiren ve gerçek yaşam deneyimleri içeren drama etkinliğinde, bu etkinlikte kullanılan rol oynama ve dramatizasyon yönteminde, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmeleriyle ilgili duygularını yönetme yetisine yer verilmiştir. Deney grubuna uygulanan tüm bu etkinlikler ve etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çocukların duyguları yönetmede daha başarılı olmalarını sağladığı söylenebilir.

Empati, kişinin bir diyalog sırasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini ve böylece duyarlı bir yaklaşım içinde olmasını sağlayan bir duygusal zeka yetisidir. Çocuklara empati yetisini kazandırmak, empati düzeylerinin artmasına yönelik kazanım ve göstergelere ulaşmalarını sağlamak için yapılan eğitim etkinlikleriyle, çocukların başkalarının duygularını anlamaları, fikirlerini ve duygularını kabul etmeleri, kendilerini başkalarının yerine koymaları desteklenmiştir. Örneğin çocuklara fen etkinliğinde Hacivat Karagöz’le ilgili video izlettirilmiştir, çocuklara soru yanıt yöntemiyle “Karagöz’ün bu şekilde davranması doğru muydu? Siz olsaydınız nasıl davranırdınız?” şeklinde sorular sorulmuş, çocukların bir başkasının duygu ve düşüncelerini anlamaları sağlanmış, ayrıca çocukların kendilerini başkalarının yerine koyarak düşünmeleri

amaçlanmıştır. Bu etkinlik daha sonra çocuklar tarafında dramatize edilmiştir. Bunun gibi çocukların empatik davranışlarının artması için örnek durumlar oluşturulmuş, çocuklarla bu örnek durumlar tartışılmıştır. Çocuklara uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'nın çocukların empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenler tarafından doldurulan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği bulguları, deney grubuna Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında farklılık gözlemlendiğini desteklemektedir.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş grubundaki çocukların duygusal zekalarına, duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu deneysel çalışmaya 120 çocuk katılmıştır. Deney grubu, duygusal zeka yetilerini geliştirmeye yönelik 12 haftalık bir eğitime tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, duygusal zeka eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çocukların akademik zekalarının desteklendiği eğitim programları, duygusal zekayı destekleyen çeşitli etkinliklerle güçlendirilerek çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Fatım (2008), ilkokul çağındaki çocukların duygusal zekaları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapmış olduğu deneysel çalışmaya 77 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada deney grubuna sosyal ve duygusal öğrenme programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka eğitim programı alan öğrencilerin, duygusal zeka yetilerinin geliştiği ve bu yetileri uygulamada içsel güdülenme sergiledikleri belirlenmiştir.

Köksal (2007), üstün zekalı öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsayan bir deneysel çalışma yapmıştır. Araştırma üstün zekalı öğrencilere farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan bir ilköğretim okulunda, birinci sınıfa devam eden 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubuna 14 oturumluk Duygusal Zeka Geliştirme Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekalı öğrencilere yönelik hazırlanan duygusal zeka geliştirme programının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Saltalı (2010), Duygu Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu deneysel çalışmaya 64

çocuk katılmıştır. Deney grubuna dört ay boyunca haftada üç gün 48 eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun verilen eğitime bağlı olarak duyguları tanıma, anlama, ifade etme yetileri ve toplam duygusal becerilerinin arttığı görülmüştür.

Havighurst vd (2013), dört beş yaşındaki çocukların davranış problemlerine, çocuklar için uyarlanan programının etkisi incelendikleri deneysel çalışmaya 54 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Eğitim programında ebeveynlere duygu farkındalığı ve duygu koçluğu eğitimi verilmiştir. Çocuklara uygulanan eğitim programında duygu farkındalığı, duygu düzenlemesi ve empati gibi konularla ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların duygu tanıma düzeylerinde artış yaşanırken aynı zamanda çocukların problem davranışlarında azalma görülmüştür. Ailelerin duygu farkındalığı ve duygu bilinçleri artmış ve duyguları küçümseyen davranış ve inançları da azalmıştır. Tüm bu sonuçları öğretmenlere uygulanan anketler de desteklemiştir.

Bu araştırmalar, çocukların eğitim aldıklarında erken yaşlarda yüz ifadelerindeki duyguları ayırt ettiklerini, duyguları tanıma bakımından yeteneklerinin arttığını, duyguları daha kolay anladıklarını, duygularını daha kolay yönetebildiklerini, duygularını kontrol etme yeteneklerinin geliştiğini ve empati düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu da araştırmanın duygusal zeka eğitimiyle çocukların duygularını kontrol etme yeteneklerinin gelişeceği sonucunu desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerle ilgili yapılan araştırma verilerine göre de deney grubunun kontrol grubundan yüksek ortalamaya sahip olması, elde edilen bulguları desteklemesi bakımından önemlidir.

Tablo 9. Deney Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Ön Test	20	3,55	3,50	2,00	5,00	0,76	0,00	6,50	-3,464	0,001*
	Son Test	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,59				
Problemi Tanımlama	Ön Test	20	3,00	3,00	2,00	4,00	0,56	0,00	5,50	-2,972	0,003*
	Son Test	20	3,60	3,00	3,00	5,00	0,75				
Problem Hakkında Sorular Sorma	Ön Test	20	0,50	0,00	0,00	2,00	0,76	5,00	8,46	-2,924	0,003*
	Son Test	20	1,40	1,50	0,00	3,00	0,82				
Problem Nedenini Tahmin Etme	Ön Test	20	3,35	4,00	1,00	5,00	1,04	0,00	5,50	-2,873	0,004*
	Son Test	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,49				
Problem Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Ön Test	20	2,90	3,00	2,00	5,00	0,97	0,00	7,50	-3,402	0,001*
	Son Test	20	3,95	4,00	2,00	5,00	0,83				
Problem Öğelerini Tanımlama	Ön Test	20	2,45	2,50	1,00	3,00	0,60	0,00	9,50	-3,906	0,001*
	Son Test	20	3,60	4,00	3,00	4,00	0,50				
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Ön Test	20	2,50	3,00	1,00	4,00	0,76	0,00	5,50	-2,972	0,003*
	Son Test	20	3,10	3,00	2,00	4,00	0,55				
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Ön Test	20	2,80	3,00	1,00	5,00	1,24	0,00	7,50	-3,384	0,001*
	Son Test	20	3,85	4,00	2,00	5,00	0,88				
En Uygun Çözümü Bulma	Ön Test	20	2,55	3,00	1,00	5,00	1,18	5,00	7,55	-2,840	0,003*
	Son Test	20	3,45	3,50	1,00	5,00	1,05				
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Ön Test	20	1,25	1,00	0,00	3,00	0,79	7,50	9,32	-2,738	0,006*
	Son Test	20	1,95	2,00	0,00	3,00	1,00				
Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam	Ön Test	20	25,15	24,50	21,00	31,00	2,80	0,00	10,50	-3,969	0,001*
	Son Test	20	33,05	32,00	29,00	40,00	3,56				

*p<0,05

Tablo 9’da Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Deney grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,55 iken son test puan ortalamalarının 4,15 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,464$; $p=0,01$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,00 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,972$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 0,50 iken son test puan ortalamalarının 1,40 olduğu saptanmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,924$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,35 iken son test puan ortalamalarının 4,15 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,873$; $p=0,004$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 3,95 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,402$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,45 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,906$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,50 iken son test puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,972$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,80 iken son test puan ortalamalarının 3,85 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,384$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,55 iken son test puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,840$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 1,25 iken son test puan ortalamalarının 1,95 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,738$; $p=0,006$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam ön test puan ortalamaları 25,15 iken son test puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Toplam) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,969$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Tablo 7’de deney grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri ölçeği toplam ve alt ölçeklerinden aldıkları ön test son test puanları incelendiğinde, ön test son test puanları arasındaki farklılığın son test lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Bundan dolayı uygulanan eğitim programının; problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

Alınan kazanım ve göstergeler, kazanım göstergeleri gerçekleştirmek için kullanılan etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan materyallerin problem çözme becerisinin ilk aşaması olan problemin anlaşılması ve tanımlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çocuklar sınıfa etkinliklerle alınmıştır. Etkinliklerde sınıfta bir problem durumu oluşturulmuş, çocuklardan oluşturulan bu problem durumunu fark etmeleri ve karşılaşılan problem durumlarını tanımlamaları istenmiştir. Eğitim programındaki “Bir problem durumunun varlığını fark eder.” kazanımı veya “Verilen metinde bir problem olup olmadığını söyler.” göstergesi problemin anlaşılması ve tanımlanması aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Örneğin Türkçe etkinliğinde çocuklara hikaye okunmuş, hikaye

okunurken problem durumları özellikle vurgulanmıştır. Hikaye sonunda betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve günlük yaşamla ilgili bu sıralamaya uyarak çocuklara değerlendirme soruları sorulmuştur: “Bu hikayede problem var mı, varsa bu problem nedir? Hikayedeki kahramanın durumu size ne hissettirdi? Sizin başınıza böyle bir durum geldi mi? Siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde sorular sorularak çocuklar tarafından hikayedeki problem durumları fark edilmiş ve tanımlanmıştır. Tüm bunların problemin tanımlanması aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

İkinci aşama olan problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması aşamasına yönelik yapılan etkinliklerde, problem açık ve anlaşılır biçimde tanımlandıktan sonra problemin çözümü için veri toplanmıştır. Yapılan etkinlikte eğitim ortamındaki tüm masalar, dolaplar vs. yer değiştirilmiş, sandalyeler ters çevrilmiştir. Çocuklar sınıfa alınmış, çocuklarla beraber sınıftaki değişiklikler incelenmiştir. Çocuklara “Sınıfımızda bir problem var mı, varsa bu problem nedir? Başka ne gibi problemler gördünüz?” şeklinde sorular sorulmuştur. Tüm çocukların fikirleri alınmıştır. Çocuklar problemi fark etmiş ve tanımlanmıştır. Daha sonra çocuklara “Sınıfımızı eski haline getirmek için neler yapabiliriz? Ters çevrilmiş sandalyelere oturabilir miyiz? Sandalyelere bu şekilde oturursak ne gibi sorunlar yaşarız?” gibi sorular yöneltilmiş, deneme-yanılma yöntemleri kullanılarak problemin çözümüyle ilgili bilgiler toplanmıştır.

Problemin çözüm yollarının belirlenmesi aşamasına yönelik uygulanan eğitim programında etkinliklerde problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar sık sık vurgulanmıştır. Eğitim programında yer alan “Yeni bir çözüm modelinin gerekli olup olmadığını açıklar. Verilen bir problem durumu için farklı/olası çözüm yolları önerir.” göstergeleri bulunmaktadır. Bu göstergeleri kazandırmak için yapılan etkinlikte eğitimci; çocukları kapıda karşılamış, elindeki kutuyu çocuklara göstermiş, içinde neyin olabileceği çocuklarla tartışılmıştır. Daha sonra sınıfta bir parti verileceği, parti vermek için nelerin gerekli olduğu tartışılmış, beyin fırtınası yapılarak gerekli olan materyaller kararlaştırılmıştır. Kutunun içindeki süslerin sınıfı süslemek için yetmeyeceği, kararlaştırılmış bunun için nelerin yapılması gerektiği konuşulmuştur. Eğitimci, çocuklara “Sınıfımızı başka nasıl süsleyebiliriz? Başka hangi süslere ihtiyacımız var? Masada duran artık materyallerden hiç kimsenin aklına gelmeyen bir süs yapabilir misiniz?” şeklinde sorular sorularak yaratıcı fikirlerin çıkması amacıyla rehberlik etmiştir. Yapılan bu etkinliklerin ve hazırlanan farklı materyallerin çocuklarda problemin çözüm yollarının belirlenmesi aşamasının gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Problem için en uygun çözümün seçilmesi aşamasında deney grubuna uygulanan eğitim programındaki “Fen” etkinliğinde çocuklar kahvaltısını yapıp lavaboya gidince eğitimci sınıfın değişik yerlerinde dağınıklık oluşturmuş, halılara toprak, pirinç, şeker; masalara ve zemine meyve suyu, su, sıvı yağ, plastik tabak-bardak vs. konarak sınıf kirletilmiştir. Çocuklar kapıda karşılanmış çocuklarla beraber sınıftaki problem durumları incelenmiştir. Eğitimci, çocuklara “Sınıfımızdaki problem ne? Siz başka problemler gördünüz mü? Sınıfımızı böyle görünce ne hissettiniz? Bu durum sizi de rahatsız etti mi? Bu problemi nasıl çözeriz?” şeklinde sorular sormuş, tüm çocukların fikirlerini almış, sınıftaki problem tanımlanmış, sınıfı temizlemek için en uygun çözümün seçilmesine geçilmiştir. Çocuklara “Bu sınıfı nasıl temizleyebiliriz? Hangi malzemelere ihtiyacımız var? Masalar neyle temizlenir? Yerler neyle temizlenir? Elektrik süpürgesiyle sıvı şeyleri çekebilir miyiz? Elektrik süpürgesiyle sıvı şeyler çekersek ne olur? Yağlı şeyler nasıl temizlenir?” gibi sorular yöneltilmiş, çocukların en uygun çözüm yolları bulması noktasında onlara rehberlik etmiştir. Masaların bezlerle silineceği, yerlerin su ile temizleneceği, yağlı olan kısımların deterjanlı suyla temizleneceği, kuru olan bölgelerinse elektrik süpürgesi ile süpürüleceği cevabı çocuklara buldurulmuştur. Bu etkinliklerin problem çözme aşamalarından en uygun çözümün belirlenmesi aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Problem için belirlenen çözümün uygulanması aşamasında uygulanan eğitim programında çocuklar kahvaltıdan sonra lavaboya gidince eğitimci, sınıfın değişik yerlerine cevizler saklamıştır. Hikaye kartlarıyla çocuklara sincabın hikayesi anlatılmıştır. Hikaye sonunda “Sincabın problemi neydi? Sincaplar bu açlık problemini nasıl çözmelidir? Sincaplar açlıklarını gidermek için başka neler yapmalıdır? Sincapların en sevdiği yiyecekler hangisidir?” gibi sorularla problem çocuklara tanımlanmış, acıkan sincabın açlığını nasıl gidereceğiyle ilgili konuşulmuş ve açlığını gidermek için çocukların yorumları doğrultusunda bilgiler toplanmıştır. Bu etkinlikle bağlantılı drama etkinliğinde çocuklar sincap olmuş, eğitimci tarafından sınıfa önceden yerleştirilen cevizler aranarak bulunmuştur. Bulunan cevizlerin nasıl kırılacağı çocuklarla tartışılmış, verilen cevaplar doğrultusunda çocukların önerdiği yöntemler uygulanmıştır. Hem cevizlerin nasıl kırılacağı problemine bulunan çözüm uygulanmış, Hem de sincapların açlığının giderilmesi problemine belirlenen çözüm uygulanmıştır. Eğitim programındaki bunun gibi etkinlikler problem için belirlenen çözümün uygulanması aşamasının gelişimine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Problem çözme becerileri aşamalarının en sonuncusu olan problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamasında Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı'ndaki etkinliklerde geçen problemler, problem çözme aşamaları takip edilerek çözüldükten sonra çocuklarla çözüm mutlaka tartışılmıştır. Eğitim programında yer alan “Seçilen çözüm yolunun tercih nedenlerini açıklar.” kazanımına yönelik etkinlikler problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Eğitimci tarafından yapbozlar hazırlanmış, bu yapbozların kaç değişik şekilde bir araya getirilebileceği kararlaştırılmış ve yapbozları tamamlamak için çözüm yolları belirlenmiştir. Belirlenen çözüm yolları uygulanmış, yapbozlar bir araya getirilmiştir. Yapbozlar bir araya getirildikten sonra ortaya çıkan resimlerdeki problemler problem çözme aşamaları kullanılarak çözülmüş, sonra çocuklarla değerlendirilmiştir. Problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşaması için uygulanan bu gibi etkinliklerin, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamasını olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Webster-Stratton vd. (2001), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuş çocukların problem çözme becerilerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya dört ile sekiz yaşlar arasındaki 97 çocuk katılmıştır. Deney grubuna özel eğitim programları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubuna dahil edilen çocukların problem çözme becerilerinde herhangi bir değişiklik görülmezken eğitim verilen deney grubunda anlamlı bir düzeyde değişiklik gözlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha sosyal davranışlar ve daha az agresif davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Rudder (2006), öğrencilerin matematik problem çözme görevlerini yerine getirirken kullandıkları stratejileri, düşünme süreçlerini ve öğrenci performanslarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla iki Amerikan, iki Singapurlu toplam 4 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilere her problem çözme görevinin ardından bu görevleri öncesi, esnasında ve sonrasında neler düşündükleri ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini sağlayan üst biliş testi uygulanmıştır ve öğrenciler ile kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, üstbiliş testinde yer alan “Problemin çözümünde herhangi bir strateji kullandınız mı?” ve “Problemi çözerken problem çözme aşamalarına dikkat ettiniz mi?” sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda Amerikalı öğrenci grubunun, problem çözme görevlerini tamamlamada, problemi anlamada, temel kavram bilgisi kazanmada, probleme yönelik duygu durumları açıklamada değişkenlerini açıklamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Her öğrenci grubu

için problem çözme görevlerini tamamlamada problem sonucunu kontrol etme ve problemin çözümü için bir stratejiye karar verme davranışlarının önemli olduğu tespit edilmiştir.

Totan (2011), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri eğitim programının onların sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmasını, 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenciyle yapmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna “problem çözme becerileri eğitim programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan eğitim programının görev bilinci, öz-düzenlenme ile sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları toplam puanını önemli düzeyde arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Yıldız vd. (2011), çalışmalarında yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde her bir basamakta gösterdikleri üstbilişsel davranışları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma yetenekli dört 8. sınıf öğrencisine üç matematik problemi verilerek yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin üstbilişsel davranışları en fazla gösterdikleri aşamanın değerlendirme aşaması olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler, geçmişte öğrendikleri konular arasında ilişki kurarak problemin çözümüne uygun alternatif yolları aramışlardır.

Yapılan bu araştırmalar; problem çözme becerileriyle ilgili olarak verilen eğitimin, problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu da araştırmanın uygun eğitim programlarıyla çocukların problem çözme becerilerinin artacağı bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 10. Kontrol Grubu PÇBÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Ön Test	20	3,70	4,00	3,00	4,00	0,47				
	Son Test	20	3,60	4,00	2,00	5,00	0,68	3,50	3,50	-0,816	0,414
Problemi Tanımlama	Ön Test	20	2,90	3,00	2,00	4,00	0,64				
	Son Test	20	3,10	3,00	2,00	4,00	0,45	3,50	3,50	-1,633	0,102
Problem Hakkında Sorular Sorma	Ön Test	20	0,60	1,00	0,00	1,00	0,50				
	Son Test	20	0,60	1,00	0,00	1,00	0,50	0,00	0,00	0,000	1,000
Problem Nedenini Tahmin Etme	Ön Test	20	3,35	3,00	2,00	4,00	0,67				
	Son Test	20	3,45	4,00	2,00	4,00	0,69	0,00	1,50	-1,414	0,157
Problem Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Ön Test	20	3,10	3,00	1,00	5,00	1,07				
	Son Test	20	3,30	3,00	2,00	5,00	0,86	3,50	3,50	-1,633	0,102
Problem Öğelerini Tanımlama	Ön Test	20	2,55	3,00	1,00	4,00	1,10				
	Son Test	20	2,60	3,00	1,00	4,00	0,94	5,00	5,00	-0,333	0,739
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Ön Test	20	2,70	3,00	1,00	4,00	0,80				
	Son Test	20	2,50	3,00	1,00	3,00	0,61	5,25	4,50	-1,155	0,248
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Ön Test	20	3,15	3,00	1,00	5,00	0,93				
	Son Test	20	3,25	3,00	2,00	4,00	0,72	3,67	4,25	-0,520	0,603
En Uygun Çözümü Bulma	Ön Test	20	2,15	2,50	0,00	3,00	0,99				
	Son Test	20	2,20	2,00	0,00	4,00	1,01	4,00	4,00	-0,378	0,705
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Ön Test	20	1,35	1,00	0,00	3,00	0,81				
	Son Test	20	1,35	1,00	0,00	3,00	0,81	0,00	0,00	0,000	1,000
Problem Çözme Toplam	Ön Test	20	25,55	27,00	18,00	31,00	3,87				
	Son Test	20	25,95	26,50	19,00	31,00	3,71	6,67	8,89	-1,161	0,246

p>0,05

Tablo 10’da Kontrol grubu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Kontrol grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,70 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (z=-0,816; p=0,414; p>0,05).

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği ön test son test

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 0,60 iken son test puan ortalamaları da 0,60 olarak kalmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,35 iken son test puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,10 iken son test puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,55 iken son test puan ortalamalarının 2,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,333$; $p=0,739$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,70 iken son test puan ortalamalarının 2,50 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,155$; $p=0,248$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,15 iken son test puan ortalamalarının 3,25 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,520$; $p=0,603$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,15 iken son test puan ortalamalarının 2,20 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,378$; $p=0,705$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme ön test puan ortalamaları 1,35 iken son test puan ortalamaları da 1,35 olarak kalmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test puan ortalamaları 25,55 iken son test puan ortalamalarının 25,95 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,161$; $p=0,246$; $p>0,05$).

Tablo 10'da kontrol grubunda yer alan çocukların Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Sorular Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön test son test puanları incelendiğinde, ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Yüzler Bölümü	Ön Test	20	14,75	15,00	11,00	18,00	2,00	1,50	8,46	-3,339	0,001*
	Son Test	20	17,15	17,00	16,00	19,00	1,04				
Hikayeler Bölümü	Ön Test	20	2,90	3,00	1,00	4,00	1,02	0,00	9,00	-3,703	0,001*
	Son Test	20	4,30	4,50	3,00	5,00	0,80				
Anlama Bölümü	Ön Test	20	6,40	6,00	4,00	9,00	1,27	4,00	9,82	-3,581	0,001*
	Son Test	20	8,40	8,00	6,00	10,00	1,35				
Yönetme Bölümü	Ön Test	20	3,40	3,00	0,00	6,00	1,49	0,00	9,00	-3,644	0,001*
	Son Test	20	5,85	6,00	3,00	7,00	1,23				
Duygusal Zeka Ölçeği	Ön Test	20	27,05	28,00	21,00	32,00	3,35	0,00	10,50	-3,923	0,001*
	Son Test	20	35,70	35,50	28,00	41,00	3,96				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Ön Test	20	7,40	7,50	6,00	10,00	1,19	0,00	8,50	-3,542	0,001*
	Son Test	20	9,30	9,00	8,00	10,00	0,73				
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	Ön Test	20	32,60	32,50	25,00	40,00	4,35	0,00	10,50	-3,948	0,001*
	Son Test	20	36,75	37,00	28,00	44,00	4,10				

*p<0,05

Tablo 11’de deney grubu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Deney grubundaki çocukların “Yüzler” bölümü ön test puan ortalamaları 14,75 iken son test puan ortalamalarının 17,15 olduğu saptanmıştır. “Yüzler” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,339$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Hikayeler” bölümü ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 4,30 olduğu saptanmıştır. “Hikayeler” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,703$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Anlama” bölümü ön test puan ortalamaları 6,40 iken son test puan ortalamalarının 8,40 olduğu saptanmıştır. “Anlama” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık vardır ($z=-3,581$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamli derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Yönetme” bölümü ön test puan ortalamaları 3,40 iken son test puan ortalamalarının 5,85 olduğu saptanmıştır. “Yönetme” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık vardır ($z=-3,644$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamli derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Duygusal Zeka Ölçeği” ön test puan ortalamaları 27,05 iken son test puan ortalamalarının 35,70 olduğu saptanmıştır. “Duygusal Zeka Ölçeği” ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık vardır ($z=-3,923$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamli derecede ön test puanlarından yüksektir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puan ortalamaları 7,40 iken son test puan ortalamalarının 9,30 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık vardır ($z=-3,542$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamli derecede ön test puanlarından yüksektir.

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları 32,60 iken son test puan ortalamalarının 36,75 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık vardır ($z=-3,948$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamli derecede ön test puanlarından yüksektir.

Tablo 11’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği toplam ve alt bölümlerinden aldıkları son test puanları ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanları incelendiğinde, son test puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamli derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubuna uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programında Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama, okuma-yazmaya hazırlık, fen, matematik ve alan gezileri eğitim etkinlikleri birbiriyle bütünleştirilerek uygulanmıştır. Duygusal zeka yetilerini geliştirmeye yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiş, belirlenen kazanım ve göstergelere uygun olarak eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Ayrıca etkinlikler çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde düzenlenmiş ve eğitim ortamı hazırlanmıştır.

Bundan dolayı deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, duygusal zeka yetilerinden duyguları tanıma ve ifade etme, anlama, yönetme ve empati becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Duyguları tanıma yetisine yönelik alınan kazanım göstergeler, bu kazanım göstergeleri gerçekleştirmek için kullanılan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan materyallerin çocukların duyguları tanınmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubuna uygulanan etkinlikler çocukların insanların yüzüne yansıttığı mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş gibi temel duyguları tanımalarını içermektedir. Örneğin eğitimci değişik yüz ifadelerinin olduğu fotoğrafları çocuklara göstermiş, bu ifadeler tek tek tanıtılmıştır. Ayrıca eğitimci; duygu zarı hazırlamış, yüz ifadelerini çocukların tanımalarını sağlamak için hazırladığı bu materyalde mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş yüz ifadeleri yer almıştır. Bu materyal birçok etkinlikte kullanılmıştır. Örneğin oyun etkinliğinde çocuklar duygu zarını sırasıyla halının üzerine atmışlar, üstte olan duyguyu söylemişlerdir. Daha sonra bu duyguyla ilgili anılarını aktarmışlardır. Bu ve benzeri etkinlikler, etkinlikte kullanılan materyallerin çocukların duyguları tanıma yetisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Duyguları anlama yetisine yönelik eğitim programındaki kullanılan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan “Mutluluk duygusunu fark eder.” kazanımı ve “Duygularını söyler.” göstergeleri, bu kazanım göstergeleri gerçekleştirmek için hazırlanan eğitim materyalleri, duyguları anlama yetisinin gelişimini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Örneğin sınıfın değişik yerlerine duygularla ilgili kartlar, fotoğraflar yerleştirilmiş, çocuklar duyguların olduğu kartları, fotoğrafları incelemişlerdir. Dil etkinliklerinde çocuklara sık sık hikayeler okunmuştur. Çocuklara okunan hikayelerde geçen kahramanların duyguları sık sık vurgulanmış, hikayenin sonunda duygularla ilgili çocuklara hikayede geçen kahramanla ilgili sorular sorulmuştur: “ Kahraman burada neler hissetmiş olabilir? Neden üzgün hissediyordu? Neden mutlu hissediyordu? Kahramanımızı şaşırtan şey neydi? Siz olsaydınız ne hissederdiniz?” şeklinde sorular yöneltilerek çocukların duyguları anlamalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu ve bunun gibi etkinliklerin çocukların duyguları anlamalarında önemli etkisinin olduğu görülmektedir.

Duyguları yönetme yetisine yönelik alınan kazanım göstergeler, kazanım göstergeleri gerçekleştirmek için kullanılan etkinlikler, etkinliklerde kullanılan materyallerin çocukların duyguları anlamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim programındaki “Bir olay ya

da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.” kazanımı, “Üzüntü yaratan durumlarda davranışlarını kontrol eder.” göstergesi birçok etkinlikte kullanılmıştır. Bu durum çocukların duygularını yönetme yetisini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Örneğin deney grubuna uygulanan bir etkinlikte eğitimci; önceden çocuk sayısının iki katı sarı, kırmızı, mavi ve yeşil renklerde balon hazırlamıştır. Bu balonların yarısı önceden delinmiş, diğer yarısı sağlam bırakılmıştır. Çocuklar kapıda karşılanmış, kesenin içindeki delinmiş balonlardan bir tane alıp çocuklardan onu şişirmeleri istenmiştir. Çocuklara balonlarını şişirmeleri için belirli bir süre verilmiştir. Sürenin sonunda eğitimci, çocuklara “Balonları neden şişmiyor?” diye sormuştur. Tüm çocuklardan cevap alındıktan sonra eğitimci, “Balonunuz patlamış olması size ne hissettirdi (Üzgün)? Üzüldüğünüz bir durumda nasıl davranırsınız, mesela ağlar mısınız? Ağlamaklı olduğunuz durumlarda ağlamamak için neler yaparsınız? Duygularınızı başka nasıl kontrol edersiniz? Üzüntünüzün geçmesi için nasıl yöntemler uygularsınız? Sizi üzen başka neler vardır?” şeklinde sorular sormuş, çocukların üzüntü durumunda duygularını yönetmeleri sağlamak için onlarla konuşmuştur. Daha sonra sağlam olan balonlar çocuklara dağıtılmıştır. Sağlam balonlarla oyunlar oynanmıştır. Eğitim programındaki etkinliklerde duygularını yönetme yetisine yer verilmiştir. Bu etkinliklere katılan çocukların duyguları yönetmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Çocuklara empati yetisi kazandırılması ve çocukların empati düzeyinin artmasına yönelik, kazanım ve göstergelere ulaşmalarını sağlamak için eğitim etkinlikleriyle, çocukların başkalarının duygularını anlamaları, başkalarının fikirlerini ve duygularını kabul etmeleri, kendilerini başkalarının yerine koymaları desteklenmiştir. Örneğin uygulanan eğitim programındaki bir etkinlikte eğitimci, palyaço kılığına girerek çocukları kapıda karşılamıştır. Çocukların palyaçoyu incelemeleri için fırsat vermiş, daha sonra çocukları içeri almıştır. Çocuklara “Palyaço olmak ister misiniz?” diye sormuştur. Çocuklardan cevaplar alındıktan sonra tüm çocuklar masada duran materyallerle kendilerine şapkalar, burunluklar, saçlar yapmışlardır. Çocukların yüz boyasıyla makyajları tamamlanmış, tüm çocuklar palyaço olmuştur. Daha sonra palyaçolar sırasıyla sahneye çıkmış, komiklik yapmışlar, arkadaşlarını eğlendirmeye çalışmışlardır. Etkinlik sonunda eğitimci, çocuklara “Palyaço olmak size ne hissettirdi? Daha önce hiç palyaço oldunuz mu? Gerçek bir palyaço gördünüz mü? Palyaçoların işlerinin ne kadar zor olduğunu anladınız mı? Büyüyünce palyaço olmak ister misiniz?” şeklinde çocuklara sorular sorulmuş, verilen cevaplar tartışılmıştır. Çocukların kendilerini palyaçonun yerine koyarak palyaço gibi

düşünceleri konusunda çocuklara rehberlik edilmiştir. Eğitim programında çocukların empati yetilerinin artması için örnek durumlar oluşturulmuş, çocuklarla bu örnek durumlar tartışılmıştır. Tüm bu etkinliklerin çocukların empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerden tarafından doldurulan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği bulguları, deney grubuna Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların duygusal zekalarında farklılık gözlemlendiğini desteklemektedir.

Bosacci ve Moore (2004), okulöncesi çocuklarının duyguları anlama, kelime yeteneklerinde bireysel farklılıkları; duyguları anlamada kelime yetenekleri ve cinsiyet rolünün etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya üç yaşında 26 kız, 27 erkek toplam 53 çocuk katılmıştır. Basit duyguları anlama (mutlu ve üzgün) ve karışık duyguları anlama (gururlu ve utanmış) ölçümlerinde araştırmacı, kukla kullanarak hikayeler okumuş ve duygular hakkında sorular sormuştur. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların toplam duyguları anlama puanları ile kelime yetenekleri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların basit duygular puanı, karışık duygular puanından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, çocukların kendi duygularını anlama puanlarının akranlarının duygularını anlama puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşarsoy (2006) tarafından yapılan araştırmada özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen “duygusal zeka gelişim programı”nın, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli 10 öğrenciye “duygusal zeka gelişim programı” uygulanmıştır. Öğretmen öğrencilerin davranış problemlerini değerlendirip tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan Duygusal Zeka Gelişim Programı’nın öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Ahn (2005), çalışmasında çocukların duygularını sosyalleştirmelerinde anaokulu öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Araştırmada 12 okul öncesi eğitimi öğretmeni serbest oyun saatinde, öğretmenin yönettiği etkinliklerde ve kahvaltı saatinde öğretmenleri gözleyerek onların çocuklarla olan etkileşimini kaydetmiştir. Her öğretmen, toplam 30 saat gözlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, çocukların empatik davranışlarını destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve bu duyguların normal olduğunu onlara

anlatmaya çalıştıkları, üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duygularını sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields (2006) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duygusal zeka yetilerinden duyguları tanıma, anlama, düzenleme ve olumsuz ifade etme ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya yaşları 3.5-5.2 arasında değişen 60 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Duyguları ifade etme ile ilgili verilerin toplanmasında sınıfta çocukların kamera yoluyla kaydedilmesi ve eğitiminin bu gözlemleri değerlendirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çocukların duyguları düzenleme yetileriyle ilgili öğretmenler her bir çocuk için 24 maddelik “Duygu Düzenleme Ölçeği” doldurmuştur. Araştırma sonuçları, duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğunu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler de araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişki incelenmesi amacıyla okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden 234 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 450 öğrenciyle araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka düzeyleri, öğrencilerin okulda yapılan eğitim etkinliklerine katılıp katılamamasına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark göstermektedir. Eğitim etkinliklerine katılan öğrencilerin empati, duyguları yönetme, motivasyon ve duygusal farkındalık boyutları yüksek çıkmıştır. Duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmalar, çocukların eğitim aldıklarında erken yaşlarda yüz ifadelerindeki duyguları ayırt ettiklerini, duyguları tanıma bakımından yeteneklerinin arttığını, duyguları daha kolay anladıklarını, duygularını daha kolay bir şekilde yönetebildiklerini, duygularını kontrol etme yeteneklerinin geliştiğini ve empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da araştırmanın duygusal zeka eğitimiyle çocukların duygularını kontrol etme yeteneklerinin gelişeceği sonucunu desteklemektedir.

Tablo 12. Kontrol Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Yüzler Bölümü	Ön Test	20	13,45	14,00	6,00	18,00	3,17				
	Son Test	20	14,55	15,00	8,00	18,00	2,91	2,50	5,83	-2,568	0,010*
Hikayeler Bölümü	Ön Test	20	3,30	4,00	0,00	5,00	1,42				
	Son Test	20	3,60	4,00	1,00	5,00	1,14	0,00	2,00	-1,732	0,083
Anlama Bölümü	Ön Test	20	6,10	6,00	4,00	9,00	1,55				
	Son Test	20	6,40	6,00	4,00	9,00	1,27	2,50	3,70	-1,730	0,084
Yönetme Bölümü	Ön Test	20	3,80	4,00	1,00	7,00	1,64				
	Son Test	20	4,00	4,00	1,00	7,00	1,56	0,00	2,00	-1,633	0,102
Duygusal Zeka Ölçeği	Ön Test	20	26,65	27,5	15,00	36,00	6,23				
	Son Test	20	27,90	29,00	17,00	35,00	4,92	5,93	10,50	-1,390	0,164
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Ön Test	20	7,95	8,00	6,00	9,00	0,76				
	Son Test	20	8,00	8,00	6,00	10,00	1,03	8,50	6,06	-0,214	0,830
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	Ön Test	20	33,05	34,00	20	38,00	5,19				
	Son Test	20	33,05	32,50	25,00	44,00	5,02	8,95	10,19	-0,175	0,861

*p<0,05

Tablo 12’de kontrol grubu, Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Kontrol grubundaki çocukların Yüzler bölümü ön test puan ortalamaları 13,45 iken son test puan ortalamalarının 14,55 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,568$; $p=0,010$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Hikayeler bölümü ön test puan ortalamaları 3,30 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Anlama bölümü ön test puan ortalamaları 6,10 iken son test puan ortalamalarının 6,40 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,730$; $p=0,084$; $p>0,05$).

Yönetme bölümü ön test puan ortalamaları 3,80 iken son test puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği ön test puan ortalamaları 26,65 iken son test puan ortalamalarının 27,90 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,390$; $p=0,164$; $p>0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puan ortalamaları 7,95 iken son test puan ortalamalarının 8,00 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,214$; $p=0,830$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları 33,05 iken son test puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,175$; $p=0,861$; $p>0,05$).

Tablo 12’de kontrol grubunda yer alan çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği alt bölümü olan yüzler testinden aldıkları ön test son test puanları incelendiğinde, puanlar arasındaki farklılığın son test lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu ön test son test puanlarından Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği “hikayeler, anlama, yönetme bölümü” ve toplam puanları ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği puan ortalamaları son testte artmış, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği puan ortalamaları aynı kalmıştır. Fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal gelişim bölümünde duygularla ilgili kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Öğretmenlerde bu kazanım ve göstergeleri eğitim ve öğretim yılı içerisinde defalarca almakta ve duygulara yönelik etkinlikler yapmaktadırlar. Bu artışın kazanım göstergeler ve bunlarla ilgili yapılmış etkinliklerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların bebeklikten itibaren insan yüzlerindeki mutluluğa karşı daha ilgili oldukları, yüz ifadelerindeki değişimi daha kolay algıladıklarından

kaynaklanmış olabilir. Böylelikle çocuklar gelişimleri gereği zamanla duyguları daha kolay tanımakta ve ifade etmektedirler.

Widen ve Russell (2007) çocuklarının temel duyguları ve anlamalarıyla ilgili yapmış oldukları çalışmaya dört, altı ve sekiz yaşlarında 20 kız 20 erkek olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Çocuklara önce dört temel duygularla ilgili (nefret, kızgınlık, şaşkınlık, korku) kartlar, fotoğraflar gösterilmiştir. Sonra çocuklara duygusal durumlarla ilgili (şaşkınlık, utanma, merhamet, aşağılama) hikayeler okunmuş hikayedeki duyguların tahmin edilmesi istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların yaşları arttıkça hem yüzlerdeki duyguları tanıma hem de hikayelerde geçen duyguları tanıma yetisi artmaktadır.

Bu araştırma, çocukların erken yaşlarda yüz ifadelerindeki duyguları ayırt ettiklerini, yaşlarının ilerlemesiyle bu yetilerinin arttığı, eğitim aldıklarında ise, yüze yansıyan duyguları tanıma bakımından daha yetenekli olduklarını göstermektedir. Bu da araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 13. Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Son Test	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,59	0,000	2,000	-1,732	0,083
	Kalıcılık Testi	20	4,30	4,00	3,00	5,00	0,57				
Problemi Tanımlama	Son Test	20	3,60	3,00	3,00	5,00	0,75	0,000	1,000	-1,000	0,317
	Kalıcılık Testi	20	3,65	3,00	3,00	5,00	0,81				
Problem Hakkında Sorular Sorma	Son Test	20	1,40	1,50	0,00	3,00	0,82	0,000	0,000	0,000	1,000
	Kalıcılık Testi	20	1,40	1,50	0,00	3,00	0,82				
Problem Nedenini Tahmin Etme	Son Test	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,49	0,000	0,000	0,000	1,000
	Kalıcılık Testi	20	4,15	4,00	3,00	5,00	0,49				
Problem Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Son Test	20	3,95	4,00	2,00	5,00	0,83	0,000	1,000	-1,000	0,317
	Kalıcılık Testi	20	4,00	4,00	2,00	5,00	0,86				
Problem Öğelerini Tanımlama	Son Test	20	3,60	4,00	3,00	4,00	0,50	0,000	0,000	0,000	1,000
	Kalıcılık Testi	20	3,60	4,00	3,00	4,00	0,50				
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	Son Test	20	3,10	3,00	2,00	4,00	0,55	2,000	0,000	-1,732	0,083
	Kalıcılık Testi	20	2,95	3,00	2,00	4,00	0,39				
Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Son Test	20	3,85	4,00	2,00	5,00	0,88	0,000	0,000	0,000	1,000
	Kalıcılık Testi	20	3,85	4,00	2,00	5,00	0,88				
En Uygun Çözümü Bulma	Son Test	20	3,45	3,50	1,00	5,00	1,05	0,000	1,000	-1,000	0,317
	Kalıcılık Testi	20	3,50	3,50	1,00	5,00	1,10				
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Son Test	20	1,95	2,00	0,00	3,00	1,00	0,000	1,000	-1,000	0,317
	Kalıcılık Testi	20	2,00	2,00	0,00	3,00	0,97				
Problem Çözme Toplam	Son Test	20	33,05	32,00	29,00	40,00	3,56	0,000	4,000	-2,646	0,008*
	Kalıcılık Testi	20	33,40	32,00	29,00	41,00	3,68				

*p<0,05

Tablo 13’de deney grubu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test ve kalıcılık test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Deney grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 4,15 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,30 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Problem Tanımlama alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,60 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,65 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puan ortalamaları 1,40 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 1,40 olarak kalmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 4,15 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 4,15 olarak kalmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,60 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 3,60 olarak kalmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,10 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,95 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,85 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 3,85 olarak kalmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,45 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,50 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son

test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puan ortalamaları 1,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,00 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam son test puan ortalamaları 33,05 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 33,40 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Toplam) son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,646$; $p=0,008$; $p<0,05$). Kalıcılık testi puanları Son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 13’de deney grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamından aldıkları son test kalıcılık testi puanları incelendiğinde, Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanı, kalıcılık testi lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Sorular Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgulardan, deney grubundaki çocukların, son testte elde ettikleri Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanlarının üç hafta sonra yapılan kalıcılık testinde korunduğu, deneysel eğitimin etkisinin halen devam ettiği söylenebilir.

Tablo 14. Deney Grubu S-ÇDZÖ, S-ÇKEÖ ve Ö-ÇDZDÖ Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Median	Min	Max	SS	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Yüzler Bölümü	Son Test	20	17,15	17,00	16,00	19,00	1,04	0,000	1,500	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	20	17,25	17,00	16,00	19,00	1,07				
Hikayeler Bölümü	Son Test	20	4,30	4,50	3,00	5,00	0,80	0,000	1,500	-1,414	0,157
	Kalıcılık Testi	20	4,40	4,50	3,00	5,00	0,68				
Anlama Bölümü	Son Test	20	8,40	8,00	6,00	10,00	1,35	0,000	2,500	-2,000	0,046*
	Kalıcılık Testi	20	8,60	9,00	6,00	10,00	1,31				
Yönetme Bölümü	Son Test	20	5,85	6,00	3,00	7,00	1,23	0,000	1,000	-1,000	0,317
	Kalıcılık Testi	20	5,95	6,00	4,00	7,00	1,05				
Duygusal Zeka Ölçeği	Son Test	20	35,70	35,50	28,00	41,00	3,96	0,000	4,000	-2,530	0,011*
	Kalıcılık Testi	20	36,20	36,00	30,00	41,00	3,59				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Son Test	20	9,30	9,00	8,00	10,00	0,73	0,000	2,500	-1,890	0,059
	Kalıcılık Testi	20	9,55	10,00	8,00	10,00	0,69				
Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği	Son Test	20	36,75	37,00	28,00	44,00	4,10	4,000	5,500	-1,254	0,210
	Kalıcılık Testi	20	37,25	36,50	26,00	44,00	4,27				

*p<0,05

Tablo 14’de deney grubu, Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test ve kalıcılık test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Deney grubundaki çocukların Yüzler bölümü son test puan ortalamaları 17,15 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 17,25 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Hikayeler bölümü son test puan ortalamaları 4,30 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,40 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Anlama bölümü son test puan ortalamaları 8,40 iken kalıcılık testi puan ortalamaları 8,60 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,500$; $p=0,046$; $p<0,05$). Kalıcılık testi puanları Son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Yönetme bölümü son test puan ortalamaları 5,85 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 5,95 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği son test puan ortalamaları 35,70 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 36,20 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,000$; $p=0,011$; $p<0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puan ortalamaları 9,30 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 9,55 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-2,500$; $p=0,059$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puan ortalamaları 36,75 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 37,25 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-5,500$; $p=0,210$; $p>0,05$).

Tablo 14’de deney grubunda yer alan çocukların Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği toplam ve alt bölümlerinden aldıkları son test kalıcılık testi puanları ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test kalıcılık testi puanları incelendiğinde, duygusal zeka ölçeği ve anlama bölümü puanları, kalıcılık testi lehine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Duygusal zeka ölçeği ve alt bölümlerinden yüzler, hikayeler ve yönetme bölümü ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Son test ve kalıcılık testi puanlarına genel olarak bakıldığında ölçeklerin toplam ve alt bölümleri, ortalama puanlarının kalıcılık testinde arttığı görülmektedir. Bu artış anlama bölümü ve duygusal zeka ölçeği toplamında anlamlıdır. Yüzler, hikayeler ve yönetme

bölümü ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeğinde anlamlı değildir.

Duyguları anlama, duygularla durumlar arasında bağlantı kurma yeteneğini kapsamaktadır. Çocuklar günlük etkinliklerde güne başlama zamanında öğrenme merkezlerinde oynarken birbiriyle ve materyallerle sık sık duygusal bağlantı kurabilir. Ayrıca okullarda “hikaye” etkinlikleri çok fazla yapıldığı için hikayede geçen kahramanlarının duygularını anlamaları gelişebilir. Bundan dolayı duygular çocukların aklında daha çok kalmış olabilir. Bu yüzden duyguları anlama yetisine etkisi daha fazla görülmüş olabilir. Bu durum çocukların duygusal zeka toplamının da kalıcı olduğunun göstergesi olabilir.

Bu bulgulardan, deney grubundaki çocukların, son testte elde ettikleri duygusal zeka ve alt bölümleri, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğine ilişkin puanlarının üç hafta sonra yapılan kalıcılık testinde korunduğu, deneysel çalışmanın etkisinin halen devam ettiği söylenebilir.

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği, kalıcılık testi puan ortalamalarında da bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen değerlendirme ölçeğindeki bu artış, öğretmenlere göre de çocukların duygusal zekalarında artışın devam ettiğine işaret etmektedir. Ayrıca bu sonuçlar çocuklardan elde edilen puanları da desteklemesi açısından son derece önemlidir. Deney grubuna uygulanan eğitimin etkisinin kalıcılık testinde korunduğunu eğitimin etkisinin halen devam ettiği söylenebilir.

Tablo 15. Deney Grubu Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal Zeka Toplam (Ön)	Duygusal Zeka Toplam (Son)
	r	0,172	
Problem Çözme Toplam (Ön)	p	0,470	
	N	20	
	r		0,865*
Problem Çözme Toplam (Son)	p		0,001
	N		20

Tablo 15’de Deney Grubu Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda;

Deney grubunda deney öncesinde problem çözme puanları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$).

Eğitim sonrasında problem çözme puanları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$). Pozitif yönde ve güçlü bir ilişkidir ($r = 0,865$). Problem çözme puanı arttıkça duygusal zeka puanı da arttığı görülmektedir.

Verilen eğitim programı çocukların duygusal zeka yetilerini ve problem çözme becerilerini arttırmıştır. Kendi duygu ve düşüncelerini tanıma, başkalarının duygularına ve düşüncelerine önem verme, kendini onların yerine koyup düşünebilme, duygulara ait ip uçlarını fark edip elde ettiği bilgilerden yararlanarak davranışlarını düzenleyebilme yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanan duygusal zeka öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetkinlikleri içeren bir kavramdır. Duygusal zeka yetkinlikleri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir.

Rader (2010) yapmış olduğu araştırmada duygusal-sosyal zeka yapıları ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Kuzey Arizona Üniversitesinde eğitim gören 140 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal problem çözme ile duygusal zeka arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Duygusal farkındalığı arttırmaya yönelik eğitim programlarının yapısı gereği problem çözme becerileriyle ilgili programlarda da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş'ın (2011) çalışması hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla, hemşirelik bölümünde okuyan 174 öğrenciyle yapılmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilerin tanıtıcı özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan soru formu, “Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik öğrencilerinin toplam duygusal zeka düzeyi puan ortalamalarının ortalamanın biraz üzerinde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Tetik ve Açıkgöz'ün (2013) çalışması meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu 2012-2013 Öğretim Yılı Bahar Döneminde öğrenim 137 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin problem çöme becerisi açısından kendilerini orta düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyleri ise ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca öğrencileri duygusal zeka düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artış gözlenmektedir.

Yapılan bu araştırmalar, duygusal zeka yetilerinin artmasıyla problem çözme becerilerinin de artacağı sonucuna varılabilir. Ayrıca, problem çözme becerilerinin artmasıyla duygusal zeka yetilerinin artacağı söylenebilir. Bu da araştırmanın eğitim sonrasında problem çözme puanları ile duygusal zeka puanlarının arttığı bulgusunu desteklemektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan ilkokulun anasınıfında eğitim alan 40 çocuk oluşturmuştur. Anasınıfında sabah eğitim alan 20 çocuk kontrol, öğleden sonra eğitim alan 20 çocuk da deney grubunu oluşturmuştur.

Sonuçlar

Araştırmaya Alınan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya alınan çocukların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların %20'sinin kız, %30'unun da erkek çocuğu olduğu görülmüştür. Grupların kız erkek dağılımı bakımından eşit oldukları görülmektedir.

Kardeş sayısı dağılımına bakıldığında ise, deney ve kontrol grubundaki çocukların %40'ının kardeşinin olmadığı %60'ının kardeşinin olduğu görülmüştür. Grupların kardeşi olanlarla olmayanların eşit sayıda dağıldığı görülmektedir.

Doğum sırasına bakıldığında ise deney grubundakilerin %55'inin ilk çocuk, %45'inin ikinci ya da üçüncü çocuk, kontrol grubundakilerin %70'inin ilk çocuk, %30'unun ikinci ya da

üçüncü çocuk olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunlukla ilk çocuk olduğu saptanmıştır.

Annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney grubundaki çocukların annelerinin %25'inin ilköğretim mezunu, %70'inin lise mezunu, %5'inin yükseköğrenim mezunu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin %20'sinin ilköğretim mezunu, %65'inin lise mezunu, %15'inin de yükseköğrenim mezunu olduğu görülmüştür. Buna göre çocukların annelerinin çoğunlukla lise mezunu olduğu saptanmıştır.

Babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında ise, deney grubundaki çocukların babalarının %15'inin ilköğretim mezunu, %70'inin lise mezunu, %15'inin yükseköğrenim mezunu; kontrol grubundaki çocukların babalarının %15'inin ilköğretim mezunu, %50'sinin lise mezunu, %35'inin de yükseköğrenim mezunu olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre çocukların babalarının çoğunlukla lise mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşlarının dağılımına bakıldığında hepsinin 2009 doğumlu ve beş yaşında olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-36 yaş aralığında olduğu, annelerin en çok 26-28 yaş aralığında (N:9) toplandığı ve yaş ortalamasının 29,80 olduğu; babalarının tamamının 27-42 yaş aralığında olduğu, babaların en çok 31-35 yaş aralığında (N:12) toplandığı ve yaş ortalamasının 33,55 olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan kontrol grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-44 yaş aralığında olduğu, annelerin en çok 27-30 yaş aralığında (N:10) toplandığı ve yaş ortalaması 31,40 olduğu; babalarının tamamının 28-47 yaş aralığında olduğu, babaların en çok 31-35 yaş aralığında (N:11) toplandığı ve yaş ortalamasının 35,40 olduğu görülmüştür.

Deney ve Kontrol Grubu Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanlar normal dağılımdan gelmemektedir ($p < 0,05$). Birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmıştır. Bazı puanlar normal dağılmış ($p > 0,05$) görünse de yapılacak testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle ve sonuçlar doğrultusunda non-parametrik testler uygun görülmüştür.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,55 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,70 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,888$; $p=0,375$; $p>0,05$).

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,00 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,90 olduğu bulunmuştur. Buna göre Problemi Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. ($z=-0,544$; $p=0,586$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 0,50 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 0,60 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemi Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,973$; $p=0,331$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,35 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,443$; $p=0,658$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,90 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,10 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,767$; $p=0,443$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,45 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,55 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problemin Öğelerini

Tanımlama alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,548$; $p=0,583$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,50 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,70 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,705$; $p=0,481$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,80 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,15 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,066$; $p=0,286$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,55 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,15 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,88$; $p=0,085$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,25 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,35 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,466$; $p=0,641$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 25,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 25,55 olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,721$; $p=0,471$; $p>0,05$).

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yüzler bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 14,75 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 13,45 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Yüzler bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,146$; $p=0,252$; $p>0,05$).

Hikayeler bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 2,90 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Hikayeler bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,38$; $p=0,168$; $p>0,05$).

Anlama bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 6,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,10 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Anlama bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,794$; $p=0,427$; $p>0,05$).

Yönetme bölümü ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,80 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Yönetme bölümü ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,141$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 27,05 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 26,55 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Duygusal Zeka Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,136$; $p=0,892$; $p>0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 7,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 7,95 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Sullivan Çocuklar İçin Kısa

Empati Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,76$; $p=0,078$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 32,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,857$; $p=0,392$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,528$; $p=0,011$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Tanımlama alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,594$; $p=0,022$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 0,60 olduğu saptanmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,206$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin

Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,291$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,95 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,383$; $p=0,017$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,541$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,10 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,50 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,925$; $p=0,003$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,85 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,25 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,373$; $p=0,018$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 3,45 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 2,20 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır

($z=-3,381$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 1,95 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 1,35 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,055$; $p=0,040$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 33,05 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 25,95 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,671$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları

Yüzler bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 17,15 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 14,55 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,700$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Hikayeler bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 4,30 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,055$; $p=0,040$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Anlama bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 8,40 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 6,40 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,849$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Yönetme bölümü son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 5,85 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,591$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Duygusal Zeka Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 35,70 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 27,90 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,351$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 9,30 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 8,00 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,829$; $p=0,001$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanlarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalamaları 36,75 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,442$; $p=0,015$; $p<0,05$). Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları

Deney grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,55 iken son test puan ortalamalarının 4,15 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,464$; $p=0,01$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,00 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,972$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 0,50 iken son test puan ortalamalarının 1,40 olduğu saptanmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,924$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,35 iken son test puan ortalamalarının 4,15 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,873$; $p=0,004$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 3,95 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,402$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,45 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,906$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,50 iken son test puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,972$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,80 iken son test puan ortalamalarının 3,85 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,384$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,55 iken son test puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,840$; $p=0,003$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 1,25 iken son test puan ortalamalarının 1,95 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,738$; $p=0,006$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam ön test puan ortalamaları 25,15 iken son test puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Toplam) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,969$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Kontrol Grubu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,70 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,816$; $p=0,414$; $p>0,05$).

Problem Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 3,10 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 0,60 iken son test puan ortalamaları da 0,60 olarak kalmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,35 iken son test puan ortalamalarının 3,45 olduğu saptanmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,10 iken son test puan ortalamalarının 3,30 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,55 iken son test puan ortalamalarının 2,60 olduğu saptanmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,333$; $p=0,739$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,70 iken son test puan ortalamalarının 2,50 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,155$; $p=0,248$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test puan ortalamaları 3,15 iken son test puan ortalamalarının 3,25 olduğu saptanmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,520$; $p=0,603$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test puan ortalamaları 2,15 iken son test puan ortalamalarının 2,20 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,378$; $p=0,705$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme ön test puan ortalamaları 1,35 iken son test puan ortalamaları da 1,35 olarak kalmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test puan ortalamaları 25,55 iken son test puan ortalamalarının 25,95 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,161$; $p=0,246$; $p>0,05$).

Deney Grubu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Ön Test Ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları

Deney grubundaki çocukların “Yüzler” bölümü ön test puan ortalamaları 14,75 iken son test puan ortalamalarının 17,15 olduğu saptanmıştır. “Yüzler” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,339$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Hikayeler” bölümü ön test puan ortalamaları 2,90 iken son test puan ortalamalarının 4,30 olduğu saptanmıştır. “Hikayeler” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,703$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Anlama” bölümü ön test puan ortalamaları 6,40 iken son test puan ortalamalarının 8,40 olduğu saptanmıştır. “Anlama” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,581$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Yönetme” bölümü ön test puan ortalamaları 3,40 iken son test puan ortalamalarının 5,85 olduğu saptanmıştır. “Yönetme” bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,644$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

“Duygusal Zeka Ölçeği” ön test puan ortalamaları 27,05 iken son test puan ortalamalarının 35,70 olduğu saptanmıştır. “Duygusal Zeka Ölçeği” ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,923$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puan ortalamaları 7,40 iken son test puan ortalamalarının 9,30 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,542$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları 32,60 iken son test puan ortalamalarının 36,75 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,948$; $p=0,001$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Kontrol Grubu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların Yüzler bölümü ön test puan ortalamaları 13,45 iken son test puan ortalamalarının 14,55 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,568$; $p=0,010$; $p<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede ön test puanlarından yüksektir.

Hikayeler bölümü ön test puan ortalamaları 3,30 iken son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Anlama bölümü ön test puan ortalamaları 6,10 iken son test puan ortalamalarının 6,40 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,730$; $p=0,084$; $p>0,05$).

Yönetme bölümü ön test puan ortalamaları 3,80 iken son test puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,633$; $p=0,102$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği ön test puan ortalamaları 26,65 iken son test puan ortalamalarının 27,90 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,390$; $p=0,164$; $p>0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puan ortalamaları 7,95 iken son test puan ortalamalarının 8,00 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,214$; $p=0,830$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test puan ortalamaları 33,05 iken son test puan ortalamalarının 33,05 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,175$; $p=0,861$; $p>0,05$).

Deney Grubu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 4,15 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,30 olduğu saptanmıştır. Problemi Fark Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Problem Tanımlama alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,60 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,65 olduğu saptanmıştır. Problem Tanımlama alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test puan ortalamaları 1,40 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 1,40 olarak kalmıştır. Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 4,15 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 4,15 olarak kalmıştır. Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,00 olduğu saptanmıştır. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,60 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 3,60 olarak kalmıştır. Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,10 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,95 olduğu saptanmıştır. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,732$; $p=0,083$; $p>0,05$).

Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,85 iken kalıcılık testi puan ortalamaları da 3,85 olarak kalmıştır. Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,000$; $p=1,000$; $p>0,05$).

En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,45 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,50 olduğu saptanmıştır. En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puan ortalamaları 1,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,00 olduğu saptanmıştır. Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam son test puan ortalamaları 33,05 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 33,40 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Toplam) son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,646$; $p=0,008$; $p<0,05$). Kalıcılık testi puanları Son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Deney Grubu, Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney grubundaki çocukların Yüzler bölümü son test puan ortalamaları 17,15 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 17,25 olduğu saptanmıştır. Yüzler bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Hikayeler bölümü son test puan ortalamaları 4,30 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,40 olduğu saptanmıştır. Hikayeler bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,157$; $p>0,05$).

Anlama bölümü son test puan ortalamaları 8,40 iken kalıcılık testi puan ortalamaları 8,60 olduğu saptanmıştır. Anlama bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,500$; $p=0,046$; $p<0,05$). Kalıcılık testi puanları Son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Yönetme bölümü son test puan ortalamaları 5,85 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 5,95 olduğu saptanmıştır. Yönetme bölümü son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-1,414$; $p=0,317$; $p>0,05$).

Duygusal Zeka Ölçeği son test puan ortalamaları 35,70 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 36,20 olduğu saptanmıştır. Duygusal Zeka Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-4,000$; $p=0,011$; $p<0,05$).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test puan ortalamaları 9,30 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 9,55 olduğu saptanmıştır. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-2,500$; $p=0,059$; $p>0,05$).

Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test puan ortalamaları 36,75 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 37,25 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-5,500$; $p=0,210$; $p>0,05$).

Deney Grubu Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Deney grubunda deney öncesinde problem çözme puanları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.($p>0,05$)

Eğitim sonrasında problem çözme puanları ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$). Pozitif yönde ve güçlü bir ilişkidir ($r = 0,865$). Problem çözme puanı arttıkça duygusal zeka puanı da arttığı görülür.

Öneriler

Psikososyal gelişim temelli eğitim programının, anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konması amacıyla yapılan çalışmada, eğitimcilere ve araştırmacılara öneriler verilmiştir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Okul öncesi eğitim programları yeniden düzenlenirken problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini desteklemek amacıyla yeni kazanımlar ve göstergeler eklenebilir. Okul öncesi eğitim programındaki etkinlik örneklerine problem çözme becerileri ve duygusal zeka yetilerini destekleyici etkinlikler konabilir.

Okul yöneticilerinin, problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek amacıyla seminerler, paneller ve sempozyumlar düzenlenebilir. Bu çalışmalarla ilgili olarak üniversitelerle işbirliği yapılabilir.

Öğretmenler çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek üzere eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere aylık ve günlük planda yer verebilirler. Bu kazanım ve göstergelere uygun çocukların problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek için etkinliklere, etkinliklere uygun yöntem ve tekniklere yer verebilir.

Öğretmenler eğitim ortamlarını çocukların problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilir aynı zamanda ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek geçici öğrenme merkezleri oluşturulabilir.

Problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek için öğretmenler etkinliklere uygun materyalleri hazırlayabilirler.

Günlük program içinde yer alan etkinlikler sırasında problem çözme becerilerini ve duygusal zeka yetilerini geliştirmek için fırsat eğitiminde yararlanabilirler.

Üniversitelerde problem çözme ve duygusal zekayla ilgili seçmeli dersler konabilir. Halihazırdaki dersler gözden geçirilerek öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve duygusal zekalarının gelişimine yönelik geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan beş yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı yaşlardaki çocuklarla yapılarak yaşlara göre problem çözme becerileri duygusal zeka yetileri karşılaştırılabilir. Ayrıca çocukların duygusal zekalarını ve problem çözme becerilerini etkileyen ebeveynlerin yaşı, sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenim durumuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma Ankara ilinde yapılmıştır. Bir başka araştırma Türkiye'nin değişik illerinde, bölgelerinde ve genelinde yapılabilir.

Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeyleri belirlenerek, çocukların problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile karşılaştırılabilir.

Bir başka araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeyleri belirlenerek, çocukların problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile karşılaştırılabilir.

Öğretmenlere yönelik problem çözme becerileri ve duygusal zeka eğitim programları düzenlenip süreç içinde gözlenebilir. Çocukların problem çözme becerileri ve duygusal zekalarında artış olup olmadığı saptanabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, çalışan öğretmenlerin duygusal zeka ve problem çözme becerilerine bakış açıları araştırılabilir. Duygusal zeka ve problem çözme becerilerine yönelik eksikliklerinin giderilmesi noktasında fayda sağlayabilir.

Eğitim sonrasında problem çözme becerileri ile duygusal zeka yetileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu görülen ilişkin problem çözme becerileri alt boyutlarıyla duygusal zeka yetileri arasında kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Bu sayede en güçlü ilişkinin hangi beceri ile yeti arasında olduğu görülebilir.

KAYNAKLAR

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295.
- Alder, H., (2004) *Yaratıcı Zeka* (M. Zaman, Cüneyt A. Çev.), İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Arı, M., Yaban, E.H., (2012). 9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 37, Sayı 164, 188-203 14.03.2015 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/737/373> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, R., & Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. S.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–456.
- Arılı, D., Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi, *Akademik Bakış Dergisi*. Temmuz – Ağustos 2011. ISSN:1694-528X, Celalabat – KIRGIZİSTAN. 25, 1-23
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 103-113.
- Arslan, A. (2008). *6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (1998). *Tarih öğretiminde bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28.03.2015 tarihinde file:///C:/Users/M%C3%9CD%C3%9CR%20ODASI/Downloads/509-976-1-SM.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan Y., Ömeroğlu E., Büyüköztürk Ş., & Özyürek, A. (2012) *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara, Koza.
- Aydoğan, E. Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E. (2003, Ekim). *Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansına Sunulmuş Bildiri. Kuşadası, Türkiye.
- Balaraman, G., Zerwas, S., & Brownell, C.A. (2005,). *Joint play and problem solving in young toddlers. in s. zerwas (chair) cooperative play and problem solving in young children. student symposium conducted at the biennial meeting of the society for research in child development*, Atlanta, GA.
- BarOn, R. (1997). *EQ-i Baron Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence : Technical Manual*. Toronto, ON: MHS
- BarOn, R. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Youth Version Technical Manual*. Toronto ; North Tonawanda, NY : Multi-Health Systems Inc.
- BarOn, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, spl., 13-25.
- BarOn, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. In Vanessa Druskat, Fabio Sala, and Gerald Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BarOn, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). *Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence*. *Brain*, 126, 1790-1800
- Başaran, İ. E., (1994). Eğitim Psikolojisi, *Modern Eğitimin Temelleri*, içinde s: 34-90, Ankara, Gül.

- Bayhan, S. P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul, Morpa.
- Beck, J.S., (2005) *Cognitive therapy for challenging problems. What to do when basic don't Works*. New York Guilford Press.
- Bellmann, A. (2003). Effectiveness of Social Problem-Solving Program in Preschool Children With Developmental Deficits. *Zeitschrift für Padagogische Psychology*. Vol: 17.1.(p.27-41).
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (A. F Oğuzkan, Çev.). İstanbul, Millî Eğitim Basımevi
- Bohnert, A. M., Crnic, K., A., & Lim, K. G. (2003) Emotional Competence and Aggressive Behavior in School Age Children-1, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1): 79-91
- Bosacci, S. L. & Moore, C. (2004). *Preschooler's Understanding of Simple and Complex Emotions; Links with Gender and Language*. *Sex Roles*, 50(9/10);659-675.
- Bransford, J. & Stein, B. (1984). *The IDEAL Problem Solver*: New York: W.H. Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem
- Cantürk-Günhan, B. ve N. Başer. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2):451-482.
- Ceylan, Ş. , Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 20. No 1. Sayfa 63-80.
- Charles, R. & Lester, F. K. (1984). An evaluation of a process-oriented mathematical problem-solving instructional program in grades five and seven. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, pp. 15- 34 15.06.2015 tarihinde http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/3243_88_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The Development of Children*. U.S. A.: Worth Publishers.
- Cooper, R. K. & A. Sawaf (2003), *Liderlikte Duygusal Zeka*, (Z. B. Ayman, B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem

- Cozza, B. & Oreshkina, M. (2013). Cross-cultural study of cognitive and metacognitive processes during math problem solving. *School Science and Mathematics*, 113(6), 275-284.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Davis, M. (2004). *EQ Duygusal Zekanızı Ölçün*. (Solina S. Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- De Bono, E. (2000). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. (E. Tuzcular, Çev.). İstanbul: Remzi.
- DeHaan, R. L. (2009). Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Scinence. *CBE Life Sciences Education*.Vol.8.Issue 3,172-181
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dewey, J. (1910), How We Think, *The Problem of Training Thought*, 15.05.2015 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dewey, J. (1916), Democracy and education, 15.05.2015 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=19ajcXf4MCYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=dewey+1916+democracy+and+education&ots=IHwv5ALmHc&sig=2-RJRM8zd1NlgNtK_RzQ783o&redir_esc=y#v=onepage&q=dewey%201916%20democracy%20and%20education&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Dharmadasa, I., Silvern, S.B., (2000). Children’s Conceptualization of Force: Experimenting and Problem Solving. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 ,88-103.
- Dinç Artut, P., K. Tarım, P. Öktem, P. ve A. Aladağ. (2009, Aralık). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Problemleri Çözme Becerileri, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde, Sunulmuş Bildiri. Girne, KKTC
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (1), 209-230.

- Ekinci Vural, D., (2010): Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt: 5, Sayı: 3, s. 972-980. 14.03.2015 tarihinde http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyaları/NWSA-2284-2-6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Elksnin L. K. ve Elksnin N., (2003), Fostering Social-Emotional Learning in the Classroom, *Journal Education* 124:1 pp. 63-76.
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş
- Erdoğan, Ö. (2009). Duygu Durumunun Problem Çözme Stratejileri Üzerindeki Etkileri, *Millî Eğitim Dergisi*, 181:253-276.
- Erdoğan, M.Y. (2008). Duygusal Zekanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(23). 62-76.
- Fatum, B. A. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children*. Doctora Theses, The University of San Francisco, Sanfrancisco.
- Gerber, C. (2004). *The Relationship between Emotional Intelligence and Success in School for a Simple of Eight Grade Student.U.S.A.*: Master Theses, Fairleigh Dickinson State University.
- Glassman, V. E,& Hadad, M. (2009) Approaches to Psychology. 17.05.2015 tarihinde <http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Approaches%20to%20Psychology%202009.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Goleman, D. (1995), *Duygusal Zeka*, (B. S. Yüksel Çev.), İstanbul:Varlık
- Goleman, D. (2001). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (B. S. Yüksel Çev.), İstanbul:Varlık
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. (B. S. Yüksel Çev.), İstanbul:Varlık.
- Güler A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal Zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürbüz, S., & Yüksel M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi, *Doğuş Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 210-218. 15.05.2015 tarihinde <http://openaccess.dogus.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11376/368/gurbuz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2012). Tuning in to Kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child-Psychiatry-and-Human-Development.pdf* 12.12.2014 tarihinde <https://www.gottman.com/wp-content/uploads/Havighurst-et-al-2014> sayfasından erişilmiştir.
- Henson, K.T. & Eller, B.F. (1999) *Educational Psychology for Effective Teacher*. Wadsworth Publishing Company, USA.
- Heydenberk, R.A., Heydenberk W.R., & Tzenova, V. (2006) *Conflict Resolution and Bully Prevention: Skills for School Success*. Conflict Resolution Quarterly, 24(1) 55-69.
- Hyson, M., C. (1994). *The Emotional Development of Young Children*. U.S.A.: Teacher College Press.
- Johnson, J.L. (2000). *Preventing Conduct Problems and Increasing Social Competence in High-Risk Preschoolers* A Doctoral Dissertation Regent University, Virginia.
- Kan, Ç. (2003). *Problem çözme ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde çocuk başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kansu, N, Beceren, E. (2004). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler. *Çocuk Dergisi*. 40:10-11 (Temmuz, 2004).
- Kaptan, S., (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık
- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 67-74.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasschau, R. A. & Michael, .F. D. (2003) *Psychology in South Carolina high schuxils in: A survey of teachers. Columbia. S.C.: Liniersity of South Carolina.* (Mimew Klingelhofer. E. I.. Psychology and the new student. Tem Woo of Psychology Newslett
- Klavir, R., Gorodetsky, M., (2001). The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children, *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 205-215.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Köhler W., (1959), Gestalt psychology, *American Psychologist*, Vol 14(12), Dec 1959, 727-734. 23.12.2014 tarihinde <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1961-00021-001> sayfasından erişilmiştir.
- Köksal, A. (2007). BarOn Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Ve Ergen Formu (EQ-i YV) Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I* içinde (s. 15-22). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Körmükçü, Y., Demir, D. (2010, Nisan). *5 Yaş Grubu Çocuklarda Eğitsel Oyunların Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkilerinin İncelenmesi*. 1. Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Kyung H., K & Kyoung H., K. (1998). A Preliminary Study on the Development of Emotional Intelligence Rating Scale for Preschool Children, *Korean Journal of Psychology: Developmental.*, 11(2);31-48.

- Lumsdaine, M., E. Lumsdaine, (1995). Creative Problem Solving Thinking Skills for a Changing World, Edward, McGraw-Hill. 15.05.2015 tarihinde <http://www.mtu.edu/mechanical/people/faculty/lumsdaine> sayfasından erişilmiştir.
- Malik, S., Balda, S., Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58.
- Mayer, D. John; Caruso, R. David; Salovey, Peter (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence in. Reuven BarOn , James D.A. Parker (Eds). *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.320-342). USA: Jossey-Bass,
- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442
- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1997). What is Emotional Intelligence? in Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). USA: Basic Books.
- Mayer, D., J. , Salovey, Peter; Caruso, David (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability, in Reuven BarOn; James D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). USA: Jossey- Bass.
- Mayer, J. D. - Salovey, P.- Caruso, D. R.,(2004) ,Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications, *Psychological Inquiry*, vol.15, no. 3, 2004, ss.197-215.
- MEB (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. 09.07.2015 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Merrifield, P. R; Guilford, J. P.; Christensen, P. R.; Frick, J. W. (1962) The role of intellectual factors in problem solving. 17.05.2015 tarihinde <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2011-17814-001> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, A.L., Fine, S.E., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S., Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.
- Morgan, T. Clifford. (1998). Psikolojiye Giriş. (H. Arıcı, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları,

- Morrison, George. S. (1998). *Early Childhood education Today*. New Jersey: Prentice Hall Simon&Schuster. A. Viacom Company. Seventh Edition, 268.
- Olkun, S., Toluk, Z.(2003) *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ömeroğlu, E., Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekaları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özgüven, İ. E., (1994). *Psikolojik Ölçekler*. Ankara: Yeni Doğmuş.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, J, D.A. Creque sr., R.E., Barnhart, D, L., Harris, J. İ., Majeski,S.A, Wood, L., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). *Academic Achievement in High School: Does Emotional İntelligence Matter*. Personality and Individual Differences, 37, 1321-1330.
- Philips, D.C. & Soltis, J. (2005). *Öğrenme Perspektifler* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel
- Pretz, J. E., Naples, A.J., & Sternberg, R.J. (2003) The Psychology of Problem Solving, 12.03.2015 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zm_lucJyrakC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Pretz+vd+\(2003\)&ots=mF7rGb5aMd&sig=cKjXpZRMw5lrrXplwDLBECHf icg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zm_lucJyrakC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Pretz+vd+(2003)&ots=mF7rGb5aMd&sig=cKjXpZRMw5lrrXplwDLBECHf icg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Punia, D., S. Balda & S. Punia. (2004). *Training Disadvantaged Rural Children For Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills*, Stud.Tribes Tribals, 2(1):9-13.
- Punia, D.; Balda, S. & S.Punia (2005). Promoting Social Competence for Development of Rural Girl Child” *Journal of Human Ecol.*18, 3(p. 173-176).
- Rader, M. E. (2010). *The Relationship Between Emotional-Social Intelligence And Social Problem Solving*. 12.03.2015 tarihinde <http://gradworks.umi.com/34/47/3447372.html>. sayfasından erişilmiştir.

- Ramani B., G. (2005). *Cooperative Play And Problem Solving In Preschool Children*, Ph.D.University of Pittsburgh, 127 Pages. 03.04.2015 tarihinde http://d-scholarship.pitt.edu/9721/1/gramani_etddissertation_Aug2005.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ribes, R., Bísquerra, R, Agullo., M.J., Filella., G. ve Soldevilla., A. (2005). An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 Years). *Cultural Educacion*. 12.03.2015 tarihinde <http://scholar.qsensei.com/content/57q4g> sayfasından erişilmiştir.
- Roth, W.M.,& McGinn, S. (1997). Toward a New Perspective on Problem Solving. *Canadian Journal of Special Education*, 22(1), 18–32.
- Rudder, A. (2006), *Problem solving: case studies investigating the strategies used by secondary american and singaporean students*. Doctora Thesis, The Florida University, United States.
- Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Shapiro, L. E. (2006) *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*, (Ü. Kartal Çev.) İstanbul: Varlık
- Solso RL,& MacLin OH. (2008) *Cognitive Psychology*. Boston, MA, USA.
- Stevens, M. (1998), *Sorun Çözümleme*. (A. Çimen Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Stone McCown, K., Jensen, A., Freedman, J., & Rideout, M. (1998). *Self-Science: The emotional intelligence curriculum*. San Mateo, CA: 6 Seconds.
- Stubbs, E. C. (2005). *Emotional Inteligence Competencies in the Team and Team Leader: a Multi-level Examination Inteligence on Group Performance*. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University Doctoral Thesis . 14.03.2015 tarihinde www.lib.umi.com/dissertations sayfasından erişilmiştir.
- Sullivan JE, Decker JP. (2001) *Effective Leadership and Management in Nursing*. Fifth Edition. Addison Wesley Publishing Company, California,
- Şahin, F. ve M. Yıldırım.(2006). *Okulöncesinde Örnek Olaya Dayalı Problem Çözme ile İlgili Bir Araştırma*, I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Marmara

Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 30 Haziran-3 Temmuz 2004, Bildiri Kitabı 1: 201-210, İstanbul.

Şahin, Z. (2000). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6), 451- 470.

Şanlı, N. (2005). *Çocukların problem çözme becerisini geliştirmek için*. Ankara: Çoluk Çocuk Dergisi, (52); 20-21.

Tavlı, B. S. ve H. E. Dağlıoğlu. (2010). Anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (378):26-34.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2):221-232

Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, *Electronic Journal of Vocational Colleges- Aralık 2013 UMYOS Özel Sayı*: 210-218. 22.05.2015 tarihinde file:///C:/Users/M%C3%9CD%C3%9CR%20ODASI/Downloads/5000085310-5000119264-1-PB.pdf sayfasından erişilmiştir.

Thornton, S. (1998). Çocuklar problem çözüyor. (Ö. Kumrular, Çev.). İstanbul: Gendaş Yayınları,35-42.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuyan, S. (2004). Sınıf yönetiminde duygusal zeka becerilerinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 2,Sayı 28, 37-42

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem- solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2).

- Waschbusch, D. A., Walsh, T. M., Andrade, B. F., King, S., Carrey, N. J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 293-305.
- Webster-Stratton, C.J. Reid and M.Hammond. (2001). Social Skills and Problem-Solving Training for Children With Early-Onset Conduct problems: Who Benefits?, *Child Psychology and Psychiatry*, 943-952.
- Wintergerst-Lanning, M. L. (2003). *A Study of The Influence of Faith Practices and Attitudes on The Development of Emotional Intelligence in Children Ages 10-14*. Louisville, Kentucky; Spalding University, The Faculty of The School of Education, Doctoral Thesis. 15.04.2015 tarihinde www.lib.umi.com/dissertations sayfasından erişilmiştir.
- Yamada-Sunew, E. (2004). *Emotional Intelligence in School-aged Children: Relations to Early Maternal Depression and Cognitive Functioning*. U.S.A.: University of Washington Doctoral Thesis. 15.04.2015 tarihinde www.lib.umi.com/dissertations sayfasından erişilmiştir.
- Yaşarsoy, E., (2006) *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Yazgan, Y. ve İ. Bintaş. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri: Bir Öğretim Deneyi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 210-218. 15.05.2015 tarihinde http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528YEL%C4%B0Z%2QY_AZGAN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A. , Baltacı, S. ,Güven, B. (2011). Metacognitive Behaviours Of Eight Grade Gifted Students In Problem Solving Process, *The New Educational Review*, 26(4), 248-260.
- Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz, S., ve Yurttaş A., (2011). Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 24.03.2015 tarihinde http://www.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_75_79.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Yurdakavuştu, Y. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka Ve Sosyal Beceri Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Zeidner, M. M., Gerald; R., Richard D. ve Maccann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi Level Investment Model, *Human Development*, 46:69-96.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö., P., (2003) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa

EKLER

Ek 1. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4270998
Konu: Araştırma izni

29/09/2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 24/09/2014 tarihli ve 4450 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Hakan ŞAHİN' in "**Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine etkisi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aynıdır.

29.09.2014

Yasar SUBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1175-8bdc-37ec-a96a-fd31 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun doğum tarihi (gün ay yıl olarak yazınız)/...../20...

2. Çocuğun cinsiyeti : Kız () Erkek ()

3. Çocuğun doğum sırası: İlk çocuk () Ortanca çocuk () Son çocuk ()

4. Kardeş sayısı: Kardeşi var () Kardeşi Yok ()

5. Annenin Yaşı: (.....)

6. Babanın Yaşı: (.....)

7. Annenin öğrenim durumu:

Okuryazar değil.	İlköğretim	Lise	Lisans ve Lisans üstü
()	()	()	()

8. Babanın öğrenim durumu:

Okuryazar değil.	İlköğretim	Lise	Lisans ve Lisans üstü
()	()	()	()

9. Annenin mesleği.....

10. Babanın mesleği.....

11. Ailenin Aylık geliri (Ek gelirler dahil).....

Ek 3. Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zekayla İlgili Kazanım ve Gösterilerin Uygunluğuyla İlgili Uzman Görüş Forumu

Değerli hocam,

Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanacak olan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının, çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla doktora tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında anasınıfına devam çocuklar için eğitim programı hazırlanacaktır. Hazırlanacak olan eğitim programıyla ilgili kazanım göstergeler belirlenmiştir. Sizden istirhamım aşağıdaki kazanım göstergelerin çocukların gelişimlerine uygun olup olmadığını değerlendirmenizdir.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hakan ŞAHİN

Kazanımlar	Göstergeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Not
K1					
	G1				
	G2				
	G3				
K2					
	G1				
	G2				

Ek 4. Problem Çözme Beceri Süreçleri Ve Duygusal Zeka Yetilerinin 12 Haftaya Dağılımı

	PROBLEM ÇÖZME	DUYGUSAL ZEKA
1. Hafta	Problemi Fark Etme	Duyguları fark etme
	Problemi Fark Etme	Duyguları fark etme
	Problemi Fark Etme	Duyguları fark etme
2. Hafta	Problemi Tanıma	Duyguları fark etme
	Problemi Tanıma	Duyguları fark etme
	Problemi Tanıma	Duyguları fark etme
3. Hafta	Problem Hakkında sorular sorma	Duyguları fark etme
	Problem Hakkında sorular sorma	Duyguları fark etme
	Problem Hakkında sorular sorma	Duyguları fark etme
4. Hafta	Probleminin nedenini Fark Etme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin nedenini Fark Etme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin nedenini Fark Etme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
5. Hafta	Probleminin çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine karar verme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine karar verme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine karar verme	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
6. Hafta	Probleminin Öğelerini Tanımlama	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin Öğelerini Tanımlama	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
	Probleminin Öğelerini Tanımlama	Duyguları Tanıma ve İfade Etme
7. Hafta	Nesnelerin Bilinenden farklı Kullanılması	Duyguları Anlama ve Empati
	Nesnelerin Bilinenden farklı Kullanılması	Duyguları Anlama ve Empati
	Nesnelerin Bilinenden farklı Kullanılması	Duyguları Anlama ve Empati
8. Hafta	Nesnelerin Bilinenden farklı Kullanılması	Duyguları Anlama ve Empati

	Nesnelerin Bilinenden farklı Kullanılması /Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Duyguları Anlama ve Empati
	Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Duyguları Anlama ve Empati
9. Hafta	Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Duyguları Kontrol Etme
	Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Duyguları Kontrol Etme
	Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Duyguları Kontrol Etme
10. Hafta	En Uygun Çözümü Bulma	Duyguları Kontrol Etme
	En Uygun Çözümü Bulma	Duyguları Kontrol Etme
	En Uygun Çözümü Bulma	Duyguları Kontrol Etme
11. Hafta	En Uygun Çözümü Bulma	Duyguları Yönetme
	En Uygun Çözümü Bulma/Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Duyguları Yönetme
	Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Duyguları Yönetme
12. Hafta	Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Duyguları Yönetme
	Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Duyguları Yönetme
	Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme	Duyguları Yönetme

EK 5. Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zeka Kazanım Göstergelerinin 12 Hafta 36 Etkinlik İçin Dağılımı

12 HAFTA 36 ETKİNLİK İÇİN KAZANIM GÖSTERGELERİN DAĞILIMI		
13. Hafta	1.Etkinlik (Pazartesi)	Kazanım (PÇ) 1 Göstergeleri: G1, G2 Kazanım (DZ) 2 Göstergeleri: G1, G2 Kazanım (PÇ) 7 Göstergeleri: G1
	2. Etkinlik (Çarşamba)	Kazanım (PÇ) 1 Göstergeleri: G3, G4 Kazanım (DZ) 2 Göstergeleri: G2, G3 Kazanım (DZ) 3 Göstergeleri: G1,G2
	3. Etkinlik (Cuma)	Kazanım (PÇ) 1 Göstergeleri: G1, G4 Kazanım (DZ) 4 Göstergeleri: G1, G2 Kazanım (PÇ) 7 Göstergeleri: G2,G3

EK 6. Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı Etkinliklerinin Adının ve Türünün Olduğu Çizelgesi

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü
1.	Ayakkabımı Bul	Türkçe-Oyun Etkinliği
2.	Trenle Resim	Fen-Sanat Etkinliği
3.	Kuyruk Dansı	Hareket-Türkçe-Müzik Etkinliği
4.	Gazetede Dans	Fen-Oyun-Okuma Yazma Etkinliği
5.	Dağınık Çocuk	Müzik-Türkçe-Drama Etkinliği
6.	Define Avı	Sanat-Oyun Etkinliği
7.	Kek Yapıyoruz	Müzik-Türkçe-Fen Etkinliği
8.	Palyaço	Sanat -Oyun Etkinliği
9.	Sevimli Ördek	Türkçe-Hareket-Drama (Rol Oynama) Etkinliği
10.	Oyuncak Dükkanı	Fen-Sanat Etkinliği
11.	Yaramaz Kedi	Türkçe - Dramatizasyon Etkinliği
12.	Fırçala Dişini	Fen-Müzikli oyun Etkinliği
13.	Dağınık Kağıtlar	Türkçe-Drama Etkinliği
14.	Otobüsün Tekerleri Dönüyor	Müzikli Oyun-Sanat Etkinliği
15.	Aynalar	Alan Gezisi-Fen Etkinliği
16.	Parti Zamanı	Sanat-Oyun Etkinliği
17.	Yap-Boz Yapalım	Matematik-Hareket Etkinliği
18.	Sınıfımız Kirlenmiş	Fen-Sanat Etkinliği
19.	Patlamış Top	Okuma-Yazma Etkinliği -Oyun Etkinliği
20.	Bay Mikrop	Fen-Müzik-Sanat Etkinliği
21.	Kroki	Matematik-Hareket-Okuma-Yazma Etkinliği
22.	Renkli Fırçalar	Türkçe(Hikaye Tamamlama)-Dramatizasyon - Sanat Etkinliği
23.	Duygu Zarı	Oyun-Okuma-Yazma Etkinliği
24.	Pembe Zebra	Türkçe- HareketEtkinliği
25.	Balon Sayalım	Matematik, Okuma-Yazma Etkinliği

26.	Hacivat-Karagöz	Fen-Sanat Etkinliği-Drama
27.	Sincaplar Açıkımış	Matematik-Türkçe
28.	Çok Terledik	Fen-Hareket
29.	Minik Yeşil Kurbağa	Türkçe-Drama
30.	Koku Avcısı	Fen, Okuma-Yazma Etkinliği
31.	Sevimli Köpek	Türkçe-Oyun-Sanat
32.	İnatçı Keçi	Sanat-Drama
33.	Kelebek Dansı	Oyun-Müzik
34.	Yağmur Yağdı	Fen-Okuma Yazma
35.	Marketimiz	Türkçe-Matematik
36.	Dans Eden Heykeller	Sanat-Hareket

Ek 7. Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programı Etkinliklerinin Uzman Görüş Forumu

Değerli hocam,

Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanacak olan psikososyal gelişim temelli eğitim programının, çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla doktora tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında anasınıfına devam çocuklar için 36 adet eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu eğitim programının çocukların gelişimlerine uygun olup olmadığını değerlendirmenizdir.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hakan ŞAHİN

PSİKOSOSYAL GELİŞİM TEMELLİ EĞİTİM PLANI

(Ayakkabını Bul)

Etkinliğin Türü: Türkçe-Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup etkinliği)

Yaş Grubu:

Tarih:...2014

1. Hazırlık Aşaması

1.1 Kazanım Göstergeler

Kazanım (PÇ) 1

Göstergeleri: G1, G2

Kazanım (DZ) 2

Göstergeleri: G1, G2

Kazanım (PÇ) 7

Göstergeleri: G1

1.2 Materyaller

1.3 Yöntem ve Teknikler

1.4 Kavram-Sözcükler

1.5 Eğitim Ortamı Düzenlenmesi

2. Öğrenme Süreci

3. Değerlendirme



GAZİ GELECEKTİR...