



**ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE TANI ALMAMIŞ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BECERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ İNCELENMESİ**

Esra Şentürk

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Esra

Soyadı: ŞENTÜRK

Bölümü: Sınıf Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Özel Yetenekli Olan ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination Of The Social Skills and Emotional İntelligence Of Specially Talented and Undiagnosis Student

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Esra ŞENTÜRK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra ŞENTÜRK tarafından hazırlanan “Özel Yetenekli Olan ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer)

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. İsmail Karakaya)

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir)

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/03/2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımcı olan, benden bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerilerini sunan Prof. Dr. İsmail KARAKAYA ve Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e, istatistik sürecinde değerli görüşlerini ve katkılarını esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA'ya teşekkür ederim. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda verilerin toplanmasında emeği geçen tüm çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederim. Bana her zaman destek olan ve her koşulda yanımda olan aileme, arkadaşlarıma ve en çok da kardeşlerim Kerim ŞENTÜRK ile Tubanur ŞENTÜRK'e teşekkür ederim.

ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE TANI ALMAMIŞ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ VE DUYGUSAL ZEKÂLARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Esra Şentürk

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van ili özel yetenekli olan ve tanı almamış ilkokul kademesinde öğrenim görmekte olan 3 ve 4.sınıf öğrencilerinden 110 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde özel yetenekli öğrencilere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi; basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ilkokullarda yine seçkisiz olarak belirlenen 3 ve 4. sınıfa devam eden özel yetenek tanısı almamış öğrencilerle örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Kocayörük-Yaya (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği”, Küçükkaragöz ve Kocabaş(2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizi SPSS 29. paket programında yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımının karşılayıp karşılanmadıklarını belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmıştır. Dağılımlar normal olduğu için parametrik

testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-testi (Independent Sample t- test), ancak örneklem sayısı az olan verilerde non parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Korelasyon analizi için benzer şekilde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için 0,05 kabul edilmiştir. Bu araştırma sonucunda özel yetenekli çocukların sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeyleri tanı almamış çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli ve özel yetenekli tanısı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeylerinde de artış olduğu belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler :Özel yetenekli, Sosyal beceriler, Duygusal zekâ, Sosyal duygusal gelişim
Sayfa Sayısı : xvii+102
Danışman : Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

EXAMINATION OF THE SOCIAL SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF SPECIALLY TALENTED AND UNDIAGNOSIS STUDENTS

(M.S. Thesis)

Esra Şentürk

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

The aim of this research is to identify people with special talents and to examine the social skills and emotional intelligence of students who have not taken it. For this purpose, the relational screening model method was used. The research was carried out in the 2023-2024 academic year with 110 children from 3rd and 4th grades who were specially talented and undiagnosed and were studying at the primary school level in Van. province sampling method, one of the purposeful sampling methods, in order to reach specially talented students in determining the study group; A sample group was created with students who were not diagnosed with special talents and were attending the 3rd and 4th grades in primary schools selected by simple random sampling method. "Personal Information Form", "Social Skills Scale" developed by Kocayörük-Yaya (2000) and "Emotional Intelligence Scale for Children" scale developed by Küçükkaragöz and Kocabaş (2012) were used as data collection tools in the study. The data obtained from the data collection tools used were analyzed with a statistical program. Statistical analysis of the research data was carried out in the SPSS 29th package program. Skewness and Kurtosis values were

examined to determine whether the normality assumption of the data was met. Since the distributions were normal, parametric tests were used. In comparing binary groups, the Independent Sample t-test, one of the parametric tests, was used for normally distributed data, but the Mann Whitney U test, one of the non-parametric tests, was used for data with a small number of samples. Similarly, Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used for correlation analysis. 0.05 was accepted for the significance level. As a result of this research, social skills and emotional intelligence levels of gifted children were found to be higher than undiagnosed children. It has been determined that as the emotional intelligence levels of gifted and non-gifted children increase, their social skill levels also increase.



Key Words : Special talents, Social skills, Emotional intelligence, Social emotional development

Page Number : xvii+102

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Problem Cümlesi	4
1.4.Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Sınırlılıklar.....	6

1.8. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Zekâ Kavramı.....	7
2.1.1. Özel Yetenek Kavramı.....	8
2.1.2. Özel Yetenekli Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri	10
2.2. Duygusal Zekâ Kavramı.....	13
2.2.1. Duygusal Zekâ Modelleri	15
2.2.1.1 Peter Salovey ve John Mayer’ın Duygusal Zekâ Modeli.....	15
2.2.1.2. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	16
2.2.1.3. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli.....	19
2.2.1.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf’ın Duygusal Zekâ Modeli	20
2.2.2. Duygusal Zekâ Yetileri	22
2.2.3. Duygusal Zekâ Gelişimini Etkileyen Faktörler	23
2.2.3.1. Aile	23
2.2.3.2. Yaş	23
2.2.3.3. Cinsiyet.....	24
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme	24
2.4. Sosyal Becerinin Tanımı ve Önemi.....	27
2.4.1. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar	29
2.4.1.1. Sosyal Gelişim	29
2.4.1.2. Sosyal Yeterlik	29
2.4.1.3. Sosyal Zekâ	30
2.4.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	31

2.4.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	35
2.4.3.1. Aile	35
2.4.3.2. Akranlar	36
2.4.3.3. Cinsiyet ve Yaş.....	36
2.4.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey	36
2.5. İlgili Araştırmalar	37
BÖLÜM III	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği	45
3.3.3. Duygusal Zekâ Ölçeği	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV.....	49
BULGULAR.....	49
4.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	49
4.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesine Ait Bulgular	50
4.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	51
4.3.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	51

4.3.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	52
4.3.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	52
4.3.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	53
4.3.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	54
4.3.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	54
4.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	55
4.4.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	55
4.4.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	56
4.4.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	57
4.4.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	59
4.4.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	60
4.4.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	61
4.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesine Ait Bulgular	62
4.5.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	62

4.5.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	63
4.5.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	64
4.5.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	64
4.5.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	65
4.5.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	66
4.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	66
4.7. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	67
BÖLÜM V	69
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Özel Yetenekli Olan ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Alt Boyut Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Belirlenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	69
5.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Belirlenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	72
5.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç	74
5.4. Öneriler	75
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	93

EK 1. MEB Araştırma İzni	94
EK 2. Sosyal Beceri Ölçeği Kullanım İzni	95
EK 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni.....	96
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	97
EK 5. Sosyal Beceri Ölçeği	98
EK 6. Duygusal Zekâ Ölçeği.....	100



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Yeterlilikleri	17
Tablo 2. Çalışmaya Dahil Edilen Ölçekler ile Alt Boyutlarına Ait Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri	47
Tablo 3. Çalışmaya Dahil Edilen Ölçekler ile Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri	48
Tablo 4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	49
Tablo 5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri	50
Tablo 6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 7.Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	52
Tablo 8. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	53
Tablo 9. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 10. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	54
Tablo 11.Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 12. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	56

Tablo 13. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	57
Tablo 14. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 15. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 16. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 17. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo 18. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Analiz Sonuçları.....	62
Tablo 19. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 20. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 21. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 22. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 23. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 24. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 25. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki	67
Tablo 26. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	68

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun bilim, teknoloji, sanat, sosyal ve eğitim gibi alanlarda ilerlemesinde, yükselmesinde ve gelişmesinde özel yetenekli bireylerin payı büyüktür (Ciğerci, 2006). Gagne (2005) özel yetenekliliği, akranlarına göre sosyal duygusal, psiko-motor ve zihinsel alanların en az birinde yüksek yeteneğe sahip olmak olarak tanımlamıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik; entelektüel yetenek, liderlik, görsel ve sahne sanatları, yaratıcılık ve özel akademik yetenek alanlarının bir veya birkaçında yaşıtlarına göre normların çok üstünde performans gösteren birey olarak belirtilmektedir. Türkiye’de üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları birleştirilerek, aynı anlama gelen özel yetenek kavramı kullanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Böylece özel yetenek kavramının daha geniş kapsama sahip olduğu ifade edilebilir. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM, 2019) yönergesinde üstün yetenekli kavramı yerine özel yetenekli kavramı ele alınmış ve “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven, yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak” yer almıştır. Bireylerin yaşadıkları sorunlara akılcı çözüm üretebilmeleri, ortaya çıkan durumları değerlendirebilmeleri ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için sorun çözme becerilerinin yüksek

olması gerekmektedir (Köksal & Çöğmen, 2018). Akademik başarısı yüksek bireylerin günlük hayatta bazen başarılı olamadıkları ve çevresiyle etkileşim halinde bulunmadıkları görülmektedir. IQ'nun hayattaki başarıya katkısının en fazla yüzde yirmi olduğu, yüzde sekseni belirleyen başka etmenler olduğu belirtilmiştir (Goleman, 2016). Başarının yüzde seksenini belirleyen başka etkenlerin içinde duygusal yeteneklerin önemine dikkat çekilmektedir. Özel yetenekli olan öğrencilerin, duygusal ve sosyal gelişimleri bilişsel gelişimleri kadar hızlı değildir. Bu sebeple, duygusal konularda akranlarından daha fazla sorun yaşama eğilimi göstermektedirler. Duygusal zekâ alanında çalışan birçok araştırmacı, duygusal zekâ yapısını sosyal zekâ olarak adlandırılan zekâ yapısıyla karşılaştırmışlardır. Duygusal Zekâ terimi ise ilk olarak Payne (1985) tarafından ABD'de yazılan *Duygular Üzerine Bir Çalışma: Duygusal Zekâyı Geliştirmek* adlı tez çalışmasında kullanılmıştır. Goleman, Thorndike tarafından ortaya konulan sosyal zekâ kavramını genişleterek duygusal zekâ (EQ) kavramını ortaya koymuştur. Bireyin kendini tanımasında, kendini net ve açık bir şekilde ifade edebilmesinde, iş birliği içinde yapıcı ilişkiler kurmasında, öfkeyle başa çıkabilmesinde, korkularını yenebilmesinde, ilişkilerini huzurlu ve mutlu bir şekilde sürdürebilmesinde duygusal zekâ önemli rol oynamaktadır (Baltaş, 2005). Bireyler arasında kurulan etkileşimin iyi olmasının temelinde bireylerin sahip olduğu sosyal beceriler bulunmaktadır. Sosyal beceri, kişinin içinde yer aldığı sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akfırat Önalın, 2006). Sosyal beceriler, ilk olarak öğrenilerek kazanılan sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşmaktadır. Bu becerilerin temeli ilk olarak aile ortamında ebeveynler ve kardeşlerle etkileşim sağlanmasıyla sonrasında okul ortamı, çevresel ve toplumsal öğelerle şekillendiği düşünülmektedir (Özabacı, 2006). Sosyal beceriler, toplumsal ilişkilerde kişinin kendisinin ve çevresindeki diğer kişilerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilmesi ve davranış ortaya koymasındır (Çubukçu & Gültekin, 2006). Özel yetenekler kalıcı olmasına rağmen sosyal beceriler ve duygusal beceriler sonradan gelişebilen özelliklerdir. Her yaşta gelişebilir ama yaş ilerledikçe zorlaşır (Goleman, 1998; Mayer & Salovey, 1997). İlkokulda eğitimin odak noktası öğrencilere akademik becerileri kazandırmaktır. Akademik beceriler dışında kalan becerilere yeterince yer verilmemektedir. Fakat sosyal beceriler, toplumsallaşmanın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öğrencinin yaşam boyu başarılı olabilmesi, akademik yeterlilik kadar sosyal yeterliliğe de bağlıdır (Gresham,

1986). Sosyal ve duygusal yönden gelişmiş çocuklar, çevreleriyle olumlu ilişkiler yürüterek olumsuz ilişkilerden uzak durmayı başarabilirler (Elcik & Bayındır, 2015). Sosyal ve duygusal becerilerde gelişmemiş olan çocuklar, yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Aile, kardeş ilişkileri, ailenin öğrenim düzeyi, kültür ve sosyo-ekonomik düzey, akranlar ve arkadaşlık ilişkileri sosyal becerileri etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Yıldız, 2021). Özel yetenekli olan çocukların zihinsel gelişimleri sosyal ve duygusal gelişimlerinden öndedir. Bu çocuklar eş zamanlı olmayan gelişimlerinden dolayı, normal gelişim gösteren akranlarına göre, insan ilişkilerinde daha fazla sorun yaşayabilmektedir (Saranlı & Metin, 2017). Özel yetenekli olan öğrencilerin karakteristik özellikleri (aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik vb.); sosyal ilişkilerini sürdürmede zorlanmalarına sebep olabilmektedir (Kabakçı, 2006). Söz konusu çocuklar duyar ve hassasiyetleri nedeniyle iletişim kurmakta zorlanmakta ve çoğunlukla içe dönük olmaktadır (Akarsu & Mutlu, 2017). Özel yetenekli olan öğrencilerin ve özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin bilişsel becerilerini, sosyal ve duygusal beceriler ile birleştirerek bütüncül bir başarı elde etmek mümkün görülmektedir. Türk Eğitim sistemi, çocukların sosyal becerilerini, gelişimlerinin bir parçası gibi otomatik olarak kazandıklarını varsaymaktır. Ancak sosyal beceri eksikliğine sahip çocuklar, arkadaş ilişkileri ve sınıftaki eğitimlerinde zorluklar yaşamaktadır. Bacanlı (1999) toplumsal işlevi olan okulun, öğrencileri bir bütün olarak (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, duygusal) eğitmesi gerektiğini, eğitimin sadece bilişsel olması halinde, okulun işlevini yerine getiremeyeceğini ve eksik kalacağını belirtmektedir.

Duygusal zekâ her yaşta geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir zekâ türüdür (Goleman, 1998; Mayer & Salovey, 1997). Kılıç, Doğan ve Demiral (2007) duygusal zekânın IQ gibi kalıtsal yolla aktarılmadığını, IQ seviyesini ölçme yöntemlerinden bağımsız, öğrenilebilir ve zekânın farklı bir türü olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal gelişim doğumdan itibaren gelişme göstermeye başlar. Çevresel koşullar ve model alınan kişiler duygusal zekâyı etkilemektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan çocuklar, disiplin sorunlarını ve davranışsal bozuklukları daha az sergilemektedirler (Bacanlı, 1999). Olumsuz duygular, bireyin düşünmesini ve odaklanmasını engelleyerek öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Sosyal ve kişisel beceriler yönünden eksik kalan öğrencilere yönelik uygulanan programlar, duygusal zekâ bileşenlerini kullanmaktadır (Köksal, 2007). Bu tür programlar sosyal ve

duygusal öğrenme (SEL) olarak adlandırılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, sosyal becerilerin ve duygusal bilginin öğretilmesiyle duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada özel yetenekli ve tanı almamış ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek, öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeylerini çeşitli değişkenler(cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne ve baba eğitim düzeyi) açısından incelemek amaçlanmıştır.

1.3.Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir, duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1.4.Alt Problemler

1. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi nedir?
2. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyi nedir?
3. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanları demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutlarından aldıkları puanlar demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6.Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal beceri ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli çocuklar sahip oldukları eş zamanlı olmayan (asenkron) gelişim özelliklerinden dolayı sosyal ve duygusal yönden sorun yaşamaktadırlar. Ancak bu çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri göz ardı edilmektedir. Bunun sonucunda özel yetenekli çocuklar performanslarını etkili bir şekilde gerçekleştirememektedir. Bu sebeple bu çalışma özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal becerileri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu alanla ilgili literatür taranması yapıldığında özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelendiği ayrı ayrı çalışmalar (Akpolat, 2007; İşitmez, 2020; Sarıçam vd., 2017) bulunduğu ancak ortak bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Gelişim bir bütün olduğundan sosyal ve duygusal gelişimlerini de gereken önem verilmelidir.. Özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve sosyal becerileri belirlenerek bu öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirecek sosyal duygusal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırma ile alan yazında eksikliği hissedilen özel yetenekli olan ve tanı almamış çocukların yaşadığı sosyal ve duygusal sorunlar fark edilerek ilgili verilerin ebeveynlere, öğrencilere ve eğitimcilere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1.Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçekleri samimi olarak doldurdukları, yanıtların onların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

2. Özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrenci ve ailelerinin demografik bilgilerinin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2023- 2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Van ili Edremit ilçesi Bilim Sanat Merkezindeki 3 ve 4. sınıf özel yetenekli tanısı alan öğrenciler ve Van ili İpekyolu ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar arasından seçilen bir ilkokulda özel yetenekli tanısı almamış 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında öğrencilerden edinilen bulgular sosyal beceri ve duygusal zekâ ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Özel Yetenek: BİLSEM (2019) yönergesinde “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven, yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bireyin duygusal yönden güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, duygularını yönetebilmesi, sosyal yönden uyumlu olması, kişisel sorunlarla baş edebilmesi ve sosyal ilişkilerde karşılaştıkları sorunları çözebilme becerilerini edindikleri süreçtir (Triliva & Poulou’dan aktaran Temelli, 2019).

Duygusal Zekâ: Kendini başkasının yerine koyma, ruh halini düzeltme, kendini harekete geçirme, olumsuzluklara rağmen yoluna devam etme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, dürtüleri kontrol etme becerileridir (Goleman, 2016).

Sosyal Beceri: Hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerisinde bulunduran, kişinin olumlu davranışları başlatmasını, bu davranışları devam ettirmesini ve bulunulan sosyal ortama uygun tepkiler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Gülay & Akman, 2009; Yiğit & Yılmaz, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme, sosyal beceri, duygusal zekâ ve özel yetenekli olan öğrenciler ve özelliklerine yönelik tanımlar yapılmıştır. Kuramsal çerçeve ve alan yazınla ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Zekâ Kavramı

Zekâ, somut ve soyut nesneler arasındaki ilişkiyi kavramlar ve algılar aracılığıyla algılayabilme, muhakeme etme, soyut düşünme ve bu zihinsel işlemleri uyumlu bir şekilde belirli bir amaca yönelik kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zekâ bireyin doğuştan sahip olduğu, geliştirilebilir kapasite olarak değerlendirilen, biyolojik temelli, tecrübe, öğrenme ve çevresel etkenlerden etkilenen bir bileşimdir.

Zekânın farklı tanımları şu şekildedir:

Terman zekâyı soyut düşünme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Thorndike zekâyı sosyal, soyut ve mekanik olmak üzere üç başlık altında toplayarak birçok zihinsel yeteneklerin birleşimi olarak tanımlamaktadır.

Piaget, zekâyı gelişimsel boyutta yaklaşarak bireyin farklı yaşlarda özümleme ve uyum sağlama yoluyla çevreye uyum sağlaması olarak tanımlamaktadır.

Weshler ise zekâyı, bireyin belli bir amaç taşıyarak davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle ilişkilerde etkili olma kapasitesi olarak tanımlamaktadır.

Binet zekâyı, iyi us (akıl) yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendini aşma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Sternberg, zekâyı farklı türlere ayırarak analitik, sentezci ve pratik zekâ olmak üzere üç türlü zekâdan bahsetmiştir. Akıl yürütmeyi içeren beceriler, okuduğunu anlama ve mantık temelli düşünmeyi içeren beceriler analitik zekâ kapsamındadır. Sezgi, yaratıcılık ve uyum ile ilgili üst düzey düşünme becerileri sentezci zekâ içerisinde. Analitik zekâ ve sentezci zekâ ile elde edilmiş becerilerin günlük yaşamdaki sorunları çözmeyi sağlamasına ise pratik zekâ denir (Öznacar ve Bildiren, 2012).

Gardner'a göre, insan beyni sekiz zekâ alanından oluşmaktadır. Zekâ alanları; sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, müzik/ritm zekâsı, görsel/uzamsal (mekânsal) zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişisel zekâ, kişiler arası zekâ, doğa zekâsı olarak yer almaktadır (Gardner, 1993).

Bireyin zihin gücünün hangi düzeyde olduğunu gösteren değer ise zekâ bölümü (IQ) olarak adlandırılmaktadır. Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından 1905'te ilk modern zekâ testi geliştirilmiştir. Zekânın ne olduğu ve nasıl geliştirileceği tartışmaları hep devam etmiştir. IQ (Intelligence Quotient) başarının en önemli göstergesi olarak kabul edilse de zamanla başarı için IQ'nun tek başına yeterli olmadığı farklı yeteneklerin ve zekâ türlerinin de olduğu öne sürülmüştür (Büyükcüoğlu, 2019). Bireylerin zekâ yapıları genetik faktörler ve çevreden dolayı farklılık göstermektedir. Kalıtım ve çevre faktörleri zekâ gelişimini etkilemektedir. Yapılan araştırmalarla zekâ ile kalıtım arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur ancak sosyal ilişkilerin etkisi azaltıldığında bu ilişkinin oranının azaldığı fark edilmiştir (Akboy, 2000, s.80). Eğitim, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve aile arasındaki ilişkiler zekâyı etkilemektedir.

2.1.1. Özel Yetenek Kavramı

Hızlı bir değişim gösteren dünyada toplumların farklı ihtiyaçları ve sorunları ortaya çıkmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarına yaratıcı ve pratik çözümler sunacak kişiler üstün yetenekli bireylerdir. Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılmış kavramlardır. Üstün zekâ kavramı zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde

sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve kendi yaşlılarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98 'inden üstün olanlar için kullanılır. Zekâ ve zihinsel yeteneklerinin çoğunda akranlarına göre ileri performans gösteren yaratıcılık yanı güçlü, gizil güce sahip ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyen bireylere üstün zekâlı denilmektedir.

Özel yetenekliler kavramı ise zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi bir ya da birden çok yetenek alanında ve zekâ özelliğinde yaşlılarından belirgin ölçüde üstün olan diğer alanlarda ise ortalama düzeye sahip olanlar için kullanılmaktadır. Üstün özel yetenekli olan çocuk, belli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.

Üstün ve özel yetenekliler, zekâ, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösteren konu ve alan uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır. Üstün ve özel yetenekli olan çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (MEB, 2017, s.13)

Gagne, (2000) üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını ayrı değerlendirmektedir. Üstün zekânın en az bir yetenek alanını kapsayan doğuştan gelen ve geliştirilemez bir yetenek olduğunu ileri sürmektedir. Üstün yeteneği ise bireyde yer alan belli performanslara sahip sistemli bir şekilde geliştirilebilir yetenek olarak tanımlamaktadır. Akranlarına göre üst %10'luk kısımda olan kişiler üstün zekâ ve üstün yetenek kategorisinde yer alabilir. Son yıllarda yetenek ve zekâ kavramlarını kapsayan şekilde özel yetenek kavramı kullanılsa da bu kuramda özel yetenek kavramı üstün yetenek olarak kullanılmaktadır. Zekâ kavramı ayrı ele alınarak üstünlük kavramı ön planda tutulmuştur. Bu kurama göre üstünlük ve özel yeteneklilik farklı gruplandırılmıştır (Albakır Yavuz, 2019). Ataman (2012)'a göre "Üstün zekâlı çocuk ortalama olarak her grupta akranlarından ileriye üstün yetenekli çocuk bazı alanlarda ileridir, bazı alanlarda normaldir hatta bazı alanlarda desteğe ihtiyaç duyar." Üstün zekâlı çocuk birden fazla alanda yeterliliğe sahiptir. Yapılan araştırmalarda üstün zekâ kavramı kullanılırken Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'na yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda daha kapsayıcı olarak "özel yetenek" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Bilgiç vd., 2013, s.7). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde "Özel yetenekli birey: Yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin

kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey ” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Kara (2016) genel zihinsel yetenek alanında başarılı olan öğrenciler için üstün zekâ; sanat (resim, müzik) alanında yetenekli olan öğrenciler için ise üstün yetenekli ifadesi kullanılabileceğini belirtmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise Bilim Sanat Merkezine devam eden öğrenciler için üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını kapsayan özel yetenekli kavramı kullanılmıştır.

2.1.2. Özel Yetenekli Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların normal çocuklara göre zihinsel, kişilik, duygusal ve sosyal yönden (Kara, 2016) farklı özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar alanında uzman kişilerin geliştirmiş olduğu test ve ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır (Çamdeviren, 2014). Kalıtımın üstün zekâyı etkileyen en temel faktördür (Kara,2016). Üstün zekâlı çocukların doğuştan gelen potansiyellerini gerçekleştirmeleri için ebeveynleri tarafından ihtiyaç duyulan imkânlar sunulmadığında zihinsel gelişim evresi durağanlaşır. Üstün zekâlı çocukların gelişim özellikleri fark edilip ihtiyaçlarına yönelik fırsatlar sunulduğunda sadece akademik yönden değil sosyal ve duygusal yönden de başarı sağlayacaklardır.

Özel yetenekli olan çocuklar akranlarına göre üst düzey düşünme becerilerine sahiptir. Akranlarına göre erken gelişim özellikleri gösterirler. Hızlı öğrenme, geniş bir kelime hazinesine sahip olma, mükemmel bir hafıza, mantığını kanıtlama (neden-sonuç ilişkisini kurma), meraklı, yaşıtlarına göre olgun, gözlem yeteneği, güçlü espiyi anlayışı, zengin hayal gücü, sayılar konusunda yetenekli, bulmaca ve legoları kolaylıkla yapma üstün yetenekli çocukları akranlarından ayıran belirgin özelliklerdir (Sezginsoy, 2005). Bebeklik döneminde daha erken konuşmaya ve yürümeye başlarlar. Özel yetenekli olan çocukların yaklaşık yarısı okumayı çok erken yaşta öğrenebilmektedir. Bu özellikleri üstün zekânın en belirgin özelliği olarak görülmektedir (Hollingworth’dan aktaran Çağlar, 1972; MEB, 2017 s.14). Soyut düşünme becerileri erken yaşta gelişme gösterir. Kelimeleri doğru telaffuz eder, yaşıtlarından daha akıcı ve etkileyici konuşurlar. Sözcük dağarcıkları geniş olduğundan daha çok kelime kullanma ve kendilerini rahat ifade etmelerinden dolayı

yaşıtlarıyla sorun yaşarlar (Yıldız, 2021). Karmaşık problemleri kolaylıkla çözerler. Bağımsız olarak çalışmaya ve araştırmaya daha erken yaşlarda başlarlar. Hafızaları çok güçlüdür ve ezberlediklerini uzun süre hafızalarında tutabilirler (Cutts ve Moseley'den aktaran Albakır Yavuz, 2019).

Üstün zekâlı çocukların en temel kişilik özelliklerinin mükemmeliyetçilik (Albakır Yavuz, 2019, duyarlılık ve liderlik olduğu dikkat çekmektedir (Kara, 2016). Özel yetenekli olan çocuklar yüksek hedef ve ideallere sahiptir. Öğretmenleri ve aileleri tarafından da bu çocuklara karşı yüksek beklentiler olmaktadır. Hem içe dönük mükemmeliyetçilik hem de sosyal düzene karşı mükemmeliyetçilik yaşamaktadırlar. İçe dönük mükemmeliyetçilik bireyin kendisine yönelik yüksek standartlara sahip olması; sosyal düzene karşı mükemmeliyetçilik ise çevresi tarafından gerçekçi olmayan standartlarla birey üzerinde baskı kurulmasıdır (Flett, 1991'den aktaran Kara, 2016). Bu çocukların mükemmeliyetçilikten dolayı kaygı seviyeleri de yüksektir (Yıldız, 2021). Özel yetenekli olan çocukların ahlaki duyarlılıkları yüksektir. Çevresel felaketlere karşı aşırı duyarlı ve haksızlığa katlanamamaktadırlar. Olgun bakış açısına sahip ve karşılaştıkları sorunlara çözüm yolu bulma çabasındadırlar. Toplumsal olaylara, başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar. Keşfetme, araştırma ve öğrenme konusunda motivasyonları yüksektir. Akranlarına göre empati becerileri yüksektir. Üstün zekaya sahip oldukları için yoğun empati duyguları, aşırı hassas ve duyarlı olmaları bu çocukların en belirgin özelliğidir (Dümenci, 2018). Öz güvenleri yüksek olduğu için arkadaşlarını yönlendirmeyi ve liderlik yapmayı severler. Liderlik özelliklerinden dolayı direktif almaktan hoşlanmazlar. Risk almayı severler ve mücadele isteği hakimdir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli olan çocuklar hem normal akranlarına göre hem de kendi aralarında bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan farklı özellikler taşımaktadır (Dümenci, 2018). Özel yetenekli olan çocuklar bağımsız çalışmayı sever gerektiğinde ise arkadaşlarıyla işbirliği halinde çalışabilirler. Sosyal ve zihinsel olarak daha erken gelişim gösterdikleri için kendi yaşıtlarından daha üstün, kendileriyle eşdeğer zekâyâ sahip ve ortak ilgi alanına sahip kişilerle arkadaşlık kurarlar (Çağlar, 1972; Albakır Yavuz, 2019; Yıldız, 2021). Yaşıtlarıyla olan ilişkilerinde olgun ve daha etkilidirler. Uyum becerileri yüksek olduğu için arkadaşları arasında popülerlik ve liderlik özelliği gösterebilirler. Bazı

araştırmalar ise bu çocukların arkadaş edinmekte zorlandıklarını, arkadaşları tarafından dışlandıklarını ve yalnızlığa maruz kalabileceklerini belirtmektedir (Yıldız, 2021) Bulundukları sosyal ortam içerisinde liderlik özelliği gösterirler. Mükemmeliyetçilik ve seçici davranmalarından dolayı iletişimde çatışma yaşayabilmektedirler (Deniz, 2019). Aşırı duyarlı olma ve duygusal yoğunluk sosyal uyumsuzluk yaşamalarına sebep olabilmektedir (Kara, 2016). Akranlarına göre özgüvenleri yüksektir (Davaslğıl, 2004) Üstün zekâ tanısı, olumlu bir etiket gibi görünse de etiketlenmiş olmak akademik, duygusal ve sosyal açıdan farklı etkiler ortaya çıkarmaktadır. Etiketlenme, çocukta sevinç, korku, şaşkınlık ve kaygı gibi farklı duygusal tepkiler ortaya çıkarmaktadır. Üstün zekâ etiketi, özel yetenekli olan çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal ilişkilerini de farklı yönlerden etkilemektedir (Yıldız, 2021). Ailelerin, özel yetenekli olan çocuklarına karşı beklentileri çok yüksek olmaktadır. Çocuklar kendilerini baskı altında hissetmektedir. Eş zamanlı olmayan gelişimlerinden entelektüel gelişim hızı sosyal ve duygusal gelişimin önünde olabiliyor. Çocukların sosyal ve duygusal olgunluğu göz ardı edildiği için ebeveynleri ya da öğretmenleri zaman zaman olumsuz davranışlara anlam verememektedir. Üstün sosyal beceriler kalıtım yoluyla kazanılmaz. İyi bir sosyal çevrede yaşamadan ve yeterince pratik yapmadan üstün sosyal özellikler geliştirilemez. Özel yetenekli olmak üstün sosyal özellikleri geliştirmek için yeterli değildir. Özel yetenekli olan çocukların bu özelliklerini avantajlı hale dönüştürebilmeleri için çeşitli imkânlarla sahip zengin bir çevre ve deneyimlere sahip olması gerekmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler özel yetenekli olan çocukları erkenden fark ederek uygun yönlendirmelerle sosyal becerilerinin gelişmesine rehberlik etmelidir (Çağlar, 1972).

Okulda uygulanan eğitim programlarının duygusal zekâ gelişimini artıran programlarla desteklenmesi, sosyal ve duygusal becerilerin sistematik bir şekilde öğretilmesi; kişisel, sosyal ve akademik başarı seviyesinde yükselme, davranış problemlerinde azalma ve böylece çocukların çevresindeki diğerk çocuklarla veya yetişkinlerle daha kaliteli ilişkiler sürdürme eğilimini artıracaktır.

2.2. Duygusal Zekâ Kavramı

Duygusal zekâ kavramı, ilk olarak 1990’da akademik dergilerdeki iki makale ile dikkat çekmeye başladı. (Mayer, DiPaola ve Salovey 1990; Salovey ve Mayer, 1990). Böylece duygusal zekâ kavramının ilk tanımı ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ bir kavram olarak adlandırılmadan önce Bar-On duygusal katsayı kavramını kullanmıştır (Goleman’dan aktaran Mumcu ve Yiğit, 2022). Goleman’ın 1995’te yayınladığı “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” adlı kitabıyla duygusal zekâ kavramı akademik çevrelerin ve bireylerin tekrar ilgi odağı haline gelmiştir.

Duygusal zekâ kavramının tarihsel kökleri 19. Yüzyıla kadar dayanmaktadır. Darwin’in 1872’de duygusal ifadelerin hayatta kalabilme ve uyum sağlama üzerine önemini vurguladığı çalışması, duygusal-sosyal zekânın bilinen ilk çalışmasıdır (Bar-On, 2006). Bazı araştırmalar ise duygusal zekâ kavramının ilk olarak 1966 yılında Almanya’da yayınlanan bir makalede, Leuner tarafından “Emotional Intelligence and Emancipation (Duygusal Zekâ ve Özgürleşme)” başlığıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bu makalede duygusal zekâ düzeyi düşük kadınların sosyal rolleri benimsemediğine yer verilmiştir (Kavcar, 2011). 1986 yılında ise Payne tarafından hazırlanan “A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to Fear, Pain and Desire (Bir Duygu Çalışması: Duygusal Zekâ Geliştirme; kendi kendine bütünleşme; Korku, Ağrı ve Arzu ile İlgili) doktora tezinde duyguların ve duyguları göstermenin önemine değinerek duygusal zekâ kavramını kullanılmıştır (Boyce’den aktaran Kavcar, 2011).

Sosyal zekânın ilk tanımları duygusal zekâ kavramının temelini oluşturdu. Thorndike, zekânın mekanik zekâ, soyut zekâ daha sonrasında ise sosyal zekâ bileşenlerinden oluştuğunu belirtmiştir (Çakar ve Arbak, 2004; Akkuş, 2019) Thorndike 1920’de sosyal zekâ ve sosyal olarak yeterli davranışları tanımlama üzerine çalışmıştır. Thorndike, sosyal zekâyı, insanların birbirini anlama yeteneği ve ilişkilerinde olgun davranabilme beceri olarak tanımlamaktadır (Akkuş, 2019).

Gardner, zekâyı IQ (Zekâ Katsayısı) ile ölçülen bilişsel zekâ gibi tek bir boyut olarak değil de sekiz farklı boyuttan(dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müzikal, vücutsal-devinduyumsal, kişiler arası, kişisel, natüralist zekâ) oluşan bir bütün olarak değerlendirmektedir. Gardner’in çoklu zekâ modelindeki boyutlardan kişiler arası

zekâ(sosyal) ve kişisel zekâ(duygusal) duygusal zekâ kavramına temel oluşturmuştur. Gardner, sosyal zekâyâ, bireyin iç iletişimi ve kişilerarası iletişim zekâsından oluşan bir bütün olarak yaklaşmıştır. Bireyin kendiyle olan iletişimi ve duyguları tanıma becerisi iç iletişim ve zekâ kavramlarıyla ilişkilidir. Bireyin diğer insanlarla ilişkileri ve onların motivasyonları, ruh halleri ve ihtiyaçlarını fark etme durumu ise kişilerarası iletişim ve zekâ ikilisiyle ilişkilidir (Gardner'den aktaran Akkuş, 2019).

Mayer ve Salovey'e (1997) göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını kontrol etme, bunlar arasında seçim yapabilme ve bireyin duygularını hayatına yön vermede kullanabilme yeteneğini içeren sosyal zekânın bir tipidir. Buna tanıma göre Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı sosyal zekânın bir parçası olarak kabul etmişlerdir.

Bilgi (2018)'a göre duygusal zekâ, duyguları doğru zamanda oluşturma, denetim altında alma ve başkalarıyla sağlıklı ilerleyen duygusal ilişkiler iletişim kurabilme yeteneğidir.

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili olarak hem yapısal hem de ölçme yöntemiyle farklı üç ana model dikkat çekmektedir. Bunlar; Mayer, Salovey ve Caruso (2000)'nun duygusal zekâyı, duygusal bilginin bilişsel işlenmesini içeren bilişsel yeterlik olarak tanımladıkları model; duygusal zekâyı bireylerin günlük zorluklarla baş edip onlara uyum göstermesini sağlayan, duygusal-sosyal zekâ olarak nitelendirilen Bar-On (2000) modeli; duygusal zekâyı kariyer başarısında etkili olan duygusal ve sosyal yeterlikler ve beceriler olarak tanımlayan Goleman ve Boyatzis'in modeli duygusal yeterlilik modelidir (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 2000). Bar-On ve Goleman modeli duygusal zekâyâ özellik olarak yaklaşmaktadır.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ kavramının iki temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir; yetenek modeli ve karma(özellik) modeli. Bu modeller Mayer ve Cobb (2000) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

Yetenek Modeli: Bu model duygusal zekâyı yetenekler grubu olarak görmektedir. Duygusal zekânın önemi ve duyguların mantık yürütmedeki etkisi üzerinde durmaktadır.

Karma(Özellik) Model: Duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla harmanlayan bu modeller duygusal zekânın bizi ulaştıracağı sosyal ve kariyer başarılarına yönelik vaatlerde bulunur (Çakar ve Arbak, 2004). Mayer ve Salovey'in

yaklaşımının yetenek modeline, Bar-On, Goleman ve Cooper ve Sawaf'ın yaklaşımının ise karma modele dayandığını anlayabiliriz.

2.2.1. Duygusal Zekâ Modelleri

2.2.1.1 Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Mayer, Salovey ve Caruso (2000)'ın duygusal zekâyı, saf zekânın bir başka boyutu ve duyguları işleyen bir grup bilişsel yeterlilik olarak tanımladıkları modeldir (Köksal, 2007). Bu model duygusal zekâyı, geleneksel zekâ gibi ele alarak ölçümlerinde yetenek temelli testler kullanır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Mayer ve Salovey, duygusal yetenekleri, değiştirilebilmesi zor olan kişisel özelliklerden ayrı tutarak geliştirilebilir zihinsel yetenekler olarak ele almaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso'dan aktaran Çakar ve Arbak, 2004).

Salovey ve Mayer (2008) duygusal olarak zeki bir kişinin dört alanda yetenekli olabileceğini belirtmiştir. Buna göre duygusal zekâyı dört boyuttan oluşan hiyerarşik bir yapı olarak modellemektedirler. Her boyut duygusal zekâyı oluşturan bir dizi beceriden oluşmaktadır. Her boyut kendi içerisinde daha kolay becerilerden daha karmaşık becerilere doğru gelişimsel olarak ilerlemektedir. Örneğin; yüzlerdeki ve ses tonlarındaki temel duyguları algılama becerisi temel beceridir. Daha sonra bu beceri karışık duyguları ve yüzdeki en küçük duygusal ifadelerin dahi anlaşılmasına kadar gelişebilir. Duygusal zekâyı daha iyi anlaşılır kılmak için duygu ve zekâyı iki ayrı küme, yetenekleri ise duygular hakkında akıl yürütme ve duyguları akıl yürütmeyi geliştirmek için kullanma becerisi olarak bu kümelerin kesişim noktasına koyabiliriz. Duygusal zekâ, diğer yapılardan farklı değerlendirilerek duyguları tanımlama, algılama, yönetme ve kullanma gibi zihinsel yetenekleri düzenler.

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinin boyutları şunlardır:

- Duyguları Algılama ve Tanımlama: Duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içeren basamaktır (Akkuş, 2019). İlk olarak duyguları algılama, yüz

ifadeleri, ses tonu, sanat eserleri ve diğer kültürel eserlerdeki mesajları algılama, önem verme ve yorum yapmayı içerir. Bu kısımdaki beceriler; kişinin hem fiziksel durumu hem de düşüncelerini yansıtan duyguları tanıma yeteneği, diğer bireylerin konuşmasında, sesinde, görünüşünde ve davranışındaki duyguları tanıma yeteneği, duygularını doğru bir şekilde ifade etme yeteneği, duyguların gerçek ve doğru olup olmadığını ayırt etme yeteneklerinden oluşmaktadır (Akkuş, 2019; Köksal, 2007; Ulutaş, 2005).

- **Duygularla Düşünmeyi Kolaylaştırma:** Duyguların algılanmasından sonra anlamlandırılması basamağı devreye girer. Duyguların düşünce üzerindeki etkilerine odaklanır (Köksal, 2007). Bilişsel sistem duygular aracılığıyla olaylara farklı çıkarımda bulunma ve bakış açılarındaki (iyimserlik ve kötümserlik ya da şüpheci bakış açısına sahip olmak gibi) bulunabilmeyi sağlar (Büyükbiçer, 2019).
- **Duygusal Bilgiyi Anlama ve Analiz Etme:** Duygusal Bilgiyi Kullanma: Duyguları tanıyabilme, taşıdığı anlamları fark etme, karmaşık duyguları anlayabilme ve duygu geçişlerinin farkında olabilme yeteneğidir (Köksal, 2007).
- **Duyguları Düzenleme ve Yönetme:** Bireyim hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını gözlemlemesi ve iyi bir şekilde yönetebilmesi, duygular aracılığıyla ruh hali değişikliklerini kontrol edebilmesi becerilerinden oluşmaktadır (Akkuş, 2019).

Duyguları algılama ve tanımlama, duygu sisteminden bilginin alınarak aktarılması; duygularla düşünmeyi kolaylaştırma, zihinsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanma süreci; duygusal bilgiyi anlama ve analiz etme, duygunun bilişsel sürecini içerir; duyguları düzenleme ve yönetme, bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını yönetebilmeyi içerir (Akkuş, 2019) .

2.2.1.2. Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Darwin 1872’de hayatta kalabilmek ve uyum sağlamak için duygusal ifadenin önemine ilişkin duygusal-sosyal zekâ alanında bilinen ilk çalışmasıyla Bar-On modelinin temelini oluşturmuştur. Bar-On başlangıçta modelini “duygusal zekâ” ve “sosyal zekâ” olarak

adlandırmıştır. Ancak daha sonra modelini duygusal-sosyal zekâ olarak kısaltmıştır. Bu modele göre duygusal-sosyal açıdan zeki olmak, kendimizi ne kadar etkili anladığımızı ve ifade ettiğimizi, başkalarını anlamak ve onlarla iyi ilişki kurmak ve günlük talepler, zorluklar ve baskılarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmemizi belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterliklerin, becerilerin ve kolaylaştırıcıların bir bütünüdür (Bar-On, 2006).

Bar-On'un duygusal zekâ modeli hem zihinsel yetenekleri hem de kişisel özellikleri kapsadığı için karma model özelliği gösterir. Bar-On duygusal zekânın bilişsel zekâdan farklı olmakla beraber duygusal zekâ ve bilişsel zekânın genel zekânın temel öğeleri olduğunu; duygusal zekâ ve bilişsel zekâ öğelerinin de birbirini destekleyerek etkileşim halinde olduğunu belirtmiştir (Kavcar, 2011). Bar-On zeki olarak tanımlanacak kişinin hem bilişsel zekâyı hem de duygusal zekâyı sahip olduğunu belirtir (Bar-On, 1997). Bar-On modelinde duygusal ve sosyal yeterliliklerin birbirleriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bar-On modeli öğretilebilir ve öğrenilebilir bir modeldir. Bar-On modeline göre duygusal-sosyal olarak zeki bir birey olmak öncelikle bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendinin farkında olmasıyla başlar. Duygusal zekânın düşük olması bireyin günlük talep ve zorluklarla başa çıkmada sorun yaşadığını veya duygusal, sosyal ve davranışsal sorunlar yaşadığını tahmin etmeye yardımcı olmaktadır. Bar-On karma modelinde duygusal sosyal yeterlilikler ve beceriler beş ana boyutta on beş alt boyuttan oluşmaktadır (Bar-On, 2006).

Tablo 1

Bar-On Modelindeki Duygusal Zekâ Boyutları ve Yeterlilikleri

Boyutlar		Alt Boyutlar	Yeterlilik ve Beceriler
Kişisel Beceriler(İçsel Boyut) :		Özsaygı	Kendini doğru algılama, anlama ve kabul etme
Kendini Tanıma ve Kendini İfade Etme			

	Duygusal farkındalık	öz-	Duygularının farkında olma ve duygularını anlama
	Atılganlık		Kişinin duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmesi
	Bağımsızlık		Kendine güvenme ve başkalarına karşı duygusal bağımlılıktan uzak olma
	Kendini gerçekleştirme		Kişisel amaçlarına ulaşabilme ve potansiyelini gerçekleştirmek için çabalama
Kişilerarası Beceriler:	Empati		Başkalarının nasıl hissettiğinin farkında olmak, onları anlayabilme
Sosyal Farkındalık ve Kişilerarası İlişki	Sosyal sorumluluk		Kişinin sosyal grubuyla özdeşleşmesi ve başkalarıyla işbirliği yapması
	Kişilerarası ilişki		Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak
Stres Yönetimi:	Stres toleransı		Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetebilme
Duygusal Yönetim ve Düzenleme	Dürtü kontrolü		Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek

Uyum Sağlama:	Gerçeklik testi	Kişinin duygularını ve düşüncelerini dış gerçeklikle nesnel olarak doğrulamak
Değişim Yönetimi	Esneklik	Kişinin duygularını ve düşüncelerini yeni durumlara uyarlamak ve ayarlamak
	Problem çözme	Kişisel ve kişilerarası nitelikteki sorunları etkili bir şekilde çözmek
Genel Durum:	İyimserlik	Pozitif olmak ve hayatın daha parlak tarafına bakmak
Kendini Motive Etme	Mutluluk	Kendinden, başkalarından ve genel olarak hayattan memnun hissetmek

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25 kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.1.3. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Goleman, Mayer ve Salovey modelini temele alarak duygusal zekâ modelini geliştirmiştir. Goleman'a göre duygusal zekâ, kişinin kendini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, kendini başkasının yerine koyabilmesi ve umut besleyebilme özelliğidir (Goleman, 2016). Goleman, işyeri ve liderlikte, başarıyı getiren yeterliliklerin duygusal zekâyı yansıttığını belirterek duygusal zekâyı performans teorisi ile açıklamaktadır (Akkuş, 2019). Duygusal zekâyı iş hayatı ve iş performansı açısından ele almaktadır (Tekin, 2014). IQ'nun tek

başına başarının belirleyicisi olmayacağını ve başarının %20'sini oluşturduğunu öne sürerek başarılı olmada duyguların kontrolünün önemini vurgulamıştır.

Mayer ve Salovey'in modelini temel alarak duygusal zekânın kişisel yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler olmak üzere iki temel yetkinlik kapsamında beş boyutu olduğunu ileri sürmüştür (Büyükbiçer, 2019).

- Öz farkındalık: Kişinin hissettiği duyguların farkında olması, zayıf ve güçlü yanlarını bilerek kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmesi ve kişinin özgüvenli hissedebilmesidir.
- Duyguları idare edebilmek: Kişinin olumlu ve olumsuz duyguları dengede tutabilmesi, güvenilir, vicdanlı, uyumlu ve yenilikçi olabilmesidir.
- Kendini harekete geçirmek: Rahatsız edici duyguları ve dürtüleri kontrol edebilme, sorumlulukları yerine getirmede özenli davranma, değişim karşısında esnek olabilme, amacına ulaşmak için motivasyonu yüksek tutma, yeniliklere açık olabilmektir.
- Empati: Başkalarının duygularının ve korkularının farkında olma, onların hislerine karşı duyarlı olabilmektir.
- Sosyal beceriler: Hem kendinde hem de başkalarında istendik tepkiler oluşturabilmektir. İkna etme, çatışmaları çözme, faydalı ilişkiler kurma, işbirliği yapma ve ortak amaçlar için hareket edebilme yeteneklerini içerir. Öz-yönetim ve empati becerilerinin yeterince gelişmesiyle sosyal ilişkilerde istenilen düzeyde yeterlilik kazanılır (Akkuş, 2019).

Öz farkındalık, duyguları idare edebilme, kendini harekete geçirme becerileri kişisel yetkinlikler; empati ve sosyal beceriler ise sosyal yetkinlikler içerisinde değerlendirilir.

2.2.1.4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı iş ortamı ve örgütteki liderlik ilişkisi üzerinde durarak ele almaktadır (Şahin, 2015; Türkmen, 2019). Bu modelde duygusal zekâ; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal

simya olmak üzere “Dört Köşe Taşı Modeli” adıyla dört boyuttan oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000).

- Duyguları öğrenme-Duygusal okuryazarlık: Kişinin duygularını ve duygusal potansiyelini fark etmesi, duygulardaki mesajı algılayabilmesi, duyguları ayırt etmede dürüst davranması, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgiden oluşmaktadır.
- Duygusal zindelik: Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme öğelerinden oluşur. Bu boyutta en dikkat çeken kavram yapıcı hoşnutsuzluk faktörüdür. Eleştirel bakmayı sağlayan yapıcı hoşnutsuzluk gibi olumsuz bir duygu durumunun çatışma yaratarak örgüt için olumlu, yapıcı ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarabileceğini belirtir.
- Duygusal derinlik: İnsanın kendi amaçlarıyla örgütün amaçlarını koordine edebilmesidir. Dışsal bir güç olmadan kişinin kendini ve etrafını yönetebilmesi, kendi potansiyelinin ve amaçların farkında olma, bir işe adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, ahlaki duyarlılığı edinmiş olmak ve sorumluluklarının farkında olma öğelerini içermektedir (Büyükbiçer, 2019).
- Duygusal simya: Sezgisel akış, düşüncede zamanla değişim, fırsatları sezmek ve geleceği yaratmaktır. Duygusal simya boyutuyla kişi karşısına çıkan fırsatlarla var olan potansiyelini değerlendirerek gelecek için fırsat yaratabilir (Özbiçer, 2018).

Cooper & Sawaf, iş ortamında bireylerin ve örgütlerin ayakta kalmasını sağlamak ve rekabet gücünü artırmak için artık bilinen yaklaşımların yeterli olamayacağını savunmaktadırlar. Rutin ve rutin olmayan iş durumları karşılaştırması Stenberg’in pratik problemleri akademik problemlerden ayrı tutmasının iş dünyasındaki örneğidir. İş ortamında karşılaşılan problemler değişim göstermektedir. Değişen bu iş ortamında hem bireyler hem de örgütlerin duygusal becerileri yeterince edinmeden rekabet etmeleri veya devamlılıklarını sağlamaları mümkün görünmemektedir.

2.2.2. Duygusal Zekâ Yetileri

Duygusal anlamda zeki olmak günlük etkileşimde karşılaşılan sosyal problemlerin üstesinden gelebilmek için öz bilinç (kendinin farkına varma), içgüdüleri kontrol etme, diğerleriyle iş birliği içinde çalışma, hem kendine hem de başkalarına karşı duyarlı olma gibi temel duygusal zekâ yetilerini edinmiş olmak demektir. Duygusal zekâ eğitimi ile bu beceriler kazandırılır. Bunlar:

- Öz bilinç-duyguları tanıma ve ifade etme: Duyguları tanıma ve duyguları doğru bir şekilde ifade edebilme becerisi duygusal zekâyı etkileyen ve duygusal zekânın yüksek olması için en temel yetilerdendir (Karayılmaz, 2008; Cerit, 2018). Kişinin olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında olması, gerçekçi olması, eleştiride tutarlı olması, kendi duygularının ve ihtiyaçlarının farkında olması, kendine ve çevresine karşı dürüst olması, dürtülerini kontrol edebilmesi, davranışlarını gözden geçirmesi ve hayatının merkezine kendini alabilmesi öz bilinci oluşturan faktörlerdir (Bilgi, 2018). Kişilerarası ilişkilerin sağlıklı yürütülebilmesini etkileyen en önemli faktör bireyin kendini tanımasıdır. Birey çocukluktan itibaren duygularını tanıma ve ifade etme becerisini yeterince kazanmamışsa sosyal ilişkilerde yetersiz kalmaktadır(Yamada-Sunew'den aktaran Ulutaş, 2005).
- Öz yönetim-duyguları yönetme: Kişinin duygularını yönetebilmesi için önce duygularının farkında olması gerekir. Kızgınlık, endişe ve depresyon gibi duyguları fark etme ve bunlarla baş etme, hem kendisi hem de çevresindeki diğer insanlar hakkında olumlu duygular geliştirebilme becerilerinden oluşmaktadır.
- Motivasyon-duyguları güdüleme: Uzun ve kısa vadeli hedefler belirleme, optimist düşünme, hedefine ve işine odaklanma, geri bildirimleri değerlendirme becerilerinden oluşmaktadır.
- Empati: İyi bir dinleyici olma, başkalarının duygularına karşı duyarlı olma ve empati gösterme becerilerinden oluşmaktadır.
- Sosyal Beceriler: İlişkilerinde duygularını iyi yönetebilme, duygularını doğru ve etkili şekilde ifade etme, bir gruba ait hissetme ve grup için çalışabilme, sosyal olaylara

karşı duyarlılık gösterme, sosyal karar verme ve problem çözme, kişiler arası ilişkilerinde uzlaşmacı ve problem çözme becerilerinden oluşmaktadır (Ulutaş, 2005).

2.2.3. Duygusal Zekâ Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.2.3.1. Aile

Bebeklik döneminde yaşanan deneyimler, çevresel ve kalıtsal faktörler Özcan (2019) yaşamımız boyunca davranışlarımız, düşüncelerimiz ve duygularımız üzerinde etkisini sürdürür. Aile bireylerinin birbirleriyle sağlıklı iletişim ve etkileşim kurması, anne babanın kişilik özellikleri, duyguları dışa vurabilmeleri ve duyguları öğretmeleri, ebeveynlerin duyguları ifade etme şekli, empati yeteneği, olaylara bakış açısı ve verdikleri tepkiler duygusal zekâyı etkilemektedir (Özmen, 2009). Çocuk ve anne arasındaki bağlanma stili, duygusal zekâ gelişimini etkilemektedir. Anne tarafından çocuğun fiziksel ihtiyaçlarına ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olunması güvenli bağlanmanın oluşmasını destekler. Güvenli bağlanma stilini edinen çocuklar, yaşamın sonraki yıllarında duygularını yapıcı bir şekilde ifade edebilen, öz benlik algıları gelişmiş, diğerleriyle güvene dayalı ilişkiler kurabilen, empati becerisi yüksek bireyler olmaktadır (Bowlby, 2012'den aktaran Uyar-Kurt). Sevgi, saygı, empati ve güvene dayalı ilişkilerin olduğu aile ortamında çocukların duygusal zekası da yüksek olmaktadır (Yurdakavuştu, 2012). Harrod ve Scheer (2005) yaptıkları araştırmada ailenin eğitim durumunun ve maddi durumun olumlu olmasına göre de duygusal zekâ seviyesinin artış gösterdiğini ve babanın eğitim durumunun gençlerin duygusal zekâlarının belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.3.2. Yaş

Duyguların kontrol edilebilmesi için duygusal zekâ yetilerinin çocuklarda yeterince kazanılması gerekmektedir (Şahin, 2015). Çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerileri yaş ve deneyimlerle birlikte gelişme göstermektedir. Böylece çocuklarda yaşla birlikte duygusal-sosyal zekâda bir artış gözlenmektedir (Bar-On ve Parker, 2000). Yapılan araştırmalarla ilköğretim çağındaki duygusal zekâ gelişimi açısından en kritik dönem olduğu

belirtilmiştir (Altunbaş ve Özabacı, 2019). Bar-On, yaşları 16 ila 100 arasında değişen bir grup katılımcıdan oluşan çalışmada daha yaşlı grupların özellikle 40'lı yaşların sonundaki katılımcıların EQ-i ölçeğinde genç yaştaki kişilerden daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır.

2.2.3.3. Cinsiyet

Duygusal durumlarla ilgili bazı özellikler cinsiyete bağlanmıştır. Ebeveynler, duygular üzerine konuşmaları kız çocuklarıyla daha fazla yapmaktadır. Erkek çocuklarıyla ise öfke konulu durumlar üzerine konuşmalar yapmaktadırlar. Brody ve Hall (1993) kız çocuklarının dil becerilerinin erkek çocuklarının dil becerilerinden daha erken geliştiği için kız çocuklarının empati becerisinin daha yüksek ve duygularını açıklamada daha ileride olduklarını belirtmişlerdir. Bar-On, kadınların erkeklerden daha fazla duygularının farkında olduğunu, daha fazla empati gösterdiğini, kişiler arası ilişkileri daha iyi kurduğunu ve sosyal olarak daha sorumlu olduğunu ortaya koymuştur. Erkeklerin kadınlara göre daha yüksek içsel kapasiteye sahip, duyguları yönetmede ve stresle başa çıkmada daha ileri seviyede, esnek ve iyimser olduklarını belirtilmiştir. Kişilerarası becerilerdeki eksikliklerden dolayı psikopatiye erkeklerde daha çok rastlanmıştır. Düşük stres toleransından dolayı da kadınlarda kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Bar-On, 2006)

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme

Eğitimde temel amaç çocuğa bütüncül yaklaşabilmektir. Çocuk gelişimi bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil alanı olmak üzere beş alanda gerçekleşmektedir (Göl-Güven, 2021, s.38). Bu nedenle okullar, çocukların akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerini bütünleştirdiklerinde amacına ulaşacaktır (Elias vd., 1997). Okullar sosyal yerlerdir ve öğrenme sosyal bir süreçtir. Sosyal ve duygusal faktörler öğrenmede çok etkilidir. Duygular öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz da etkileyebilir. Sosyal duygusal öğrenme, düşünce, davranış ve duyguları aynı anda kullanabilme becerisinin edinildiği ve artırıldığı bir süreçtir (Özdemir-Beceren, 2012).

Okullarda çocuklarda oluşabilecek riskli davranışların önüne geçebilmek, hızlı bir değişim gösteren toplum yapısı, teknolojiadaki ilerlemeler, iş yaşamındaki çalışanlardan beklenen girişimcilik özelliklerinden dolayı sosyal duygusal becerilerin etkililiği artmıştır (Yelkikalan, 2006). Sosyal duygusal öğrenme duyguları tanımayı ve yönetmeyi, başkalarını önemsemeyi, iyi kararlar vermeyi, olumlu hedefler belirlemeyi, etik ve sorumlu davranmayı, olumlu ilişkiler geliştirmeyi ve olumsuz ilişkilerden kaçınmayı, kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılamayı öğrendiğimiz bir süreçtir (Elias vd., 1997; Payton vd., 2000). Sosyal ve duygusal alana yönelme ilk olarak soğuk savaş sırasında Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yayınlanan A Nation at Risk (Risk Altındaki Ulus) raporuyla başladı (United States National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu raporda; geleneksel aile yapısının çökmesi neden gösterilerek toplumu oluşturan değerlerin sekteye uğradığı ve gençlerin “doğru” bir şekilde yetiştirilmediği öne sürülmüştür. Daha çok örnek vatandaş yetiştirme hedefiyle geliştirilen bu program okul programına yerleştirilmekteydi. SEL (Social and Emotional Learning), okullarda olumlu öğrenme iklimi oluşturarak öğrenme, gelişme ve öğretme önündeki engelleri kaldırarak akademik başarı için kritik bir rol oynamaktadır. Dewey’in sosyal duygusal öğrenme çalışmaları eğitim alanına katkı sağlayan ilk çalışmalardandır. Dewey, öğrenmenin sadece akademik anlamda olmadığını çocukların sosyal ve duygusal alanının da geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Empati ve kişiler arası iletişiminin eğitiminin okullarda üzerinde durulması gereken önemli becerilerden olduğunu belirtilmiştir.

Salovey ve Mayer’in 1990 yılında yayınladıkları makalede duygusal zekânın ortaya çıkması ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerine (SDÖ) yönelme de büyük oranda arttı. Goleman 1995 yılında duygusal zekâ (EQ) kavramını ele alarak zeki olmanın başka boyutu olarak duygusal zekânın önemine yer vermiştir. İnsanların yaşantısında düşünceler kadar duyguların da yönlendirici etkisinin büyük olduğunu ileri sürdü. Sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasının bireyler üzerinde olumlu etkileri soncunda yeni bir kavram olarak sosyal ve duygusal öğrenme ortaya çıktı. Sosyal duygusal öğrenme kavramı resmi olarak adından ilk kez Daniel Goleman başkanlığında kurulan CASEL(Collaborative for Academic Social Emotional Learning) tarafından kullanılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalar, Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İş Birliği (CASEL) çatısı altında birleştirilmiştir. Böylece SDÖ kavramını alana kazandıran CASEL olmuştur.

CASEL'in amacı sosyal duygusal öğrenme kavramı aracılığıyla okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar akademik hedeflerin yanında öğrencilerin var olan sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da sistemik bir yaklaşımla karşılanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Sosyal duygusal öğrenme kavramının çeşitli beceriler ve davranışlara göre farklı tanımları yer almaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, duyguları yönetmek, kişisel ve grubun belirlediği hedeflere ulaşmak, başkalarının duygularına karşı duyarlı olma ve empatik davranma, olumlu ilişkiler kurmak ve muhafaza etmek, karar vermede sorumluluk sahibi olma, sağlıklı kimlikler geliştirmek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve doğru şekilde uygulayabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. McCombs (2004) sosyal duygusal öğrenme sürecini sosyal görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmek için duygu, düşünce ve davranışların bütünleştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri sosyal becerileri de içine alan daha geniş bir kavramdır. Zaman zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılsa da aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Yüksel (1999) sosyal becerileri başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan ve sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları içeren, çevrede olumlu etki bırakan, amaca yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, gözlenebilir ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal bileşenleri içeren öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler, sosyal bilgiyi alma, çözümleme, anlama ve uygun tepkide bulunmayı içeren süreçteki davranışlar bütünüdür.

Sosyal beceriler; sosyal öğrenme yoluyla kazanılan, sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, etkili ve uygun tepkilerle iletişimi başlatma ve bu etkileşime tepkide bulunmayı sağlama olarak tanımlanmaktadır (Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin'den aktaran Bilecik, 2019). Sosyal becerilerin, yaş, cinsiyet, statü ve çevresel özelliklerden etkilendiği, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluştuğu ve sosyal ödüllerle bu becerilerin etkililiğinin sürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca sosyal beceri yetersizliğinin fark edilip, geliştirilebileceğini açıklamışlardır (Akkuş, 2005; Ervasa, 2019; Seven, 2006; Kafkas, 2018). Sosyal duygusal öğrenme duyguların akıllıca kullanımını (Yelkikalan, 2006) ve sosyal becerilerin kazanımını içeren gelişimsel bir süreçtir. Sosyal beceriler, bireyin içinde bulunduğu

topluma uyumunu artıran ve sosyal duygusal öğrenme sürecinde kazanılmış davranışlar bütünüdür.

2.4. Sosyal Becerinin Tanımı ve Önemi

Sosyal beceriler çok boyutlu bir kavram çerçevesi ile ele alındığı için birden fazla tanımı ile ortaya çıkmıştır. Tanımların çeşitlilik göstermesi sosyal becerilerin yapısının sosyal etkileşim, olumlu sosyal davranışlar ve sosyal-bilişsel beceriler gibi farklı disiplinlerle ilişkili kavramların yer almasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım & Karaman, 2016).

Sosyal becerileri bütüncül kişilik özellikleri olarak ele almak yerine cinsiyet, yaş, sosyal statü ve iletişimde bulunulan kişiye ve duruma göre değişebilen, akranlar ve yetişkinlerle kurulan ve kişilerarası ilişkileri etkileyen öğrenilmiş ve özel davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Elliot, Sheridon ve Gresham'dan aktaran Uz-Baş, 2003; Demirci, 2019).

Sosyal beceri tanımlarını üç grupta incelenmiştir. Bunlar; akran kabulü, davranışsal ve sosyal geçerlik tanımlarıdır. Akran kabulü tanımına göre akranları tarafından onaylanan, kabul gören ya da popüler olan davranışlar sosyal beceriler olarak ifade edilmektedir. Sosyal becerinin başkalarının davranışına bağlı pekiştirme ihtimalini arttıran duruma özgü eylemler olan davranışsal tanımdır. Sosyal geçerlik tanımı ise akranlar tarafından kabul edilme ya da popülerlik, önemli kişilerin (ebeveynler ve öğretmenler gibi) çocuğun sosyal becerileri ile ilgili değerlendirmeleri gibi önemli sosyal sonuçlarla bağlantılı ya da bu önemli sonuçlara yol açan duruma özgü davranışlardır (Gresham ve Elliott'tan aktaran Yüksel, 1997; Bacanlı & Erdoğan, 2003).

Hargie (2006) sosyal becerileri altı faktör ile açıklamıştır. Bunlar:

- Sosyal beceriler ulaşmak istenen hedefe yönelik amaçlı davranışlardır.
- Bireylerin göstermiş olduğu her davranış birbiriyle ilişkilidir.
- Sosyal beceriler bulunduğu duruma göre uygunluk ve değişiklik gösteren davranışlardan oluşur.
- Sosyal beceriler öğrenilebilir davranışlardır.

- Sosyal beceriler bilişsel kontrol altında yer alır.
- Sosyal beceriler kişisel durumları sergileyen tanımlanabilir davranışlardır (Hargie'den aktaran Kafkas, 2018).

Bu faktörlere ek olarak sosyal becerilerin bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının normlarına bağlı olduğu, olumlu veya nötr geri bildirimler alma, olumsuz tepkilerden de uzak durmayı sağlayan hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen duyuşsal ve bilişsel öğeleri içeren beceriler olduğundan bahsedilmektedir (Stanley'den aktaran Uçan, 2019)

Sosyal beceriler, belirli bir sosyal bağlamda, sosyal etkileşim açısından faydalı veya ilk olarak başkalarına yararlı olacak şekilde iletişim kurma yeteneğidir (Combs ve Slaby'den aktaran Günindi, 2011). Sosyal becerinin bu tanımı, sosyal beceriyi kişilik özelliği olarak kavramsallaştırmaktadır (Bacanlı, 2021, s. 26).

Sosyal becerilerin; eş zamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgi olmak üzere dört öğeden oluştuğunu belirtilmektedir (Doğan, Totan & Sapmaz, 2009). Eş zamanlılık taraflar arasındaki ahengi belirten sosyal etkileşimde ana unsur özelliğini taşımaktadır. Göz teması, kişinin jest ve tavırları, dokunma, ses tonu gibi sözsüz öğeleri kapsar. Benlik sunumu kişinin duygularını hem kontrol edebilmesi hem de gizleyebilmesini içeren istedik izlenimler sunmaktır. Nüfuz duyguları etkili kullanabilmeyi ve sosyal etkileşimleri etkilemeyi kapsar. Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip merhametli ve yardımsever davranabilmek ise ilgi kategorisindedir. (Bacanlı, 2021, s. 10-12).

Sosyal beceriler, genellikle bireyin çevresindekilerini gözlemlemesi, onların davranışlarını model alması ve taklit etmesiyle kazanılmakta; çevreden aldığı geri bildirimlerle kalıcı hale gelmektedir. Günümüzde sosyal becerilerin önemi fark edilerek birçok eğitim programında sosyal beceri eğitime yer verilmektedir. Her yaştaki çocuk ve yetişkinler için farklı sosyal beceri programları hazırlanmakta; yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ile bu programların verimliliği ve bireylerin sosyal becerileri öğrenme ve kullanma düzeylerini etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmaktadır (Çiftçi & Sucuoğlu, 2003, s.19).

Sosyal beceriler, genellikle informal yolla yani bireyin çevresindeki insanları gözlemlemesiyle öğrenilmekte ve buna bağlı olarak uygun rol model olmadığında beceri

yetersizliğıyle karşılaşmaktadır (Alisinanoğlu & Özbey, 2011, s.24) Anne ve babalar çocukların ilk rol modelleridir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal ağlar genişlemektedir. Sosyal beceriler sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar bütünüdür. Sosyal beceriler, çocuğun duygusal-sosyal gelişim için ayrıca önemlidir (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006). Bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim sosyal becerileri etkilemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukluk ve ergenlik döneminde akranları tarafından reddedilen çocuklar sonraki dönemlerde sosyal beceri yetersizliğı yaşamaktadır (Uz Baş, 2003). Sosyal becerilerin yetersiz olması halinde bireyler ilişkilerini başlatmada, sürdürmede ya da karşılaştıkları sorunları çözmede, duygusal ve sosyal alanda sorun yaşamaktadırlar.

2.4.1. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar

2.4.1.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, çocuğun yaşına uygun sosyal becerileri yerine getirme sürecidir. Sosyal gelişim, kültür, çocuğun bakımı, dil gelişimi, çocuğun doğası ve tesadüfi öğrenme durumları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Yıldız, 2021). Sosyal gelişim, bireyin doğumundan itibaren içinde bulunduğu toplumun beklentilerine uygun davranış edinebilme sürecidir. Aile çocuğun ilk sosyal çevresidir. İlk olarak aile ile oluşmaya başlayan sosyal etkileşimler, sosyal becerilerin oluşumunu desteklemektedir. Sosyal becerilerin gelişmesi ise sosyal gelişimi destekleyerek topluma uyumu artırmaktadır. (Arslan, 2016). Sosyalleşme, sosyal yeterlilik ve sosyal beceriler birbirinden etkilenen ve bütünüyle sosyal gelişimi destekleyen kavramlardır (Ateş, 2022). Sosyal gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

2.4.1.2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurması ve karşılaştığı sosyal problemleri çözmesi için gerekli sosyal becerileri kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır (Ergenekon'dan aktaran Arslan, 2016). Sosyal beceriler belli davranışlardan oluşmaktadır.

Sosyal yeterlilik ise bu davranışların değerlendirilmesi ve bir yargıya varılması anlamına gelmektedir (Akkuş, 2005).

Sosyal yeterlik becerikli davranış ortaya koyabilme yeteneğine sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Trower'dan aktaran Bacanlı, 2021, s. 29).

Sosyal yeterlik ebeveyn, öğretmenler ve akranlarla içinde bulunulan sosyal etkileşimlerde bireyin sosyal görevi yerine getirebildiğine dair performansı ile ilgili değerlendirici bir sonuca ulaşmaktır. Sosyal beceri ise sosyal görevleri yerine getirebilmek için kullanılan becerilerdir (Walker ve McConnell'den aktaran Uz-Baş, 2003).

Çocuğun anneye bağlanma biçimi sosyal yeterliği etkileyen unsurlardandır. Sosyal yeterlik kültürel, demografik, uyumlu davranış ve sosyal beceri değişkenlerini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Bulut, 2016).

2.4.1.3. Sosyal Zekâ

Thorndike, 1920'li yıllarda, sosyal zekâ, soyut zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere üç tür zekâ olduğundan bahsetmiştir. Thorndike'e göre sosyal zekâ insanları anlama ve idare edebilme şeklinde, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneğidir (Bacanlı, 2021, s.3).

Marlowe (1986)' a göre sosyal zekâ;

- Bireyin hedef belirleme ve hedefe yönelik etkinlik gösterme yetenekliliği (motivasyonel tanım)
- Bireyin kişisel yeterlik ve başarı beklentisi halinde olması (kendine yeterlik)
- Olumlu pekiştireç getirecek eylemlerde bulunma becerisi veya yeteneği
- Sosyal açıdan faydalı davranışları yerine getirmede etkililik (performansa yoğunlaşan tanım)
- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlev görme örüntülerinde ortaya çıkan kişilik özelliği (Marlowe'dan aktaran Bacanlı, 2021, s.6)

Marlowe(1986), sosyal zekâyı modelleyerek beş öğeye ayırmıştır. Bu öğeler; prososyal tutum, sosyal beceriler, empati becerileri (başkasını bilişsel ve duygusal olarak anlama yeteneği), duyuşsallık ve sosyal anksiyetedir. (Bacanlı, 2021, s.6-7).

Goleman, duygusal zekâ kavramını sosyal zekâ kavramı gibi kullanmıştır. Goleman (2006)'a göre sosyal zekâ, sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sosyal farkındalık karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmeyi içerir. Sosyal beceri ise sosyal farkındalık sonucunda edinilen bilgiler yardımıyla diğer insanlarla etkili ve sürdürülebilir bir ilişki kurmayı ifade eder (Ateş, 2022).

Sosyal farkındalık temel empati, uyum, empatik isabet ve sosyal biliş olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Empati, başkalarının duygularını anlamak ve paylaşmaktır. Uyum ise karşıdaki bireyi dikkatli dinlemeyi içeren fizyolojik eş zamanlılıktır. Empatik isabet, başkalarının duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilmektir. Sosyal biliş ise toplumda doğru olarak değerlendirilen davranışların farkında olmaktır (Bacanlı, 2021, s.9-10). Goleman duygusal zekânın öz bilinç ve öz-yönetim basamaklarıyla sosyal zekânın sosyal farkındalık ve sosyal beceri boyutları arasında paralellik görmektedir.

2.4.2. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal becerilerin tanımlanmasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) sosyal becerileri altı kategoride incelemişlerdir:

- Temel(Başlangıç) sosyal beceriler: Dinleme, Konuşmayı başlatma, kendini tanıtabilme, diğer insanları tanıtma, övgüde bulunma, iltifat etme, teşekkür etme, soru sorma.
- İleri sosyal beceriler: Yardım isteyebilme, katılma, yönerge verebilme, verilen yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna edebilme.

- Duygularla başa çıkma becerileri: Yaşadığı duyguyu tanıma, duygularını ifade edebilme, başkalarının yaşadığı duyguyu bilme, sevgiyi ifade etme, hem kendi hem de başkalarının öfkesiyle başa çıkma, korkuyla başa çıkabilme ve kendini ödüllendirebilme.
- Saldırganlığa alternatif beceriler: Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme, hakkını savunabilme, arkadaşlarıyla uzlaşma, alay etmeyle baş etme, kendini kontrol edebilme(öz kontrol), çatışma ve kavgadan uzak durma.
- Stresle başa çıkma becerileri: Şikâyet etme, çekingenlikle baş etme, başarısızlığa tepki verme, şikâyetle cevap verme, oyun sonrasında yenilme ile baş etme, sıkılganlıkla başa çıkma, terk edilmekle baş etme, bir arkadaşı savunma, ikna edilmeye karşılık verme, zor konuşmaya hazır olma, grup baskısıyla baş etme.
- Planlama becerileri: Bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenini belirleme, bir hedef belirleme, bilgi toplama, problemleri önemine göre sıraya koyma, bir konu üzerinde yoğunlaşabilme (Cartledge ve Milburn'den aktaran Bacanlı, 2021, s.57-58; aktaran Dermez, 2008; Gülay ve Akman, 2009'dan aktaran Arslan, 2016).

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ölçeğinde sosyal beceriler beş alt kategoride incelenmektedir:

- İş birliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri çevresindekilerle paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir.
- Atılganlık: Bilgi edinebilmek için soru sorma, kendisini tanıtmak ve olumlu bir şekilde hakkını arayabilecek şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.
- Öz-kontrol: Olumsuz tepkilerle karşılaştığında uygun tepkide bulunma, içinde bulunduğu çatışmalarda öz kontrol ve uzlaşma gibi becerileri gösterebilmesidir.
- Empati: Çevresindekilerin duygularına ilgili olabilme becerilerinden oluşur.
- Sorumluluk: Bireyin, çevrenin beklentileri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilerden oluşan becerilerdir (Seven, 2006; Elliot & Buse'dan aktaran Bulut, 2016; Kafkas, 2018).

Calderalla ve Merrel (1997) çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmaları inceledikten sonra sosyal becerilerde beş boyut belirlemiştir:

- Akran ilişkileriyle ilgili beceriler; arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme ve onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, ortak çalışmalarda liderlik rolü üstlenme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, mizah anlayışına sahip olma.
- Kendini kontrol etme becerileri; kızgınlığını kontrol etme, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, kurallara uyma, sınırları görmezden gelmeme, uzlaşma, eleştiri alma ve başkalarının eleştirilerini kabul etme.
- Akademik beceriler; bağımsız olarak çalışma ve görevi yerine getirebilme, öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme, serbest zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, ihtiyaç duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme.
- Uyma becerileri; talimatlara uyma, kuralları takip etme, materyalleri, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma, ödevini bitirme, diğer sorumluluklarını yerine getirme, yapıcı eleştiriye uygun şekilde tepkide bulunma
- Atılmanlık becerileri; diğerleriyle konuşmak için girişimde bulunmak, arkadaşlarını oyuna davet etme, kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme, aşına olmadığı kuralları sorma, karşı cins ile rahat olma, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme, çalışmalara ve gruba uygun şekilde katılma (Elibol Gültekin, 2008'den aktaran Arslan, 2016)

Stephens (1978) öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu sosyal beceri eğitimi programında okuldaki sosyal becerileri analiz ederek dört boyut belirlemiştir.

- Kendisiyle ilgili davranış: Bireyin kendisine karşı olum tutum içerisinde olması, sorumluluk üstlenme, sonuçları kabullenme, ahlaki davranış, duygularını ifade edebilme, kendine dikkat etme becerileri.
- Görevle ilgili davranış: Grup etkinliklerine katılma, soru sorma ve yanıtlama, davranışlara dikkat etme, sınıf tartışmasına katılma, görevleri yerine getirme, yönergeleri takip etme, göreve uygun davranış gösterme, işi kaliteli bir şekilde yapma becerileri.
- Çevresel davranışlar: Çevreye bakım gösterme, tehlikeyle başa çıkma becerileri.

- Kişilerarası davranış: Otoriteyi kabullenme, çatışmalarla başa çıkma, başkalarını selamlama, yardım etme, konuşma, organize oyunlara katılma, başkalarına karşı olumlu tutum gösterme, informel olarak oynama, başkalarının mülkiyetine saygı gösterme becerileri (akt. Bacanlı, 2021, s.60).

Akkök (2006) sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır. Bunlar;

- İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme.
- Grupla bir işi yönetme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirmeye çalışma, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme
- Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma
- Stres durumuyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, utarılan durumla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.
- Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma (Akkök, 2006, s.23-24).

2.4.3. Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.4.3.1. Aile

Çocuk ilk sosyal deneyimlerini ailede edinmektedir. Ailedeki ilk yaşantılar çocuğun kişilik gelişimi üzerinde kalıcı izler bırakır. Anne-babanın eğitim seviyeleri Kam (2019) ve çocuğa karşı tutumları çocuğun sosyal gelişimini etkilemektedir. Baskıcı ve otoriter tutuma sahip ailede büyüyen çocuklar ödül ceza yöntemiyle büyütülmektedirler. Ebeveynleri, çocuğun sorgulama yapmaksızın kendi kurallarını benimsemelerini isterler. Kendini baskı altında hisseden bu çocuklar aşırı hassas, içsel denetimi zayıf, kendini rahat ifade edemeyen ve utangaç davranışlar gösterir. Aşırı hoşgörölü tutuma sahip ailede büyüyen çocuklar okul ortamında kurallara uyum sağlamada zorlanır. Davranışlarını kontrol edip kurallara uyum sağlayamadığı için saldırgan davranışlar sergiler. Bu nedenle arkadaş edinemez ve arkadaşları tarafından dışlanır. Demokratik tutumu benimseyen ebeveynler göstermiş oldukları belli bir seviyedeki hoşgörölüyle kendine güvenen çocuklar yetiştirir. Kuralları benimseyen çocuklar kendini kontrol etmeyi öğrenir (Erzeybek, 2015). Çocuğun anneye bağlanma stili çocuğun sonraki dönemlerindeki sosyal becerilerini ve akran ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Çocuk gelişiminin erken dönemlerinde, çocuğun anne ile iletişimi ve yakın kişilerle ilişkiler (ihtiyaçların zamanında fark edilerek sevgi, dokunma, ses tonu, beslenme vb. temel ihtiyaçların giderilmesi, istismar ve kaba davranışlar) yaşam boyu sosyal ilişkilerini etkileyecek yeteneklerin gelişmesinde etkili olmaktadır. Özgüven, diğer insanlara bağlanma ve güvenebilme, ilişki kurabilme yetenekleri ve başkalarıyla uyumlu olabilme kapasitesi bu etkileşimlerle gelişmektedir. Anne ve babanın çocukla kurduğu ilişki güven duygusunun oluşumunu etkilemektedir. Güven duygusu benlik gelişimini de olumlu etkiler. Çocuğun dış dünyanın güvenilirliğine ilişkin kaygı düzeyi de azalmaktadır. Ebeveyn-çocuk ilişkisi duygusal gelişimi etkilerken dolaylı olarak da çocuğun çevre ile olan etkileşimini yani sosyal becerilerini etkilemektedir (Saarni'den aktaran Büyükünöl Göyçek, 2019) Annenin sosyal yeterliliği çocuğun akranları ile olan sosyal etkileşimlerini belirlemektedir (Ateş, 2022).

2.4.3.2. Akranlar

Çocuğun sosyal davranışları etkileşimde olduğu aile ve akranların tepkileri bağlamında değerlendirilmelidir. Her çocuk sağlıklı gelişim için dikey ve yatay ilişkiler olmak üzere iki tip ilişkiye ihtiyaç duyar. Dikey ilişki, çocuğun, sosyal güç ve bilgi yönünden kendisinden daha fazla olan bir yetişkinle kurduğu bağıdır. Yatay ilişki ise gelişim düzeyi kendisiyle benzer biri ya da akran grubuyla kurduğu daha eşit ve dengeli bir ilişkidir (Hartup, 1989) Akran ilişkileri içerisinde çocukların bilişsel ve empati becerileri gelişir ve iş birliği ve rekabet içeren etkinliklere katılarak diğer insanlarla uyum içerisinde yaşamayı öğrenirler (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2002, s.23).

Sosyal gelişim sürecinde oyun yoluyla akranlarla kurulan sosyal etkileşim ve çocuğun akran grubu içerisinde ne kadar kabul gördüğünü ifade eden sosyal konumu sosyal becerileri etkilemektedir. Sosyalleşmede, akranlarla ve ebeveynlerle oynanan oyunlar doğal bir öğrenim aracı olarak görülmektedir. Okul, aile ortamından sonra çocuğun karşılaştığı yeni sosyal ortamdır. Çocuk okul ortamında öğretmen ve akranlarıyla sosyal etkileşim kurarak sosyal ağını genişletir. Okul ortamında çocuğun sadece akademik becerilerine değil kişisel ve sosyal becerilerine de odaklanılmalıdır.

2.4.3.3. Cinsiyet ve Yaş

Literatürde yer alan yaş ve cinsiyet faktörleri sosyal becerileri etkileyen çevresel ve biyolojik etkenlerdir. Yaş ve sosyal beceriler arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Yetişkinler tarafından çocuklara yüklenen cinsiyet rolleri, anne ve babanın cinsiyete göre farklılaşan tutumlarının sosyal beceriler üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ancak bazı araştırmalara göre ise cinsiyet faktörü sosyal becerileri etkilemektedir (Kam, 2019). Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) çalışmalarında kız çocuklarının uyum becerilerinin erkek çocuklarının uyum becerilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey

Ailenin gelir düzeyi, ailedeki kısıtlı imkânlar ve çevredeki uyaran azlığı sosyal becerileri etkilemektedir (Kam, 2019). Düşük sosyo-ekonomik düzeyde yetişen çocuklar, ifade

becerileri zayıf ve içine kapanık çocuklar olarak yetersiz sosyal becerilere sahip olmaktadır (Deniz, 2019). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler çocuklarına zenginleştirilmiş farklı ortamlar sağlayarak çocuklarının sosyal yönden becerikli olmalarını sağlar (Uysal, 2014).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak duygusal zekâ ve sosyal beceri ile ilişkili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Arslan (2016) çalışmasında ilkokul birinci sınıfa giden 254 öğrencinin sosyal becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerdeki sosyal beceri yetersizliklerinin nedenini öğretmen ve veli görüşünü alarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çocukların sosyal beceri düzeylerinin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ekonomik durum, algılanan aile tutumu, okulöncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı, sınıf mevcudu, anne yaşam durumu, baba yaşam durumu, cinsiyet, ebeveyn birliktelik durumları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Güneş (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kent merkezinde öğrenim gören 416 öğrenci ile köyde öğrenim gören 124 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleriyle sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet, evde birlikte yaşadığı kişiler tarafından sevilme algısı, sınıf öğretmeni tarafından sevilme algısı, okulda sosyal etkinliklere katılma durumu, evde veya okulda olumlu davranışlarda bulunulduğunda ödüllendirilme durumu, günlük televizyon izleme süresi, günlük internet veya bilgisayar kullanma süresi gibi değişkenler ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Dümenci (2018)'nin “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Akran İlişkilerine Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında sosyal beceri

eğitiminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim almakta olan, 6. ve 7. sınıfa devam eden 18 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen doğrultusunda nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı, üç ay süre ile haftada iki yarım gün toplam 24 oturum uygulanırken; kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Nicel veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarından iletişim, etkileşim, güven ve toplam puan türünde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitim programının etkililiğini belirlemek için çocukların sınıf öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine göre ise sosyal beceri eğitiminin akran ilişkilerinin gelişimine yönelik iletişim, etkileşim, birliktelik ve güvene yönelik alanlarda farkındalık geliştirdiği sonucu elde edilmiştir.

Ervasa (2019) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanım motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde yer alan Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim görmeye devam eden 219 üstün yetenekli 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanım motivasyonları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çocukların sosyal medya kullanım motivasyonları azaldıkça sosyal beceri düzeyleri artmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerden interneti günlük ortalama 1 saatten az kullanan bireylerin 4 saat ve üzeri az kullananlara göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal medyayı en fazla eğlenmek ve bilgi edinmek amacıyla kullandıkları ve en çok takip ettikleri sosyal medya sitesinin Youtube olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2021) çalışmasında WISC-IV sonuçlarına göre normal ve üstün yetenekli olarak değerlendirilen altı-on yaş arasındaki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada

ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu basit-rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 6-10 yaş arası 90 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların zekâ seviyesinden bağımsız olarak, ebeveynler demokratik tutum sergilediğinde, çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri yükselmektedir.

Bostancı (2020) araştırmasında, Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 9-12 yaş arasındaki özel yetenekli olan çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bilgisayar bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi ve demografik değişkenler bağlamında karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 117 özel yetenekli olan öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre bilgisayar bağımlılık düzeyi artan çocukların sosyal beceri düzeylerinde azalma olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2019) “Tek Çocuklu Aileler ve Çoğul Çocuklu Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyi Bakımından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında kardeş sayısının çocukların sosyal beceri düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Çalışma grubunu 7-9 yaş aralığındaki kardeşi olan ve kardeşi olmayan çocuklar oluşturmuştur. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) her bir çocuk için hem anne hem de baba tarafından cevaplandırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kardeşi olan çocukların kardeşi olmayan çocuklara göre sosyal beceri ölçeğinin temel sosyal, sonuçları kabul etme, yönerge verme, bilişsel beceri alt boyutlarında puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükcinal Göyçek (2019) çalışmasında sosyal duygusal gelişim programının üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında İlkokul 2. Sınıf düzeyindeki 10 üstün zekâlı öğrenci için ilişkiyi başlatma becerileri, grupta iş yapma becerileri, duygusal becerileri, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini içeren “Sosyal Hayatta Ben” adlı program oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında fark olduğu, son test puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Kam (2019) çalışmasında sosyal beceri eğitimi programının 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 180 ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma ön test ve son

test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Uygulanan ölçekten en düşük puanı alan 20 öğrenci arasından rastgele 10 deney grubuna 10 kontrol grubuna atama yapılmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca 45 dakika süreyle Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmış, kontrol grubu için herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin değiştiği belirlenmiştir. Sosyal Beceri Eğitimi Programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin ve aile büyükleriyle yaşama değişkenin sosyal beceri düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı fakat anne-baba eğitim düzeyinin ve aile gelir düzeyinin anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2019) okul öncesine giden üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan araştırmanın çalışma grubunu okul öncesine devam eden 50 üstün yetenekli öğrenci ve 50 normal gelişim gösteren öğrenci, öğretmenleri ve anne babaları oluşturmuştur. Üstün yetenekli çocuklarda öğretmenin sosyal beceri konulu eğitim alıp almama durumunun, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin normal gelişim gösteren çocukların puanları üstün yeteneklilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2006) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri arasından 125 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma da tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin IQ'ları ile duygusal zekâları arasında pozitif bir ilişki olmadığı, duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat duygusal zekânın bazı alt boyutlarında farklılık gözlemlendiği, üstün yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerinde daha çok negatif duygularının etkisinde davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uyaroğlu (2011) “Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlköğretim Öğrencilerinin Empati Becerileri ve Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında duygusal zeka ve empati becerilerinin üstün

yetenekli çocuklarda ve normal gelişim gösteren çocuklarda farklılaşıp farklılaşmadığını ve ebeveyn tutumlarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 76 üstün yetenekli öğrenci ile normal gelişim gösteren 80 öğrenci oluşturmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin anneleri demokratik tutum sergiledikçe öğrencilerin karşısındakinin duygularını anlama becerisinin arttığı; üstün yetenekli öğrencilerin ise karşısındakinin duygularını anlama becerisinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekli çocukların anne ve babaları aşırı koruyucu bir tutumla yaklaştıkça kendi duygularını tanıma becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Albakır Yavuz (2019) çalışmasında ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu özel yetenekli tanısı almış 115 ortaokul öğrencisi ile özel yetenekli birey tanısı almamış 115 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeyleri artış gösterdikçe iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin de artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin empatik eğilim düzeyi artış gösterirken sosyal duygusal öğrenme becerilerinde azalma tespit edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerde ise empatik eğilim düzeyleri artış gösterdikçe sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Leana ve Köksal (2007) üstün ve normal zihin düzeyindeki ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin IQ (genel zekâ) ve EQ'ları (duygusal zekâ) arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada 34 erkek, 19 kız olmak üzere toplam 53 öğrenciyle çalışmıştır. Zekâ bölümleri Wisc-R zekâ testi ile duygusal zekâları ise Bar-On Duygusal Zekâ Testi Çocuk ve Ergen Formu ile düzeltilmiştir. Bar-On Duygusal Zekâ toplam puanı ile WISC-R toplam puanı arasında bir ilişki saptanmamıştır. Bu durum duygusal zekânın genel zekâ ile ilişkili fakat farklı bir zeki kavramı olduğunu desteklemiştir.

Elcik ve Bayındır (2015) araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile demografik özellikler arasındaki nedensellik ilişkisi araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden tanılanmış 94 kız ve 98 erkek olmak üzere 192 üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre kendilik değeri becerileri en yüksek, stresle başa çıkma becerileri ise en düşük puanı almıştır. Kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri puanları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin sosyal-duygusal becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Üçüncü ve dördüncü çocuk olanların saldırganlık düzeyleri ilk çocuk olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ali, Saleem ve Rahman (2021) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre duygusal olarak daha zeki oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre yüksek düzeyde duygusal öz düzenleme ve duygusal öz farkındalık düzeyine sahipken kişilerarası beceriler alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Douthitt (1992) üstün zekâ tanısı almış ve tanı almamış 296 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında genel zekâ ile uyumlu davranış gösterme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üstün zekâ tanısı almış öğrencilerin tanı almamış öğrencilere göre daha çok uyumlu davranış gösterme özelliğine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Shechtman ve Silektor (2012) çalışmalarında üstün zekâlı çocukların üstün yetenekli olmayan çocuklara göre sosyal yeterliliklerini ve karşılaştığı sosyal ve duygusal sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. 974 katılımcı çocukla yürütülen çalışmada üstün yetenekli çocuklar empati, akademik benlik kavramı ve duygusal kaygı eksikliği konularında daha yüksek puan alırken dışa dönüklük ve fiziksel benlik kavramında ise daha düşük puan almışlardır. Üstü yetenekli çocukların üstün yetenekli olmayan çocuklara göre sosyal-duygusal yönden daha az sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Luftig ve Nichols (1991) üstün yetenekli öğrencilerin algılanan kişilik, fiziksel ve okul özellikleri üstün yetenekli olmayan akranları tarafından değerlendirilmiştir. Gruplar arasında üstün yetenekli erkeklerin üstün yetenekli kızlara göre daha popüler olduğu yönünde cinsiyet açısından güçlü farklılıklar bulunmuştur. Kızlar genel olarak üzgün ve karamsar olarak algılanırken erkekler komik ve daha iyi bir mizah anlayışına sahip olarak algılandığı belirtilmiştir. Üstün yetenekli erkekler üstün yetenekli olmayan erkeklere göre

fiziksel olarak daha çekici ve diğer gruptaki çocuklara göre daha az saldırgan, yaratıcı ve akıllı olarak algılandıkları ortaya çıkmıştır.

Lupkowski (1989) üstün yetenekli ve zihinsel olarak üstün yetenekli olmayan yaşları 3 ile 5 arasında değişen 35 okul öncesi çocukla yaptığı çalışmadan çocukların sosyal davranışlarını karşılaştırdı. İki grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır ancak Üstün zekalı çocukların gözlenen oyun türü açısından işbirlikçi oyunu çok daha fazla sergilediği belirlenmiştir.

Merrell ve Gill (1994) üstün zekâlı olan ve olmayan 81 öğrencinin sosyal yeterliliğini öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemeye çalışmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin üstün zekalı olmayan gruba göre antisosyal davranışları daha az sergilediği ve sosyal yeterliliğinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak bulgular arasında zayıf sosyal yeterliğe ve yüksek düzeyde sorunlu davranışlara sahip üstün yetenekli küçük bir grubunda varlığını ortaya çıkarmıştır.

Özkubat ve Çitil (2020) ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 50 üstün yetenekli olan ve 50 üstün yetenekli olmayan öğrencinin sosyal becerilerini, problem davranışlarını ve akademik yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre üstün yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha iyi sosyal becerilere ve akademik yeterliliklere sahip olduğu ve daha az problemleri sergiledikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genelinde ilgili değişkenlerin öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği değişim varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Van ili İpekyolu ve Edremit ilçesinde bulunan 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan özel yetenekli ve tanı almamış ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden 110 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada özel yetenekli öğrencilere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu nedenle belirlenen ölçütü karşılayan özel yetenekli öğrenciler örnekleme alınmıştır. Bununla

birlikte basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ilkokullarda yine seçkisiz olarak belirlenen 3 ve 4. Sınıfa devam eden özel yetenek tanısı almamış öğrencilerle örneklem grubu oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki grupların tümü örnekleme seçilmek için eşit şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2024).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Kocayörük-Yaya (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” ve Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” (2012) kullanılmıştır. Verilerin toplama aşamasında araştırmanın amacı ve içeriği okul idarecilerine, öğretmen ve öğrencilerine anlatılarak onay alınmıştır. Planlanan zamanda gönüllü olan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği

Araştırmaya dâhil olan ilkokul seviyesindeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar 20-80 arasındadır. Sosyal beceri ölçeği 20 maddeden oluşan 4’lü likert tipinde (Hiç, Bazen, Genelde, Tamamen) bir ölçektir. Göz teması kurma, merhaba, iyi günler dileme, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı devam ettirme, soru

sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, izin isteme, iltifat etme, gruba katılma, yardım isteme, özür dileme, ikna etme, iş bölümüne uyma, grup sorumluluğunu yerine getirme ve kendini ödüllendirme gibi sosyal beceri davranışlarını ölçmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencinin sosyal beceriler yönünden olumlu gelişme gösterdiğini, düşük puanların ise sosyal beceriler yönünden yetersizliğini yansıtmaktadır. Kocayörük (2000), Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ile ölçeğin iç tutarlılığını .75 olarak belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında 110 öğrenciye uygulanan Sosyal Beceri Ölçeğinde iç tutarlılığa yönelik Cronbach Alfa katsayısı değeri 83 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak belirtmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Çalışmaya katılan öğrencilerin sorulara güvenirlikle cevap verdiği görülmektedir. İlkokul öğrencileri için hazırlanmış olan bu ölçek uzman görüşlerine sunulduktan sonra kullanılmıştır.

3.3.3. Duygusal Zekâ Ölçeği

Bu çalışmada özel yetenekli tanısı alan ve tanı almayan öğrencilerin duygusal zekâ seviyelerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 4’lü Likert(1 “Hiçbir Zaman”, 2 “Ara Sıra”, 3 “Sık Sık”, 4 “Her Zaman”) türü üzerinden değerlendirilerek puanlanmaktadır. 4, 7, 12 ve 14. maddeler olumsuz madde olduğu için ters şekilde puanlanmaktadır. Ölçek, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan duygusal farkındalık 8,11,16,18; empati 1,2,3,5,9,10; motivasyon 6,13,15,17; duyguları yönetme(atılganlık), 4,7,12,14 maddeleri oluşturmaktadır. Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeğini(ÇDZÖ) ’nin alpha güvenirlik katsayısı 0,72 olarak saptanmıştır. Alt ölçeklerin alpha güvenirlik sonuçlarından duygusal farkındalık: 0,60; motivasyon: 0,59 duyguları yönetme(atılganlık): 0,84; empati: 0,72; olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha değeri 0,77 bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0,70’in üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterir. Alt ölçeklerin alpha güvenirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılganlık): 0,73; empati: 0,63; duygusal farkındalık: 0,51; motivasyon: 0,73 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeylerinin inceleneceği bu araştırmada; kişisel bilgi formu, sosyal beceri ölçeği, duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında Van ili merkez ilçesinde bulunan ilkokul ve Bilim Sanat Merkezi tesadüfi olarak seçilerek araştırmanın amacı ve içeriği okul idarecilerine, öğretmen ve öğrencilerine anlatılarak onay alınmıştır ve planlanan zamanda katılımcılardan veri toplama araçları araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Tablo 2

Çalışmaya Dahil Edilen Ölçekler ile Alt Boyutlarına Ait Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri

Ölçekler	N	Skewness (Çarpıklık)	SE	Kurtosis (Basıklık)	SE
Duygusal Zekâ Ölçeği	110	-0,39	0,23	0,15	0,46
Duygusal Farkındalık	110	-0,46	0,23	-0,30	0,46
Empati	110	-0,82	0,23	-0,03	0,46
Motivasyon	110	-0,76	0,23	-0,27	0,46
Duyguları Yönetme (Atılgnlık)	110	0,44	0,23	-0,63	0,46
Sosyal Beceri Ölçeği	110	-0,59	0,23	-0,02	0,46

Normallik varsayımı için Skewnes ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri standart hataya bölünür ve elde edilen değerlerin -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Hair vd., 2010). Tablo 2 incelendiğinde verilerin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3

Çalışmaya Dahil Edilen Ölçekler ile Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

Ölçekler	Cronbach Alpha Katsayısı
Duygusal Zekâ Ölçeği	0,773
Duygusal Farkındalık	0,515
Empati	0,639
Motivasyon	0,736
Duyguları Yönetme (Atılgnlık)	0,736
Sosyal Beceri Ölçeği	0,838

Tablo 3’te Duygusal Zekâ Ölçeği ve alt boyutları ile Sosyal Beceri Ölçeğine ait Chronbach Alfa (Güvenilirlik) sonuçları gösterilmiştir. Ölçeklerin geneli ve alt boyutları dikkate alındığında güvenilirlik katsayısı değerleri genel olarak 0,60’tan yüksek olduğu diğer bir ifade ile kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (George & Mallery, 2016). Sadece duygusal farkındalık boyutunda elde edilen ölçümler düşük düzeyde bir güvenilirliği göstermektedir.

Verilerin istatistiksel analizi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizi SPSS 29. paket programında yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımının karşılayıp karşılanmadıklarını belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. İkili grupların karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi (Independent Sample t- test), örneklem sayısı az olan verilerde ise non parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Korelasyon analizi için benzer şekilde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için 0,05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin toplanan verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Yapılan araştırma kapsamında 110 öğrencinin demografik durumlarına ilişkin dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4’ te yer verilmiştir.

Tablo 4

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Özel Yetenek		Tanı Almamış		χ^2	p
		Frekans	Yüzde %	Frekans	Yüzde%		
Cinsiyet	Kadın	26	46,4%	29	53,7%	0,582	0,446
	Erkek	30	53,6%	25	46,3%		
Sınıf Düzeyi	Üçüncü Sınıf	26	46,4%	27	50,0%	0,140	0,708
	Dördüncü Sınıf	30	53,6%	27	50,0%		
Kardeş Sayısı	İki kardeş ve altı	42	75,0%	13	24,1%	28,519	<0,001
	Üç kardeş ve daha fazlası	14	25,0%	41	75,9%		
Annenin Eğitim Düzeyi	Lise ve altı	15	26,8%	42	77,8%	28,630	<0,001
	Üniversite ve üstü	41	73,2%	12	22,2%		
Babanın Eğitim Düzeyi	Lise ve altı	8	14,3%	33	61,1%	25,781	<0,001
	Üniversite ve üstü	48	85,7%	21	38,9%		
Kardeş Sırası	Ortanca çocuklardan biri	48	85,7%	41	75,9%	1,705	0,192
	En küçük çocuk	8	14,3%	13	24,1%		

*Ki-Kare Testi; p<0,05

Tablo 4'te katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Özel yetenekli bireylerin %53,6'sı, özel yetenek tanısı almamış bireylerin ise %46,3'ü erkektir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı her iki grupta da homojenlik göstermektedir ($\chi^2=0,582$; $p<0,05$). Özel yetenekli öğrencilerin %46,4'ü özel yetenek tanısı almamış bireylerin %50'si üçüncü sınıfta okumaktadır. Gruplara göre sınıf dağılımı homojenlik göstermektedir ($\chi^2=0,140$; $p<0,05$). Özel yetenekli bireylerin %75'i iki kardeş ve altı, özel yetenek tanısı almamış bireylerin %75,9'u üç ve daha fazla kardeşe sahiptir. Kardeş sayısına ait dağılım gruplarda anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=28,519$; $p<0,001$). Anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve kardeş sırası da gruplara göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$).

4.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri

	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Minimum	Maksimum
Özel Yetenekli	61,61	6,54	62,00	43,00	72,00
Tanı Almamış	55,69	5,88	57,00	40,00	66,00

Özel yetenekli çocukların duygusal zekâ ortalaması 61,61, tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ ortalaması 55,69 olarak elde edilmiştir. Buna göre özel yetenekli bireylerin duygusal zekâ düzeyleri tanı almamış öğrencilere oranla daha yüksektir.

4.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

4.3.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	t	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	Kız	26	63,62	5,90	2,213	0,031
		Erkek	30	59,87	6,66		
	Tanı almamış	Kız	29	56,59	5,43	1,219	0,228
		Erkek	25	54,64	6,30		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli çocuklarda duygusal zekâ cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli kızların duygusal zekâ düzeyleri ($63,62 \pm 5,90$), özel yetenekli erkeklere oranla ($59,87 \pm 6,66$) daha yüksektir. Özel yetenek tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	t	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	60,35	6,40	-1,353	0,182
		Dördüncü Sınıf	30	62,70	6,57		
	Tanı almamış	Üçüncü Sınıf	27	56,30	5,80	0,761	0,450
		Dördüncü Sınıf	27	55,07	5,99		

*Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocuklarda duygusal zekâ sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli çocuklarda dördüncü sınıfta ve tanı almamış çocuklarda üçüncü sınıfta olanların duygusal zekâsı diğerlerine oranla yüksektir.

4.3.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri kardeş sayısına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	İki kardeş ve altı	42	62,26	6,39	64,00	-1,147	0,251
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	59,64	6,82	60,50		
	Tanı Almamış	İki kardeş ve altı	13	57,46	4,52	58,00	-1,248	0,212
		Üç kardeş ve daha fazlası	41	55,12	6,19	57,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyi kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli ve tanı almamış iki ve daha az kardeşe sahip çocukların duygusal zekâsı düzeyleri üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklara oranla daha yüksektir.

4.3.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri kardeş sırasına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	Ortanca çocuklardan biri	48	61,50	6,65	61,50	-0,141	0,888
		En küçük çocuk	8	62,25	6,23	64,00		
	Tanı almamış	Ortanca çocuklardan biri	41	56,63	5,86	58,00	-2,414	0,016
		En küçük çocuk	13	52,69	5,04	54,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyi kardeş sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Tanı almamış ortanca çocukların duygusal zekâ düzeyleri ($56,63\pm5,86$), tanı almamış en küçük çocuklara ($52,69\pm5,04$) oranla daha yüksektir.

4.3.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri anne eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	Ss	Medyan	U	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	Lise ve altı	15	61,47	6,02	62,00	0,000	1,000
		Üniversite ve üstü	41	61,66	6,79	61,00		
	Tanı almamış	Lise ve altı	42	55,64	5,93	57,00	-0,104	0,917
		Üniversite ve üstü	12	55,83	5,95	57,00		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p<0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocuklarda duygusal zekâ düzeyi anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak tablo incelendiğinde anne eğitim durumu üniversite ve üstü olan özel yetenekli ve tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyi anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklara oranla daha yüksektir.

4.3.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	t/U*	p
Duygusal Zekâ	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	58,25	8,36	58,00	-1,396*	0,163
		Üniversite ve üstü	48	62,17	6,12	63,00		
	Tanı almamış	Lise ve altı	33	55,52	4,74	57,00	-0,264	0,793
		Üniversite ve üstü	21	55,95	7,44	57,00		

Bağımsız Örneklem t Testi; *Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde baba eğitim durumu üniversite ve üstü olan özel yetenekli ve tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyi daha yüksektir.

4.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, kardeş sıralarına, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine göre Duygusal Zekâ alt boyut düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir.

4.4.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	t	p
Empati	Özel Yetenek	Kız	26	20,08	3,26	1,577	0,121
		Erkek	30	18,73	3,11		
	Tanı Almamış	Kız	29	17,62	2,94	0,970	0,336
		Erkek	25	16,76	3,57		
Motivasyon	Özel Yetenek	Kız	26	15,35	1,20	1,456	0,151
		Erkek	30	14,90	1,09		
	Tanı Almamış	Kız	29	14,07	1,28	0,672	0,505
		Erkek	25	13,80	1,66		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	Kız	26	15,08	1,16	1,674	0,100
		Erkek	30	14,43	1,63		
	Tanı Almamış	Kız	29	13,59	1,72	1,557	0,126
		Erkek	25	12,84	1,80		
Atılganlık	Özel Yetenek	Kız	26	6,88	3,67	-1,360	0,179
		Erkek	30	8,20	3,56		
	Tanı Almamış	Kız	29	8,69	2,54	-0,095	0,925
		Erkek	25	8,76	2,93		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların cinsiyeti ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli ve tanı almamış kız çocuklarının empati düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

4.4.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	t	P
Empati	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	18,31	3,58	-2,362	0,022
		Dördüncü Sınıf	30	20,27	2,61		
	Tanı Almamış	Üçüncü Sınıf	27	17,30	3,38	0,166	0,869
		Dördüncü Sınıf	27	17,15	3,17		
Motivasyon	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	14,92	1,32	-1,113	0,271
		Dördüncü Sınıf	30	15,27	,98		
	Tanı Almamış	Üçüncü Sınıf	27	13,81	1,52	-0,649	0,519
		Dördüncü Sınıf	27	14,07	1,41		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	14,73	1,22	-0,007	0,995
		Dördüncü Sınıf	30	14,73	1,66		
	Tanı Almamış	Üçüncü Sınıf	27	13,74	1,61	2,132	0,038
		Dördüncü Sınıf	27	12,74	1,83		
Atılganlık	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	7,62	3,91	0,050	0,961
		Dördüncü Sınıf	30	7,57	3,45		
	Tanı Almamış	Üçüncü Sınıf	27	8,56	2,87	-0,450	0,655
		Dördüncü Sınıf	27	8,89	2,56		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli çocuklarda empati düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli üçüncü sınıfta olan öğrencilerin empati düzeyi ($18,31 \pm 3,58$), özel yetenekli dördüncü sınıf öğrencilerine ($20,27 \pm 2,61$) oranla daha düşüktür. Özel yetenekli tanısı almamış çocuklarda empati düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli tanısı almamış üçüncü sınıfta olan öğrencilerin empati düzeyi ($13,74 \pm 1,61$), özel yetenekli tanısı almamış dördüncü sınıf öğrencilerine ($12,74 \pm 1,83$) oranla daha yüksektir.

4.4.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri kardeş sayısına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	Ss	Medyan	U	p
Empati	Özel Yetenek	İki kardeş ve altı	42	19,45	3,26	19,50	-0,295	0,768
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	19,07	3,22	20,00		
	Tanı Almamış	İki kardeş ve altı	13	17,46	3,57	19,00	-0,325	0,745
		Üç kardeş ve daha fazlası	41	17,15	3,18	17,00		
	Motivasyon	İki kardeş ve altı	42	15,05	1,23	15,00	-0,429	0,668
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	15,29	,91	15,50		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	İki kardeş ve altı	42	14,83	1,36	15,00	-0,615	0,539
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	14,43	1,74	14,50		
	Tanı Almamış	İki kardeş ve altı	13	13,69	1,38	14,00	-0,834	0,404
		Üç kardeş ve daha fazlası	41	13,10	1,88	13,00		
	Atılmanlık	İki kardeş ve altı	42	7,07	3,50	6,00	-2,079	0,038
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	9,14	3,72	8,50		
Atılmanlık	Özel Yetenek	İki kardeş ve altı	42	7,07	3,50	6,00	-2,079	0,038
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	9,14	3,72	8,50		
	Tanı Almamış	İki kardeş ve altı	13	8,00	3,16	8,00	-1,033	0,301
		Üç kardeş ve daha fazlası	41	8,95	2,54	9,00		
	Atılmanlık	İki kardeş ve altı	42	7,07	3,50	6,00	-2,079	0,038
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	9,14	3,72	8,50		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenek tanısı almış ve özel yetenek tanısı almamış çocukların kardeş sayıları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve özel yetenekli tanısı almamış çocuklarda atılmanlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli çocuklarda ve özel yetenek tanısı almamış çocuklarda iki ve daha az kardeş sahip çocukların empati düzeyleri daha yüksektir. Özel yetenekli çocuklarda atılmanlık kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli iki ve daha az kardeşe sahip olan öğrencilerin atılmanlık düzeyi ($7,07 \pm 3,50$), özel yetenekli üç ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilere ($9,14 \pm 3,72$) oranla daha düşüktür.

4.4.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri kardeş sırasına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Empati	Özel Yetenek	Ortanca çocuklardan biri	48	19,25	3,27	19,50	-0,624	0,533
		En küçük çocuk	8	20,00	3,02	20,50		
	Tanı Almamış	Ortanca çocuklardan biri	41	17,32	2,92	18,00	-0,041	0,968
		En küçük çocuk	13	16,92	4,25	19,00		
	Motivasyon	Ortanca çocuklardan biri	48	15,06	1,17	15,00	-0,847	0,397
		En küçük çocuk	8	15,38	1,06	16,00		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	Ortanca çocuklardan biri	48	14,69	1,52	15,00	-0,294	0,768
		En küçük çocuk	8	15,00	1,07	15,00		
	Tanı Almamış	Ortanca çocuklardan biri	41	13,49	1,70	14,00	-1,719	0,086
		En küçük çocuk	13	12,46	1,85	12,00		
	Atılganlık	Ortanca çocuklardan biri	48	7,50	3,64	6,00	-0,628	0,530
		En küçük çocuk	8	8,13	3,83	7,00		
	Tanı Almamış	Ortanca çocuklardan biri	41	8,22	2,68	8,00	-2,343	0,019
		En küçük çocuk	13	10,31	2,18	10,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenek tanısı almış çocukların kardeş sıraları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli çocuklarda ortanca çocuklardan biri olanların empati düzeyleri daha yüksektir. Özel yetenekli tanısı almamış çocuklarda atılganlık kardeş sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli tanısı almamış ortanca çocuklardan biri olan öğrencilerin atılganlığı ($8,22 \pm 2,68$),

özel yetenekli tanısı almamış en küçük çocuktan biri olan öğrencilere (10,31±2,18) oranla daha düşüktür.

4.4.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri anne eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	Ss	Medyan	U	p
Empati	Özel Yetenek	Lise ve altı	15	20,07	1,94	20,00	-0,651	0,515
		Üniversite ve üstü	41	19,10	3,56	19,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	42	17,40	3,21	18,00	-0,962	0,336
		Üniversite ve üstü	12	16,58	3,45	17,00		
Motivasyon	Özel Yetenek	Lise ve altı	15	15,33	,62	15,00	-0,160	0,873
		Üniversite ve üstü	41	15,02	1,29	16,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	42	13,98	1,51	14,00	-0,318	0,750
		Üniversite ve üstü	12	13,83	1,34	14,00		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	Lise ve altı	15	14,80	1,42	15,00	-0,204	0,839
		Üniversite ve üstü	41	14,71	1,49	15,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	42	13,10	1,81	13,00	-1,154	0,248
		Üniversite ve üstü	12	13,75	1,66	14,00		
Atılganlık	Özel Yetenek	Lise ve altı	15	8,73	4,18	7,00	-1,414	0,157
		Üniversite ve üstü	41	7,17	3,38	6,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	42	8,83	2,59	9,00	-0,568	0,570
		Üniversite ve üstü	12	8,33	3,14	8,00		

*Mann-Whitney U Testi; p<0,05

Özel yetenek tanısı almış ve özel yetenek tanısı almamış çocukların anne eğitim durumları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli ve özel yetenek tanısı almamış çocuklarda anne eğitim durumu lise ve altı olan çocukların empati düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyut düzeyleri baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyut Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	t/U*	p
Empati	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	19,50	2,33	20,00	-0,082*	0,934
		Üniversite ve üstü	48	19,33	3,37	19,50		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	33	17,33	3,01	18,00	0,312	0,756
		Üniversite ve üstü	21	17,05	3,67	17,00		
Motivasyon	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	15,63	,74	16,00	-1,529*	0,126
		Üniversite ve üstü	48	15,02	1,19	15,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	33	13,97	1,51	14,00	0,158	0,875
		Üniversite ve üstü	21	13,90	1,41	14,00		
Duygusal Farkındalık	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	13,50	1,85	13,50	-2,147*	0,032
		Üniversite ve üstü	48	14,94	1,29	15,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	33	13,09	1,81	13,00	-0,773	0,222
		Üniversite ve üstü	21	13,48	1,75	14,00		
Atılgnlık	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	10,38	5,21	10,50	-1,660*	0,097
		Üniversite ve üstü	48	7,13	3,15	6,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	33	8,88	2,36	9,00	0,530	0,598
		Üniversite ve üstü	21	8,48	3,22	8,00		

Bağımsız Örneklem t Testi; *Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenek tanısı almamış çocukların baba eğitim durumları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılgnlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Özel yetenekli tanısı almış çocuklarda duygusal farkındalık düzeyi baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Baba eğitim durumu lise ve altı olan çocukların atılgnlık düzeyi ($13,50 \pm 1,85$), baba eğitim durumu üniversite ve üstü olan çocuklara ($14,94 \pm 1,29$) oranla daha düşüktür. Özel yetenekli tanısı almış çocuklarda atılgnlık düzeyi baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Baba eğitim durumu lise ve altı olan çocukların atılgnlık düzeyi ($10,38 \pm 5,21$), üniversite ve üstü olan çocuklara ($7,13 \pm 3,15$) oranla daha fazladır.

4.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında özel yetenekli olan ve olmayan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlenmek amacıyla öğrencilere 4'lü likert biçiminde derecelendirilmiş, toplam 20 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlara analiz sonuçlara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Analiz Sonuçları

		N	Ortalama	ss	t	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Özel Yetenekli	56	68,50	7,20	6,092	<0,001
	Tanı Almamış	54	58,52	9,83		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve özel yetenek tanısı almamış bireylerin sosyal beceri düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli çocukların sosyal beceri düzeyi ($68,50 \pm 7,20$), özel yetenek tanısı olmayan çocuklara ($58,52 \pm 9,83$) oranla daha yüksektir.

4.5.1. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	Ss	t	P
Sosyal Beceri Ölçeği	Özel Yetenek	Kadın	26	70,96	6,05	2,493	0,016
		Erkek	30	66,37	7,52		
	Tanı Almamış	Kadın	29	59,31	9,49	0,634	0,529
		Erkek	25	57,60	10,33		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli çocukların sosyal beceri düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Özel yetenekli kız çocuklarının sosyal beceri düzeyi ($70,96 \pm 6,05$), özel yetenekli erkeklere ($66,37 \pm 7,52$) oranla daha yüksektir.

4.5.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bağımsız t testi değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	Ss	t	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Özel Yetenek	Üçüncü Sınıf	26	66,85	8,36	-1,624	0,110
		Dördüncü Sınıf	30	69,93	5,78		
	Tanı Almamış	Üçüncü Sınıf	27	61,44	9,54	2,271	0,027
		Dördüncü Sınıf	27	55,59	9,39		

* Bağımsız Örneklem t Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli tanısı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Üçüncü sınıfta olan özel yetenekli tanısı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi ($61,44 \pm 9,54$), dördüncü sınıfta olan özel yetenekli tanısı almamış çocuklara oranla ($55,59 \pm 9,39$) daha yüksektir.

4.5.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri kardeş sayısına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Özel Yetenek	İki kardeş ve altı	42	69,05	6,94	70,50	-0,958	0,338
		Üç kardeş ve daha fazlası	14	66,86	7,96	66,00		
	Tanı Almamış	İki kardeş ve altı	13	63,31	8,27	65,00	-1,945	0,049
		Üç kardeş ve daha fazlası	41	57,00	9,88	57,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli tanısı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). İki ve daha az kardeş sayısına sahip olan özel yetenekli tanısı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi ($63,31 \pm 8,24$), üç ve daha fazla kardeş sayısına sahip olan özel yetenekli tanısı almamış çocuklara oranla ($57,00 \pm 9,88$) daha yüksektir.

4.5.4. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri kardeş sırasına göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 22’te verilmiştir.

Tablo 22

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Kardeş Sırasına Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Sosyal	Özel	Ortanca çocuklardan biri	48	68,40	7,46	70,00	-0,094	0,925
Beceri	Yetenek	En küçük çocuk	8	69,13	5,77	69,50		
Ölçeği	Tanı	Ortanca çocuklardan biri	41	58,85	9,66	58,00	-0,061	0,952
	Almamış	En küçük çocuk	13	57,46	10,70	59,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi kardeş sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli en küçük çocukların ve özel yetenekli tanısı almamış ortanca çocuklardan biri olanların sosyal beceri düzeyi daha yüksektir.

4.5.5. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri anne eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			n	Ortalama	ss	Medyan	U	p
Sosyal	Özel	Lise ve altı	15	69,40	5,58	69,00	-0,148	0,882
Beceri	Yetenek	Üniversite ve üstü	41	68,17	7,74	70,00		
Ölçeği	Tanı	Lise ve altı	42	58,62	10,37	58,50	-0,156	0,876
	Almamış	Üniversite ve üstü	12	58,17	8,02	58,00		

*Mann-Whitney U Testi; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların sosyal beceri düzeyi anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli ve özel yetenekli tanısı almamış çocuklarda anne eğitim durumu lise ve altı olanların sosyal beceri düzeyi daha yüksektir.

4.5.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

			N	Ortalama	ss	Medyan	t/U*	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Özel Yetenek	Lise ve altı	8	69,00	5,45	70,00	-0,094*	0,936
		Üniversite ve üstü	48	68,42	7,49	70,00		
	Tanı Almamış	Lise ve altı	33	58,33	9,51	59,00	-0,172	0,864
		Üniversite ve üstü	21	58,81	10,55	58,00		

Bağımsız Örneklem t Testi; *Mann-Whitney U; $p < 0,05$

Özel yetenekli ve tanı almamış çocuklarda sosyal beceri düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak tablo incelendiğinde özel yetenekli çocuklarda baba eğitim durumu lise ve altı olanların, özel yetenekli tanısı almamış çocuklarda baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların sosyal beceri düzeyi daha yüksektir.

4.6. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Sosyal Beceri Ölçeği	
		Özel Yetenekli	Tanı Almamış
Duygusal Zekâ	R	,623**	,661**
	P	<,001	<,001

*Pearson Korelasyon Testi; $p < 0,05$

r= korelasyon katsayısı

Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ ile sosyal beceri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r=0,623^{**}$; $p<0,001$). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyi de artmaktadır. Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi ile sosyal beceri düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r=0,661^{**}$; $p<0,001$). Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyi de artmaktadır.

4.7. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmada “Özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ alt boyutları ve sosyal beceri düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Duygusal zeka alt boyutları ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Sosyal Beceri Ölçeği	
		Özel Yetenekli	Tanı Almamış
Empati	r	,610**	,595**
	p	<,001	<,001
Motivasyon	r	,376*	,499**
	p	,004	<,001
Duygusal Farkındalık	r	,382*	,537**
	p	,004	<,001
Atılganlık	r	-,308*	-,100
	p	,021	,474

*Pearson Korelasyon Testi; $p < 0,05$
 r = korelasyon katsayısı

Özel yetenekli öğrencilerde sosyal beceri düzeyi ile empati ($r=0,610^{**}$), motivasyon ($r=0,376^{*}$) ve duygusal farkındalık ($r=0,382^{*}$) düzeyleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerde sosyal beceri düzeyi arttıkça empati, motivasyon ve duygusal farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Sosyal beceri düzeyi ile atılganlık arasında ise negatif ilişki saptanmıştır ($r=-0,308^{*}$). Sosyal beceri düzeyi arttıkça atılganlık düzeyi azalmaktadır. Özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde sosyal beceri düzeyi ile empati ($r=0,595^{**}$), motivasyon ($r=0,499^{**}$) ve duygusal farkındalık ($r=0,537^{**}$) düzeyleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde sosyal beceri düzeyi arttıkça empati, motivasyon ve duygusal farkındalık düzeyleri de artmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Özel Yetenekli Olan ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Alt Boyut Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Belirlenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli ve tanı almamış çocuklarda duygusal zekâ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Özel yetenekli çocuklarda duygusal zekâ düzeyi, tanı almamış çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde Sarıçam, Karduz, Özbey ve Çelik (2017) 'in yapmış oldukları çalışmada Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin duygusal zekâ puanı ile tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamamışlardır. Hollingworth (1926, 1942) ve Bickley (2001) üstün yetenekli çocukların aşırı duyarlı olma özelliğinden dolayı normal gelişim gösteren öğrencilere göre sosyal ve duygusal yönden daha fazla sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların tanı almamış çocuklara göre duygusal zekâ düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Ancak Uyaroğlu (2011) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre duygularını fark etme ve duygularını yönetme becerilerini daha yüksek bulmuştur. Al-Onizat (2012) üstün zekâlı öğrenciler ve tanı almamış öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; üstün zekâlı öğrencilerin duygusal zekâsının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen analizler doğrultusunda tanı almamış öğrencilerde duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, özel

yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli kızların duygusal zekâ düzeyleri özel yetenekli erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Her iki grupta da kızların empati düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde Uyaroglu (2011) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında duygusal zekâ ölçeğinden alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının her birinde ve empatide kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. İşitmez (2020) üstün yetenekli çocuklarla yürüttüğü çalışmasında üstün yetenekli çocukların bireylerarası duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre kız çocuklarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde aksi yönde çalışmalar da mevcuttur. Akdeniz ve Alpan (2022)'ın özel yetenekli olan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada duygusal zekâ ve alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000) kadınların duygusal zekâlarının yüksek çıkmasının iki nedeni olduğunu düşünmektedirler. Birincisi daha sosyal olan kadınların duyguları okumada ustalaşmaları ikincisi ise kadınların biyolojik olarak bu donanıma sahip olmalarıdır. Elde edilen sonuçlar toplumun beklentisinin kız ve erkek çocuklarına göre farklılaştığını ortaya koyabilmektedir. Kız çocukları duygularını göstermeleri için daha çok teşvik edilmektedir. Duygularını göstermeleri için cesaretlendirilmeyen erkek çocukları ise hem kendilerinin hem başkalarının duygularını anlamada ve sosyal duygusal açıdan sorun yaşayabilmektedirler.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre duygusal zekâ düzeyinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özel yetenekli ve tanı almamış öğrencilerde duygusal zekâ düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, dördüncü sınıfa devam eden özel yetenekli çocuklar ve üçüncü sınıfa devam eden tanı almamış çocukların duygusal zekâ düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki çocuklarda da empati düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özel yetenekli üçüncü sınıfta olan öğrencilerin empati düzeyi özel yetenekli olan dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Tanı almamış üçüncü sınıf öğrencilerinin ise empati düzeyi, tanı almamış dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Ancak Albakır-Yavuz (2019)'un çalışmasında özel yetenekli olmayan öğrencilerde sınıf düzeyi ile empatik

eğilim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, özel yetenekli olan 7. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyinin, özel yetenekli olan 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaş faktörü ile ilgili çalışmaları sınıf düzeyi ile ilişkilendirebiliriz. Bar-on (2000), Reiff, Hatzes, Bramel ve Gibbon (2001) duygusal zekânın yaşla birlikte artış gösterdiğini belirtmiştir. Özel yetenekli olan çocuklarda ise eş zamanlı olmayan gelişim faktöründen dolayı fiziksel gelişim ve sosyal duygusal gelişim farklı seviyelerde olabilmektedir. Ancak çevrenin sunduğu olanaklarla ve eğitimle duygusal zekâ geliştirilebilir ve bu farklılıklar giderilebilir. Bu araştırmada da benzer sonuca ulaşılabiliriz.

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların kardeş sayıları ile duygusal zeka, empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır. Her iki öğrenci grubunda da iki ve daha az kardeşe sahip çocukların duygusal zekâ ve empati düzeyleri daha yüksektir. Aşan ve Özyer (2003) duygusal zekâ ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kardeşi olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin kardeşi olmayanlara göre yüksek çıkmıştır. Sosyal bir ortamda büyümenin ve paylaşmayı öğrenmenin duygusal zekâyı olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir.

Tanı almamış çocukların duygusal zekâ ve atılganlık düzeyleri kardeş sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortanca çocukların duygusal zekâ düzeyi en küçük çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Tanı almamış çocukların atılganlık düzeyi ortanca çocuklarda, en küçük çocuklara oranla daha düşüktür. Özel yetenekli çocukların kardeş sıraları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak diğer grupta olduğu gibi ortanca çocukların empati düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Şimşek (2006)'ın çalışmasında doğum sırası ile duygusal zeka alt boyutlarından sadece empati kurma becerisi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. En küçük çocuğun empati becerisi en büyük çocuğun empati becerisinden yüksek bulunmuştur. Ailelerin ilk çocuklarına uyguladıkları yetiştirme yöntemiyle son çocuklarına uyguladıkları yetiştirme yöntemi farklılığına sebep olarak gösterilebilir.

Özel yetenekli ve tanı almamış çocukların anne-baba eğitim durumları ile empati, motivasyon, duygusal farkındalık ve atılganlık arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak her iki öğrenci grubunda da anne eğitim durumu lise ve altı olan çocukların empati düzeyi daha yüksektir. Ayrıca özel yetenekli çocuklarda baba eğitim durumu lise ve altı olan çocukların atılganlık düzeyi baba eğitim durumu üniversite ve üstü olan çocuklara göre daha düşüktür. Tanı almamış çocuklarda ise baba eğitim düzeyi lise ve altı olanların atılganlık düzeyi daha yüksektir. Literatürde Harrod ve Scheer (2005) anne-baba eğitim düzeyi ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğunu belirten bir çalışma yapmıştır. . İkiz ve Kırtıl- Gormez (2010) baba eğitim düzeyi ile empati ve duyguları yönetme alt boyutları ile anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşmış, babası üniversite mezunu çocukların duygusal zekasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç özel yetenek tanısı almamış çocukların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aşan ve Özyer (2003) ise anne-baba eğitim durumlarının çocukların duygusal zekâları üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Sonuçların farklılık göstermesinin sebebi anne-baba eğitim düzeyinden dolayı değil de kişisel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Albakır Yavuz, 2019).

5.2. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Belirlenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli çocukların sosyal beceri düzeyi tanı almamış çocuklara oranla daha yüksek bulunmuştur. İletişim becerileri, liderlik özellikleri, akademik başarının getirmiş olduğu özgüven ve empati becerileri, mizahi yetenekleri, özel yetenekli öğrencilerin sosyal yeterlik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Akpola, 2017). Koçak (2020) üstün yetenekli öğrencilerin tanı almamış çocuklara göre sosyal becerilerinin yüksek olduğunu belirterek benzer sonuca ulaşmıştır. Özel yetenekli olan öğrenciler akranları tarafından dışlanma, eleştirileri kabul etmeme, otoriteye karşı koyma, yeteneği gizleyerek sosyal yönden kabul görmeye çalışma gibi durumlarla da karşı karşıya gelebilmektedir (Akpola, 2017). Chen, Rubin ve Li (1997) akademik başarının sosyal yeterliliği olumlu etkilediğini belirtirken Helt (2008) ise özel yetenekli olan çocukların üst düzey başarı göstermelerinden

dolayı sosyal ortamlarda yalnızlaşmalarına sebep olduğunu belirtmiştir (Helt'den aktaran Akpolat, 2017).

Özel yetenekli çocukların sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özel yetenekli kızların sosyal beceri düzeyleri özel yetenekli erkeklerden daha yüksektir. Atmaca, Akduman ve Sarıbaş (2021) çalışmalarında kız çocuklarının sosyal beceri puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu belirterek benzer sonuca ulaşmışlardır. Bu farklılığın sebebi olarak ailelerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirmede farklı tutumlar sergilemeleri gösterilebilir. Geleneksel aile yapılarında genellikle kız çocuklarından ağırbaşlı ve uyumlu olmaları beklenirken erkek çocukları özgür ve başına buyruk yetiştirilir. Erkek ve kız çocukları üzerinde toplumun beklentisini oluşturan cinsiyet rolleri de sosyal becerileri etkilemektedir (Karoğlu, 2016; Seven, 2006). Yaşar Ekici (2015) de erkek ve kız çocuklarının sosyal becerileri arasındaki farklılığın asıl sebebinin cinsiyet faktörü değil de ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları sonucunda ortaya çıkan cinsiyet rollerinin olduğunu belirtmiştir.

Tanı almamış çocuklarda sosyal beceri düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Üçüncü sınıfta olan tanı almamış çocukların sosyal beceri düzeyleri, dördüncü sınıfta olan tanı almamış çocuklara göre daha yüksektir. Yaşın artmasıyla birlikte çevreye uyum sağlamanın ve sosyal becerilerin geliştirilmesi beklenir. Kapkıran, İvrendi ve Adak (2006)'a göre yaş arttıkça sosyal beceriler artmaktadır. Ancak bu çalışmanın sonucu üçüncü sınıf çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre sosyal becerileri kazanmada kritik dönemler olabilir. Okul öncesi dönem sosyal becerilerin kazanılmasında kritik dönemlerden biridir.

Tanı almamış çocuklarda sosyal beceri düzeyi kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. İki ve daha az kardeşe sahip tanı almamış çocuklarda sosyal beceri düzeyi daha yüksektir. Ancak Aydın (2019)'ın tek çocuklu ve çoğul çocuklu ailelerdeki çocukların sosyal beceri düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında ise; iki veya daha fazla kardeşi olan çocukların sosyal beceri düzeyleri yüksek çıkmıştır. Elcık ve Bayındır (2015) çalışmasında ise tek çocuk olmanın sosyal becerileri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim puanları ve problem çözme puanları yüksek çıkmıştır. Tek çocuklu olan üstün yetenekli ailelerin ebeveynleri çocukları

ile daha çok ilgilenme fırsatı bulabilmektedir. Ancak çok çocuklu ailelerde üstün yetenekli öğrencilerin ihmal edildiği gözlemlenmiştir.

Özel yetenekli olan ve tanı almamış çocuklarda sosyal beceri anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak her iki gruptaki çocuklarda anne eğitim durumu lise ve altı olanların sosyal beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli çocuklarda ise baba eğitim durumu lise ve altı olan çocukların, tanı almamış çocuklarda ise baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan çocukların sosyal beceri düzeyi yüksektir. Literatürde ise Elcik (2015)'in üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin anne baba eğitim düzeyinin sosyal duygusal beceri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve ark. (2011) araştırmasında babası lisans mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerisi algıları, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarından yüksek bulunmuştur.

5.3. Özel Yetenekli ve Tanı Almamış Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada özel yetenekli ve tanı almamış çocuklarda duygusal zekâ düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinde de olumlu bir artış görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde sosyal beceri düzeyi arttıkça empati, motivasyon ve duygusal farkındalık düzeyi de artmıştır. Sosyal beceri düzeyi ile atılganlık arasında ise negatif yönde bir ilişki vardır. Duygusal zeka düzeyi arttıkça atılganlık düzeyi azalmıştır. Bireyin duygularını tanıması ve doğru ifade etmesi başkalarının duygularını fark edebilmesi ve doğru bir şekilde analiz etmesi duygusal gelişim ve sosyal yeterlilik açısından önemli bir durumdur. Alan yazında sosyal beceri ve duygusal zekâ ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Yurdakavuştu (2012) ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal zekâlarını incelediği çalışmasında duygusal zekâ ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Karayılmaz (2008) duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu, İşmen (2001) duygusal zekâsı yüksek bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu da literatürdeki araştırmalarla benzer sonuç göstermektedir. Özel yetenekli olan ve tanı almamış öğrencilerde duygusal zekâ

seviyesi arttıkça sosyal becerilerde artış görülmektedir. Hem özel yetenekli olan öğrencilerde hem de tanı almamış öğrencilerde bilişsel gelişim kadar sosyal duygusal gelişim de önemsenmelidir.

5.4. Öneriler

Bu araştırma ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerini belirlemek için yapılmıştır. Farklı örneklem gruplarıyla sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir. Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan sosyal duygusal öğrenmeyi içeren programlar hazırlanabilir. Özel yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik, liderlik, yaratıcılık, problem çözme becerisi, güçlü mizah anlayışı ile sosyal beceri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiye bakılabilir.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin tanı almamış öğrencilere göre sosyal becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Günümüz okullarında öğrencilerin başarıları sadece yüksek bilişsel zekâ ile değil, duygusal zekâ ve sosyal yönden yeterlilik göstermeleriyle de değerlendirilmelidir. Okullarda uygulanan eğitim-öğretim programları bilişsel zekânın yanında duygusal zekâ ve sosyal becerileri de içermelidir. Duygusal zekâ ve sosyal beceriler sadece disiplin alanları içerisinde değil de sosyal duygusal öğrenme programları içerisinde okullarda uygulanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin yaşayabileceği sorunları tanımaları ve erken fark edebilmeleri için eğitimler verilebilir. Aynı sınıf içerisindeki özel yetenekli ve tanı almamış öğrenciler işbirlikli çalışmalara yönlendirilerek öğrencilerin sosyal beceri ve uyumları artırılabilir. Okullardaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri tarafından öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkileyebilecek aileden kaynaklı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlere duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik eğitimler verilebilir. Aile içi iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için belirlenen haftalık ya da aylık programlar ile velilere duyguları doğru bir şekilde yönetebilme eğitimi verilebilir. Sınıf içerisinde yaş gruplarına uygun sosyal beceri ve

duygusal zekâ düzeylerini artırıcı örnek olay etkinlikleri, drama, güncel olay durum analizi ve kısa filmler hazırlanabilir.



KAYNAKLAR

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. (1983). *A Nation At Risk: U.S Department of Education* Washington, D.C.
- Akarsu, Ö. & Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2) , 112- 116.
- Akboy, R. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Konya: Mikro.
- Akdeniz, H. & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrenciler de duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretim de sosyal becerilerin geliştirilmesi*. İstanbul: Özgür.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsayı ve denetim odağı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpolat, A. H. (2017). *Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakınoğlu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Albakır Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönem de sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür.

- Ali, A., Saleem, N. & Rahman, N. (2021). Emotional intelligence of university students: Gender based comparison. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 255-265.
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.
- Altunbaş, T. & Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zekâ programının ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 659-688.
- Amato, P.R.. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Aşan, Ö. & Özyer, K. (2003). Duygusal zekaya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (s. 3-53). Ankara: Vize.
- Ateş, S. D. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve sosyal beceri düzeylerinin anne çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, R.N., Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151.
- Aydın, S. (2019). *Tek çocuklu aileler ve çoğul çocuklu ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aysan, F. & Uzbaş, A. (2016). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Bacanlı, H. & Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (messy) türkçeye uyarlanması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 351-379.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem
- Bacanlı, H. (2021). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem
- Baltaş, Z. (2015). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. İstanbul.
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-on, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brody, L. R. & Hall, J. (1993). *Gender and emotion*. in m. lewis, & j. haviland (eds.), *handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford.
- Bickley, N. Z. (2001). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience a synchronous development and unique educational needs*. Doctoral Dissertation, The University of Connecticut, USA.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 287-314.

- Bilgi, S. (2018). *Lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. & Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bostancı Ayhan, G. (2020). *9-12 yaş arasındaki özel yetenekli çocukların bilgisayar bağımlılıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass: Wiley.
- Bulut Serin, N. (2016). The relationship between attachment styles and parental attitudes in high school students. *The Anthropologist*, 23(1-2), 194-198.
- Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükünal Göyçek, E. (2019). *Sosyal duygusal gelişim programının üstün zekâlı çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Cerit, E. (2018). *Sosyal beceri geliştirme eğitim programının ergenlerin psikolojik sağlamlık ve duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561
- Ciğerci, Z. C. (2006). *Üstün yeteneği olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518–525.
- Cooper K.R & Sawaf A. (2000) *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(3), 95-110.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adapazarı.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. & Kaymak, D.A. (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Çiftçi. İ. & Sucuoğlu. B. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Çocuklar. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- De Haro, J.M. & Castejon, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: Predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498.

- Demirci, E. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, U. H. (2019). *60 - 72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dermez, H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doğan, T., Totan, T. & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 235-247.
- Douthitt, V. L. (1992). A comparison of adaptive behavior in gifted and nongifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(3), 149–151.
- Duyan, E. & Berk, S. (2017). *Davranış bilimlerinde araştırma evren ve örneklem*. https://www.academia.edu/35435235/DAVRANI%C5%9E_B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0NDE_ARA%C5%9ETIRMA_EVREN_ve_%C3%96RNEKLEM sayfasından erişilmiştir.
- Dümenci Bapoğlu, S.S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Elcik, F. & Bayındır, N. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin demografik özelliklere göre değişimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5) , 179-193.
- Elias, J. M., Zins, E. J., Weissberg, P. R., Frey, S. K., Greenberg, T. M., Haynes, M. N., Kessler, R., Schwab-Stone, E. M. & Shriver, P. T. (1997). *Promoting Social And*

Emotional Learning: Guidelines For Educators. Virginia: Association for superior education and curriculum development.

Ervasa, T. N. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Erzeybek, B. (2015). *Anne- babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları.*Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gagne, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139 153.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice.* New York, NY: Basic Books.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference.* Routledge.

Güneş, C. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel Çev.). İstanbul: Varlık.

Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme.* İstanbul: Yeniinsan.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Harrod, N.R. & Scheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*. 40(159):503-12.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120- 126.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted Children: Their nature and nurture*. Oxford: Macmillan.
- Hollingworth, L.S. (1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Oxford: World Book.
- Ikız, F., & Gormez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 3-12.
- İşitmez, O. (2020). *Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zeka, empati ve problem çözme becerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- İşmen, A. E. (2013). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.

- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kafkas, K. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile sorumluluk ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Kam, E. (2019). *The effect of the social skill training program on social skill levels of the 3rd grade students*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Kara, N. (2016). *Üstün zekâlı çocukların duygusal zekâyâ ilişkin gelişim süreçlerinde iletişimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S., Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Koçak, S. (2020). *Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, N. & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Küçükkaragöz, H. & Kocabaş, A. (2012). *Çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliği*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Leana, M. Z. & Köksal, A. (2007). Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişki. *International Symposium Emotional Intelligence and Communication VI*, 1, 140-151.
- Luftig, R.L. & Nichols, M.L. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 13(3), 148-153.
- Lupkowski, A.E. (1989). Social behaviors of gifted and typical preschool children in laboratory school programs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 11(3), 124-127.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3-4), 772-781.

- Mayer, J.D. Caruso, R.D. & Salovey P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence in. Reuven Bar-On. James D.A. Parker (Eds.), handbook of emotional Intelligence (pp.320-342). USA: Jossey-Bass,
- Mayer, J.D. Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163–183.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- MEB (2013). Üstün (Özel) yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017. Ankara.
- Merrell, K.W. & Gill, S.J. (1994) Using teacher ratings of social behavior to differentiate gifted from non-gifted students, *Roeper Review*, 16 (4), 286-289.
- McCombs, B. L. (2004). The Learner-centered psychological principles: a framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes, In J. E. Zins R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning, what dows the research say* (23-29), New York: Teacher College Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%9Cst%C3%BCn%20Zek%C3%A2l%C4%B1lar%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Mumcu, A. & Yiğit, S. (2022). Daha iyi bireysel iş performansı arayışında duygusal zekânın etkisinin test edilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 230-245.
- Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özbiçer Mavruk, S. (2018). *Duygusal zekâ geliştirme programının ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: Deneyisel bir çalışma*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, C. (2019). *5-6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. (2007). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen Kılıç, Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öznacar, M.A. & Bildiren, A. (2012). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Ankara: Anı
- Özkubat, U. & Çitil, M. (2020). The comparison of the social skills, problem behaviours and academic competence of gifted students and their non-gifted peers. *International Journal of Process Education* 16(6), 296.

- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; selfintegration; relating to fear, pain and desire*. The Union for Experimenting Colleges and Universities, Cincinnati, OH.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(50), 179-185.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of learning disabilities and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal – duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1),139-163.
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F.F., Özbey, A. & Çelik, Z. (2017). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 461-485.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Shechtman, Z. & Silektor, A.(2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review* 34, 63–72.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. & Çinko, M., (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, İstanbul: Beta..

- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimsek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin Göçet, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Temelli, S. (2019). *Üstün zekâ tanısı almış çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerinin tanı almamış çocuklarla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zeka ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. D. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uz-Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal Eker, T. (2021). *WISC-IV sonuçlarına göre normal ve üstün yetenekli olarak değerlendirilen altı-on yaş arasındaki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-33.
- Yelkikalan, N. (2006). 21.yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: duygusal zekâ. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 39-51.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, G. & Karaman, N.N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 965-978.
- Yıldız, M.Ş. (2019). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, N. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, R. & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Yüksel, G. (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(11), 37-45.



EKLER



EK 1. MEB Araştırma İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-74409161
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Esra ŞENTÜRK)

13.04.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Esra ŞENTÜRK'ün, "Özel Yetenekli Ve Tanılanmamış Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Duygusal Zekalarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı Resmi ve Özel İlkokullar ile Resmi Bilim Sanat Merkezlerinde uygulama yapabilmesi için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması ve çalışmanın sonuç raporunun kurumumuz Ar-ge birimine iletilmesi komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şakir SİĞİNÇ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 2. Sosyal Beceri Ölçeği Kullanım İzni



Esra Şentürk <[REDACTED]>

Ölçek Kullanım İzni

Ayşe Su Kocayörük <[REDACTED]>

11 Nisan 2022 14:52

Alıcı: Esra Şentürk <[REDACTED]>

Sayın Esra Şentürk

Tarafımda geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeğini tezinizde kullanmanız için izin veriyorum.

İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim

Gönderen: Esra Şentürk <[REDACTED]>

Gönderildi: 10 Nisan 2022 Pazar 16:37

Kime: [REDACTED]

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Ayşe Kocayörük

Ben Esra Şentürk. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz 'Sosyal Beceri Ölçeğini' kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.



EK 3. Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek İzni > Gelen Kutusu x



Esra Şentürk [Redacted]

19 Ağu 2022 16:34



Alıcı: [Redacted]

Sayın Doç.Dr.Hadiye Hocam,

Ben Esra Şentürk, Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Tez çalışmamda, Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ ile hazırlamış olduğunuz "Duygusal Zeka Ölçeği"ni kullanmak için izin istiyorum.
İyi günler.



Hadiye Küçükkaragöz [Redacted]

20 Ağu 2022 11:31



Alıcı: ben ▼

memnuniyetle çalışmanız ve sonucu hakkında bilgilendirilir sem memnun olurum

selamlar

ölçek sizde varmı

selamlar

hadiye küçükkaragöz

Esra Şentürk [Redacted], 19 Ağu 2022 Cum, 16:34 tarihinde şunu yazdı:



EK 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette sizin duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerinizin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri okuyalım, size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadenin yanındaki kutucuğu işaretleyelim.

Her maddenin altındaki yalnızca bir kutucuğu işaretleyiniz.

Size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1.Cinsiyet:

Kız() Erkek()

2.Kaçıncı sınıfa gidiyorsun?

Üçüncü sınıfa gidiyorum.() Dördüncü sınıfa gidiyorum.()

3.Kardeş sayısı:

Tek çocuğum() İki kardeşiz() Üç ve daha fazlası kardeşiz()

4.Annenin Eğitim Düzeyi:

İlkokul ve altı () Ortaokul() Lise() Üniversite() Yüksek Lisans()

5.Babanın Eğitim Düzeyi:

İlkokul ve altı () Ortaokul() Lise() Üniversite() Yüksek Lisans()

6.Kardeş sırası (Kaçıncı kardeşsiniz):

İlk çocuğum() Ortanca çocuklardan biriyim () En küçük çocuğum ()

EK 5. Sosyal Beceri Ölçeği

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sosyal beceri düzeyinizi ölçmek amacıyla, günlük yaşantınızda ortaya koyduğunuz sosyal beceri davranışlarını içeren cümlelerden oluşmaktadır. Aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz. Her bir cümle dört şıktan oluşmaktadır. Okuduğunuz cümle size hiç uygun gelmiyorsa 1'i, size biraz uygun geliyorsa 2'yi, genellikle uygun geliyorsa 3'ü, tamamen uygun geliyorsa 4'ü çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Ölçek Maddeleri	1 Hiç	2 Bazen	3 Genelde	4 Tamamen
1.Grup içinde konuşmak istediğimde izin alırım.				
2.Grup içinde rahatlıkla konuşurum.				
3.Sınıfa yeni gelen bir arkadaşımın yanına gelip tanışırım.				
4.Hoşlandığım insanlarla yakınlık kurarım.				
5.Arkadaşlarıma beğendiğim özellikleri söylerim.				
6.Arkadaşlarımdan hatalı yönlerini kendilerine söyler, uyarırım.				
7.Gerektiğinde teşekkür etmeyi ihmal etmem.				
8.Bir ortamdan ayrılırken “iyi günler” demeyi unutmam.				

9.Grup içinde bir takım görevler alırım.				
10.Kırdığım ve üzdüğüm kişilerin gönlünü alırım.				
11.Derste anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.				
12.Doğru bildiğim konuları her yerde savunurum.				
13.Gördüğüm aksaklıkları ilgili kişilere bildiririm.				
14.Grup içinde yapılacak faaliyetlere ilişkin önerilerde bulunurum.				
15.Problemlerimi kendim halledemediğimde yardım isterim.				
16.İlgi duyduğum sosyal faaliyetlere katılırım.				
17.Birbirlerini tanımayan arkadaşlarımı tanıştıtırırım.				
18.Anlatılanları dikkatle dinlerim.				
19.Sınavdan iyi not alan arkadaşlarımı tebrik ederim.				
20.Derslerimi bitirince eğlenecek bir şeyler bulurum.				

EK 6. Duygusal Zekâ Ölçeği

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek duygusal zekâ düzeyinizi ölçmek amacıyla, günlük yaşantınızda ortaya koyduğunuz davranışları içeren cümlelerden oluşmaktadır. Aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz. Her bir cümle dört şıktan oluşmaktadır. Okuduğunuz cümle size hiç uygun gelmiyorsa 1'i, size biraz uygun geliyorsa 2'yi, bazen uygun geliyorsa 3'ü, her zaman uygun geliyorsa 4'ü çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

ÖLÇEK MADDELERİ	1 Hiçbir Zaman	2 Ender Olarak	3 Bazen	4 Her Zaman
1.Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.				
2.Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşşımdan yardım isterim.				
3.Arkadaşıım başarısız olduğunda üzülrüm.				
4.Kızgınlığıımı kontrol etmekte zorlanırım.				
5.Arkadaşıım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.				
6.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.				
7. Öfkelendiğimde ne yaptığıımı bilmem.				
8.Çevremde sevilen bir kişiyim.				

9. Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.				
10.Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.				
11.Genellikle mutlu bir insanım.				
12. Kolaylıkla kızarım.				
13. Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.				
14.Kızdığımda düşünmeden davranırım.				
15.Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.				
16.Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.				
17.Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.				
18.Kendi çalışma planımı kendim yaparım.				



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...