



International
SOCIAL SCIENCES
STUDIES JOURNAL



SSSjournal (ISSN:2587-1587)

Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Vol:5, Issue:49
sssjournal.com

pp.6409-6421
ISSN:2587-1587

2019
sssjournal.info@gmail.com

Article Arrival Date (Makale Geliş Tarihi) 01/10/2019 | The Published Rel. Date (Makale Yayın Kabul Tarihi) 17/11/2019
Published Date (Makale Yayın Tarihi) 17.11.2019

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

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

Elif Engin BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK

İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul/TÜRKİYE
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-7154>

Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

Bahçeşehir Üniversitesi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, İstanbul/TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul/TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Engin EKER

İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul/TÜRKİYE



Article Type : Research Article/ Araştırma Makalesi

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1916>

Reference : Büyüknal Göyçek, E.E., Kaplan Sayı, A., Sözer Çapan, A. & Eker, E. (2019). “Sosyal Duygusal Gelişim Programının Üstün Zekalı Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerine Etkisi”, International Social Sciences Studies Journal, 5(49): 6409-6421.

ÖZ

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

1. GİRİŞ

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

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

2. ÜSTÜN ZEKÂ KAVRAMI

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

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

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

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

Tablo 1: Zekâ Puan Aralığı ve Üstün Yetenekliliğin Düzeyleri (Gross 2000)

Düzeyi	Zekâ Puan Aralığı	Yaygınlık Durumu
Ortalama Düzey (medium)	100-115	1:1
Hafif düzeyde yetenekli (mildly gifted)	116-129	1:40
Üstün yetenekli (moderately gifted)	130-144	1:40-1:1000
Çok üstün yetenekli (highlv gifted)	145-159	1:1000-1:1000
Olağanüstü üstün yetenekli (exceptionally gifted)	160-179	1:1000-1:1milyon
Dâhi seviyesinde yetenekli (profoundly gifted)	180+	1:1 milyondan az

Üstün zekâ veya yeteneğin tanınması ya da etiketlenmesinde zekâ testlerinin değeri inkâr edilemez. Tablo 1.1'e göre +130 puan IQ (intelligence Quotient) düzeyine sahip bireyler üstün zekâlı veya yetenekli sayılmaktadır. Fakat bu testlerin tek başlarına yeterli olmadığı ve ne yazık ki birçok ülkenin sadece başarı ve zekâ testleri kullanarak üstün yetenekli bireyleri tanıladığı yapılan bazı araştırmalarda eleştirilmektedir. Üstün zekâyı belirleyen birçok etmen olduğu artık bilinmektedir. Bu yüzden zekâ testlerinin yanında alternatif ölçme araçları da kullanılmaktadır. Bu ölçme araçları zekâ testleri, anketler, gözlem formları olduğu gibi veli ve öğretmen kanaatlerini de içermektedir (Çağlar, 2004, s.347).

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

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

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

“Herhangi bir çocuktaki potansiyel zekâ öncelikli olarak doğum öncesi sahip olunan donanımla sonraki süreçte çevrenin de etkisiyle şekillenmektedir. Kalıtım bir çocuğun üstün zekâlı olup olmadığı ile ilgili ön plana çıkarılması gereken bir etmendir. Daha sonra algılama seviyesi insan hayatında değişkenlik arz ettiği için çocuk ebeveynin kendisini sunduğu en iyi imkânlarla algılama seviyesini yükseltecektir. Yani zengin bir ailede dünyaya gelen bir çocuğun zihinsel gelişim evresi biraz daha arttırılacaktır. O halde bir çocuğun üstün zekâlı olması çevresel faktörlerden ziyade ki bunun etkisi de vardır; kalıtsaldır. Çevrenin kalıtım üzerinde elbette etkisi vardır. Fakat zekâyı sadece bu etki üzerinde yorumlamak doğru değildir. Örneğin çocuğun eğitimi için bütün imkânları seferber eden bir ebeveyn, çocuğun başarısına bakıldığında aslında olması gereken seviyenin altında bir performans sergilediği görülmektedir. Kalıtsal olarak üstün bir zekâyı sahip olan çocuğun başarısı bu imkânlar sağlandığında çok daha iyi bir düzeyde olduğu açıkça fark edilmektedir. Ancak şunu da hatırlatmakta fayda var; başarı için en önemli zekâ türlerinden birisi de duygusal zekâdır. Sonuç olarak zekâ doğuştan gelen potansiyeli temel alarak gelişmektedir ve bu gelişim sürecinde çevrenin kalıtıma yapacağı etki de göz ardı edilemez.” (Kara,2016, s. 16, 17).

3. SOSYAL – DUYGUSAL BECERİ

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

Uz Baş (2010)'a göre sosyal beceriler;

“Çocukluk döneminde sosyal beceriler, özellikle 1970'li yıllardan sonra üzerinde oldukça çalışılan bir alan olmuştur. Çocukların sosyal becerilerine duyulan bu ilgi, bir taraftan çocukların sosyal becerilerinin tanımlanması ve sosyal beceri noksanlıklarının değerlendirilmesi, bir taraftan da uygun müdahale yaklaşımlarının sergilenmesi amacıyla

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

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

4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma, duygusal ve sosyal gelişimleri bilişsel gelişimleri kadar hızlı olmayan ve bu sebeple, duygusal konularda akranlarından daha fazla sorun yaşama eğilimi olan, üstün zekâlı öğrencilerin, duygusal zekâlarını geliştirmek amacıyla uygulanan program sonrasında sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir değişiklik olup olmadığını saptamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada üstün zekâlı öğrenciler üzerine odaklanması, çerçevenin dışında kalan bireyler için de değerlendirilmesi açısından açıklayıcı olacak veriler sunacaktır. Bu verilerden en önemlisi duygusal zekânın; sosyal-duygusal becerileri geliştirici bir takım eğitim programlarıyla sonradan geliştirilebilir bir özellik olduğuna dair gerçektir. Bu çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin göz ardı edilen sosyal-duygusal becerileri alanında eksiklikleri ve çözüm yolları üzerinde durulmaktadır

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

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

5. YÖNTEM

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

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

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

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

Değerlendirme Ölçeği uygulanarak, sosyal ve duygusal becerilerinin karşılaştırılması modeli ile incelenmiştir.

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

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

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

Tablo 2: Deney deseninin simgesel görünümü

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

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

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

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

Tablo 3: Frekans Tabloları

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

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

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

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek, sosyal etkileşimi arttırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 69 madde ve 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Temel Sosyal Beceriler (TSB), Temel Konuşma Becerileri (TKB), İleri Konuşma Becerileri (İKB), İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB), İlişkiyi Sürdürme Becerileri (İSB), Grupla

İş Yapma Becerileri (GİYB), Duygusal Beceriler (DB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri (SDBCB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Yönerge Verme Becerileri (YVB) ve Bilişsel Becerilerdir (BB). SBDÖ 7-12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir ve beşli likert tipi bir ölçektir.

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

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

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

6. BULGULAR

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

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin 12 adet alt boyutu belirtildikten sonra bu alt boyutlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Bu kapsamda her bir alt boyutun öntest ortalaması ve standart sapması ile sontest ortalaması ve standart sapması hesaplanarak Tablo 5.2'de verilmiştir. Ayrıca sontest ortalaması (ST)'nden öntest ortalaması (ÖT) çıkarılarak elde edilen Fark ve Yüzdelik değişim de ortaya konulmuştur.

Tablo 4: Tanımlayıcı İstatistikler

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

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

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

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

Tablo 5: Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları

Yaş	Cinsiyet	Öntest Puan	Son Test Puan	Değişim (%)
7	Erkek	214	221	3,27
7	Erkek	224	233	4,02
8	Kız	239	263	10,04
7	Kız	244	252	3,28
8	Erkek	222	235	5,86
7	Erkek	217	238	9,68
7	Erkek	230	237	3,04
7	Kız	232	244	5,17
8	Kız	202	218	7,92
8	Erkek	195	218	11,79
Genel öğ. Ortalaması		221,90	232,27	4,67
Erkek öğ. Ortalaması		217,00	230,33	6,14
Kız öğ. Ortalaması		229,25	244,25	6,54

Öğrencilerin Wisc-R ön test – son test puanları incelendiğinde, ön test puanları ile son test puanları arasında fark olduğu, son test puanlarının yükseldiği görülmektedir (Tablo 5.3). Bu farklılık ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasındaki farktan da açıkça görülmektedir.

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

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

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

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

Tablo 6: Temel Sosyal Beceriler Alt Boyutu İçin Mann-Whitney U Testi

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

Çalışma grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Temel Sosyal Beceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.4). Analiz neticesinde deney grubu temel sosyal beceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-1.115$, $p>.05$).

Tablo 7: Temel Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Temel Konuşma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.5). Analiz neticesinde deney grubu temel konuşma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=40$, $z=-.801$, $p>.05$).

Tablo 8: İleri Konuşma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İleri Konuşma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.6). Analiz neticesinde deney grubu ileri konuşma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-.801$, $p>.05$).

Tablo 9: İlişkiyi Başlatma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İlişkiyi Başlatma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.7). Analiz neticesinde deney grubu ilişkiyi başlatma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=39$, $z=-.845$, $p>.05$).

Tablo 10: İlişkiyi Sürdürme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *İlişkiyi Sürdürme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.8). Analiz neticesinde deney grubu ilişkiyi sürdürme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=50$, $z=.000$, $p>.05$).

Tablo 11: Grupla İş Yapma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Grupla İş Yapma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.9). Analiz neticesinde deney grubu Grupla İş Yapma Becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=33.5$, $z=-1.282$, $p>.05$).

Tablo 12: Duygusal Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Duygusal Beceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.10). Analiz neticesinde deney grubu **duygusal beceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir** ($U=19$, $z=-2.362$, $p<.05$).

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

Tablo 13: Kendisini Kontrol Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği te *Kendisini Kontrol Etme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.11). Analiz neticesinde deney grubu kendisini kontrol etme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=28$, $z=-1.674$, $p>.05$).

Tablo 14: Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.12). Analiz neticesinde deney grubu saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=35.5$, $z=-1.134$, $p>.05$).

Tablo 15: Sonuçları Kabul Etme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Sonuçları Kabul Etme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.13). Analiz neticesinde deney grubu sonuçları kabul etme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=45$, $z=-.429$, $p>.05$).

Tablo 16: Yönerge Verme Becerileri Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Yönerge Verme Becerileri* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.14). Analiz neticesinde deney grubu yönerge verme becerileri sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=38$, $z=-.961$, $p>.05$).

Tablo 17: Bilişsel Beceriler Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi

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

Deney grubu öğrencilerinin sosyal becerileri değerlendirme ölçeği *Bilişsel Beceriler* alt boyut düzeylerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılık analizi Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 5.15). Analiz neticesinde deney grubu bilişsel beceriler sontest puanlarının öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=39.5$, $z=-.813$, $p>.05$).

7. SONUÇ

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

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

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

Diğer yandan Clark (1997) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal öğrencilere göre duygusal bakımdan daha duyarlı olduklarını ve karşılık verdiklerini belirtmekte ve üstün zekâyı bu şekilde tanımlamaktadır. Buna göre hızlı öğrenmeye neden olan beyin yapısının aynı zamanda yüksek duygusal becerilere de yol açtığını savunmaktadır. Oğurlu ve Yaman'a (2010) göre, üstün zekâlı çocuklar başkalarının isteklerine, ihtiyaçlarına ve acılarına karşı daima empatiyle yaklaşmakta ve sorumluluk hissetmektedirler. Üstün zekâlıların gösterdikleri bu duygusal yaklaşım diğer insanların ihtiyaçları giderilinceye kadar da devam etmektedir. Kaya, Kanık ve Alkın (2016) yaptıkları araştırmayla üstün zekâlı çocukların, üstün zekâlı olmayanlara göre duygusal zeka bakımından istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunduğunu ancak, arasında iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu araştırmacıların elde ettiği bir bulgu da, üstün zeka ve yetenek tanısı iletişim becerilerini istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz etkilerken, duygusal zeka iletişim becerilerini olumlu etkilemektedir.

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

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

Ogelman ve arkadaşları (2012) 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki nedensel ilişkileri araştırmışlardır. Yaptıkları analizlerde kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin bilişsel gelişim üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Aynı yazarların inceledikleri bir diğer konu da kendini kontrol etme becerileridir. Kendini kontrol etme becerisi ile bilişsel gelişim arasında anlamlı nedensel ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada hem Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerilerinde hem de Kendini Kontrol Etme Becerilerinde üstün zekâlı çocuklara uygulanan eğitim modüllerinin başlangıç düzeyine göre anlamlı bir gelişmeye yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

İlişkiyi başlatma kişinin iletişim becerisi ile ilgilidir. İletişim becerisinin temelini etkin dinleme ve doğru zamanda doğru tepkiyi verebilme davranışları

oluşturur (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu araştırmada ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grup ile iş yapma, kendini kontrol etme, saldırgan davranışlar ile mücadele, sonuçları kabul etme, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceriler boyutlarında ise son test ile ön test arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şüphesiz ki, bu çalışmanın en önemli çıktılarından birisi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin üstün zekâlı çocuklar üzerinde uygulanmasıdır. Yapılan ön test ve son test çalışmalarında bu öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler, Duygusal beceriler, Kendisini Kontrol Etme Becerileri ve Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri alanlarında hızlı iyileşme gösterebildikleridir. Diğer boyutlarda ise belki farklı eğitim tekniklerinin kullanılması veya eğitimin zamana yayılarak bu becerilerin kazandırılması durumunda anlamlı farklılık oluşması muhtemeldir.

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

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

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Avcioğlu, H.** (2005). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Anlıak, Ş. O. ve Dinçer, Ç.** (2009). How Children's Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills Change Through The Years, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 37, 71-90.
- Aşan, Ö ve Özyer, K.** (2003). Duygusal Zekâya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Ataman, A.** (2005) Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataş, A.T., Efeçinar, H.İ. ve Tatar, A.** (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği 'Nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Bacanlı, H.** (2007). Gelişim Ve Öğrenme, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A.** (1971). Social Learning Theory, New York City: General Learning Press.
- Blute, M.** (1981). Learning, Social Learning and Sociocultural Evolution: A Comment On Langton, *American Journal of Sociology*, 86(6), 1401-1406.
- Budak, İ.** (2008) Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci, *Journal of Qafqaz University*, 1(22), 164-173.
- Checkel, J.T.** (2001). Why Comply? Social Learning And European Identity Change, *International Organization*, 55(3), 553-558.
- Clark, B.** (1997). *Growing up gifted* (5. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill
- Clark, B.** (2002). *Growing up Gifted: Developing The Potential of Children at Home and at School*, Merrill/Prentice Hall.
- Cohen, J.** (1999). *Educating Minds And Hearts Social Emotional Learning and The Passage Into Adolescence*, New York: Teachers College Press.
- Çağlar, D.** (2004) Üstün Zekâlı Çocukların Seçimi, 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B.** (1989) *Education of The Gifted And Talented*, Boston: Allyn and Bacon.

- Davis, G. A. ve Rimm, S. B.** (2004) Characteristics of Gifted Students, Education of The Gifted and Talented, 5, S32-53.
- Davis, T.R.V. ve Luthans, F.** (1980). A Social Learning Approach to Organizational Behavior, The Academy of Management Review, 5(2), 281-290.
- Doğan, S. ve Şahin, F.** (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 231-252.
- Gagne, F.** (1991). Toward A Differentiated Model of Giftedness and Talent, Handbook of Gifted Education, Boston: Allyn and Bacon.
- Ginter, P.M. ve White, D.D.** (1982). A Social Learning Approach To Strategic Management: Toward A Theoretical Foundation, The Academy of Management Review, 7(2), 253-261.
- Goleman, D.** (1995). Emotional Intelligence, Why it Can Matter More Than Iq, New York: Bantam.
- Goodman, A.** (2015). Social and Emotional Skills in Childhood and Their Long-Term Effects on Adult Life, A Review for The Early Intervention Foundation.
- Gross, M. U. M.** (2000) Issues in The Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals, New York: Pergamon.
- Güçyeter, Ş.** (2005). Farklı Türde Problem Geliştirmeye Yarayan Discover Problem Matrisinin Revize Edilerek Psikometrik Özelliklerinin Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ikesako, H. ve Miyamoto, K.** (2015). Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities: Summary of International Evidence and Implication for Japan's Educational Practices And Research, Oecd Education Working Papers, No. 121, Oecd Publishing, Paris.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F.** (2010). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 33(148), 77-86.
- Kara, Y., & Çam, F.** (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 145-155.
- Karagöz, Y.** (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(33), 18-40.
- Kaya, F., Kanık, P., & Alkın, S.** (2016). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve İletişim Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2016, 8 (1), 229-244
- Kırtıl, S.** (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyi İle Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocakulah, M.S. ve Ad, N.K.** (2015). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği 'Nin Üniversite Öğrencileri İçin Uygulanabilirliği 'Nin Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 241-247.
- Konyalıoğlu, A. P., & Varlı, M. F.** (2009). Üstün ve normal zekalı çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö.** (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 1-19.
- Leo, S.** (2007). Emotional Intelligence: Contemporary Models Andeducational Success, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, State University of New York, America.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2004) Özel Hizmet Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 25674, 18.12.2004.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E., & Feyza, U.** (2012). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 391-402.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y.** (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.

- Oktay, E.** (1996), Parametrik Olmayan İstatistik Teknikler, Atatürk Üniversitesi İİBF Fındıkoğlu Araştırma Merkezi Yayınları, No:203.
- Ökten, K. ve Gökbulut, Ö.** (2015). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Okul Öncesi Çocuklarının İlişki Başlatma Ve Sürdürebilme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 165-174.
- Ömeroğlu, E.** (2014). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı, Ankara: Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri.
- Öz, S. ve Aysan, F.** (2012). Öfke Yönetimi Eğitiminin Okul Psikolojik Danışmanlarının Öfkeyle Başa Çıkma ve Güvengelik Becerilerine Etkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,(4)6.
- Özdemir, L.** (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özyer, K.** (2004). Duygusal Zekâ İle Örgütsel Bağlılık Ve Bağlılığın Alt Formları Arasındaki İlişkilerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Porter, L.** (1999). Gifted Young Children. Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J. S.** (1986). The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity, Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S.** (2010). Two Types of Giftedness, İstanbul: Rota Yayın Yapım.
- Rimm, S.** (2006). When Gifted Students Underachieve What You Can Do About It, Texas: Prufrock Press,
- Sak, U.** (2009). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları, Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U.** (2010). Üstün Zekâlılar Özellikleri, Tanımlamaları, Eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D.** (1990). Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.
- Sorensen, A.T.** (2006). Social Learning and Health Plan Choice, The Rand Journal of Economics, 37(4), 929-945.
- Stenberg, R. J. ve Clinkenbeard, P.R.** (1995). The Triarchic Model Applied to Identifying Teaching and Assessing Gifted Children, Roeper Review, 17(4), S255.
- Stubbs, K.** (2008). Emotional Intelligence Competencies in The Team and Team Leader: A Multi-Level Examination of The Impact of Emotional Intelligence on Team Performance, Journal of Management Development, 27(1), 55-75.
- Şimşek, Ü. , Doymuş, K. ve Kızıloğlu N.** (2005). Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilere Grupla Öğrenme Yönteminin Kazandırdığı Bilgi Ve Beceriler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 67-80.
- Uz Baş, A.** (2010). Sınıf-Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvengelik ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 732-747.
- Webb, J. T.** (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. in K. A. Heller, F. J. Monks, And A. H. Passow (Eds.), "International Handbook For Research On Giftedness And Talent," 525-538. Oxford: Pergamon Press.
- Yaylacı, G.Ö.** (2006). Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yeşilyaprak, B.** (2001). Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 139-146.
- Zel, U.** (2001). Kişilik ve Liderlik, Ankara: Seçkin Yayınları.