T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SEYDA NUR BURGAN

İzmir
2022

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SEYDA NUR BURGAN

Danışman

Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

18/07/2022

Seyda Nur BURGAN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 01/08/2022

Tez Başlığı:

Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **87** sayfalık kısmına ilişkin, **01/08/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12'dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □

x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Seyda Nur BURGAN**
Öğrenci No : **2018950075**
Anabilim Dalı : **Özel Eğitim**
Programı : **Özel Eğitim**
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ

Seyda Nur BURGAN
01.08.2022

DANIŞMAN

Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
01.08.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, uzun bir öğrenme sürecinin bir parçası ve yolun henüz başıdır. Bu öğrenme sürecinde yoluma ışık tutan ve henüz yolun başında dahi hiçbir desteği benden esirgemeyen çok değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür etmek benim için bir onurdur.

En büyük teşekkür, öncelikle çalışmama katılan çocuklara ve onların ailelerine aittir. Bu araştırma sizinle ve katılımınızla var olabilmiştir. Kıymetli vaktiniz ve güveniniz için çok teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana kapılarını açan ve hiçbir yardımı esirgemeyen kurum idarecilerine ve çalışanlarına, değerli öğretmenlerimize en içten teşekkürlerimi iletiyorum.

Bu öğrenme sürecinde bana bambaşka yollar açan ve ardından bu yolları güzel manzaralarla donatan sevgili danışmanım Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bana karşı güvenini ve gözlerindeki gülümsemeyi asla yitirmediği, sonsuz desteği ve değerli emekleri için ne kadar teşekkür etsem az kalır.

Çalışmamı sürdürebilmem adına sundukları destek için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığına teşekkürlerimi sunarım. Başta Sayın Bölüm Başkanım Prof. Dr. Serap EMİR ve Anabilim Dalı Başkanım Doktor Öğretim Üyesi Yavuz YAMAN olmak üzere Özel Eğitim Bölümü değerli öğretim üyelerine hem çalışma hayatımda hem de araştırma sürecimde benimle bilgilerini ve tecrübelerini paylaştıkları ve hiçbir sorumu yanıtsız bırakmadıkları için çok teşekkür ederim.

Benim için yalnızca çalışma arkadaşı değil, aynı zamanda gözyaşlarımı ve kahkahalarımı paylaşabildiğim dostlarım olan Arş. Gör. Simge CEPDİBİ SIBIÇ, Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ, Arş. Gör. Okan SIBIÇ, Arş. Gör. Selime DELİKTAŞ ve Arş. Gör. Mehmet Onur KARATAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu öğrenme sürecinde ayağımın takıldığı her taşta kolumdan tutan sizdiniz. Yolumu aydınlatan pırıltınız ve her şeyi daha kolay hale getiren anlayışınız için yalnızca şükredebilirim.

Araştırmamın gerçekleşmesinde desteklerini asla azımsayamayacağım çok değerli hocam Ömer CENGİZ'e, hayallerimin ortağı biricik dostum Burcu KARACAAĞAÇLI'ya ve aynı yolları beraber yürüdüğüm değerli dostum Arş. Gör. Fadime ERKAN'a tüm destekleri ve yoldaşlıkları için çok teşekkür ederim. Her anımda yanımda olan, beni her daim sıcacık sevgileriyle sarıp sarmalayan, bana benden daha çok inanan ve on yıldan fazladır tüm serüvenlerimin ortağı olan Şevval GİRGİN ve Rabia YÜCEL'e varlıkları için çok teşekkür ederim. Sizler benim gizli kahramanlarısınız.

Bu sürecin tüm zorluklarını benimle beraber yaşayan, benimle düşen ve benimle tekrar ayaklanan, sevgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olduğunu hissettiren sevgili nişanlım Mert

ÖZDEMİR'e kalbindeki sıcacık sevgi ve şefkat için tüm kalbimle teşekkür ederim. Sen bu patikada ellerimden tutup "Hadi!" diyen sıcacık bir ses oldun.

Bugün burada olmamı sağlayan, beni ben yapan ve aldığım tüm kararlarda arkamda duran aileme çok teşekkür ederim. Bana iyi insan olmayı ve güçlü durmayı öğreten, üzerimdeki emeklerinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim, yeri geldiğinde en yakın arkadaşım olan anneme ve varlığıyla hayatımı güzelleştiren biricik kardeşime teşekkür ederim. Koşulsuz sevginiz, bana benden daha çok inandığınız ve elimi asla bırakmadığınız için ne kadar teşekkür etsem yetersiz kalır. İyi ki siz varsınız.

Seyda Nur BURGAN

İstanbul, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET vi
ABSTRACT vii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 4
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5. Varsayımlar 5
1.6. Tanımlar 5
BÖLÜM II 6
KURAMSAL ÇERÇEVE 6
2.1. Öğrenme Güçlüğü……6
2.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tanımı……...6
2.1.2. Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Süreci……...……7
2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri...……..9
2.1.4. Yaygınlığı ve Alt Sınıflar……...10
2.1.5. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri……...……...11
2.2. Sosyal Problem Çözme…...……..17
2.2.1. Problemin Tanımı ve Problem Çözme…..……17
2.2.2. Problem Çözme Aşamaları…….18
2.2.3. Problemin Sınıflandırılması ve Sosyal Problem Çözme Bileşenleri…....19
2.2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri…….……...24
2.3. Duygusal Zeka……..……..29
2.3.1. Çağdaş Zeka Kuramları ve Duygusal Zekanın Temelleri……...29

2.3.2. Duygusal Zekayı Açıklayan Modeller…….……33
2.3.3. Duygusal Zekanın Ortak Bileşenleri ve Duygusal Zekası Yüksek Bireylerin Özellikleri……..……..36
2.4. İlgili Araştırmalar…….……...……39
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar…….……...……39
2.4.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar…….……...……..41
BÖLÜM III 43
YÖNTEM 43
3.1. Araştırmanın Modeli 43
3.2. Çalışma Grubu 43
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 45
3.4. Verilerin Analizi 46
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 47
3.6. Araştırmacının Rolü 47
BÖLÜM IV 48
BULGULAR 48
BÖLÜM V 60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 60
5.1. Tartışma 60
5.2. Sonuç ve Öneriler 69
KAYNAKÇA 72
EKLER……..90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri……..6
Tablo 2 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal problem çözme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler……..……49
Tablo 3 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları….……51
Tablo 4 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları……52
Tablo 5 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları……..53
Tablo 6 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları……...54
Tablo 7 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin olumlu etki alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları……...……...55
Tablo 8 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin bireylerarası alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları……..56
Tablo 9 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin uyum alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları……..……57
Tablo 10 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin genel duygusal zeka düzeyleri ile sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puan arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri……..58
Tablo 11 Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri……...59

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı; ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf kademesine devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim gören ve öğrenme güçlüğü olan 70 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere demografik bilgi formu, sosyal problem çözme düzeylerini ölçmek için "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" (Serin, Serin ve Saygılı, 2010) ve duygusal zeka düzeylerini belirlemek için geçerlik güvenirlik çalışmaları Köksal (2007) tarafından yapılan "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu" uygulanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ve duygusal zeka düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-h teknikleri, sosyal problem çözme ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği kullanılarak SPSS paket programı üzerinde verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, duygusal zeka düzeylerinin ise cinsiyete, yaş ve sınıf düzeyine, kardeş sayısına, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, sosyal problem çözme, duygusal zeka.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

The purpose of this research is to examine the relationship between social problem solving skills and emotional intelligence levels of students with learning disabilities attending the 5th, 6th, 7th and 8th grades of secondary school. The study group of the research consists of 70 secondary school students with learning disabilities who receive supportive education in special education and rehabilitation centers in the Anatolian side of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In the study, demographic information form was given to the students, the "Problem Solving Inventory for Children" (Serin, Serin, & Saygılı, 2010) was used to measure their social problem solving levels, and the "Bar-On Emotional Intelligence Scale: Child and Adolescent Form" whose validity and reliability studies were conducted by Köksal (2007) was used to determine their emotional intelligence levels. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis-H techniques was used to determine whether the social problem solving and emotional intelligence levels of middle school students with learning disabilities differ according to their demographic characteristics. Pearson Product Moments correlation technique was used to determine the relationship between social problem solving and emotional intelligence levels, the SPSS was used to carry out the analysis of the data. As a result of the analysis, it was found that the social problem solving levels of secondary school students with learning disabilities differed significantly according to gender, age and class level, while the emotional intelligence levels differed significantly according to gender, age and class level, number of siblings, and education level of parents. According to the research findings, positive and significant relationships were observed between social problem solving skills and emotional intelligence levels of secondary school students with learning disabilities.

Keywords: Learning disability, social problem solving, emotional intelligence.

Annem ve kardeşime…

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü, normal zeka düzeyine sahip olmasına rağmen okuma, yazma ve matematik alanlarını kapsayan genel akademik becerilerde yaşından beklenen performansı sergileyemeyen bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Policy, Silver, Ruff, Iverson, Barth ve Broshek, 2008). Genel anlamda, akademik becerilerde beklenmedik başarısızlık durumu ile açıklanan ve tanınan öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocukların yaklaşık olarak %75'inin aynı zamanda sosyal becerilerde yetersizlik gösterdiği bilinmektedir (Kavale ve Mostert, 2004). İleri dönemdeki akademik başarı düzeyini yordayan okula hazırlık becerilerinin değerlendirilmesinde genel anlamda bilişsel beceriler dikkate alınmaktadır. Ancak; çocuğun olumlu sosyal etkileşimler sonucu kendisini sınıfa ait hissedebilmesi de eğitim sürecinde son derecede önem arz etmektedir (Pickens, 2009). Akademik becerilerde yetersizliğe eşlik eden sosyal yetersizliklerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ileriki dönemlerde yaşayabilecekleri psikolojik sorunlar açısından bir risk faktörü olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; öğrenme güçlüğü olan bireylerin yüksek düzeyde kaygı durumu yaşadıkları, ergenlik döneminde akranlarına kıyasla daha sık şekilde riskli davranışlarda bulundukları, yoğun bir yalnızlık duygusuna kapıldıkları ve intihara daha yatkın oldukları görülmektedir (Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Molina ve Pelham, 2001; Nelson ve Harwood, 2010; Palladino, Poli, Masi ve Marcheschi, 2000). İlgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan ve bu psikolojik yatkınlıkların nedeni olabilecek bir bulgu da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sıklıkla akran reddine maruz kaldıklarını ve arkadaş gruplarına katılmada güçlük yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçlarıdır (Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Saenz, Fuchs ve Fuchs, 2005). Yaşadıkları akademik güçlükler, psikolojik sorunlar, maruz kaldıkları akran reddi bu öğrenciler için başa çıkma becerilerinin önemini artırmaktadır. Bu sorunların yanı sıra yaşamlarında karşılaştıkları diğer güçlüklerle başa çıkabilmeleri için sosyal problem çözme becerisinin öğrenme güçlüğü olan çocuklar için kritik bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Özel Eğitimde Mükemmeliyet Komisyonu Raporu'nda (PCESE, 2002) özel gereksinimli çocuklara kazandırılmasının önemi vurgulanan kendi kaderini tayin etme kabiliyetinin gerekli kıldığı dokuz unsurdan biri de problem çözme becerisidir (Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000). Aynı zamanda sosyal problem çözme becerileri okul öncesi eğitim programının hedefleri arasında da yer almaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005a). Kişinin gerçek dünyada, günlük yaşantısında karşılaştığı problem durumlarını tanımlaması ve etkin çözümler üreterek uyum sağlayacak tepkiyi belirlemesini gerektiren

bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanan sosyal problem çözme becerileri bireyin sosyal deneyimlerini, günlük sosyal işlevlerini ve akademik performansını etkileyen önemli bir faktördür (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu, 2004; Walker, Degnan, Fox ve Henderson, 2013; Walker ve Henderson, 2012). Öğrenciler daha etkili problem çözme becerisine sahip olduklarında, daha iyi hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşma olasılıklarında da artış görülür (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug ve Martin, 2000). Problem çözme becerisi aynı zamanda öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hedeflerine ulaşmasında yardımcı rol üstlenebilir (Wehman, 2006). Problem çözme yalnızca kişinin ruhsal iyi oluşu, yaşam kalitesi ve akademik performansı için değil, aynı zamanda toplum için de önem arz eden bir beceri olarak ele alınmaktadır. Problem çözme becerisine sahip ve toplumsal sorunları çözmeye yönelik motivasyona sahip bireyler yetiştirmek, kendisini sürekli yenileyen medeniyetlerin olası ihtiyaçlarının karşılanması için bir ön hazırlık niteliği taşır (Bingham, 2016). Ancak özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede güçlük yaşadıkları görülmektedir (Wehmeyer ve Kelchner, 1995). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, çatışmaların boyutlarını anlamada ve çatışmalı durumu çözmek için alternatif stratejiler üretmede ve bu alternatifler arasında seçilen çözümün sonuçlarını öngörmede güçlük çekmekte ve karşılaştıkları herhangi bir problem durumunda sıklıkla yıkıcı ve agresif stratejileri tercih etmektedirler (Agaliotis ve Goudiras, 2004; Agaliotis ve Kalyva, 2009).

Alanyazında son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisi sıklıkla vurgulanan bir araştırma odağı da duygusal zekadır. Tipik gelişim gösteren çocuk, ergen ve yetişkinlerde yapılan araştırmalarda bireylerin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı araştırmacılar tarafından bulgulanmıştır (İşmen, 2001; Kiye ve Demir, 2018; Köksal ve İşman-Gazioğlu, 2007; Zaroğlu, 2016; Özkanlı, 2018; Yolcu, 2019; Mestci, Gökkaya ve Ormankıran, 2019; Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011). Çoklu zeka kuramlarının temelini atmış olduğu duygusal zeka kavramı; kişinin kendisinin ve başkalarının sahip olduğu duyguları izleyebilme, bu duyguların ayrımını yapabilme ve bu bilgileri kendi eylem ve düşüncelerini yönlendirmek için kullanabilme becerisi olarak ele alınır (Salovey ve Mayer, 1990). Yüksek IQ'ya sahip bireylerin gerçek yaşamlarında kendilerinden beklenen başarıyı elde edememeleri, gerçek yaşamdaki başarı düzeyinde empati, deneyime açıklık, öz-saygı ve öz-farkındalık gibi duygusal zeka bileşenlerinin etkisi olduğu görüşüne temel oluşturmuştur (Goleman, 2020; Kautz, Heckman, Diris, Weel, Borghans; 2014). Kişinin akademik ve iş yaşamındaki başarısını, genel sağlık durumunu ve suç işleme oranını yordamada etkili olan duygusal zeka; zorluklarla ve çevreden gelen taleplerle başa çıkmada, problem çözme ve karar verme anlarında iyimserliği ve rasyonalizmi koruyarak kişinin içinde

bulunulan çevreye uyum sağlamasına olanak tanır (Bar-On, 1997; Kautz, Heckman, Diris, Weel, Borghans; 2014). Fakat ilgili alanyazın öğrenme güçlüğü olan bireylerin çevreden gelen taleplerle ve güçlüklerle başa çıkmak için gerekli olan duyguları anlama, tanıma ve kontrol etme becerilerinde güçlük yaşadıklarını, empati kurma ve kişiler arası ilişkileri sürdürme alanlarında düşük düzeyde performans sergilediklerini göstermektedir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008; Soles, Bloom, Heath ve Karagiannakis, 2009; Most ve Greenbank, 2000; Nazemi ve Hashemi, 2018; Smith, 2004; Wight ve Chapparo, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Araştırma kapsamında incelenen alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerde duygusal zeka düzeyi ile karşılaştıkları problemlerle başa çıkmak için sergiledikleri yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır (Philip, 2009). Alanyazındaki ilişkili diğer araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme düzeyleri ile benlik algısı, öz-saygı, öz-düzenleme, uygunsuz davranış sergileme ve verilen görevleri tamamlama performansı, sosyal bilgi işleme kuramı bileşenlerindeki düzeyleri ve duygu tanıma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Babazadeh, Mojaver ve Fathi, 2021; Bauminger, Edelzstein ve Morash, 2005; Feeney, 2019).

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme beceri düzeyleri ile genel duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığının sınanması ve keşfedilen ilişkinin betimlenmesidir. Ayrıca sosyal problem çözme becerisinin ve duygusal zekanın alt bileşenleri arasındaki ilişkilerin keşfi ve tasviri; öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözmede kendilerine yönelik güvenleri, öz-denetim ve kaçınma düzeyleri ile insanlar üzerinde bırakmak istedikleri etki, genel ruh halleri, içsel farkındalıkları, kişiler arası ilişkileri, çevreye uyum sağlayabilme ve stresle başa çıkma yetilerine yönelik profillerinin ilişkisel olarak açıklanmasını amaçlamaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; akademik başarısızlık, etiketlenme, sosyal beceri yetersizlikleri ve düşük akran kabulü gibi olumsuzluklar ile başa çıkabilmek için sosyal problem çözme becerilerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Tersi yönden bakıldığında, öğrencilerin etkili sosyal problem çözme stratejilerindeki yetersizlikleri akademik başarısızlık, etiketlenme, düşük düzeyde sosyal yeterlik, düşük düzeyde sosyal kabul ve ergenlik döneminde riskli davranışlar ile sonuçlanmaktadır. Bu noktada çift yönlü bir nedensellikten bahsetmek mümkündür. Gerek bu olumsuzlukların ortaya çıkmasını engellemek, gerekse bu olumsuzluklar ile başa çıkabilmek adına

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini kazanmalarının kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çoklu zeka kuramlarının eğitim ve öğretim süreçlerinde etkinliğinin arttığı son yıllarda önem kazanan duygusal zekanın, sosyal yetkinlik ve akademik performans ile ilişkisine literatürde sıklıkla değinilmesine rağmen; öğrenme güçlüğü olan bireylerin duygusal zeka özellikleri ve duygusal zeka özelliklerinin sosyal yeterlikleri ile ilişkisine ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Var olan çalışmalar ise daha çok öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygu tanıma becerilerine odaklanmaktadır.Tipik gelişen bireylerde yapılan araştırmacılar sosyal problem çözme ve duygusal zekanın psikolojik ve öznel iyi oluş ile ilişkisini göstermiş ve her iki yapının da geliştirilebilir ve öğretilebilir olduğunu öne sürmüşlerdir (Bar-On, 2004; Bastian, Burns ve Nettelbeck, 2005; Chang, D'Zurilla, Zwick ve Nezu, 2004). Tipik gelişim gösteren bireylerde yapılan çalışmalar ile bulgulanan sosyal problem çözme ve duygusal zeka ilişkisinin; öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için incelenmesi, bu öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahale ve eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında yol gösterici unsurlardan biri olacaktır. Bu araştırma sadece duygu tanıma becerisi ile sınırlı kalmaması ve duygusal zekanın tüm bileşenlerini ele alması yönüyle diğer araştırmalardan farklılaşmakta ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile genel duygusal zeka düzeylerini inceleyen sınırlı alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmada; "Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ve duygusal zeka ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.1. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puan ile genel duygusal zeka alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.2. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.3. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öz-denetim alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.4. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin kaçınma alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan 5., 6., 7. ve 8. Sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü tanısı olan 70 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın analizlerinde kullanılan veriler, "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu" ve "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" ile ölçülen özellikler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçek maddelerini içtenlikle ve yansız yanıtladığı varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların kendilerine yöneltilen ölçek maddelerini anlayabilecek yeterliliklere sahip olduğu varsayılmıştır.
3. Kullanılan ölçeklerin belirlenen davranışları ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duygu: Belli bir nesnenin, olayın veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanabilir (TDK, 1988).

Duygusal Zeka: Bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder (Goleman, 2000).

Sosyal Problem Çözme: Kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere yönelik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak yararlı ya da yararsız kullandığı problem çözme becerilerini kullandığı süreçtir (Dora, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Güçlüğü

2.1.1. Öğrenme Güçlüğü Tanımı

Öğrenme güçlüğü kavramı ilk kez Kirk (1963) tarafından kullanılmıştır. Kirk, öğrenme güçlüklerini; serebral, duygusal veya davranışsal bozukluklardan, zeka geriliğinden, duyu kaybından veya çevresel etmenlerden kaynaklanmayan konuşma, dil, okuma, yazma ve aritmetik gibi akademik becerilerden birinde veya birkaçında görülen gerilik şeklinde açıklamıştır (aktaran Özyeşil, 2015).

Amerika Eğitim Ofisi (1977) özel öğrenme güçlüğünü "dinleme, konuşma, okuma-yazma, heceleme, matematik becerilerinde sınırlılık ile kendini gösteren temel psikolojik süreçlerde güçlük" şeklinde tanımlamış ve bu güçlüğün duyusal ve motor gerilikten, mental retardasyondan, duygu bozukluğu veya çevresel, kültürel, ekonomik dezavantajlardan kaynaklanmaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu tanımda bahsedilen temel psikolojik süreçlerin neler olduğu aydınlatılmamış ve çok fazla tanılamaya sebebiyet vermiştir (Bender, 2019). Bu duruma tepki olarak kurulan Öğrenme Güçlükleri Ortak Ulusal Kurulu (1990) daha kapsamlı bir tanım geliştirerek öğrenme güçlüğünden şu şekilde bahsetmiştir:

> Öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin elde edilmesinde ve kullanılmasında önemli zorluklarla ortaya çıkan heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden genel bir terimdir. Bu bozukluklar, merkezi sinir sistemi disfonksiyonuna bağlı olduğu düşünülen ve yaşam boyunca meydana gelebileceği kabul edilen birey için içseldir. Öz-düzenleyici davranışlardaki, sosyal algılayıcılıktaki ve sosyal etkileşimdeki problemler öğrenme engelleriyle birlikte olabilir, ancak kendileri bir öğrenme engeli oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü diğer engellerle (örneğin duyusal bozukluklar, zihinsel engeller, duygusal rahatsızlıklar) veya dışsal etkiler (kültürel veya dilsel farklılıklar, yetersiz ya da uygun olmayan talimatlar) ile eşzamanlı olarak ortaya çıkabilir.

Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2006) göre; öğrenme güçlüğü "Dili yazılı/sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim, destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır.

Amerika Psikiyatri Birliği (2013) tarafından öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan tanım da son yıllarda oldukça yaygın ve kabul gören bir tanım olmuştur (aktaran Öğütülmüş, 2021). Bu tanım ise şu şekildedir:

> Öğrenme güçlüğü, bireyin gerekli müdahalelerin yapılmasına rağmen en az altı ay süren ve yavaş, yanlış ya da çaba gerektiren okuma, okuduğunu anlamada güçlük, harf harf söylemede/yazmada güçlük, yazılı anlatım güçlükleri, sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplamada güçlük ve sayısal akıl yürütme güçlükleri gibi belirtilerin en az birisini göstermesi ve öğrenme ile okul becerilerini kullanmadaki yaşadığı güçlükleri ifade eden nörogelişimsel bir bozukluktur. Ayrıca öğrenme güçlüğü, anlık yeti yitimi, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla daha iyi açıklanamaz.

2.1.2. Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Süreci

1800'lü yıllardan günümüze değin öğrenme güçlüğüne ilişkin birçok bakış açısı ve tanımdan söz edilebilmektedir. Ancak güncel tanımların tanılama sürecinde kullanılan bazı ortak bileşenlerinden söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki; algı, dikkat ve duyu entegrasyonunu baz alan bilişsel ve psikolojik süreçlerin tartışıldığı psikolojik süreç kriteridir. İkincisi ise; tutarsızlık ölçütüdür. Bu tutarsızlık; bireyin farklı alanlardaki performansları arasındaki fark ve/veya genel performansı ile başarı düzeyi arasındaki fark gözlenerek hesaplanır (Bender, 2019). Ancak bu yöntem de çok fazla tanılamaya sebep olmuş ve yanlış tanılama yöntemleri özel eğitim masraflarında ve devlet politikalarında sorunlara neden olmuştur (Bender, 2019). Buna alternatif olarak müdahaleye tepki modeli geliştirilmiştir (Fuchs, Fuchs ve Compton, 2004).

Müdahaleye Tepki Modeli Amerika'da yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (IDEA, 1975) yer alan ve öğrenmede güçlük yaşayan ve yaşamayan tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişimini vurgulayarak buna ilişkin önlem ve uygulamaları kapsayan okul çaplı bir girişimdir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006). Bu girişimin temel amacı, akademik alanlarda gözlenen düşük performansın altında yatan temel sebebin sunulan öğretimin yetersizliği mi yoksa öğrenme güçlüğü mü olduğunun anlaşılması ve ardından erken dönemde başlayan ve aşamalı olarak ilerleyen müdahalelerle yaşanacak akademik problemlerin önüne geçilmesidir (Fuchs ve Deshler, 2007). Müdahaleye tepki modelinin temel öğeleri ise, öğrenci gelişiminin sistematik izlenmesi, evrensel tarama, kanıta dayalı uygulamalar, önleyici yaklaşım ve erken müdahale olarak sıralanabilir (Mellard, 2004). Bu modele göre; öğrencilerden sürekli veri toplanması, bu veriler kapsamında öğretimsel düzenlemeler gerçekleştirilmesi, okul veya sınıf başarısının belirlenmesi, başarı düzeyini artırmak için genel eğitim

sınıflarında kanıta dayalı uygulamaların kullanılması, genel grubun değerlendirilerek risk grubunun belirlenmesi, önleyici müdahalelerin uygulanması, bunu izleyen süreçte öğrenme güçlüğü olan veya öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin erken tanılanması ve müdahalelere en erken süreçte başlanması gerekir (Fuchs ve Deshler, 2007). Tüm bu süreç üç aşamada sınıflandırılabilir. Birinci düzey, genel tarama ve değerlendirmeler sonucunda gelişimi akranlarından geride seyreden öğrencilerin sınıftan ayrılmadan sınıf öğretmeni tarafından kanıta dayalı uygulamalar eşliğinde 5 ila 10 hafta süresince izlenmesini gerektirir. İkinci düzey, beklenen gelişimin görülemediği öğrenciler için sınıf öğretmeni ve gerekli durumlarda özel eğitim öğretmeninin katılımı ile öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik grup eğitimi desteği sağlanarak daha yoğun bir müdahaleyi ve daha sık değerlendirmeyi gerekli kılar. Üçüncü düzey ise, tüm bu müdahalelere rağmen beklenen gelişimi gösteremeyen, müdahalelere tepki vermeyen öğrencilerin bireysel destek ve özel eğitim hizmeti için yönlendirilmesi aşamasıdır (Özmen, 2017). ABD'de giderek yaygınlaşan bu model; genel sınıf ve okul başarısını artırması, kanıta dayalı uygulamaların genel eğitim sınıflarında sunulmasını sağlaması, önleme çalışmaları ile gereksiz etiketlemelerin önüne geçilmesine olanak tanıması ve risk grubundaki çocukların akademik yaşamlarında karşılaşacakları zorlukları beklemeden gerekli yönlendirmelere fırsat vermesi gibi yönleriyle ön plana çıkmaktadır.

Orlando Psikoloji Birliği'nin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi Rehberi'nde (OPA, 2020) ise tanılama sürecine yönelik 8 adımdan bahsedilmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Bireyin akademik zayıflık öyküsünün değerlendirilmesi,
2. Bireydeki öğrenme güçlüğünün eğitim, gelişim, sağlık gibi faktörlerin sonucu olup olmadığının belirlenmesi,
3. Standart başarı testleri kullanılarak akademik başarının değerlendirilmesi,
4. Bireyin okuma, yazma ve matematik alanlarındaki başarısızlığı için risk faktörü olan temel psikolojik ve bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi,
5. Düşünme, akıl yürütme ve bunlar için gerekli olan temel bilişsel becerilerin değerlendirilmesi,
6. Bireysel çaba gibi düşük başarı düzeyini daha iyi açıklayacak faktörlerin değerlendirilmesi ve elenmesi,
7. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde sıklıkla karşılaşılan sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerin değerlendirilmesi,

8. İlk 7 kritere bağlı olarak uygun bir formülasyon ve teşhis ifadesinin geliştirilmesi (Akt. Williams, Wiener, Lennox ve Kokai, 2022).

Yine Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi Rehberi'nde (OPA, 2020) öğrenme güçlüğü tanısından bahsedilebilmesi için bir dizi ortak kriterden söz edilmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

A. Aynı kronolojik yaştaki bireylerden beklenen düzeyin altında seyreden bir akademik başarı öyküsü veya beklenen akademik başarı düzeyine ulaşmak için daha çok zaman ve desteğe ihtiyaç duyma hali,

B. Okuma, yazma ve matematik becerilerinin en az birinde ortalamanın altında akademik başarı,

C. Okuma, yazma ve matematik becerilerinde karşılaşılan güçlükler ile fonolojik işleme, hızlı otomatik adlandırma, bellek, işleme hızı, alıcı-ifade edici dil, görsel uzamsal beceriler ve yürütücü işlevler gibi psikolojik süreçlerdeki yetersizlikler arasında kanıta dayalı bir ilişki,

D. Düşünme ve muhakeme için gerekli olan becerilerde ortalama bir düzeye sahip olma,

E. Okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlüklerin zihin engeli, işitme ve görme engeli, sağlık sorunları, çevresel faktörler, yetersiz eğitim, yetersiz motivasyon ve çaba, kültürel veya dilsel farklılık gibi faktörler tarafından açıklanamaması.

Türkiye'de henüz öğrenme güçlüğünün tanılanmasına yönelik bir erken tarama ve erken müdahale fırsatı sağlayan bir sistem kullanılmamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması ancak okul döneminde yapılabilmekte ve önce tıbbi değerlendirme ardından eğitsel değerlendirme yapılarak sağlanmaktadır. Hastanelerde gerçekleştirilen tıbbi değerlendirme sonucunda engel durumu tespit edilen bireyler eğitsel değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir. Öğrenme güçlüğünün tanılanmasında; Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği'nin revize edilmiş versiyonu (WISC-R) ve tanıyı desteklemesi için Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi uygulanmaktadır. WISC-R puanı normal zeka düzeyini işaret eden fakat akademik başarısızlık yaşayan çocuklar; çocuğun gelişimine ilişkin yapılan aile görüşmelerinden elde edilen bilgilerde de benzer örüntülerin gözlendiği durumlarda öğrenme güçlüğü tanısı almaktadırlar (Görgün, 2017).

2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri

Öğrenme güçlüğünün nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte araştırmacılar başlangıçta öğrenme güçlüğünün tek bir nörolojik problemden kaynaklandığını düşünmektelerdi. Güncel yaklaşım ise öğrenme güçlüğü nedenlerinin daha çeşitli ve karmaşık olduğu yönündedir (Öğütülmüş, 2021).

Öğrenme güçlüğünün 250'den fazla olası sebebi olabileceği ifade edilmektedir (Melekoğlu, 2017). Genetik bu olası nedenlerden bir tanesidir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların aile ilişkilerindeki genetik örüntüler incelendiğinde; ebeveynlerinde ve yakın akrabalarında öğrenme güçlüğüne rastlanma ihtimali daha yüksektir (Paracchini, Scerri ve Monaco, 2007). Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveyn veya kardeşlerinde benzer öğrenme problemlerinin görülme olasılığının %40, okuma güçlüğü olan çocukların akrabalarında dil işlemleme problemleri ile karşılaşılma olasılığının ise %88 oranında olduğu görülmüştür (Melekoğlu, 2017). İkiz çalışmaları incelendiğinde, bir ikiz öğrenme güçlüğü tanısına sahipse, diğer ikizin de öğrenme güçlüğüne sahip olması ihtimali tek yumurta ikizlerinde %68 oranındadır (Öğütülmüş, 2021). Araştırmalar bu görüşü desteklese dahi, tüm öğrenme güçlüklerini yalnızca kalıtım ile açıklamak mümkün değildir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Diğer olası nedenler büyük oranda beyin fonksiyonları, beyin zedelenmesi, beyin gelişiminde aksaklıklar ve nörokimyasal dengesizlikler ile açıklanmaktadır. Beynin organizasyonundaki farklılığın öğrenme güçlüğünün nedeni olabileceğine ilişkin bulgular mevcuttur. Örneğin, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma esnasında beyinlerinde farklı örüntülerde aktiviteler gözlenmektedir (Hoeft ve diğerleri, 2006). Bunun dışında, beyin zedelenmeleri hem tipik gelişim gösteren bireylerde hem de öğrenme güçlüğü olan bireylerde gözlenebilmektedir. Ancak, kimi öğrenme güçlükleri beyin zedelenmesi kaynaklı olabilir. Beyin hücrelerinin birbirleri ile iletişim esnasında kullandıkları nörotransmitter adı verilen kimyasal mesajlarda meydana gelen dengesizlikler dikkat, dürtüsellik, düzenleme ve planlama gibi öğrenme güçlüğü ile yakından ilişkili alanlarda güçlüklere sebep olmaktadır. Bu nedenle bu kimyasal yapıdaki dengesizlikler öğrenme güçlüğünün olası nedenleri arasında değerlendirilmektedir (Melekoğlu, 2017). Aynı zamanda hamilelik döneminde annenin sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı fetüsün beyin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenme, problem çözme, dikkat gibi öğrenme güçlüğü ile ilişkili alanlarda düşük performansa sebep olabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Beyin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek çevresel toksinler ve yetersiz beslenme de muhtemel nedenler arasında yer almaktadır (Öğütülmüş, 2021). Ancak Pierangelo ve Giuliani (2008) öğrenme güçlüğünün nedeninin kalıcı bir nörolojik bozukluk değil, olgunlaşma gecikmesi olduğunu ifade etmektedirler. Bu görüş dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki yetersizliklerinin olgunlaşma gecikmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

2.1.4. Yaygınlığı ve Alt Sınıfları

Amerika Birleşik Devletleri'nde 6 ila 21 yaş arasında 2.816.316 öğrenme güçlüğü olan öğrencinin varlığından söz edilmektedir. Bu sayı, tüm özel gereksinimli bireylerin %47'sine, aynı yaş

grubundaki öğrencilerin ise %5'ine karşılık gelmektedir. Türkiye'de ise 2016 yılındaki verilere göre tüm özel gereksinim grupları içerisinde %3'lük bir dilim öğrenme güçlüğü olan çocukları işaret etmektedir (Akt. Öğütülmüş, 2021). Bu oranın düşük olmasının Türkiye'deki tanılama sisteminin yetersizliği, öğrenme güçlüğünün eğitimciler ve aileler tarafından yeterince anlaşılamaması, toplumun öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi yetersizliği ve ülkemizde kullanılan tanılama araçlarının yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Melekoğlu, 2017).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları beceri alanı baz alınarak öğrenme güçlüklerine ilişkin bir sınıflandırma yapılmaktadır. Karşımıza en sık çıkan sınıflandırmada; öğrenme güçlüğünün disleksi, diskalkuli ve disgrafi türleri ile karşılaşırız (Yılmaz ve Yangın, 2020). Tüm öğrenme güçlükleri içerisinde %80 oran ile en sık karşılaşılan öğrenme güçlüğü türü disleksidir (Yang ve diğerleri, 2022). Disleksi, zihinsel yetersizlikten, görme sorunları veya yetersiz eğitim düzeyinden kaynaklanmayan, okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler ve yetersizlikler ile karakterize olmuş ciddi ve kalıcı bir öğrenme güçlüğü alt sınıfıdır (Yang ve diğerleri, 2022). Okuma esnasında harf ve kelimelerin karıştırılması, kelimelerin tersten okunması, hece/satır atlanması ve okuduğunu anlama, yüksek sesle okuma, akıcı okuma, fonolojik/ortografik/morfolojik farkındalıktaki güçlükler ile kendini gösterir (Babür, 2018). Diskalkuli, sayma ve büyüklük karşılaştırması gibi temel sayısal kavramları anlamada, sayı işleme sistemindeki eksikliklerden kaynaklanan, matematik becerilerinin kazandırılmasında güçlükler ile gözlenebilen bir öğrenme güçlüğü türüdür (Agostini, Zoccolotti ve Casagrande, 2022). Problemi anlamada, matematiksel sembolleri, kavram ve işaretleri anlamada, dört işlem ve sıralama becerilerinde güçlükler şeklinde gözlenebilir (Mutlu ve Akgün, 2017). Disgrafi ise, yeterli öğretim denemelerine rağmen kişinin bilişsel düzeyi ve yaşı ile uyumsuz yazma becerisine sahip olması ile ilişkilendirilmiş yazılı anlatımda öğrenme bozukluğu olarak tanımlanan bir alt sınıftır (Chung, Patel ve Nizami, 2020). Belirtileri yazıda düşük düzeyde okunaklılık, yazma hızında yavaşlık, kelimelerin eksik/hatalı yazımı, harflerin tersten veya hatalı yazımı şeklinde özetlenebilir (Yıldız, 2013). Öğrenme güçlüğü olan bireyler bu alanlardan yalnızca birinde güçlük yaşayabileceği gibi birden fazla alanda aynı anda güçlük yaşayabilir, bu alt alanlar birbirine eşlik edebilir. Aynı zamanda bu öğrencilerin güçlük yaşadıkları alanlara ilişkin bir sınıflandırma sistemi kabul edilmesine karşılık, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel anlamda taşıdıkları ortak belirtiler ve özellikler söz konusudur.

2.1.5. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanması ancak ilkokul sürecinde yapılabilmektedir. Buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul öncesi dönemde de sahip oldukları ve öğrenme

güçlüğünün habercisi sayılabilecek bazı özelliklerden bahsetmek mümkündür. Okul öncesi dönem de dil gelişiminde yetersizlikler, algısal ve bilişsel güçlükler, düşük dikkat düzeyi, öz-bakım ve motor becerilerde gerilik, sosyal-duygusal davranış bozuklukları öğrenme güçlüğü riski açısından dikkate alınmalıdır. Dil gelişimindeki sınırlılık ve yetersizlikler diğer gelişimsel geriliklerin de habercisi olabilmektedir. Ancak, dil gelişimindeki bozuklukların, konuşma hızındaki yavaşlığın, fonolojik üretme düzeyindeki eksikliğin, ortalama sözce uzunluğu, söz dizimsel karmaşıklık ve telaffuzda düşük doğruluk düzeyinin öğrenme güçlüğünün yordayıcısı olabileceğine ilişkin bulgular söz konusudur (Akt. Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015). Yine, şekil-zemin ayrımında güçlük, işitsel algı problemleri, yaş düzeyine uygun eşleme ve ayırt etme becerilerinde düşük performans, haftanın günlerini ve aylarını öğrenememe, unutkanlık, yönergeleri takip etmede güçlük, kısa dikkat süresi, motor becerilerde güçlük ve buna bağlı sakarlık, uyum güçlükleri ve düşük benlik algısı okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski açısından dikkate alınması gereken belirtilerdir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015). Belirli bir veya birkaç alanda yaşından düşük performans sergilerken, diğer alanlarda normal veya normalin üstünde performans sergilerler, gelişim alanları arasındaki bu tutarsızlık tanılama sürecinde de önemli bir kriter olmakla birlikte okul öncesi dönemde de önemli bir belirtidir (Melekoğlu, 2017).

Öğrenme güçlüğü ile ilişkilendirilmiş genel özelliklere bakıldığında; kendinden istenileni anlamada ve doğru sırada uygulamada, verilen sürede görevi tamamlamada, bir işe kendini vermede güçlük yaşama gibi özelliklerin yanı sıra okuma ve yazmada yaşının altında performans, okunan parçayı takip etmede güçlük, unutkanlık ve çabuk sıkılma gibi özellikler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde karşılaşılabilecek özelliklerden birkaçıdır (Esen ve Çiftçi, 1998). DSM-4'te öğrenme güçlüğü olan bireylerin düşük benlik algısına sahip oldukları, %40'ının okulu terk ettiği, yetişkinlik döneminde işsizlik ve uyum sorunları yaşadıkları, aynı zamanda dil gelişiminde gecikmeler olduğu, dikkat ve hafıza gibi bilişsel süreçlerde bozukluklar yaşadıkları ve sosyal becerilerde yetersizlik gösterdikleri belirtilmektedir (Akt. Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin gelişimsel özellikleri DSM-4'te bahsi geçen dil, biliş ve sosyal alanlarda sınıflandırılarak incelenebilir.

2.1.5.1. Dil Gelişimsel Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencide dile ilişkin gecikme veya dilin uygunsuz kullanımı görülmektedir (Silliman ve Scott, 2006). Öğrenme güçlüğünde kendini belirgin bir şekilde akademik becerilerde gösteren güçlüklerin dile ilişkin sorunlardan kaynaklandığını düşünen araştırmacılar mevcuttur ve öğrenme güçlüğü terimini ilk kez kullanan Kirk (1963) bu yaklaşıma liderlik etmektedir

(Bender, 2019). Dile ilişkin güçlükler; fonemik, sentaks ve semantik, pragmatik problemler olarak incelebilir. Fonemik sorunlar konuşma dilindeki sesleri ayırt etme, kelimelerde harfleri çözümleme ve konuşma seslerini manipüle edebilme güçlükleri olarak gözlenir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kafiye oluşturan sesleri ayırt etme, aynı olan başlangıç seslerini tanıma, orta ve son sesleri tanıma, kelimenin içerisindeki sesleri ayırma, fonem ekleme ve silme, fonemlerin yerlerini değiştirme gibi görevlerde sorun yaşarlar (Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons ve Coyne, 2002). Semantik ve sentaks problemleri de öğrenme güçlüğünde karşımıza çıkar. Çoğul kelime üretme, fiil zamanlarını doğru kullanma, cümle ve tümcecikler arasındaki ilişkiyi kavrama gibi becerilerde güçlük yaşayabilirler. Ayrıca kendilerine okunan masalları anlama, atasözleri ve deyimlerin karşılığını bilmede akranlarına kıyasla düşük performans gösterebilirler. Gizli ve incelikli anlamları fark etme ve çıkarım yapma konusunda zorluklar gözlenir (Abrahamsen ve Sprouse, 1995). Pragmatik dil daha çok soyut öğeleri barındıran ve konuşanın iletişim şeklini karşısındakine göre ayarlamasına ilişkin beceriler barındıran bir dil alanıdır. Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına kıyasla çoğu zaman dili karşısındaki kişiye göre ayarlayamadıklarını ve iletişimde kullandığı kodu değiştiremediğini göstermektedir. Bağlama uygun soru sorma, yetersiz mesajları cevaplama ve karşısındaki kişiyi ikna etme gibi becerilerde yetersizlikler yine bu bağlamda gözlenen güçlüklerdir (Boucher, 1986).

2.1.5.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel özellikleri dikkat ve bellek süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ve yürütücü işlevlerde düşük düzeyde performans ile özetlenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat ve bellek süreçlerinde sergiledikleri farklılıklar bilgi-işleme modeli temel alınarak öğrenmede güçlük oluşturan bileşenler olarak ele alınır. İlgili beceri alanlarında tipik gelişim gösteren akranları ile aynı gelişim sırasını takip ederler. Ancak daha yavaş bir gelişim söz konusudur (Smith, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkat süresi, dikkati odaklama, seçici dikkat gibi süreçlerde tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık gösterdiği bilinmektedir. Dikkati sürdürme baz alındığında; tipik gelişim gösteren bir öğrencinin eğitsel aktivitelerde dikkatini ilgili aktiviteye odaklama süresi %60 ila %80 arasında iken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde aynı süre %30 ila %60 arasında değişkenlik göstermektedir (Bender, 2002). Dikkatlerini belirli bir zihinsel aktivite veya uyarana odaklamada ve diğer uyaranları göz ardı ederek ilgili bilişsel aktiviteye dikkati yönlendirmede akranlarına kıyasla düşük performans gösterdikleri araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır (Kesikci ve Amado, 2005; Ekşi Sınır, 2020). Dikkat sürecinde yaşanan bu güçlükler belleğe daha az bilgi aktarılmasına ve dolaylı olarak yeni bilgilerin bağdaştırılabileceği yetersiz bilgi tabanına sebep olabilir.

Ayrıca bellek ile ilgili olarak; bilgiyi depolamada, bellekteki bilgiyi geri çağırmada ve bu süreçte kullanacakları stratejilerin kullanımında tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla düşük performans gösterirler (Smith, 2004). Rhoder (1992); öğrenme güçlüğü olan çocuklarda erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken bazı düşünme becerilerinden bahsetmektedir. Bunlar;

- Gözlemleme
- Tanımlama
- Kavram geliştirme ve kavramları yorumlama
- Hipotez kurma
- Karşılaştırma ve zıtlık
- Değerlendirme ve yargıda bulunma
- Genelleme
- Tahmin yürütme ve açıklama
- Materyalleri, düşünceleri ve görevleri organize etme
- Problem çözme
- Eski bilgi ile yeni bilgiyi birleştirme
- Zaman yönetimi olarak sıralanabilir.

Bilgi işlemsel süreçlerin amaca yönelik olarak izlenmesi, kontrol edilmesi ve yönetilmesinden sorumlu olan beceriler ise yürütücü işlevler olarak ele alınır (Roebers, 2017; Fernandez-Duque, Baird ve Posner, 2000). Yürütücü işlevler; istem, planlama, karar verme, amaca yönelik eyleme geçme, ket vurma, bilgiyi bellekten geri çağırarak yeni bilgi ile bağdaştırarak bağlama uygun kullanma, bilişsel esneklik gibi becerileri kapsar (Diamond, 2013; Miyake, Emerson ve Friedman, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerdeki performansı akranlarından geride seyretmektedir (Smith, 2004). Bilişsel süreçler hakkında bilgi sahibi olma veya bilişi kontrol etme yetisi üstbilişsel beceriler olarak adlandırılır (Basu ve Dixit, 2022). Akademik başarı için gerekli görülen yürütücü işlevler aynı zamanda üstbilişsel beceriler için de gerekli ve üstbilişsel beceriler ile yakından ilişkilidir (Kapu, 2019). Üstbilişsel beceriler, kişinin bilişsel süreçlerini izlemesini ve kontrol etmesini gerektiren daha üst düzey bilişsel becerilerdir (Najmaei ve Sadeghinejad, 2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bir görevin zorluğuna karar verme, akademik ve sosyal yaşamda kendisine yardımcı olacak stratejileri belirleme, bunları uygulama ve efektifliğini izleme, gerekli durumlarda strateji değiştirme gibi üstbilişsel becerilerde düşük düzeyde performans sergilerler (Vuran, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirilmediği sürece; öğrenmelerini, performanslarını ve sosyal etkileşimlerini etkilemeye devam edecek ve günlük yaşamlarına akademik sorumluluklar, ev

sorumlulukları ve sosyal ilişkiler gibi aynı anda kontrol edilmesi gereken alanlarda güçlükler ile yetişkinlikte dahi kendini gösterecektir (Smith, 2004).

2.1.5.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal gelişim bireyin öğrenme becerileri, davranış, motivasyon ve değer sistemlerini duruma adapte ettikleri evrimsel bir süreçtir (Maccoby, 2007). Kişinin dahil olduğu grup tarafından kendisi için biçilen görevleri karşılayabilmek için gerekli olan davranışları sergileme düzeyi ise sosyal yeterlik olarak ele alınabilir (Avcıoğlu, 2009). Sosyal yeterlik; sosyal yeterlik için genel bileşenler, akademik bileşenler, duygusal bileşenler, psikolojik bileşenler ve sosyal beceriler bazında sosyal yeterlik bileşenleri olarak gruplandırılabilir (Oktan, 2016). Sosyal yeterliği sosyal beceriler açısından incelediğimizde sosyal normlara ve rollere karşı duyarlılık, yardımseverlik, paylaşma, empati, olumlu ve etkili etkileşim yöntemlerini kullanma, sosyal düzenleme ve kaliteli ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme bileşenleri olarak sıralanabilir (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000; Curby, 2008; Gest, Sesma, Masten ve Tellegen, 2006; Howes, 2000; Ray ve Elliott, 2006; Wilson, Kickul ve Marlino, 2007). Rubin, Bukowski ve Parker (1998) sosyal becerileri "çocukların sosyal görevleri başarıyla tamamlaması ve sosyal başarıya ulaşması için gerekli ayrık davranışlar" olarak tanımlamışlar ve bu sosyal becerilerin farklı zaman, farklı bağlam ve farklı kültürlerde çeşitlilik göstermesi nedeni ile bir sosyal beceri listesi oluşturmanın imkansız olduğunu savunmuşlardır. Bununla birlikte bazı sosyal becerilerin varlığından söz etmişlerdir. Bunlar; a) başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlamak, b) potansiyel etkileşimin gerçekleşeceği sosyal partner ve kişinin içerisinde bulunduğu sosyal çevre hakkında bilgileri soyutlamak, c) bir kişinin sosyal eyleminin hem kendisi hem de başkaları için neticelerini anlamak, d) sosyal eylemlere rehberlik edecek olgun ahlaki yargılarda bulunmak, e) bir etkileşimi başlatmak, sürdürmek ve uygun şekilde sonlandırmak için çeşitli araçlar üretmek, f) etkileşim partnerinin anlayabileceği şekilde sözlü ve sözsüz iletişim yollarını kullanmak, g) başkalarının iletişim girişimlerine karşılık vermek ve sosyal partnerin taleplerini karşılamaya istekli olmak, h) pozitif ve fedakar davranışlar sergilemek, ı) pozitif duyguları uygun şekilde yansıtmak ve negatif duyguları kontrol edebilmek, i) olumsuz duygu ve düşüncelerden kaynaklanabilecek olumsuz davranışları engelleyebilmek olarak sıralanmıştır. Bu maddelerden ilk dördü sosyal bilişsel beceriler, sonraki üç beceri sosyal iletişim becerileri, son iki beceri ise duygu düzenleme becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Akt. Wiener, 2004). Bu sosyal becerilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi problem çözme, öfke kontrolü ve sözel arabuluculuk gibi bilişsel etmenlerin yanı sıra beceride akıcılık, sosyal durumların algılanması, sözel olmayan davranışlar, empati ve destekleyici model etmenlerine bağlıdır (Çakıroğlu, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise yaklaşık olarak %75'inin sosyal becerilerde güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Kavale ve Mostert, 2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri eksikliklerini açıklayan iki temel model bulunmaktadır. Birinci model; Tek Risk Modeli olarak adlandırılmak ile birlikte öğrenme güçlüğünün bazı alt modellerinde bulunan bilişsel eksikliklerin sosyal beceri eksikliği ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre öğrenme güçlüğünün neden olduğu sosyal bilişsel ve iletişim becerilerindeki eksiklikler akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan çocuk kendisine yönelik olarak düşük benlik algısı geliştirmekte ve kaygı bozukluğu, depresyon belirtileri göstermektedir. İkinci model ise Çoklu Risk Modeli'dir. Bu modele göre, öğrenme güçlüğüne eşlik eden ek risk faktörü taşıyan çocukların, eşlik eden risk faktörü taşımayan çocuklardan daha fazla sosyal güçlük yaşadıklarını savunmaktadır. Bu model aynı zamanda öğrenme güçlüğüne eşlik eden risk faktörleri arttıkça sosyal ilişkilerde yaşanan güçlükler de arttığını savunmaktadır (Wiener, 2004). Bryan (1983) tarafından yapılan araştırma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkileşimsel becerilerde yetersizlik gibi gözlenebilen belirli davranış farklılıklarının daha düşük düzeyde sosyal kabule sebep olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Bender, 2019). Vaughn, McIntosh ve Spencer-Rowe (1991) benlik algısı, sosyal kabul ile gözlenebilecek olumlu ilişkiler, uyumsuz davranış sergilememe ve etkili sosyal becerilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal yeterliğini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal yeterlikleri için gerekli olan sosyal becerileri ve bu becerileri etkili bir şekilde sergilemeye ilişkin becerilerdeki performanslarını anlamaya ilişkin araştırmalar hala sürmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal zekalarının sosyal becerilerine olan etkisi hala yanıtlanmamış büyük bir soru işaretidir (Bender, 2019).

Şimdiye değin yapılan araştırmalar ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde benlik algısına sahip olduklarını (Bryan, Burstein ve Ergül, 2004), kendi davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisini anlamada güçlük yaşadıklarını (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2017), arkadaş gruplarına katılmada sorunlarla karşılaştıklarını (Saenz ve diğerleri, 2005), akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde sürekli kaygı yaşadıklarını (Nelson ve Harwood, 2010), ergenlik döneminde daha sık riskli davranışlarda bulunduklarını (Molina ve Pelham, 2001) ve intihara tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yatkın olduklarını (Palladino ve diğerleri, 2000) göstermiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kolayca kabul edilmediklerini ve bu durumun öğrencide yalnızlık duygusuna neden olduğu görülmektedir (Al-Yagon ve Mikulincer, 2004). Düşük sosyal kabulün olası bir nedeni de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha uygunsuz sosyal davranışlar sergilemesidir (Kravetz, Faust, Lipshitz ve Shalhav, 1999). Bilgi işlem sürecindeki yetersizlikler, dikkat sorunları, sıklıkla karşılaşılan başarısızlıklar sonrası kazanılan

öğrenilmiş çaresizlik, farklı bilişsel stiller ve sınırlı sosyal öğrenme fırsatları sosyal yeterliklerini etkilemektedir. Örneğin; artikülasyon sorunları ve motor becerilerdeki sınırlılık arkadaşları ile spor aktivitelerine ve oyunlara katılımını olumsuz yönde etkilerken; aşırı hareketli olmaları, dürtüsellikleri, ısrarcı davranmaları da arkadaş edinmelerini pek kolaylaştırmamaktadır (Smith, 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sosyal ipuçlarını okumada zorlanmaktadırlar ve bu güçlük uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tur-Kaspa, 2004). Mutluluk, üzüntü gibi temel duyguları ve aşk, nefret gibi karmaşık duyguları yansıtan yüz ifadelerini anlamada güçlük yaşamaktadırlar (Dimitrovski, Spector, Levy-Shiff ve Vakil, 1998; Bauminger, Edelsztein ve Morash, 2005). Kendini tanıtma, iletişim başlatma ve sürdürme, yardım talep etme ve paylaşma gibi arkadaşlık kurma becerilerinde ve kavgadan kaçınma, sonuçları kabul etme, hayır diyebilme ve hayır cevabını kabul etme, karar verme, özdenetim sahibi olma ve problem çözme becerilerinde yetersizlik göstermektedirler (Wight ve Chapparo, 2008). Araştırmacıların bir kısmı, bu sosyal beceri eksikliklerinin, Sosyal Bilgi İşleme Modelinde yer alan sosyal ipuçlarını algılama, kodlama, yorumlama, ardından uygun tepkiyi seçme ve seçilen sosyal tepkiyi uygun şekilde sergileme aşamalarındaki güçlüklerden kaynaklandığını ve bu bilgi işleme sürecinde yaşadıkları sorunlardan dolayı günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal problemleri etkin bir şekilde çözemedikleri görüşünü benimsemektedir (Galway ve Metsala, 2011; Tur-Kaspa, 2004). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, çatışmaların boyutlarını anlamada ve çatışmalı durumu çözmek için alternatif stratejiler üretmede ve bu alternatifler arasında seçilen çözümün sonuçlarını öngörmede güçlük yaşamaktadırlar (Agaliotis ve Goudiras, 2004). Bununla beraber, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir problem ile karşılaştıklarında sergilemeyi tercih ettikleri davranışlar sıklıkla yıkıcı ve agresif stratejileri içermektedir (Agaliotis ve Kalyva, 2009).

2.2. Sosyal Problem Çözme

2.2.1. Problemin Tanımı ve Problem Çözme

Bireyler; farklı sosyal ortamlarda, farklı kişiler ile etkileşime girerek bazı deneyimler kazanırlar ve sosyal beceri edinimi büyük oranda bu kazanımlar sonucu gerçekleşmektedir. Bu deneyimlerden bazıları kişi için problem durumu niteliği taşıyabilir (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Problem; kişide rahatsızlık hissi uyandıran ve kişinin çözüm arama ihtiyacı hissetmesini sağlayan durumlar (Baki, 2006), kişinin karşılaştığı çözülmesi güç ve kişiyi araştırmaya yönlendiren durumlar (Van De Walle, 2007), bireyde çözme ihtiyacı oluşturan ve çözüm sürecinde kişinin kendi bilgi ve deneyimlerinden faydalandığı durumlar (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006) olarak benzer şekillerde tanımlanmıştır.

Bingham (2016), bir durumun problem niteliği taşıyabilmesi için üç unsurun var olması gerektiğinden söz etmiştir. Buna göre ancak belirli bir hedef, hedefe ulaşmada yaşanan güçlük ve bireyde çözme arzusunun oluşması söz konusu ise bir problemden söz edilebilir. Altun (2002), Bingham'a benzer şekilde problem durumunun kişi için güçlük oluşturması ve kişide çözme ihtiyacı uyandırması gerektiğinden söz etmiş ve ek olarak durumun problem niteliği taşıyabilmesi için kişinin bu durumla daha önce karşılaşmamış olması ve bu duruma yönelik herhangi bir hazırlığının bulunmaması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda bir durumun problem niteliği taşıyıp taşımaması, durumun ortaya çıktığı zamana, ortama ve durumla karşılaşan kişiye göre farklılık gösterebilmektedir (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013). Kişinin karşılaştığı duruma veya olaya verdiği tepkilerin gözlenmesi yolu ile durumun kişi için problem niteliği taşıyıp taşımadığı anlaşılabilmektedir (Dossey, McCrone ve O'Sullivan, 2006).

Kişinin, problem niteliği taşıyan durum veya olayları çözüme kavuşturma becerisine sahip olması, kişinin birey olma ve içerisinde bulunduğu çevreye uyum sağlama süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Sönmez ve Tekinarslan, 2020). Bingham (2016) problem çözmeyi, bireyin amaca ulaşma sürecinde karşılaştığı güçlükleri aşması olarak tanımlamıştır. Problem çözme için, kişinin geçmiş deneyimlerini ve bilgilerini pragmatist şekilde kullanarak yeni çözüm yolları üretmesi gerekmektedir (Korkut, 2002; Bingham, 2016). Nacar ve Tümkaya (2011) problem çözmeyi, problemin varlığının hissedilmesi ve problem için bir çözüm yolu bulunması arasında geçen bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlamıştır. Bushman (2004) ise, problem çözmenin karmaşık bir süreç olduğuna dikkat çekmiş ve problem çözmeyi, hatırlanan bilginin bilinçli şekilde kullanılması yolu ile mevcut problem durumuyla baş edilmesi süreci olarak tanımlamıştır.

2.2.2. Problem Çözme Aşamaları

Araştırmacılar problem çözme sürecinin bazı aşamalardan oluştuğunu öne sürmüş ve farklı süreç modellemeleri yapmışlardır. Polya (1997) problem çözme sürecini 4 aşamada açıklamıştır. Problemi anlama, problemin çözümüne ilişkin plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarını kullanarak bu süreci modellemiştir. Dewey, problem çözme süreci için 6 aşamadan bahsetmiştir (aktaran Tavlı, 2007). Bu aşamalar; tanıma, tanımlama, bilgi toplama, hipotezleri saptama, hipotezi seçme ve problem çözme olarak sıralanabilir. Bu modele göre, önce kişinin var olan problemin farkına varması ve problemi tanımlayarak sınırlaması gerekmektedir. Ardından tanımlanan ve sınırlanan problem durumuna ilişkin bilgi ve bulgular toplanmaktadır. Çözüme götürecek farklı yollar belirlenmeli ve bu yollardan çözüme ulaştıracak en uygun çözüm yolunun seçilmesi gerekmektedir. Seçilen çözüm yolunun problem durumuna uygulanması ile sonuca ulaşılır ve problem çözme süreci son bulur.

Bingham (2016), Dewey modeline benzer bir süreç yaklaşımını benimsemiş ancak probleme ilişkin ikincil problemlerin belirlenmesi ve uygulanan çözüm yolunun değerlendirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bingham'a göre (2016) problem çözme süreci 8 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır;

a) Problemi tanıma ve çözme ihtiyacı duyma

b) Problemi tanıma ve ilgili ikincil problemleri kavrama

c) Problem hakkında bilgi toplama

d) Probleme uygun verileri seçme ve bu verileri düzenleme

e) Olası çözüm yollarının belirlenmesi

f) Çözüm yolları arasından en uygun olanı seçme

g) Seçilen çözüm yolunu uygulama

h) Uygulanan çözüm yolunu efektifliği açısından değerlendirme

Sternberg (1994) ise problemi tanıma, tanımlama ve zihnimizde probleme ait bir temsil oluşturma gibi becerileri üst bilişsel beceriler/metabileşenler olarak ele almıştır. Sternberg'e göre üstbilişsel beceriler, planlama, izleme ve değerlendirme aracılığı ile problem çözmede rehber rol üstlenir. Problem çözme sürecini ise şu şekilde basamaklandırır;

a) Var olan problemi tanıma

b) Problemin doğasını tanımlama

c) Zihinsel ve fiziksel kaynakların bulunması

d) Problem ile ilişkili kaynakların nasıl tasvir edileceğine karar verme

e) Problemi çözüme ulaştırmak için gerekli adımların oluşturulması

f) Bu adımların uygulanabilir bir stratejiye dönüştürülmesi

g) Problem çözme sürecini izleme

h) Problem çözme tamamlandıktan sonra tüm süreci değerlendirme

Pretz, Naples ve Sternberg (2003), asıl problem çözme becerisine sahip kişilerin esneklik sağlayabilen bireyler olduklarına dikkat çekmiş ve problem çözme aşamalarının uygulanmasında belirli bir sıra izlenmesi gerekmediğini öne sürmüşlerdir. Problemin çözümü problemin sahip olduğu niteliklere, problemin kişideki zihinsel temsiline ve problemin bulunma şekline bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir.

2.2.3. Problemin Sınıflandırılması ve Sosyal Problem Çözme Bileşenleri

Tüm bu problem çözme modelleri incelendiğinde; sürecin genel anlamda problemi fark etme, var olan problemi tanıma, problemi anlama aşamaları ile başladığı görülür. Problemi tanıma bir anlamda

problemi bulma olarak ele alınabilir. Getzel (1982), problemleri bulunma şekillerine göre sınıflandırmıştır. Bunlar; sunulan problemler, keşfedilen problemler ve yaratılmış problemler olarak sıralanabilir. Sunulan problemler, bireye doğrudan aktarılan problemleri temsil ederken; keşfedilen problemle ise birey tarafından fark edilmesi gereken problemlerdir. Bu tür problemlerde kişi için mevcut bir problem vardır ancak problem durumu kişi için belirgin değildir. Bu tür problemler, bireyin parçaları birleştirerek problemin ne olduğunu keşfetmesini gerektiren problemlerdir. Yaratılan problemler ise, diğer iki problem türünün aksine aslında var olmayan ve kişi tarafından oluşturulan yeni problemleri temsil eder. Sunulan problemler eğer belirgin bir tanım içeriyorsa, keşfedilen problemlere kıyasla çözülmesi daha kolay olan bir problem türüdür. Keşfedilen problemlerin aksine, bireyin bir problem durumunu fark etmesi ve bu problemi tanımlaması için ek bir çabayı gerektirmez (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003). Ancak sunulan problemler, sözel veya görsel olarak farklı şekillerde sunulabilir. Bu da problemin çözülebilmesi için probleme ait yeni bir problem temsili oluşturulmasını gerektirebilir. Problem temsili, probleme ilişkin bilgilerin zihinsel olarak organize edilmesidir. Problem farklı bir şekilde yeniden temsilleştirildiğinde, kişi problem çözme hedeflerini değiştirerek farklı şekillerde tanımlayabilir. Clement ve Richard (1997), temsil değiştirmeyi gerektiren problemlerin en güç çözüme ulaştırılan problemler olduğundan bahsetmişlerdir. Bazı problemlerin çözümü için birden fazla temsilin kullanılması gerekir. Bu zihinsel temsiller; problemin çözümü için hangi stratejilerin etkili olduğunun belirlenmesi ve problem çözme sürecini değerlendirmek için problemin gerektirdiği koşulları organize eder (Ellis ve Siegler, 1994).

Literatürde; problem durumlarının, nitelikleri açısından incelendiğinde farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Problemler; tanımlanma niteliklerine göre iyi tanımlanmış ve eksik tanımlanmış problemler olarak 2 grupta incelenmektedir (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003). Bu sınıflandırmada, iyi tanımlanmış problemler; hedefin, çözüm yolunun ve çözümün önündeki engellerin açıkça ortada olduğu problem durumları olarak tanımlanmaktadır. Bunun aksi şekilde; problemin açık ve net bir şekilde tanımlanamadığı, çözüm yolunun belirgin olmadığı problem durumları eksik tanımlanmış problemler olarak ele alınmaktadır. Bir ürünün indirimli fiyatını hesaplamak için bilişsel ve davranışsal çaba göstermek iyi tanımlanmış bir problem çözmeye örnek oluştururken; eş seçimi daha karmaşık değişkenlerin dahil olması ve tek doğru çözümün olmaması nedeni ile eksik tanımlanmış problemler kategorisinde yer alır. Eksik tanımlanmış problemler, üzerinde uzun süre çalışılarak izlenebilen ancak o zaman dahi belirsizliğini koruyan problemlerdir. Eksik tanımlanmış problemlerin çözüme kavuşturulması için genellikle varsayımlarımızın ve probleme yönelik temsillerimizin büyük ölçüde değişime uğraması gerekir (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003).

Sık karşılaştığımız diğer bir sınıflama ise; rutin problemler ve rutin olmayan problemler sınıflamasıdır (Zhu ve Fan, 2006). Rutin problemler; kişinin yeni bir bilgi oluşturmasına gerek kalmaksızın, var olan çözüm yollarının uygulanması yolu ile çözülebilen (Çelebioğlu ve Yazgan, 2009), problemin çözüm yolunun problem durumu ile karşılaşmadan önce bilindiği problemlerdir (Mayer ve Hegarty, 2009). Bunun aksine; çözülmesi daha güç, belirli bir sistematiği veya formülü olmayan, üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerilerini gerekli kılan problemler rutin olmayan problemler olarak sınıflandırılır (Zhu ve Fan, 2006; Altun, 2002; Artut ve Tarım, 2006, Avcu ve Avcu, 2010). Rutin olmayan problemler; bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluk ve engellerle baş etme becerisini kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Polya, 1997).

Problemler, türlerine göre sınıflandırıldığında 4 ayrı grupta ele alınır. Bunlar; kişisel problemler, kişiler arası problemler, kişisel olmayan problemler ve toplumsal problemlerdir (Avcı, 2016; Eskin, 2009; Sazak, 2018). Bu sınıflamaya göre; kişisel problemler, kişinin karşılaştığı bilişsel, davranışsal, duygusal ve sağlıkla ilişkili problemleri tanımlamaktadır. Kişiler arası problemler; kişinin diğer insanlarla olan ilişkilerinde karşılaşılan olumsuzluklar ve çatışmalar olarak tanımlanabilir. Kişiler arası problemlerin çözüme ulaştırılamaması zamanla kişisel problem oluşumunu tetikleyebilir. Kişiler arası problemlerin çözümü bireyin sağlıklı ruh gelişimi için önemli bir rol üstlenmekte (Özusta, 1998) ve davranış bozukluklarına sebep olabilecek duygularla yapıcı şekilde baş edilmesini sağlamaktadır (Shure, 2001a). Bu nedenle; kişiler arası problem çözme, yaşam boyu gereksinim duyulan ve erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken bir beceridir (Anlıak ve Dinçer, 2005a). Kişisel olmayan problemler; iyi tanımlanabilen, çözüm yolunun görece daha kolay bulunabildiği problem durumlarıdır. Kişinin otobüsü kaçırması, bir eşyasını kaybetmesi, cep telefonunun bozulması gibi örnek olaylar kişisel olmayan problemler içerisinde yer alabilir. Toplumsal problemler ise; içinde bulunulan toplumun ekonomi, siyaset ve eğitim alanlarında karşılaşılan problemlerdir. İşsizlik, terör, ırkçılık ve salgın hastalıklar bunlara örnek olarak verilebilir. Toplumsal problemler bireysel olarak çözülmesi mümkün olmayan ve birçok kesimden insanın bir araya gelerek zaman içerisinde çözebileceği sorunlardır (Sazak, 2018).

D'Zurilla ve Nezu (1990) ise kişisel problemler, içsel problemler, kişiler arası problemler ve daha geniş yelpazede yer alan toplumsal ve sosyal problemleri tek çatı altında toplayarak sosyal problem çözme kavramından bahsetmişlerdir. Sosyal problem çözme, bireyin sosyal deneyimlerinin kalitesini etkileyebilir ve günlük sosyal işlevlerinin yanı sıra okul başarısı için önem arz etmektedir (Walker, Hennderson, Degnan, Penela ve Fox, 2014). Sosyal problem çözme kişinin gerçek dünyada ve günlük yaşantısında karşılaştığı problem durumlarını tanımlaması ve etkin çözümler üreterek uyum sağlayacak tepkiyi belirlemesini gerektiren bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla, Nezu

ve Maydeu, 2004). Tanıma bakıldığında, sosyal problemlerin çözülmesinde de ilk basamağın problemi tanıma olduğu görülmektedir. Pretz, Naples ve Sternberg (2003), problem tanıma becerisinin, bilgi alanlarında bulunan ve kişinin sahip olduğu bilgilerle tamamlayamadığı boşluklara karşı duyarlı olması ile ilişkili olduğu hipotezini ortaya koymuşlardır. Modele göre, kişi belirli bir alanda bilgi sahibi olduğunda, bu alanda bilgi boşlukları oluşacaktır. Eğer boşlukları sahip olduğu bilgiler ile çıkarımsal olarak tamamlayamıyorsa; o boşluğu doldurmak için bir çaba gösterme ihtiyacı duyacaktır. Boden (1999), Pretz ve diğerlerinin hipotezine uygun olarak problem tanımayı boşluklara duyarlılık olarak ele almıştır. Lüer ve Spada'ya göre (1998), problem durumundaki bu boşluk, problemle karşı karşıya kalan kişinin hedeflediği durum ile var olan durum arasında tecrübe ettiği bir bariyer olarak ele alınabilir (aktaran Wenke ve Frensch, 2003). Boşluğun türü ve boyutu problem durumu ile karşılaşan kişinin nitelikleri ve problemin niteliklerine göre farklılık gösterebilir. Günlük yaşamda karşılaşılan sosyal problemler, kişi için problemde bir veya birden fazla geniş boşluklar barındıran problemlerdir (Wenke ve Frensch, 2003). Brophy (1998), boşlukların doldurulması için kişinin öncelikli olarak; algısal örüntü tanıma, soyut analoji oluşturma ve ilişkili deneyimleri organize etme gibi bir dizi sembolik öncesi becerinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Goldstone ve Barsalou (1998), bu becerilerin erken aşamalarının görsel imgeleme olarak tanımlanabileceğini ve sonraki soyutlamaların görsel imgelemelerin dönüştürülmesi yolu ile ortaya çıktığı görüşünü savunmuşlardır.

Problem tanımada önemli faktörlerden bir tanesi ise kişinin motivasyonudur (Pretz, Naples, Sternberg; 2003). Kişi problemi bulmaya yönelik bir içsel motivasyona sahip değilse, problemi tanımada ve problemi izlemede yetersizlik gösterecektir. Bununla birlikte; kişinin eğilimleri de problem tanımada kilit noktalardan bir tanesidir (Jay ve Perkins, 1997). Kişinin yetenekleri, bilgi düzeyi ve sahip olduğu stratejiler kişinin problem tanımasına olanak tanıyabilir ancak; problem bulma sürecinin başlaması en temelde kişinin eğilimlerine bağlıdır (Jay, 1996). Gerçek yaşamda karşılaşılan problem durumları; içerisinde herhangi bir teşvik ve yönlendirme bulundurmaması sebebi ile kişinin bu problemlerle başa çıkabilmesi için problem bulmaya yönelik bir eğiliminin olması önemli bir faktördür (Pretz, Naples, Sternberg; 2003).

Problemi tanıma, problemi çözmek için gerekli olan ve ilk aşamalarda yer alan bir faktördür. Problemin çözümünde etkili olan bir diğer faktör ise problemin zihinsel temsilidir. Problem ne kadar iyi tanımlanmış olursa olsun; problemin temsilleştirilmesi aşamasında bireysel farklılıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bireye sözel olarak sunulan bir problem; kimileri tarafından dilsel olarak temsil edilirken, kimileri tarafından görsel olarak temsil edilebilir (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003). Problemin çözüme ulaştırılabilmesi için problemin iç görü sağlayacak uygun temsilinin bulunması

gerekmektedir. Bunun da ancak kişinin probleme birkaç farklı perspektiften bakması ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Problemin kişinin zihninde nasıl bir temsil oluşturacağı kişinin geçmiş bilgi ve deneyimlerine göre şekillenebilmektedir. Geçmiş deneyimler problemin uygun temsilinin oluşturulmasına ve problemin çözülmesine yardımcı olabildiği gibi, bazı durumlarda geçmiş deneyimler kişinin problemi çözmesi ve uygun temsilin oluşturmasında engel niteliği taşıyabilir. Kişi benzer bir problem ile karşılaştığında, belleğinde mevcut olan benzer zihinsel temsillere ulaşabilmeli, temsilleri değerlendirebilmeli ve uygun çözüm stratejisi için karar verebilmelidir (Mumford, Reiter-Palmon ve Redmond, 1994). Bu becerilerde dikkat, algı gibi bilişsel süreçler ve bilişsel stratejiler büyük önem taşımaktadır (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003). Dewey (1933), problem çözme için akıl yürütmenin esas olduğunu ve bu akıl yürütme sürecinin, zihinsel temsil oluşturma, anımsama ve yansıtma gibi alt süreçleri gerektirdiğini ifade eder (Ak: Ergüven, 2011). Yansıtıcı düşünmenin problem çözme stratejilerinin geliştirilmesinde temel rol aldığının altını çizmektedir. Yansıtıcı düşünme, bir deneyimin anımsandığı, üzerinde düşünüldüğü ve bir amaç esas alınarak bu deneyimin değerlendirilmesi sürecidir (aktaran Yorulmaz, 2006, s.20). Yargılar, kendini izleme ve öz-düzenleme bu yansıtıcı süreçlerdendir ve yapısı itibari ile problem çözme ile iç içedir (Ergüven, 2011). Piaget, yansıtıcı düşünme sürecini karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan üst düzey akıl yürütme süreçlerinin bir parçası olarak ele alır (aktaran Tarricone, 2011). Kant ve Dewey (1933, aktaran Tarricone, 2011), akıl yürütmenin yansıtma sonucu elde edilen çıkarımlardan etkilendiğini ifade etmektedirler. Bu akıl yürütme süreci aynı zamanda problemi çözmeyi basitleştirecek çıkarımlarının uygunluğunu belirlemek için de kullanılmalıdır ve problem çözümü için çıkarımların kontrol edilmesi gerekmektedir (Tarricone, 2011). Yansıtıcı düşünmenin problem çözme ile ilişkili önemli bir boyutu da kritik yansıtmadır. Kritik yansıtma; özellikle zorlayıcı, uyarıcı durumlarda ortaya çıkan tümevarımsal bir süreçtir ve kişinin ne için algıladığının, düşündüğünün, hissettiğinin ve davranış örüntülerinin farkında olması durumudur (aktaran Kember ve diğerleri, 2000). Kritik düşünme süreci; kişinin kendi kendine meydan okuyarak probleme yönelik yeni bir temsil oluşturmasına olanak tanır. Yansıtma süreçleri kimi araştırmacılar tarafından iç gözlem olarak da ele alınır. İç gözlem; kendini izleme ve duygu, düşünce, davranış farkındalığı aracılığı ile kendini değerlendirme ile ilişkilendirilmiş bir kavramdır ve kendini tanımayı gerektirir. Kişinin öz-bilgisi, kendisine yönelik algısı, inançları, geçmiş bilgi ve deneyimleri, varsayımları problem çözme sürecini etkileyebilecek etkenlerdir (Tarricone, 2011).

Bunun dışında; çevre, içinde bulunulan kültür ve hatta kullanılan dilin yapısı dahi problemi tanıma, tanımlama ve temsilleştirme süreçlerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal bağlam; problem çözmenin erken aşamaları ve ilk süreçlerinden itibaren güçlü ve fark edilemeyen bir etkiye sahiptir

(Pretz, Naples, Sternberg; 2003). Vygotsky, problem çözme için yankınsak gelişim ve içsel diyaloğun önemini vurgulamaktadır. Buna göre, içsel konuşma, problem çözme için gerekli olan akıl yürütme sürecini desteklemektedir. Özellikle, gerçek yaşamda karşılaşılan problem durumlarında, kişilerin içsel bir diyalektik başlattığını ve bu diyalektiği sosyal etkileşimin tetiklediğini ifade eder. Bu içsel diyalog sayesinde kişi problemin izleme, planlama, strateji belirleme ve stratejiyi uygulama aşamalarını gerçekleştirir. Bu içsel konuşmalar ve dışsal konuşmaların bilişsel yansımaları bilişsel bir izlemeyi mümkün kılar. İçsel ve dışsal konuşma arasında üst düzey akıl yürütme aracılığı ile kurulan bağlantı bilişsel izleme ve öz düzenlemeyi sağlayarak problem çözme sürecini destekler.

Sosyal problem çözmenin bazı kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Walker ve diğerleri (2014), okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal problem çözme performansları ile utangaçlık düzeylerinin ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Problem çözme aşamalarında etkili olduğu düşünülen bir diğer değişken ise; genel zeka düzeyidir. Ancak yapılan araştırmalar; problem çözme ile zeka düzeyi arasında ilişki olmadığını veya düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Wenke ve Frensch, 2003).

2.2.4. Sosyal Problem Çözme Modelleri

2.2.4.1. D'Zurilla ve Goldfried'ın Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli

D'Zurilla ve Goldfried (1971), sosyal problem çözme için bir model öne sürmüşlerdir. Bu modelde üç temel bileşen vardır. Bu temel bileşenler; problem çözme, problem ve çözüm olarak sıralanabilir. İlgili araştırmacılar bu üç temel bileşeni sırası ile şu şekilde açıklamışlardır:

Problem çözme; günlük hayatta karşılaşılan spesifik problemlere bireysel, çift veya grup olarak etkili çözümler tanımlama veya çözümleri keşfetme girişimini içeren bilişsel-davranışsal bir süreçtir. D'Zurilla ve Goldfried'a göre (1971) bilişsel-davranışsal süreç, belirgin bir problem için potansiyel çözümlerin çeşitliliğini arttırmak ile beraber çeşitli alternatifler arasından en etkili çözümün seçilmesi ihtimalini de artırmaktadır. Teoriye göre önemli bir nokta ise şudur; problem çözme ve çözüm uygulamaları gerek kavramsal gerekse ilgili beceri alanları açısından iki farklı süreçtir ve birbirinden ayırt edilmesi gerekmektedir. Problem çözme, spesifik problemler için çözüm yollarının bulunması ile ilişkili iken, çözüm uygulamaları çözüm yollarının gerçek problem durumlarında gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir. Birey bu iki süreçte farklı performanslar gösterebilir. Problem çözme konusunda çok iyi performans göstermeyen bir kişi, bulunan çözüm yollarının gerçekleştirilmesi, uygulanması konusunda çok iyi performans sergileyebilir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Bu model sosyal problem çözme için dört temel beceriyi gerekli kılar. Bunlar; problemin tanımlanması, alternatif çözümlerin belirlenmesi, karar verme ve çözüm uygulaması olarak sıralanabilir.

Problemin tanımlanması, problemin olabildiğinde açık ve net anlaşılmasını gerektirir, problemin çözülmesi önündeki güçlük ve engellerin, ayrıca realist bir problem çözme hedefinin belirlenmiş olması gerekir. Alternatif çözümlerin belirlenmesi, mümkün olan tüm çözüm yollarının belirlenmesini ifade ederken, karar verme; bu yolların sonuçlarının tahmin edilmesi, karşılaştırılması ve en efektif çözümün belirlenmesi olarak tanımlanır. Çözüm uygulaması ise seçenekler arasından tercih edilen çözüm yolunun problematik duruma uygulanması ve bunun sonuçlarının izlenmesi aşamasıdır (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013).

Yine bu modele göre; sosyal problem çözme becerisi, bütün bir yapıya sahip olmamasına karşın birbiri ile ilişkili çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Temel iki bileşeni; a) problemin oryantasyonu ve b) problem çözme stilidir. Problemin oryantasyonu; kişinin problem çözme becerisini ve yaşamındaki problemler hakkında duygu ve düşüncelerini etkileyen, bilişsel-duygusal şemaların yer aldığı üstbilişsel bir süreçtir. Problem çözme stili ise kişinin problemle baş etmeye yönelik bilişsel ve davranışsal aktivitelerini tanımlar (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Problemin oryantasyonu; olumlu problem oryantasyonu ve olumsuz problem oryantasyonu olarak iki boyutta incelenir. Pozitif problem oryantasyonu yapan kişi; problemi bir fırsat olarak değerlendirir, problemin çözülebileceğine inanır, kendi problem çözme yeterliliğine inancı yüksektir, iyi bir problem çözme sürecinin zaman ve çaba gerektirdiğinin farkındadır ve problemden kaçmaktansa problemi çözmeye odaklanır. Olumsuz problem oryantasyonuna sahip bir kişi bunun zıttı sayılabilecek şekilde; problemi bir tehdit olarak algılar, problemin çözülebileceğine dair tereddüt yaşar, herhangi bir problemle karşı karşıya geldiğinde kolayca hayal kırıklığı yaşar, sorunlara karşı düşük toleransa sahiptir. Sahip olunan problem oryantasyonu kişinin problem çözme stilini de etkilemektedir. Bahsi geçen bu problem çözme stilleri bu modelde şu şekilde sınıflandırılmıştır; efektif/rasyonel problem çözme, dürtüsel/umursamaz problem çözme ve kaçıngan problem çözme (D'Zurilla ve Nezu, 1990).

Dürtüsel/umursamaz problem çözme stiline sahip kişiler; problemi çözmeye yönelik girişim gösterir ancak girişimleri çoğunlukla dürtüsel, dikkatsiz, aceleci ve eksiktir. Bu kişiler az sayıda çözüm bulur ve bulduğu çözümler sistematik değildir. Genellikle ilk aklına gelen çözümü seçer ve uygularlar. Uygulama sonrası sonuçları izlemesi yetersizdir. Kaçıngan problem çözme stiline sahip kişiler; erteleme, pasiflik, durağanlık ve bağımlılık ile karakterize olmuşlardır. Problem durumundan mümkün olduğunca uzak kalır ve sorunun kendi kendine çözülmesini beklerler. Karşılaştığı sorunların çözülmesi ile ilgili sorumluluğu başkasına aktarmaya eğilim gösterirler. Efektif/rasyonel problem çözme stiline sahip bir kişiler ise; öncelikle olumlu problem oryantasyonuna sahiptirler ve olumlu problem oryantasyonu problem çözme sürecini kolaylaştırır, daha pozitif sonuçlar doğmasını sağlar. İlk problem

çözme denemelerinde sonuç olumlu olmasa dahi ısrarcı davranarak problem çözme sürecini başa sarar ve tüm adımları tekrar izlerler. Diğer problem çözme stiline sahip kişiler, efektif problem çözücülere göre pes etmeye daha meyillidirler (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2.2.4.2. Heppner ve Krauskopf Modeli

Heppner ve Krauskopf (1987); gerçek yaşamda kişisel problem çözmeyi, kişinin kendi içsel ve dışsal taleplerini ve durumun içerdiği zorlukları dikkate alarak uyum sağlamak amacı ile sergilediği bilişsel, duygusal işlemler dizisi ve davranışsal tepkiler olarak tanımlar. Problem çözmeyi, başa çıkma becerisi olarak ele alırlar. Bu modele göre; problem çözme için kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini düzenlemesi gerekir ve problem çözme, problemi çözmek veya problemden kaçınmak için bir dizi bilinçli veya bilinçsiz davranışı gerektirir. Heppner ve Krauskopf Modeli de sosyal problem çözmenin karmaşık bir süreç olduğunu, birden fazla doğru çözümü olabileceğini ve belirsizlik içerdiğini öne sürer. Kişinin problem çözme sürecini nasıl başlattığı, sürdürdüğü ve sonlandırdığı ile ilgili bilgiler kişinin bilgiyi nasıl işlediği, geçmiş bilgilerini, duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenlemek için nasıl kullandığı incelenerek elde edilebilir. Bu sebeple, kişinin bilgi düzeyi ve çalışma belleği problem çözme için önemli birer faktör olarak ele alınır. Kişinin bilgi tabanını problemin çözümü için uygun bir şekilde kullanabilmesi; kodlama, hedef belirleme, örüntü tanıma ve eyleme geçme gibi becerilerde yeterli performans sergileyebilmesine bağlıdır (Heppner, Hibel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz, 1982). Bu modele göre; bu dört temel beceri problem çözme için gerekli olan dört unsurdur.

Kodlama; bilginin geldiği şekli ile kişinin zihninde işlenmesi ve yapılandırılması olarak tanımlanır. Problemin kodlanması; kendi biliş, duygu ve davranışlarını, kültürel normları, beklentileri ve problem ile ilgili hedefleri, engelleri değerlendirerek bilgi toplama sürecidir. Bu modelde; kodlama iki şekilde ele alınmıştır. Birincisi, problemle ilgili ipuçlarının ve problem durumunun kodlanması; ikincisi ise problemin anlamının ve öneminin kodlanması olarak ifade edilebilir. Probleme ilişkin ipuçlarının kodlanması problemi tanıma süreci ile ilişkili iken problemin anlamına ilişkin kodlama kişinin problemi nasıl algıladığı ve yorumladığı ile ilişkilidir. Kişi problemin anlamına ve önemine ilişkin kodlama yaparken aynı zamanda problem karşısında kendisine yönelik algısını da değerlendirir ve kodlama sürecinde bu problemle başa çıkabilecek veya çıkamayacak olduğu yönünde bir öz değerlendirme yapar. Bu iki kodlama türü de geçmiş bilgilerin nasıl işlendiği ve yapılandırıldığından etkilenir. Problemin, probleme ilişkin ipuçlarının, problemin anlamı ve öneminin nasıl kodlandığı ise problemin kişinin zihninde nasıl bir temsil oluşturduğunu etkiler. Bu noktada probleme dair kodlamanın hızlı, doğru ve eksiksiz olması problemin efektif çözümü için önem arz etmektedir (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985).

Modelde yer alan ikinci unsur hedef belirlemedir. Hedef belirleme; kişinin içsel ve dışsal taleplerini yanıtlayacak bir çözüm bulma süreci olarak ele alınır. Hedef belirlemenin kodlama sürecinden etkilendiğini, olası birden fazla çözüm için hedeflerin teşvik etkisi yarattığını savunmuşlardır. Planlamanın ilk adımı hedef belirlemedir ve hedef belirlendikten sonra hedefe ulaşmak için gerekli olan diğer adımlar belirlenir. Bu adımlar takip edilmeden verilen tepkiler kişinin dürtüsel davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Alt adımların belirlenebilmesi için ise hedefin karmaşıklıktan uzak, oldukça anlaşılır ve somut olması gerekmektedir. Bu şekilde belirlenen bir hedef, insanın davranışlarını organize etmesine ve davranışlarının amaçlı şekilde gerçekleşmesine olanak tanır. Belirlenen hedef; en temelde davranış değiştirme, problemin anlamında bilişsel bir değişikliğe gitme veya probleme yönelik duygularını kontrol etme şeklinde üç temel işleve hizmet eder (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Planlama ve örüntü tanıma modelde üçüncü unsur olarak yerini alır. Planlama ve örüntü tanıma aşamasına gelindiğinde bireyin herhangi bir problem durumu ile karşılaştığında belleğinde var olan ve benzer desenlere sahip durumları keşfetmesi ve eşleştirme yapması beklenir. Bu örüntü tanıma aşaması bireyin başa çıkmaya çalıştığı mevcut duruma daha hızlı tepki vermesini sağlayabilir. Ancak bu örüntü eşleme süreci her zaman çözüm ile sonuçlanmayabilir. Heppner ve Krauskopf (1987) bu örüntü tanıma ve planlamanın sadece bilişsel süreçlerden ibaret olmadığını, yine bu sürecin kişinin duygusal tepkileri ve bu duygusal tepkileri düzenlemesi ile ilişkili olduğunu savunurlar. Buna göre; çok güçlü ve düzenlemesi güç duygular, yetersiz bir bilgi işleme ve planlama sürecine sebebiyet verebilir. Bu aşamada örüntü tanıma ve planlamada yaşanan yetersizlikler, durumun beklenmeyen durumlarla sonuçlanmasına neden olabilir. Yeterli ve başarılı bir örüntü tanıma süreci için kişinin; problemi yeterince tanıması ve hedef belirlemesi, soruna ilişkin bilgilerini detaylıca taraması, birden fazla çözümü dikkate alarak incelemesi, amaca ulaştıracağı öngörülen adımları değerlendirmesi, olası sonuçları karşılaştırmalı olarak incelemesi ve kendi bilgi, becerisi ve problem durumunun özellikleriyle ilişki olarak alternatif çözümler hakkında bir karar vermesi gerekir. Bu aşamada izlenen bilişsel ve duygusal süreçler; kişinin problemin çözümü için eyleme geçme sürecini de etkileyecektir (Heppner, Hibel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz, 1982).

Son bileşen olarak; problemin çözümü için eyleme geçme, karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkar ve bu eylemler bilişsel, duyuşsal, davranışsal etkinlikler olarak kendini gösterebilir. Kişi problem durumu ile karşılaştığında sergilediği davranışlar ile ya sorunu çözmek için probleme yakınlaşacak ya da problemden kaçınarak ve uzaklaşarak problemi çözmeye çalışacaktır. Bilişsel başa çıkma yöntemleri, eylemlerin bilişsel olarak düzenlenmesi ve bilişsel süreçlerin kontrolü gibi bilişsel süreçler; kişinin problem çözümü için seçeceği ve sergileyeceği eylemi etkilemektedir. Durumu yeniden yapılandırmak,

rasyonalizasyon ve sorunu dışlama gibi davranışlar bu bilişsel süreçlerin sonuçlarına örnek olarak verilebilir. Eylem ve biliş arasındaki bağlantı kişinin geçmiş deneyimlerini bilişsel olarak nasıl düzenlediği, dikkatini kontrol etme yetkinliği, başarılı problem çözme deneyimlerinde öz pekiştirme düzeyleri aracılığı ile kurulabilir. Aynı zamanda kişinin duygusal başa çıkma stratejileri, duygulanımın problem üzerindeki kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkisinin fark edilmesi ve performans-değerlendirme-duygu zincirlemesi; kişinin problem çözümü için sergileyeceği eylemi etkilemektedir. Pasif kabul, umutsuz teslimiyet, duyguları çözme duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak verilebilir. Bu stratejiler ve duruma yönelik duygusal tepkilerin değiştirilmesi sorunun zihinsel temsilini değiştirmede oldukça etkilidir, aynı zamanda eylemlerinin etkililiğini değerlendirme açısından da önemli bir bileşen olma niteliği taşır (Heppner ve Krauskopf, 1987). En temelde problem çözme ilişkili eylemlerin etkili bir çözüme ulaştırması için şunları içermesi beklenir; a) yeterli kodlama, örüntü tanıma, planlama ve hedef belirleme, b) kalıcı davranışsal, bilişsel veya duyuşsal başa çıkma stratejileri, c) sorunu çözüme ulaştıracak yönde bir ilerleme, d) eylemlerin bilişsel düzenleme yolu ile kolaylaştırılması, e) problem çözme süreci için geri bildirim niteliği taşıyan ve kolaylaştırıcı duygulara dikkat. Bu noktada ise; bireysel farklılıklar önemli bir değişkendir. Kişinin içe dönük veya dışa dönük bir yapıya sahip olması, kişinin bilişsel stili, sosyal duyarlılığı ve daha karmaşık yapılar olarak kişinin değerleri, öz-değerlendirmesi, benlik algısı, öz-düzenlemesi problem çözme süreci ile bağlantılı yapılar olarak ele alınır (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985).

2.2.4.3. Sosyal Bilgi İşleme Modeli (Crick ve Dodge, 1994)

Crick ve Dodge (1994), daha önce varolan sosyal bilgi işleme modellerini yeniden formüle etmişlerdir. Önceki modellere benzer şekilde çocukların sosyal uyum sağlama sürecinin tanımlanması amaçlanmaktadır. Bu modele göre; çocukların yetenekleri, geçmiş deneyimleri ve anılarından oluşan bilgi tabanlarını kullanarak şu adımları izlemesi gerekir. Öncelikle kişi içsel ve dışsal ipuçlarını kodlamalıdır. Kodlaması yapılan bu ipuçlarının yorumlanarak bir zihinsel temsilinin oluşturulmasından sonra uyum sağlayacak hedefin belirlenmesi gerekir. Seçilen hedefe ulaşmayı sağlayacak tepkilere erişim sağlama veya yeni tepkilerin oluşturulmasının ardından bu tepkilerden birinin seçilmesi ve eyleme dökülmesi ise son aşama olarak modelde yerini alır.

İpuçlarının kodlanması ve yorumlanması aşamasında; çocuklardan karşılaştıkları durumun içerdiği belirli ipuçlarına odaklanarak bunları kodlaması ve yorumlaması beklenir. Geçmiş deneyimlerin kazandırdığı bilgiler; mevcut durumu açıklayabilmek, anlayabilmek ve yorumlayabilmek adına rehber görevi üstlenir. Bu noktada bilginin daha kolay anlaşılması için zihnimizde oluşturduğumuz şemalar rol alır. Yeni bir bilgi tutarlı veya tutarsız bir şekilde mevcut şemalardan birine yerleştirilir. İpuçlarının

yorumlanması sırasında mevcut şemalara bağlı kalınması yanlış çıkarımlara sebebiyet verebilir. Uyum sağlayacak hedef içsel ve dışsal durumları veya sonuçları içerebilir. İç ve dış ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması kişinin hedef yönelimini de etkileyecektir. Mizaç, duygular, yetişkinlerden gelen talimatlar ve kültürel normlar da hedef yöneliminde önemli birer unsur olarak ele alınır. Yanlış hedefler belirleme ve bu hedefleri takip etme eğilimi gösteren çocukların sosyal uyum sürecinde sorun yaşadıkları varsayılmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Belirlenen hedef davranışa ulaşmak için uzun süreli bellekte varolan davranışsal tepkilere erişim sağlanır veya yeni davranışsal tepkiler oluşturulur. Durum karşısında yeni bir davranışsal tepki oluşturma modelde problem çözme olarak ele alınır. Bu tepkilerin bazıları problemin çözümüne hizmet ederken bir kısmı açıkça problem çözümünden uzak tepkiler olabilir. Davranışsal tepkilere erişme ve yeni davranışsal tepkiler oluşturma sürecinde davranış repertuarının boyutu, davranışın gerçek içeriği ve belirli yanıt türlerine ulaşma sırası önemli birer unsurdur. Tepkilere erişme ve tepki oluşturma sürecinin bir noktasında kişi karar verme davranışı göstermek durumunda kalır. Erişilen tepkilerin içeriğini, olası sonuçlarını ve her tepki için kendisine duyduğu güveni değerlendirerek seçim yapması beklenir. İlgili davranışı seçme ve sergileme kişinin öz-yeterliği ile ilişkilidir. O davranışsal tepkinin seçimi, kişinin o davranışı sergileyebileceğine ilişkin kendisine yönelik algısına bağlıdır (Crick ve Dodge, 1996).

2.3. Duygusal Zeka

Zeka kavramı psikoloji biliminde insan davranışlarının açıklanmasında en çok araştırılan ve incelenen alanlardan birisi olmuştur. Pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde yorumlanmış ve zaman içerisinde ilgili kuramların gelişmesi sonucu başlangıçtaki zeka tanımından çok farklı bir zeka olgusu karşımıza çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımlar zekayı; zihinsel yetiler olarak sınırlandırmıştır. Geleneksel yaklaşımlarda zeka; sabit, niceliksel olarak ölçülebilen tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. 19. yüzyılın ortalarına dek bu anlayış süregelmiştir (İnci, 2021). Ancak çağdaş yaklaşımlar incelendiğinde; zekanın geliştirilebilir, gerçek yaşam durumlarında gözlenebilir ve çok boyutlu bir yapıya sahip olma yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Gürel ve Tat, 2010). Zaman içerisinde zekaya ilişkin yaklaşımlarda meydana gelen bu değişim farklı zeka türlerinin incelenmesinde ve duygusal zeka kavramının ortaya atılmasında temel oluşturmuştur. Bu sürecin temel yapıtaşlarını oluşturan bazı kuramlar mevcuttur. İlerleyen bölümde, zeka kavramının tanımlarına ve ilgili kuramlara yönelik bilgi verilecektir.

2.3.1. Çağdaş Zeka Kuramları ve Duygusal Zekanın Temelleri

Zekaya dair ilk tanım Binet tarafından (aktaran Öner, 1997, s.28); dış dünyanın algılanması, algının belleğe yerleştirilmesi ve yerleştirilen bu içerik üzerinde bilişsel aktivitelerde bulunma olarak

yapılmıştır. Wechsler'e göre zeka; rasyonel düşünme, hedefe yönelik davranma ve çevre ile başa çıkma becerilerinin tümüdür (aktaran Akboy ve İkiz, 2007). Piaget ise zekayı; yeni çevre ve durumlara uygun düşünme ve davranma yolu ile uyum sağlama becerisi olarak ele almıştır (Parham, 1988). Galton'ın (1884) bazı ailelerin diğerlerinden daha üstün olduğu inancının ve öjenik yaklaşımının tetiklediği, zekayı ölçmek üzere bireylerin baş büyüklükleri, görme keskinliği, işitme eşiği gibi değişkenleri inceleme girişiminden bu yana zekayı açıklayan kuramlarda epey yol katedilmiştir (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus; 2017) Zekayı açıklayan kuramlar; psikometrik kuramlar, bilişsel kuramlar, bilişsel-bağlamsal kuramlar ve biyolojik kuramlar olarak sıralanabilir. Psikometrik kuramlar; zeka nedir ve zekayı oluşturan yapılar nelerdir sorularına cevap arayan, bireysel farklılıkları temel alan ve zekanın değerlendirilmesinde zeka yaşı ve takvim yaşını baz alan kuramlardır. Bilişsel kuramlar; daha çok insan zekasının içerdiği süreçlerle ilgilenen ve zekayı bir dizi temsil ve bu temsiller üzerinde devam eden bir dizi süreç olarak ele alan kuramlardır. Bu kuramlara göre; daha iyi bir temsil ve daha hızlı işleyen süreçler daha yüksek bir zekayı temsil edecektir. Biyolojik kuramlar; zekanın tanımının yapılabilmesinin ancak beynin yapısının incelenmesi ve anlamlandırılması ile mümkün olduğunu savunan kuramlardır, zekayı ölçmede beyin fonksiyonlarını temel alırlar. Bilişsel-bağlamsal kuramlar ise; diğer kuramlarda bahsi geçen bilişsel süreçlerin önemini kabul etmekte ancak belirli becerilerin gelişimi için çevresel ve kültürel uyumun gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Başarılı Zeka Kuramı ve Çoklu Zeka Kuramı bu grupta en çok kabul gören kuramlardır (İnci, 2021). Zekanın çok boyutlu yapısına dikkat çekmesi ve önceki tek boyutlu zeka kuramları reddetmesi ile Çok Faktör Kuramı da alanda önemli bir rol üstlenmektedir.

2.3.1.1. Çok Faktör Kuramı

Thorndike (1909), zekanın tek bir boyuttan ibaret olmadığını, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu savunmuştur (aktaran İnci, 2021). Çok Faktör Teorisi genel bir zeka ölçümünün varlığını yok saymaktadır. Buna göre; her zihinsel aktivite farklı bir beceriyi gerekli kılmaktadır. Zekanın ölçülmesinde göz önünde bulundurulması gereken dört faktör mevcuttur. Bunlar; çözülecek görevin zorluğu, görev, bireyin yanıt verebileceği durumların toplam sayısı ve bireyin duruma yanıt verme hızıdır (Pal, Pal ve Tourani, 2004). Bunun dışında üç farklı zeka türünün varlığı söz konusudur. Thorndike pratik zeka, soyut zeka, toplumsal diğer adıyla sosyal zeka olmak olmak üzere zekayı türlerine göre sınıflandırır. Pratik zeka; makine ve alet kullanma becerisi olarak, soyut zeka; sembollerle düşünme becerisi olarak ve son olarak toplumsal zeka; kişiler arası ilişki kurma ve bunlara uygun tepkiler sergileme olarak açıklanabilir (İnci, 2021). Çok Faktör Kuramı'nda yer alan sosyal zeka türü, duygusal zeka kavramının ortaya çıkmasında temel yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır.

2.3.1.2. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı

Gardner (1985), zeka için kişinin spesifik içerik türlerine uygun düşünmesi, mantıksal akıl yürütme yapması ve problem çözmesi tanımını yapmıştır. Gardner'a göre; temel ve tek boyutlu bir kapasite zekayı tanımlamak için yeterli değildi, birlikte çalışan çeşitli zeka türlerinin varlığı söz konusuydu (aktaran Smith ve diğerleri, 2017). Bu kurama göre sekiz farklı zeka türü mevcuttur. Dilsel zeka, müziksel zeka, mantıksal zeka, mekânsal zeka, kinestetik zeka, doğasal zeka, kişisel zeka ve kişiler arası zeka bu kuramın öne sürdüğü zeka türleridir. Dilsel zeka; konuşma sesleri, dil bilgisi, semantik ve dilin bağlama uygun kullanılması gibi alanlarda kişinin performansını niteler. Müziksel zeka; ton, ritim, tını ile beraber sesten oluşan anlamları yaratma ve anlatma performansı ile ilişkilidir. Mantıksal zeka; soyut düşünebilme becerisi ile ilişkili iken, mekânsal zeka; görsel ve uzamsal bilgilerin algılanması, işlenmesi ve kullanılması ile ilişkilidir. Kinestetik zeka; vücudu kullanma yeteneği ve motor hareketlerin denetimi olarak özetlenebilir. Doğasal zeka, kurama sonradan eklenen bir zeka türü olmakla birlikte; doğal kaynaklara, çevreye, diğer canlılara, ekolojik dengeye ilgili kişilerin bu alanlara ilişkin yetilerini üretme amaçlı kullanma kabiliyeti olarak ifade edilir (Özden, 1999). Kişisel zeka; kişinin kendi duyguları, niyetleri ve motivasyonları hakkında farkındalık sahibi olması ve bunlar arasındaki ayrımı yapabilme kapasitesini temsil eder. Kişinin neyi yapıp yapmayacağının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ile ilişkilidir (Özden, 1999). Kişiler arası zeka ise; başkalarının duyguları, inançları ve niyetlerini anlayarak bunlar arasında ayrım yapabilme performansını ifade eder. İşbirlikli çalışma, güçlü iletişim becerileri ve ikna kabiliyeti olarak kendini gösterir (Ülgen, 1997). Çok Faktör Kuramı'nda yer alan toplumsal zeka türü gibi, Çoklu Zeka Kuramı'nda yer alan kişisel zeka ve kişiler arası zeka türleri de duygusal zekanın temellerini atmıştır (Smith ve diğerleri, 2017).

2*.3.1.3. Sternberg'in Üç Aşamalı Zeka Kuramı ve Başarılı Zeka Kuramı*

Sternberg (1988) Üç Aşamalı Zeka Kuramı'nda zekanın birbiri ile etkileşim içerisinde olan bireyin iç dünyası, dış dünyası ve iç-dış dünyadan kazanılan deneyimler olarak sıralanabilecek üç boyut çerçevesinde açıklanabileceğini savunmuştur. Analitik zeka, yaratıcı zeka ve pratik zeka adını verdiği üç zeka türünden bahsetmiştir. Analitik zeka; problem çözme esnasında mantıksal düşünme, akıl yürütme, eylemi planlama, denetleme, izleme ve değerlendirme kapasitesini temsil eder. Yaratıcı zeka; kişi için yeni niteliği taşıyan, alışılmadık durumlarla yeni bilgi ve beceriler aracılığı ile başa çıkma performansı olarak açıklanır. İcat etme, keşfetme, öngörü ve yaratmayı kapsar. Pratik zeka ise; problem çözme sırasında bilgiyi kodlama, birleştirme ve karşılaştırma kapasitesini ifade eder. Günlük yaşam sorunlarına uygulama, kullanma, etkin hale getirme gibi becerileri kullanarak uyum sağlama ve kişisel hedeflere ulaşma becerisi olarak da açıklanabilir. Bu üç zeka türü tamamen birbirinden bağımsız

düzeylerde seyredebilir (Smith ve diğerleri, 2017; Köksal, 2007). Sternberg, sonraki çalışmalarında (1999); başarılı bir zekanın nasıl olacağı sorusuna cevap aramıştır ve önceki kuramı ile bağlantılı olarak Başarılı Zeka Kuramı'nı ortaya çıkarmıştır. Bu kurama göre, kişinin başarılı olması için; kişinin güçlü yanlarını tanıyarak ve zayıf yanlarını telafi ederek çevrelerini şekillendirmesi ve uyum sağlaması gerekir. Kuram bu yönüyle diğer zeka yaklaşımlarından farklılık gösterir. Diğer kuramlarda zeka çevreye uyum sağlama yeteneği olarak ele alınırken, bu kuramda çevreyi şekillendirme söz konusudur (Köksal, 2007). Yine bu kurama göre; kişinin genel başarısı ancak önceki kuramda bahsi geçen analitik, pratik ve yaratıcı zeka alanlarında yetkinlik ve bu alanlar arasında kurduğu denge ile mümkündür (Sternberg, 1999).

2.3.1.4. Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Beceriler

Gardner ve Sternberg zekaya ilişkin oluşturdukları kuramlarında tek bir genel zekadan bahsedilemeyeceği ve geleneksel IQ (Intellingence Quaotionent) testlerinin zekayı saptamakta yetersiz oldukları görüşünden yola çıkmışlardır. Genel zeka testleri en temelde kavrama, ilişki kurma, akıl yürütme, kopyalama, bellek, sözcük dağarcığı, aritmetik, sıralama, matris düşünme gibi bilişsel becerileri ölçmektedir (Smith ve diğerleri, 2007). Bu becerilerdeki yetkinlik ancak akademik başarıyı yordayabilmektedir (Sternberg, 2007). Bu genel zeka testlerinden alınan yüksek puanlar gerçek hayattaki başarıyı ancak %20 oranında etkilemektedir (Goleman, 2020). Gerçek hayattaki başarıya etki eden farklı etmenler mevcuttur. Bu noktada bilişsel olmayan beceriler karşımıza çıkar. Bilişsel olmayan beceriler; zekanın kişisel ve sosyal yaşama ait duyuşsal boyutlarını ifade eder. Bilişsel zekanın ölçemediği alçakgönüllülük, empati, deneyime açıklık, öz-saygı, öz-yeterlik, güven, zorluklara karşı dayanıklılık gibi bilişsel olmayan becerileri kapsar. Bilişsel olmayan beceriler; bilişsel becerilerin de yordayabildiği akademik başarı dışında iş hayatındaki başarıyı, suçluluk oranını ve genel sağlık durumunu tahmin etmede etkilidirler (Kautz, Heckman, Diris, Weel, Borghans, 2014). Bahsi geçen bu beceriler sosyo-duygusal beceriler olarak da adlandırılmaktadır. Sosyo-duygusal beceriler algılama, öğrenme, ilişki kurma, yeniliklere uyum sağlama becerilerini daha çok duyguları temel alarak açıklarlar (Yurdakavuştu, 2012). Ancak duyguların oluşumunda bilişsel süreçlerin önemli bir rol üstlendiğini kabul eden kuramlar mevcuttur (James, 1884; Schachter, 1962; Lazarus, 1991b; Rosenberg, 1998). Duygular meydana geldikten sonra ilişkili olarak bazı düşünce ve eylem eğilimlerine yol açarlar (Frederickson ve Branigan, 2001). Örneğin öfke anında saldırma dürtüsü, korku anında kaçma dürtüsü, üzüntü anında içe kapanma dürtülerine eğilim gösterebiliriz. Kişinin belli bir duygu durumu anında nasıl tepki vereceği çeşitli faktörlerin etkileşimlerine bağlıdır. İnsanların kendi duygularına verecekleri tepkiler de duygu sürecinin bir bileşeni olarak ele alınır (Smith ve diğerleri, 2007). Duyguların harekete

dönüşmesini sınırlandırma durumu yalnızca Homo Sapiens olarak adlandırılan uygar yetişkinlerde görülmektedir. Oysa erken gelişim dönemlerindeki insan davranışları incelendiğinde duyguların eyleme dönüşümü açık bir şekilde göze çarpmaktadır (Goleman, 2020). Bu aşamada karşımıza çıkan kavram; duygu denetimidir. Çocuklara erken yaşlardan itibaren öğretilmeye çalışılan duygu denetimi becerisi; kendini tanıma, duygularını anlamlandırma, duygularını idare edebilme, özdenetim ve kendini harekete geçirme gibi alt becerileri gerekli kılar. Bu ve benzeri beceriler ise bizi duygusal zeka kavramına yönlendirir.

2.3.2. Duygusal Zekayı Açıklayan Modeller

Zeka testleri sonucunda yüksek IQ'ya sahip olduğu belirlenen bireylerin sosyal yaşamlarında her zaman onlardan beklenen performansı sergileyememeleri, bireylerin gerçek yaşamdaki başarısını yordayan farklı değişkenlerin olduğu fikrini desteklemiştir. Araştırmacılar yüksek IQ'ya sahip kişilerin sosyal yaşamlarındaki başarısızlıklarını kişiler arası sorun çözme, uyum sağlama, empati, saygı, kendisinin ve başkalarının duygularını anlama gibi becerilerde yetersizliklerle ilişkilendirmişlerdir (Shapiro, 2006). Bu noktada araştırmacılar son yıllarda duygusal zeka (EQ) araştırmalarına yönelim göstermişlerdir. Fakat bu yönelim entelektüel zeka ve duygusal zeka türlerinin birbirine karşıt olduğu anlamını taşımamaktadır. Aksine entelektüel zeka ve duygusal zeka birbirlerini destekleyen ve tamamlayan iki zeka türüdür (Brockert ve Braun, 2000). Thorndike (1920) ve Gardner (1985) oluşturdukları zeka kuramlarında duygusal zeka kavramının temelini atmış olsalar da bu kavram ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Dolayısıyla çok yeni bir araştırma alanıdır. Duygusal zeka, bu ilk kavramsallaştırmadan 5 yıl sonra Daniel Goleman'ın yazmış olduğu Duygusal Zeka isimli kitap sayesinde duyulmuş ve popülarite kazanmıştır.

Duygusal zeka için birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Erikson duygusal zeka için, kişiliğin çeşitli yönlerini başarılı şekilde bütünleştirme yetisi tanımını yapmıştır ve duygusal zekayı benlik bütünlüğü olarak ele almıştır (aktaran Büyükaslan, 2015). Diğer tanımlar ilgili modellerin içerisinde tartışılacaktır ancak; şimdiye dek duygusal zeka üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde temelde iki farklı yaklaşımın hakim olduğu görülebilir. Bunlardan ilki; duygusal zekayı kişilik özellikleri ve öz-yeterlik inançları olarak ele alan karma yaklaşımdır. Goleman'ın Beş Bileşenli Modeli, Bar-on'un Beş Bileşenli Modeli ve Cooper-Sawaf Duygusal Zeka Modeli karma yaklaşımı benimseyen modellerdir. İkinci yaklaşım ise yetenek yaklaşımı olarak adlandırılır ve duygusal zekayı, duygunun işlenmesi temelinde bilişsel bir beceri olarak ele alan ve performans değerlendirmesi yapan yaklaşımdır (Fiori ve Vesely-Maillefer, 2018). Buna örnek olarak Mayer ve Salovey'in Dört Bileşenli Duygusal Zeka Modeli verilebilir.

2.3.2.1. Mayer ve Salovey'in Dört Bileşenli Modeli

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekayı; kişinin kendisinin ve başkalarının sahip olduğu duyguları izleyebilme, bu duyguların ayrımını yapabilme ve bu bilgileri kendi eylem ve düşüncelerini yönlendirmek için kullanabilme becerisi olarak ele alırlar. Yetenek yaklaşımını benimseyen bu kurama göre duygusal zekayı açıklayan dört temel bileşen vardır. Bunlar; ses tonu, yüz ifadeleri ve davranışları gözlemleyerek başkalarının duygularını okuma ile olası tehlikelerin öngörülmesini sağlayan duygu algılama bileşeni, problem çözme ve karar vermeye rehberlik eden düşünmeyi kolaylaştırmada duyguları kullanma bileşeni, duygularımıza doğru atıfları yapmamızı ve doğru anlamları yüklememizi sağlayan duyguları anlama bileşeni ve duygularımızı uygun şekilde düzenlememize ve denetlememize olanak tanıyan duygu düzenleme bileşeni olarak açıklanmaktadır (Mayer, Caruso ve Salovey, 1999). Duyguları algılama olarak adlandırılan ilk bileşen duygusal zekanın temelini oluşturması sebebi ile önemli bir bileşendir. Bu kuramcılar; duygusal zekayı bilişsel bir yeterlilik ve saf zekanın bir başka şekli olarak ele alırlar. Modeli geliştirmedeki amaçları, duygusal bilgiyle ilişkili bir zeka türü tanımlaması yapmaktır. Ayrıca kuram duygusal zekanın değerlendirilmesi yönünde de diğer yaklaşımlardan farklı bir yol izlemektedir. Diğer yaklaşımlar kişinin kendi kendini değerlendirmesi yolu ile ölçme yaparken, Mayer, Salovey ve Caruso (2002) duygusal zeka ile ilişkili görevlerin bulunduğu performans temelli bir ölçme aracı kullanmışlardır.

2.3.2.2. Goleman'ın Beş Bileşenli Modeli

Goleman (2020) duygusal zekayı; kendini harekete geçirebilme, zorluklarla başa çıkarak hedefe yönelik hareket etme, dürtü kontrolü ve hazzı erteleme, empati yapma ve ümit besleme becerileri olarak tanımlamıştır. Bu kurama göre; duygusal zeka beş boyuttan oluşmaktadır ve bu beş boyut kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki ana başlık altında toplanmaktadır. Kişisel yeterlikler; öz-bilinç, duygu düzenleme ve içsel motivasyonu temsil eder. Öz-bilinç, kişinin kendi duygularının farkında olması ve bu duyguları tanıması becerilerini ifade etmektedir. Duygu düzenleme, kişinin kendi duygularını yönetebilme becerisi ile ilişkili iken içsel motivasyon kişinin kendini hareket geçirme becerisini ifade etmektedir. Bu üç boyut kişinin kendisi ile ilgili duyguları yönetebilmesini sağlayan becerilerdir. Empati ve sosyal beceriler ise sosyal yeterlik başlığı altında ele alınmaktadır. Bunlar ilişkilerimizi yönetme yetisi ile ilişkili becerilerdir. Empati, başkalarının duygularını anlama ve sosyal beceriler ilişkileri yürütebilme yetkinliği olarak açıklanır. Bu kurama göre, duygusal zekası yüksek bireylerin; sözsüz kuralları anlamada daha yüksek performans göstermeleri, daha yüksek bir motivasyona sahip olmaları ve yaşamdan daha fazla doyum almaları beklenen bir durumdur (Goleman, 2020). Ancak Goleman;

bireylerin tüm bu alanlarda başarılı olmayacaklarını, bireylerin bu alanlarda güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğu bir profil çizeceklerini belirtmiştir.

2.3.2.3. *Bar-On Beş Bileşenli Sosyo-Duygusal Zeka Modeli*

Bu modele göre duygusal zeka; kendimizi ne kadar anladığımızı ve ifade ettiğimizi, başkalarını ne kadar anladığımızı ve kurduğumuz ilişkileri, günlük taleplerle başa çıkma şeklimizi belirleyen ve birbiri ile ilişki içerisinde olan sosyal, duygusal becerilerin bir kesitidir. Bar-On sosyo-duygusal zekası yüksek kişilerin; kendini ve başkalarını etkili şekilde anlayan ve ifade edebilen, diğerleriyle iyi ilişkiler kurabilen ve günlük taleplerle, zorluklarla ve baskılarla başa çıkabilen bireyler olduklarını ileri sürer. Aynı zamanda yüksek sosyo-duygusal zeka; varolan durumla rasyonel ve esnek bir şekilde başa çıkma, problem çözme becerisini beraberinde getirir. Bu modele göre, duygusal zeka beş bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu bileşenler sırası ile; bireyiçi, bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh halidir. Bireyiçi bileşeni; öz-saygı, duygusal farkındalık, kendine güven, dışa bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme becerileri ile ilişkilidir. Bu bileşende yüksek performansa sahip kişiler; kendisini algılayan, anlayan ve kabul eden, duygularının farkında olan ve onları anlayan, özerk ve dışa bağımlılıktan uzak, kişisel hedeflerine ulaşmak ve kendini gerçekleştirmek için çabalayan bireyler olarak tanımlanabilir. Bireyler arası bileşen; empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişkileri kapsamakla birlikte başkalarının duygularını anlamayı, sosyal grupları tanımlamayı, diğerleri ile işbirlikli çalışmayı ve tatmin edici ilişkilere sahip olmayı temsil eden bileşendir. Stres yönetimi bileşeni; kişinin duygularını yöneterek ve düzenleyerek strese karşı yüksek toleransa sahip olmasını ve dürtü kontrolünü ifade eder. Uyum bileşeni; gerçeklik, esneklik ve problem çözme alt bileşenlerini kapsar. Bunlar; kişinin duygu ve düşüncelerini nesnel olarak doğrulayarak, yeni durumlarla karşılaştığında duygu ve düşüncelerini uyarlayarak ve problem niteliği taşıyan durumlarla karşılaştığında etkin çözümlere başvurarak değişimlere uyum sağlayabilmesini ifade eden alt bileşenlerdir. Genel ruh hali ise; içsel motivasyonu yordayan, olumlu düşünme ve mutluluk alt bileşenleri kapsayan, iyimserlik ve hoşnutluk olarak gözlenebilecek son bileşendir (Bar-On, 1997).

2000 yılında Bar-On bu modellemesini gözden geçirmiş ve revize etmiştir. Duygusal zekanın her bir boyutu için gerekli olduğunu düşündüğü becerileri a) duygusal ve sosyal zekanın temel öğeleri ve b) duygusal ve sosyal zekayı tetikleyen anahtar unsunlar olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır. Bu yeni modele göre; öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, empati, kişilerarası ilişkiler, strese karşı tolerans geliştirebilme, tepki kontrolü, rasyonalizm, esneklik ve problem çözme becerileri duygusal ve sosyal zekanın temel öğeleridir. Optimizm, kendini gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık

ve sosyal sorumluluk ise duygusal zekayı harekete geçiren anahtar unsurlar olarak modelde yer almaktadır.

2.3.3. *Duygusal Zekanın Ortak Bileşenleri ve Duygusal Zekası Yüksek Bireylerin Özellikleri*

Duygusal zekaya ilişkin geliştirilen yaklaşımlar ve modeller incelendiğinde duygusal yeterlilik kapsamında bazı ortak bileşenlerle karşılaşırız. Bu başlık altında bu ortak bileşenlerden ve duygusal zekası yüksek bireylerin özelliklerinden bahsedilecektir.

2.3.3.1. *Ortak Bileşenler*

Öz ve Duygu Farkındalığı: Tüm modellerin ortak ve ilk bileşenidir. Buna göre; kişinin yüksek bir duygusal zekaya sahip olması öncelikle kişinin kendini tanıması, duygularının farkında olması ve duygularını anlayabilmesi ile mümkündür. Ses tonu, yüz ifadeleri, davranışsal ve içsel tepkilerini izleyerek kişinin ne hissettiğini algılayabilmesi ve bu duyguların kendisi için ne anlam ifade ettiğini bilmesi ile ilişkilidir (Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 2020). Kişinin bu duyguları tarafsız bir şekilde yorumlayabilmesini ve kendi duygusal potansiyelinin farkında olmasını gerektirir (Cooper ve Sawaf, 2010). Ayrıca bu bileşen; kişinin kendini olduğu gibi kabul ederek öz-saygı sahibi olma, özerklik ve kendini gerçekleştirme becerileri ile de ilişkilendirilir (Bar-On, 1997). Öz ve duygu farkındalığı, kişinin kendi değerlerini, hedeflerini ve sınırlarını anlamasına yardımcı bir bileşen olmakla birlikte diğer tüm duygusal zeka bileşenlerini de desteklemektedir (Somuncuoğlu, 2005).

İçsel Motivasyon: Kişinin; herhangi bir sözlü veya maddi ödül gibi tatmin edici dışsal teşviklere ihtiyaç duymaksızın, yaptığı iş veya etkinliğin kendisinden doyum alarak o işi yapmaya istekli olma halidir (Aslan ve Doğan, 2020). Kişinin kendini harekete geçirmek için duygularına başvurması ve bu süreçte duygularını etkin bir şekilde kullanmasını ifade eder (Goleman, 2020). Kişinin kendisi için anlam ifade eden amaçlar belirleyerek kendisini bu amaca adaması içsel motivasyon ile mümkündür ve bu beceriler duygusal derinliği ifade eden önemli bir boyut niteliği taşır (Cooper ve Sawaf, 2010). İçsel motivasyon, kişinin güçlüklerle karşılaştığı durumlarda içindeki enerjiyi kullanma arzusu duyarak hedef duruma ulaşmasını sağlar (Yolcu, 2019). Zorluklarla ve çevreden gelen taleplerle başa çıkmada, problem çözme ve karar verme anlarında iyimserliği ve rasyonalizmi koruyarak uyum sağlamamıza olanak tanır (Bar-On, 1997). Motivasyon kavramı, aynı zamanda kişinin eylemlerini ve düşüncelerini kontrol etmesi şeklinde özetlenebilecek öz-düzenleme becerisi ile yakından ilişkilidir (Prawat, 1998).

Öz-Denetim: Bireyin eylemlerini, eğilim ve isteklerini erteleyebilme, hedefe yönelik uyarana odaklanabilme, dikkatini sürdürebilme ve duygularını düzenleyebilmesi gibi beceriler öz-denetim olarak ele alınır (Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2011). Duygu düzenleme, öz-denetim becerisinin içerdiği boyutlardan yalnızca bir tanesi olmakla birlikte önemli bir parçasıdır. Duygu düzenleme; amaca

yönelik hareket etmek adına uyaranları uygun şekilde düzenleme ve duyguların davranışsal ifadelerini kontrol etme olarak iki şekilde gerçekleşebilir. Amaca yönelik harekete geçmek adına duyguların düzenlenmesi motivasyon ile yakından ilişkilidir. Duyguların davranışsal ifadelerini kontrol etme ise; bireyin çevreden gelen uyaranlara karşı içsel tepkilerini nasıl eyleme dökeceğini kontrol etmesi ile ilişkilidir (Bronson, 2001). Kişi, günlük yaşantısında yoğun duygulara sebebiyet verebilecek olaylar ile karşılaşabilir. Bu yoğun duyguların içsel olarak nasıl düzenleneceği veya hangi davranış şekli ile ifade edileceği öz-denetim yeterliliğine göre değişiklik göstermektedir. Düşük öz-denetim becerileri; akran reddi, saldırganlık, uygunsuz davranış veya içe kapanıklık gibi olumsuz durumlara sebebiyet verebilir (Bronson, 2001). Duygu denetimi, kişinin karşılaştığı stresli durumlara karşı toleransının artmasına, yoğun duygular anında dürtülerini kontrol ederek uygun davranışı sergilemesine olanak tanır (Bar-On, 1997).

Empati: Öz ve duygu farkındalığının beslediği diğer bir bileşen olarak empati, en basit ve bilinen tanımı ile başkalarının duygularını anlama ve kendini başkalarının yerine koyabilme yetisi olarak özetlenir. Kişiler arası ilişkilerde önemli bir rol oynayan empati kavramı; kişinin karşısındakinin rolünü üstlenerek olaylara onun perspektifinden bakma, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlama ve bunu ona iletmesi süreci olarak tanımlanır (Ersoy ve Köşger, 2016). Bu beceri, kişinin karşısındakinin iç dünyasını doğru anlaması ve onunla benzer bir duygusal tepki sergilemesi ile gerçekleşir (Dökmen, 1988). Empati becerisi gelişmiş kişiler, başkalarının neye ihtiyacı olduğu konusundaki sinyallere daha duyarlıdırlar fakat bu beceri öncelikle kişinin kendi duygularına açık olmasını gerektirir. Kişi kendi duygularına karşı ne kadar açıksa, başkalarının duygularını okumada o kadar başarı gösterir (Goleman, 2020).

Kişilerarası İlişkileri Sürdürme: Diğer tüm ortak bileşenlerin desteklediği ve güçlendirdiği bir beceri alanı ise kişilerarası ilişkileri sürdürme bileşenidir. Hayatımız boyunca anne ile kurduğumuz ilişkiden başlayarak diğer aile fertleri, akranlar, çalışma arkadaşları gibi sosyal çevremizde bulunan diğer bireylerle belirli niteliklere sahip ilişkiler kurarız. Bunun nedeni; insanların bebeklik döneminden itibaren ihtiyaç duyduğu sosyalleşme sürecidir. Kişilerarası İlişkiler Kuramı (Sullivan, 1953) kişinin sağlıklı gelişiminin ancak diğer insanlarla yakınlık kurması ile mümkün olduğunu dile getirmiştir (aktaran Taner Derman, Türen ve Buntürk; 2020). Duygusal zekanın önemli bir bileşeni de yakınlık ihtiyacı ile kurulan bu ilişkilerin tatmin edici ve sürdürülebilir olmasıdır (Bar-On, 2000). Yakınlık hissetme ile başlayıp yüzeysellikten derinliğe doğru yol alarak gelişen bu ilişkilerin devamlılığı ancak çatışma çözme, sadakat, güven ve mahremiyetle mümkün olmaktadır (Erwin, 2000). Goleman (2020) ilişki yürütme bileşenini, başkalarının duygularını idare etme becerisi olarak ele alır. Sorunsuz ilişkiler,

parlak bir sosyal hayat, popülarite, liderlik, kişiler arası etkililik ve ikna kabiliyetinin altında yatan ise ilişki yürütmede becerisindeki başarıdır.

2.3.3.2. *Duygusal Zekası Yüksek Bireylerin Özellikleri*

Goleman'a göre (2020) kişinin tüm bu becerilerde yüksek performans göstermesi mümkün olmasa dahi diğerlerine kıyasla daha yüksek duygusal zekaya sahip insanların olduğu aşikardır. Daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip bireylerin sahip oldukları bazı ortak özellikler vardır. Öncelikle duygusal zekanın temelini oluşturan öz farkındalık ve duygu tanıma becerileri; kişinin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma, kendilerini izlemede iyi birer gözlemci olma, kendilerini oldukları gibi kabul etme ve kendini geliştirmeye açıklık şeklinde kendini gösterir. Bu kişiler; özgüveni yüksek ve kendilerinden emin bireylerdir. Dolayısıyla eleştiriye, öğrenmeye ve yeni bakış açılarına açıktırlar. Yaşadıkları duygunun altında yatan temel sebepleri bilirler ve bu duyguların davranışlarını ne yönde etkilediği konusunda fikir sahibidirler. Olumsuz deneyimlerini başarısızlık olarak değil, öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler. Değerleri, hedefleri ve sınırları belirgindir. Diğerlerinden farklı bakış açılarına sahip olabilirler ve bunları paylaşmaktan çekinmezler. Kendilerini gerçekleştirmeye yönelik hareket ederler (Goleman, 2020). Duygularından ve karşılaştıkları problemlerden kaçmak yerine duygularını kullanarak problemin üstesinden gelmek ve doğru kararlar almak için çaba gösterirler (Burkovik, 2012). Gerek problem durumları ile baş etmek için gerek hedeflerine yönelik başarılı adımlar atmak için içsel motivasyondan yararlanırlar (Goleman, 2020). Kriz anlarında sakinliklerini koruyabilen, uzlaşmacı ve uyum becerileri yüksek kişilerdir (Tarhan, 2019). Çatışma anlarını başarıyla idare eder ve herkes için kazançla sonuçlanan çözümler üretirler. Baskı altında dahi asıl duruma odaklanabilirler (Goleman, 2020). Duygularının zihinsel aktivitelerine ve davranışsal tepkilerine olumsuz şekilde yansımasına fırsat vermezler (Burkovik, 2012). Bunu sağlayan büyük ölçüde öz-denetim becerileridir. Duygularını etkili bir şekilde yönetebilir ve fırsata çevirebilirler. Duygularını hangi eylemlerle ifade edecekleri konusunda kontrol sahibidirler. Dolayısıyla problem durumu karşısında saldırganlık, öfke krizleri, içe kapanma gibi olumsuz tepkileri genellikle sergilemezler, bunun yerine duruma uyum sağlamayı kolaylaştıracak etkili çözümler üretirler. Bunu yaparken sadece kendi mutluluğu ve çıkarlarını düşünmez, diğerlerinin mutluluğu ve çıkarlarını da önemserler. Başkalarının duygularını okumada ve neye ihtiyaçları olduğu konusundaki sinyalleri anlamada duyarlıdırlar. Diğerlerinin duygu ve düşüncelerini ilgi çekici bulurlar ve öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler (Yılmaz, 2003). İlişkilerinin yürütmek için çaba gösterirler. Etkili iletişim becerileri sayesinde tatmin edici ilişkiler kurabilir ve bu ilişkileri sorunsuz şekilde devam ettirebilirler. İyi birer dinleyici olmaları, açık iletişim stratejilerini kullanmaları ilişkilerinde olumlu etki yaratır. Farklı durum, olay ve kişilere anlayışla yaklaştıkları gibi kendisine de anlayışla yaklaşılmasını

beklerler (Goleman, 2020). Kişilerarası ilişkilerde, iletişim ve problem çözme becerilerindeki yüksek performansları onları iyi birer ekip çalışanı yapar. İkna kabiliyetleri, başkalarının duygu ve ihtiyaçlarına karşı duyarlılıkları ve yönetme becerileri onları iyi birer lider haline getirir. Yüksek duygusal zekaya sahip bireyler kendilerini ifade etme, sınırlarını çizme ve empati arasında denge kurabilirler (Şen, 2017). Bu duygusal yeterlilikler ve hayatlarında korudukları denge sayesinde duygusal zeka düzeyi düşük bireylere kıyasla daha az sıklıkta depresyon belirtileri gösterirler. Sahip oldukları tüm bu duygusal zeka becerileri ve yetkinlikleri uzun vadede yaşam doyumlarına etki eder (Kırtıl, 2009).

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zekaları ile sosyal problem çözme becerileri arasında doğrudan ilişki yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır ancak; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri, sosyal problem çözme güçlükleri ve bunların alt boyutlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu bölümde, bahsi geçen bu araştırmalar yurtdışında ve Türkiye'de yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlıkta incelenecektir. Ayrıca sosyal problem çözmeye yönelik müdahalelerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalara da yer verilecektir.

2.4.1. *Yurtdışında Yapılan Araştırmalar*

2021 yılında Babazadeh, Mojaver ve Fathi; problem çözme eğitiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik algısı, öz-saygı ve öz-düzenleme düzeylerine olan etkisini incelemişlerdir. Örneklemini 5. Sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü olan 30 öğrencinin oluşturduğu bu araştırmada; deney grubunda bulunan çocuklara haftada iki defa olmak üzere her biri 90 dakika süren sekiz oturumluk bir problem çözme eğitimi sunulmuştur. Ön-test ve son-test analizleri sonucunda; problem çözme eğitimi alan öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik algısı, öz-saygı ve öz-düzenleme ölçeklerinde daha yüksek puanlara ulaştıkları ve kontrol grubunda herhangi bir farklılığa rastlanmadığı bulgulanmıştır. Araştırmanın bulguları; problem çözme eğitiminin benlik algısı, öz-saygı ve öz-denetim üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Feeney (2019) doktora tezinde; sosyal problem çözme ile ilişkili olan içsel olumlu konuşma ve hedefe yönelik düşünme becerilerinin uygunsuz davranışlara ve görevi tamamlama düzeyine etkisini 12 yaş aralığındaki dört öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencisi üzerinde incelemiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere beş günlük bir içsel olumlu konuşma ve hedefe yönelik düşünme eğitimi sunulmuş ve bu süreçte öğrencilerin performansları bazında kendi kendilerini izlemeleri sağlanmıştır. Müdahale

sonunda öğrencilerin uygunsuz davranışlarının azaldığı ve görev tamamlama düzeylerinin yükseldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Filippello, Marino, Spadaro ve Sorrenti (2013); 8 ile 10 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan çocukların kişiler arası çatışmaları çözmek için tercih ettikleri stratejileri varsayımsal sosyal hikayeler kullanarak tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf arkadaşı, öğretmen ve ebeveynler ile çatışma durumu içeren sosyal hikayelerde akranlarına kıyasla efektif olmayan agresif ve pasif başa çıkma stratejilerine daha çok başvurduklarını göstermiştir.

İlişkili bir araştırma da Kalyva ve Agaliotis tarafından 2009 yılında yapılmıştır. 10 ila 12 yaş aralığı örnekleminde sosyal hikayelerin öğrenme güçlüğü olan çocukların çatışma çözme durumlarında strateji seçimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları; öğrenme güçlüğü olan çocukların müdahale öncesinde ağırlıklı olarak kaçınma ve agresif stratejileri tercih ettiklerini, müdahale esnasında ve sonrasında ise olumlu strateji seçimlerinin arttığını gösterdi. Ayrıca öğretmen görüşmeleri, müdahaleden sonra kontrol grubundaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha az sıklıkta uygunsuz davranış sergilediklerini göstermiştir.

Phillip (2009), doktora tezinde öğrenme güçlüğü olan ergenlerde duygusal zeka ve başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Örneklemini 80 ortaokul ve lise öğrencisinin oluşturduğu bu araştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü olan ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile probleme yaklaşarak problemle başa çıkma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur, duygusal zeka ile problemden kaçınma yoluyla problemle başa çıkma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2005 yılında ise Bauminger, Edelzstein ve Morash, 9-12 yaş aralığında öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal problem çözme için kritik olduğu düşünülen sosyal bilgi işleme modelindeki bileşenlere ait performans düzeyi ile birlikte duygu anlama performansını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha zayıf kodlama becerileri, sosyal ipuçlarına sosyal bağlamın dahil edilmesinde düşük performans gösterdikleri aynı zamanda daha az miktarda sosyal hedefe, sınırlı sayıda alternatif çözüme sahip oldukları bulgulanmıştır. Karar verme aşamasında ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin seçtikleri çözüm ile hedef durum arasında akranlarına kıyasla daha zayıf bir bağlantı bulunmaktadır. Duygu anlama performansında ise öğrenme güçlüğü olan çocukların kompleks ve eş zamanlı hissedilen çatışan duyguları anlamada güçlük yaşadıkları görülmüştür. Araştırmanın bir bulgusu da öğrenme güçlüğü olan çocukların duygu tanıma düzeyleri ile sosyal bilgi işleme modelinin kapsadığı kodlama, bulunan alternatif çözüm sayısı ve hedef sayısı arasındaki pozitif ilişkidir.

Agaliotis, Goudiras ile birlikte (2004) öğrenme güçlüğü olan çocukların kişiler arası çatışma çözme becerilerini tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmıştır. 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 60 çocuk ile yürütülen bu araştırma sonunda; öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına kıyasla problemin bileşenlerinin anlaşılması, çatışma çözme için alternatifler geliştirme ve çözüm önerilerinin sonuçlarını takdir etme süreçlerinde daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın bir bulgusu da; düşük performans gösterdikleri bu beceri alanlarına rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları ile karşılaştırılabilir stratejiler ürettikleri ve çatışma durumunun koşullarını dikkate alıyor olmalarıdır. Bu araştırma öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal problem çözme sürecinin belirli aşamalarında akranlarından daha düşük performans sergilerken belirli aşamalarındaki başarı düzeylerinde akranları ile arasında bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

2.4.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Ekşi Sınır (2020), öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan öğrencilerin problem çözme, dikkat ve yürütücü işlevlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 9-13 yaş aralığındaki 75 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulguları tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere kıyasla bu becerilerde daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; problem çözme becerileri ile yürütücü işlevleri arasında, yürütücü işlevleri ile dikkat becerileri arasında ve dikkat becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Mert (2019) yüksek lisans tezinde öğrenme güçlüğü olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri, depresyon ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin duygusal zekaları ile depresyon yatkınlıkları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguya göre; öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça depresyona olan yatkınlıkları azalmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zekaları ile çoklu zeka alt alanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; duygusal zeka ile mantıksal zeka ve kişiler arası zeka düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akkuş Özdemir (2018) araştırmasında 8-14 yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçlarını anlama becerilerini, bilişsel çarpıtma düzeylerini, anksiyete ve depresyon düzeylerini ve duygusal zeka düzeylerini tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel çarpıtma, anksiyete ve depresyon değerlerinin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve sözel olmayan ipuçlarını anlama ve

duygusal zeka düzeylerinin akranlarına kıyasla düşük düzeyde olduğu sonucunu vermiştir. Ayrıca sözel olmayan ipuçlarını anlama performansı ile genel duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Özan (2017) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde; 9-12 yaş aralığında bulunan öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu tanılı 22 öğrenciyi kontrol ve deney grubu olarak ayırmıştır. Deney grubuna, süresi 90 ila 100 dakika arasında değişen bibliyoterapi temelli eğitim programı sekiz oturum boyunca uygulanmıştır. Program sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı ve bu artışın problem çözme becerisine güven, kaçınma ve öz-denetim alt boyutlarında söz konusu olduğu görülmüştür.

Kılıç-Tülü ve Ergül (2016) öğrenme güçlüğü olan çocukların duygu tanıma becerilerini tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 120 öğrenci oluşturmaktadır. İki grubun yüz ifadeleri, duruş, ses tonu ve sosyal hikayeler aracılığı ile aktarılan mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık, korku ve tiksinme duygularını tanıma düzeyleri ve isimlendirme süreleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duyguları tanımada daha düşük performans sergiledikleri ve akranlarına kıyasla aktarılan duyguları daha uzun sürede isimlendirdikleri görülmüştür.

Öztürk ve Metin (2021), Kılıç-Tülü ve Ergül'ün çalışmasına benzer olarak 7-13 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan çocukların yüz ifadelerinden duygu tanıma becerisindeki performanslarını tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmışlardır. Aynı bulgular bu araştırma da gözlenmiş ve öğrenme güçlüğü olan grubun yüz ifadelerinden duygu tanıma performanslarının daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalar; iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini, eğer bir ilişki söz konusu ise bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Şen ve Yıldırım, 2019). Deneysel olmayan nicel araştırma yöntemleri kategorisinde yer alan bu model; değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemesi sebebi ile betimsel araştırma türü olarak kabul edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel araştırmalar sonucunda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve derecesi betimlenir ve olduğu gibi yansıtılır, ilişkisel araştırmaların bulguları değişkenler arasında herhangi bir neden-sonuç ilişkisi belirtmez ancak bulgulardan yola çıkarak tahminler yürütülebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan 5., 6., 7. ve 8. Sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 70 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında kolay ulaşılabilir örneklem modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılabilmeleri için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezleri aracılığı ile ihtiyaç duyulan çalışma grubuna ulaşılmıştır. Çalışma grubu öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde destek eğitim alan, öğrenme güçlüğü tanısı olan ve ek tanısı bulunmayan 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 82 öğrenciye ulaşılmıştır. Demografik bilgilerin eksik doldurulması ve ölçek maddelerinin büyük bir çoğunluğunun yanıtlanmamış olması nedeni ile 12 öğrenciden toplanan verilerin analizlerde kullanılmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler veri setinden çıkartılmış ve çalışmaya 70 öğrenciden toplanan veriler ile devam edilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		***Katılımcı Sayısı (n)***	***Oran(%)***
Cinsiyet	Kız	24	34,3
	Erkek	46	65,7
Yaş	10 Yaş	8	11,4
	11 Yaş	22	31,4
	12 Yaş	18	25,7
	13 Yaş	17	24,3
	14 Yaş	5	7,1
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	15,7
	6. Sınıf	24	34,3
	7. Sınıf	16	22,9
	8. Sınıf	19	27,1
Kardeş Sayısı	1	37	52,9
	2	24	34,3
	3	5	7,1
	4 ve 4+	4	5,7
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	30,0
	Ortaokul	6	8,6
	Lise	35	50,0
	Lisans	8	11,4
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	22,9
	Ortaokul	14	20,0
	Lise	27	38,6
	Lisans	12	17,1
	Lisansüstü	1	1,4
Toplam		70	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 24'ünün (%34,3) kız, 46'sının (65,7) erkek olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan 8'inin (%11,4) 10 yaşında, 22'sinin (%31,4) 11 yaşında, 18'inin (%25,7) 12 yaşında, 17'sinin (%24,3) 13 yaşında ve 5'inin (%7,1) 14 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 11 tanesi (%15,7) 5. sınıfa, 24 tanesi (%34,3) 6. Sınıfa, 16 tanesi (%22,9) 7. Sınıfa, 19 tanesi (%27,1) 8. Sınıfa devam etmektedir. Katılımcılardan 37'si (52,9) tek kardeşe, 24'ü (%34,3) iki kardeşe, 5'i (%7,1) üç kardeşe, 4'ü (5,7) dört ve daha fazla kardeşe sahiptir. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde; 21 annenin (%30,0) ilkokul, 6 annenin (%8,6) ortaokul, 35 annenin (%50,0) lise, 8 annenin ise (%11,4) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi dikkate alındığında; 16 babanın (%22,9) ilkokul, 14 babanın (%20,0) ortaokul, 27 babanın (%38,6) lise, 12 babanın (%17,1) lisans ve 1 babanın (1,4) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği, Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu (EK 5), öğrenciye ilişkin temel sosyo-demografik özellikler hakkında bilgi edinmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur. Formda öğrencinin yaşı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırasına ilişkin bilgilerin yanı sıra ailenin gelir düzeyi ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler de yer almaktadır.

3.3.1.2. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri-ÇPÇE

Bu çalışmada; öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme özelliklerini belirlemek adına Serin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Envanteri-ÇPÇE (EK 6) kullanılmıştır. Ölçek 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin sosyal problem çözmeye yönelik algılarını belirlemek adına Türkiye'de geliştirilen ilk ölçektir. 5'li likert tipinde geliştirilen bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve problem çözme becerisine güven, özdenetim, kaçınma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Problem çözme becerisine güven alt boyutu bireyin problemler karşısında kendine duyduğu güveni, kararlılığı ifade eder. Özdenetim alt boyutu kendini yönetebilme, özerk davranışlar ve düşünceler geliştirebilme, iç denetim odağını ifade eder. Son alt boyut olan kaçınma alt boyutu; sorunu erteleme, sorunla yüzleşmeme, gerçek sorundan uzaklaşma davranışları ile ilişkilidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğrencinin sosyal problem çözme konusunda kendini yeterli gördüğü anlamını taşımaktadır. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve Test-Tekrar Test Güvenirliği teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,80 olarak saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ise 0,85 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.1.3. Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu

Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Form (EK 7) Bar-on ve Parker (2000) tarafından 7-18 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemiz normlarında geçerlik ve güvenirlik çalışması Köksal (2007) tarafından yapılmıştır. 4'lü likert tipinde oluşturulan bu ölçek 60 maddeden oluşmaktadır ve 7 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; bireyiçi, bireylerarası, genel ruh hali, stres yönetimi, olumlu etki,

tutarsızlık ve toplam EQ olarak sıralanabilir. Bireyiçi alt boyutundan alınan yüksek puan, bireyin duygularını anlayabildiği ve ifade edebildiği; bireylerarası alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin kişilerarası ilişkileri korumada, diğerlerinin duygularını anlamada başarılı olduğu; genel ruh hali alt boyutundan alınan yüksek puan kişinin olay ve durumlara karşı olumlu bakış açısına sahip olduğu; stres yönetimi alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin sakin kalabildiği, baskı ile başa çıkabildiği, nadiren dürtüsellik gösterdiği; olumlu etki alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin gereğinden fazla olumlu etki bırakmak istediği anlamına gelmektedir. Testten alınan toplam puan genel duygusal zeka düzeyini ifade eder. Tutarsızlık alt boyutundan alınan yüksek puan ise ölçeğin gelişigüzel ve rastgele doldurulduğu veya bireyin yönergeyi anlamadığı anlamını taşımaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0.912 olarak saptanmıştır. Ölçekten alınan toplam puan ile alt boyutlar arasındaki ilişki ve alt boyutların kendi aralarındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiş ve tümünün istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak güvenirliğin test edilmesi amacıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve diğer bulgularda olduğu gibi testin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Öncelikle veri toplanacak kurumlar belirlenerek, kurum yetkilileri ile ön görüşme yapılmış ve araştırma hakkında genel bilgiler paylaşılmıştır. Ardından araştırmaya katılma kriterlerini taşıyan öğrenciler belirlenerek, aileleri ile görüşmeler yapılmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük kapsamında öğrencilerin araştırmaya katılmasını kabul eden ailelerden Veli Onam Formu (EK 4) aracılığı ile ebeveyn onayları alınmıştır. Çocuğunun araştırmaya katılmasını kabul eden ebeveynlerden Demografik Bilgi Formunu doldurmaları istenmiş ve öğrenciler ile veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama araçları ilgili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel eğitim odalarında gerçekleştirilen seanslarda araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Sırası ile Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır. Uygulama her öğrenci için 40 dakikalık seanslarda gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından öğrenciye okunmuş ve veriler ölçekte kullanılan likert tipine uygun olarak öğrencilerin kendilerini puanlaması yoluyla elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak tanımlayıcı istatistikler yapılmış, katılımcıların demografik özellikleri betimlenmiştir. Uygulanacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacı ile ilgili veriler üzerinden normallik testleri yapılmıştır. Normallik testi sonucunda; ilgili verinin normallik dağılımına uygun olarak parametrik veya parametrik

testlerin kullanımına karar verilmiştir. Son aşamada ise, belirlenen araştırma sorularının cevaplanması amacı ile uygun analiz yöntemleri belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Bu araştırma kapsamında öncelikle çalışma grubunun ölçeklerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri yapılmıştır. İki farklı katılımcı grubu için ortalamaların kıyaslanmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla farklı katılımcı grubu için ortalamaların kıyaslanmasında Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Değişken çiftleri arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü tanımlamak için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi aşamasında; normal dağılım gösteren veriler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı prosedürleri uygulanarak araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Şen ve Yıldırım, 2019).

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacı ile incelenmek istenen özellikleri etkileyecek diğer kriterler belirlenmiş ve dışlama kriteri olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada dışlama kriteri katılımcının ek bir tanıya sahip olması olarak belirlenmiştir. Katılımcının duygusal zeka düzeyine veya sosyal problem çözme becerisine etki edebilecek ek tanıya sahip gruplar araştırma dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amacı ile araştırma sürecinde geçerliği ve güvenirliği yüksek ölçekler seçilmiş ve uygulanmıştır. Bunun dışında analiz sonuçlarını etkileyecek eksik veya yanlış doldurulmuş veriler veri setinden çıkartılmıştır. Eksik, yanlış, gelişigüzel doldurulan ölçeklerin araştırma sonucunu değiştirmesinin önüne geçilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı bu çalışmada; araştırma sorularının belirlenmesi, araştırma yönteminin belirlenmesi, çalışma grubunun belirlenmesi, uygulanacak veri toplama araçlarının belirlenmesi ve izinlerinin alınması, veri toplama sürecinin yönetilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında rol almıştır. Analizlerde kullanılan veriler, ölçme araçlarının doğrudan araştırmacı tarafından katılımcılara uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı tüm bu sürecin etik kurallar çerçevesinde yürütülmesini sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında çalışma grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka profilleri ve sosyal problem çözme performanslarının demografik bilgilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve çalışma grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka profilleri ile sosyal problem çözme performansları arasında ilişkilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Duygusal Zeka Profilleri ve Sosyal Problem Çözme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal problem çözme düzeylerine ilişkin toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları, ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek puanlar ayrıca normallik analizleri için baz alınan basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal problem çözme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Min	Max	Skewness	Kurtosis
Problem Çözme Becerisine Güven	70	38,2714	8,48686	14,00	55,00	-,395	,451
Öz-Denetim	70	25,7286	4,94879	16,00	35,00	-,140	-,620
Kaçınma	70	19,1286	3,36286	11,00	25,00	-,543	-,156
Sosyal Problem Çözme Ölçeğinden Alınan Toplam Puan	70	83,1286	12,34753	48,00	110,00	-,514	,500
Olumlu Etki	70	14,7571	3,70051	8,00	22,00	-,127	-1,022
Genel Ruh Hali	70	43,7429	7,43023	25,00	56,00	-,590	-,392
Bireyiçi	70	14,6286	4,75538	7,00	23,00	-,001	-1,237
Bireyler Arası	70	36,7571	6,36666	25,00	47,00	,073	-1,216
Stres Yönetimi	70	34,0143	6,78125	20,00	45,00	-,321	-,843
Uyum	70	24,8000	5,97725	10,00	37,00	-,083	-,151
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	70	110,2000	17,97147	70,00	142,00	-,280	-,461

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal problem çözme düzeylerini ölçek için Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışma grubunun sosyal problem

çözme ölçeğinden aldıkları minimum puan 48, maksimum puan 110 ve toplam puan ortalamaları 83,1286'dır. Sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutları problem çözme becerisine güven, öz-denetim ve kaçınmadan alınabilecek maksimum puanlar ise; sırası ile 60, 35 ve 25'tir. Toplam puanların ortalamaları ve o alt boyuttan alınabilecek en yüksek değerler dikkate alındığında en yüksek performansın kaçınma alt boyutunda ve en düşük performansın problem çözme becerisine güven alt boyutunda sergilendiği belirlenmiştir.

Duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından genel duygusal zeka düzeyinden alınabilecek en yüksek puan 160'dır. Tablo 2'de belirtildiği gibi çalışma grubunun toplam puanlarının ortalaması ise 110'dur. Genel duygusal zeka düzeyinde katılımcıların aldığı en düşük puan 70, en yüksek puan ise 142 olarak belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar, o alt boyuttan alınabilecek en yüksek değerler göz önünde bulundurularak incelendiğinde en yüksek toplam puan ortalamasının genel ruh hali alt boyutunda ve en düşük toplam puan ortalamasının bireyiçi ve olumlu etki alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'de ayrıca verilerin normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla incelenen basıklık çarpıklık değerlerine her alt boyut için yer verilmiştir. -1,5 ve +1,5 aralığında gözlenen skewness kurtosis değerleri verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Tablo 2'de belirtilen skewness kurtosis değerleri verilerin her alt boyut için normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete ve diğer demografik özelliklere (yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3, çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puan ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U analizinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 3.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Problem Çözme Ölçeği Alt Boyutları	**Cinsiyet**	***N***	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	***U***	***z***	***p***
Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	24	38,44	922,50	481,500	-,874	,382
	Erkek	46	33,97	1562,50			
Öz-denetim	Kız	24	43,33	1040,00	364,000	-2,332	,020*
	Erkek	46	31,41	1445,00			
Kaçınma	Kız	24	36,60	878,50	525,500	-,330	,741
	Erkek	46	34,92	1606,50			
Toplam Puan	Kız	24	42,21	1013,00	391,000	-1,995	,046*
	Erkek	46	32,00	1472,00			

*p<0,05

Tablo 3'te gözlenen Mann Whitney U testi analizlerine göre; problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öz-denetim alt boyutundan alınan puanlar (p=0,020) ve ölçekten alınan toplam puanın (p=0,046) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin öz-denetim ve sosyal problem çözme düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan Kruskal-Wallis analizleri sonucunda ise; sosyal problem çözme ölçeğinin bir alt boyutu olan *öz-denetimden* alınan puan ve *ölçekten alınan toplam puanın* yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ancak problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutlarından alınan puanların bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 4'te çalışma grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken		N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	p
Problem Çözme Becerisine Güven	Yaş	10 Yaş	8	40,5000	8,45154	38,75	,049*
		11 Yaş	22	42,0000	6,65475	44,91	
		12 Yaş	18	37,1111	7,61491	31,39	
		13 Yaş	17	35,2941	9,80921	30,71	
		14 Yaş	5	32,6000	9,12688	20,00	
	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	42,3636	8,36986	43,59	,192
		6. Sınıf	24	39,5833	6,93395	38,77	
		7. Sınıf	16	37,7500	7,39820	33,16	
		8. Sınıf	19	34,6842	10,18742	28,66	
	Kardeş Sayısı	1	37	37,7568	9,33156	35,46	,115
		2	24	39,9583	7,87113	38,33	
		3	5	31,6000	3,43511	15,60	
		4 ve +4	4	41,2500	2,98608	43,75	
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	40,4762	7,47408	39,81	,113
		Ortaokul	6	43,3333	6,50128	48,25	
		Lise	35	36,4571	7,12222	30,07	
		Lisans	8	36,6250	14,75454	38,38	
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	38,1875	5,57636	34,50	,651
		Ortaokul	14	38,8571	7,92132	35,36	
		Lise	27	39,2222	8,14453	37,63	
		Lisans	12	36,5000	12,68141	34,67	
		Lisansüstü	1	27,0000	.	6,00	

* $p<0,05$

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanların sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeylerine göre bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Ancak; problem çözme becerisine güven alt boyutundan alınan puanların yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p=0,049$). Problem çözmeye güven alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş gruplarına göre incelendiğinde 11 yaş grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 5'te öğrenme güçlüğü olan ve ortaokula devam eden öğrencilerden oluşan çalışma grubunun sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından biri olan kaçınma alt boyutundan alınan puanların demografik özelliklere göre farklılıklarını gösteren Kruskal-Wallis analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken		N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	p
Kaçınma	Yaş	10 Yaş	8	21,6250	2,26385	51,50	,022*
		11 Yaş	22	17,8182	3,24604	27,70	
		12 Yaş	18	19,6111	2,32983	36,97	
		13 Yaş	17	18,5294	3,89098	32,24	
		14 Yaş	5	21,2000	4,14729	50,00	
	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	20,7273	2,49363	45,09	,035*
		6. Sınıf	24	17,6667	3,19873	26,15	
		7. Sınıf	16	19,8750	2,09364	39,00	
		8. Sınıf	19	19,4211	4,25984	38,82	
	Kardeş Sayısı	1	37	19,2973	3,52660	37,26	,863
		2	24	18,9167	3,11960	33,52	
		3	5	19,2000	3,96232	35,90	
		4 ve +4	4	18,7500	3,77492	30,63	
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	20,2381	3,31519	42,21	,256
		Ortaokul	6	18,0000	2,96648	26,42	
		Lise	35	18,9143	3,02316	33,96	
		Lisans	8	18,0000	4,78091	31,44	
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	19,0625	3,29583	34,09	,202
		Ortaokul	14	19,6429	2,76258	37,46	
		Lise	27	19,5185	3,19098	38,39	
		Lisans	12	17,3333	4,07505	25,92	
		Lisansüstü	1	24,0000	.	67,50	

*p<0,05

Tablo 5'te gösterilen Kruskal-Wallis analiz sonuçlarına göre; kaçınma alt boyutundan alınan puanlar kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde farklılık göstermemektedir. Ancak, kaçınma alt boyutundan alınan puanların yaşa (p=0,022) ve sınıf düzeyine (p=0,035) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Kaçınma alt boyutundan alınan puanlar yaş grupları baz alınarak ve ikili karşılaştırma yapılarak incelendiğinde 10 ve 11 yaş grubu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur (p=0,044). Sınıf düzeyi baz alınarak kaçınma alt boyutundan alınan puanların ortalamaları incelendiğinde, en yüksek performansa sahip sınıf düzeyinin 5. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Profillerinin Demografik Özelliklerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete ve diğer demografik özelliklere (yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Duygusal Zeka Alt Boyutları	Cinsiyet	*n*	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	*U*	*z*	*p*
Olumlu Etki	Kız	24	41,58	998,00	406,000	-1,814	,070
	Erkek	46	32,33	1487,00			
Genel Ruh Hali	Kız	24	44,56	1069,50	334,500	-2,700	,007*
	Erkek	46	30,77	1415,50			
Bireyiçi	Kız	24	37,35	896,50	507,500	-,553	,580
	Erkek	46	34,53	1588,50			
Bireyler Arası	Kız	24	44,98	1079,50	324,500	-2,821	,005*
	Erkek	46	30,55	1405,50			
Uyum	Kız	24	38,00	912,00	492,000	-,744	,457
	Erkek	46	34,20	1573,00			
Stres Yönetimi	Kız	24	39,35	944,50	459,500	-1,147	,252
	Erkek	46	33,49	1540,50			
Toplam Puan	Kız	24	42,56	1021,50	382,500	-2,099	,036*
	Erkek	46	31,82	1463,50			

*p<0,05

Tablo 6'da gösterilen Mann Whitney U analizi sonuçlarında; genel duygusal zeka düzeyinin (p=0,036), genel ruh hali alt boyutundan alınan puanların (p=0,007) ve bireylerarası alt boyutundan alınan puanların (p=0,005) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında bu farklılığın bu üç boyutta da kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Duygusal zekanın diğer alt boyutları olan olumlu etki, bireyiçi, uyum ve stres yönetiminden alınan puanlar için cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Duygusal zeka ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar diğer demografik değişkenlere göre incelendiğinde; *genel ruh hali, bireyiçi, stres yönetimi* ve *genel duygusal zeka puanı* araştırma kapsamındaki hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ancak, olumlu etki, bireylerarası ve uyum alt boyutlarından alınan puanların bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 7'de olumlu etki alt boyutundan alınan puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin olumlu etki alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken		N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	p
Olumlu Etki	Yaş	10 Yaş	8	17,5000	1,41421	51,00	,032*
		11 Yaş	22	16,0000	3,46410	41,18	
		12 Yaş	18	13,6667	4,02930	30,31	
		13 Yaş	17	13,1176	3,70612	27,21	
		14 Yaş	5	14,4000	2,30217	32,60	
	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	17,8182	1,88776	52,09	,007*
		6. Sınıf	24	15,2500	3,47976	37,56	
		7. Sınıf	16	13,9375	4,41918	32,06	
		8. Sınıf	19	13,0526	3,00876	26,18	
	Kardeş Sayısı	1	37	13,8108	3,51060	29,93	,030*
		2	24	15,5833	3,92225	40,54	
		3	5	14,8000	2,77489	35,00	
		4 ve +4	4	18,5000	1,91485	57,38	
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	14,9524	3,57038	36,98	,163
		Ortaokul	6	17,1667	2,85774	50,00	
		Lise	35	14,6286	3,82781	34,34	
		Lisans	8	13,0000	3,58569	25,81	
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	16,1250	3,51900	43,72	,439
		Ortaokul	14	13,8571	3,46093	30,96	
		Lise	27	14,5926	3,41106	33,76	
		Lisans	12	14,2500	4,80766	33,25	
		Lisansüstü	1	16,0000	.	41,50	

*p<0,05

Tablo 7'de gösterilen Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; duygusal zeka ölçeğinin olumlu etki alt boyutundan alınan puanlar yaş (p=0,032), sınıf düzeyi (p=0,007) ve kardeş sayısına (p=0,030) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaş grubu baz alındığında 10 yaş grubunun, sınıf düzeyi baz alındığında 5. sınıf düzeyinin ve kardeş sayısı baz alındığında 4 veya daha fazla kardeşe sahip olan grubun olumlu etki alt boyutundan alınan puanlarda en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Olumlu etki alt boyutundan alınan toplam puan ortalamalarına göre; yaş baz alındığında

12-13 yaş grubunun, sınıf düzeyi baz alındığında 7. ve 8. sınıf düzeyinin, kardeş sayısı baz alındığında tek kardeşe sahip olanların en düşük ortalamaya sahip gruplar olduğundan söz etmek mümkündür. Olumlu etki alt boyutundan alınan puanlarda ebeveyn eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8'de bireylerarası alt boyutundan alınan puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin bireylerarası alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken		N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	p
Bireyler Arası	Yaş	10 Yaş	8	37,2500	4,36708	37,50	,159
		11 Yaş	22	38,1818	5,03924	40,36	
		12 Yaş	18	38,1111	6,54297	39,72	
		13 Yaş	17	34,2941	7,90383	27,26	
		14 Yaş	5	33,2000	6,26099	23,70	
	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	38,5455	4,69816	41,41	,021*
		6. Sınıf	24	38,2083	5,36477	40,60	
		7. Sınıf	16	37,8125	7,18534	38,38	
		8. Sınıf	19	33,0000	6,53197	32,21	
	Kardeş Sayısı	1	37	35,7838	6,67556	32,38	,348
		2	24	37,8750	6,15956	38,94	
		3	5	35,4000	4,61519	31,90	
		4 ve +4	4	40,7500	5,67891	48,25	
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	36,9048	5,72630	36,36	,015*
		Ortaokul	6	44,5000	2,34521	59,75	
		Lise	35	35,4286	5,89260	30,84	
		Lisans	8	36,3750	8,53459	35,44	
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	38,3750	6,54090	41,03	,602
		Ortaokul	14	36,4286	5,34522	34,57	
		Lise	27	35,9630	6,02228	32,59	
		Lisans	12	37,2500	8,22551	37,33	
		Lisansüstü	1	31,0000	.	16,50	

*p<0,05

Tablo 8'de gösterilen Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre; duygusal zeka ölçeğinin bireylerarası alt boyutundan alınan puanlar, sınıf düzeyi (p=0,021) ve anne eğitim düzeyine (p=0,015) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu alt boyuttan alınan puanların ortalamasına bakıldığında sınıf düzeyi bazında 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, anne eğitim düzeyi bazında ortaokul mezunu annelerin çocuklarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları

görülmektedir. Bu ölçekten alınan en düşük puan ortalamaları ise; sınıf düzeyi bazında 8. sınıfa devam eden öğrencilere ve anne eğitim düzeyi bazında lise mezunu olan annelerin çocuklarına aittir. Yaş grubu, kardeş sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireylerarası alt boyutundan alınan puanların anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 9'da uyum alt boyutundan alınan puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin uyum alt boyutundan aldıkları puanların diğer demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskall-Wallis testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken		N	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	p
Uyum	Yaş	10 Yaş	8	24,5000	4,65986	34,56	,099
		11 Yaş	22	27,2727	6,15035	43,91	
		12 Yaş	18	25,2222	5,70403	35,94	
		13 Yaş	17	21,6471	5,97852	26,00	
		14 Yaş	5	23,6000	4,44972	30,70	
	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	11	27,5455	6,23480	44,23	,172
		6. Sınıf	24	25,1667	4,94902	37,35	
		7. Sınıf	16	25,5000	6,49102	35,91	
		8. Sınıf	19	22,1579	6,03014	27,76	
	Kardeş Sayısı	1	37	25,0000	6,28932	36,99	,130
		2	24	24,2917	5,72165	32,67	
		3	5	21,6000	3,50714	23,50	
		4 ve +4	4	30,0000	4,89898	53,75	
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	21	25,4286	5,26850	37,98	,321
		Ortaokul	6	28,3333	5,12510	47,08	
		Lise	35	24,1143	5,85497	31,74	
		Lisans	8	23,5000	8,45154	36,75	
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	23,5000	4,38178	31,19	,045*
		Ortaokul	14	23,9286	5,82388	31,36	
		Lise	27	27,3704	5,34321	44,20	
		Lisans	12	22,4167	7,68065	29,04	
		Lisansüstü	1	17,0000	.	5,00	

*p<0,05

Tablo 9'da verilmiş olan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre; duygusal zeka ölçeğinin uyum alt boyutundan alınan puanlar yalnızca baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=0,045). Yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktan bahsetmek mümkün değildir.

4.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Belirten Bulgular

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin genel duygusal zeka düzeyi ile sosyal problem çözme düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren bulgulara ve duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren bulgulara yer verilmiştir. Bu ilişkilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 10'da öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin genel duygusal zeka düzeyi ile sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam arasındaki ilişkiyi betimleyen Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin genel duygusal zeka düzeyleri ile sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puan arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri

		Sosyal Problem Çözme Ölçeğinden Alınan Toplam Puan	Genel Duygusal Zeka Düzeyi
Sosyal Problem Çözme Ölçeğinden Alınan Toplam Puan	*r*	1	,846**
	p		,000
	n	70	70
Genel Duygusal Zeka Düzeyi	*r*	,846**	1
	p	,000	
	n	70	70

Tablo 10'da gösterildiği üzere Pearson Korelasyon Katsayısı korelasyon analizi sonucunda, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puan ile genel duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=,846 ve p=,000). Bu bulguya göre, genel duygusal zeka düzeyi ve toplam sosyal problem çözme puanı birbiri ile senkronize hareket eden iki değişkendir. Tablo 11'de ise bu iki değişkenin alt boyutlarının birbiri ile ilişkisini betimleyen Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri

	Problem Çözme Becerisine Güven		**Öz-denetim**		**Kaçınma**		**Sosyal Problem Çözme Toplam Puan**	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Olumlu Etki	,541**	,000	,342**	,004	,141	,244	,547**	,000
Genel Ruh Hali	,507**	,000	,237*	,049	,021	,863	,449**	,000
Bireyiçi	,622**	,000	,292**	,014	,418**	,000	,659**	,000
Bireyler Arası	,700**	,000	,254*	,034	,098	,418	,610**	,000
Uyum	,812**	,000	,256*	,033	,298*	,012	,741**	,000
Stres Yönetimi	,178	,140	,755**	,000	,472**	,000	,554**	,000
Duygusal Zeka Toplam Puan	,750**	,000	,537**	,000	,422**	,000	,846**	,000

Tablo 11'de verilmiş olan Pearson Korelasyon Katsayısı analizlerine göre, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile korelasyon düzeyine göre sırası ile stres yönetimi (r=,554 ve p=,000) ve olumlu etki (r=,547 ve p=,000) ve genel ruh hali (r=,449 ve p=,000) alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde seyreden anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bireyiçi alt boyutu (r=,659 ve p=,000), uyum alt boyutu (r=,741 ve p=,000) ve bireylerarası alt boyutundan alınan puanlar (r=,610 ve p=,000) ile toplam sosyal problem çözme puanı arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinin problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi alt boyutundan alınan puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiden bahsetmek mümkün değildir (p=,140). Olumlu etki (r=,541 ve p=,000), genel ruh hali (r=,507 ve p=,000) alt boyutundan alınan puanlar ve problem çözme becerisine güven puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Problem çözme becerisine güven alt boyutu ile sırası ile bireyiçi (r=,622 ve p=,000), bireylerarası (r=,700 ve p=,000) ve genel duygusal zeka düzeyi (r=,750 ve p=,000) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Uyum (r=,812 ve p=,000) alt boyutundan alınan puanlar ile problem çözme becerisine güven puanları arasında ise pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Pearson Korelasyon Katsayısı analizlerine göre Tablo 11'de görülmek üzere, öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinin öz-denetim alt boyutundan aldıkları puanlar ile duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (r=,755 ve p=,000). Öz-denetim alt boyutundan alınan puan ve genel duygusal zeka düzeyi arasında ise pozitif yönde seyreden orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır (r=,537 ve p=,000). Öz-denetim alt boyutundan alınan puanlar ile duygusal zeka ölçeğinin diğer alt boyutları arasındaki ilişki zayıf düzeyde ve pozitif yönde olmak ile birlikte korelasyon düzeyine göre sırası ile şu şekildedir; olumlu etki (r=,342 ve p=,004), bireyiçi (r=,297 ve p=,014), uyum (r=,256 ve p=,033), bireylerarası (r=,254 ve p=,034) ve genel ruh halidir (r=,237 ve p=,049).

Pearson Korelasyon Katsayısı analizleri sonucunda, sosyal problem çözme ölçeğinin kaçınma alt boyutu ile duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi (r=,472 ve p=,000), genel duygusal zeka düzeyi (r=,422 ve p=,000) ve bireyiçi (r=,418 ve p=,000) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin uyum alt boyutu ile kaçınma alt boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,298 ve p=,012). Kaçınma alt boyutu ile olumlu etki (p=,244), genel ruh hali(p=,863) ve bireylerarası (p=,418) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Sosyal problem çözme ve duygusal zeka bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını sağlayan ve gerçek yaşamdaki başarısını yordayan önemli faktörlerdendir (Heppner, 1987; D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Salovey, Detweiller ve Bedell, 2000). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal problem çözme performansları ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma kapsamında, öğrencilerin sosyal problem çözme ve duygusal zeka alt boyutlarında en yüksek ve en düşük performansa sahip olduğu alanlar toplam puan ortalamaları baz alınarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeği alt boyutlarında en yüksek puanı kaçınma, en düşük puanı problemi çözebileceğine ilişkin kendisine duyduğu güven alt boyutlarında almışlardır. Buna göre; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözebileceklerine olan inancının düşük düzeyde olduğu ve problemle baş etmede kaçınma davranışlarını tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, öğrenme güçlüğü olan çocukların başa çıkma ve kişilerarası problemleri çözme yaklaşımları akranlarıyla kıyaslandığında, pasif ve agresif başa çıkma stratejilerini daha yüksek düzeyde tercih ettikleri ve problem durumu ile efektif bir şekilde başa çıkma düzeylerinin daha düşük olduğu görüşünü desteklemektedir (Pina ve diğerleri, 2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem durumlarında kaçınma yaklaşımını sergilemelerinin altında yatan sebep olarak çatışmanın çözülmesi veya problem durumu ile başa çıkılabilmesi için gerekli olan alternatif çözümlere ulaşmada akranlarından düşük performans sergilemeleri gösterilebilir (Agaliotis ve Goudiras, 2004; Bauminger ve diğerleri, 2005). Ayrıca araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük benlik algısına sahip olduğunu ve sıklıkla öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını göstermektedir (Bender, 2019; Bryan, Burstein ve Ergül, 2004). Sahip oldukları düşük benlik algısı ve sıklıkla yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik durumları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir problemle karşı karşıya kaldıklarında kendisini problemi çözecek yeterlilikte görmemesine ve problemi çözebileceğine ilişkin yetersizlik duygularına sebebiyet verebilir. Kaçınma alt boyutundan aldıkları yüksek puanlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problemi çözebileceklerine ilişkin inançları olmaması sebebiyle problemden uzaklaştıkları ve problemin çözümünde pasif bir rol üstlendikleri şeklinde açıklanabilir. Bunun dışında, problemin çözümü öncelikle problem durumunun tanınmasıyla büyük oranda ilişkilidir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ipuçlarını okumada yaşadıkları güçlükler problem durumunu fark etme ve tanımaları aşamalarında

yetersizlik göstermelerine sebep olabilir (Tur-Kaspa, 2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların problemi fark etme veya doğru tanımlama sürecinde yaşadıkları güçlükler, problemin çözümü aşamasında pasif yaklaşımları tercih etmelerine veya problemden uzaklaşma eğilimi göstermelerine sebep olabilir. Aynı şekilde Salovey ve diğerleri (2000) uygun olmayan başa çıkma stratejilerinin duygusal girdileri işleme sürecinde yaşanan güçlüklerin bir sonucu olarak ele almıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygu tanıma becerilerinde yaşadıkları yetersizlik durumu (Kılıç-Tülü ve Ergül, 2016), kaçınma gibi uygun olmayan başa çıkma stratejilerine eğilim göstermelerini açıklayabilir.

Duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama genel ruh hali alt boyutunda, en düşük ortalama ise bireyiçi ve olumlu etki alt boyutlarında gözlenmiştir. Akkuş Özdemir'in (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların duygusal zeka ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar toplam puan ortalamaları baz alınarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalı inceleme araştırmasında da öğrenme güçlüğü olan çocukların genel ruh hali alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına ve bireyiçi alt boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip oldukları ve tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla tüm alt boyutlarda daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları alanların öz farkındalık, duygu farkındalığı ve duygularını ifade edebilme alanları olduğu sonucuna varılabilir. Alanyazın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük öz farkındalığa sahip olduğu, duygularını tanıma ve ifade etmede yetersizlik yaşadığı bulguları ile bu sonuçları desteklemektedir (Turini, 2006; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2016; Öztürk ve Metin, 2021). İyimserlik, olaylara pozitif yaklaşma eğilimleri ise duygusal zekanın diğer alt boyutlarına göre daha yüksektir. Alanyazın sıklıkla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha yoğun yalnızlık ve kaygı yaşadıklarını, depresyona ve intihara eğilimlerini vurgulamaktadır (Al-Yagon ve Mikulincer, 2004; Nelson ve Harwood, 2011; Palladino ve diğerleri, 2000). Genel ruh hali alt boyutundan aldıkları yüksek puanlar bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Ancak araştırmamız kapsamında bu ölçekten alınan puanlar öğrencinin test esnasındaki duygu durumu ile ilişkili olabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlık kaygı durumları ile sürekli kaygı durumları akranları ile kıyaslandığında, anlık kaygı durumlarının akranlarından bir farklılık göstermediği ancak yaşadıkları sürekli kaygı durumlarının akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Bender, 2019).

Cinsiyetin sosyal problem çözme ve duygusal zeka üzerinde farklılaşmaya sebep olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda sosyal problem çözme ölçeğinin öz-denetim ve toplam puanlarının kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir. Ancak problem çözmeye güven ve kaçınma alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Problem çözme

becerisindeki performansın cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı bulgusu Martinez (2002)'in araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Duygusal zeka ölçeğinden elde ettikleri puanlar baz alındığında, kız öğrencilerin genel duygusal zeka, genel ruh hali ve bireylerarası alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Ancak cinsiyetin olumlu etki, bireyiçi, uyum ve stres yönetimi alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Rader (2010), Akkuş Özdemir (2018) ve Ekşi Sınır (2020) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplam duygusal zeka puanının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmamızın bulgularıyla çelişmektedir. Fakat alanyazında mevcut çalışmaların büyük bir çoğunluğu genel duygusal zeka düzeyi ve alt boyutlarındaki performansın anlamlı düzeyde olmasa dahi kız öğrencilerin duygusal zeka ve alt boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğunu işaret etmektedir, araştırmamız sonucunda elde ettiğimiz sonuçlar, bu bulgularla örtüşmektedir (Büyükaslan, 2015; İşmen, 2001; Şen, 2017; Yurdakavuştu, 2012). Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek iletişim, empati ve problem çözme becerilerine sahip olması ile açıklanabilir (Martinez, 2002). Kız öğrencilerin bu alanlarda gösterdiği yüksek performansın büyük oranda toplumsal beklentiler ve yetiştirilme tarzından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda bazı alt boyutlar ile bazı demografik özellikler arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-denetim alt boyutundan aldıkları puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyine göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Problem çözme becerisine güven alt boyutundan alınan puanların yaş düzeyine göre farklılık gösterdiği ve 11 yaş grubu lehine olduğu bulgulanmıştır. Kaçınma alt boyutundan alınan puanların ise yaş ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, 10 yaş ve 11 yaş grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve kaçınma alt boyutunda en yüksek puana sahip grubun 5. sınıf öğrencileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ekşi Sınır (2020) ise araştırmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaçınma puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamaması yönüyle bu araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Kabakçı ve Korkut (2008) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini inceledikleri çalışma kapsamında stresle başa çıkma becerilerinin 8. Sınıf öğrencilerine kıyasla 6. Sınıf öğrencilerinde daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça iletişimde atılganlık, işbirliği yapma, stresle başa çıkma becerilerinde azalma gözlenmektedir (Roseberry, 1997). Bu becerilerde gözlenen azalma

öğrencilerin problem durumu ile karşılaştıklarında kaçınma davranışı sergileme ihtimallerini artırmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda olumlu etki, bireylerarası ve uyum alt boyutlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği bulguna ulaşılmıştır. Olumlu etki alt boyutundan alınan puanların yaş ve kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Dört veya daha fazla kardeşe sahip öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olumlu etki alt boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tek kardeşe sahip olan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise olumlu etki alt boyutunda en düşük puanlara sahip olanlardır. Kullanılan ölçekte olumlu etki alt boyutundan alınan puan öğrencinin karşısındaki üzerinde daha olumlu bir etki bırakma çabasını ifade eder. Çok çocuklu ailelerde anne ve babanın ilgisinin tüm çocuklara bölünüyor olması, kardeşler arasındaki rekabeti artırarak bu çocukların hem ebeveynleri hem de diğerleri üzerinde daha olumlu bir etki yaratma arzusu duymalarına sebep olabilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akran gruplarına katılmada yaşadıkları güçlükler ve karşılaştıkları akran reddi düşük öz-saygıya sahip olmalarına sebep olabilir. Çok çocuklu bir ailede, özellikle tipik gelişen kardeşe sahip öğrenme güçlüğü olan çocuklar kendilerini daha yetersiz hissedebilirler. Bu yetersizlik hissi ve düşük sosyal kabul, öğrenme güçlüğü olan çocukların karşısındakinde daha iyi bir etki bırakma arzusu için sebep olarak gösterilebilir.

Anne eğitim düzeyine ve öğrencinin sınıf düzeyine göre bireylerarası alt boyutundan alınan puanların farklılaştığı bulgusuna ulaşılmış ve annesi ortaokul mezunu olan öğrenme güçlüğü olan 5., 6. Sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin bireylerarası alt boyutundan daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Şen (2017) ise anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların da artış gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Annenin taşıdığı niteliklerin duygusal zeka ile ilişkisini veya duygusal zeka üzerindeki etkisini tanımlayabilmek adına yalnızca eğitim düzeyi değil, annenin istihdam durumu, mesai saatleri ve ait olduğu meslek grubunun yanı sıra annenin ebeveynlik stili, iletişim becerileri, duygusal zeka düzeylerini incelemek yararlı olabilir. Şen (2017) annesi çalışan çocukların daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduğunu saptamış ve bunu annenin çocuğa daha zengin bir çevre sağlayabilmesi ile açıklamıştır. Bireylerarası alt boyutundan alınan puanların sınıf düzeyine göre farklılaşması araştırmanın bir diğer bulgusudur. Yapmış olduğumuz araştırmanın çalışma grubunda bulunan 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 35'tir, bu sınıf düzeylerinde eğitim görmekte olan 35 katılımcının 30'u 10 ve 11 yaş grubundadır. 10-11 yaş grubunda

bulunan ve 5., 6. sınıfa devam eden öğrencilerin bireylerarası alt boyutunda daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları zihin kuramı becerilerinin gelişimi ile açıklanabilir. Zihin kuramına ilişkin alanyazın incelendiğinde 6-7 yaş aralığındaki çocuklarda zihin kuramı becerilerinden üçüncü bir kişi hakkında karşısındakinin düşüncesini anlama becerilerinin geliştiği ve 9-11 yaş aralığında ise daha ileri düzey olan zihin kuramı becerilerinden yalanları ve blöfleri anlama, gizli niyetleri görme gibi becerilerin geliştiği görülmektedir. 9-11 yaş aralığında gelişen bu zihin kuramı becerileri empati becerilerinin de temelini oluşturur. Bu yaş aralığında gelişen empati becerilerinin bireylerarası alt boyutu ifade eden karşısındakinin duygularını anlama, takdir etme, kişiler arası ilişkileri sürdürme becerilerini olumlu yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Bu bulgunun ilginç yanı ise; bireylerarası alt boyutundan en yüksek puanları alan grubun daha küçük olan yaş grubu olmasıdır. Albayrak (2020) öğrenme güçlüğü olan çocukların emosyon tanıma becerilerini demografik özelliklere göre incelediği araştırmasında 7-9 yaş grubunda bulunan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin 9-11 yaş grubu ile karşılaştırıldığında zihin kuramı becerilerini yordayan ileri düzey gözlerden zihin okuma testinde alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, ancak 9-11 yaş grubu ile 11-14 yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Alanyazındaki diğer araştırma bulguları da sosyo-bilişsel becerilerin artışında 9-11 yaş aralığından sonra azalmayı işaret etmektedir (Girli, 2014). Daha büyük yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha düşük bireylerarası puanlara sahip olması; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilerleyen yaş ile birlikte daha karmaşık hale gelen kişilerarası ilişkileri başarılı bir şekilde sürdürmek için daha üst düzey zihin kuramı becerilerine ihtiyaç duyması, zihin kuramı becerilerinin gelişiminin akranlarından geride seyretmesi ve 9-11 yaş sonrasında sosyal bilişsel becerilerin artışında gözlenen azalma ile açıklanabilir. Bauminger ve diğerlerinin (2005) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin duyguları tanıma becerilerini temel duyguları ve karmaşık duyguları kapsayacak şekilde karşılaştırmalı incelediği araştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü olan ve olmayan grubun duygu tanıma performanslarının mutluluk ve üzüntü gibi temel duygularda farklılaşmadığını ancak iç içe geçen çelişkili ve kompleks duyguları anlamada akranları ile arasında tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Bu bulgu, daha büyük yaş grubundaki öğrencilerin bireylerarası alt boyutundan aldıkları puanların daha düşük olmasının, yaş gereği ihtiyaç duyulan daha karmaşık duygu tanıma ve zihin kuramı becerilerinde yetersizlikten kaynaklandığı görüşünü destekler niteliktedir.

Baba eğitim düzeyine göre farklılık gösteren tek alt boyut uyum olmuştur. Babası lise mezunu olan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uyum alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında duygusal zeka alt boyutlarının ebeveyn eğitim düzeyine göre

farklılaşmadığını gösteren bulgular mevcuttur (Akkuş Özdemir, 2018). Şen (2017) babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygusal zeka düzeyinin ve empati becerilerinin arttığını vurgulamıştır. Bu bulgu, şuan yapılan araştırmada babası lise mezunu olan öğrenme güçlüğü olan çocukların babası ortaöğretim veya ilköğretim mezunu olanlara kıyasla daha yüksek uyum becerilerine sahip olması yönüyle örtüşmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında babası lise mezunu olan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin babası lisans mezunu olanlara kıyasla daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Yurdakavuştu (2012) babası lise mezunu olan çocukların diğer mezuniyet durumuna sahip babaların çocuklarına göre duygu yönetme, duygusal farkındalık ve genel duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu araştırmamız sonuçları ile örtüşse bile alanyazındaki baba eğitim durumuna ilişkin birbiri ile çatışan bulgular, babanın çocuğunun duygusal zeka gelişimine etkisini yordayan başka değişkenlerin varlığını gösteriyor olabilir.

Araştırmanın ana problemi olan genel duygusal zeka düzeyi ve sosyal problem çözme performansı arasındaki ilişkiyi betimlemek için uygun analizler yapılmış ve ikisi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı bulgulanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki tipik gelişim gösteren çocuk, ergen ve yetişkinlerle yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir (İşmen, 2001; Kiye ve Demir, 2018; Köksal ve İşmen-Gazioğlu, 2007; Zaroğlu, 2016; Özkanlı, 2018; Yolcu, 2019; Mestci, Gökkaya ve Ormankıran, 2019; Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011). Araştırmamız bulgularına benzer şekilde, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile başa çıkma stratejilerini inceleyen araştırmanın sonucunda duygusal zeka ile öğreme güçlüğü olan öğrencilerin başa çıkma stratejileri arasında bir ilişki belirlenmiştir (Phillip, 2009). Sosyal problem çözme; dikkat, algı, hafıza, bilgi işleme hızı, kişinin geçmiş deneyimleri gibi birçok etmenle ilişkilidir. Araştırmalar sonucunca sosyal problem çözme ve duygusal zeka arasında bulgulanan ilişkiler, duygusal süreçlerin bu bilişsel süreçlerin bir parçası olduğu görüşünü destekler (Aydilek Çiftçi, 2017; Eisenberg ve Fabes, 1990). Mert (2019), çoklu zeka profillerinin duygusal zeka ile ilişkisini incelemiş ve mantıksal zeka ile duygusal zeka arasında bir ilişki saptamıştır. Sınıflandırma, akıl yürütme, yapıları ve ilişkileri anlama gibi sosyal problem çözme için önemli rol oynayan becerileri kapsayan mantıksal zekanın duygusal zeka ile ilişkisi araştırmamız bulguları ile örtüşmektedir. Duygusal zekanın öz-farkındalık, duygu farkındalığı, öz-denetim, empati ve kişilerarası ilişkileri sürdürme bileşenlerinin problemi çözmek için gerekli olan problemi tanıma, sosyal ipuçlarını anlama, başkalarının duygularının farkında olma, duygu ve davranışlarını denetleyerek alternatif çözüm yolları üretme ve seçilen uygun davranışı kontrol dahilinde sergileme becerileri ile ilişkili olması beklenen bir durumdur. Duygular meydana geldikten sonra ilişkili olarak bazı düşünce ve eylem eğilimlerine yol açarlar (Frederickson ve Branigan, 2000). Örneğin öfke anında saldırma dürtüsü,

korku anında kaçma dürtüsü, üzüntü anında içe kapanma dürtülerine eğilim gösterebiliriz. Fakat bu eğilimler yalnızca birer olasılıktır. Kişinin belli bir duygu durumu anında nasıl tepki vereceği çeşitli faktörlerin etkileşimlerine bağlıdır. Problemin çözüme kavuşturulması için hedef belirleme aşamasında olumsuz duygular bireylerin kaçınma temelli hedeflere eğilim göstermelerine aracılık etmektedir (Cron, Slocum, Vandewalle ve Fu, 2005). Belirlenen hedefe ulaşma kişinin; problem çözme sürecinin zorluğuna, ilgi duyulmayan ve sıkıcı algılanan deneyimlere rağmen öz-düzenleme yaparak pes etmeden gerekli çabayı devam ettirmesini gerektirir (Pintrich, 2004). Bu öz-düzenleme becerisi ile duygular arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Sosyal problemlerin çözülmesi kimi zaman işbirlikli çalışmayı gerekli kılabilir. Nelson ve Sim (2014) keyif alma gibi duyguların görev sorumluluğu ve istekliliği artırarak işbirliği içerisinde çalışmayı desteklediğini ifade etmişlerdir. Keyif alma duygulanımı, bu süreçte kişilerin çabalarını ve sosyal etkileşimini öngörmeye olanak tanıyarak bireylerin sosyal ve bilişsel problemlerin işbirliği ile çözülmesini gerektiren görevlerde yüksek performans göstermesini sağlamıştır. Beklenen şekilde öfke ve sıkılma gibi duygulanımlar, düşük motivasyona sebep olarak işbirliği ile problem çözmede performans düşüklüğü ile ilişkilendirilmiştir (Camacho-Morles, Slemp, Oades, Morrish ve Scoular; 2019). Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların kişide oluşturduğu yoğun duygular, problem durumuna verilecek tepki üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin; mevcut durumun kişide yoğun bir öfke duygusu yaratması kişinin saldırganlık davranışı sergilemesi ile sonuçlanabilir. Bu noktada sadece yaşanan duyguları değil; duygu tanıma, duygularını anlamlandırma, duyguları üzerinde kontrol sahibi olma ve duyguları kullanarak kendini eyleme yönlendirme gibi becerilerin de problem çözme sürecinde etkili olması beklenmektedir. Duygusal zeka ile kişinin problemi algılama ve temsilleştirme süreçleri de birbiri ile ilişkilidir. Kişinin problem durumunu bir fırsat veya bir tehlike olarak değerlendirmesi duygusal zeka düzeyi ilişkili bulunmuştur. Kişinin duygusal zeka düzeyi yükseldikçe problemi fırsat olarak görme eğiliminin arttığı ve problemi tehdit olarak algılama eğiliminin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Rader, 2010). Dolayısıyla yaşanan duygunun kişi tarafından nasıl algılandığı, yorumlandığı ve duygunun altında yatan asıl sebebin belirlenmesi, duyguların kişi tarafından bilişsel ve davranışsal olarak kontrol edilmesi gibi bileşenler kişinin problemi çözmeye ilişkin algısı ve performansı ile duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklayabilir.

Bu iki değişken arasındaki ilişki yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların birbiri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişki analizleri sonucunda ise öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile duygusal zeka ölçeğinin bireyiçi, bireylerarası ve uyum alt boyutları arasında aynı yönde

hareket eden yüksek düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerindeki performanslarının kendi duygularını anlama ve ifade etme yetileri, kişilerarası ilişkileri korumadaki başarıları, başkalarının duygularını anlama düzeyleri, yeniliklere uyum sağlama ve güçlüklerle baş etmede olumlu yollar üretebilme becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen bir diğer araştırmada da, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin başa çıkma stratejilerinin duygusal zeka alt alanlarından kendi duygularını anlama, kullanma ve başkalarının duygularını yönetme ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Phillip, 2009). Alanyazın incelendiğinde; sosyal problem çözme performansı yüksek çocukların akranları tarafından daha çok kabul gördüğü, daha sık sosyal davranış sergiledikleri, daha iyi akran ilişkilerine sahip oldukları ve akranlarının hatalarını kabul edebildikleri, daha az çekingenlik yaşadıkları ve duygularını uygun şekilde ifade edebildikleri gözlenmektedir (Özmen, 2017). Bu beceriler duygusal zekanın bireylerarası ve uyum alt boyutları ile ilişkili olmakla birlikte, araştırma bulguları bireylerarası ve uyum alt boyutundan alınan puanlar ile sosyal problem çözme ölçeğinden alınan toplam puan arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Problem çözme becerisine güven alt boyutundan elde ettikleri puanlar ile uyum alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda iki alt boyut arasındaki en yüksek düzeyde ilişki problem çözme becerisine güven ve uyum alt boyutları arasındaki ilişkide saptanmıştır. Yine problem çözme becerisine güven alt boyutundan elde edilen puanlar ile bireyiçi, bireyler arası, genel duygusal zeka düzeyi arasında yüksek düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Olumlu etki ve genel ruh hali alt boyutları ile orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu belirlenen problem çözme becerisine güven alt boyutunun stres yönetimi alt boyutundan alınan puanlarla herhangi bir ilişkisi saptanmamıştır. Alanyazında tipik gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisine duydukları güvenin; duygu farkındalığı, empati becerileri, motivasyon ve duygu yönetimi gibi duygusal zeka bileşenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Yolcu, 2019). Araştırmamız kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de benzer şekilde duygularını anlama ve ifade etme, karşısındakinin duygularını anlama ve empati kurabilme, gerçekçi ve esnek bir yaklaşım sergileyerek uyum sağlama becerilerinin problemi çözmeye yönelik kendilerine duydukları güven ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ünsal (2010) araştırması sonucunda sosyal duygusal uyum düzeyi yükseldikçe çocukların problem davranışlarının azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Sosyal duygusal uyum düzeyi yükseldikçe, çocukların prososyal ve çözüme yönelik davranış sergileme düzeyleri de yükselmektedir. Problem çözme becerisine güven ile birlikte artan sosyal duygusal uyum, prososyal davranışları destekleyerek ve bireylerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüme yönelik yaklaşmasına olanak tanıyarak hedefledikleri durumlara ulaşmasını sağladığı düşünülebilir. Bu durum

kişi için doğal bir pekiştirme ortamı sağlar. Kişinin karşılaştığı sorunlara efektif bir şekilde yaklaşması ve güçlüklerle başa çıkabildiğini görmesi sonucunda, sonrasında karşılaşabileceği problemleri çözebileceğine ilişkin kendisine yönelik inancının da artacağı düşünülmektedir. Problem çözme becerisine güven ile uyum arasında birbirini destekleyen çift yönlü bir ilişki öngörülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öz-denetim alt boyutundan aldıkları puanlar ile olumlu etki, bireyiçi, uyum, bireylerarası ve genel ruh hali alt boyutlarından alınan puanlar arasına zayıf bir ilişki belirlenmiştir. Ancak öz-denetimin genel duygusal zeka düzeyi ile orta düzeyde ilişkili, stres yönetimi alt boyutundan alınan puanlar ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşarsoy (2006) eğitilebilir zihin engelli öğrencilere duygusal zeka gelişim programı uygulamış ve eğitim programının davranış problemlerine olan etkisini incelemiştir. Duygusal zeka gelişim programı sonrasında öğrencilerin saldırgan davranışlarında ve depresyon belirtilerinde azalmalar gözlemişlerdir. Saldırganlık, kişinin yoğun duygulara sebep olabilecek durumlarda yetersiz öz-denetim becerilerinden kaynaklanan efektif olmayan bir başa çıkma yöntemidir. Öz-denetim becerileri arttığında kişinin yoğun duygular anında dürtüleri üzerinde kontrol sahibi olma ve uygun davranışı sergileme performansı da artış gösterir ve yüksek öz-denetim becerileri kişinin stresli durumlara karşı yüksek toleransa sahip olmasına olanak tanır (Bronson, 2001). Duygusal zeka gelişim programı ardından azalan saldırganlık, öz-denetim ve stres yönetimi arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Kişide azalış gösteren saldırganlık, depresyon eğilimleri ve artış gösteren öz-denetim, stres yönetimi becerilerinin kişinin günlük ihtiyaçlarını karşılama ve mutluluk düzeyini ifade eden genel duygusal zeka düzeyi ile ilişkili olması da beklenen bir durumdur. Şen (2017) araştırmasında çocukların duygusal zeka düzeyleri arttıkça saldırganlık, dışlanma, hiperaktivite, kaygılı ve korkulu olma hali ve asosyalliğin düşüş gösterdiğini bulgulamıştır. Aynı zamanda bu bulgu tipik gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin öz-denetim düzeyleri ile duygularını anlayabilme ve kontrol edebilme becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren araştırma bulguları ile aynı sonucu taşımaktadır (Yolcu, 2019).

Kaçınma alt boyutundan elde edilen puanlar ise ilişkisel olarak incelendiğinde, duygusal zeka alt boyutları ile en düşük düzeyde ilişki saptanan alt boyut olmuştur. Phillip (2009) aynı şekilde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile kaçınmacı başa çıkma yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını vurgulamıştır. Kaçınma kişinin problem durumu karşısında pasif, durağan kalmasını ve problemin kendi kendine çözülmesini bekleme şeklinde gözlenen bir problem çözme stilidir. Kaçınma alt boyutu ile olumlu etki, genel ruh hali ve bireylerarası alt boyutlarından alınan puanlar ile arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir. Uyum alt boyutundan alınan puanlarla kaçınma arasında ise zayıf düzeyde bir ilişki söz konusudur. Ancak araştırmamız kapsamında

stres yönetimi, bireyiçi alt boyutları ve genel duygusal zeka düzeyi ile kaçınma arasında orta derecede bir ilişki saptanmıştır. Yolcu (2019) araştırması sonucunda bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşmış ve kaçınma alt boyutunun duygusal zekanın duygu yönetimi, motivasyon ve empati alt alanlarından etkilendiğini ortaya koymuştur. Efektif bir yöntem olmamasına ve kişiyi asıl hedefe ulaştırmada başarısız olmasına rağmen kaçınma da olası sorunlardan uzaklaşma şeklinde gözlenen bir problem çözme yöntemidir. Olası sorunların ve ihtimal dahilindeki sonuçların farkına vararak problem durumundan uzaklaşma kişinin kendi duygularının farkında olabilmesini ve bu duyguların eyleme dönüşünü kontrol edebilmesini gerektirir. Agresif yaklaşımlara kıyasla daha fazla stres yönetimi ve öz-denetim becerisi gerektirdiği öngörülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri sosyal problem çözme ölçeğinin kaçınma alt boyutunda en yüksek puana, problem çözmeye ilişkin kendisine yönelik güven alt boyutunda ise en düşük puana sahiptir. Sosyal problem çözme ölçeği toplam puan ve öz-denetim alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiş ve kız öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Sosyal problem çözme performansı diğer demografik değişkenler açısından incelendiğinde; problemi çözmeye ilişkin güven alt boyutundan alınan puanların 11 yaş grubunda daha yüksek düzeyde olduğu ve kaçınma alt boyutundan alınan en yüksek puanların 5. sınıf düzeyinde olduğu, kaçınma alt boyutundan alınan puanların 10-11 yaş arasında anlamlı bir şekilde fark gösterdiği görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasının genel ruh hali alt boyutunda ve en düşük puan ortalamasının bireyiçi ve olumlu etki alt boyutunda olduğu görülmüştür. Genel duygusal zeka düzeyi, genel ruh hali ve bireylerarası alt boyutlarından alınan puanların kız öğrenciler lehine farklılaştığı ancak duygusal zeka ölçeğinin diğer alt boyutlarında cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer demografik özellikler açısından incelendiğinde; öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı arttıkça karşısındaki kişi üzerinde daha olumlu etki bırakma çabasının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin bireylerarası alt boyutundan alınan puanların anne eğitim düzeyine ve sınıf düzeyine göre, uyum alt boyutundan alınan puanların baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı, lise mezunu olan babaların öğrenme güçlüğü olan çocuklarının daha yüksek düzeyde uyum becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

İlişkisel analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeyleri ile genel duygusal zeka düzeylerinin birbiri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu alanyazındaki sosyal problem çözme ve duygusal zeka ilişkisini inceleyen çalışmalarla örtüşmektedir. Öğrencilerin sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile duygusal zekanın bireyiçi, bireylerarası ve uyum alt boyutundan alınan puanlar ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Stres yönetimi, olumlu etki ve genel ruh hali ise sosyal problem çözme ile orta düzeyde bir ilişkiye sahiptir.

Araştırmanın en güçlü ilişkisi, sosyal problem çözme ölçeğinin problem çözmeye güven alt boyutu ile duygusal zeka ölçeğinin uyum alt boyutu arasındaki ilişkide görülmüştür. Buna göre, kişinin problemi çözebileceğine ilişkin kendine yönelik inancı artış gösterdikçe, yaşamında karşılaştığı güçlüklere esnek ve gerçekçi bir şekilde yaklaşarak çözme becerisi de artış gösterecektir. Diğer alt boyutlarla da yüksek ve orta düzeyde ilişkiye sahip olan bu alt boyutun yalnızca stres yönetimi alt boyutu ile ilişkisi olmadığı görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öz-denetim ve stres yönetimi alt boyutlarından aldıkları puanların birbiri ile yüksek düzeyde, genel duygusal zeka düzeyi ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Kaçınma alt boyutu bu öğrencilerde duygusal zeka puanları ile en düşük düzeyde ilişki gösteren alt boyut olmuştur. Stres yönetimi ve bireyiçi alt boyutundan alınan puanların kaçınma alt boyutundan alınan puanlar ile orta düzeyde ilişkili olduğu, bu puanlarında genel duygusal zeka düzeyiyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları duygusal zeka ve sosyal problem çözmenin birbiri ile yüksek derecede ilişkili olduğunu ve hatta birbiri ile iç içe geçmiş bileşenlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle araştırmanın önerileri şunlardır;

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve duygusal zeka düzeylerine ilişkin araştırmalar hala sınırlı sayıdadır. Bu araştırma ise yalnızca beraber aynı yönde hareket eden iki değişkenin varlığını betimlemiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu alanlardaki profillerinin daha iyi anlaşılması ve bu alanlarda yaşadıkları güçlüklerin altında yatan sebeplerin anlaşılması için daha fazla betimsel ve nedensel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda, bu alanda yapılan sınırlı sayıda araştırmalar incelendiğinde nicel araştırmaların yoğunluk gösterdiği görülmüştür. Nicel araştırma verileri nitel veriler ile desteklendiğinde öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme ve duygusal zeka düzeyleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır.

Araştırmamız kapsamında kullanılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu'nun 60 maddeden oluşması, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uygulama esnasında dikkatlerinin dağılmasına neden olmuştur. Gelecek araştırmalarda daha kısa sürede uygulanabilecek ölçeklerin kullanımının daha uygun olacağı ve dikkat sorunlarının önüne geçeceği düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme ve duygusal zekanın demografik özelliklere göre incelendiği araştırmaların sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Demografik özelliklerin duygusal zeka ve sosyal problem çözme üzerindeki ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için buna ilişkin örneklem sayısı büyük kapsamlı bir araştırma yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalar, duygusal zekanın duygu tanıma boyutunda yoğunlaşmaktadır. Gelecek araştırmalar kapsamında duygusal zekanın diğer tüm boyutlarının ayrıntılı olarak ele alınması önerilmektedir.

Sosyal problem çözme öğretim programlarında veya sosyal problem çözme becerisini içeren sosyal-duygusal öğrenme programlarında duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik hedeflere yer verilmesi programın etkililiğini artırabilir. Aynı şekilde duygusal zeka gelişimi için geliştirilen öğretim programlarında da sosyal problem çözme becerilerine yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abrahamsen, E.P. ve Sprouse, P. T. (1995), "Fable Comprehension by Children with Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, *28(*5), 302-308.

Agaliotis, I. ve Kalyva, E. (2009), "Can Social Stories Enhance the Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children With LD?" *Research in Developmental Disabilities, 30,* 192-202.

Agaliotis, I. ve Goudiras, D. (2004), "A Profile of Interpersonal Conflict Resolution of Children with Learning Disabilities", *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 2,* 15-29.

Agostini, F., Zoccolotti, P. ve Casagrande, M. (2022), Domain-General Cognitive Skills in Children with Mathematical Difficulties and Dyscalculia: A Systematic Review of the Literature", *Brain sciences*, *12*(2), 239.

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. ve Hughes, C. (2002), Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education", *Remedial and Special Education*, *23*(5), 279-288.

Akboy, R. ve İkiz, E. (2007), Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş bir Anlayış, *Ankara: Nobel*.

Akkuş Özdemir, F. (2018), *Özgül Öğrenme Bozukluğu olan Çocuklarda Duygu Tanıma ve Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi, Bilişsel Çarpıtmalar, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri ile İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Albayrak, Z. S. (2020), *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Emosyon Tanımanın Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa.

Altun, M. (2002), Eğitim Fakülteleri ve Ilköğretim Öğretmenleri için Matematik Öğretimi, *İstanbul: Alfa Basım Yayım*.

Al- Yagon, M. ve Mikulincer, M. (2004), "Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School- Age Children with Learning Disabilities", *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 12-19

Anlıak Ş. ve Dinçer, Ç. (2005a), "Okul Öncesi Dönemde Kişiler arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi", *Eğitim Araştırmaları, 20*, 122-134.

Artut, P.D. ve Tarım, K. (2006), "İlköğretim Öğrencilerinin Rutin Olmayan Sözel Problemleri Çözme Düzeylerinin Çözüm Stratejilerinin ve Hata Türlerinin Incelenmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 39-50.

Aslan, M. ve Doğan, S. (2020), "Dışsal Motivasyon, Içsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kurumsal bir Bakış", *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 291-301.

Avcı, M. (2016), *Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre Incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Avcıoğlu, H. (2009), *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*, Kök Yayıncılık.

Avcu, S. ve Avcu, R. (2010), "Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Use of Strategies in Mathematical Problem Solving", *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 1282-1286.

Aydilek Çiftçi, M. (2017), *Erken Çocukluk Döneminde Aile İşlevselliğinin, Bilişsel Gelişim ve Duygusal Gelişimin bir İşlevi Olarak Sosyal Problem Çözme Becerileri: Yapısal Denklem Modellemesi,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Babazadeh, Z., Mojaver, S. ve Fathi, K. (2021), "Investigating the Effect of Problem-Solving Training on Self-Concept, Self-Esteem and Self-Regulation of Students with Learning Disabilities (Persian)", *Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 6-19.

Babür, N. (2019), Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.

Baki, A. (2006), *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, Trabzon: Derya Kitabevi.

Bar-On, R. (1997), *Development Of The Bar-On EQ-I: A Measure of Emotional and Social Intelligence*, Paper Presented at the 105 Annual Convention of the American Psychological Association Chicago.

Bar-On, R. (1997), *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*, Kanada: Multi-Health Systems, Incorporation.

Bar-On, R. (2000), *"Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient 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, *Jossey-Bass*, 363-388.

Basu, S. ve Dixit, S. (2022), "Role of Metacognition in Explaining Decision-Making Styles: A Study of Knowledge About Cognition and Regulation of Cognition", *Personality and Individual Differences*, *185*, 111-318.

Bauminger, N. ve Kimhi-Kind, I. (2008), Social Information Processing, Security of Attachment, and Emotion Regulation in Children with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, *41*(4), 315-332.

Bauminger, N. Schorr Edelsztein, H. ve Morash, J. (2005), "Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD", *Journal of Learning Disabilities*, *38*(1), 45-61.

Bender, W. N. (2019), *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities*, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bender, W. N. (2002), *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities*, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Bingham, A. (2016), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (3.Baskı), (F. Oğuzkan Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Boden, M. A. (1999), *Computer Models of Creativity*, In Handbook of Creativity, ed. R. J., Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 351-372.

Boucher, C. R. (1986), "Pragmatics: The Meaning of Verbal Language in Learning Disabled And Nondisabled Boys", *Learning Disability Quarterly*, *9*(4), 285-294.

Brockert, S. ve Braun, G. (2000), *Duygusal Zekanın Değerlendirilmesi*, İstanbul: MNS Yayıncılık.

Bronson, M. B. (2001), *Self-Regulation in Early Childhood*, New York: The Guilford Press.

Brophy, D. R. (1998), "Understanding, Measuring, and Enhancing in- Dividual Creative Problem Solving Efforts", *Creativity Research Journal*, *11*, 123-150.

Bryan, T., Burstein, K. ve Ergul, C. (2004), "The Social-Emotional Side of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation of the State of the Art", *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 45-51.

Burkovik, Y. (2012), *"Yetişkinlerde Duygusal Zeka", N. Tarhan, O. Gümüşel, ve A. Sayım içinde, Pozitif Psikoloji Çocuklu Zeka Uygulamaları*, İstanbul: *Timaş Yayınları*, 123-129.

Buschman, L. (2004), "Teaching Problem Solving in Mathematics", *Teaching Children Mathematics*, *10*(6), 302-309.

Büyükaslan, A. (2015), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Ilköğretim Çocuklarında Duygusal Zeka Ile Sosyal Beceri Bileşenlerinin Değerlendirilmesi*, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Oades, L. G., Morrish, L. ve Scoular, C. (2019), "The Role of Achievement Emotions in the Collaborative Problem-Solving Performance of Adolescents", *Learning and Individual Differences, 70,* 169-181.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. (2000), "Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement", *Psychological Science*, 11(4), 302-306.

Chung, P.J., Patel, D. R. ve Nizami, I. (2020), "Disorder of Written Expression and Dysgraphia: Definition, Diagnosis, and Management", *Translational Pediatrics,* 46.

Clement, E., ve Richard, J. F. (1997), "Knowledge of Domain Effects in Problem Representation: The Case of Tower of Hanoi Isomorphs", *Thinking and Reasoning, 3,* 133-157.

Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2010), *Liderlikte Duygusal Zeka, Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka*, İstanbul: Sistem Yayınları.

Corby, K. (2008), Technology and Quality in Educational Scholarly Communication. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, *26*(3), 7-19.

Crick, N.R. ve Dodge, K. A. (1994), "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment", *Psychological Bulletin, 115,* 74-101.

Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1996), "Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression", *Sociaty for Research in Child Development, 64,* 993-1002.

Cron, W.L., Slocum, J. W., VandeWalle, D. ve Fu, Q. (2005) "The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting when Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal", *Human Performance*, 18(1), 55-80.

Çakıroğlu, O. (2017), "Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş", M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek İçinde,* 2-21.

Filippello, P., Marino, F., Spadaro, L. ve Sorrenti, L. (2013), *Learning Disabilities and Social Problem Solving Skill*s, Mediterranean Journal of Clinical Psychology.

Fiori, M. ve Vesely-Maillefer, A. K. (2018), "Emotional Intelligence as an Ability: Theory, Challenges, and New Directions, Emotional Intelligence in Education", *Switzerland: The Springer*, Vol. 1, No. 24.

Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2006), *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: Mac Graw Hill.

Fernandez-Duque D, Baird, J. A. vve Posner, M. I., (2000), "Executive Attention and Metacognitive Regulation", *Conscious Cognition*, *9*(2), 288-307.

D'Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (1990), *Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory*, Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology.

D'Zurilla, T.J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004), *Social Problem Solving: Theory and Assessment*, In E.C. Chang, T.J. D'zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), Social Problem Solving: Theory, Research, And Training, Washington, Dc: American Psychological Association, 11-27.

D'Zurilla, T.T. ve Goldfried, M. R. (1971), "Problem Solving and Behavior Modification", *Journal of Abnormal Psychology*, *18*, 407-426.

Deniz, E., Hamarta, E. ve Akdeniz, S. (2015), *Öğrenme Güçlüklerinin Belirtileri*, S. S. Yıldırım Doğru (Ed.) Öğrenme Güçlükleri. Ankara: Eğiten Kitap.

Diamond, A. (2013), "Executive Functions", *Annual Review of Psychology*, *64*, 135-168.

Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R. ve Vakil, E. (1998), Interpretation of Facial Expressions of Affect in Children with Learning Disabilities with Verbal or Nonverbal Deficits", *Journal of Learning Disabilities*, *31*(3), 286-292.

Dossey, J.A., McCrone, S. S., ve O'Sullivan, C. (2006), *Problem Solving in the PISA and TIMSS 2003 Assessments*, Technical Report. NCES 2007-049, US Department of Education.

Dökmen, Ü. (1988), "Empatinin Yeni bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 155-190.

Eisenberg, N. and ve Fabes, R. A. (1990), "Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior", *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.

Ekşi Sınır, G. (2020), *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış Öğrencilerin Problem Çözme, Dikkat Becerileri ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Ellis, S. ve Siegler, R. S. (1994), "Development of Problem Solving, In Thinking and Problem Solving", *Academic Press*, 333-367.

Ergüven, S. (2011), *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016), "Empati: Tanımı ve Önemi", *Osmangazi Tıp Dergisi*, 9-17.

Erwin, P. (2000), *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık*, Alfa Yayınları.

Esen, A. ve Çifci, İ. (1998), "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile ilgili Bilgilerinin Belirlenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 95-101.

Eskicumalı, A. ve Eroğlu, E. (2001), "Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki Ilişki", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 165-189.

Eskin, M. (2009), *Sorun Çözme Terapisi: Kuram, Araştırma, Uygulama*, Ankara: HYB Basım Yayın.

Feeney, D.M. (2019), *Using Positive Self-Talk and Goal-Oriented Thinking to Improve Behavioral Outcomes for Students with Learning Disabilities,* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Frederickson, B.L. ve Branigan, C. (2001), "Positive Emotions, Emotion: Current İssues and Future Developments", *New York: Guilford*, 123-151.

Fredrickson, B.L. ve Branigan, C. (2005), Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought- Action Repertoires", *Cognition & Emotion*, *19*(3), 313-332.

Fuchs, L.S., Fuchs, D. ve Compton, D. L. (2004), "Monitoring Early Reading Development in First Grade: Word Identification Fluency Versus Nonsense Word Fluency", *Exceptional Children*, *71*(1), 7-21.

Fuchs, D. ve Deshler, D. D. (2007), "What We Need to Know About Responsiveness to Intervention", *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(2), 129-136.

Galway, T.M. ve Metsala, J. L. (2011), "Social Cognition and its Relation to Psychosocial Adjustment tn Children with Nonverbal Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 33-49.

Gardner, H. (1985), *The Mind's New Science:A History of the Cognitive Revolution*, New York: Basic Books.

Gay, L.R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2006), *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, Columbus: Merrill Greenwood.

Gest, S. D., Sesma, A., Masten, A. S. ve Tellegen, A. (2006), "Childhood Peer Reputation as A Predictor of Competence and Symptoms 10 Years Later", *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(4), 507-524.

Getzel, J.W. (1982), "The Problem of the Problem", *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science: Question Framing and Response Consistency*, 11, 37-49.

Girli, A. (2014), "Psychometric Properties of the Turkish Child and Adult Form of Reading the Mind in the Eyes Test," *Psychology, 5*(11), 1321-1337.

Goldstone, R.L. ve Barsalou, L. W. (1998), "Reuniting Perception and Conception", *Cognition, 65*, 231-62.

Goleman, D. (2020), *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, İstanbul: Varlık Yayınları.

Görgün, B. (2017), Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması, *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* Içinde, 54-76.

Gürel, E. ve Tat, M. (2010), "Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına", *Journal of International Social Research, 3*(11).

Heppner, P.P., Baumgardner, A. ve Jackson, J. (1985), "Problem-Solving Selfappraisal, Depression, and Attributional Style: Are They Related?", *Cognitive Therapy and Research, 9*(1), 105-113.

Heppner, P.P. ve Krauskopf, C. J. (1987), "An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving", *The Counseling Psychologist, 15*(3), 371-447.

Heppner, P. P., Hibel, J., Neal, G. W., Weinstein, C. L. ve Rabinowitz, F. E. (1982), "Personal Problem Solving: A Descriptive Study of Individual Differences", *Journal of Counselling Psychology, 29*, 580-590.

Hoeft, F., Hernandez, A., McMillon, G., Taylor-Hill, H., Martindale, J. L., Meyler, A. ve Gabrieli, J. D. (2006)**, "**Neural Basis of Dyslexia: A Comparison Between Dyslexic and Nondyslexic Children Equated for Reading Ability**",** *Journal of Neuroscience*, *26*(42)**,** 10700-10708.

Howes, C. (2000), "Social- Emotional Classroom Climate in Child Care, Child- Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations", *Social Development*, *9*(2), 191-204.

İnci, G. (2021), "Galton'dan Günümüze Zeka ve Zeka Kuramları", Sosyal Bilimler *Araştırmaları Dergisi*, *11*(3).

İşmen, A. E. (2001), "Duygusal Zeka ve Problem Çözme", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.

James, W. (1884), "What is an Emotion?", *Mind*, *9*, 188-205.

Jay, E. S. (1996), *The Nature of Problem Finding in Students' Scientific Inquiry*, Doctoral Thesis Dissertation, Harvard University.

Jay, E. S. ve Perkins, D. N. (1997), "Problem Finding: The Search for Mechanism", The Creativity Research Handbook, *New Jersey: Hampton Press*, 257-293.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. ve McKnight, M. A. (2006), *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It*. National Research Center on Learning Disabilities.

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008), "The Study of Students' Social-Emotional Learning Skills in Terms of Some Variables at 6-8 Grade Level", *Egitim ve Bilim*, *33*(148), 77.

Kalyva, E. ve Agaliotis, I. (2009), "Can Social Stories Enhance the Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children with LD?", *Research in Developmental Disabilities*, *30*(1), 192-202.

Kame'enui, E.J., Carnine, D. W., Dixon, R. C., Simmons, D. C. ve Coyne, M. D. (2002), *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*, Upper Saddle River, NJ.: Merrill-Prentice Hall.

Kapu, A. (2019), *Şizofreni Hastalarının Birinci Derece Yakınlarında Psikopatolojik Kırılganlık: Yürütücü İşlevler, Üstbiliş Ve Duygu Düzenlemenin Psikopatolojik Semptomlarla Ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karabulutlu, E.Y., Yılmaz, S.ve Yurttaş, A. (2011), "Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri Ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki Ilişki", *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *2*(2), 75-79.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. T. ve Borghans, L. (2014), *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, National Bureau of Economic Research.

Kavale, K. A. ve Mostert, M. P. (2004), "Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 31-43.

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. ve Yeung, E. (2000), "Development of A Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *25*, 381-395.

Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005), "Okuma Güçlügü Olan Çocuklarin Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme", *Türk Psikoloji Dergisi*, *20*(55), 99.

Kılıç Yılmaz, G. ve Yangın, S. (2020), "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi", *Education Sciences*, *15*(2), 11-33.

Kılıç-Tülü., B. ve Ergül, C. (2016), Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri, *Ankara Üniversitesi Dergisi.*

Kılıç, B. (2016), "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 207-229.

Kırtıl, S. (2009), *İlköğretim Ikinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin Incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kirk S., Gallagher, J. ve Coleman, M. R. (2017), *Educating Exceptional Children*, USA: Cengage Learning Custom Publishing.

Kiye, S. ve Demir, E. (2018), "7. Sınıf Öğrencileri Düzeyinde Duygusal Zekâ ile Çatışma Çözme Davranışı Arasındaki Ilişkinin Bazı Değişkenlere Göre Incelenmesi", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(5), 639-645.

Koole, S.L., Van Dillen, L. F. ve Sheppes, G. (2011), "The Self-Regulation of Emotion Theory, and Appllications", *New York: The Guilford Press, 1*, 22-35.

Korkut, F. (2002), "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 177-184.

Köksal, A. (2007), *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması,* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Köksal, A. ve Gazioğlu, A. İ. (2007), "Ergenlerde Duygusal Zekâ ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki Ilişki", *Hayef Journal of Education, 4*(1), 133-146.

Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S. ve Shalhav, S. (1999), "LD, Interpsonal Understanding, and Social Behavior in the Classroom", *Journal of Learning Disabilities, 32*(3), 248-255.

Lazarus, R. S. (1991b), *Emotion and Adaptation*, New York: Oxford University Press.

Maccoby, M. (2007), *The Leaders we Need: And what Makes us Follow*, Harvard Business Press.

Martinez, R.S. (2002), *A Comparison of Learning Disability Subtypes in Middle School: Self Concept*, Perceived Social Support.

Mayer, J.D., Caruso, D. R. ve Salovey, P. (1999), *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*, Intelligence.

Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D. R., (2002), *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*, MHS Assessments.

Melekoğlu, M. A. (2017), "Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ve Özellikleri", M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* Içinde, *1*, 24-52.

Melekoğlu, M., Kayışdağ, E. (2017), "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Için Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Destek", M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* İçinde, *1*, 95-106.

Mellard, D. (2004), *Understanding Responsiveness to Intervention in Learning Disabilities Determination*, https://www.wrightslaw.com/info/rti.sld.mellard.pdf accessed on July 1, 2055.

Mert, Z. C. (2019), *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Hastalarda Duygusal Zekâ Düzeyleri, Depresyon ve Çoklu Zekâ Profillerinin İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mestci, S., Gökkaya, F. ve Ormankıran, B. (2019), "Okul Öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma", *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *4*(1), 56-71.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. and Wager, T. D. (2000), "The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex Frontal Lobe Tasks: A Latent Variable Analysis", *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100.

Molina, B.S. ve Pelham, W. E. (2001), "Substance Use, Substance Abuse, and LD Among Adolescents with a Childhood History of ADHD", *Journal of Learning Disabilities*, *34*(4), 333-342.

Most, T. ve Greenbank, A. (2000), "Auditory, Visual, and Auditory-Visual Perception of Emotions by Adolescents with and Without Learning Disabilities, and Their Relationship to Social Skills," *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(4), 171-178.

Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R. ve Redmond, M. R., (1994), "Problem Construction and Cognition: Applying Problem Representations in III-Defined Domains", In M.A. Runco (Ed.), *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*, Norwood, NJ: Ablex, *1*, 3-39.

Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017), "Matematik Öğrenme Güçlüğünü Tanılamada Yeni bir Model Önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli", *İlköğretim Online*, *16*(3), 1153-1173.

Nacar, F. S., ve Tümkaya, S. (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Iletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Incelenmesi", *İlköğretim Online*, *10*(2), 493-511.

Najmaei, A. ve Sadeghinejad, Z. (2016), "Metacognition In Strategic Decision-Making", In *Decision-Making in Behavioral Strategy, 1,* 49-81.

Nazemi, A. ve Hashemi, J., (2018), "Comparison of Alexithymia, Resilience and Empathy in Students with And without Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, *8*(1), 90-107.

Nelson, D.W. ve Sim, E. K., (2014), "Positive Affect Facilitates Social Problem Solving", *Journal of Applied Social Psychology*, *44*(10), 635-642.

Nelson, J.M. ve Harwood, H. (2011), "Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis", *Journal*

Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. J. (2013), *Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual*, New York: Springer Publishing Company.

Oktan, V. (2010), "Farabi Değişim Programı Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destekleri ile Öznel iyi Oluşlarının Incelenmesi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *9*(18), 47-60.

Olkun. S. ve Toluk-Uçar, Z. (2006), *İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Ekinoks Eğtim Danışmanlık.

Orlando Psikoloji Birliği, (2020), *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi Rehberi*, Ontario: Orlando Psikoloji Birliği.

Öğütülmüş, K. (2021), *Özel Öğrenme Güçlüğü Aile Rehberi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Öner, N. (1997), *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özan, G. B. (2017), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin Incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Özden, Y. (1999), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özkanlı, Z. (2018), *10-11 Yaş Grubu Çocukların Duygusal Zeka Düzeyleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki Ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.

Özmen, E. R. (2017), *Müdahaleye Yanıt Modeli (Önleyici Model) Türkiyede Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Paneli*, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Öztürk, M. E. and Metin, A. (2021), *Recognizing Facial Expressions of Emotions for Students With Learning Disabilities*, Virtually Hosted, Florida, USA.

Özusta, Ş. (1998), "Çocuklarda Problem Çözme Becerileri Eğitimi", *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 73-80.

Özyeşil, Z. (2015), "Öğrenme Güçlükleri Nedir ? Öğrenme Güçlüklerinin Tarihçesi", S.S. Yıldırım Doğru (Ed.) Öğrenme Güçlükleri Içinde, *Ankara, Eğiten Kitap*, *1*, 21-32

Pal, H.R., Pal, A. ve Tourani, P. (2004), "Theories of Intelligence", *Everyman's Science*, *39*(3), 181-192.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G. ve Marcheschi, M. (2000), "The Relation Between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents with Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model", *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(3), 142-148.

Paracchini, S., Scerri, T. ve Monaco, A. P. (2007), "The Genetic Lexicon of Dyslexia", *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, *8*, 57-79.

Parham, A.C. (1988), *Psychology*, USA: South Western Publishing.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. ve Perry, R. P. (2011), "Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)", *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48.

Phillip, C. W. (2009), "Emotional Intelligence and Adaptive Coping in Adolescents with Learning Disabilities" Available from ProQuest Dissertations & Theses Global, Retrieved fromhttps://www.proquest.com/dissertations-theses/emotional-intelligence-adaptive-coping/docview / 305139661 /se-2?accountid=86202, accessed on November 21, 2022.

Pickens, J. (2009), "Socio-Emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers", *Child Care in Practice*, *15*(4), 261-278.

Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2008), *Teaching Students with Learning Disabilities: A Step-By-Step Guide for Educators*, Corwin Press.

Pina, F., Marino, F., Spadaro, L. ve Sorrentini, L. (2013), "Learning Disabilities and Social Problem Solving Skills", *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, *1*(2), 1-23.

Pintrich, P. R. (2004), "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students", *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Policy, N. A. N., Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T. ve Broshek, D. K. (2008), "Learning Disabilities: The Need for Neuropsychological Evaluation", *Archives of Clinical Neuropsychology*, *23*(2), 217-219.

Polya, G. (1997), *Nasıl Çözmeli?:* Matematikte Yeni Bir Boyut (F. Halatçı, Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Prawat, R. S. (1998), "Current Self-Regulation Views of Learning and Motivation Viewed Through a Deweyan Lens: The Problems with Dualism", *American Educational Research Journal*, 199-224.

President's Commission on Excellence in Special Education, (2002), *"A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their families"* http://www.ed/gov.inits/commissionsboards/whspecialeducation/reports.intro.html, accessed on July 21, 2022.

Pretz, J.E., Naples, A. J. ve Sternberg, R. J. (2003), Recognizing, Defining, and Representing Problems, *The Psychology of Problem Solving, 30*(3).

Rader, M. E. (2010). The relationship between emotional-social intelligence and social problem solving. *Doctoral thesis, Nothern Arizona University*.

Ray, C. E. ve Elliott, S. N. (2006), "Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students with Diverse Academic and Behavior Competencies", *School Psychology Review*, 35(3), 493-501.

Rhoder, C. (1992), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, Garland.

Roebers C. M. (2017), "Executive Function and Metacognition: Towards a Unifying Framework of Cognitive Self-Regulation", *DevRev., 45*, 31-51.

Roseberry, L. (1997), *An Applied Experimental Evaluation of Conflict Resolution Curriculum and Social Skills Development*, Loyola.

Rosenberg, E. L. (1998), "Levels of Analysis and the Organization of Affect", *Review of General Psychology, 2*, 247-270.

Rubin, K.H., Bukowski, W. M. vve Parker, J. G. (1998), *"Peer Interactions, Relationships, and Groups",* In W. Damon (series ed.) and N. Eisenberg (vol. ed.), Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development (5th ed.). New York: Wiley.

Sáenz, L.M., Fuchs, L. S., ve Fuchs, D. (2005), Peer-Assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disabilities, *Exceptional Children, 71*(3), 231-247.

Salovey, P. vve Mayer, J. D. (1990), "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiller, J. B., ve Mayer, J. D. (2000). *Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process.* In C. R. Snyder (Ed.) Coping: the psychology of what world (s. 141-164). New York: Oxford University Press.

Sazak, E. (2018), "Özel Gereksinimli Bireylerde Sosyal Problem Çözme Becerileri", E. Sazak (Ed.), *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi Içinde* (s. 313-346). Ankara: Pegem Akademi.

Schachter, S., Singer, J. E. (1962), "Cognitive Social and Physiological Determinants of Emotional State", *Psychological Review, 69,* 379-399.

Serin, O., Serin, N. B. ve Saygılı, G. (2010), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi", *İlköğretim Online, 9*(2), 446-458.

Shure, M.B. (2001), "I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program For Children", *Residential Treatment for Children and Youth, 18,* 3-14.

Silliman, E.R. ve Scott, C. M. (2006), "Language Impairment and Reading Disability: Connections and Complexities Introduction to the Special Issue", *Learning Disabilities Research & Practice,* 21(1), 1-7.

Smith, C. R. (2004), *Learning Disabilities the Interaction of Students and Their Environments,* USA: Pearson Education.

Smith, E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. ve Loftus, G. (2017), *Atkinson & Hilgar Psikolojiye Giriş 14. Edisyon*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L. ve Karagiannakis, A. (2008), An Exploration of Teachers' Current Perceptions of Children with Emotional and Behavioural Difficulties", *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(4), 275-290.

Somuncuoğlu, D. (2005), "Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 269-293.

Sönmez, S. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2020), *Zihinsel Yetersizliği olan Bireylerde Sosyal Problem Çözme Öğretimi*, Ankara: Eğiten Kitap.

Sternberg, R. J. (1988), *The Triarchic Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*, Thougth.

Sternberg, R. J. (1999), "Successful Intelligence: Finding a Balance", *Trends in Cognitive Sciences*, *3*, 436-442.

Sternberg, R. J. (2007), "Who are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent", *Educational Researcher*, *36*(3), 148-155.

Sternberg, R. J. (1994), *Thinking and Problem Solving*, Academic Press.

Sullivan, H. S. (1953), *The Collected Works of Harvey Stack Sullivan*, New York: Norton.

Şen, B. (2017), *Okul Öncesi Dönem Çocuklarinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akran Ilişkileri Arasindaki Ilişkinin Incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2021), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Taner Derman, M., Türen, Ş. ve Buntürk, T. (2020), "Okul Öncesi Çocukların Empati Bölümleri ile Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki Ilişkinin Incelenmesi", *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 336-368.

Tarhan, N. (2019), *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zeka*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Tarricone, P. (2011), *The Taxonomy of Metacognition*, NY: Psychology Press.

Tavlı, B. (2007), *6 Yaş Grubu Anasınıfı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Turini, N. (2006), *Self-Awareness of Secondary Age Students With Learning Disabilities*, Southern Illinois University at Carbondale.

Tur- Kaspa, H. (2004), "Social- Information- Processing Skills of Kindergarten Children with Developmental Learning Disabilities", *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 3-11.

Ülgen, G. (1997), *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Kurtiş Matbaası.

Van De Walle, J. A. (2007), *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, Boston: Pearson / Allyn and Bacon.

Vaughn, S., McIntosh, R. ve Spencer-Rowe, J. (1991), *Peer Rejection is a Stubborn Thing: Increasing Peer Acceptance Of Rejected Students With Learning Disabilities*, Learning Disabilities Research & Practice.

Vuran, S. (2014), *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Walker, O.L., Henderson, H. A., Degnan, K. A., Penela, E. C. ve Fox, N. A. (2014), "Associations Between Behavioral Inhibition and Children's Social Problem- Solving Behavior During Social Exclusion", *Social Development*, *23*(3), 487-501.

Wehman, P. (2006), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People With Disabilities*, Paul H Brookes Publishing.

Wehmeyer, M. L. ve Kelchner, K. (1995), "Measuring the Autonomy of Adolescents and Adults with Mental Retardation: A Self-Report form of the Autonomous Functioning Checklist", *Career Development For Exceptional Individuals*, *18*(1), 3-20.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. ve Martin, J. E. (2000), "Promoting Causal Agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction", *Exceptional Children*, *66*(4), 439-453.

Wenke, D. ve Frensch, P. A. (2003), "Is Success or Failure At Solving Complex Problems Related to Intellectual Ability?", In: Davidson JE, Sternberg RJ (Eds) The Psychology of Problem Solving, *Cambridge University Press, Cambridge*, 87-126.

Wiener, J. (2004), "Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly*, *27*(1), 21-30.

Wight, M. ve Chapparo, C. (2008), "Social Competence and Learning Difficulties: Teacher Perceptions", *Australian Occupational Therapy Journal*, *55*(4), 256-265.

Wilson, F., Kickul, J. ve Marlino, D. (2007), "Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education", *Entrepreneurship Theory And Practice*, *31*(3), 387-401

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y. ve Weng, X. (2022), Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review And Meta-Analysis", *Brain Sciences*, *12*(2), 240.

Yaşarsoy, E. (2006), *Duygusal Zeka Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Yıldız, M. (2013), "Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).

Yılmaz, R. (2003), *Duygusal Zeka Ve Din Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Yolcu, S. (2019), *İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin Incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yorulmaz, M. (2006), *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye Ilişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

Yurdakavuştu, Y. (2012), *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Zaroğlu, L. (2016), *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Zhu, Y. ve Fan, L. (2006), "Focus on The Representation of Problem Types in Intended Curriculum: A Comparison of Selected Mathematics Textbooks from Mainland China and The United States", *International Journal of Science and Mathematics Education*, *4*(4), 609-626.

EKLER

EK 1. Akademik Geçmiş

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Seyda Nur BURGAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Özel Eğitim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim Öğretmenliği	2018
Tez Başlığı	Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR
08.10.2021

Sayı : E-59090411-44-34180401
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Seyda Nur BURGAN)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliğine)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.10.2021 tarihli ve 34113190 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

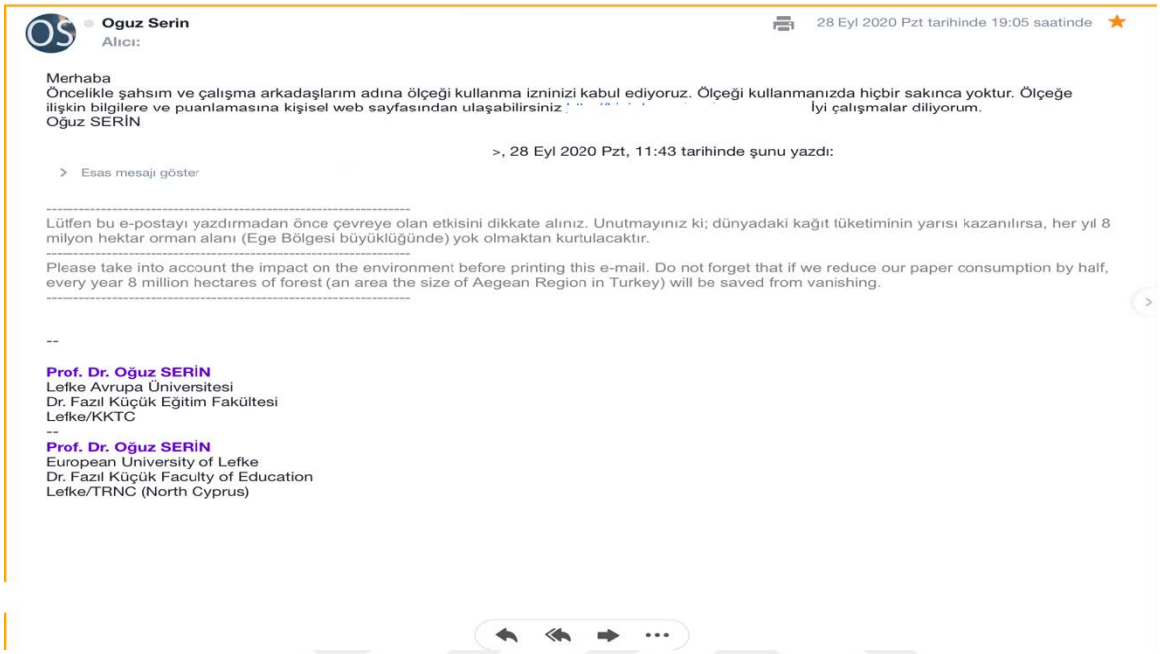
Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Internet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ceb9-edf4-3f3f-a9df-20b5 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ölçme Araçlarının Uygulanma İzinleri



Oguz Serin
Alıcı:

28 Eyl 2020 Pzt tarihinde 19:05 saatinde

Merhaba
Öncelikle şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyoruz. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfasından ulaşabilirsiniz İyi çalışmalar diliyorum.
Oğuz SERİN

>, 28 Eyl 2020 Pzt, 11:43 tarihinde şunu yazdı:

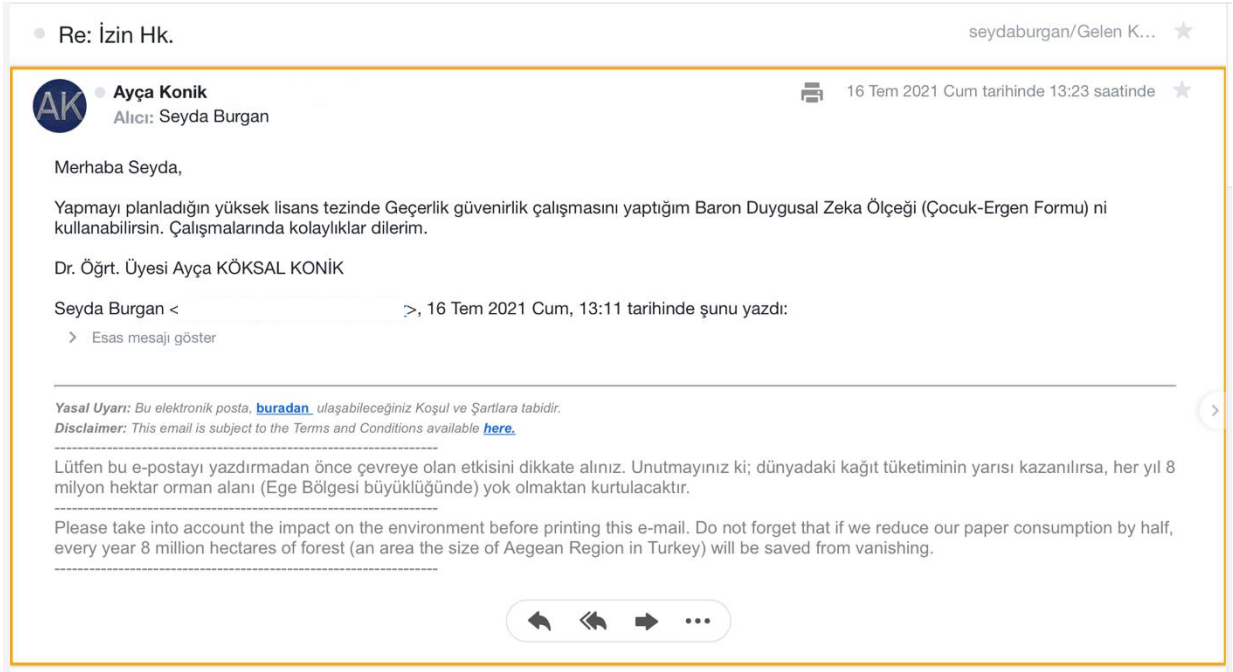
> Esas mesajı göster

Lütfen bu e-postayı yazdırmadan önce çevreye olan etkisini dikkate alınız. Unutmayınız ki; dünyadaki kağıt tüketiminin yarısı kazanılırsa, her yıl 8 milyon hektar orman alanı (Ege Bölgesi büyüklüğünde) yok olmaktan kurtulacaktır.

Please take into account the impact on the environment before printing this e-mail. Do not forget that if we reduce our paper consumption by half, every year 8 million hectares of forest (an area the size of Aegean Region in Turkey) will be saved from vanishing.

--

Prof. Dr. Oğuz SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Lefke/KKTC
--
Prof. Dr. Oğuz SERİN
European University of Lefke
Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education
Lefke/TRNC (North Cyprus)



Re: İzin Hk.

seydaburgan/Gelen K...

Ayça Konik
Alıcı: Seyda Burgan

16 Tem 2021 Cum tarihinde 13:23 saatinde

Merhaba Seyda,

Yapmayı planladığın yüksek lisans tezinde Geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığım Baron Duygusal Zeka Ölçeği (Çocuk-Ergen Formu) ni kullanabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğrt. Üyesi Ayça KÖKSAL KONİK

Seyda Burgan < >, 16 Tem 2021 Cum, 13:11 tarihinde şunu yazdı:

> Esas mesajı göster

Yasal Uyarı: Bu elektronik posta, buradan ulaşabileceğiniz Koşul ve Şartlara tabidir.
Disclaimer: This email is subject to the Terms and Conditions available here.

Lütfen bu e-postayı yazdırmadan önce çevreye olan etkisini dikkate alınız. Unutmayınız ki; dünyadaki kağıt tüketiminin yarısı kazanılırsa, her yıl 8 milyon hektar orman alanı (Ege Bölgesi büyüklüğünde) yok olmaktan kurtulacaktır.

Please take into account the impact on the environment before printing this e-mail. Do not forget that if we reduce our paper consumption by half, every year 8 million hectares of forest (an area the size of Aegean Region in Turkey) will be saved from vanishing.

EK 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla, Haziran 2021-Ağustos 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Araştırma Görevlisi Seyda Nur BURGAN

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum …… isimli öğrencinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

…/…/…

EK 5. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Öğrencinin	
Cinsiyeti	
Yaşı	
Devam Ettiği Okul	
Sınıf Düzeyi	
Sınıf Tekrarı	o Var o Yok
Kardeş Sayısı	
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri	
Anne Eğitim Düzeyi	o İlkokul o Ortaokul o Lise o Üniversite o Yüksek Lisans / Doktora
Baba Eğitim Düzeyi	o İlkokul o Ortaokul o Lise o Üniversite o Yüksek Lisans / Doktora

EK 6. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					

13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

EK 7. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu

YÖNERGE: Her cümleyi okuyun ve sizi en iyi tanımlayan cevabı seçin.4 olası cevap vardır.1=Beni çok az tanımlıyor ;2=Beni biraz tanımlıyor;3=Beni genellikle tanımlıyor;4=Beni çok tanımlıyor.ÇOĞU YERDE ÇOĞU ZAMAN nasıl hissettiğinizi, düşündüğünüzü veya nasıl davrandığınızı belirtin. Her cümle için sadece ve sadece bir tane cevap seçin ve sizin cevabınıza uyan numarayı daire içine alın. Örnek olarak; eğer cevabınız "Beni biraz tanımlıyor" ise o cümle ile aynı kutucukta olan 2 numarayı daire içine alın. Bu bir test değildir. "İyi" ve "Kötü" cevaplar yoktur. Lütfen her cümle için cevabı daire içine alın.

Teşekkürler

Doğum Tarihi: ___/___/_____ Sınıf:_____ Cinsiyet: E K
gün ay yıl

	1 Beni çok az tanımlıyor	2 Beni biraz tanımlıyor	3 Beni genellikle tanımlıyor	4 Beni çok tanımlıyor
1. Eğlenmekten hoşlanırım.	O	O	O	O
2. Diğer insanların nasıl hissettiklerini anlamada başarılıyımdır.	O	O	O	O
3. Üzüntülü olduğumda soğukkanlılığımı koruyabilirim.	O	O	O	O
4. Mutluyum.	O	O	O	O
5. Diğer insanların başına gelenleri önemserim.	O	O	O	O
6. Öfkemi kontrol etmek benim için zordur.	O	O	O	O
7. İnsanlara nasıl hissettiğimi söylemek kolaydır.	O	O	O	O
8. Tanıştığım herkesten hoşlanırım.	O	O	O	O
9. Kendimden emin olduğumu hissederim.	O	O	O	O
10. Genellikle diğer insanların ne hissettiğini anlarım.	O	O	O	O
11. Soğukkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.	O	O	O	O
12. Zor soruları cevaplarken farklı yollar kullanmayı denerim.	O	O	O	O
13. Yaptığım birçok şeyin iyi sonuçlanacağını düşünürüm.	O	O	O	O
14. Başkalarına saygı gösterebilirim.	O	O	O	O
15. Her şeye gereğinden çok üzülürüm.	O	O	O	O
16.Benim için yeni şeyleri anlamak kolaydır.	O	O	O	O
17. Duygularımı rahatlıkla ifade edebilirim.	O	O	O	O
18. Herkes hakkında iyi düşünürüm.	O	O	O	O

19. En iyisini umut ederim.	○	○	○	○
20. Arkadaş sahibi olmak önemlidir.	○	○	○	○
21. İnsanlarla kavga ederim.	○	○	○	○
22. Zor soruları anlayabilirim.	○	○	○	○
23. Gülümsemekten hoşlanırım.	○	○	○	○
24. Başka insanların duygularını incitmemeye çalışırım.	○	○	○	○

	1 Beni çok az tanımlıyor	2 Beni biraz tanımlıyor	3 Beni genellikle tanımlıyor	4 Beni çok tanımlıyor
25. Bir problemi çözene kadar uğraşırım.	○	○	○	○
26. Sinirli bir yapıya sahibim.	○	○	○	○
27. Hiçbir şey canımı sıkmaz.	○	○	○	○
28. Benim için duygularım hakkında konuşmak zordur.	○	○	○	○
29. Her şeyin iyi olacağını bilirim.	○	○	○	○
30. Zor sorulara iyi cevaplar bulabilirim.	○	○	○	○
31. Duygularımı kolaylıkla tanımlayabilirim.	○	○	○	○
32. Nasıl iyi zaman geçireceğimi bilirim.	○	○	○	○
33. Gerçeği söylemeliyim.	○	○	○	○
34. İstediğimde zor bir soruyu birçok şekilde cevaplayabilirim.	○	○	○	○
35. Kolaylıkla kızarım.	○	○	○	○
36. Başkaları için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	○	○	○	○
37. Çok mutlu değilim	○	○	○	○
38. Problemleri çözerken farklı yolları kolaylıkla kullanabilirim.	○	○	○	○
39. Kolay kolay üzülmem.	○	○	○	○
40. Kendimle barışığım.	○	○	○	○
41. Kolay arkadaş edinirim.	○	○	○	○
42. Yaptığım her şeyde en iyi olduğumu düşünüyorum.	○	○	○	○
43. İnsanlara ne hissettiğimi söylemek benim için kolaydır.	○	○	○	○
44. Zor bir soruyu cevaplarken birçok çözüm üretmeye çalışırım.	○	○	○	○

45. Başkalarının duyguları incindiğinde kendimi kötü hissederim.	○	○	○	○
46. Birisine sinirlendiğim zaman, kızgınlığım uzun süre devam eder.	○	○	○	○
47. Kişiliğimden memnunum.	○	○	○	○
48. Problem çözmede iyiyimdir.	○	○	○	○
49.Sıramı beklemek benim için zordur.	○	○	○	○
50. Yaptığım şeylerden zevk alırım.	○	○	○	○
51. Arkadaşlarımı severim	○	○	○	○
52. Kötü günlerim olmaz.	○	○	○	○
53. Başkalarına duygularımı anlatmakta zorluk çekerim.	○	○	○	○
54. Kolaylıkla üzülürüm.	○	○	○	○
55. En yakın arkadaşlarımdan biri üzgün olduğunda anlayabilirim.	○	○	○	○
56. Vücudumu beğenirim.	○	○	○	○
57. Bazı şeyler zorlaşsa bile vazgeçmem.	○	○	○	○
58. Öfkelendiğimde düşünmeden hareket ederim.	○	○	○	○
59. İnsanlar bir şey söylemeseler bile üzgün olduklarını anlarım.	○	○	○	○
60. Görünüşümü beğenirim.	○	○	○	○

