



Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of Adolescents' Social and Emotional Learning Scale

Tarık TOTAN**

Öz

Bu çalışmada öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri temelinde birey merkezli sosyal ve duygusal öğrenme içeriğine dayanan bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 905 ergen katılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları klasik test teorisi kullanılarak incelenmiştir. Ortak yöntem eğilimi sonuçları ölçeğin çok boyutlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları kuramsal temelle örtüşmektedir. Ölçeğin kuramsal alt yapısında var olan beş boyut için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçme modeli ve araştırma verisi arasında uyuma ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin beş maddelik kısa formu da yeterli uyuma sahiptir. Araştırma bulgularında birey merkezinde sosyal ve duygusal öğrenmeyi değerlendiren ölçeğin psikometrik açıdan yeterli olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracı sosyal ve duygusal öğrenmeyi toplamda ve beş temel bileşende değerlendirebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, ölçek, geçerlik, güvenirlik

Abstract

The aim of this study was to develop social and emotional learning scale based on self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills, and responsible decision-making ability. A total of 905 adolescents participated in the study. The validity and reliability of this scale were examined with the classical test theory. The results of the common method bias revealed that the scale has a multidimensional structure. The exploratory factor analysis results were similar to

* Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (EĞF-14005) tarafından desteklenmiştir ve bir kısmı VI. European Conference on Social and Behavioral Sciences Selçuk, İzmir'de sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalı, Merkez Kampüsü/Aydın, tarik.totan@adu.edu.tr

the theoretical basis. Confirmatory factor analysis results for the five dimensions that existed in the theoretical background of the scale provided fitted between the measurement model and the research data. In addition, the 5-items short form of the scale had enough goodness of fit indexes. The findings of the research showed that the individual-centered social and emotional learning scale is psychometrically sufficient. The measurement tool can assess social and emotional learning in five key components.

Keywords: Social and emotional learning, scale, validity, reliability

Giriş

Sanayileşme ve modernleşme alışlagelen aile yapısını değiştirdiği gibi çocukların yakınları, özellikle de ebeveynlerinden öğrenecekleri yaşamsal becerileri öğrenmelerini sekteye uğratmıştır. Bu yaşamsal becerilerin üst kümesini oluşturan sosyal ve duygusal öğrenme alanında geçmişte ebeveynler, geniş aileler ya da komşu ilişkileri içinde öğrenilmekle birlikte, günümüzde bu kazanımların oluşturulması görevi okulların sorumluluğundadır (Norris, 2003; Schaps, 2010). Bu nedenle de okulların, sadece akademik becerileri ve bilgileri kazandıran kurumlardan sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen dönüşüme açık kurumlar olması zorunludur (Totan, 2011). Bu perspektifte geçtiğimiz yıllarda da ülkemizde okulların çağın gereksinimlerini yakalaması konusunda ciddi adımlar atılmıştır.

Tarihsel gelişim içerisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin temeli oldukça eskilere dayanmaktadır. Ancak son yirmi yıl içerisinde uzmanların öğrencilerin akademik öğrenmelerinde aksaklıkları, eksiklikleri ve hata kaynaklarını aramaya yönelik çabaları kuramsal gelişimi hızlandırmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme, 1994 yılında Fetzer Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen konferansla birlikte dikkat çekici bir sıçrama yapmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Schaps, 2010). Akademik dünyada duygusal zekânın kabul görerek eğitim alanında uygulanmaya başlaması, sosyal ve duygusal öğrenmenin gelişimini etkilemiştir (Zins, Payton, Weissberg ve Utne O'Brien, 2007). Duygusal zekanın kavram olarak Goleman (1995) tarafından temellendirmesiyle birlikte, IQ'nun tek başına öğrencilerin okul içi ve gündelik yaşamdaki başarılarının anahtarı olmadığını savunan sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik dikkatte artmıştır (Elias ve diğ., 1997). Böylece sosyal ve duygusal öğrenme hızla alanyazında hızla gelişmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencilere gelecek yaşamları için okul yıllarında kazandırılması gereken beceriler kümesi olarak değerlendirilebilir (Norris, 2003). Bu kümenin sosyal içeriği öğrencilerin sosyal çevreleriyle olumlu ilişkiler geliştirmelerini ve bu gelişen ilişkileri korumalarını, duygusal içeriği ise öz-farkındalık ve benlik bilgisi dâhilinde duyguların biliş ve düşünce içeriğini kapsamaktadır (Merrell ve Gueldner, 2010). Bu açıdan ele alındığında sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilerin bilişleri, duyguları ve davranışları arasında etkileşimi sağlayarak onların gelişimsel görevlerini yerine getirmelerine ve gelişimsel zorlantılarıyla baş etmelerine

yardım eder (Zins ve diğ., 2007). Bunun içinde sosyal ve duygusal öğrenme bir zekâ alanı olmaktan çok örtük olarak geliştirilebilir yetenek kümesidir (Türnüklü, 2004; Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009; Uşaklı, 2017). Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilerin gelişimlerini destekleyerek kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği düşünülebilir.

Eğitim süreci içerisinde ergenlerin baş etmesi gereken tek sorun akademik zorlantılar değildir. Bunun yanı sıra, biyolojik ve duygusal gelişimleriyle baş ederek sosyal ilişkilerini yapılandırmak durumundadırlar (Elias, Weissberg ve Patrikakou, 2003). Bu gereksinime yardımcı olan sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilerin düşüncelerini, hislerini ve davranışları arasında bağ kurarak onların gelişim görevlerini destekler (Uşaklı, 2017; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Elias ve arkadaşları (1997) sosyal ve duygusal öğrenmeyi öğrencilerin sosyal ilişkilerini düzenlemesi, problemlerini çözmeye çabalaması, yaşamsal görevlerini yerine getirmesi ve gelişim sorunlarına uyum göstermesi amacıyla öğrencilerin sosyal ve duygusal süreçleri anlaması, yönetmesi ve ifade etmesi olarak değerlenmektedir. Başka bir açıklamada sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilere yaşamları süresi içinde sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine destek vererek arttırmaya yönelik nitelik kazandırma olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilerin duygularının farkına vararak duygularını yönetmesi, başkalarının duygularını dikkate alması, bilinçli kararlar vermesi, davranışlarının bilincinde olması ve davranışlarından sorumlu olduğunun farkında olmasını içermektedir (Zins ve Elias, 2006). Bu açıklamalar alan yazında sosyal ve duygusal öğrenmenin farklı içeriklerde ele alındığını göstermektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin öğrencilerin olumlu özelliklerine olan katkısını inceleyen araştırmalar ülkemizde de hızla artış göstermektedir. Bu araştırmalarda; ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin erkeklere oranla sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu (Durualp, 2014), sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin eğitsel stresle olumsuz yönde ilişkilendiği (Çelik, 2015), sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden problem çözme ve kendilik değerini artırma becerilerindeki artışın zorbalığa katılmamayı açıkladığı (Totan ve Kabakçı, 2010), sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirdikleri (Kutluay Çelik, 2014), tüm ebeveyn tutumlarının özellikle de koruyucu-istekçi ebeveyn tutumun sosyal ve duygusal öğrenmeyle olumlu yönde ilişkilendiği belirlenmiştir (Öztürk, 2017). Bununla birlikte sosyal ve duygusal öğrenmenin olumsuz ruhsal belirtilerini azalttığı (Kabasakal ve Totan, 2013), benlik saygısıyla olumlu yönde ilişkilendiği (Merter, 2013), sosyal ve duygusal öğrenme becerileri olan kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim becerilerinin olumsuz yönde yalnızlık düzeylerini açıkladıkları raporlanmıştır (Körler, 2011). Sosyal ve duygusal öğrenmenin psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki karşılığının incelendiği (Totan, 2014; Totan, 2018) ve bir dizi grupta psikolojik danışma ve psiko eğitim programlarının etkililiğinin sınındığı araştırma sonuçları da (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Bellici, 2012; Totan ve Kabasakal, 2012) alan yazında geçtiğimiz yıllarda yerini almıştır. Bu çalışmalar psikolojik danışma ve rehberlik bilim alanında sosyal ve duygusal öğrenmenin giderek önem kazandığını göstermektedir.

ABD'de faaliyet gösteren ve günümüzde ülkesindeki birçok eyalette okulların eğitim ortamlarını sosyal ve duygusal öğrenme temelinde yapılandıran Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003), uzun alan yazın taraması ve deneyimleri sonucunda sosyal ve duygusal öğrenmenin beş ana öğesinin var olduğunu savunmaktadır. Bu öğeler; öğrencilerin duygularını fark ederek yeteneklerini değerlendirmesi ve özgüven geliştirmesini içeren [1] *Öz-farkındalık (Self-awareness)*, diğer bireylerin duygularını anlayarak grup içinde çalışmayı içeren [2] *Sosyal farkındalık (Social awareness)*, görevlerini yerine getirmede duygularını kullanarak hedeflerine ulaşma konusunda çaba göstermeyi içeren [3] *Öz-yönetim (Self-management)*, akranları ve sosyal çevresiyle olumlu iletişim ve ağlar kurmayı içeren [4] *İlişki kurma becerileri (Relationship skills)*, karşılaştığı engelleri yönetme konusunda alternatifleri değerlendirme ve bunlarla başa etme için sorumluluk almayı içeren [5] *Sorumlu bir şekilde karar vermedir (Responsible decision-making)*. Son yıllarda yürütülen bir meta-analiz çalışması da (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg ve Schellinger, 2011) okul içinde yeterli kanıtlanmış psiko-eğitim programlarının sosyal ve duygusal öğrenme öğelerini destekler bulgulara ulaştırmıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili yerli ve yabancı alan yazın taramasında bu beş öğenin bir bütün olarak ele alındığı ölçme aracına rastlanmamıştır. Oysa yapılan çalışmalar genellikle CASEL'in yaklaşımını dayanak olarak kabul etme eğilimi göstermektedir. Bu sebeple de sosyal ve duygusal öğrenmeyi kuramsal temelde beş boyutunda ele alan bir ölçme aracına duyulan gereksinimden dolayı böyle bir aracın alan yazına katkısı olacaktır. Ölçme aracı, okul içinde akademik öğrenme performansının yanı sıra olumlu sosyal davranışları, duygusal yeterliği ve okula yönelik tutum gibi psikolojik değişkenlerle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin test edilmesinde kuramsal karşılaştırmaya fırsat verecektir. Araştırma psikolojik danışma ve rehberlik alanında önleyici ve gelişimsel hizmetlerin geliştirilmesi adına görgül çıktı sağlamakla birlikte sosyal ve duygusal öğrenme alan yazının gelişmesi adına da katkı sağlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları

Araştırmada üç farklı katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde 172'si kız (%52,4), 156'sı erkek (%47,6) toplam 328 ortaokul ($n= 167$, %50,9) ve lise ($n= 161$, %49,1) öğrencisine ulaşılmıştır (yaş $\bar{X}= 14,34$, S.S.= 1,59). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına ise 577 ergen katılmıştır (yaş $\bar{X}= 14,41$, S.S.= 1,54). Bu katılımcılarının 300'ü kız (%52) geride kalan 277'si ise erkektir (%48). Veri toplandığı sırada 278'si ortaokul (%48,2) 299'u (%51,8) ise lise öğrencisidir. Ortaokula giden öğrencilerin 150'si kız (%54), 128'si (%46) erkekken, liseye giden öğrencilerin 150'si kız (%50), 149'u (%50) ise erkektir. Bu katılımcı grubuna ek olarak ölçeğin test tekrar test güvenilirliği için 34 ortaokul 32 ve lise öğrencisi olmak üzere toplam 66 öğrenciyi ulaşılmıştır.

Veri toplamada kullanılan ölçme araçları

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ). Araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği CASEL'in (2003) standartları doğrultusunda 5 boyutu içermektedir. Bunlar; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olarak sıralanmaktadır. Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg (2004) yürüttükleri çalışmalar sonucunda bu beş bileşen için bir dizi birey merkezli anahtar beceri belirlemişlerdir. Bu beceriler öz farkındalık için; duygularını fark etmek ve tanımlamak, öz algı geliştirmek, ihtiyaçları değerleri fark etmek, öz-yeterlik ve dini değerleri bilmek olmak üzere 5 tanedir. Sosyal farkındalıkta; bakış açısı geliştirmek, empati kurmak, farklılıkların değerini bilmek ve diğerlerine saygı duymak üzere 4 tanedir. Sorumlu karar vermede; problemini tanımlamak, problemi çözmek, problemi değerlendirmek ve kişisel sorumluluklarını almak üzere 4 tanedir. Öz-yönetimde; stres kontrolü, motivasyon, amaçlarını düzenlemek olmak üzere 3 tanedir. Son olarak ilişkiler kurma becerilerinde ise ilişki geliştirmek, işbirliği yapmak, müzakere etmek ve yardım almak üzere 4 tanedir. Uzman görüşlerinde bazı maddelerdeki ifadelerin tek bir maddede temsil edilmesinin görünüş geçerliğini bozacağına yönelik dönütler alınmasından dolayı bu ifadeler iki maddeye ayrılmıştır. Böylece ölçeğin madde sayısı toplamda 23'e yükselmiştir. Bu işaret değişkenler üzerinden ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür (Ölçek maddelerine makale ekinde ulaşılabilir).

Sosyal-duygusal Öğrenme Ölçeği (Coryn ve ark., 2009). Sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını belirleme amacıyla Coryn ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen 20 maddelik Likert tipi üç boyutlu bir ölçme aracıdır. Araştırmacılar oluşturdukları madde havuzundan topladıkları veri üzerinden yürüttükleri açımlayıcı faktör analizi sonucunda görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme olarak 3 boyut belirlemişlerdir. Bu üç boyutun model ve veri arasındaki uyumunu inceledikleri doğrulayıcı faktör analiziyle üç faktörün doğrulandığını raporlamışlardır. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri özgün formunda görev bilinci için .69, akran ilişkileri için .80 ve öz-düzenleme içinse de ise .80 olarak hesaplamışlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapan Totan ve Kabasakal'da (2013) ölçeğin üç boyutlu boyutunun doğrulandığını belirlerken iç tutarlılık düzeylerinin .82'den yukarıda olduğunu rapor etmişlerdir. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlılık değerleri, görev bilinci (.82), akran ilişkileri (.88), öz-düzenleme (.87) ve toplam puanda (.94) yeterli düzeydedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Sosyal ve duygusal öğrenmeyi değerlendirmek amacıyla ülkemizde Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçek, dörtlü derecelendirmede 40 maddeye sahiptir. Ölçeğin alt boyutlarını; problem çözme becerileri (9 madde), iletişim becerileri (11 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde) ve stresle başa çıkma becerileri (10 madde) oluşturmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin dört faktörünün toplamda varyansın %32,15'ini açıkladığını ve dört faktörlü yapıda veri ve model uyumunun yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ölçeğin iç tutarlılık çalışmaları sırasında Cronbach alfa değerlerinin ölçeğin alt boyutlarında .69-.80 ile .61-.83 arasında olduğunu toplamında ise .88 düzeyinde olduğunu test tekrar test güvenilirliğinin alt boyutlar için .69-.82 toplam içinse de .85 düzeyinde olduğuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık

değerleri problem çözme becerileri .87, iletişim becerileri .80, kendilik değerini arttıran beceriler .89, stresle başa çıkma becerileri .78 ve ölçeğin genel toplamında .94 olarak belirlenmiştir.

Kişisel bilgi formu. Araştırmada cinsiyet, sınıf, yaş düzeyi gibi bilgilerini belirlenmenin yanı sıra ebeveynlerin aylık gelirleri gibi katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla veri setinin en üstünde yer alan açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşmuştur. Bu form araştırma konusunda bilgi içeren bir yönergenin altında konumlanmıştır.

Süreç

Araştırma kapsamında kuramsal dayanakla geliştirilen 23 madde, psikoloji ile psikolojik danışma ve rehberlik alanında akademisyen olan 4 alan doktoru uzmana sunularak kapsam ve görünüş geçerliği konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler uygun ve uygun değil şeklinde kurgulanmıştır. Ayrıca her madde için hakem görüşlerine yönelik açıklama eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme maddeleri yeniden düzenlenmiş ve bir dil bilimciye Türkçe için uygunluğu incelenmiştir. Sonuç olarak ulaşılan form Adnan Menderes Üniversitesi, psikolojik danışman ve rehberlik 4. sınıf öğrencilerine ön çalışma amacıyla uygulanmış ve ölçeğin görünüş geçerliğiyle anlaşılabilirliği incelenmiştir. Her hangi bir uygulama sorunu olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin uygulaması için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve ölçme seti katılımcılara uygulanmıştır. Ancak veri toplama uygulamaları öncesi bir grup ortaokul ve lise öğrencisine de ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulama geçerliği amacıyla yürütülen bu ön çalışmada da ölçeğin öğrenciler tarafından anlaşılır ve kullanışlı olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma verisi toplanırken araştırma katılımcıları araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımları konusunda onamları alınmıştır. Araştırma verisinin analizinde açımlayıcı faktör analizi ve madde analizleriyle korelasyon katsayılarının belirlenmesinde IBM SPSS 22 (2013), McDonald omeganın hesaplanmasında *R* (R Development Core Team, 2008) ve doğrulayıcı faktör analizinde ise LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Uzmanlar arası uyum ve ön hazırlık

Araştırma kapsamında kuramsal dayanak doğrultusunda hazırlanan ölçme maddeleri uzmanlara incelenmiştir. Uzmanlar arası uyumu incelemek amacıyla Fleiss'in kappa katsayısı kullanılmıştır. Uzman görüşü alınan hakemler arasında orta düzeyde uyum (Fleiss, 1971) olduğuna ulaşılmıştır ($\kappa = .51, P < .001$). Bu bulgu üzerine ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin inceleneceği veri toplanmıştır.

Faktöryel yapı

Ölçeğin faktöryel yapısının incelenmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu analizler öncesinde ortak yöntem eğilimini (common method bias) incelemek için Harman'ın tek faktör testi yapılmıştır. Bu test sonrasında araştırma verisinin tümünde tek faktörde açıklanan varyansın %40,4, ortaokul öğrencilerinde %39,70, lise öğrencilerinde

%40,85, kızlarda %37,61 ve erkeklerde ise %42,72 olduğuna ulaşılmıştır. Tüm grupların her birinde, açıklanan varyansın %50'den aşağıda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar model de yer alan faktörlerin alt bileşenlerden oluştuğuna işaret etmektedir. Bunun üzerine ölçeğin açımlayıcı faktör analizi çalışmaları yürütülmüştür.

Yapı geçerliği

Ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi var olduğu önceden belirli olmayan örtük değişkenleri keşfetmek amacıyla kullanılırken DFA ise kuramsal temeli belirli olan örtük özelliklerin veriyle doğrulanma düzeyini incelemek amacıyla kullanılır (Brown, 2006; Harrington, 2009). Her ne kadar ölçme aracının belirgin bir kuramsal temeli olsa da analizlerde yapı geçerliğini amprik bulgularla güçlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi de yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

AFA öncesi yapılan temel bileşenler analizinde yamaç çizgi grafiğinde 5. faktörde kırılmanın olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine dik döndürmede varimax çıkarımı kullanılarak yürütülen AFA sonucunda beş faktörün öz-değerlerinin 1,25 ile 4,79 arasında değiştiğine ve toplamda varyansın %48'ini açıkladıklarına ulaşılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin'in örneklem uygunluğu ,773, Barlett'in küresellik testi ki-kare sonucu 1814,18 (sd= 253, $p= .000$) olarak bulunmuştur. Maddeleere ait faktör yükleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

SDÖÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Madde Faktör Yükleri

Maddeler	Ortak faktör varyansı yükleri	Öz-farkındalık	Sorumlu bir şekilde karar verme	Öz-yönetim	İlişki kurma becerileri	Sosyal farkındalık
Madde 11	.66	.81				
Madde 17	.57	.71				
Madde 1	.55	.71				
Madde 15	.52	.70				
Madde 6	.40	.56				
Madde 22	.26	.47				
Madde 14	.73		.84			
Madde 21	.64		.76			
Madde 5	.58		.73			
Madde 10	.33		.46			
Madde 8	.62			.75		
Madde 19	.61			.75		
Madde 3	.46			.63		
Madde 13	.49			.60		
Madde 20	.60				.75	

Madde 16	.45				.65	
Madde 9	.39				.57	
Madde 4	.40				.55	
Madde 23	.26				.47	
Madde 18	.45					.77
Madde 7	.32					.55
Madde 2	.35					.55
Madde 12	.32					.51
Öz-değer		4,79	2,08	1,59	1,42	1,25
Açıklanan varyans yüzdesi		%20,82	%9,08	%6,90	%6,20	%5,44

Ölçeğin AFA sonuçlarına göre ilk faktör öz-farkındalık boyutundaki maddeleri içermektedir. Bu boyutun maddelerine ait faktör yükleri .47-.81 aralığındadır. İkinci faktör sorumlu bir şekilde karar verme boyutuna maddelerdir. Bu faktörün madde faktör yükleri .46-.84, üçüncü faktör öz-yönetimin madde faktör yükleri ise .60-.75 arasındadır. Dördüncü faktöre ait maddelerin aralığı .47-.75 yükleri arasındayken bu faktör ölçeğin ilişki kurma becerileri boyutuna ait maddelerden oluşmaktadır. Son olarak beşinci faktör sosyal farkındalık boyutunun maddeleri içermekte, madde faktör yükleri ise .51-.77 aralığındadır. Ölçek maddelerin ortak faktör varyansı yükleri .26 ile .66 aralığındadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçme maddelerinin hepsinin işaret değişken olarak ait oldukları faktörlerde yüklendiklerini göstermektedir. Her faktörde en yüksek faktör yüklerine sahip olan birer madde, toplamda 5 madde ölçeğin kısa formunu oluşturmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi

Ölçeğin işaret değişkenlerinin kuramsal dayanağının ve 23 işaret değişkene ait araştırma hipotezi temelinde göstergelerin belli olmasından dolayı (Zins ve ark. 2004) DFA'yla yapı geçerliği kuram ve veri doğrulama düzeyinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. DFA kullanılan uyum iyiliği indekslerinde kestirim noktaları χ^2/sd değeri ≤ 5 , *CFI*, *NFI*, *NNFI* $\geq .90$, *RMR*, *RMSEA* $\leq .08$ olarak kabul edilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999). Üç farklı modelde test edilen modellerin sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2

SDÖÖ'nün Farklı Modellerdeki Standartlaştırılmış Ve Standartlaştırılmamış DFA Madde Faktör Yükleri*

Faktörler	Madde	Tek faktörlü model	Beş faktörlü tek düzeyde model	Beş faktörlü ikinci düzeyde model
Öz-farkındalık	Madde 1	.63 (.60)	.68 (.53)	.69 (.52)
	Madde 17	.65 (.58)	.72 (.49)	.71 (.49)
	Madde 11	.64 (.59)	.71 (.50)	.70 (.51)
	Madde 15	.60 (.64)	.65 (.58)	.65 (.58)
	Madde 6	.54 (.71)	.58 (.67)	.57 (.67)
	Madde 22	.34 (.88)	.36 (.87)	.34 (.88)
Sosyal farkındalık	Madde 12	.61 (.63)	.61 (.62)	.62 (.61)
	Madde 7	.57 (.67)	.59 (.65)	.59 (.65)
	Madde 2	.59 (.66)	.62 (.62)	.60 (.64)
	Madde 18	.59 (.65)	.60 (.64)	.61 (.62)
Öz-yönetim	Madde 3	.44 (.80)	.48 (.77)	.48 (.77)
	Madde 8	.69 (.53)	.70 (.51)	.70 (.51)
	Madde 19	.63 (.60)	.71 (.50)	.71 (.50)
	Madde 13	.59 (.65)	.66 (.56)	.67 (.56)
İlişki kurma becerileri	Madde 9	.71 (.49)	.72 (.48)	.73 (.47)
	Madde 4	.62 (.62)	.63 (.60)	.64 (.59)
	Madde 16	.50 (.75)	.51 (.74)	.51 (.74)
	Madde 20	.64 (.58)	.67 (.56)	.66 (.56)
	Madde 23	.50 (.75)	.51 (.74)	.51 (.74)
Sorumlu bir şekilde karar verme	Madde 14	.74 (.46)	.77 (.41)	.77 (.41)
	Madde 10	.71 (.50)	.73 (.47)	.73 (.47)
	Madde 5	.72 (.48)	.74 (.45)	.74 (.45)
	Madde 21	.72 (.49)	.74 (.45)	.74 (.46)

* Koyu maddeler ölçeğin kısa form maddelerini göstermektedir.

Ölçeğin DFA çıktıları sonucunda gerek tek faktörlü model, gerekse de birinci ve ikinci düzeyde beş faktörlü modelde yirmi üç maddenin tümünün önemli birer faktör açıklayıcısı olduklarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar da tüm maddelerin sıfırdan büyük ve pozitif yönde yüklere sahiptir. Buna göre tek faktörlü model standartlaştırılmış madde faktör yükleri .34 ile .74 aralığındadır. Beş faktörlü birinci düzeydeki modelde standartlaştırılmış madde toplam faktör yükleri öz-farkındalıkta .36-.72, sosyal farkındalık da .59-.62, öz-yönetimde .48-.72, ilişki kurma becerilerinde .51-.72 ve sorumlu karar vermede ise .73-.77 aralığındadır. Beş faktörlü ikinci düzeydeki doğrulayıcı modelde ise öz-farkındalıkta .57-.71, sosyal farkındalıkta .59-.61, öz-yönetimde .48-.71, ilişki kurma becerilerinde .51-.73 ve sorumlu karar vermede ise .73-.77 aralığında standartlaştırılmış madde faktör yüklerine ulaşılmıştır. Modellere ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.
SDÖÖ'nün Model Uyum İndeksleri Ve Karşılaştırmaları

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	NFI	NNFI	RMR	RMSEA	Karşılaştırma	$\chi^2\Delta$	sd Δ
Model 1 tek faktör	804.43	230	3.50	.97	.96	.97	.05	.07	Model 1 vs Model 3	137.36	5
Model 2 beş faktörlü birinci düzey	619.07	220	2.81	.98	.97	.98	.04	.06	Model 1 vs model 2	185.36	10
Model 3 beş faktörlü ikinci düzey	667.07	225	2.96	.98	.97	.98	.04	.06	Model 3 vs model 2	48	5

SDÖÖ'nün faktöryel yapısı üç farklı yapısal model üzerinden incelenmiştir. Öncelikle ölçeğin tüm maddelerinin tek boyutta yer aldığı model incelendiğinde model ve veri arasında yeterli uyumun olduğuna ulaşılmıştır. Birinci düzey yapısal model (model 2) ve ikinci düzey yapısal modele (model 3) ait uyum iyiliği indeksleri de yeterli kabul edilebilecek düzeylere sahiptir. Ancak birinci düzeydeki modelin ikinci düzeydeki modele oranla ki-kare değeri daha düşüktür ve ki-kare fark istatistiği de anlamlıdır ($\chi^2= 48$, $sd\Delta= 5$). Bununla birlikte diğer uyum iyiliği indeksleri her iki modelinde kullanılabilirliğini göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutundan AFA sonuçlarına göre birer madde seçilerek oluşturulan 5 maddelik kısa formu içinde DFA yürütülmüştür. Kendi alt boyutlarında en yüksek parametre tahmini değerlerine sahip Madde 8, 11, 14, 18 ve 20 ölçeğin kısa formunu oluşturmuştur. Kısa form için yapılan DFA'da 5 maddenin tümünün parametre tahminlerinin anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (Madde 2 $\lambda= .62$, $\epsilon= .62$; Madde 7 $\lambda= .62$, $\epsilon= .61$; Madde 13 $\lambda= .63$, $\epsilon= .60$; Madde 15 $\lambda= .70$, $\epsilon= .52$; Madde 20 $\lambda= .72$, $\epsilon= .48$). Bu modelde herhangi bir karşılaştırma olmadığı için kesin uyum indeksleri (absolute fit indices) kullanılmıştır. Modele ait uyum iyiliği indeksleri de model ve veri arasında yeterli uyumun varlığını göstermiştir ($\chi^2= 16.50$, $\chi^2/sd= 3.3$, GFI= 0.99, AGFI= .97, RMR= .003, SRMR= .003). Bu sonuçlar üzerine ölçeğin madde analizlerine geçilmiştir.

Tablo 4.
SDÖÖ'nün Madde Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde	Madde toplam korelasyonları	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Alt üst grup %27
Öz-farkındalık	Madde 1	.56	4,11	1,06	12,718*
	Madde 17	.58	4,13	,97	14,270*
	Madde 11	.60	4,20	,97	12,025*
	Madde 15	.56	4,12	1,06	12,834*
	Madde 6	.50	4,01	1,09	12,439*
	Madde 22	.29	3,54	1,43	10,112*
Sosyal farkındalık	Madde 12	.48	3,81	1,04	16,244*
	Madde 7	.48	3,94	1,10	14,143*
	Madde 2	.48	4,33	1,00	11,732*
	Madde 18	.50	4,05	1,12	13,916*

Öz-yönetim	Madde 3	.41	3,52	1,25	13,198*
	Madde 8	.49	4,07	1,00	15,272*
	Madde 19	.62	3,75	1,10	15,957*
	Madde 13	.57	3,74	1,10	16,326*
İlişki kurma becerileri	Madde 9	.57	4,28	,95	15,028*
	Madde 4	.59	3,89	1,15	15,911*
	Madde 16	.44	4,16	1,11	12,395*
	Madde 20	.53	3,74	1,11	16,277*
Sorumlu bir şekilde karar verme	Madde 23	.43	3,69	1,08	12,351*
	Madde 14	.71	4,01	,99	19,209*
	Madde 10	.64	4,06	1,00	16,335*
	Madde 5	.66	3,95	1,02	19,601*
	Madde 21	.64	4,05	1,03	17,013*

* $n_{1-2} = 156, p < .05$

Ölçeğin madde toplam korelasyonları Tablo 4'te yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının; öz-farkındalık düzeyinde .29 ile .60, sosyal farkındalık düzeyinde .48 ile .50, öz-yönetim düzeyinde .41 ile .62, ilişki kurma becerileri düzeyinde .43 ile .59 ve sorumlu karar verme düzeyinde .64 ile .71 aralığındadır. Betimsel istatistik sonuçları ölçme maddelerine genel olarak öğrencilerin pozitif eğilimli yanıtlar verdikleri göstermektedir. En düşük madde ortalaması öz-yönetim düzeyindeki madde 3 (3,52), en yüksek madde ortalamasına sahip maddeyse madde 2 (4,33) ile sosyal farkındalık faktöründedir. Ölçme maddelerinin tümü, kendilerine ait yanıtlarda alt düzeyde yanıtlara sahip %27'lik grupla üst düzeyde yanıt veren %27'lik grubu ayırt etmede yeterlidir ($p \leq .05$). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin güçlü maddelere sahip olduğu belirlenerek iç tutarlılık analizlerine geçilmiştir.

SDÖÖ'nün iç tutarlılık ve test tekrar testi

Araştırma ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları Cronbach alfa ve McDonald Omega kullanılarak hesaplanmıştır. Test tekrar test analizler ise iki hafta arayla 66 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

SDÖÖ'nün Cronbach alfa, McDonald omega ve test tekrar test sonuçları

Faktörler	Cronbach alfa	Test tekrar test
Öz-farkındalık	.76	.76*
Sosyal farkındalık	.70	.74*
Öz-yönetim	.73	.78*
İlişki kurma becerileri	.74	.75*
Sorumlu bir şekilde karar verme	.83	.77*
Toplam	.92	.82*
Kısa form	.79	.80*

* $p \leq .05$

İç tutarlık sonuçları Cronbach alfa için .70 ile .83 aralığında toplamda .92 düzeyindeyken, McDonald omega için toplamda .94 düzeyindedir. Test tekrar test bulguları ise ölçeğin iki hafta arayla yapılan uygulamaları arasında .75 ile .78 düzeyinde istatistiksel olarak önemli ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç ölçeğin toplamı için .82 düzeyinde istatistiksel olarak önemli düzeydedir ($p \leq .05$).

Yakınsak geçerlik

Sosyal ve duygusal öğrenmeyi değerlendiren araştırma ölçeğinin yakınsak ölçek geçerliği daha önce Türkçede geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukları belirlenen, iki farklı ölçme aracı kullanılarak yapılmıştır. Bu ölçme araçlarında biri Coryn ve arkadaşlarının (2009) geliştirdiği Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği, diğeri Kabakçı ve Korkut Owen'in (2010) geliştirdiği Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçekleridir. Araştırma ölçeğinin yakınsak geçerliğini incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi sonucunda ölçeğin toplamının Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğiyle .44 ($r^2 = .19$) ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğiyle .47 ($r^2 = .22$) düzeyinde istatistiksel olarak önemli ($p < .05$) ilişkilere sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Alan yazın incelendiğinde sosyal ve duygusal öğrenme temelinde kabul edilebilecek çalışmaların dünyanın farklı coğrafyalarındaki birçok okulda uygulandığı gözlenmektedir (Chen, 2006; ; Collie, Shapka ve Perry, 2012; Hromek ve Roffey, 2009; Kim, Doh, Hong ve Choi, 2011; Schonert-Reichl ve Hymel, 2007; Suliman, 2010). CASEL temelinde ABD eyaletlerinden New Jersey'de (Fredericks, 2003; Romanz, Kantor ve Elias, 2004), Philadelphia'da (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004), Wisconsin ve Iowa'da (Fredericks, 2003) başarılı sonuçlar elde edilmiş sosyal ve duygusal öğrenme içerikli araştırma raporları bulunmaktadır. Ancak alan yazında sosyal ve duygusal öğrenmenin kuramsal dayanağı temelinde beş faktörlü yapısının bir arada değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu beceri alanlarının bir küme içerisinde değerlendirilmesi kuramsal bilginin doğrulanması ya da doğrulanmaması adına alan yazına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple de bu çalışmada birey merkezinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçen bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Ölçeği geliştirmek amacıyla öncelikle CASEL'in kuramsal modelinde Zins ve çalışma arkadaşlarının (2004) önerdiği işaret değişkenler üzerinden incelenerek 23 maddelik bir ölçek havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz 4 farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Fleiss'in kappa katsayısı kullanılarak yapılan incelemede hakemler arasında istatistiksel olarak önemli bir uyumun varlığına ulaşılmıştır (Fleiss, 1971). Bunun üzerine uzman görüşlerine dayanarak hazırlanan form Türkçeye uygunluğu açısından başka bir uzmana daha incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda ölçeğin nihai uygulama formu ortaya çıkmıştır. Ancak her ne kadar kapsam ve görünüş geçerliği olsa da bir ölçme aracı yapı geçerliği olmadan kullanılamaz (DeVellis, 2014).

Bu sebeple ölçek iki farklı katılımcı grubuna iki farklı zaman aralığında uygulanarak ölçeğin yapı geçerliği için gerekli olan araştırma verisine ulaşılmıştır.

Bu süreçte Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak ölçek Aydın ili Efeler merkez ilçesinde yer alan birbirine benzer mahallelerden öğrencileri bulunan 2 ortaokul, 2'de lise olmak üzere 4 farklı okulda uygulanarak AFA'da kullanılacak olan ilk veriye ulaşılmıştır. DFA içinde ilk uygulamadan farklı 3 ortaokul ve 3 liseden veri toplanmıştır. İlk olarak ölçeğin faktöryel yapısı ortak yöntem eğilimi kullanılarak tek boyutlu ya da çok boyutlu bir ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir (Chang, Witteloostuijn ve Eden, 2010). Sonuçlar kurama benzer olarak ölçeğin tek yapılu olmasındansa, çok boyutlu yapıda değerlendirilmesi gerektiğini işaret etmiştir.

AFA sonuçlarında kuramsal temelde yer alan maddelerin tümünün kendi boyutlarında yüklendiklerine ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarında KMO örneklem uygunluğu değeri .50'de büyük, Barlett küresellik testi önem düzeyi manidar ($p \leq .05$) tüm maddelerin .32 daha yüksek faktör yüklerine sahip olmaları (Yong ve Pearce, 2013) ve açıklanan faktör varyansının %40'dan yüksek olması (Akbulut, 2010) açılımlayıcı faktör sonuçlarının yeterli olduğuna işaret etmiştir. AFA sonuçları kuramsal temele uygundur. Ayrıca ölçme aracının beş yapılu modeline ilişkin kuramsal dayanak olmasından dolayı yapı geçerliği çalışmasında kuram ve gerçek yaşam verisini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi de kullanılmıştır (Hurley ve ark., 1997). DFA'da kuramsal yapının yanı sıra çok boyutlu ve tek boyutlu yapıların incelenmesi hedeflenmiştir. Analiz sonuçları SDÖÖ'nün tek boyutlu, beş boyutlu birinci düzey ve beş boyutlu ikinci düzey modellerinin tümünün uyum iyiliği indekslerinin yeterlik gösterdiğini kanıtlamıştır. Model karşılaştırmasında CFI, NFI ve NNFI değerlerinin yüksek olması modelin daha iyi olduğuna gösterir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Bu nedenle de tek boyutlu modele göre çok boyutlu modellerde daha üst düzeyde uyum bulunmaktadır. Ancak model karşılaştırmalarında beş faktörlü birinci düzeydeki modelin en iyi uyumu gösterdiğine ulaşılmıştır. Yine de tüm alt faktörlerin birbiriyle ilişkili olmaları ve ikinci düzeyde yeterli uyuma ulaşılması ölçeğin toplam puanında kullanılabileceğini göstermiştir. Tüm modellerde de ölçek maddelerin işaret değişkenler olarak kendilerine ait örtük özelliklerden gelen yollarındaki standartlaştırılmış parametre tahminlerinin tümünün istatistiksel olarak önemli olduğuna ulaşılmıştır.

Madde istatistiklerine göre ölçeğin tüm maddelerin madde toplam korelasyonları pozitif yönde ve .30'dan yukarıda yeterli düzeyde (Pallant, 2007) yüklere sahiptirler. Ölçek maddelerinin tümü pozitif eğilimlidir. Ayrıca alt ve üst grupları ayırt etmede ölçme maddelerini istatistiksel olarak yeterlidir. İç tutarlılık iki farklı katsayıyla incelenmiştir. McDonald omega katsayısı Cronbach alfanın Pearson korelasyon matrisi kullanmasından dolayı önerilen diğer bir iç tutarlık katsayısıdır (Gadermann, Guhn ve Zumbo, 2012). Her iki iç tutarlık katsayısı da ± 1 aralığında değer almakta ve benzer ölçütlerle değerlendirilmektedirler. Nunnally (1978) Cronbach alfa değerlerinin .70'den yukarı olmasının iç tutarlılık için yeterli olduğu belirtmektedir. Analizler hem Cronbach alfa hem de McDonald omega sonuçlarının ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu kanıtlamıştır. Test tekrar test sonuçları iki ölçüm arasında ilişkilerin önemli olduğunu göstermiştir. Yakınsak geçerlik çalışmalarında, ölçeğin sosyal ve duygusal öğrenmeyi farklı dayanaklarda ölçen iki ölçme aracıyla da ilişkilendiği belirlenmiştir. Sonuçlar, kuramsal

dayanak doğrultusunda hazırlanan SDÖÖ'nün uzun ve kısa formunun ergenler üzerinde kullanılabilecek güçlü bir ölçme aracı olduğu yönündedir.

Alan yazın taramasında bu beş ögenin bir bütün olarak ele alındığı ölçme aracına rastlanmamıştır. Kuramsal dayanağı amprik bulgularla test edebilmek için sosyal ve duygusal öğrenmeyi beş boyutunda ele alan bir ölçme aracına duyulan gereksinimden dolayı böyle bir aracın gerek yerli gerekse de, yabancı alana yazına katkısı olacaktır. Ölçekle yapılacak çalışmalar psikolojik danışma ve rehberlik alanında önleyici ve gelişimsel hizmetlerin geliştirilmesi adına görgül çıktı sağlayacağı gibi sosyal ve duygusal öğrenme alan yazının gelişmesi adına da katkı sağlayacaktır. Gelecek araştırmalar için ilkökul ve okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesi amacıyla bu ölçeğin ilgili yaşlar düzeyinde yeniden düzenlenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca ebeveyn tutumlarının, sosyoekonomik statünün ve ailenin eğitim seviyesi gibi bir dizi kişisel değişkenin çocukların ve ergenlerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerine olan etkilerini inceleme de ölçme aracı kullanılabilir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin Türk kültüründeki varlığı batı toplumlarındaki varlığından daha iyi olabilir. Diğer bir ifadeyle Türk toplumunun geleneklerine bağlılığı çocuk ve ebeveynleri arasındaki bağı güçlü kılmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme yaşantıyla kazanılan beceriler kümesi olmasından dolayı bu beceriler Türk çocuklarında diğer toplumlardan daha yüksek düzeyde olmalıdır. Bu sebeple de betimsel ve ilişkisel taramayla farklı toplumlarda sosyal ve duygusal öğrenmenin bulunma düzeyinin taranması veya karşılaştırmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programlarının etkililiğini sınamada bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kullanılabilir.

Ek1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği*

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1 Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım	()	()	()	()	()
2. Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım	()	()	()	()	()
3. Öfkemle sevici mi kontrol altında tutarım	()	()	()	()	()
4. Birileriyle aramda sorun olduğunda, bunu o kişiyle konuşurum	()	()	()	()	()
5. Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm	()	()	()	()	()
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm	()	()	()	()	()
7. Başkalarının duygularındaki değişikliği anlayarak, kendimi onun duygularına göre ayarlarım	()	()	()	()	()
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım	()	()	()	()	()
9. İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım	()	()	()	()	()

10. Bir sorunu çözmek için farklı yolları deneyerek başarıya ulaşmaya çabalarım	()	()	()	()	()
11. Çevremde yardıma ihtiyacı olan birisi olduğunda onu fark ederim	()	()	()	()	()
12. Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim	()	()	()	()	()
13. Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım	()	()	()	()	()
14. Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım	()	()	()	()	()
15. İşini çok iyi yapan biri hemen dikkatimi çeker	()	()	()	()	()
16. Beni zora sokacak davranışları yapmamı isteyenleri reddederim.	()	()	()	()	()
17. Davranışlarımı ve düşüncelerimi değerlendirerek, kendim hakkında fikir sahibi olurum	()	()	()	()	()
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir	()	()	()	()	()
19. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim	()	()	()	()	()
20. Birileriyle sorun yaşadığımda, her iki tarafında kazanacağı çözümler bulurum	()	()	()	()	()
21. Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım	()	()	()	()	()
22. Başkalarının inançları benim için önemlidir	()	()	()	()	()
23. Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim	()	()	()	()	()

*Bu makaleye atıf verilerek araştırmacıdan izin alınmadan ölçme aracı kullanılabilir.

Ölçeğin puanlanması

Ölçek iki farklı türde de kullanılabilir. Biri uzun diğer ise kısa formdur. Uzun formda 23 madde ve 5 alt boyut bulunurken kısa formda sosyal ve duygusal öğrenmeyi ölçen 5 madde bulunmaktadır. Aşağıda her iki formunda nasıl kullanılacağına ait bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yönde ifadelere sahiptir. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek toplamında ve alt boyutlarında alınan yüksek puanlar ilgili alanda cevaplayıcının yeteneğinin yüksekliği ifade etmektedir.

Uzun form

Öz-farkındalık= Madde 1 + 6 + 11 + 15 + 17 + 22

Sosyal farkındalık= Madde 2 + 7 + 12 + 18

Öz-yönetim= Madde 3 + 8 + 13 + 19

İlişki kurma becerileri= Madde 4 + 9 + 16 + 20 + 23

Sorumlu bir şekilde karar verme= Madde 5 + 10 + 14 + 21

Tüm 23 maddenin toplamı sosyal ve duygusal öğrenme düzeyine ulaştırır.

Kısa form

Sosyal ve duygusal öğrenmeye 5 madde de değerlendirmektedir. Aşağıdaki maddelerin toplamından oluşmaktadır.

Madde 8 + 11 + 14 + 18 + 20

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. İçinde K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.) *Testing structural equation models*. (syf. 136-162). Newbury Park, CA: SAGE Publications, INC.
- Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American perspective. *Educational Research & Reviews*, 1(4), 143-149.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Çelik, İ. (2015). Social emotional learning skills and educational stress. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 799-803.
- DeVellis, R. (2014). *Ölçek geliştirme. Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. T. Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. İçinde A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins ve A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (syf. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., & Patrikakou, E. N. (2003). The ABCs of coping with adolescence. *LSS Partnerships. A Guide for Parents*, 111.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences* 33(1), 210-223.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.

- Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Denver, CO: Education Commission of the States' Publications.
- Gademann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 17*(3), 1-13.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Harrington, C. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming, 40*(5), 626-644.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior, 18*(6), 667-683.
- IBM SPSS 22 (2013). *IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.8 for Windows [Computer software]*. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kabakçı, Ö. M. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 152-166.
- Kabasakal, Z. ve Totan, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 42*(1), 56-64.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and youth services review, 33*(6), 838-845.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice, 42*(4), 313-318.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. baskı). New York, NY: McGraw-Hill.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.
- Romanz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evolution and Program Learning*, 27(1), 89-103.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. İnde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Schonert-Reichl, K. & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Suliman, W. A. (2010). The relationship between learning styles, emotional social intelligence, and academic success of undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Research*, 18(2), 136-143.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 18-29.
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(4), 813-828.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2013). Sosyal-duygusal Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 203-224.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Yong, A. G. & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. İnde J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* (syf. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. İnde G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.). *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, 1-13.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. İnde G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Eds.). *Emotional intelligence: Knows and unknowns* (syf. 376-395). New York: Oxford University Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.