

173661

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Ömer Faruk KABAKÇI

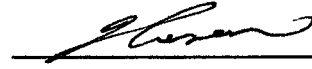
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2006

KABUL VE ONAY

Ömer Faruk KABAKÇI tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri” başlıklı bu çalışma, 01.06.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.




Prof. Dr. Hasan Bacanlı (Başkan)



Doç. Dr. Fidan Korkut (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Filiz Bilge (İkinci Danışman)

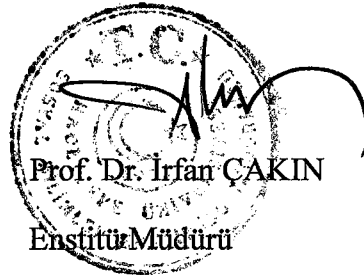


Yrd. Doç. Dr. Hülya Kelecioğlu



Öğr. Gör. Dr. Meliha Tuzgöl Dost

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.06.2006

Ömer Faruk KABAKÇI



TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde öneri ve yardımlarıyla sürekli yanımda olan tez danışmanım Doç. Dr. Fidan KORKUT Hanım'a çok teşekkür ederim. Onun fikirleri ve cesaretlendirmeleri bakış açımın genişlemesine çok yardımcı oldu. Ayrıca Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümündeki tüm hocalarıma araştırmanın her aşamasındaki desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Uygulamalar sırasında kolaylık sağlayan MEB okullarındaki tüm idareci ve öğretmenlere, ayrıca çalışmalara katılan tüm öğrencilere çok teşekkür ederim. Yüksek lisans çalışmalarım sırasında çalıştığım kurumda benim heyecanımı paylaşan, çok desteğini gördüğüm değerli insan Zafer ALPASLAN'a ve diğer iş arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca aileme, Talha ve Kübra'ya desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Ömer Faruk KABAKÇI

ÖZET

KABAKÇI, Ömer Faruk. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve ardından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında, Ankara il merkezindeki 9 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1343 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 681'i kız, 662'si erkektir. Çalışma yapılan okullar 5 farklı merkez ilçeden seçilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Mecidiye İ.Ö.O., Sakarya İ.Ö.O., Hüseyin Güllü Ceylan İ.Ö.O., Şahin Sevin İ.Ö.O., Selametli İ.Ö.O., Dedeman İ.Ö.O.' dan veri toplanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için Akşemseddin İ.Ö.O., Dikmen Merkez Öğretmen Necla Kızılbağ İ.Ö.O., Maltepe İ.Ö.O.'dan veri toplanmıştır.

Araştırmada geliştirilen SDÖBÖ' nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek amacıyla Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ), Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ), Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ), Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ) kullanılmıştır.

Araştırmada geliştirilen SDÖBÖ' nün alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı toplam puan için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçek 4 faktöre indirgenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü bir yapı sınanmış ve

sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre birinci faktörde 11, ikinci faktörde 10, üçüncü faktörde 10, dördüncü faktörde 9 madde olmak üzere ölçekte 40 madde yer almıştır. Birinci faktör “problem çözme becerileri”, ikinci faktör “kendilik değerini arttıran beceriler”, üçüncü faktör “stresle başa çıkma becerileri”, dördüncü faktör “iletişim becerileri” olarak tanımlanmıştır. Benzer ölçekler geçerliğinde diğer ölçekler ile olumlu yönde ve anlamlı ($p<.01$) ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ($p<.001$) düzeyde bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam puanla ilişkileri anlamlı ($p<.01$) düzeyde bulunmuştur.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 6.7.8. sınıflara devam eden 431 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler SDÖBÖ ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farkın kaynağını saptayabilmek için varyansların homojen olduğu gruplarda Tukey HSD testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları şöyledir:

1. Kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri erkeklerden daha iyi düzeydedir. Alt ölçekler açısından bakıldığında da kız öğrencilerin iletişim becerileri erkek öğrencilere göre daha iyi düzeydedir.
2. Altıncı sınıfa giden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri 8. sınıfa giden öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Alt ölçekler açısından karşılaştırıldığında 6. ve 7. sınıfa giden öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin 8. sınıfa giden öğrencilere göre; 6. sınıfa giden öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin 8. sınıfa giden öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.
3. Alt SED’e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri üst SED’ e sahip öğrencilere göre daha iyi düzeydedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışması ve yorumu yapılmıştır. Bu doğrultuda

ilerideki uygulama ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal duygusal öğrenme, sosyal duygusal öğrenme becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, ölçek geliştirme, doğrulayıcı faktör analizi.



ABSTRACT

KABAKÇI, Ömer Faruk. Secondary Degree of Primary School Students' Social Emotional Learning Skills, Ankara, 2006.

In this study, social emotional learning skills of secondary degree of primary school students were examined. For this purpose, first of all, Social Emotional Learning Skills Scale (SELSS) was developed for secondary degree of primary school students and its validity and reliability studies were done. Then, by using this scale, it was investigated whether or not social emotional learning skills differs according to gender, class level, and socio-economic status (SES).

The participants of research are consist of 1343 students who attend 9 elementary schools at city center in Ankara, in the education years of 2004-2005 and 2005-2006. The participants consisted of 681 females and 662 males. The schools which participants are attended have been chosen five different districts at city center in Ankara. The data that is used for validity and reliability of study is collected from Mecidiye İ.Ö.O., Sakarya İ.Ö.O., Hüseyin Güllü Ceylan İ.Ö.O., Şahin Sevin İ.Ö.O., Selametli İ.Ö.O., Dedeman İ.Ö.O. The data is collected from Akşemseddin İ.Ö.O., Dikmen Merkez Öğretmen Necla Kızılbağ İ.Ö.O., Maltepe İ.Ö.O. for whether or not social emotional learning skills differ according to some variables.

Conflict Resolution Behavior Scale, Self-Esteem Scale, Social Skills Scale, Coping Strategies Used In Stressful Experiences Scale were used to measure SELSS's homogenous scales validity.

Alpha coefficient of Social Emotional Learning Skills Scale was ranged between .61-.83 for subscales and was calculated as .88 for sum score. Test-retest reliability coefficient was ranged between .69-.82 for subscales and was calculated as .85 for sum score. In order to examine the construct validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analyses were realized. Extend the validity studies of SELSS, scale was reduced to four factors by using varimax rotation. In confirmatory factor analysis, a

four factor structure was tested and it was determined that the tested model had quite well and significant goodness of fit statistics. According to that, the first factor has 11, the second factor 10, the third factor 10, and the fourth factor has 9 statements. SELSS is a scale consisting of 40 statements. The first factor of the scale was defined as “problem solving skills”, the second factor was “self-esteem enhancing skills”, the third factor was “coping with stress skills” and the fourth factor was “communication skills”. The results of the study for the homogenous scales validity revealed that SELSS had positive and significant ($p < .01$) correlations with other scales. It was found that the discrimination of scale two groups who got the highest and the lowest scores was significant ($p < .001$). Also it was found that subscales of SELSS had the significant ($p < .01$) intercorrelations with each other and sum score.

To investigate whether or not social emotional learning skills of secondary degree of primary school students differ according to gender, class level and SES, study was done with 431 sixth, seventh and eight grade students. The data were collected by SELSS. In the analysis of the database, independent-samples t test and one-way ANOVA were used. For the group with homogeneous variance, the sources of the differences were tested with Tukey HSD test. Research results are:

1. Female students have a better level of social emotional learning skills than male students. According to subscales, female students' communication skills are better than male students.
2. Sixth grade students have a better level of social emotional learning skills than eight grade students. According to subscales, sixth and seventh grade students have a better level of coping with stress skills than eight grade students. In addition, it is found that sixth grade students have a better level of self-esteem enhancing skills than eight grade students.
3. Students who pertaining to upper socio-economic status have a better level of coping with stress than students who pertaining to lower socio-economic status.

Results obtained from the research were discussed and comments were done. According

to that, proposals were done for future studies and practices.

Key Words: Social emotional learning, social emotional learning skills, Social Emotional Learning Skills Scale, secondary degree of primary school students, scale development, confirmatory factor analysis



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	5
1.1.1. Alt Problemler.....	5
1.2. TANIMLAR.....	6
1.3. SAYILTILAR.....	6
1.4. SINIRLILIKLAR.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramının Ortaya Çıkışı.....	11
2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı.....	13
2.1.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ).....	13
2.1.2.2. Sosyal Duygusal Eğitim.....	15
2.1.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Programı.....	16
2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Yararları.....	17
2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlişkili Yaklaşımlar.....	21
2.1.4.1. Duygusal Zeka (EQ).....	22
2.1.4.2. Karakter Eğitimi.....	26
2.1.4.3. Çoklu Zeka.....	28
2.1.4.4. Yaşam Becerileri.....	29
2.1.4.5. Sosyal Beceri Eğitimi.....	29
2.1.4.6. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	31
2.1.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	32
2.1.5.1. Problem Çözme Becerileri.....	36
2.1.5.2. İletişim Becerileri.....	38

2.1.5.3. Kendilik Değerini Arttıran Beceriler.....	40
2.1.5.4. Stresle Başaıkma Becerileri.....	41
2.1.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	44
2.1.7. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Önleme Programları.....	50
2.1.8. Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	53
2.2. İLGİLİ ARAşTIRMALAR.....	60
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Konusunda Yapılan Ölçek Geliştirme Araştırmaları.....	61
2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Konusunda Yapılan Betimsel Araştırmalar.....	65
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	69
3.1. ARAşTIRMAYA KATILAN BİREYLER.....	69
3.1.1. SDÖBÖ' nün Yapı Geçerliğini İncelemek Üzere Seçilen Grup (Birinci Araştırma Grubu).....	69
3.1.2. SDÖBÖ' nin Test-Tekrar Test Güvenilirlik Çalışması İçin Seçilen Grup (İkinci Araştırma Grubu)	70
3.1.3. SDÖBÖ' nin Geçerlik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi ve Tarama Çalışması için Seçilen Grup (Üçüncü Araştırma Grubu).....	71
3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	72
3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	72
3.2.1.1. SDÖBÖ' nün Hazırlanması Sırasında Yapılan İşlemler.....	73

3.2.1.2. Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında	
Yapılan İşlemler.....	74
3.2.1.3. SDÖBÖ' nün Uygulanması Sırasında Yapılan İşlemler.....	75
3.2.1.4. SDÖBÖ' nün Geçerlik ve Güvenilirliğinin	
İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler.....	75
3.2.2. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ).....	76
3.2.3. Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ).....	77
3.2.4. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ).....	78
3.2.5. Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma	
Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ).....	79
3.3. İŞLEM YOLU.....	81
3.4. ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ.....	82
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	84
4.1. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN (SDÖBÖ)	
GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	84
4.1.1. SDÖBÖ' nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	84
4.1.2. SDÖBÖ' nün Güvenilirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	96
4.2. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN	
SDÖ BECERİLERİNİN CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE SED'E	
GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA	

İLİŞKİN BULGULAR	98
4.2.1. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
SDÖ Becerilerine İlişkin Bulgular.....	98
4.2.1.1. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe	
Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine	
İlişkin Bulgular.....	99
4.2.1.2. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe	
Öğrencilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	100
4.2.1.3. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci	
Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma	
Becerilerine İlişkin Bulgular.....	101
4.2.1.4. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe	
Öğrencilerinin Kendilik Değerini Arttıran	
Becerilerine İlişkin Bulgular.....	101
4.2.2. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
SDÖ Becerilerine İlişkin Bulgular.....	102
4.2.2.1. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim	
İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözme	
Becerilerine İlişkin Bulgular.....	104
4.2.2.2. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci	
Kademe Öğrencilerinin İletişim	

Becerilerine İlişkin Bulgular.....	105
4.2.2.3. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim	
İkinci Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma	
Becerilerine İlişkin Bulgular.....	106
4.2.2.4. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim	
İkinci Kademe Öğrencilerinin Kendilik	
Değerini Arttıran Becerilerine İlişkin Bulgular.....	108
4.2.3. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
SDÖ Becerilerine İlişkin Bulgular.....	110
4.2.3.1. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	111
4.2.3.2. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe	
Öğrencilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	113
4.2.3.3. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
Stresle Başa çıkma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	114
4.2.3.4. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe	
Öğrencilerinin Kendilik Değerini Arttıran	
Becerilerine İlişkin Bulgular.....	116

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	118
------------------------	-----

5.1. SDÖBÖ' NÜN GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNE İLİŞKİN

BULGULARININ TARTIŞMA VE YORUMU.....	118
5.2. İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN	
SDÖ BECERİLERİNİN CİNSİYET, SINIF DÜZEYİ VE SED'E	
GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA İLİŞKİN	
BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.....	121
5.2.1. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
SDÖ Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	121
5.2.2. Sınıf Düzeyine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin	
SDÖ Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	123
5.2.3. SED' e Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SDÖ	
Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	125
BÖLÜM VI	
VARGI VE ÖNERİLER.....	127
KAYNAKÇA.....	131
EKLER.....	156
EK 1. Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması.....	157
EK 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)	
Madde Örnekleri.....	158
EK 3. Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği	
Madde Örnekleri.....	159

EK 4. Sosyal Beceri Ölçeği Madde Örnekleri.....	160
EK 5. Kendine Saygı Ölçeği Madde Örnekleri.....	161
EK 6. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği Madde Örnekleri.....	162
EK 7. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	163



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

TABLO NO

Tablo III-1	Birinci Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler.....	70
Tablo III-2	İkinci Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler.....	71
Tablo III-3	Üçüncü Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin SED, Sınıf ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler	72
Tablo IV-1	KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	85
Tablo IV-2	Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları.....	87
Tablo IV-3	Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Alt Faktörler ve Maddelere Göre Faktör Yükleri.....	88
Tablo IV-4	SDÖBÖ' ye Ait Uyum İndeksleri.....	90
Tablo IV-5	DFA ile Elde Edilen Madde Faktör Yükleri ve Güvenilirlikleri.....	93
Tablo IV-6	SDÖBÖ İle Benzer Ölçekler Arasındaki İlişkiler.....	95
Tablo IV-7	SDÖBÖ' nün Ölçekleri Arasındaki İlişkiler.....	95
Tablo IV-8	Alt ve Üst Puan Gruplarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	96
Tablo IV-9	SDÖBÖ İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenilirlik Katsayıları.....	98

Tablo IV-10	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından SDÖ Becerileri Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	99
Tablo IV-11	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Problem Çözme Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	100
Tablo IV-12	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	100
Tablo IV-13	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Stresle Başa Çıkma Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri	101
Tablo IV-14	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri.....	102
Tablo IV-15	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından SDÖ Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	103
Tablo IV-16	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre SDÖ Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	103
Tablo IV-17	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre SDÖ Becerileri Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	104
Tablo IV-18	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Problem Çözme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	104

Tablo IV-19	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo IV-20	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	106
Tablo IV-21	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo IV-22	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Stresle Başaçıkma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	107
Tablo IV-23	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Stresle Başaçıkma Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo IV-24	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Stresle Başaçıkma Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	108
Tablo IV-25	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	109
Tablo IV-26	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo IV-27	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	110

Tablo IV-28	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre SDÖ Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	111
Tablo IV-29	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre SDÖ Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	111
Tablo IV-30	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	112
Tablo IV-31	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo IV-32	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	113
Tablo IV-33	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre İletişim Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	113
Tablo IV-34	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Stresle Başa Çıkma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	114
Tablo IV-35	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Stresle Başa Çıkma Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo IV-36	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED'e Göre Stresle Başa Çıkma Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	115

Tablo IV-37	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	116
Tablo IV-38	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	116



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa**ŞEKİL NO**

Şekil IV-1	Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği (Scree Plot).....	86
Şekil IV-2	SDÖBÖ Faktör Yapısı (Standart Katsayılar).....	92



BÖLÜM I

GİRİŞ

Ergenliğin ilk dönemlerinde bulunan gençler, ilerideki gelişim dönemlerini de doğrudan etkileyebilecek okul, aile, arkadaş ilişkileri çerçevesinde gelişimsel güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Yapılan çalışmalarda bu güçlüklerin sosyal duygusal olduğu ve gençlerin riskli davranışlar göstermelerine yol açtığı üzerinde durulmaktadır.

Gençlerin şiddet, yoğun stres, sigara-alkol-madde bağımlılığı, AIDS, ergen gebeliği, düzensiz uyku ve beslenme alışkanlıkları ve olumsuz çatışma çözme davranışları gibi riskli davranışları onların gelecekteki sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Korkut, 2004; Zins ve Wagner, 1997). Buna ilişkin olumsuz sonuçların çoğu, okulun dışında meydana gelmekle birlikte öğrencinin okuldaki gelişim ve performansını zedelemekte ve sınıf yaşamı ile öğretmenin eğitim çalışmalarına derin etkileri olmaktadır (Burke, 2002). Yukarıdaki etkenlerin yanında, medyadaki şiddetin etkilerine, aile yapısındaki olumsuz değişikliklere veya akran baskısına maruz kalma gibi durumlara karşı da ebeveynler, eğitimciler, öğrenciler ve diğer toplum kesimlerinin üyeleri hem toplumun başarı beklentilerini karşılayacak, hem de çocukların gelişimlerine yardımcı olacak koruyucu bir yapıyı kurma ihtiyacı içindedirler. Çocuk ve gençleri başa çıkma, çatışma çözme gibi becerilerle donatarak eğitimci ve ebeveynler bu amaçlarına ulaşabilirler (Pasi 2001; Zins ve Wagner, 1997). Bu süreç ise sosyal duygusal öğrenme ile ilgilidir. Sosyal duygusal öğrenme, gerek okul yaşamında gerekse okul dışında tüm yaşam boyunca öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik yönden bütün olarak gelişimine ilişkin önemli beceri ve niteliklerin kazanımına işaret eder (Pasi, 2001). Bu kazanımlara olan ihtiyaç son zamanlarda daha da artmıştır.

Ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında yapılan araştırmalara göre sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımının ortaöğretimde ilköğretimden üç kat daha fazla olması (Ögel, Çorapçıoğlu, Sır ve Tamar, 2004), lise gençleri arasında özellikle uçucu madde kullanımına ilişkin yüksek oranların varlığı (Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak, 2001) gençlerin riskli cinsel davranışlarda bulunmalarına ilişkin bulgular (Ögel, Eke, Erdoğan

ve Taner, 2005) ve şiddetle örtüşen zorbalık davranışlarının ciddi boyutlarda olması (Pişkin, 2003) bu tür riskli davranışlara karşı önlemlerin alınmasını gerektirmektedir.

Günümüz toplumunun değişen ve gelişen sosyal duygusal ve akademik ihtiyaçlarını ancak sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrenciler en iyi şekilde karşılayabilir. Kendilik değeri, karar verme, başa çıkma gibi alanlardaki sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eksikliği riskli davranışlarda bulunmayla sonuçlanabilir (Elias, Zins, Weissberg ve Kress, 1997; Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Eğitim ve öğretimin akademik anlamdaki yararları, sosyal duygusal faktörlerin eğitimde dikkate alınmasına bağlıdır. Sosyal duygusal becerileri öğretmeye ilişkin çabalar geliştikçe çocuklar bilişsel, sosyal, davranışsal ve duygusal olarak öğrenmeye daha hazır hale geleceklerdir (Kress, Norris, Schoenholz ve Elias, 2004). Sosyal duygusal öğrenme, temel öğrenme kapasitesini olumlu yönde etkilerken (Knoll ve Patti, 2003) akademik öğrenmeyi kolaylaştırmakta (Goleman, 2004) ve okula aidiyeti artırmaktadır (Elias ve diğ., 1997). Bir anlamda 21. yüzyılda okul ortamında yeterli olmak, öğrencilerin karakteri, sosyal duygusal becerileri ve akademik yeterliliklerinin birlikte geliştirilmesine bağlı olacaktır (Bencivenga ve Elias, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin akademik çalışmalarını, sosyal duygusal öğrenme kavram ve prensiplerine dayanan bir öğrenme süreci çerçevesinde yapılandırmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin demokratik bir yaşam biçimini geliştirip korumaları için de sosyal duygusal becerilere ihtiyaçları vardır (Elias, 2001). Diğer bir deyişle, öğrencinin gerek okul içindeki gerekse okulun dışındaki gelişimine zarar veren riskli davranışlarını önlemede sosyal duygusal öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Bunun yanında eğitimin diğer birçok kavram ve uygulaması açısından da yararları olan sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının, demokratik tutumların okul yaşamı üzerinden hayata genellenmesini kolaylaştırması söz konusudur.

Eğitim süreci içindeki yerini gittikçe artıran sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının gerek ortaya çıkışını, gerekse de yukarıda üzerinde durulan ihtiyaçlara cevap verecek biçimde gelişmesini etkileyen bazı çalışmalar vardır. Sosyal duygusal gelişimin vurgulanmasını öngören bu çalışmalar arasında gelişimsel eğitim hareketi, özel eğitim, ilköğretim eğitimi, sivil haklar ve kadın hakları hareketleri, psikolojik-psikiyatrik-psikoanalitik önleme çalışmaları ve nörolojik çalışmalar vardır. Bunun yanı sıra son

yirmi yıl içinde, psikolojinin okula daha çok girmesi, problemleri önlemeye yönelik programların artması ile çoklu zeka ve özellikle duygusal zeka alanındaki çalışmalar dikkati çekmektedir (Cohen, 1999; 2001). La Capitaine (1999) kişisel ve psikolojik gelişimin eğitimin en önemli misyonu olması ve okulların gelişimsel klinikler gibi çalışması gerektiğini vurgulamaktadır. Kişisel ve psikolojik gelişim alanı duygusal, etik, sosyal, çoklu kültürel, bilişsel, estetik, mesleki ve kişilik gelişimi alanlarını kapsar (Akt. Korkut, 2004). Okul öncesinden lise son sınıfa, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve zihinsel sağlığı açısından bütün olarak gelişmesine yapılan vurgu, sosyal duygusal eğitim literatürünün büyümesini hızlandırmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen programlar, eğitimin duyusal alanını da dikkate alarak öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik eğitiminin tamamlayıcı ve bütünleyici bir dengesine odaklanmıştır. Dünya üzerinde artan terör olayları da, öğrencilerin sadece akademik alanda değil başka alanlardaki niteliklerinin de gelişimine olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır (Burke, 2002). Buna bağlı olarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanarak, çatışmaları silahlarla değil; kelimelerle çözen, bilgili, sorumlu ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Kress ve diğ., 2004). Sosyal duygusal öğrenmenin gelişiminde önceleri gençlerin riskli davranışlarını önleme ön plandayken, daha sonraları buna ek olarak, kavramın duygusal zeka bileşenleriyle bütünleştiği ve akademik gelişime olan katkısının ön plana çıktığı dikkati çekmektedir. Kavramın tanımı bir çok kaynaktan beslenerek gelişmeye devam etmektedir. Gerek eğitim, gerekse diğer kurumların değişim ve gelişim ihtiyaçları da söz konusu süreci hızlandırmaktadır.

Okul ruh sağlığı hizmetleri, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının gelişimine paralel olarak temel odağını geleneksel, bireysel değerlendirme ve sınıflama işlevinden daha geniş kapsamlı önleme ve müdahale uygulamalarına çevirmektedir (Zins ve Wagner, 1997). Söz konusu müdahale çalışmalarının içeriği niteliğindeki sosyal duygusal öğrenme becerileri okul ve yaşam başarısının köşe taşı olarak bilindiğinden, okul ruh sağlığı çalışanlarının bu alanla ilgili olmaları kaçınılmazdır (Elias ve Dilworth, 2003). Sosyal duygusal öğrenme programlarınca güçlendirilen beceriler, benzer olumlu davranışların gelişimini artırırken (Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein, 2005) olumsuz davranışları da azaltmaktadır (Payton, Wardlaw, Graczyk ve Bloodworth,

2000). Bundan dolayı sosyal duygusal öğrenmenin söz konusu beceriler kapsamında artırılması etkili önleme girişimlerinin en önemli bileşenidir (Patrikakou, 2005). Bu ise araştırma temelli sosyal duygusal öğrenme programlarının standartlaştırılması ve yaygınlaşmasıyla mümkündür (Lantieri, 2001; Weissberg, 2000). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında meydana gelen gelişmelere bağlı olarak sistematik uygulamalara yönelimin arttığı anlaşılmaktadır.

Konuyu vurgulayan önleme programları ekseninde alandaki araştırma ihtiyacının artması, alanın sürekli gelişime açık dinamik yapısı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi gereğini beraberinde getirmektedir. Weissberg'e göre (2000) sosyal duygusal öğrenme alanı için temel öncelik iyi tasarlanmış, araştırma temelli, okul öncesinden liseye kadar olan dönemi kapsayan, sosyal, duygusal ve akademik anlamda sağlıklı çıktılar veren programları tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir. Özellikle değerlendirme aşaması objektif sonuçların alınması açısından sürecin önemli bir parçasıdır (Elias ve diğ., 1997). Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde konuyla ilgili ölçeklerin kullanılması söz konusudur (Frey ve diğ., 2005). Bununla birlikte gerek program, gerekse bireysel anlamdaki değerlendirme çalışmalarının geçerlilik ve güvenilirlik problemleri vardır. Özellikle yapı geçerliliği anlamındaki ölçme problemleri azaltılmadan sosyal duygusal müdahalelerin etkililiğini belirlemek zordur (Elksnin ve Elksnin, 2004). Ayrıca, Durlak ve Wells'e göre (1998) önleme programları çok düşük bir oranda sürekli ölçme ve değerlendirme içermektedir ve çok düşük oranda ilgili sonuçlar rapor edilmektedir. Bu anlamda sosyal duygusal öğrenme çıktılarının ölçülmesine yönelik yeni araçlara ihtiyaç vardır. Bu durum, sosyal duygusal öğrenme alanına ilişkin uygulamaların etkisini belirlemeye yardımcı olacaktır (Akt. Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Etkili planlamaların yapılabilmesi ve sağlıklı dönütlerin alınabilmesi açısından, ilgili programların her aşamasında değerlendirme yapılması ihtiyacı ön plandadır.

Sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin becerilerin kazandırılmasıyla ilgili önleme çalışmalarında uygun ölçeklerin kullanılmasının program tasarımı ve değerlendirmesi noktasında önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde varolan ölçekler genelde sosyal beceri başlığı altında toplanmaktadır ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin istenen kapsamda bir ölçeğin olmadığı anlaşıldığından, bu araştırmada ilköğretim 6-7-8.

sınıflarındaki öğrencilerin söz konusu becerilerini değerlendirmede kullanılmak üzere bir sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin hazırlanması amaçlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin kapsamı sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına (Elias ve diğ., 1997; Cohen, 2001; Elksnin ve Elksnin, 2003; Pasi, 2001; Elias, Arnold ve Hussey, 2003) dayandırılmıştır. Ayrıca bu araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yeterli kanıt sağlanmasına bağlı olarak ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) geçerli ve güvenilir bir araç mıdır? İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1. Alt Problemler

1.0. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geçerli bir araç mıdır?

2.0. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği güvenilir bir araç mıdır?

3.0. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

4.0. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

5.0. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri sosyo-ekonomik düzey (SED)'e göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Tanımlar

Sosyal Duygusal Öğrenme: Sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal duygusal yeterlilik kazanmak adına beceriler, tutumlar ve değerler geliştirme sürecidir (Elias ve diğ., 1999).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal duygusal öğrenme açısından kazanılan problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değeri kapsamındaki beceriler bütünüdür (DuPont, 1998; Elias ve diğ., 1997).

Problem Çözme Becerileri: Çeşitli sosyal problemlerde olumlu ve bilgiye dayalı çözümleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesidir (Payton ve diğ., 2000).

Kendilik Değerini Arttıran Beceriler: Kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde algılaması ve günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla kendine güvenen, iyimser bir tarzda başa çıkma kapasitesine ilişkin beceriler bütünüdür (Payton ve diğ., 2000).

Stresle Başa Çıkma Becerileri: Stres durumunda yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilme, kendini duygusal olarak düzenleme ve nasıl hissettiğine ilişkin bilgiyi değerlendirme becerileridir (DuPont, 1998).

İletişim Becerileri: Konuşmayı başlatma ve sürdürme ile kendi duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan tarzda net bir şekilde ifade etme becerileridir (Payton ve diğ., 2000).

1.3. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireyler bilgi toplama araçlarını içtenlikle ve doğru olarak yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan bireylerin SED'leri Türkiye İstatistik Kurumunun 2000 yılında belirlediği sınıflamaya dayanmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara iline bağlı devlet okullarından 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilköğretim 6-7-8. sınıflarda bulunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiğinden, araştırma sonuçları ancak bu öğrencilere benzer cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED'e sahip kişilere genellenebilir.

2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin; çatışma çözme davranışı, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeğinin; sosyal beceriler, Sosyal Beceriler Ölçeğinin; stresle başa çıkma, Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ve kendine saygı, Kendine Saygı Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Değişen ve gelişen yaşam koşullarına bağlı olarak genç bireyler gelişimsel ihtiyaçlarına ilişkin sosyal duygusal anlamda güçlükler yaşamakta ve bu güçlüklerle baş etme sürecinde riskli davranışlar gösterebilmektedirler. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında temel önleme çalışmaları çerçevesinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanımı gibi koruyucu önleyici faktörlerin artırılması üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda etkili önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının planlanması ve uygulanması açısından sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin kazanımları üzerinden değerlendirilmesi söz konusudur.

Yurtdışında sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırmayı hedefleyen bir çok program vardır (Elias ve Tobias, 1996; Frey ve diğ., 2005; Pasi, 2001). Bu tür programlara ilişkin yayınlar yurdumuzda da giderek artmaktadır (Hepözen, Tuncer, Özbakır ve Sözdüyar, 2005; Korkut, 2004). Yapılan çalışmalarda söz konusu programların geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin sorunlar üzerinde durulmaktadır (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004) ve bu sorunların programda kullanılan ölçme araçlarının yetersiz psikometrik özelliklerinden de kaynaklanmış olabileceği vurgulanmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2004). Bu anlamda yeterli psikometrik özelliklere sahip ölçeklerin geliştirilmesi gereklidir. Böylece öğrencilerin program sonunda ilgili beceri alanlarındaki değişimini

incelemek mümkün olacaktır (Frey ve diğ., 2005). Bir başka deyişle, sosyal duygusal öğrenme programlarının olumsuz davranışları azaltmasının yanında olumlu davranışları arttırmaya dönük etkisine bakılması daha fazla mümkün olacaktır. Bu durum, uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının yaygınlaşmasını da beraberinde getirebilecektir.

Araştırmada hazırlanan ölçeğin alt boyutlarına benzer çeşitli ölçme araçları yurtdışında kullanılmaktaysa da bu araştırmada, ölçek uyarlama yoluna gidilmemiştir. Sosyal duygusal öğrenme çalışmalarında yerel ihtiyaçlara dayalı ölçekler esas olduğundan (Elias ve diğ., 1997) kendi kültürümüze özgü ihtiyaçlar üzerinden ilgili becerileri hedefleyen özgün bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında farklı gelişim dönemlerine yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde, ülkemizde 12-14 yaş grubuna yönelik olan benzer becerileri ölçen ölçeklerin, çok sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından yayımlanan Etik Kurallar kitabında (Türk PDR-DER, 2006) psikolojik danışma ve rehberlik alanının önleyici-geliştirici işlevi üzerinde durulmaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B., 2005) ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarınca da desteklenmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırmaya dönük yapılan çalışmalar söz konusu işlevin yerine getirilmesi açısından önemlidir çünkü bu becerilerin artırılması önleme çalışmalarının merkezinde yer almaktadır. İlgili becerilerin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan ölçek ile psikolojik danışma ve rehberlik alanının önleme boyutuna katkı getirileceği ve ölçeğin bu kapsamda yapılacak araştırmaları kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal duygusal öğrenme, duygusal zekanın eğitim alanındaki uygulaması olarak da tanımlanmaktadır (Novick, Kress ve Elias, 2002) ve her iki kavramın öngördüğü beceri alanlarında örtüşmeler dikkati çekmektedir. Bundan dolayı, yapılan çalışmanın, yakın zamanda önemi daha da artan duygusal zeka araştırmalarına da katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bir yandan da değerlendirmeye dönük yapılacak bu çalışma ile sosyal duygusal öğrenmenin, gerek kuramsal gerekse pratik temellerini daha da netleştirmek (McKenzie, 2004; Walberg, Zins ve Weissberg, 2004) mümkün olabilir.

Geliştirilen ölçek, program tasarımı ve değerlendirmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ihtiyacını karşılayabilir. Ayrıca bu kapsamda ilgili becerileri ölçen ilk ölçek olacaktır ve değerlendirmede gelişim özelliklerinin dikkate alınması gereğini (Elias ve diğ., 1997) karşılayabilecektir. Lise dönemindeki sosyal duygusal problemlerin çoğunun kaynağının ilköğretim ikinci kademe yıllarına dayandığı üzerinde durulmaktadır (Rutter, 1980; Akt. Elias, 2001). Bu anlamda daha erken dönemlerde söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların değerlendirilmesi sağlanabilecektir.

Psikolojik danışmanların sosyal duygusal öğrenme uygulamaları ile ilgili olmalarının kendi mesleki rollerini güçlendirebileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalığın artırılması mümkün olabilir. Böylece, rehberlik servislerinin danışanların sadece “gönderildiklerinde gittikleri”, tedavi edici yönü baskın olan değil, önleyici bir vizyonu olan, danışanların iyilik hallerini geliştirmeyi hedefleyen yerler (Bencivenga ve Elias, 2003) olarak hizmet vermelerine katkı getirilebilecektir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanların çalışmalarını önleme programları çerçevesinde yapılandırmaları (Korkut, 2003) mümkün olabilecektir. Ayrıca hazırlanan ölçek ile öğrenciler için bireysel psikolojik danışma planı geliştirmek ya da sosyal duygusal eğitime ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek ve bu eğitime ilişkin kazanımları ortaya koymak mümkün olabilir. Buna ek olarak, halihazırda okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde ya da rehberlik ve araştırma merkezlerinde kullanılan ölçme araçlarının yenilenme ihtiyacına cevap verilebilecektir.

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına ilişkin çalışmalar (Brand, 2004; Brown, 2003; Butts, 2005; DiNatale, 2000; Epstein, 1998) daha çok deneyseldir ya da bu yaklaşıma yönelik tutumları içeren çalışmalardır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçme aracı geliştirme ya da bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Yapılan araştırma söz konusu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamanın yanında, yeni araştırmaların yapılmasını da kolaylaştırabilecektir.

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ile elde edilecek bulguların önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle program

geliştirme ya da deneysel çalışmalarda bu sonuçlar kullanılabilir. Farklı cinsiyet, sınıf ve sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmek için yapılacak çalışmalar elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılandırılabilir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle sosyal duygusal öğrenme konusundaki kuramsal bilgiler verilmiştir. Daha sonra ise sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kavramının Ortaya Çıkışı

Eğitim çalışanları, geçmişten beri öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin önemini kabul etmelerine rağmen, okul müfredatlarının akademik yönelimli olmasına bağlı olarak daha çok akademik performansı geliştirmeye çalışmışlardır (Patrikakou, 2005). İlerleyen zamanlarda öğrencileri riskli davranışlardan korumak için sosyal duygusal kaynakların ele alınma ihtiyacı, değişen toplum ve teknoloji yaşamı ile iş yaşamının gereksinimlerine bağlı olarak, sosyal duygusal becerilere verilen önem kazanmıştır (Lopes ve Salovey, 2004). Bu duruma sosyal, duygusal ve akademik öğrenme kavramına ilişkin araştırma bulgularının artması eşlik etmiştir (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Son 20 yıl ise duygusal, sosyal ve moral eğitimde hareketli bir dönemdir. 1980'lerden sonra değerler eğitimi, moral eğitim, duygusal eğitim gibi yaklaşımlar sosyal duygusal eğitimin gelişimini hızlandırmıştır. Çocuk ve gençlerin yaşadığı problemlerdeki artışın algılanması ve psikoloji alanında ilgili kuramsal bilginin artışıyla, okullarda sosyal duygusal eğitim 1990'lardan sonra daha da önem kazanmıştır (McKenzie, 2004). Bu durum, sosyal, duygusal ve akademik öğrenme adıyla yeni bir kavramın tanımlanmasına yol açmaktadır (Zins, Bloodworth, Walberg ve Weissberg, 2004). Gerek eğitim alanındaki gelişmeler gerekse de toplumsal yaşamda yaşanan değişim doğrultusunda öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine daha fazla önem vermeye başlanmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)'ye göre daha erken dönemlerde işbirliğine dayalı öğrenme, karakter eğitimi, öğrenci merkezli eğitim vurgulanmakla birlikte (Cohen,

1999) sosyal duygusal yeterliliğin önemi yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Aslında deneyimli öğretmenler bunu yıllardır bir şekilde uygulamaktadırlar. Salovey, Mayer ve Elias gibi araştırmacılar, konu üzerinde çalışmışlardır. Goleman'ın Duygusal Zeka kitabı (1995) okulların empati, öz kontrol, öz motivasyon gibi yeterlilikleri daha fazla vurgulamalarına yol açmıştır (Pasi, 1997). SDÖ kavramı üzerinde daha çok durulmasının diğer nedenleri arasında çocuk gelişimi ve önleme çalışmaları ve duygusal zekaya ilişkin çalışmaların artması, CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning), karakter eğitimi birliği gibi kurumların kurulması vardır. Son 25 yıl içinde SDÖ'ye çok daha fazla vurgu yapılmaktadır (Zins, 2001). SDÖ alanı biyolojinin doğası, duygular ve zekanın başarı ve mutlulukla ilişkisine ilişkin yeni anlayıştan ortaya çıkmıştır (Stern, 1999). Özellikle yakın zamanda duygusal zeka alanına ilişkin çalışmalar, önleme çalışmaları ve bu çalışmaları yürütmeyi hedefleyen kurumların kurulmasıyla SDÖ çalışmaları eğitimde daha çok yer almaya başlamıştır.

Önleme çalışmaları sistemli olarak ilk kez 1994 yılında, çalışmaları daha çok çocuğun sosyal yeterliliğini geliştirme, madde kullanımını ve şiddeti önleme, cinsel eğitim, karakter eğitimi gibi konulardan oluşan Fetzer Enstitüsü tarafından başlatılmıştır. SDÖ kavramını da ilk kez Fetzer grubu, genç bireylerin ihtiyaçlarını dile getirmek için ortaya atmıştır. Buna göre SDÖ programında, akademik başarının artırılması vurgulanırken, aynı zamanda sadece belli bir davranışa yönelmek yerine problem davranışın altında yatan nedenlere de dikkat çekilmektedir. Farklı bir organizasyon olan CASEL çalışmalarında da okul öncesinden, yüksek okula dek SDÖ'ye önem vermektedir (Greenberg, Weissberg, O'Brien ve Zins, 2003). CASEL SDÖ'yü hem kuramsal hem de uygulamalı olarak en üst düzeyde geliştirmeye çalışan bilimsel bir organizasyondur (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005). Goleman tarafından 1994 yılında kurulmuştur. Eğitimcilere, araştırmacılara ve politikacılara okul temelli SDÖ'ye ilişkin kuramsal ve uygulamaya dayalı kurumsal destek verir. Araştırmaya dayalı SDÖ programlarının okul öncesinden liseye kadar eğitimin bir parçası olarak çocuk ve gençlerin sağlıklı gelişimini ve iyilik hallerini ilerletmesini hedefler (CASEL, 2005). CASEL, SDÖ'nün önleme programları dahilinde uygulanmasında, bu konudaki bilgilerin paylaşımını sağlar (Elias, Lantieri, Patti ve Walberg, 1999). Önleme çalışmalarıyla ilgili çeşitli kurumlar alanla ilgili ilk çalışmaların ortaya konmasını ve yeni çalışmaların yapılmasını

sağlamıştır. Genişleyen literatür çalışmalarına ek olarak SDÖ'ye ilişkin çeşitli kurumların kavramın gelişimine destek verdiği anlaşılmaktadır.

SDÖ'ye ilişkin çalışmalar arttıkça akademik konular sosyal duygusal konularla birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Örneğin, çalışma alışkanlıklarıyla bir SDÖ becerisi olan çatışma çözme birlikte ele alınabilmektedir veya öğrencilerin edebiyat dersindeki bir konuda, karakterlerin aralarındaki çatışmayı çözmelerine bağlı olarak çatışma çözme becerilerini kullanmaları söz konusudur. Etkili sınıf yönetimi ile işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları bu kapsamda değerlendirilebilir (Zins ve diğ., 2004). Öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarına saygı duyarak; öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik ederek; öğrencilere okul kurallarını belirleme fırsatı vererek; okuldan kaçma, madde kullanımı ve şiddetle ilgili net beklentiler oluşturarak; öğrencilere kişisel normlar, standartlar ve akademik hedefler koymak için fırsatlar vererek; onların okulla ilgili gruplara katılmalarını cesaretlendirerek okullar SDÖ sürecine yardımcı olabilirler (Elias, 2001). Okulların benzer şekildeki yaklaşımlarından ve akademik konularla yapılan ilişkilendirmelerden dolayı SDÖ'nün giderek eğitim kurumlarında daha fazla yer aldığı dikkati çekmektedir.

2.1.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

SDÖ'nün tanımı farklı yazarlarca farklı şekillerde yapılmıştır. Yapılan kuramsal ve deneysel çalışmalara bağlı olarak kavramın tanımı sürekli güncellenmektedir. Temel amaç SDÖ'nün günlük dilde kullanılan bir terim haline gelmesidir (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005). SDÖ kavramı aynı zamanda sosyal duygusal eğitim ve SDÖ programı kavramlarıyla ilişkilidir. Bu anlamda diğer iki tanım da verilmiştir.

2.1.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)

SDÖ, çocuk ve gençlerin önemli yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve toplumda üretken bir birey olmaları için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir. Bu süreç bazı temel becerilerin kazanımı üzerinden gelişir. Bu temel beceriler duyguları yönetme, sağlıklı ilişkiler kurma, olumlu amaçlar belirleme, kişisel ve sosyal ihtiyaçları

karşılama, ahlaki ve sorumlu karar verebilmeyi kapsar (McCombs, 2004; Zins ve diğ., 2004). Böylece çocuk ve gençlerin diğerlerini anlama ve onlarla etkileşimde bulunmalarını, iyi kararlar almalarını, sorumlu ve ahlaki davranmalarını kolaylaştırır (Shriver ve Weissberg, 2005). Sosyal duygusal beceriler bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda tam performans göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu becerileri uygulamak belirli sözel ve sözel olmayan davranışları edinmeyi gerektirir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Yapılan tanımlarda SDÖ' nün çeşitli becerileri kazanma anlamına geldiği ifade edilmektedir. Bunun yanında kazanılan beceriler kişinin duygu, düşünce ve davranışları açısından bir bütün olarak gelişimi ile ilgilidir.

Çeşitli beceri ve davranışların öğrenilmesi, SDÖ' nün tanımlarında yer alan önemli bir boyuttur. O'Brien, Weissberg ve Munro (2005) SDÖ' yü duyguları fark etme ve yönetme, arkadaş edinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, karar verme, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, alkol ve madde kullanımından kaçınma, zor durumlarla baş etme becerilerini kazanma süreci olarak tanımlamışlardır. Bu davranışların gençlerin okulda başarılı olmalarını, sağlıklı ebeveynler ve üretken vatandaşlar olmalarını sağladığına değinmişlerdir. Benzer şekilde Elias da (2006) SDÖ' yü öğrencilerin diğerleriyle geçinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olma, etkili iletişim kurma, ilişkilerini geliştirme, öğrenme gibi yaşam görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan becerileri kazanma süreci olarak ele almıştır. Johnson ve Johnson'a göre ise (2004) SDÖ, gerek kişilerarası gerekse grup düzeyinde; duygularını fark etme-yönetme-ifade etme, hedef koyma ve başarma, problem çözme, eğitim ve iş yaşamına duygusal olarak uyum sağlama ve okul hayatı ile yaşam boyu başarı için gerekli olan olumlu beceri, tutum ve değerlerin içselleştirilmesi olarak tanımlanır.

Kavramı bir süreç olarak ele alan ve etkilerini değerlendiren tanımlar da vardır. CASEL'e göre (2005) SDÖ çocuk ve gençlerin iş ve okul yaşamında başarı için gereken temel sosyal duygusal yeterlilikleri kazanma sürecidir. Bu süreç karmaşıktır ve tek başına anlaşılabilir. SDÖ, sosyal yeterliliği geliştirmek için yapıtaşdır (Elksnin ve Elksnin, 2004). Çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarını karşılayarak dengeli bir şekilde gelişmelerini hedefler (Lopes ve Salovey, 2004). Ayrıca SDÖ yeterlilikleri, "öğrenmeyi öğrenme" yeteneğinin temelidir. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci kendini güvende

hisseder, kendini ve diğerlerini dinler, meraklıdır, sorular sorar, kendini ifade eder (Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999). SDÖ okul-aile işbirliğine dayalı ekolojik bakış açısının çekirdeğinde yer alır. Bu işbirliğinde öğrencinin, akademik sosyal duygusal yeterliliklerinin artırılması ön plandadır (Patrikakou, 2005). SDÖ bu şekilde okulların öğrencilerin iyilik hallerini ve başarılarını arttırmaları ve problemleri önlemeleri için bir altyapı sunar (CASEL, 2005). Kavram, etkilerinin yanında, hem eğitim hem de günlük yaşama ilişkin yararlı sonuçları olan çeşitli becerilerin öğrenildiği bir süreç olarak da ele alınmıştır. Norris'e (2003) göre SDÖ, bireylerin yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yaşamlarındaki sosyal duygusal yönlerini anlamaları, düzenlemeleri ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır. SDÖ, sağlıklı sosyal ilişkiler, kişisel iyilik hali ve akademik başarıyı geliştirmek için tasarlanmış beceriler bütünüdür. SDÖ bir program değildir, ama SDÖ'nün konularını vurgulayan yüzlerce program vardır. Bu tanımda, SDÖ'nün bir program olmayıp, çeşitli becerilerin kazandırıldığı bir yaklaşım olduğu dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Zins ve Wagner (1997), SDÖ'yü, gençlerin okul başarısızlığı, şiddete başvurma, madde kullanımı gibi geleceklerini tehdit eden riskli davranışlara karşı kendilerini korumalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olan bir yaklaşım olarak ele almıştır. Bu anlamda SDÖ, önleme çabalarıyla ilgilidir. Önleme çalışmaları varolan problemleri ortadan kaldırması, yeni problemlerin başlamasını önlemesi ya da çocuk ve gençlerin yaşam stresörleriyle daha iyi baş edebilme kapasitelerini güçlendirmesine göre yapılandırılır.

2.1.2.2. Sosyal Duygusal Eğitim

SDÖ ve sosyal duygusal eğitim birbirini tamamlayan kavramlardır. Sosyal duygusal eğitim kavramı farklı kişilere farklı anlamlar çağrıştırebilmektedir (Pasi, 1997). Bazen öğrencilerin her yaptığını onaylama anlaşılırken, bazen de bunun sadece rehberlik servisinin yapacağı bir iş olduğuna inanılır. Bunun yanında kavramın aslına uygun şekilde müfredatla bütünleştirilmesi gereken bir ders olarak algılandığı da görülür. Asıl anlamıyla SDÖ, sosyal duygusal eğitim yoluyla kazanılan bilgi ve becerilere işaret eder (Zins ve diğ., 2000; Akt. Zins, 2001). Sosyal duygusal eğitim, anlamlı bir yaşam, iş hayatı ve etkili vatandaşlık için temel beceriler, değerler ve çalışma alışkanlıkları edinmeyi amaç edinen; sorumlu, yeterli, bilgili ve diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı

öğrencilerin eğitimini kapsar (Weissberg, Shriver, Bose ve DeFalco, 1997). Sosyal duygusal becerileri iyi gelişmiş çocuk ve gençler, sadece akademik başarıda değil, yaşamın her alanında anlamlı bir avantaja sahiptir. Bu gençler diğerleriyle etkileşimde kendilerini daha yeterli hissederler, risk almaya isteklidirler, diğerlerine karşı sorumlu davranırlar, olumlu ve sağlıklı davranışlarda bulunmaya eğilimlidirler (Pasi, 2001). Sosyal duygusal eğitim sosyal duygusal yeterlilikleri artırma sürecidir. Bu yeterlilikler ise öğrencilerin; dinleme ve iletişim kurma, odaklanma ve fark etme, anlama ve problem çözme, işbirliği kurma, duygusal durumu ayarlama, kendini motive etme, çatışmaları uyum sağlayarak çözme, grubun üyesi olma gibi becerilerinin gelişimi anlamına gelir (Cohen, 2001). Sosyal duygusal eğitim ile öğrencilerin akademik başarılarını güçlendirmek için, kendinin ve diğerlerinin farkında olma, sorumlu kararlar alabilme, kendini ve ilişkilerini yönetme becerilerini öğretme hedeflenmektedir (Zins ve diğ., 2004). SDÖ bir eğitim almayı gerektirmektedir. Sosyal duygusal eğitim bu öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan, çeşitli becerilerin öğrencilere kazandırıldığı, okulun akademik müfredatına sıkı sıkıya bağlı bir süreçtir.

2.1.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Programı

Sosyal duygusal eğitim ile yakından ilişkili bir kavram da SDÖ programı kavramıdır. Çeteleşme, madde kullanımı, şiddet gibi belli davranışsal problemleri önlemeyi hedefleyen eğitim programlarına ihtiyaç artmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal yeterliğini, sosyal farkındalık ve problem çözme becerilerini, duygusal zeka kapasitesini ve SDÖ'sünü geliştirmeyi amaçlayan sosyal duygusal eğitim programları yaygınlaşmıştır (McKenzie, 2004). Cohen'e göre (2001) SDÖ programları duygusal zeka becerilerini güçlendirmek için tasarlanmıştır. Bu programların çoğu okul veya okul bölgesi düzeyinde uygulanır. Daha çok kendinin ve diğerlerinin farkındalığı, duygusal olarak kendini ayarlama, iletişim, kendini motive etme, problem çözme ve karar verme, işbirliği, daha gerçekçi olumlu kendilik değeri oluşturma gibi alanlardaki becerilere odaklanır (Akt. Elksnin ve Elksnin, 2004). Bu programlar çocuk ve gençlerin sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar (Cohen ve Sandy, 2003). SDÖ programları aslında çocuk ve gençlerin sosyal amaçlar belirleme, problem çözme, gelişimsel görevlerle etkili biçimde baş etme, diğerlerinin bakış açılarını takdir etme, duygularını fark etme ve yönetme kapasitelerini arttırmaya dönük sistemli bir sınıf

öğretimidir (Payton ve diğ., 2000; Akt. Johnson ve Johnson, 2004). Öğrencilere bu alanlarda yardım etmek akademik yaşamda ve günlük hayatta da onlara yardımcı olmaktadır (Pasi, 1997).

SDÖ becerilerinin öğretimi çeşitli programlar aracılığıyla yapılmaktadır. Eğitim kurumları SDÖ programlarının yürütüldüğü en önemli merkezlerdir. Söz konusu programlar çeşitli aşamalara göre uygulanır. SDÖ programlarını okullarda uygulamak gerçekleştirilebilir bir hedeftir (Dilworth, Mokruve ve Elias, 2002). Dwyer ve Osher'in (2000) geliştirdiği modele göre, SDÖ, okullarda 3 düzeyde uygulanabilir: Tüm okul personelinin içine alan müdahaleler, belirli sınıflara yönelik müdahaleler ve saldırganlık, madde bağımlılığı gibi problemleri olan öğrencileri hedefleyen daha küçük kapsamlı müdahaleler (Akt. Telleen, Maher ve Pesce, 2003). Shriver ve Weissberg' e göre (2005) en iyi SDÖ programları çocuklar kadar, onların öğretmenleri, ebeveynleri ve okul yöneticilerini içine alan programlardır. Bu programlar aracılığıyla öğrencilere; örneğin çetelere girmeme gibi anlamlı ve ahlaki kararlar almada veya madde kullanımı gibi riskli davranışlarda bulunma baskılarını reddetmeye yönelik bilgi ve becerileri edinme fırsatı sağlanır. Bu bilgi ve beceriler hem okul çalışanları hem de ebeveynler açısından çocuk ve gençlerin kazanması gerektiği düşünülen becerilerdir.

Yukarıda yapılan her üç tanımdan anlaşılmaktadır ki; SDÖ becerileri sosyal duygusal eğitim yoluyla kazanılmaktadır ve sosyal duygusal eğitim, SDÖ programları ile yürütülmektedir. Yapılan tanımların yanında sosyal duygusal öğrenme kavramının yararlarına da değinilmiştir.

2.1.3. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Yararları

SDÖ'nün yararları genel anlamda riskli davranışları azaltması ve koruyucu yeterlilikleri artırması açısından incelenmektedir. Bunun yanında SDÖ'nün yararları akademik başarı, okula devam, öğrenme kapasitesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, eğitim standartlarına etkisi yönünden de ele alınmaktadır.

Öğrenci başarısını arttırmak için öğrenmeye ilişkin engellerin ifade edilmesi gerektiği, öğretmenlerin uzun zamandır farkında oldukları ve araştırma sonuçlarıyla da

desteklenen bir durumdur (Ragozzino, Resnik, O'Brien ve Weissberg, 2003). Bu engellerin sosyal duygusal olabileceğinden hareketle (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2001) SDÖ'nün potansiyel etkilerini ikiye ayırmaktadırlar. Birincil etkileri, akademik başarının, öğrenmeye motivasyonun, okula ilginin ve bağlılığın artması, okuldan atılma olasılığının azalması, daha iyi bir dereceleyle mezun olma ve iş bulma olasılığındaki artış noktasında toplanmaktadır. İkincil etkileri ise, daha çok yetkinlik beklentisinin yükselmesi, diğerleriyle işbirliğinin artması, sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, madde kullanımında düşüş, şiddet kullanmada düşüş, aile ilişkilerini geliştirme gibi alanlarda görülmektedir. SDÖ çalışmaları sonucu, çocuk ve gençler daha etkili öğrenen bireyler olurlar, diğerlerini olumlu tarafından görmeye eğilimleri artar, fiziksel bir hastalığa yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu aile üyeleri ve uyumlu vatandaşlar olma eğilimleri ve okul ile yaşam performansları artar (Bencivenga ve Elias, 2003; Zins ve Wagner, 1997). Koruyucu faktörlerin artırılması risk faktörlerini azalttığından (Romasz, Kantor ve Elias, 2004) SDÖ programları öğrencilerde anti sosyal davranışların azalmasına ve akademik başarının artmasına yol açmaktadır (Hawkins, Smith ve Catalano, 2004). SDÖ, olumlu davranışları arttırmanın yanında öğrenme yetersizliği gibi yetersizlik alanlarını azaltma amacıyla da uygulanabilir (Elksnin ve Elksnin, 2004). Tüm bu yararların elde edilmesi SDÖ programlarının etkililiğine bağlıdır. İyi tasarlanmış ve sıkı değerlendirme içeren etkili SDÖ programları öğrencilerin sosyal duygusal uyumunu, akademik başarıyı arttırır, problemleri azaltır, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir, okulun ve sınıfın havası değişir (Lopes ve Salovey, 2004; Elias, 2006). Bu programlarda ele alınan stresle başa çıkma becerileri zor yaşam olaylarında destek sağlama açısından gereklidir. Öğrencilere karşılaştıkları zor yaşam olaylarında sosyal duygusal yardım, güçlü bir önleme stratejisi olduğu kadar akademik öğrenmeyi geliştirir. Bir diğer SDÖ becerisi olan problem çözme becerisi yeni durumlara uyum sağlamayı kolaylaştırır (Elias, 2006) ve kişinin zekasını en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olur (Pasi, 2001). Çocuk ve gençlerin sosyal duygusal gelişim ihtiyaçlarını bu şekilde ifade etmek onların uzun süreli yaşam başarısı için gerekli becerilerinin gelişimini güçlendirdiği kadar daha iyi öğrenen bireyler olmalarına da yardımcı olur (Kress ve diğ., 2004). SDÖ'nün genel anlamda,

riskli davranışları önlediği kadar koruyucu becerileri kazanmayı da içerdiği anlaşılmaktadır

Öğrencilerin okula uyum sağlamaları noktasında ele alınan yararlar da vardır. Okul ortamında sosyal desteği zayıf olan öğrencilerin okulu bırakması daha olasıdır (Elksnin ve Elksnin, 2006). Çocuklar SDÖ becerilerine sahip olduğunda ise, okul ortamında daha olumlu bir öğrenme çevresi oluşturulur (Bencivenga ve Elias, 2003). Bu öğrenme çevresinin oluşturulması için SDÖ çerçevesinde öğrencilerde çeşitli yeterliliklerin kazandırılması gerekir. Örneğin bunlardan biri duygulara ilişkin yeterlik kazandırmadır. Duyguların dikkat, öğrenme ve bellek kapasitesinin gelişimini uyardığı bulunmuştur (LeDoux, 2000; Akt. Kress ve diğ. 2004). Duygusal yeterlilikler akademik başarı için gereklidir. Yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır, sosyal uyumu artırır (Lopes ve Salovey, 2004). Bu şekilde öğrencilerin okula bağlanmaları sağlanabilir.

Eğitimin akademik yanıyla olan ilişkisi incelenerek de SDÖ' nün yararları ele alınmaktadır. Akademik yarar boyutu kavrama ilişkin son zamanlarda yapılan çalışmalarda daha da belirgin hale gelmiştir. Sadece akademik olarak yeterli olmak gelecekteki yaşam başarısının bir yordayıcısı değildir (Kress ve diğ., 2004). Sosyal yeterlilikler aile yaşamının, eğitim ve meslek başarısının, psikolojik sağlığın ve anlamlı bir yaşamın temelidir. Kişiler arası etkileşim becerileri, kişinin diğer insanlarla arasındaki temel bağı oluşturur (Johnson ve Johnson, 2004). SDÖ becerileri, öğrencilerin başarıya odaklanmalarına ve kendi başarılarına inanmalarına, öğretmenleriyle iyi iletişim kurmalarına, akademik hedefler belirlemelerine, kendilerini belirledikleri amaçları başarmaya güdülemelerine ve engellerin daha rahat üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Zins ve diğ., 2004). Öğrencilerin büyük bir kısmı, sosyal duygusal ihtiyaçları ifade edilmediğinde öğrenmeye odaklanmakta zorlanmaktadırlar. Bu bağlamda eğitimin akademik yanı ile SDÖ' nün birlikte ele alınması öngörülmektedir (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Bu doğrultuda 300'den fazla çalışmanın incelenmesi sonucunda, SDÖ programlarının öğrencilerin akademik performansını geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerde okula devamı, daha yapıcı davranmayı, okula aidiyeti arttırdığı ve daha iyi başarı puanları alınmasını kolaylaştırdığı bulunmuştur (Shriver ve Weissberg, 2005). SDÖ öğrencilerin öğrenmeye hazır oluşlarını güçlendirme, okula devamı artırma ve okul performansını geliştirme ile

ilgili tutum ve davranışları geliştirdiği için eğitimin akademik standartlarıyla örtüşmektedir (Kress ve diğ., 2004). Fen ve matematik başarısı ile sosyal duygusal beceri indeksleri arasında ilişki bulunmuştur (Ben-Avie, 2003; Akt. Kress ve diğ., 2004). Sosyal duygusal beceriler, akademik öğrenme becerileri ile bilişsel düşüncenin gelişimi ve yüksek akademik standartların oluşturulması için gereklidir (McCombs, 2004; Weare, 2002). Bu anlamda SDÖ fen bilgisi, matematik, okuma ve yazma kadar zorunlu bir standart olmalıdır (Greenberg, 2004). Bir anlamda SDÖ' nün akademik başarıdaki rolü o derece önemlidir ki; kavramın normal bir eğitim öğretim müfredatının vazgeçilmez bir parçası olması öngörülmektedir. Bunun yanında akademik öğrenme konusunda da SDÖ'nün önemine değinilmektedir.

SDÖ yeterlilikleri, çocuk ve gençlerin akademik gelişiminde önemli olan beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır (Payton ve diğ., 2000). Eğitimin akademik standartlarıyla SDÖ becerileri örtüşmektedir ve akademik öğrenme SDÖ ile sinerji içindedir (Elias ve diğ., 1997; Kress ve diğ., 2004). Akademik öğrenmeye ilişkin sosyal duygusal faktörler; ait olma, katılım, kimlik kazanma ve okul üyeliği kavramlarıyla betimlenir (Johnson ve Johnson, 2004). SDÖ yeterlilikleri, akademik konularla ilişkilendirildiğinde, gençlerin olumlu benlik imajı kazanmalarını, sağlıklı iletişim kurma kapasitelerini, okul başarılarını artırır. Böylece öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılamaları mümkün olur (Elias, 2006; Payton ve diğ., 2000).

Akademik başarıyla olan ilişkisi anlamında SDÖ' nün öğretmenlerin çalışmalarına da etkisi olacağı üzerinde durulmuştur. Bu açıdan akademik kazanımı kolaylaştırdığı için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim performansını arttırmaktadır (Weare, 2002). Öğrencinin disiplin sorunları yaşamaması, eğitim sürecine muhalefet etmesi, okula yabancılaşması, devamsızlık göstermesi okul performansını düşüren sosyal duygusal güçlüklerdir. Öğretmenler, SDÖ' ye eğitim kalitesini arttırmak, sınıflarını daha etkili yönetmek ve zor öğrencilerle daha iyi baş etmek için ihtiyaç duyarlar. SDÖ becerileri, öğrencilerin kendi stresleriyle daha iyi baş etmelerini sağlaması ve problem çözme sürecine daha iyi uyum sağlamalarına yol açması (Zins ve diğ., 2004) gibi niteliklerinden dolayı öğretmen öğrenci ilişkilerini kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Öğrenciler SDÖ becerileriyle akademik çalışmalarda daha yeterli hale gelirken bu durum öğretmenin eğitim performansını da arttırmaktadır.

SDÖ' nün yararları kişisel ve sosyal anlamda oldukça fazladır. Ayrıca eğitim sürecine ve öğretmenin çalışmalarına da katkısı vardır. Kavramın artık bilinen eğitim müfredatının ayrılmaz bir parçası olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda SDÖ' nün, eğitim hedefleri belirlenirken dikkate alınması gereken önemli bir kriter olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.4. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlişkili Yaklaşımlar

SDÖ' nün ilişkili olduğu yaklaşımlar, SDÖ kavramının tanım ve yararları ile kapsamının netleştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünüldüğü için incelenmiştir. SDÖ yaklaşımı psikoanalitik çalışmalardan temel önlemeye kadar bir çok çalışmadan etkilenmiştir (Cohen, 2001). McKenzie'ye (2004) göre SDÖ; “duygusal-sosyal ve ahlaki eğitim” kavramını tartışmak için kullanılan kavramlardan biridir. Elias ve diğerlerine göre (1997) SDÖ' yi içeren eğitsel müdahaleler, çocuk ve gençlerin gelişimine ilişkin kuramsal bir dayanağa sahip olmalıdır (Akt. Greenberg, Kusché ve Riggs, 2004). Benzer bir görüşe göre (Payton ve diğ., 2000) SDÖ yeterlilikleri belirlenirken bu yeterliliklerin kuramsal temellere dayanması gerekmektedir. SDÖ' nün kuramsal dayanakları temelde iki başlıkta toplanır:

1. SDÖ' ye İlişkin Kuramlar: Duygusal zeka, sosyal duygusal yeterliliği artırma, sosyal-gelişimsel model, sosyal bilgi işleme, kendilik yönetimi.
2. Davranış Değiştirme ve Öğrenme Kuramları: Sağlıklı inanç modeli, mantıklı davranış kuramı, problem davranış kuramı, sosyal-bilişsel kuram.

SDÖ' nün ilişkili olduğu yaklaşımlar; duygusal zeka, karakter eğitimi, çoklu zeka, yaşam becerileri, sosyal beceriler ve sosyal öğrenme kuramı olmak üzere önem sırasına göre altı başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca başka yaklaşımlarla olan ilişkisine de kısaca değinilmiştir. Söz konusu yaklaşımlara SDÖ' nün gelişiminde önemli katkıları olan çalışmalar olarak da bakılabilir.

2.1.4.1. Duygusal Zeka (EQ)

SDÖ ile en yakından ilişkili olan yaklaşımdır. Gardner'ın görüşlerine paralel olarak Goleman, bilişsel zeka anlayışının dar olduğuna değinmiştir çünkü bu zeka anlayışı günlük yaşamda nasıl davranılacağına ilişkin bir çok önemli yeterlilik üzerinde fazla durmamaktadır. Goleman duygusal zeka alanındaki yetersizliğin evlilikten fiziksel sağlığa kadar geniş bir alanda olumsuz sonuçlara neden olacağını belirtmiştir. SDÖ bu noktada geniş bir perspektifte ele alınır ve iyilik hali ve duygusal sağlığı artıran yaşam tarzına ilişkin tutumlar, inançlar, davranışlar, beceriler bu kapsamda değerlendirilir (Wagner ve Zins, 1985; Zins ve Wagner, 1987; Akt. Zins ve Wagner, 1997).

Duygusal zeka kavramı, ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmıştır. Goleman'ın (1995) kitabıyla duygusal zeka kavramı daha popüler hale gelmiştir (Akt. Elksnin ve Elksnin, 2004). Mayer ve arkadaşları duygusal zekanın yapısını duyguları tanıma, fark etme ve yönetme olarak ilk üç alanda tanımlamışlardır. Goleman ise motivasyon ve kişiler arası becerileri bu yapıya ilave etmiştir. Böylece yaşam başarısıyla ilgili 5 sosyal duygusal alan ortaya konmuştur: kendi duygularını bilmek, duyguları yönetmek, duyguları fark etmek, kendini motive etmek, kişilerarası ilişkilerle baş etmek (Elksnin ve Elksnin, 2006). Duygusal zekanın yapısı çeşitli çalışmalardan etkilenerek oluşturulmuş olup Goleman'ın (1995) tanımladığı haliyle son şeklini almıştır.

Duygusal zeka kişinin duygularını sosyal anlamda doyurucu bir şekilde anlama ve düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2006). Yeşilyaprak'a (2001) göre duygusal zeka kişinin duygularını akılcıca ve yararlı bir biçimde kullanma yeteneğidir. Duyguları doğru bir şekilde değerlendirme ve ifade etme, duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleme buna dahildir (Elksnin ve Elksnin, 2003). Duygulara ilişkin üç yeterlilik duygusal zekayı geliştirir. Bunlar; duyguları fark etme, duyguları anlama ve tanımlama ile duyguları ifade etmedir (Bruno, England ve Chambliss, 2002). Duygusal Zeka veya SDÖ becerileri günlük okul ve sınıf yaşamının temelini oluşturur (Elias ve diğ. 1997; Yeşilyaprak, 2001; Yavuz, 2003; Elias, Arnold ve Hussey, 2003). Bu anlamda duygusal zeka kazanımının zayıf olması stres yaşamaya yol açabilir (Cohen, Ettinger ve O'Donnell, 2003). Bilişsel zeka, ancak duygusal zeka ile

bütünleştğinde işlevsel olabilir (Weare, 2002). Duygusal zeka bilişsel zekaya göre genetik olarak belirlenmediği için eğitim yoluyla ve yaş ilerledikçe geliştirilebilir ve etkili programlar ile duygusal zeka düzeyi yükseltilebilir. Ayrıca çoğu duygusal zeka becerisi birbiriyle binişiktir. Bir beceriye ilişkin kazanımlar başka bir becerinin gelişimini kolaylaştırır (Elksnin ve Elksnin, 2003; Balcı, 2004; Elksnin ve Elksnin, 2006; Liff, 2003). Duygusal zeka, sosyal zekayı geliştirir. Duygusal zeka iç deneyimi, sosyal zeka ise dış dünya ilişkilerini düzenler. Duygusal zeka duygusal yaşantıya ilişkin fizyolojik belirtileri ve bunu ortaya çıkaran şartları doğru anlamayı ve tanımlamayı içerirken sosyal zeka, sosyal yaşantıyı anlamayı içerir. Bundan dolayı, duygusal ve sosyal zeka karşılıklı ilişki içindedir (Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Goleman, duygusal zekanın beş alandaki temel becerilerini tanımlamıştır (Elias ve Butler, 1999). Bu beceriler SDÖ programlarında ele alınmaya çalışılır (O'brien, Weissberg ve Shriver, 2003):

1. Öz farkındalık: Kişinin duygularını fark etmesi, duygulara ilişkin kelime kazanımı, farklı durumlarda yaşanan duyguların sebeplerini kavramaya ilişkin becerilerden oluşur.
2. Duygularını düzenleme: Sözel olarak duygularını ifade etme, kaygı, depresyon ve öfkeyle olumlu bir şekilde baş etme, antisosyal, saldırgan davranışlara ilişkin tepkileri kontrol etme becerilerini kapsar.
3. Kendini ayarlama ve performans: Kısa ve uzun vadeli amaç koyma, yapılan işe odaklanma, motivasyon, iyimserlik ve ümit duygularını harekete geçirme, en iyi performansı ortaya koymak için çalışma becerilerinden oluşur.
4. Empati kurma ve bakış açısı alma: Dinleme becerilerinin kazanımı, diğerlerinin duygularını, görüşlerini ve bakış açılarını anlama becerilerinden oluşur.
5. Sosyal beceriler: Güvengelik, duyguları etkili bir şekilde ifade etmek, sosyal ipuçlarına duyarlılık, grupla çalışma becerileri, liderlik, sosyal karar verme becerileri, kişilerarası engellere yapıcı tepkiler verme becerilerini kapsar.

Benzer bir sınıflama duygusal zekaya yönelik standartlar şeklinde betimlenerek yapılmıştır. Bu sınıflamanın Elias'ın (1997) çizdiği gelişim alanlarına uygun olarak duygusal zeka kartesi şeklinde tüm öğrenciler için kullanılabilceği belirtilmiştir (Akt. Elias, Arnold ve Hussey, 2003):

A. Öz farkındalık:

1. Duyguları fark etme ve isimlendirme;
2. Farklı zamanlardaki duyguların nedenlerini anlama.

B. Duyguların yönetimi / düzenlenmesi:

1. Kaygı, öfke ve depresyonu sözel olarak ifade etme ve olumlu başa çıkma;
2. Tepkilerini kontrol etme ve saldırgan, kendine zarar verici, düşmanca ve antisosyal davranışları azaltma;
3. Kendinde, ailesinde ve diğer insanlardaki olumlu duyguları ve güçlü yanları fark etme.

C. Kendini ayarlama ve performans:

1. Yaptığı işe odaklanma;
2. Kısa-uzun vadeli hedefler koyma, dönütler ışığında performansı ayarlama;
3. Kendinde ve diğerlerinde olumlu motivasyonu harekete geçirme;
4. Kendinde ve diğerlerinde ümit ve iyimserliği harekete geçirme;
5. En iyi performans için çalışma.

D. Empati ve diğerlerinin bakış açısını anlama:

1. Dikkatli ve doğru dinleme;
2. Diğerlerinin duygularına ilişkin duyarlılığı geliştirme;
3. Diğerlerinin bakış açılarını ve duygularını anlama;
4. Günlük yaşamdaki becerilerin kullanımını geliştirmek için dönütleri değerlendirme.

E. Sosyal beceriler:

1. İlişkilerde duyguları yönetme ve dengeleme;
2. Duyguları etkili bir şekilde ifade etme;
3. İkna, güvengenlik, liderlik özelliklerini uygulama;
4. Sosyal ipuçlarına sürekli duyarlı olma;
5. Karar verme ve problem çözme becerilerini kullanma;
6. Kişilerarası veya yapılan işle ilgili engellere karşı yapıcı ve problem çözme tarzına dayalı tepki gösterme.

SDÖ kavramı, duygusal zeka çalışmalarını (Goleman, 1995; Salovey ve Mayer, 1990) üzerinden ortaya konmuştur. Genellikle kendine güvenme, kendinden beklenen davranışların farkında olma, davranışlarını kontrol etme, bekleyebilme, yönergeleri takip etme, yardım istemeyi bilme, ihtiyaçlarını ifade etme ve diğerleriyle birlikte olma alanlarındaki becerileri öğrenmeye işaret eder (Akt. McCombs, 2004). Goleman'a (2004) göre 1995'de duygusal zeka kitabı yayınlandığında SDÖ alanını yeni yeni gelişmeye başlamıştı. Kitabın yayınlanması, eğitim çalışanlarının ilgisinin çocuk ve gençlerin sosyal duygusal gelişimine dolayısıyla SDÖ programlarına yönelmesine yol

açmıştır (Lantieri, 2001; Lopes ve Salovey, 2004). Bu durum SDÖ hareketinin yayılma hızını arttırmıştır (Goleman, 2001). Araştırmalarda SDÖ gibi duygusal zekanın da olumlu davranışların artmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Lopes ve Salovey, 2004). Duygusal zeka çalışmaları SDÖ çalışmalarının şekillenmesini önemli bir ölçüde etkilemiştir.

Bir tanıma göre SDÖ, duygusal zekayı güçlendirmek için geliştirilen müdahale yaklaşımıdır (Elksnin ve Elksnin, 2004) ve temeli duygusal zekayı geliştirmeye ilişkin çalışmalara dayanmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2006). SDÖ veya sosyal duygusal eğitim duygusal zekayı geliştiren yöntem ve süreçleri kullanmayı içerir (Elksnin ve Elksnin, 2003). SDÖ programları ise duygusal zeka becerilerini güçlendirmek için tasarlanmış programlardır (Elksnin ve Elksnin, 2004). Novick, Kress ve Elias'a göre (2002) SDÖ, duygusal zeka becerilerinin eğitim alanında geliştirilmesi anlamına gelir. Öğrencilere öğretilen sosyal duygusal beceriler, duygusal zeka kapsamında ele alınan becerilerdir (DuPont, 1998; Lopes ve Salovey, 2004; Zins ve diğ. 2004). Örneğin bir SDÖ programı olan alternatif düşünme stratejilerini geliştirme programının müfredatındaki beceriler duygusal zeka alanında yer alan becerilerle örtüşmektedir (Greenberg, 2004). Bu tip programlar aracılığıyla çocuk ve gençlerin duygusal zeka kapasitesi, onları duyguları tanıma ve yönetme, etkili iletişim kurma, çatışmaları şiddete başvurmadan çözüme gibi somut becerilerle donatarak güçlendirilir (Lantieri, 2001). Duygusal zekayı SDÖ programları aracılığıyla geliştirmek, gençlerin sosyal ve akademik başarısını arttırmaya dönük eğitim çabalarının temel hedefidir (Elias ve diğ. 1997; Akt. Pasi, 2001). SDÖ' nün tanımlanmasında ve uygulanmasında duygusal zekanın önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir anlamda duygusal zeka yaklaşımı, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının gerek kuramsal gerekse de uygulamalı olarak gelişimini şekillendirmiştir.

2.1.4.2. Karakter Eğitimi

Karakter, bir kişinin yaşamını prensipli, ahlaki bir tarzda ve SDÖ becerilerinin kullanımı içerecek şekilde düzenlemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Novick, Kress ve Elias, 2002). Eğitimde ceza ve disiplinin ötesinde karakter eğitimi bulunmaktadır (Center For Mental Health In Schools, 1997). Karakter eğitimi iyi karakteri model

olarak ve öğreterek öğrencilerin ahlaklı, sorumlu, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını güçlendiren okulları oluşturmayı amaçlar. Saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, şefkat, cesaret, iyilikseverlik, nezaket gibi kavramları vurgular (CASEL, 2005). Ülkemizde de karakter eğitimine ilişkin benzer kavramları ele alan yayınların sayısı artmaktadır (Helik 1, 2003; Perese 1, 2003). Buna ek olarak karakter eğitimi programları SDÖ becerilerini vurgular. Örneğin SDÖ' ye dayalı olarak hazırlanmış bir karakter eğitimi programı bir SDÖ becerisi olan problem çözme becerisini öğretebilir. SDÖ becerileri olmadan etkili karakter gelişimi çıktılarını almak mümkün değildir. Ayrıca SDÖ programlarının sadece karakter gelişimi değil madde kullanımını azaltma, akademik bağlılık gibi çıktıları vardır (CASEL, 2005). SDÖ' nün karakter eğitimine göre daha geniş bir bakış açısına sahip olduğu ve her iki yaklaşımın benzer becerileri ele aldığı dikkati çekmektedir.

Her iki kavramın benzer özelliklerini öne çıkaran açıklamalar vardır. Akademik başarı ve güçlü karakter modeline önem verilen eğitim kurumlarında sosyal duygusal eğitim ve karakter eğitiminin kavram ve stratejileri öğretim programına baştan başa dahil edilmekte ve öğrencilerin sosyal duygusal iyilik hali ve akademik başarıları arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır (Bencivenga ve Elias, 2003). SDÖ bunun yanında, karakter eğitiminin amaç ve araçlarını paylaşır. Her iki yaklaşım arasındaki paylaşımın artması bu iki alanın karşılıklı gelişimine yol açmaktadır (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). SDÖ ve karakter eğitimi; bir kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme yeteneği ve davranışlarını amaçlı olumlu bir şekilde organize etme yeteneğini güçlendirmeye çalışan ve birbirini tamamlayan iki yaklaşımdır. Her ikisi de çocuk ve gençlerin, öğrenme, ilişki kurma, günlük problemleri çözme, gelişim görevlerini yerine getirme gibi günlük yaşam görevlerini başarılı bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olur. Bu durum her iki yaklaşımın ortak özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Novick, Kress ve Elias'a göre (2002) SDÖ ve karakter eğitimi alanlarında iki temel bileşen vardır: Bunlardan biri; SDÖ ve karakter eğitiminin sosyal ve akademik başarı için gerekli olduğudur. İkincisi ise güçlü bir karakterin bir dizi sosyal duygusal becerinin kazanımına dayandığıdır. Gerek anlayış gerekse içerik açısından SDÖ ve karakter eğitimi birbirini destekleyen yaklaşımlardır.

Her iki kavramı birbirlerinden farklılıkları açısından karşılaştıran çalışmalar da (Elias ve diğ., 1997; McKenzie, 2004; Walberg, Zins ve Weissberg, 2004) vardır. Karakter eğitiminin daha çok insancıl ve dini geleneklere dayanmasına karşın, SDÖ' nün daha çok psikolojik araştırmalara dayandığı üzerinde durulmaktadır. Karakter eğitimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gibi bir terminoloji kullanmasına rağmen bu kullanıma herhangi bir kuramsal temelin eşlik etmediği görülmektedir. Karakter eğitiminin savunucuları kullandıkları terimleri öğrencilere bir dış değer sistemini kazandırmaya yardımcı olması için kullanırlar. Sosyal duygusal eğitim yaklaşımı, psikolojik kuram ve araştırmalara daha yakın durmaktadır. Ayrıca sosyal duygusal eğitim, karakter eğitimi ve değerler eğitiminden daha geniş bir bakış açısına sahiptir. SDÖ, öz farkındalık, tepkilerin kontrolü, işbirliğiyle çalışma ve kendisinin ve diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı olma olarak tanımlanmaktadır. Oysa çoğu karakter eğitimi programı doğrusal yaklaşımı içerir, sorumlu davranışı oluşturduğu varsayılan değerlere ilişkin bir davranış dizisi üzerinde durur. Sosyal duygusal eğitim, gerek eğitim içeriği gerekse de eğitim yöntemleri açısından daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu eğitimde aktif öğrenme teknikleriyle, farklı durumlara göre genelleştirilebilen becerilere ve çoğu duruma uygulanabilen sosyal karar verme ve problem çözme becerilerine daha çok vurgu yapılır. Görüldüğü gibi karakter eğitimi ve SDÖ'nün birbirini desteklediğini ve benzer hedefleri olduğunu ifade eden çalışmaların yanında SDÖ'nün daha geniş bir bakış açısına sahip olduğunun vurgulandığı araştırmalar bulunmaktadır.

2.1.4.3. Çoklu Zeka

Daha önce de söz edildiği gibi, SDÖ çalışmalarına rehberlik eden yaklaşımlardan bir diğeri Gardner'ın (1983) çoklu zeka kuramı ve bu kuram çerçevesinde tanımlanan kişilerarası ve içsel zeka alanlarıdır (Akt. Zins ve Wagner, 1997). Gardner ve diğ. (1995) çoklu zeka kavramıyla bir dizi zeka alanı tanımlamışlardır. Bunlardan iki tanesi "kişisel zeka" olarak adlandırılabilir. Bunlardan biri içsel zekadır ve kişinin kendini anlama yeteneği, doğru bir kendilik değeri oluşturma ve bunu yaşamda etkili bir şekilde kullanma olarak tanımlanır. Diğeri kişiler arası zeka alanıdır ve diğerlerini anlama, diğerleriyle birlikte çalışma ve onları güdüleme, diğerleriyle nasıl işbirliği içinde çalışılacağını bilme ile ilgilidir (Akt. Weare, 2002). Kişiler arası zeka alanına duyguları ayarlama ve düzenlemeyi öğrenme, arkadaşlık kurma, etkileşim becerileri geliştirme,

kendini ve davranışlarını anlama da dahildir (Fopiano ve Haynes, 2001). İçsel ve kişiler arası zeka alanları, kişinin amaçları, duyguları ve diğerlerinin davranışlarını anlama ile ilgilidir (Liff, 2003). SDÖ bu iki zeka alanıyla yakından ilişkilidir. SDÖ öğretimi kişilerarası ve içsel çoklu zeka alanlarının gelişimini özellikle ilköğretim ikinci kademedede olumlu yönde etkilemektedir (Elias ve diğ., 1997; Pasi, 1997). Bu zeka alanlarındaki yeterlilikler yeni SDÖ becerilerinin kazanımını da etkileyebilir. Her iki yeterlilik alanı birbirinin gelişimini karşılıklı olarak kolaylaştırmaktadır.

2.1.4.4. Yaşam Becerileri

SDÖ becerilerinin yaşam becerileri kapsamında tanımlanan becerilerle ortak özellikler gösterdiği üzerinde de durulmuştur. Elias ve diğerlerine (1997) göre öğrenciler kendileri ve çevreleri hakkında doğru bilgi toplayıp, doğru kararlar vermeleri ve yetkin bir şekilde davranabilmeleri için, sosyal duygusal becerilere sahip olmaları gerekir. Bu beceriler, riskli davranış durumlarında, öğrenciye rehberlik edecek yaşam becerileri olarak da değerlendirilebilir. Yaşam becerileri kendilik gelişimi, stresle başa çıkma, iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma çözme, güvengenlik, sosyal beceriler, dinleme, kendini ifade etme gibi becerileri kapsamaktadır (Shadmi ve Noy, 2003). Temel önleme alanı temel yaşam becerilerini çocuklara öğretmek onları daha sonraki problemlerden korumaya çalışır. SDÖ ise yaşam becerileri olarak tanımlanan becerileri kapsamaktadır (Greenberg, 2004). Ülkemizde madde bağımlılığını önlemede yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla bir program hazırlanmıştır (Davaslıgil, Çakıcı ve Ögel, 1998). Buna göre öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmaları bağlamında kendini tanıma, iletişim becerileri, stresle başa çıkma, karar verme ve kendini ortaya koyma becerileri yönünden yeterli hale gelmeleri amaçlanmıştır. Yaşam becerileri, SDÖ becerileri altında ele alınan beceriler olup, bu becerilere yönelik geliştirilen programların içeriği SDÖ programlarının içeriğine benzemektedir.

2.1.4.5. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceriler çocukların sosyal durumlarda kullandıkları spesifik becerilerdir (Elksnin ve Elksnin, 2004). Sosyal beceriler duygusal zekanın önemli bir boyutudur ve altı gruba ayrılabilir (Elksnin ve Elksnin, 2003):

1. Arkadaşlık becerileri (şaka yapmak, iltifat etmek);
2. Akranlarla ilgili olan işbirliği, paylaşma gibi sosyal beceriler;
3. Akademik içeriği olan sosyal beceriler (dinleme, yönergeleri takip etme);
4. Bireysel sosyal beceriler (stresle başa çıkma);
5. İletişim becerileri (konuşmayı sürdürme);
6. Güvengenlik becerileri;

Bacanlı' ya göre (1999) sosyal beceri eğitimleri uygulamada eklektik bir yaklaşımı yani çeşitli davranışsal ve bilişsel tekniklerin bir bileşimini kullanmaya eğilimlidir. SDÖ programlarından bilişsel davranışçı yaklaşım ve sosyal beceri eğitimini dikkate alanlarının daha yararlı olduğu (Cohen, 2001) üzerinde durulmaktadır. Bu anlamda sosyal beceri eğitimi ve SDÖ benzerdir.

Sosyal beceri ve sosyal duygusal eğitim, moral eğitimi ve karakter eğitiminden daha tartışmalıdır. Sosyal duygusal eğitim ve sosyal becerinin her ikisi de sosyal duygusal alanla ilgili olmasına rağmen bir takım farklılıkları vardır. "Belirli problemler için sosyal beceriler eğitimi" problemlerin çözümüne yardım etme veya önleme amaçlı tasarlanmış dar hedefli müdahaleleri içermektedir. Buna rağmen, sosyal duygusal eğitim yaklaşımı daha geniş temellidir ve öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin artırılmasına yöneliktir. Ayrıca, sosyal beceriler eğitimi problem davranışlarla mücadele etmeyi hedeflerken sosyal duygusal eğitim yaklaşımı koruyucu beceri ve davranışları cesaretlendirmeyi hedefler (McKenzie, 2004). Bununla birlikte çeteleşmeyi, şiddeti önleme ve çatışma çözme içeren sosyal beceriler eğitim programlarının kuramsal temelleri genellikle sosyal duygusal eğitim yaklaşımlarının kuramsal temellerine dayanır (Frey ve Sylvester, 1997; Akt. McKenzie, 2004). Bu anlamda sosyal becerilerin SDÖ becerilerine benzer yapıda olduğu (Leonardi ve Leonardi, 2002) söylenebilir. SDÖ sosyal beceri çalışmalarının yapılandırılmasında temel dayanak

olarak ele alınmıştır. Ayrıca SDÖ' nün daha geniş bir çerçevesi olduğuna dikkat çekilmiştir.

2.1.4.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Çoğu SDÖ etkinliğine rehberlik eden bir diğer bakış açısı, sosyal öğrenme kuramıdır (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı, bir bireyin davranışının kişinin diğerleriyle ilişkisinin, çevresindeki insanların ve bizzat çevrenin kendisinin incelenmesiyle anlaşılacağı üzerinde durur. Bu yaklaşım yeni bir davranışın öğrenilmesini; yeterli modellerin gözlenmesi, istenen davranışların uygulanması, doğru performans için olumlu pekiştirme alınması koşullarına bağlar. Birey hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenmektedir. Düşünce, algı ve nitelermeler önemli değişkenlerdir. Bireylerin geçmiş yaşantıları onların bakış açılarını ve davranışlarını etkiler. Böylece davranış, kişisel faktörler, davranışa dayalı eylemler ve diğerlerinden gelen tepkilere göre etkileşim ile şekillenir (Akt. Zins ve Wagner, 1997). SDÖ' nün ilişkili olduğu bilişsel modeller (Bandura, 1986; Crick ve Dodge, 1994; Kendall, 1993) benzer bilişsel ve duyuşsal süreçlerin benzer olumlu ve olumsuz sosyal davranışlara yol açtığını önermektedir (Frey ve diğ., 2005). SDÖ programlarındaki becerilerin öğretiminde kullanılan model olma, rol oynama gibi teknikler açısından (Frey ve diğ. 2005) sosyal öğrenme ve SDÖ ilişkili görünmektedir.

Bu altı yaklaşımın dışında SDÖ ile ilişkisi kurulabilecek açıklamalar da vardır. Bu açıklamalardan biri sağlık inancı modelidir. Bu yaklaşım sağlıklı davranışın, bireyin potansiyel sağlık tehdidini değerlendirmesine göre belirlendiği varsayımına dayanır (Zins ve Wagner, 1997). Bu anlamda sağlık inancı modeli SDÖ' nün önemli çıktılarından olan iyilik haliyle ilişkili görünmektedir. Sanatsal çalışmalar, SDÖ ile fiziksel ve ruhsal sağlık açısından önemlidir. Yaratıcığa dayalı sanatsal yaşantılar, kelimelerle ulaşılabilen duygusal materyali seslendirmek için bireylere fırsat sağlar. Sanatsal deneyimler duyguların ve kişinin kendine ilişkin farkındalığının ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Duygular, duyumlar, öğrenme ve bellek kapasitesi ve yaratıcılık sanata ilişkin çalışma ortamlarında daha iyi ele alınabilir (Conte, 2001). Dans, konser, müzikal ve tiyatro etkinlikleri öğrencilere kendi sosyal duygusal becerilerini artırma fırsatı verir (Bencivenga ve Elias, 2003). Bir öğrenme olan işbirliğine dayalı öğrenme

SDÖ sürecini kolaylaştırır. İşbirliğine dayalı öğrenme, bilgi ve kaynakları paylaşma, yaratıcılık, ortak amaçlar belirleme, dinleme, diğerlerinin bakış açısını anlama, diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olma, görüşme ve ikna etme, problem çözme basamaklarını kullanma kapsamındaki becerileri kullanmayı sağlar (Elias ve diğ. 1997).

Karakter eğitimi, belirli problemler için sosyal beceriler eğitimi ve SDÖ gibi yaklaşımlar nihai amaçlarında tamamen benzerdir ve bu durum ilgili yaklaşımların kullandıkları yöntemler için de geçerlidir. Bu yaklaşımlar arasındaki en dikkati çeken farkın kuramsal varsayımlarında ve dayandıkları temelde olduğu dikkati çekmektedir. Bu yaklaşımlar öğrencileri “sosyalleştirme” girişiminde buldukları noktada birleşeler de dayandıkları kuramsal temel açısından farklılaşmaktadırlar (McKenzie, 2004). Sosyal yeterlilik, şiddeti önleme, çatışma çözme eğitimi ve karakter eğitimi gibi çeşitli etiketler altındaki ilkökul programları da saldırgan davranışı azaltma ve sosyal sorumlu davranışları arttırmayı hedefler (Frey ve diğ., 2005). Elias’a göre (2006) yukarıda üzerinde durulan yaklaşımlar aslında tek bir kavram ile ifade edilebilir: SDÖ. Bir başka deyişle aynı bakış açısını ifade etmede farklı kavramlar kullanılmaktadır. SDÖ üzerinde durulan bütün yaklaşımlarda bir şekilde yer almaktadır.

2.1.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Daha önce de değinildiği gibi sosyal duygusal yeterlilikleri hangi becerilerin oluşturduğuna ilişkin bir fikir birliği yoktur (Cohen, 1999). Programlar çok çeşitli ve kapsamlı becerileri öğretmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Temel sosyal duygusal beceriler kendi içinde alt davranışları içerir ve çeşitli sosyal duygusal becerilerinin bir arada öğretilmesi gerekir. Sosyal duygusal beceriler karmaşıktır ve genelleme sürecinin çok dikkatli planlanmasını gerektirir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Örneğin “konuşmayı sürdürme becerisi kendi içinde alt becerilere ayrılır. Bu alt becerilerin her biri kendi içinde de başlıklara ayrılabilir. Sakin kalma bir öz kontrol becerisidir. Bunun yanında sakin kalma becerisi, içtepisselliği azaltma, duygusal tepkiyi bilişsel ve davranışsal tepkiden ayırma, problem durumunda stres azaltan bir egzersiz yapma ve derin nefes alma, bedensel değişiklikleri farketme becerilerini içerir. Sosyal problem çözme becerisi dinleme, yönergeleri takip etme, stres altındayken kendini sakinleştirme, konuşmayı başlatma ve sürdürme becerilerini içerir (Elias ve Tobias, 1996). Karar verme ve

kendini anlamaya ilişkin beceriler; hatalardan öğrenme, memnuniyeti geciktirme, olumlu kendilik değeri geliştirme, kendini sakinleştirme becerilerine benzemektedir. Karar verme başlığı altında iletişim, problem çözme, amaç koyma, öz-farkındalık, öz-kontrol, kendilik değerini arttıran beceriler gibi beceriler işlenir (Pasi, 1997; 2001). Öz-kontrol ve sosyal farkındalık becerileri; problem çözme sürecinin eğitiminde hazırlık becerisi (önbeceri) olarak ele alınır ve iletişim kurma becerisine dayanır (Elias ve Butler, 1999). SDÖ becerilerinin binişik bir yapı gösterdiği yani diğer becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir anlamda SDÖ becerileri tek bir beceriden oluşmayıp birden çok becerinin dahil olduğu bir yapıyı ifade eder. Bu anlamda SDÖ becerilerinin çok boyutlu olduğu belirtilebilir. Söz konusu çok boyutlu yapı farklı yazarlarca yapılan SDÖ becerileri sınıflamalarında da dikkati çekmektedir.

SDÖ' nün hangi becerilerden oluştuğuna ilişkin çeşitli sınıflamalar vardır. Cohen (1999) sosyal duygusal becerileri iki yeterlik alanında incelemiştir. Bunlar kendi yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısını fark etmeye yönelik yeterliliklerdir. Elksnin ve Elksnin (2006) sosyal duygusal becerileri 6 alanda toplamıştır: Bunlar; kişilerarası davranışlar, akranlara ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine ilişkin davranışlar, güvengenlik becerileri, iletişim becerileridir. DuPont da (1998) temel sosyal duygusal yeterlilikler üzerinde durmuştur. Buna göre stresle başa çıkma, problem çözme-karar verme, iletişim, kendilik değeri önemli yeterliliklerdendir. CASEL' e göre (2005) SDÖ programlarının içeriğini oluşturan beş beceri vardır. Bunlar; öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, iletişim becerileri, karar vermedir. Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco'ya göre ise (1999) sosyal duygusal yeterlilikler; duyguları düzenleme, sosyal problemleri yaratıcı biçimde çözme, liderlik ve işbirliği kurma özelliğine sahip olma, güvengen ve sorumlu olma ve yeni öğrenme yaşantıları için sosyal duygusal sorular sormayı içerir.

Görüldüğü gibi farklı yazarlar, SDÖ' ye ilişkin becerileri farklı sınıflamalar altında toplamışlardır. Bu sınıflamalarda benzer becerilerin ele alınmasının yanında farklı becerilerin de vurgulandığı dikkati çekmektedir. Ayrıca literatürde başka sınıflamaların da yapıldığı görülmektedir. Yapılan bir sınıflamada birey merkezli temel SDÖ yeterlilikleri beş alana göre incelenmiştir. Buna göre, öz farkındalık alanında; doğru kendilik algısı, duyguları tanımlama ve fark etme, güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını fark

etme vardır. Sosyal farkındalık alanında; diğerlerinin bakış açısını anlama ve empati önemlidir. Karar verme alanı; problemi tanımlama, analiz etme ve çözmeyi kapsar. Kendilik yönetimi; stresle başa çıkma ve tepkilerini kontrol etmeyi içerir. İlişkileri yönetme; iletişim, işbirliği kurma, reddetme ve çatışma yönetimi becerilerini içerir (Zins ve diğ., 2004). Başka bir sınıflamaya göre SDÖ becerileri şunlardan oluşmaktadır (CASEL, 2003; Payton ve diğ. 2000; Akt. Elias, 2004): Kendinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını fark etme, dinleme ve net iletişim kurma, diğerlerinin bakış açısını anlama, problem çözme, karar verme ve planlama. Marlow, Bloss ve Bloss (2000) ise, sosyal duygusal becerileri duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç grupta sınıflamışlardır. Duygusal beceriler duygularla ilişkilidir ve duyguları tanımlama ve etiketleme, duyguları ifade etme, duyguların yoğunluğunu değerlendirme, duyguları yönetme, memnuniyeti geciktirme, tepkileri kontrol etme, stresi azaltma, duygular ve davranışlar arasındaki farkı anlama becerilerinden oluşur. Bilişsel beceriler, içsel konuşma, sosyal ipuçlarını okuma ve yorumlama, problem çözme ve karar verme, empati, davranışsal normları anlama ve öz farkındalığı içerir. Davranışsal beceriler, sözel ve sözel olmayan iletişim ile kişinin bilişsel ve duygusal becerilerini eyleme dökmelerini içerir. Bir başka sınıflamaya göre SDÖ becerileri dört başlıkta ele alınmıştır (Payton ve diğ., 2000; Akt. Pasi, 2001). Bunlar:

- a) Kişisel yeterlilik: Öz farkındalık, öz-yönetim, öz-saygı;
- b) Kişilerarası yeterlik: Empati ve diğerlerine saygı;
- c) Etkili karar verme: Amaç koyma ve problem çözme;
- d) Sosyal etkileşim: İletişim ve çatışma yönetimi.

SDÖ becerileri görüldüğü gibi farklı şekillerde sınıflanmaktadır. Bu sınıflamalarda birden çok becerinin SDÖ becerileri başlığı altında toplandığı anlaşılmaktadır. Yapılan sınıflamalarda SDÖ literatüründe sıkça adı geçen ve SDÖ becerileri başlığı altında birlikte ele alınan 4 temel SDÖ becerisinin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu dört temel SDÖ becerisinden SDÖ literatüründe sıkça söz edilmektedir. Bu beceriler;

problem çözme becerileri (Burke, 2002; Cohen, 2001; Elias, 2001; Elias, 2006; Elias ve Clabby, 1988; Elias, Arnold ve Hussey, 2003; Elias ve Tobias, 1996; Elias ve diğ., 1997; Elias ve Hoover, 1997; Frey ve diğ., 2005; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Johnson ve Johnson, 2004; Korkut, 2004; Kress ve diğ., 2004; Kusché ve Greenberg, 2001; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000; Pasi, 2001; Patti ve Lantieri, 1999; Romasz, Kantor ve Elias, 2004; Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999; Weissberg ve diğ., 1997; Zins ve diğ., 2004), *iletişim becerileri* (Burke, 2002; Cohen, 2001; Elias ve Tobias, 1996; Elias, 2001; Elias ve diğ., 1997; Elias Arnold ve Hussey, 2003; Frey ve diğ. 2005; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Korkut, 2004; Kusché ve Greenberg, 2001; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000; Patti ve Lantieri, 1999; Pasi, 2001; Payton ve diğ., 2000; Romasz, Kantor ve Elias, 2004; Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999; Zins ve diğ., 2004; Elias, 2006), *kendilik değerini arttıran beceriler* (Cohen, 2001; Elias, 2006; Elias, 2001; Elias ve diğ., 1997; Korkut, 2004; Kusché ve Greenberg, 2001; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000; Pasi, 2001; Zins ve diğ., 2004) ve *stresle başa çıkma becerileri*' dir (Elias ve Tobias, 1996; Elias ve diğ., 1997; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000; Pasi, 2001; Korkut, 2004; Kress ve diğ., 2004; Kusché ve Greenberg, 2001; Lopes ve Salovey, 2004; Weissberg ve diğ., 1997, Zins ve diğ., 2004). Dolayısıyla pek çok araştırmada bu dört beceri alanı üzerinde daha ısrarlı biçimde durulmaktadır. Problem çözme, iletişim, kendilik değeri, stresle başa çıkma becerileri birlikte SDÖ becerilerini oluşturmakta ve SDÖ programları aracılığıyla bu becerilerin öğretimine ağırlık verilmektedir.

Korkut (2004) önleyici rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları doğrultusunda kazandırılması gereken koruyucu beceriler başlığı altında bu dört beceri grubunu ele almıştır. Bu dört becerinin Milli Eğitim Bakanlığının (M.E.B., 2006) gelişimsel-önleyici yaklaşıma dayalı olarak okullarda şiddeti önleme amacıyla, tüm ilk ve ortaöğretim okullarında yaygınlaştırılmasını öngördüğü sosyal duygusal eğitim programlarının içeriğinde yer alan temel beceriler olduğu da dikkati çekmektedir. Ayrıca Türkiye'de önleyici rehberlik ve psikolojik danışma kapsamında geliştirilen programlarda da (Davaslıgil, Çakıcı ve Ögel, 1998; Hepözen, Tuncer, Özbakır ve Sözdüyar, 2005; Levent ve Cerrah, 2006) bu dört becerinin ele alındığı görülmektedir.

Söz konusu dört beceri alanı üzerinde daha ayrıntılı durulmasında yarar vardır. Bu doğrultuda aşağıda sırasıyla problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerilerine değinilmiştir.

2.1.5.1. Problem Çözme Becerileri

SDÖ yaklaşımında en geniş ele alınan becerilerdendir. Problem çözme ve karar verme becerisi, sosyal duygusal eğitimin temel kavramlarından biridir (Cohen, 2001). Bu beceri bireyin durumlar karşısında ve zaman içinde diğer kişilerle olan etkileşimlerinde sosyal yeterliliği olan biçimde duygularını düzenleyerek net bir şekilde düşünmesini sağlayan bilgi, beceri, inanç ve tutumlar bütünü olarak tanımlanabilir (Elias ve Butler, 1999). Benzer bir tanımda (Payton ve diğ., 2000) problem çözme becerileri çeşitli problemlerde olumlu ve bilgiye dayalı çözümleri geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesi olarak ele alınmıştır. Problem çözme becerileri okul başarısının ikincil göstergesi olarak da değerlendirilmektedir (Brown ve diğ., 2004). Temel SDÖ becerilerinden olan problem çözme becerileri ilköğretim ikinci kademeye geçişte okula uyumu kolaylaştırır (Taylor, Liang, Tracy ve Williams, 2002). Okula uyum açısından benzer şekilde ilköğretimde olduğu kadar ortaöğretim döneminde de önemlidir (Yananer Eroğlu ve Bilge, 2001). Problem çözme becerileri yeterli olan çocuklar duygusal çatışma yaşadıklarında şiddet davranışına daha az başvururlar (Cierpka, 2003). Problem çözme becerileri özkontrol, sosyal farkındalık ve sakin kalma (Elias ve Tobias, 1996; Elias, 2004), duygularını tanıma ve ifade etme (Greenberg, Kusché ve Riggs, 2004; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004), kendilik kimliği (Elias ve Butler, 1999), akran baskısını reddetme ve özür dileme (Frey ve diğ., 2005), arabuluculuk ve çatışmada her iki tarafın ihtiyaçlarını dikkate alma (Cohen, 2001; Brown ve diğ., 2004) iletişim (Payton ve diğ., 2000) gibi diğer SDÖ becerileriyle ve duygusal zeka becerileriyle (Elksnin ve Elksnin, 2003; Liff, 2003) ilişkilidir. Problem çözme ve karar verme becerilerinin temelinde amaç belirleme, seçimler yapma, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlama, gruba uyma, sakin kalma gibi davranışlar vardır (Cohen, 2001; Elias ve Tobias, 1996; Elias ve diğ., 1997; Elias ve Butler, 1999; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). Problem çözme becerileri çatışmaları saldırgan olmayan bir tarzda ele almak amacıyla kişinin belirli davranışları içeren bir süreci kullanmasına dayanmaktadır. Bu anlamda problem çözme becerileri de diğer

beceriler gibi başka becerilerle; özellikle çatışma çözme ve karar verme becerileriyle ilişkilidir.

SDÖ becerilerinden biri olan problem çözme becerileri, belirli adımları içeren bir uygulama süreci olarak ele alınır (Elias ve Tobias, 1996; Elias ve diğ., 1997; Elias ve Butler, 1999; Elksnin ve Elksnin, 2003, 2006; Payton ve diğ., 2000; Johnson ve Johnson, 2004). Bu adımlar genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

1. **Duyguları fark etme:** Farklı duyguları çeşitli ipuçlarından anlama, olumsuz duyguların bir problemin işareti olduğunu anlama ve duygularını adlandırma becerilerini içerir.
2. **Problemi tanımlama:** Çözüm gerektiren durumları tanımlama ve bu durumları çeşitli engel, risk ve kaynaklarla eşleştirme, problemi kelimelere dökme, ne istediğini ve nasıl hissettiğini ifade etme kapasitesine yönelik becerileri kapsar.
3. **Amaç belirleme:** Olası çözümleri bulmaya hazırlık amacıyla olumlu bir hedef koyma becerisinden oluşur.
4. **Olası çözümler bulma:** Belirlenen amaç doğrultusunda tanımlanan probleme yönelik mümkün olduğunca fazla çözüm düşünme, bulunan çözümlere alternatif çözümler belirleme önemlidir.
5. **Olası çözümlerin sonuçlarını inceleme:** Her bir sonucun olumlu ve olumsuz yanına, güvenli ve işe yarar olup olmadığına, diğer insanların ve kendinin nasıl hissedeceği üzerindeki etkisine, uzun ve kısa vadedeki anlamına göre bakma becerileri vardır.
6. **En iyi çözümü seçme:** Belirlenen çözümler arasından sonuçlarını da dikkate alarak bir tanesini uygulamak üzere seçme becerilerini kapsar.
7. **Plan yapma:** Uygulamaya ilişkin plan yapma, planın ayrıntılarını dikkate alma ve planı kontrol etme becerilerinden oluşur.

8. **Çözümü uygulama ve değerlendirme:** Belirlenen çözümü uygulamaya koyma, uygulama sonucunda elde edilen dönütü işe yaraması açısından inceleme ve öğrenilenleri bir dahaki problem çözme sürecinde kullanma becerilerini içerir.

Çoğu SDÖ programında karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde durulmaktadır (Pasi, 2001). Çatışma çözme becerisinin merkezinde problem çözme olduğu için çatışma durumlarında karar verirken kullanılan yıkıcı davranışların alternatiflerini kazanma üzerinde durulur. Bu anlamda problem çözme, çatışmayla baş etmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını anlama ile ilgilidir. Çatışma çözerken kullanılan saldırganlık, işbirliği, uzlaşma, razı olma, kaçınma, geciktirme, otoriteden yardım isteme gibi davranışlar dikkate alınır (Patti ve Lantieri, 1999). Sosyal duygusal problem çözme gelişimsel bir beceridir ve bu becerinin kazanımında erken yaşlar önemlidir (Sandy ve Boardman, 2000). Erken yaşlarda problem çözme becerileri çeşitli programlar aracılığıyla (Çoban, 2002; Hatipoğlu, 1999; Öner Koruklu, 1998; Sandy ve Boardman, 2000; Romasz, Kantor ve Elias, 2004) öğrencilere kazandırılabilir. Bunun yanında problem çözme becerilerinin daha ileri yaşlarda da kazanılabileceği ve bu yönde programların uygulanabileceği (Bilge ve Arslan, 2000) üzerinde de durulmaktadır.

2.1.5.2. İletişim Becerileri

Temel SDÖ becerilerindedir. Anlamli iletişim kurma becerisi konuşmayı başlatma ve sürdürme ile kendi duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan tarzda net bir şekilde ifade etme olarak tanımlanabilir. İletişim becerisi aktif dinleme, karşılıklı paylaşım dayalı işbirliği, her iki tarafın ihtiyaçlarını dikkate alma, gerektiğinde hayır deme ve yardım aramayı içeren bir sürece dayanır (Payton ve diğ., 2000). Etkili iletişim becerisine aynı zamanda beden dili, göz kontağı, dilin kullanımı, konuşmayı başlatma-sürdürme, eleştiri alma-verme, ses tonunu ayarlama eşlik eder (Elias ve Butler, 1999). Ayrıca iletişim becerisi doğru ve açık iletişim kurma, duygularını ifade etme, etkili dinleme, dinlediği kişinin ifadelerini yansıtmaya, anlamadığı sorunun netleştirilmesini isteme, özetleme yapma becerilerini içerir (Patti ve Lantieri, 1999). Farklı yazarlar farklı ayrımlardan söz etseler de etkili iletişim becerisi beş öğeden oluşmaktadır. Bunlar (Elias ve Tobias, 1996; Elias, Arnold ve Hussey, 2003; Payton ve diğ., 2000):

- a) Beden Duruşu: Dik, kendine güvenen ama kibirli olmayan bir tarzdadır;
- b) Göz teması: Karşıdakinin doğrudan gözlerine bakma ve açık iletişim kurma anlamına gelir;
- c) Uygun bir içerik kullanarak kendini ifade etme: Uygun bir dil ile, gerçekten ne hissettiğini söylemeyi içerir;
- d) Ses tonu: Ne bağırın ne de fısıldayan; sakın bir ses tonu kullanma becerisidir;
- e) Etkili dinleme: Etkili dinleme, karşıdaki kişinin anlaşıldığını ifade etmek üzere o kişiye sözel ve sözel olmayan şekilde dikkatini verme kapasitesidir.

Sözü edilen bu becerilerin, güvengen davranışın öğelerine (McWhirter ve Voltan-Acar, 1999) ve sosyal becerilerin sözsüz ve motor öğelerine (Eisler ve Fredericksen 1980; Akt. Bacanlı, 1999) benzer olduğu dikkati çekmektedir. Sözel olmayan iletişim becerileri iletişim becerisinin asıl öğelerindedir. Elksnin ve Elksnin (2003) iletişim becerileri kapsamında öğrenilmesi gereken yeterlilikleri belirlemişlerdir. İlk yeterlilik kelime içermeyen, anlamlı seslerin öğrenilmesidir. Bu davranışlara ses tonu, konuşma oranı, konuşmadaki vurgu ve değişiklikler, sözel olmayan ses örüntüleri dahildir. Örneğin “mmmm” ifadesi veya sesin duyguları yansıtırma şekli, ses tonu ve kelimelerin birbirine uyumu, cümlede vurgu yapılan kelimeye göre anlamın değişmesi gibi noktalar üzerinde durulur. Diğer bir yeterlilik yüz ifadeleri ve göz kontağının anlaşılmasıdır. Bu, yüz ifadesini okuma anlamındadır ve yüzün alın ve gözler, burun ve yanaklar ile ağız alanı olmak üzere üç alanını anlamayı içermektedir. Yüz alanları ve kişinin farkında olmadan takındığı yüz ifadesini anlama doğrudan öğretilebilir bir yeterliliklerdir. Son yeterlilik duruş ve jestler alanıdır. Duruş ve jestler, duyguları yansıttığı için kazanılması gereken önemli yeterliliklerdendir. İletişimde karşıdakinin kullandığı sözel olmayan iletişim öğelerine dikkat edilmesi iletişim sürecini kolaylaştırmaktadır (Shure ve Glaser, 2001). Sözel olmayan iletişim becerileri, sözel olmayan ipuçları, ses tonu, çeşitli ses örüntüleri, konuşma oranı, konuşmada vurgu ve değişim, yüz ifadeleri, kişilerarası mesafe ve bedensel temas, beden duruşu ve jestleri fark etme ve kullanmayı içerir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Sözel olmayan iletişim becerileri duyguları kontrol

etmeyi (Elias ve Butler, 1999) ve karşıdakinin duygularını anlamayı (Elksnin ve Elksnin, 2003) kolaylaştırır. Etkili iletişim kurma becerisinin temelde sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmayı içerdiği anlaşılmaktadır. İletişim becerileri iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlarla (Deniz, 2003; DuPont, 1998; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004; Uzamaz, 2000) artırılabilir.

2.1.5.3. Kendilik Değeri Arttıran Beceriler

Güçlü kendilik değeri ve sağlam karar verme becerilerinin eksikliği özellikle madde kullanımı ve cinsel aktivite alanlarında akran baskısına maruz kalma ile sonuçlanabilmektedir (Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Kendilik değeri çok boyutlu bir kavramdır ki insanların kendileri hakkındaki duygu tutum bilgi, yetenek, beceri ve görünüşleriyle ilgili algılarından oluşur (Haynes ve Comer, 1990; Akt. Susla, 1994). Yapıcı kendilik duygusu, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde algılaması ve günlük yaşamda karşılaştığı zorluklarla kendine güvenen, iyimser bir tarzda başa çıkma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Payton ve diğ., 2000). Kendilik değeri, kendini düzenleme, karar verme-problem çözme ve baş etme becerileriyle ilişkilidir (Payton ve diğ., 2000; Pasi, 2001). Yüksek kendilik değeri mutluluk duygusunu, sosyal kabulü ve başarıyı artırırken düşük kendilik değeri başarısızlığa yol açmaktadır (Susla, 1994). Ayrıca düşük kendilik değerinin çocuklarda düşük performansla da (Mc. Whirter ve Voltan-Acar, 2005) yol açtığına değinilmektedir. Bir anlamda kendilik değeri kişinin kendisiyle ilgili alandır ve okul ile iş yaşamında vazgeçilmez becerilerden biridir (Packer ve Brainard, 2003; Akt. Elksnin ve Elksnin, 2006). Kendilik değeri alanında ilgili beceriler belirlenmiştir (Elias, 1994; Liff, 2003; Pasi, 1997; Payton ve diğ. 2000). Bunlar:

- a) Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak;
- b) Kendi duygularını farketme ve yönetmek;
- c) Kendi olumlu özelliklerini, güçlü yanlarını takdir etmek;
- d) Olumlu benlik imajına sahip olmak;

e) İlgi ve ihtiyaçlarının farkında olmak ve ifade etmek;

Kendilik değeri açısından önemli olan öz farkındalık, duyguları anlama ve ifade etme ile ilgilidir. Kişinin kendi duygu ve düşüncelerine dikkat etmesini gerektirir. Zor duyguları ifade etmek bu duyguları düzenlemek için önemli olduğundan öğrenciler duygularının tetikleyicilerinin ve yaşadıkları duygunun ne olduğunu bilmelidirler. İlgi ve ihtiyaçlarını açıkça ifade etmek ancak bu şekilde mümkün olur ve ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan ve onları açıklama yeteneğine sahip öğrenciler daha avantajlıdır (Liff, 2003). Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak duygusal gelişimin göstergesidir ve sosyal durumlarda etkili olmak için gereklidir (Bruno, England ve Chambliss, 2002; Elksnin ve Elksnin, 2003). İstek ve ihtiyaçlarını fark etme ve dile getirmede duygularını düzenleme önemlidir.

SDÖ yeterlilikleri özellikle akademik yeterlilikler ile bütünleştğinde, gencin gelişimini artırır, aynı zamanda olumlu benlik imajına sahip olmasını sağlar (Payton ve diğ. 2000). SDÖ etkinlikleri kendilik değerine etki ettiği için (Tate, 1997) kendilik değerini arttırmaya çalışan programlar vardır (Wilczenski, Kotsam, Ferraro ve Kaplan, 2001). Kendilik değeri geliştirme SDÖ programları aracılığıyla ele alınan önemli becerilerdendir (Pasi, 2001). Bu becerilere ilişkin yeterlilikleri vurgulayan SDÖ programları kendilik değerinde artışa yol açmaktadır. Özellikle kendilik değerine ilişkin olumlu davranma inancı, akademik öz yeterlik, mutluluk duyguları, doyum ve fiziksel görünüm, popülerlik duygusu alanlarında artış olmuştur. SDÖ programının uygulandığı bir müdahaleyi alan çocukların toplam kendilik değeri puanında da yükselme olmaktadır (Bogenç, 1998; Cohen, 2001; Dilworth, Mokrue ve Elias, 2002). Kendilik değerinin SDÖ programları aracılığıyla riskli davranışları önlemek amacıyla artırılması gerekmektedir.

2.1.5.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Çocuk ve gençler günümüzde strese yol açan daha zor yaşam şartlarıyla karşı karşıyadırlar. Strese bağlı olarak ortaya çıkan kişiler arası şiddet, AIDS, ergen gebeliği, ve madde bağımlılığı gibi konular hemen hemen bütün gençler için risk oluşturmaktadır (Zins ve Wagner, 1997). Bundan dolayı öğrencilerin stres yaşadığı bir durumda stresle

başa çıkma becerilerini kullanması gerekmektedir (Elias, 2004; Ross, Powell ve Elias, 2002). Öğrenciler stresle başa çıkabildiklerinde, hem okul hem de yaşam performansları artacağından (Zins ve diğ., 2004) SDÖ yaklaşımında öğrencilerin stresle daha iyi baş edebilme kapasitelerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi vurgulanır (Zins ve Wagner, 1997). SDÖ programları aracılığıyla stresle baş etme becerisi doğrultusunda çeşitli başa çıkma yolları üzerinde durulur ve öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini öğrenmesi sağlanır (Weissberg ve diğ., 1997). Bu yollar çeşitli stres durumlarında kullanılan davranışları içerir. Örneğin öğrenciler olumsuz duygular yaşadıklarında, başını masaya kapatma, sınıfta oturma, psikolojik danışmandan yardım isteme, duygularını yaşama gibi yolları kullanırlar (Elias, 2004). Öğrencilerin günümüz şartlarına kendi gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyum sağlayabilmesi için stresle başa çıkma davranışlarını kazanması gerekmektedir.

Stresle başa çıkmanın farklı tanımları vardır. DuPont'a göre (1998) stresle baş etme becerisi yıkıcı davranışları başlatan dürtüleri kontrol edebilmektir. Bu durum kendini duygusal olarak düzenlemekle de ilgilidir ve nasıl hissettiğine ilişkin bilgiyi stres durumunda değerlendirmeyi içerir. Böylece stresli uyaranları kontrol etmeyi öğrenme mümkün olur (Bruno, England ve Chambliss, 2002). Bir anlamda stresle başa çıkma davranışları sakin kalma davranışları ile ilişkilidir (Cohen, Ettinger ve O'Donnell, 2003; Elias ve Butler, 1999). Sakin kalma becerisi ise Elias ve Butler (1999) tarafından dört adımda ele alınmıştır:

1. Kendine dur de (durmanı söyle);
2. İçinden "sakin ol" de;
3. İki uzun derin nefesle nefes alışını yavaşlat;
4. Kontrolü sağladığın için kendini öv;

Stresle başa çıkma becerileri baş etme yolları üzerinde durularak incelenmektedir. Stresle başa çıkma becerilerinden bazıları aşağıda verilmiştir (Cohen, Ettinger ve

O'Donnell, 2003; Elias ve diğ., 1997; Elias ve Butler, 1999; Elksnin ve Elksnin, 2006; Elksnin ve Elksnin, 2003; Knoll ve Pati, 2003; Seigle, 2001):

- a) Korku, kaygı gibi duyguları ifade etmek;
- b) Yardım istemek;
- c) Derin nefes almak;
- d) Kendi kendine "dur ve sakin ol" demek;
- e) Harekete geçmeden önce durup düşünmek;
- f) Stresle başa çıkma davranışı gösterdiğinde kendi kendini övmek;
- g) Sakin kalmanın önemini anlamak ve sakin kalmayı istemek, böylece güçlü duyguları yönetmeye hazır olmak;
- h) Kendisinde stresle başa çıkmayı gerektirecek fizyolojik ve davranışsal değişiklikleri tanımlamak;
- i) İçinden 10'a kadar saymak;
- j) Kısa bir yürüyüş yapmak;
- k) Bir gevşeme egzersizi yapmak;
- l) Duygularını bir kâğıda yazmak;
- m) Birisiyle konuşmak;
- n) Stresle başa çıkma becerilerinden duruma en uygun olanını seçip uygulamak.

Stresle başa çıkma becerisi de diğer becerilerde olduğu gibi başka SDÖ becerileriyle ilişkilidir. Stresle başa çıkma becerileri ile öğrencilerin problem çözme becerileri kazanmaları kolaylaştırılır (Zins ve diğ. 2004). Ayrıca stresli durumlarda sakin kalma becerisi önemlidir. Sakin kalma, kendiyle konuşma, kontrollü nefes alma, hayal etme, hareket etmeden önce durup düşünmeyi içeren bir beceridir (Cohen, Ettinger ve O'Donnell, 2003). Bunun yanında duygularını fark etme ile stresi kontrol etme de mümkündür (Bruno, England ve Chambliss, 2002). Özellikle sakin kalma becerisi stresle başa çıkmada kazanılması gereken yeterliliklerin başında gelmektedir.

2.1.6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Akademik başarı üzerinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin akademik başarı kapsamı dışındaki davranışlarına ve sağlıklı gelişimlerine yönelik ölçüklere daha fazla yer vermeye başlanmıştır (Patrikakou, 2005). Bu doğrultuda SDÖ'yü uygulayan programların artmasıyla SDÖ'nün sıkı bir biçimde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye bağlı güncellemeler yapılması ihtiyacı artmıştır (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005). Bu anlamda SDÖ programları, öğrenci değerlendirme araçlarına sahip olmalıdır (Payton ve diğ., 2000). Okul ortamlarında kendini değerlendirme araçlarının kullanılması SDÖ programları ve prensiplerine güveni artırması açısından da önemlidir (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). SDÖ programlarının değerlendirme boyutunda programın kendisi olduğu kadar, öğrencilerin akademik, sosyal, davranışsal özellikleri de değerlendirilmektedir. Program etkisinin belirlenmesinde ilgili değerlendirme araçları geliştirilmekte ya da varolan araçlardan yararlanılmaktadır. Bu ölçme araçlarıyla öğrencilerin riskli davranışlarının azalması yanında sosyal beceriler gibi olumlu davranışlarının artıp artmadığı da incelenmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri yanında öğretmenlerde öğrencilerin bu davranışlarını dereceledebilmektedirler (Elias, 2006). Öğrencilerin sadece akademik anlamda başarılı olmaları değil sosyal duygusal alanlarda da yeterli hale gelmesi hedeflendiğinden SDÖ programları ve bu programların etkilerini ölçmeye ve değerlendirmeye olan ilgi artmıştır.

Sosyal duygusal yeterliliklerin ölçülmesi bu alandaki becerilerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Sosyal ilişkilerde çok farklı beceriler kullanılmaktadır. SDÖ' ye ilişkin becerileri belirlemenin bazı güçlükleri vardır (Lopes ve Salovey, 2004):

1. SDÖ kapsamında belirlenen beceriler diğer SDÖ becerilerinden bağımsız değildir, diğer becerilerle ilişkilidir.
2. Öğretilcek becerilerin sınırlı tutulması, öğrenilen becerilerin farklı durumlarda kullanımını yani değişik durumlara transfer edilmesini zorlaştırabilir.

SDÖ' ye ilişkin becerilerin tek bir beceriden oluşmadığı ve birden çok becerinin birbiriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Zaman ve kaynak sınırlılığından dolayı eğitimcilerin SDÖ' ye ilişkin hangi becerilere odaklanacaklarını belirlemeleri gerekir (Lopes ve Salovey, 2004). Beceri alanlarında binişiklikler görülebilir (Pasi, 1997). Örneğin Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme Programı, duygusal farkındalık ve duygularını düzenleme becerilerini geliştirmeye ve kendini kontrol etme becerilerinin sosyal problem çözme becerileriyle bütünleştirilmesine odaklanmaktadır (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). Barışsever Çocuklar Programında ise kendilik değeri, iletişim, problem çözme becerilerinin eğitimi birlikte ele alınır (Sandy ve Boardman, 2000).

Etkili SDÖ programları ihtiyaç analiziyle başlamaktadır (O'Brien, Weissberg ve Shriver, 2003). İhtiyaç duyulan SDÖ becerilerinin belirlenmesi sürecinde öğretmen gözlemlerine ve öğrenci dönütlerine başvurulması söz konusudur (Elias ve diğ., 1997; Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Gelişimsel olarak her bir sınıf düzeyi için hedeflenen becerileri belirleme sürecinde öğretmenlerin görüşlerini içeren taramalar yapılır, psikolojik danışmanlardan bilgi alınır, ebeveyn ve öğrencilerden elde edilen veriler incelenir. Böylece hedeflenen becerilerin listesi geliştirilir (Pasi, 1997). Hangi göstergelerin öğrencilerde istenen çıktıların meydana geldiğini gösterdiği üzerinde durulur (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Beceri kazanımları ölçülmeden önce, kapsamlı bir değerlendirme ile program bileşenleri bu şekilde belirlenmelidir (Domitrovich ve Greenberg, 2000). SDÖ programlarının gözlem ve ölçmeye açık olması gerektiği için program bileşenleri ve süreci, değerlendirme sürecinin ölçütlerine

uygun olarak tanımlanmalıdır (Shadmi ve Noy, 2003). SDÖ alanında beceriler kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Bunun yanında ilgili becerilerin sağlıklı bir şekilde kazandırılması için belirli becerilerin vurgulanması ve uygulama sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

Hedeflenen becerilerin tanımlanmasının yanında SDÖ becerilerini ölçen değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasına da ihtiyaç vardır. SDÖ alanında değerlendirme; öğrenci, öğretmen, yönetici ve aileyi kapsar. Öğrenci davranışları öğretmen gözlemleri ve öğrencilerin kendi davranışlarını likert tipi ölçme araçları kullanarak değerlendirmeleriyle ölçülür (Brown Roderick, Lantieri ve Aber, 2004; Greenberg, Kusché ve Riggs, 2004; Frey ve diğ. 2005; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004; Romasz, Kantor ve Elias, 2004; Schaps, Battistich ve Solomon, 2004). Sadece SDÖ çıktılarının ölçümüne değil, uygulanacak programları seçmede kullanılacak araçlara ihtiyaç vardır. Bu araçlar ayrıca uygulama sürecinin güvenilirliğini ve etkisini belirlemede yardımcı olacak kendini değerlendirme araçları olacaktır. İlerideki çalışmalarda ele alınacak kapsamlı ve standart ölçekler çeşitli SDÖ programlarının etkilerinin karşılaştırılmasını sağlayacaktır. Test edilmiş ölçeklerden oluşan bir katalog veya el kitabı SDÖ alanı için yararlı olacaktır (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Tanımlanan becerilerin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Diğer değerlendirme yöntemlerini yapılandırmadan önce derecelendirme ölçekleri iyi bir başlangıçtır. Dereceleme ölçekleri özellikle geniş çaplı programların uygulanması sonucunda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine ilişkin eğitim kazanımlarını değerlendirmede yararlıdır (Elksnin ve Elksnin, 2006; Frey ve diğ., 2005). Davranış dereceleme ölçekleri, her ne kadar zor olsa da (McKenzie, 2004) uygulanan programın etkisinin incelenmesinde kullanılır (Novick, Kress ve Elias, 2002). Ayrıca dereceleme ölçekleri, sosyal duygusal beceriler eğitiminden kimlerin yararlandığını belirleme, gerekli sosyal duygusal becerileri tespit etme, çocuk ve gençlerin şu anda sahip olduğu sosyal duygusal beceriler ile sahip olması gereken sosyal duygusal becerileri belirleme, çocuk ve gençlere öğretilmesi gereken becerileri tespit etme ve aynı anda birden fazla bireyden okul ortamında bilgi alma gibi amaçlarla kullanılır (Elksnin ve Elksnin, 2006).

Kullanım amaçları dikkate alındığında dereceleme ölçeklerinin SDÖ becerilerini belirlemede en uygun araçlar olduğu anlaşılmaktadır.

SDÖ literatüründe daha çok kavramın tanım ve önemi üzerinde durulmakta, deneysel araştırmalara daha az yer verilmektedir. Çoğu SDÖ programının etkililiği değerlendirilmemektedir (Pedrini, 2004; Salovey, Mayer ve Caruso, 2002). CASEL'in (2003) incelediği 240 programın sadece 22'si etkili, kapsamlı ve kadro desteğine sahip olarak bulunmuştur (Akt. Pedrini, 2004). Yapılan bir meta analiz çalışmasına göre de önleme programlarının % 68.5'i çok geniş planlanmaktadır ve çok az sayıda program ölçme ve değerlendirme içermektedir (Durlak ve Wells, 1998). Gresham ve diğ. (1993) 1980-1990 yıllarında yayınlanan okul temelli programları incelemişlerdir. Çalışmaların sadece %14.9'unun sistematik olarak ölçüldüğünü ve sonuçlarının rapor edildiğini belirlemişlerdir (Akt. Domitrovich ve Greenberg, 2000). Önleme programlarının uygulanması sürecinde program etkilerinin ölçümü önemli problemlerdendir (Zins, 2001). Ayrıca ölçmeye ilişkin yetersiz geçerlik ve güvenilirlik ile yapı geçerliliği problemleri, yapılan müdahalelerin etkilerinin negatif ya da düşük çıkmasına yol açmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2004). Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin sorunlar bu özellikleri tam olmayan ölçeklerden kaynaklanmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2004; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). SDÖ programlarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu problemlerin ortadan kaldırılmasında etkili ölçme araçlarının kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Başarılı SDÖ programlarının değerlendirme sürecine has temel özellikleri vardır. Söz konusu programlar gelişim dönemlerine duyarlıdır, duygusal gelişime odaklanır, çoklu değerlendirme kullanılır ve program etkisini değerlendirmek için son test ve izleme testi yapılmaya açıktır (Greenberg, Kusché ve Riggs, 2004). Bu programların kapsamlı ve uzun süreli, okulun akademik müfredatıyla bütünleşmiş ve farklı etkinlikleri içeren bir yapıda olması gerekir. Ayrıca programların kuramsal temele dayanmasına, kültüre uyumlu ve öğrencilerin gelişim dönemlerine duyarlı olmasına dikkat edilir. Tek bir beceri yerine farklı becerilerden oluşan bir beceriler setini öğretmesi göz önünde bulundurulur. Programların sistematik olarak gözlem içermesi ve sürekli değerlendirilmesi önemlidir (Weissberg ve diğ. 1997; Lopes ve Salovey, 2004). Profesyonelce uygulanan, gözleme dayalı ve iyi tasarlanmış SDÖ programlarını

değerlendirmek bu çabaların standartlaşmasını sağlayacaktır (Zins, 2001). En iyi SDÖ programlarının içeriğindeki beceriler hem riskli davranışları önleyici, hem de hayat boyu gerekli olacak koruyucu becerilerdir. SDÖ programlarının sadece önleyici hedefleri yoktur temel amaçları mutlu bireylerin yetişmesidir (Lopes ve Salovey, 2004). Program öncesinde beklenen ve program sonunda elde edilen SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine bu anlamda ihtiyaç vardır. Etkili bir ölçme aracıyla yapılacak değerlendirme bu ihtiyacı karşılayabilir. Değerlendirme program geliştirildiğinde başlar ve program uygulaması boyunca devam eder (Elias ve diğ., 1997). Programların sahip olması gereken özellikler, ilgili beceriler seçilirken dikkat edilecek özelliklere benzerdir.

SDÖ programlarını sürekli ölçmek ve değerlendirmek bu programları geliştirmede ve etkilerini belirlemede çok önemlidir (CASEL, 2005). Programın uygulanmasında her aşamada değerlendirme vardır (Domitrovich ve Greenberg, 2000). Program sonunda beceri kazanımlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Graczyk ve diğ., 2000; Akt. Zins, 2001) çünkü program etkisinin değerlendirilmesi, beceri kazanımlarının ölçülmesi ile ilgilidir. Çocuk Gelişimi Projesi Programında program dönütleri sınıf gözlemleri ve öğretmen değerlendirme araçları ile alınmıştır. Alternatif düşünme stratejilerini geliştirme programında ise uygulamanın etkileri beceri kazanımlarına ilişkin ölçeklerle incelenmiştir (Domitrovich ve Greenberg, 2000). Bu programda öğrencinin kendi kendini değerlendirdiği sosyal problem çözme becerileri, çocuklar için depresyon ölçeği, duygu kelimeleri gibi ölçeklerin yanında öğretmenin öğrencileri değerlendirdiği problem davranışlar, sosyal yeterlilik gibi araçlar hem öntest hem sontest hem de takip ölçümünde kullanılmıştır (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). SDÖ programlarının değerlendirilmesi etkili ölçme araçlarıyla mümkündür.

Değerlendirme bir programın sadece etkili veya etkisiz olduğunu belirlemekle yetinmemelidir. Kapsamlı olmalıdır ve programın geliştirilmesi için yapılması gereken çalışmaların belirlenmesine de yardımcı olmalıdır. Objektif sonuçlar değerlendirme ile elde edilir (Elias ve diğ., 1997). Değerlendirme de yerel ihtiyaçlara dayalı ölçekler kullanılmalıdır. Faydalı bir değerlendirme için; sınıf düzeyi, benzer uygulamaların sonuçları, ebeveynin ve toplumun diğer kesimlerinin katkıları dikkate alınır (Elias ve diğ. 1997; Lopes ve Salovey, 2004). Çocukların duygusal ve sosyal gelişimini

değerlendirmede SDÖ yaklaşımı dikkate alınmalıdır (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005). Değerlendirme SDÖ becerilerine ilişkin eğitimin önemli bir parçasıdır ve etik bir sorumluluktur. Eğitim çalışanları bu anlamda öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerinin gelişimini izlemelidirler. SDÖ çalışmaları düzenli olarak bir çok gösterge üzerinden takip edilmelidir (Elias, 2006). Programın değerlendirilmesinde program içeriğini oluşturan yeterlilik alanları belirlenir ve buna uygun ölçme araçları kullanılır (Shadmi ve Noy, 2003). Uygulanan SDÖ programının etkili olabilmesi için en önemli şartlardan biri de çoklu değerlendirmeden yararlanmaktır ve son testten sonra takip değerlendirmesi yapmaktadır (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). SDÖ araştırmalarında öntest, son test ve takip testlerine bağlı analizleri yapabilmek için ölçeklere ihtiyaç vardır (Frey ve diğ., 2005). Seçilen program iyi tasarlanmış değerlendirme araçlarına ya da ölçeklerine sahip değilse programa özgü yeni bir aracın oluşturulması gerekir. Bunun için programın kendine has amaç ve hedeflerinden ya da program etkinliklerinden yola çıkılır (CASEL, 2005). Görüldüğü gibi değerlendirme SDÖ çalışmalarının en önemli bileşenidir.

Bazı SDÖ programları ile araştırmacılara ve uygulayıcılara program amaçlarını değerlendirmeye yönelik gelişimsel araçlar tasarlanmasının mümkün olduğu gösterilmiştir (Brown ve diğ., 2004). Bununla birlikte SDÖ alanında deneysel çalışma yapmak için; önlemeye ilişkin kuramsal bilgi, program geliştirme, müdahale ve konsültasyon becerileri, araştırma deseni, ölçme ve değerlendirme, veri analizi, yorumlama-sunu yapma-rapor hazırlama gibi mesleki becerilere sahip olunması gerekir. Gelecek 10 yıl içinde SDÖ alanındaki araştırmacıların önemli ve öncelikle gerekli araştırma konularına yönelmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu alan için temel öncelik iyi tasarlanmış, araştırma temelli, okulöncesinden liseye kadar olan dönemi kapsayan, sosyal, duygusal ve akademik anlamda sağlıklı çıktılar veren programları tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmektir (Weissberg, 2000). İlerideki araştırmalarda ilgili becerilerin kazanımını metaanalitik, nitel ve deneysel olarak ele alan çalışmaların yapılması önemlidir (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004). Önleme alanında çalışanların en önemli görevi, sonuçları etkili olan araştırma temelli programları tüketicilerin uygulamaya koymalarına olanak sağlamaktır (Domitrovich ve Greenberg, 2000). SDÖ'yü deneysel araştırmalarda kullanmak alanın kurumsallaşmasını hızlandırır (Lantieri, 2001). Toplum

üyeleri, eğitim çalışanları ve psikolojik danışmanlar uygulama sürecini desteklemede ve ölçmede önemli bir rol oynar (Domitrovich ve Greenberg, 2000). Devlet düzeyinde SDÖ'yü matematik, okuma gibi eşit düzeye yerleştiren New Haven, Connecticut, Alaska gibi şehirler vardır (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005). Shriver ve Weissberg'e göre (2005) bütün çocukları kapsayacak yasama düzeyinde öğrenci niteliklerine yönelik standartlar belirlenmelidir. Bu niteliklerden öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi sistematik olarak değerlendirilmelidir ve bu durum yasal olarak da düzenlenmelidir. Ayrıca SDÖ'ye yönelik araştırma temelli ölçekleri ele alan çalışmalar yapılmalıdır. SDÖ hem kuramsal olarak hem de uygulama açısından standart hale gelmelidir ve kavram üzerinde fikir birliğine varılmalıdır. Bu doğrultuda SDÖ araştırma temelli olarak gelişmelidir ve SDÖ uygulamalarında gözlem ve değerlendirme, sürekli olmalıdır (Walberg, Zins ve Weissberg, 2004).

SDÖ çalışmalarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kullanıldığı etkili bir değerlendirmenin önemli bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreç, gerekli becerilerin tanımlanması, becerilerin kazanımının değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye bağlı yapılacak çalışmaları kapsar. Gerekli becerilerin neler olduğu üzerinde daha ayrıntılı durulması gerekmektedir.

2.1.7. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Önleme Programları

SDÖ programları, şiddet, alkol ve madde kullanımı gibi problem davranışları önlemeye yönelik duygusal zeka becerilerini öğretmek için tasarlanan programlardır (Elksnin ve Elksnin, 2006). Duygusal zekayla ilişkili yayınların çıkmasından sonra 700 okul bölgesi SDÖ programlarını uygulamaya koymuştur (Elksnin ve Elksnin, 2003). SDÖ'ye ilişkin özellikle müfredat temelli programlar yaygındır. Müfredat ve okul temelli iyi tasarlanmış yüzlerce program vardır. Bu programların bir bölümü etkili iken diğerleri kısmen etkili olmuştur (CASEL, 2005; Cohen, 1999; Akt. Salovey, Mayer ve Caruso, 2002; Goleman, 2004; Wilczenski ve diğ., 2001). Bu programlar sadece riskli öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olup, sosyal duygusal yeterlilikler açısından öğrencileri eğitme ve bu alanlarda bazı beceriler geliştirmeyi hedefleyen programlardır. Bu beceriler arasında etkili iletişim, çatışma çözme, işbirliği, kendini kontrol etme, etkili karar verme becerileri vardır (Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999). SDÖ

programları duygusal zekanın da kapsamına giren temel becerilerin eğitimine ilişkin bir süreci ifade etmektedir.

SDÖ programları genelde benzer becerileri içerir ama eşit derecede yardım edici değildir. Bu programların çoğu kendisi hakkında farkındalık geliştirme ve amaç koyma ile karar verme becerilerine dayanır (Cohen, 2001). SDÖ programının içereceği becerilerin seçiminde öncelikle okulun kendi öğrencilerinin ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Bu durum okuldan okula değişir; her programın uygulanacağı okulun ihtiyaçlarına göre tasarlanması önemlidir. Birçok SDÖ becerisi vurgulanmasına rağmen her okul yerel anlamda hangi becerilerin ele alınacağını kendisi belirler. Belirlenen becerilere ilişkin eğitim süreci öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmeleriyle ilgili olduğu için (Pasi, 2001) en etkili SDÖ programları uzun sürelidir ve her eğitim öğretim döneminde uygulanır (Payton ve diğ., 2000; Zins ve diğ., 2004). Ayrıca tek sorunu önlemeyi hedefleyen programlardan çok, birden fazla becerinin kazanımını vurgulayan ve farklı yaştaki çocuk ve gençlerin farklı ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenen programlar daha etkilidir (Hawkins, Catalano ve diğ., 1992; Pasi, 2001). Cowen (1994) bir önleme programının içeriğini belirlerken beş faktör tanımlamıştır. Bunlar; kişisel güç ve kontrol duygusuna sahip olmak, kişiler arası ilişkiler ve diğerlerine bağlılık, yaşa uygun gelişim ihtiyaçlarını giderme, iyilik halini arttıran çevreler içinde bulunmak, stres, eleştiri ve reddedilme ile etkili bir şekilde başa çıkma becerileri kazanmadır (Akt. Shadmi ve Noy, 2003). SDÖ program uygulama süreci genel anlamda iki dayanağa sahiptir. Bir çok problem davranış benzer risk faktörleri sonucu ortaya çıkar ve en iyi öğrenme anlamlı yaşantıları içeren bir temelde olur. Bu, etkili sınıf öğretimi, öğrencilerin okul içinde ve dışında katılacakları etkinliklerle ve programın tasarlanması uygulanması ve değerlendirmesinde geniş ebeveyn ve toplum desteğini gerektirir (Patrikakou, 2005; CASEL, 2005). SDÖ programlarının istenen sonuçları verebilmesi için gelişim dönemlerini dikkate alması, uzun süreli olması ve toplum desteğini alması gibi temel bazı niteliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Etkili SDÖ programlarının farklı sonuçları vardır. Temelde sosyal duygusal faktörler, akademik performans, akran ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler, üretken vatandaşlık, stresle baş etme, etkili karar verme gibi olumlu kazanımları arttırmaktadır (O'Brien, Weissberg ve Shriver, 2003). Buna bağlı olarak sosyal duygusal becerileri kazandırmak

için uygulanan SDÖ programları duygusal anlayış, işbirliği, girişkenlik, öz kontrol, engellenmeyi tolere etme, etkili çatışma çözme stratejilerinin kullanımı gibi olumlu davranışları ve plan yapma, zihinsel esneklik, genel sağlık durumu, cinsel gelişim, okul başarısı gibi nitelikleri geliştirmektedir (Payton ve diğ., 2000; Sandy ve Boardman, 2000; Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999; Shure ve Glaser, 2001; Joseph ve Strain, 2003; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Ayrıca bu tip programların sigara-madde kullanımını, şiddet kullanmayı, saldırgan davranışları ve içe dönük davranışları azalttığı belirlenmiştir (CASEL, 2005; Greenberg, 2004; Payton ve diğ. 2000; Sandy ve Boardman, 2000). Bu doğrultuda şiddet ve antisosyal davranışları olan çocuk ve gençler için çözüm arayışı içinde olan okul ruh sağlığı personeli, öğretmenler ve okul müdürleri, akademik öğretime eşlik eden ve tüm okula yönelik SDÖ müdahalelerine daha fazla zaman ayırmaktadırlar (Lopes ve Salovey, 2004; Telleen, Maher ve Pesce, 2003). Söz konusu programların öğrencilerde olumlu, koruyucu nitelikleri artırırken riskli davranışları da azalttığı bulunmuştur. Bu durum, programların daha fazla yaygınlaşmasını beraberinde getirmektedir.

SDÖ konularına yönelik okul temelli programların olduğu vurgulanmaktadır. Bu programlardan bazıları şunlardır: “Okul Gelişim Programı”, “Yaratıcı Problem Çözme Programı”, “Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme”, “Kendilik Bilimi” “Çocuk Gelişim Projesi”, “Sosyal Karar Verme ve Problem Çözme”, “İkinci Adım” ve “Sosyal Gelişim Projesi” dir (Elias ve diğ., 1999; Freedman, 2003; Lantieri, 2001; Weissberg ve diğ. 1997). Ayrıca CONNECS Projesi (DuPont; 1998), Barışsever Çocuklar Programı (Sandy ve Boardman, 2000), TJ İle Konuşma (Romasz, Kantor ve Elias, 2004), Okula Erişme Sosyal Yeterlilik Programı (Seigle, 2001), Çocuk Gelişimi Projesi (Schaps, Battistich ve Solomon, 2004), Açık Halka (Kress ve diğ. 2004), Güvenli Okullar / Sağlıklı Öğrenciler Programı (Telleen, Maher ve Pesce, 2003), Sorumlu Sınıf Programı (Elias ve Dilworth, 2003), Seattle Sosyal Gelişim Projesi (Hawkins, Smith ve Catalano, 2004) ve Beceri Eğitimi (Elias ve Tobias, 1996) diğer programlar arasındadır. Bunların dışında da bir çok program vardır. Bu tip programların çoğunda problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri üzerinde durulduğu dikkati çekmektedir.

2.1.8. Sosyal Duygusal Öğrenme Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Bu kısımda SDÖ literatürü temel alınarak, bu araştırmada ele alınan grup olması açısından ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel özellikleri üzerinde durulmuştur. Daha çok sosyal duygusal gelişim özellikleri öne çıkarılmaya çalışılmış ve SDÖ literatürü ışığında orta çocukluk, önergelik, ergenlik gibi kavramlar aynı gelişim dönemini ifade etmek için kullanılmıştır.

Günümüzde öğrencilerin sosyal ihtiyaçları 15-20 yıl öncesine göre farklılaşmıştır. Son zamanlarda öğrenciler daha farklı sosyalleşme süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Gençlerin maddi imkanları eskiye göre artmasına rağmen duygusal ve davranışsal olarak daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Bu doğrultuda daha depresif, daha stresli ve öğrenme yaşantılarına daha hazırlıksız olabilmektedirler (Novick, Kress ve Elias, 2002). Duygusal zeka ve SDÖ önceki gelişim kuramlarına göre görece yeni bilgiler içermektedir ve ergenlerin davranışlarını açıklamada farklı açılımlar getirebilir (Elias, 2001). SDÖ gençlerin gelişimsel görevlerle etik bir tarzda ve etkili bir şekilde baş etmeleri için gerekli olan bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerini arttırdığından (Weissberg, 2000) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin gelişim özellikleri SDÖ becerileri çerçevesinde değerlendirilebilir.

6-8. sınıf öğrencileri ergenlik döneminden geçmektedirler ve ilköğretim birinci kademe öğrencilerinden daha farklı bilişsel gelişim özelliklerine ve sosyal ilgilere sahiptirler (Weissberg, 2000). Kendilerinde meydana gelen cinsel gelişimi ve bedensel değişimi fark etme, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için önemli olan iki gelişim alanıdır. Bu dönemde uygun olmayan cinsel davranışları reddetme gerekli becerilerdendir. Ayrıca öğrencilerin stresli durumlarla başa çıkma, duygularını ve hedeflerini tanımlama, diğerlerinin önerilerini kabul ve reddetme davranışlarını kullanabilme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Elias, 2001). Bu dönem, yoğun fizyolojik değişim ve duygusal fırtınanın yaşandığı, zihinsel uyanmanın olduğu ve öğrencilerin sosyal etkilere daha açık oldukları bir dönemdir. Duygusal ve fiziksel gelişimle baş etme, akran ilişkilerini geliştirme, giyimine özen gösterme, okula devam ve arkadaş ilişkilerini zamanlamada bir denge sağlama, sigara, alkol, uyuşturucu gibi maddeleri deneyip

denememe, karşı cinsle ilişkilerini geliştirme eğilimleri ön plandadır. Bu eğilimlere bağlı olarak gençler net sınırların varlığına ve ihtiyaçlarını karşılamada bir yapılandırmaya ihtiyaç duyarlar. Kendini keşfetmeyle ilgili fırsatlara açık hale gelirler ve boş zaman etkinliklerinde, alışkanlıklarında, ilgi duydukları konularda farklılık gösterirler. Kişisel sağlıkları için gereken sorumluluğu alırlar. Yeterlilik, olumlu sosyal etkileşim, anlamlı katılım ve ait olma duygularını yaşama ihtiyacı içindedirler (Elias ve Butler, 1999). Bu dönemde mizah kullanımı, dedikodu, olumsuz değerlendirme, alay etme davranışları da artar (Merrell ve Gimpel, 1998; Akt. Elksnin ve Elksnin, 2006). İlköğretim ikinci kademe döneminin öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimlerinin hızlandığı bir dönem olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için bu dönemde ortaya çıkan ihtiyaçlar gelişim döneminin gereklerine göre karşılanmalıdır.

Erken yaşlarda SDÖ becerilerinin temelleri oluşmaya başlamaktadır. Diğer beceriler gibi SDÖ becerileri de çocukluk ve yetişkinlikte adım adım gelişir. Bu durum, duyguların yavaş yavaş değişmesiyle ilgilidir (Elias ve diğ., 1997). Duygusal gelişimde 5-6 yaşları kritiktir. Duygularını tanımlama becerisi yaş ilerledikçe gelişir. Bu dönemde tanımlanması en kolay duygular mutluluk ve üzüntü iken en zor tanımlanan duygular kızgınlık ve sevgi duygularıdır. Yaş ilerledikçe karmaşık duyguları da tanımlama becerisi artar. Duygulara ilişkin kazanıma dil gelişimi eşlik eder. Altı ve onbir yaşlar arası sosyal gelişim için önemlidir. Bu dönemde empati kurma becerisi artar. Böylece diğerlerinin duygularını anlama becerisi, kendi davranışlarını ayarlamayı sağlar (Bruno, England ve Chambliss, 2002). 12 yaşlarında akran gruplarıyla ilişkiler ebeveynler ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerden daha fazla önem kazanmaya başlar. 13 - 14 yaşlarında arkadaşlıklar paylaşılan ortak değerler üzerinden gelişir. Arkadaş seçerken anlayış, kabullenme duygu ve düşüncelerini derinden paylaşma fırsatları aranır. Arkadaşlıkların kalıcılığı ve arkadaş olmanın ve karşıdakini tanımanın zaman aldığı fark edilir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Ayrıca arkadaşlıkta cinsiyet rolleri önem kazanır. Arkadaşlıklar genelde aynı cinsten kurulur. Çocuklar diğerleri arasında popüler olmanın yollarını ararlar. Arkadaşlıklar daha gizli kurulmaya başlanır ve çocuklar farklı fikirleri birbirleriyle paylaşırlar ve sıklıkla birbirlerini ve kendi ailelerini eleştirirler. Bu dönemde dinleme, kompliman yapma, mizah ve konuşma becerileri önemli

becerilerdendir. Arkadaşlıklar daha kalıcı olmaya başladığından bu dönemde reddedilen çocuklar ileri yaşlarda da reddedilmeye devam edebilirler. Reddedilen çocuklar akranlarının davranışlarını yanlış bir biçimde saldırgan olarak yorumlayabilir ve saldırganlığı bir çözüm yolu olarak benimseyebilirler (Elksnin ve Elksnin, 2006). Öğrencilerin gelişim özellikleri onların günlük yaşama uyumlarını belirlemektedir. Yaşadıkları problemleri problem çözme becerisi doğrultusunda çözmeleri için bu dönemde onlara yardımcı olunması gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin çoğu, ahlaklı davranış, yaşamın anlam ve amacı gibi önemli sorularla karşı karşıyadırlar. Onların bu sorulara sevgi, şiddet, inkar gibi yollardan hangisiyle cevap verecekleri büyük oranda okul yaşantısı tarafından belirlenir (Kessler, 2001). Okul ortamıyla ilişkili olarak ergenlik döneminde cevapları aranan önemli sorular genellikle; ben kimim ve gelecekte ne olacağım, diğer insanlarla olumlu ilişkileri nasıl kurup sürdürebilirim, günlük yaşamda karşılaştığım zor durumlarla nasıl baş edebilirim, problemlerimi çözerek etkili kararları nasıl alabilirim, ahlaklı ve çalışkan bir insan nasıl olabilirim, olumlu bir kimlik nasıl geliştirebilirim şeklindeki örtülü sorulardır. Ergenler bu sorularını nadiren sözlü olarak ifade ederler ve bazen onların davranışları aradıkları cevaplara ters düşer. Ergenlerin davranışları bir kimlik arayışını çağrıştıran bu tür soruların cevapları etrafında şekillenir ve ergenler okul deneyimlerini bu sorularla ilişkili olarak yaşarlar. Bir eğitimcinin görevi öğrencilere doğru cevapları bulmaları konusunda yardımcı olmaktır. Bu yardımı onlara, diğerleriyle ilişki kurmalarını kolaylaştırarak ve özellikle kendilik değeri ile ilgili çeşitli becerileri kazanmaları için rehberlik ederek sağlayabilir (Elias, 2001). SDÖ becerileri öğrencilere kazandırıldığında, onların gelişim ihtiyaçlarıyla ilgili sorulara aradıkları doğru cevapları bulmaları kolaylaşacaktır.

Bu dönemde özellikle ebeveynlerden, gençlerin moda kavramlarına ilişkin bir anlayış geliştirmeleri beklenmektedir. Saç stili, giyim tarzı, parfüm ve takı kullanımı, kişisel hijyen gibi nitelikler gençler için önemlidir. Bunlar, öğrencilerin benimsedikleri imaj için kendilerini hazırlamaları ile ilgilidir. Kişinin kendini algılaması ile başkasının bir kişiyi algılaması arasındaki farkı görebilmeleri için bu anlamda onlara yardımcı olunması gerekmektedir. Bu kapsamda gruba uyum sağlamaya ilişkin beceriler üzerinde durulmaktadır (Elksnin ve Elksnin, 2003, 2006). Ayrıca ilköğretim ikinci kademe

öğrencileri dış görünüşleriyle ve akran kabulüyle çok fazla ilgilendikleri için farklılığı kabul etme ve takdir etme becerisi bu dönemde gelişir. 6-7-8. sınıf öğrencileri farklılıkların kabulü anlamında ön yargı kavramını tanımlamayı ve bunun önüne geçme kapasitesine sahiptir. Önyargı kavramının okul ve toplum düzeyindeki anlamını açıklayabilir. Önyargıya bağlı gelişmeleri analiz edebilir (Patti ve Lantieri, 1999). Öğrencilerin SDÖ becerilerini kazanmaları için çeşitli fırsatları vardır. Bu fırsatlar onların gelişim özellikleri ile ilgilidir.

Bu dönemin gelişim özellikleri kendine özgüdür. Elias ve diğerlerine göre (1997) bu dönemdeki bireyler, kendilerini arkadaşları ile karşılaştırabilir ve kendilerini yetersiz görebilirler. Bu dönemde kimlik dönemine geçiş yapmaktadırlar. Soyut düşünme ile birlikte benmerkezci düşünce gelişir ve kendilerini biricik, tek görebilmekte, hatta zarar görmeyeceklerine inanarak riskli davranışlara girişebilmektedirler. İdealistik düşünebilirler, olayları siyah-beyaz görebilirler. Öğrencilerin bu dönemde sosyal duygusal becerileri öğrenmesi bilişsel gelişimle ilişkilidir (Zins ve diğ., 2004) ve ilköğretim ikinci kademe yılları bilişsel gelişim için dönüm noktasıdır. Çocuklar “düşünme şekillerini düşünmeye” başlarlar. İlköğretim üçüncü sınıftan sonra somut düşünceden soyut düşünceye geçilir, zihinsel kaslar çalışmaya başlar. Buna bağlı olarak öğrencinin sosyal gelişiminde akran ilişkileri ön plana çıkar. Bu niteliklerden dolayı, ilköğretim ikinci kademe dönemi, sosyal problem çözme ve karar verme becerilerinin kazanımı için en uygun dönemdir (Elias ve Butler, 1999). Tipik gelişim özelliklerine bağlı olarak öğrencilerin temel SDÖ becerilerini kazanmaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum gelişim ihtiyaçlarından dolayı yaşadıkları problemlerle ilgilidir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gelişim özelliklerine bağlı olarak yaşadıkları bir takım problemler vardır. 6-8. sınıflar diğerleriyle tartışma ve kavga etme dönemidir. Çoğu öğrenci, psikososyal fonksiyonlarında uyumsuzluklara yol açan akademik ve kişilerarası zorluklar ile yabancılaşma duyguları geliştirirler. Bu uyumsuzluklar, öğrencilerin gelecek yaşamlarında daha incinebilir olmalarına yol açar. İlköğretim ikinci kademe yılları öğrenme sürecinden kopma ve okuldan ayrılma riskinin yüksek olduğu bir dönemdir. Bu ve benzer özelliklerinden dolayı ilköğretim ikinci kademedeki bir öğrenci ebeveynlerinin ve eğitim çalışanlarının güçlü desteğine gereksinim duyar. Bu dönemdeki çocukların sosyal gelişimsel ihtiyaçlarının anlaşılması bu çabaların başarılı

olmasına yol açar. Sosyal duygusal gelişime yönelik yapılacak çalışmalarda gelişim dönemlerine ilişkin varsayımlar dikkate alınır (Elias, Gara ve Ubriaco, 1985; Elias ve Butler, 1999). İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler özellikle okul ortamında ve buna bağlı olarak günlük yaşamlarında psikososyal güçlükler yaşamaktadırlar.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri okul ve evde değişen sorumluluklarla karşılaşır ve sosyal ilişkileri de değişir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin madde kullanım riski vardır. Okuldan kaçma, telefon ile konuşmaya ya da internete aşırı zaman harcama görülür. Öğrenciler medya ve internetin etkileriyle daha çok karşı karşıya kalırlar. Çalışan ebeveynlerin sayısının artmasıyla öğrencilerin sorumlu akran ve yetişkinlerle etkileşimleri azalmıştır. Bu olumsuzluklar sadece dış dünyadan değil hormonal değişikliklerden de kaynaklanır. Hormonal değişiklikler gençlerin duygusal durumlarını etkiler. Bu değişiklikler aile ve toplumun yetersiz desteğiyle birleştiğinde ergenler duygusal ve davranışsal problemler gösterme riskiyle karşılaşılır. Kızlarda depresif ruh hali artar. Olumsuz duygulardan kaynaklanan olumsuz yaşantılar görülür (CASEL, 2005; Stern, 1999). Gelişim dönemine bağlı bu problemlerin etkisi sadece ilköğretim ikinci kademe ile sınırlı kalmaz. Rutter'a göre (1980) lise dönemindeki sosyal duygusal problemlerin çoğunun kaynağı ilköğretim ikinci kademe yıllarına dayanmaktadır (Akt. Elias, 2001). İlköğretim ikinci kademedeki çözülmemiş problemler lisede devam etmektedir (Elias, Gara ve Ubriaco, 1985). Bu dönemde çocuklar karşılaştıkları problemlerde alternatif çözüm yollarını göremedikleri için yanlış seçimler yaparlar. Örneğin madde kullanımı bir anlamda kimlik arayışı ve olumsuz çocukluk yaşantılarıyla baş etme yolu anlamına gelmektedir. Ümitsizlik, kızgınlık, intikam ve belirsizlik duygularının varlığı, kendini olumsuz algılama, ahlaki yargılarındaki farklılıklar ve sosyal becerilerindeki yetersizlikler de bu baş etme yolunun seçimini etkiler (Elias ve Butler, 1999; Patti ve Lantieri, 1999). Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki erken önleyici tedbirlerin alınması, ortaöğretimdeki uyumu belirleyeceğinden gerekli bir önleme çalışmasıdır.

Gelişim sürecine bağlı bir problemler eğitim süreciyle ilişkili olarak da ele alınmaktadır. Eğitim kademeleri arasındaki geçişler, öğrencilerin yaşadığı en stresli yaşam olaylarından. Yeni akranlara, öğretmenlere, akademik standartlara, müfredata, okul kurallarına ve daha bir çok yeni duruma uyum sağlamaları gerekir. Bu geçiş

dönemlerinin ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrencilerde riskli davranışlar görülebilir (Zins ve Wagner, 1997; Taylor ve diğ., 2002). Örneğin liseye başlamak şiddet, akademik başarısızlık ve sosyal duygusal zorluklar gibi olumsuzlukların yaşanma riskini artırır (Fenler ve Adan, 1988; Jason ve diğ. 1992; Akt. Zins ve Wagner, 1997). Aynı şekilde ilköğretim ikinci kademeye başlamak da kendi başına zorlayıcı bir yaşantıdır. Çocuklar ilköğretim birinci kademe sonlarında ve ikinci kademe olumsuz akran davranış modelleriyle daha çok karşılaşır ve yetişkinlerle uzun süreli etkileşim kurmazlar. Bu anlamda akran ve yetişkinlerle ilişkisi zayıf olan çocuklar birinci kademedeki ikinci kademeye geçişte daha çok zorlanırlar (Hawkins, Smith ve Catalano, 2004). Öğrenciler ilköğretim ikinci kademe ve lisede ilköğretim birinci kademe göre daha bağımsız davranma durumundadırlar. Dersler ve sınavlar gelecek için daha belirleyici hale gelir. Bu dönemde öğrencilerin akademik becerilerinin yanında psikososyal gelişimleri de önemlidir (Akman, 1992). İlköğretim ikinci kademe temel akademik becerileri kazanamayan ve sosyal duygusal beceri gelişimi yetersiz olan öğrenciler ileride daha fazla zorlanırlar. İlköğretim yıllarında başarılı olan çocuklar ise ergenlikte daha az sosyal ve akademik problemler yaşarlar (Elksnin ve Elksnin, 2006). Bu doğrultuda öğrencilerin uyuma dönük çalışmaları, onların ilköğretim ikinci kademedeki liseye geçme zorluklarıyla baş etme yeteneğini geliştirmektedir (Pasi, 1997) Özellikle bu geçiş dönemlerinde ilgileri keşfetme ve geliştirme için öğrencilere yardım edilmesi gerekmektedir (Patti ve Lantieri, 1999). Ayrıca bu dönem öğrencilerin yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim becerilerini geliştirmeleri için iyi bir zaman aralığı olarak değerlendirilmelidir (Elias, 2001). İlköğretim ikinci kademedeki liseye geçiş döneminde öğrencilerin uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar özellikle onların gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak ele alınmalıdır.

İlköğretim ikinci kademe dönemi, bu dönemdeki öğrenciler için çeşitli problemlere yol açmasına rağmen öğrenme, uyum sağlama ve baş etme becerilerini kazanma fırsatlarını da beraberinde getirir (Elias, 2001). Bu dönemde çocuğun kimlik oluşturma çabaları okuldaki akademik alanlarla ilişkilendirilebilirse, çocuklar muhalefet, başarısızlık veya okuldan ayrılma gibi riskli davranışlardan korunabilirler. Ergenlerde kendi tepkileriyle, yaşadıkları zorluk ve stresle nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin bir ilgi de vardır. Bu zorluklara ilişkin farkındalık kazanmak öğretilbilir ve hedef yönelimli teknikler

geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Elias ve diğ., 1997). Riskli davranışları erken bir zamanda önlemek için okula giren her çocuk için bir sosyal gelişim planı hazırlanabilir ve yaşına uygun temel yaşam becerilerini kazanması sağlanabilir (Elias, 1995). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin riskli davranışlardan korunmak için sahip olacakları becerileri kazanacakları önemli bir dönemdir. Bu dönemin gelişim özellikleri çocuk ve gençlerin söz konusu becerileri hem kazanmalarını gerekli kılmakta hem de kolaylaştırmaktadır.

SDÖ becerilerinin özellikle erken yaşlarda kazanılması gerektiği bunun yanında tüm yaşam boyu öğrenilmesinin de mümkün olduğu üzerinde durulmaktadır. Pasi'ye göre (1997) duygusal zeka doğum ile birlikte belirlenmeyip öğrenme ve yaşantı yoluyla her yaşta geliştirilebilir. Bununla birlikte ergenlikte nörolojik gelişimin çoğu tamamlandığından SDÖ alanındaki temel becerilerin erken yaşlarda öğretilmesi gerekmektedir. Aksi durumda öğrencilerin önleme programlarına uyum sağlamaları zorlaşır. Ergenlik döneminde, öğrenciler daha karmaşık ve baş edilmesi zor durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Kendilerini dış dünyaya karşı daha farklı açılardan değerlendirmektedirler ve bu durum, kimlik gelişimlerini de etkilemektedir. Duygusal yeterliliğe ilişkin temel becerilerin kazanımı için lise ve sonrası dönem geç olabilir. Bu tip becerilerin öğretilmesi için en uygun yaşlar okul öncesi ve ilköğretim dönemidir (DuPont, 1998). Teknik becerilerin işbaşında sonradan da kolaylıkla öğrenilebilmesine karşın, sosyal duygusal becerileri yetişkin yaşamında elde etmek ya da geliştirmek küçük yaşlara göre çok daha güç olmaktadır (Türnüklü, 2003). SDÖ becerilerinin eğitimine erken yaşlarda başlanmalıdır çünkü yeniden öğrenme ilk öğrenmeden daha zordur. Öğrenciler ilköğretim ikinci kademeye bir çok SDÖ becerisiyle tanışmış olarak başlarlar (Elias ve Butler, 1999). SDÖ becerilerinin erken yaşlarda öğrenilmeye başlanması gerekir. Bu durum ergenlik döneminin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamayı kolaylaştıracaktır.

Önleme programlarının uygulanmasında ilgili gelişim döneminin özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. SDÖ becerilerini geliştirmeyi hedefleyen programların çoğu ilköğretim ikinci kademe düzeyinde olmakla birlikte (Bencivenga ve Elias, 2003) SDÖ çalışmaları okul öncesinde başlayıp lise ve sonrasına kadar devam etmelidir (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005; Shure ve Glaser, 2001; Weissberg, 2000). SDÖ

çalışmalarında geliştirilmesi hedeflenen becerilerin seçimi gelişim dönemlerine (Bacanlı, 1999; Fleming ve Bay, 2004; Sandy ve Boardman, 2000; Pasi, 2001) kültürel farklılıklara (Bacanlı, 1999; Elias, 2006; Zins ve Wagner, 1997) problem davranışlarının niteliğine ve sınıf düzeyine (Elias ve diğ. 1997; Pasi, 1997) ve yaşa (Shure ve Glaser, 2001) uygun olarak yapılmalıdır. Günümüzde SDÖ programları gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılandırılmaktadır (Frey ve diğ., 2005) ve çoğu okulda artık ilköğretim ikinci kademe düzeyinde SDÖ, eğitimin bir parçası olmuştur (Elksnin ve Elksnin, 2006). SDÖ programlarının okullarda 6-7-8. sınıflara yönelik yaygın olarak uygulanmaktadır çünkü ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri, SDÖ sürecine ilişkin yöntemlere ve gerekli etkinlikleri tasarlamaya lise öğretmenlerinden daha alışkındırlar (Pasi, 2001). Kritik bir gelişim dönemi olan ilköğretim ikinci kademe yılları SDÖ becerilerinin geliştirilmesi için faydalı bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir zamandır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmaların merkezinde yer alan SDÖ programlarının geliştirilme, uygulanma ve değerlendirilme süreci ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bu dönemdeki öğretmenlerin çabalarıyla yakından ilişkilidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili yapılan doktora tez çalışmaları (Betlow, 2005; Brand, 2004; Brown, 2003; Butts, 2005; DiNatale, 2000; Epstein, 1998; Kaplan, 2002; Koch, 2004; Mokru, 2003; Romasz, 2003; Ross, 2000; Strum, 2001; Van Schoiack, 2000) konunun yeni olmasına bağlı olarak özellikle 2000 yılından sonra artmıştır. Bu çalışmalar genelde konuya ilişkin ölçek geliştirme veya çeşitli değişkenlerle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin karşılaştırıldığı betimsel araştırmaları içermemektedir. Daha çok konuya ilişkin deneysel çalışmalardır ya da öğretmen yönetici veya ebeveynlerin konuya yaklaşımlarını ele almaktadırlar. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik doğrudan ölçek geliştirme araştırmalarına rastlanılmamakla birlikte bu konunun kapsamındaki benzer becerileri ölçen ölçekler vardır. Öncelikle konuyla ilişkili olarak geliştirilen bu araçlardan ulaşılabilenlere aşağıda değinilmiştir. Daha sonra konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar sunulmuştur.

2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Konusunda Yapılan Ölçek Geliştirme Araştırmaları

Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, Walker ve McConnell (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili olarak yapılan faktör analizi sonuçlarına dayalı olarak toplam varyansın % 79'unu açıklayan 14 faktör ortaya çıkmıştır. İkinci faktör analizinde varimaks dönüştürmesi, üç faktörün belirginleştirilmesi amacıyla yapılmış ve ölçek diğer analizler için son halini almıştır. Üç alt ölçeğe göre ölçeğin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve değeri .30'un altında olan hiçbir madde ölçeğin son formuna alınmamıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin antisosyal davranış riski taşıyan çocuklara yönelik çalışma yapılmıştır. Yapılan iki ölçümde sırasıyla % 97.5 ve % 100 oranında doğru olarak sınıflama yaptığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek için 1812 kişilik norm grubu ile çalışılmıştır. Buna göre toplam ve alt ölçekler için elde edilen Cronbach alfa katsayıları .97, .96, .95 ve .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak 323 öğrenci ile ayrıca bir çalışma yapılmıştır. Ölçeğin üç hafta ara ile yapılan ölçümlerinde 2. ve 4. sınıflar için sırasıyla $r=.90$ ve $.92$ değerlerini verdiği belirlenmiştir (Walker ve McConnell, 1995).

Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Uz Baş (2003) yapmıştır. Yapı geçerliği kapsamında faktör analizi yapılmış, ilk temel bileşenler analizine göre, toplam varyansın % 71'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. İkinci faktör analizi sırasında faktör sayısı toplam varyansın % 65'ini açıklayan üç faktöre indirgenmiştir. 1.2.3. faktörler sırasıyla 15, 17 ve 11 maddeyi içermiştir. Ölçeğin belirlenen alt boyutlarına göre toplam ölçek ve alt-ölçekler için madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Buna göre, toplam ölçek için elde edilen madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .82 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin ayrıca yapı geçerliği ile ilgili olarak alt ölçek puanları ve toplam ölçek puanları arasındaki korelasyonlara hesaplanmıştır. Korelasyon katsayılarının birbirleriyle anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum alt ölçek puanlarının toplam ölçek puanları ile ve kendi içlerinde birbirleriyle ile benzer yapıları ölçtüğü, diğer bir ifadeyle, ölçeğin belli bir alt ölçeğinden yüksek puan alan bir öğrencinin, diğer alt ölçekler ve ölçeğin toplam puanından da yüksek puan alma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ayırt

ediciliğini sınamak amacıyla toplam ve alt ölçek puanlarının akranlarca değerlendirilen sosyometrik statü gruplarını ayırt etme düzeyine bakılmıştır. Ölçeğin toplam ve alt ölçek puanlarının, sosyometrik statülere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için dört haftalık ara ile iki defa yapılan test tekrar test uygulama puanları arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. Toplam ölçek için $r=.85$ ve alt ölçekler için sırasıyla .80, .85, ve .87 katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin testi yanılama yöntemine göre güvenilirliği hesaplanmış ve Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Guttman Split Alpha yöntemine göre ölçeğin 1. yarısı için .94 2. yarısı için .96 bulunmuştur. Cronbach Alfa yöntemine göre iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve toplam ölçek için .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .93, .94, .96'dır.

Başka bir araştırmada Hatipoğlu (1999) tarafından Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği iç tutarlılığı Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Akademik alt ölçeği için .65, duygu alt boyutu için .60, güvengenlik alt boyutu için .48, çatışma çözme alt ölçeği için .48, sonuçları kabullenme alt boyutu için .52, ilişkiyi başlatma alt boyutu için .56 olarak bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen ve ebeveyn formları da geliştirilmiştir. Ölçeğin son hali 42 maddeden oluşur ve 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yöneliktir. 1-5 arası dereceleme ile puanlanır. Geçerlik çalışmaları doğrultusunda 382 öğrenci üzerinden ölçeğin temel boyutları varimax dönüştürme kullanılarak araştırılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucu varyansın % 54'ünü açıklayan öz değeri 1'in üzerinde 13 faktör ortaya çıkmıştır. Birbirine yakın maddelerin değerlendirilmesiyle bu faktörler 6 boyuta indirgenmiştir. Her bir faktörün faktör yükleri faktörlere göre 1. Akademik (.64-.41), 2. Duygu (.67-.32) 3. Atılgnlık (.64-.59) 4. Çatışma Çözme (.63-.51) 5. Sonuçları kabullenme (.60-.49) 6. İlişkiyi başlatma (.68-.35) olarak bulunmuştur. Akademik, duygu, atılgnlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca, bulgular bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bir başka araştırmada Matson, Ratatory ve Helsel (1983) tarafından geliştirilen Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (MESSY)' nin psikometrik özellikleri

araştırılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Öğretmen ve öğrenci formları bulunmaktadır. Öğrenci formu 62 öğretmen formu 64 maddeden oluşur. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla 2 hafta ara ile test tekrar test yapılmış ve $r=.50$ bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği .81 bulunmuş olup ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda uygun olmayan davranışların ve saldırganlığın kız çocuklarıyla karşılaştırıldığında erkeklerde daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. 4-6, 7-9, 10-15 yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında 8 yaş grubu arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur (Akt. Erdoğan, 2002).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Erdoğan (2002) tarafından yapılmıştır. Öncelikle temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin orjinalinden farklı olarak 2 faktörde toplandığı belirlenmiştir. 47 maddeden oluşan ölçeğin 1. faktörü olumsuz sosyal davranışlar, 2. faktörü olumlu sosyal davranışları oluşturmaktadır. Bu iki boyutta toplam varyansın % 22'si açıklanmaktadır. Yapılan benzer ölçekler çalışmasında benzer ölçek ile ölçeğin olumsuz sosyal davranışlar boyutu arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bulgular olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği ile benzer ölçek arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. 2 hafta ara ile ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Olumsuz sosyal davranışlar için .70, olumlu sosyal davranışlar alt ölçeği için .74 katsayıları bulunmuştur. İç tutarlığı belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde 41 maddenin madde toplam korelasyonu .30'ün üstünde bulunmuştur. 7 madde ise .15 ile .29 arasında bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .85 bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise olumsuz sosyal davranışlar için .68, olumlu sosyal davranışlar için .74 bulunmuştur.

BarOn Duygusal Zeka Envanteri: Gençlik versiyonu (BarOn EQ-i:YV; BarOn, 2000) çocuk ve gençlerin duygusal zekalarını değerlendirmeyi amaçlar ve bireyin kendi kendine uygulayabildiği bir envanterdir. Bu envanter duygusal zekayı çocuk ve gençlerde değerlendiren bir envanterdir. 7-18 yaş arası çocuk ve gençlere yöneliktir. 30 maddeden oluşur ve 7 alt ölçeği vardır. Bunlar; kişilerarası, içsel, uyum sağlama, stresle başa çıkma, genel ruhsal durum, olumlu etki ve tutarsızlık alt ölçekleridir. Ölçek 4'lü derecelmeli likert tipindedir. Ölçekten yüksek puan alınması duygusal zekanın daha yüksek düzeyini gösterir. Norm çalışmaları çeşitli etnik gruplar üzerinde yürütülmüştür.

Yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı .65 ile .89 arasında bulunmuştur. Test tekrar test katsayıları da orta düzeyde olup katsayılar .55 ile .92 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği için ölçek değişik ölçeklerle karşılaştırılmıştır. NEO Beş Faktör Envanteri (Costa ve McCrae, 1992) ile .41-.56 arasında, Çocuklar için Depresyon Ölçeği (Kovacs, 1992) ile .32-.61 arasında, Conners-Wells Ergen ölçeği (Conners, 1997) ile .28-.51 arasında ve Conners Ebeveyn Dereceleme Ölçeği ile (Conners, 1997) .42-.51 arasında geçerlik katsayıları bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin çocukların sosyal duygusal gelişimine ilişkin ölçeklerle iyi ilişkiler gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile de incelenmiştir (Bar-On 1997). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için varimaks dönüştürme ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör yapısı istendiği doğrultuda çıkmıştır (Akt. Betlow, 2005).

Gresham ve Elliott (1990) Sosyal Beceriler Dereceleme Aracının (SSRS-Social Skills Rating System) geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini araştırmışlardır. Aracın 3 temel alt ölçeği vardır. Sosyal beceriler, problem davranışlar, akademik yeterlilik. Sosyal beceriler işbirliği, atılganlık, empati ve öz kontrol boyutlarında değerlendirilir. Problem davranışlar içedönük, dışadönük ve hiperaktivite boyutlarında değerlendirilir. Akademik yeterlik ise en düşükten en yükseğe oranlanarak değerlendirilir. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı .96 iken alt ölçekler için .83-.94 arasında değişmektedir. Test tekrar test katsayıları ise .68-.87 arasında değişmektedir. SSRS 4170 öğrenci ile standardize edilmiştir. Standardizasyon sınıf, cinsiyet, özür durumu, ırk, coğrafi bölge değişkenlerini içermektedir. Aracın ölçüt geçerliği de incelenmiştir. Ölçüt geçerliği için belirlenen diğer dereceleme ölçekleriyle ilişkisi anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Bir başka araştırmada sosyal becerileri değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirilmiştir. Akçamete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilen SGBDÖ, sosyal etkileşimi arttırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Beşli dereceleme ile oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir. SGBDÖ, 7-12 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçekte beceriler 6 kategori altında toplanmıştır. Bunlar temel sosyal becerilerle ilişki başlatma ve sürdürme becerileri duygusal beceriler grupla bir işi yürütme becerileri etkileşim becerileri ve bilişsel beceriler. Ölçeğin geçerliği 2 ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam

geçerliği için uzman görüŖü alınmıŖtır. Faktör analizi yoluyla ise ölçeğin yapı geçerliği test edilmiŖtir. Faktör analizinde temel bileŖenler yöntemi ve varimax dönüŖtürme kullanılmıŖtır. Ölçek faktör analizi yapılmadan 80 madde iken faktör analizi ile 69 maddeye düŖmüŖtür. Faktör analizinde madde faktör yükü .40 ve üzeri maddeler seçilmiŖtir. Birden fazla grup içerisinde bulunan ve 3'lü gruplarda yer alan soru maddeleri ölçekten çıkarılmıŖtır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıŖtır. Ölçeğin bütününe yönelik cronbach alfa katsayısı .97' dir. (Akt. Avcıoğlu, 2001).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine benzer nitelikteki becerileri değerlendirmeye dönük araçlar olduğu dikkati çekmektedir. Yukarıda üzerinde durulan araçlar veya bu araçlara benzer araçların kullanıldığu bazı araŖtırmalara aŖađıda deđinilmiŖtir. Bu araŖtırmaların daha çok sosyal duygusal öğrenme becerilerine benzer becerilerin incelendiğu araŖtırmalar olduğu da dikkati çekmektedir.

2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Konusunda Yapılan Betimsel AraŖtırmalar

IŖık Terzi (2000) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kiŖilerarası problem çözme becerilerine iliŖkin algılarını, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana baba tutum ile kardeŖ sayısı gibi deđiŖkenler açısından incelemiŖtir. Öğrencilerin kiŖilerarası problem çözme beceri algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğu bulunmuŖtur. Üst SED' e sahip öğrencilerin kiŖilerarası problem çözme beceri algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kiŖilerarası problem çözme beceri algılarından; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kiŖilerarası problem çözme beceri algıları alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kiŖilerarası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuŖtur.

Bir baŖka çalıŖmada Roseberry (1997) dört, beŖ ve altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerilerini incelemiŖtir. Bulgulara göre erkekler kızlara göre daha düşük sosyal beceri düzeyine sahiptirler. Erkeklerin iŖbirliđinde kendilerini kızlardan daha düşük düzeyde algıladıkları bulunmuŖtur. Erkeklerin puan ortalamaları atılganlık ve empatik davranma eğiliminde kızlarınkinden düşüktür. Kızlar kendilerini

işbirliği, empati, atılganlıkta daha yeterli algılamaktadırlar. Ayrıca kız ve erkeklerin kişiler arası çatışmalara yaklaşımlarında da farklılıklar bulunmuştur. Kızlar kendilerini erkeklere göre daha empatik algılamaktadırlar. 5. sınıflardaki öğrenciler kendilerini 6. sınıflara göre daha işbirliği kurmaya yatkın algılamıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerini kendilerini işbirliği kurma ve atılganlık açısından daha yetersiz buldukları da ortaya çıkmıştır.

SDÖBÖ' nün alt boyutları arasında yer alan problem çözme becerisinin incelendiği bir çalışmada Churney (2000) 12-14 yaş arası 218 öğrencinin problem çözme becerilerini incelemiştir. Buna göre problem çözmeye kızların erkeklere göre daha fazla empatik davranış, atılgan ve yapıcı bir tarz gösterdikleri bulunmuştur. Kızlar aktif ve duyarlı çözümler üretme, duyguların farkındalığı, empatik davranma gibi problem çözme becerilerini uygulamada erkeklerden daha yeterli bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada cinsiyete göre kendilik değeri düzeylerine bakılmıştır. Bu araştırma da ayrıca erkeklerin daha yüksek kendilik değeri puanı aldıkları bulunmuştur.

Bir başka çalışmada Lin (1997), çocukların iletişim becerilerinde cinsiyet farkına yönelik bir araştırma yapmıştır. Erkeklerin iletişim becerilerinde daha ben merkezci, kızlarınsa işbirliğine yatkın ve uzun süreli iletişim kurma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Bunun yanında erkeklerin iletişimde etkileşimi başlatma becerisinde kızlara göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyal becerilerin bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik çalışmalar vardır. Bu amaçla yapılan çalışmaların birisinde Erdoğan (2002) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile SED, yaş ve cinsiyet ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 6.,7. ve 8. sınıflardaki 526 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin toplam sosyal beceri puanlarının yaşa ve SED' e göre değişmediği bulunmuştur. Toplam puanlar üzerinde cinsiyet ve yaşın, cinsiyet ve SED' in, yaş ve SED' in ortak etkisine rastlanılmamış ancak cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur. Bulgular, kız öğrencilerin sosyal beceri toplam puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Olumsuz sosyal davranışlar boyutunun yaşa göre değişirken cinsiyet ve SED' e göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre dağılımda en yüksek puanı 12,

13, 14 sırasıyla almışlardır. Öğrencilerin olumlu sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete ve SED' e göre bakıldığında erkek öğrencilerin alt SED, orta SED ve üst SED'de birbirine yakın puan aldıkları bulunmuştur. Bunun yanında üst SED' deki kız öğrencilerin, alt SED' deki kız öğrencilere göre yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Nolan (2003), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın bulguları Roseberry (1997) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerdir. Buna göre okul ortamında ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin ilköğretim ikinci kademedekilerden daha çok sosyal beceri bilgi ve kullanımı gösterdikleri bulunmuştur.

SDÖBÖ' nün alt boyutlarından stresle başa çıkma ile ilgili yapılan başka bir çalışmada Ercan (2002) 257 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre stresle başa çıkma becerilerini incelemiştir. Buna göre stresle başa çıkmada kendini suçlama ve kaçınma yöntemlerini erkeklerin kızlara oranla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. SED' i düşük olan çocuklar orta SED'e sahip çocuklara göre stresle başa çıkmada kendini suçlama stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

Bir başka çalışmada Karadağ (2002) 386 kişiden oluşan ergen grubunda kendilik algısının yaş gruplarına ve cinsiyete göre dağılımını incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin okul yeterliliği, yakın arkadaşlık boyutlarında; erkek öğrencilerin atletik yeterlilik, fiziksel görünüm, iş yeterliliği alanlarında daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. 14 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre toplumsal kabul görme, romantik çekim ve yakın arkadaşlık boyutlarında daha düşük puanlar aldığı ve yaş grubu ilerledikçe daha olumlu kendilik algılarının olduğu saptanmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine benzer becerilere yönelik yapılan bir diğer çalışmada Martínez (2002) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmasında kendilik kavramı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda kızların erkeklere göre daha düşük kendilik kavramı puanı aldığı bulunmuştur. Stresle başa çıkma becerileri açısından yaptığı çalışmada ise Betlow

(2005) 12 yaşındaki kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka boyutlarındaki farklılıkları bu beceriler açısından araştırmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin arasında stresle başaçıkma becerilerinde farklılık bulunmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ayrıca hazırlanan ölçek ile elde edilen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED'e (Sosyo-Ekonomik Düzey) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Aşağıda sırasıyla Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) hazırlanırken ve ölçekten elde edilen puanların SED, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken araştırmaya katılan bireyler, araştırmada kullanılan ölçme araçları, işlem yolu ve veri çözümleme yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

3. 1. Araştırmaya Katılan Bireyler

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik bir aracın hazırlanması ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının SED, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için 3 ayrı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.1.1. SDÖBÖ' nin Yapı Geçerliğini İncelemek Üzere Belirlenen Grup (Birinci Araştırma Grubu)

Faktör analizi yapmak üzere gerekli verilerin toplandığı gruptur. Bu doğrultuda Ankara iline bağlı 4 farklı merkez ilçeden 5 ilköğretim okulunda uygulama yapılmıştır. Toplam 630 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden 33 öğrencinin kağıdı eksik yanıtlanmasından dolayı işlem dışı bırakılmıştır. Analizler 597 öğrencinin verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan grubun % 51'ini kız öğrenciler % 49' unu ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 33' ü 6. sınıfa, % 32' si 7. sınıfa ve % 35' i 8. sınıfa devam etmektedir. Toplam 597 öğrenciye ait sayısal bilgiler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

TABLO III-1

**Birinci Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin
Cinsiyet ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler**

	Keçiören Mecidiye İ.Ö.O.		Etimesgut Sakarya İ.Ö.O.		Altındağ Hüseyin Güllü Ceylan İ.Ö.O.		Gölbaşı Şahin Sevin İ.Ö.O.		Gölbaşı Selametli İ.Ö.O.		Genel Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
6. Sınıf	32	34	25	16	15	20	21	25	6	5	199
7. Sınıf	39	25	16	19	17	23	18	25	9	1	192
8. Sınıf	41	39	17	21	26	18	18	17	7	2	206
Toplam	112	98	58	56	58	61	57	67	22	8	597
Genel Toplam	210		114		119		124		30		597

**3.1.2. SDÖBÖ' nin Test-Tekrar Test Güvenilirlik Çalışması İçin Belirlenen Grup
(İkinci Araştırma Grubu)**

Birinci araştırma grubunun verileri üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizini kapsayan yapı geçerliği çalışmaları yapıldıktan sonra ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bunun için Dedeman İlköğretim Okulu' na devam eden öğrenciler ile 3 hafta ara ile ölçek iki defa uygulanarak çalışılmıştır. Toplam 373 öğrenciye ulaşılmıştır. Birinci ve ikinci uygulamadan her ikisinde ya da birinde ölçeği eksik dolduran veya iki uygulamanın her hangi birinde bulunmayan, ya da ikinci uygulamaya katılmak istemeyen 58 öğrencinin kağıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece analizler 315 öğrencinin verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 51'i kız iken % 49' u erkektir. 6. sınıfa devam eden öğrencilerin oranı % 32, 7. sınıfa devam eden öğrencilerin oranı % 38 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin oranı % 30' dur. İkinci araştırma grubuna katılan öğrencilere ilişkin sayısal bilgiler aşağıda verilmiştir.

TABLO III-2
İkinci Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin
Cinsiyet ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler

DEDEMAN İLKÖĞRETİM OKULU				
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kız	50	67	43	160
Erkek	50	53	52	155
Toplam	100	120	95	315

3.1.3. SDÖBÖ' nin Geçerlik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi ve Tarama Çalışması için Belirlenen Grup (Üçüncü Araştırma Grubu)

Ölçeğin benzer ölçek geçerliği, alt ölçekleri arasındaki ilişkiler, alt üst grupları ayırdeciliği, iç tutarlık güvenilirliği için ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED'e göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak için seçilen gruptur. Çalışmanın evrenini Çankaya İlçesindeki ilköğretim ikinci kademeye devam eden 39416 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme belirlemek için Özdamar (2001) tarafından geliştirilen formül (Ek 1) kullanılmıştır. Hesaplama 597 kişilik ilk araştırma grubundan elde edilen varyans değeri kullanılmış ve 386 öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencilerin SED'ini belirlemek için Türkiye İstatistik Kurumu'ndan alınan veriler (DİE, 2000) kullanılmıştır. Bu doğrultuda Çankaya İlçesine bağlı İlker Mahallesinden Akşemseddin İ.Ö.O. alt SED' i temsilen, Naci Çakır Mahallesinden Dikmen Merkez Öğretmen Necla Kızılbag İ.Ö.O. orta SED'i temsilen ve Maltepe Semtinden Maltepe İ.Ö.O. üst SED' i temsilen uygulamaya dahil edilmiştir. Ulaşılan toplam öğrenci sayısı 214'ü kız, 217'si erkek olmak üzere 431'dir. Öğrencilerin % 40'ı 6. sınıfa % 28'i 7. sınıfa % 32' si ise 8. sınıfa devam etmektedir. Kız öğrencilerin oranı % 49.65, erkek öğrencilerin oranı % 50.34' dür. Öğrencilerin % 33' ü alt SED, % 34'ü orta SED ve % 33' ü üst SED' e sahiptir. Öğrencilerin özellikleriyle ilgili sayısal bilgiler aşağıda verilmiştir.

TABLO III-3
Üçüncü Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin
SED, Sınıf ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

	Akşemseddin İ.Ö.O. (Alt SED)		Dikmen Merkez Öğretmen Necla Kızılbağ İ.Ö.O. (Orta SED)		Maltepe İ.Ö.O. (Üst SED)		Genel Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
6. Sınıf	20	31	32	23	30	38	174
7. Sınıf	26	23	20	18	19	13	119
8. Sınıf	16	27	29	23	22	21	138
Toplam	62	81	81	64	71	72	431
Genel Toplam	143		145		143		431

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılmıştır. Bunun yanında Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliği için Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ), Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ), Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ) kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

SDÖBÖ, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. SDÖBÖ, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen, 1999; Elias ve diğ., 1997; Pasi, 2001) göre hazırlanmıştır. SDÖBÖ, 40 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında derecelyerek göstermeleri istenmiştir. Maddelere verilen tepkiler, 4=Bana Tamamen Uygun, 3=Bana Oldukça

Uygun, 2=Bana Pek Uygun Değil, 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Bunlar problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160' tır. Problem çözme becerileri alt ölçeği için alınabilecek puanlar 11-44 arasında, iletişim becerileri alt ölçeği için 9-36 arasında, kendilik değerini arttıran beceriler alt ölçeği için 10-40 arasında, stresle başa çıkma alt ölçeği için 10-40 arasında değişmektedir. Ölçekten düşük puan alınması, sosyal duygusal öğrenme becerileri yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dk.'dır.

3.2.1.1. SDÖBÖ' nün Hazırlanması Sırasında Yapılan İşlemler

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Lester ve Bishop' un (2000) önerdiği altı adımdan oluşan ölçek geliştirme süreci dikkate alınmıştır. Öncelikle sosyal duygusal öğrenme literatürüne dayalı kaynaklar üzerinden madde havuzu oluşturulmuştur. Bu işlem sırasında konuyla ilgili kitaplar (Cohen, 1999; Cohen, 2001; Elias ve Tobias, 1996; Elias ve diğ. 1997; Elias, Arnold ve Hussey, 2003) süreli yayınlar (Elksnin ve Elksnin, 2003; Payton ve diğ. 2000), yerli ve yabancı benzer ölçekler (Albayrak-Arın, 1999; Atılğan, 2001; Dora, 2003; Erdoğan, 2002; Hatipoğlu, 1999; Kara, 2003; Öner Koruklu, 1998; Walker McConnell, 1995), tez çalışmaları (Balcı, 2001; Cerrahoğlu, 2002; Durmuş, 2000; Erginsoy, 2002; Görüş, 1999; Kazel, 2001; Mertoğlu, 1987; Özdemir, 2003; Reçber, 2002; Şahin, 1999) ile diğer yayınlardan (Center For Mental Health in Schools, 1997; DuPont, 1998; Nadeau, Larue, Allen, Cohen, 2002) ve bazı internet adreslerinden (Emc, 2003; Lewis, 2004; Rodan Associates, 1999) yararlanılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin belirlenmesinde öğretmen gözlemlerine başvurulabilmektedir (Elias ve diğ. 1997; Romasz, Kantor ve Elias 2004). Bu doğrultuda madde havuzu oluşturulması sırasında öğretmenlerden de görüş alınmıştır. Bu amaçla 6., 7. ve 8. sınıflarda derslere giren çeşitli branşlardaki sınıf rehber öğretmenlerine sorulmak üzere bir soru formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerden öğrencilerin problem çözme, iletişim, kendilik değeri, stresle başa çıkma sosyal

duygusal öğrenme becerilerini öğrencilerde gözledikleri davranışlar üzerinden belirtmeleri istenmiştir. Bunun için Gölbaşı ilçesindeki 6 ilköğretim okulunda görev yapan 31 öğretmenden bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin gözlemleri söz konusu dört beceri alanına göre değerlendirilmiş ve belirlenen maddeler madde havuzuna alınmıştır.

Literatür taraması ve öğretmen görüşlerine başvurulması ile oluşturulan ilk madde havuzunda 256 madde yer almıştır. Yapılan ilk değerlendirme ile ölçek maddeleri 104'e indirilmiştir.

Hazırlanan madde havuzundaki maddeler anlaşılabilirliği açısından (Barkman, 2002; Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) Gölbaşı Atatürk İlköğretim Okulu' na devam eden bir grup öğrenciye uygulanmıştır. 6. sınıflardan 15, 7. sınıflardan 18 ve 8. sınıflardan 15 olmak üzere toplam 48 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi açısından görüşme yoluyla dönüt alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.2.1.2. Uzman Kanısına Başvurulması Sırasında Yapılan İşlemler

Hazırlanan 104 maddelik ölçek formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşü alınacak uzman sayısının en az 5-7 olması gerektiğinden (Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki 10 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan formda 104 madde yer almıştır. Uzmanlardan her bir maddenin problem çözme, iletişim, kendilik değeri ve stresle başa çıkma becerisinden hangisinde yer aldığını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca her bir maddeyi ifadesinin düzgünlüğü ve ölçekten çıkarılması açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğe eklenmesi istenen maddeler de sorulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda ölçeğin 5-8. sınıflar yerine 6-8. sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler ile 1 ölçek maddesi ölçekten çıkarılmış. 1 yeni madde ise ölçeğe eklenmiştir. İfadeleri düzeltilmesi istenen maddeler düzeltilerek ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin uzman görüşleri alındıktan sonraki formunda 104 madde yer almıştır.

3.2.1.3. SDÖBÖ' nün Uygulanması Sırasında Yapılan İşlemler

Uygulamaların yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. 2004-2005 bahar ve 2005-2006 güz dönemlerinde uygulamaların yapılacağı okullara gidilerek bilgi verilmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde uygulamalar yapılmıştır. Bütün uygulamalar, araştırmacı tarafından sınıflara girilerek yapılmıştır. SDÖBÖ, benzer ölçek geçerliği çalışmasında öğrencilere ÇÇDBÖ, KSÖ, SBÖ ve SYBSÖ ile birlikte verilmiştir. Diğer uygulamalarda ayrı verilmiştir. Ölçeklerin nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgi verilmiş; sonuçların geçerlik ve güvenilirliği etkileyeceği için cevaplamaların içten yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonuçların gizli tutulacağı ve değerlendirmelerin toplu yapılacağı belirtilmiştir. Bireysel bilgi almak isteyen öğrenciler için e-posta adresi verilmiştir.

3.2.1.4 SDÖBÖ' nün Geçerlik ve Güvenilirliğinin İncelenmesi Sırasında Yapılan İşlemler

Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşüne başvurularak incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları için ise açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının her biri için bu boyutlarla benzer içerikleri olan 4 farklı ölçek kullanılarak ölçeğin benzer ölçekler geçerliği incelenmiş ve bu ölçeklerle ilişkisine bakılmıştır. Ayrıca SDÖBÖ' nin kendi alt ölçekleri arasındaki ve alt ölçeklerin toplam puanla korelasyona bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt ve üst puan gruplarını ayırtediciliği incelenmiştir.

SDÖBÖ' nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini belirlemek için 3 hafta ara ile aynı gruba iki uygulama yapılmıştır. Her iki uygulama üçer gün sürmüştür. Öğrencilere SDÖBÖ dağıtılmış ve her sınıftaki uygulama yaklaşık 15 dk. sürmüştür. Tüm uygulamalarda araştırmacı sınıflarda hazır bulunmuştur.

Benzer ölçekler geçerliği çalışmasında SDÖBÖ ile ÇÇDBÖ, KSÖ, SBÖ, SYBSÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.2.2. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ)

ÇÇDBÖ Öner Koruklu (1998) tarafından ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. ÇÇDBÖ, 24 maddeden oluşan ve Likert Tipi beşli bir ölçektir. Bireysel olarak ve grup halinde uygulanabilmektedir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendi davranışlarına ne derece uyduğunu, durumu anlatan cümlenin karşısında bulunan 1 ile 5 arasında bir değeri işaretleyerek göstermeleri istenmiştir.

Puanlama, “1: hiç uygun değil”, “2: biraz uygun” ,“3: uygun” , “4: çoğunlukla uygun”, “5: çok uygun” biçimindedir. Puanın yüksek oluşu o davranışın sık görüldüğü anlamındadır.

Ölçek çatışma çözme davranışlarını iki boyutta değerlendirmektedir. Bu davranış boyutları şunlardır:

1. Saldırganlık (Küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma)
2. Problem Çözme (Uzlaşma, işbirliği)

Yapılan araştırmada SDÖBÖ’ nün problem çözme becerileri alt boyutu ile ÇÇDBÖ’ nün problem çözme alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ölçeğin geçerliği için kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliğine faktör analizi yapılarak bakılmıştır. Faktör analizi sonucunda her bir maddenin kendi faktörü ile verdikleri yük değerleri .40’ın üzerinde olmak üzere ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ayırt edicilikleri madde analizi ile incelenmiştir. Her iki faktördeki her bir maddenin madde toplam korelasyonlarının .30’un üzerinde olduğu ve maddelerin iyi düzeyde ayırt edici oldukları belirlenmiştir (Öner Koruklu, 1998).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Buna göre saldırganlık boyutunun test tekrar test korelasyon katsayısı .64,

problem çözme boyutunun test tekrar test korelasyon katsayısı .66'dır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise saldırganlık boyutu için .85, problem çözme boyutu için .83 olarak bulunmuştur (Öner Koruklu, 1998).

3.2.3. Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ)

KSÖ, Bogenç (1998) tarafından 12-20 yaşlarındaki öğrenciler için geliştirilmiştir. KSÖ, Likert tipi 5 dereceli olarak hazırlanmıştır. 20 maddeden oluşmaktadır. 15 olumlu, 5 olumsuz maddesi vardır. Maddelere verilen tepkiler, "Her Zaman", "Sık sık", "Ara Sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilir. Olumlu maddelerde "Her Zaman" yanıtı 5, "Hiçbir Zaman" yanıtı 1 puan almaktadır. Olumsuz maddelerde "Her Zaman" yanıtı 1, "Hiçbir Zaman" yanıtı 5 puan almaktadır. Ölçekten düşük puan alınması, düşük kendine saygıya, yüksek puan alınması yüksek kendine saygıya işaret eder. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçek hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilecek nitelikte olup uygulama süresi yaklaşık 10 dk. sürmektedir. Zaman sınırlaması yoktur, her birey kendi hızına göre ölçeği tamamlayabilmektedir.

KSÖ' nin geçerliğini belirlemek için kapsam geçerliği, faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve ayırt edici geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşlerine başvurarak incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 20 maddenin 1. faktörde toplandığı, tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olup, varyansın % 36.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Bogenç, 1998). KSÖ ölçeğinin ayrıca madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. 20 maddenin 2. madde dışında madde-test korelasyonlarının .30'dan büyük olduğu belirlenmiştir. .28 madde-test korelasyonuna sahip 2. madde uzman görüşüne başvurularak ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin farklı özelliklere sahip örneklem gruplarını ayırt edip etmediği, ayırt edici geçerlik ile incelenmiştir. Bu doğrultuda depresif belirtileri ağırlıkta olan grubu oluşturan bireyler ile normal grubu oluşturan bireylerin kendine saygı düzeyleri KSÖ kullanılarak karşılaştırılmıştır. KSÖ'nin farklı özellikler gösteren bireyleri, kendine saygı düzeyi açısından ayırdettiği bulunmuştur (Bogenç, 1998).

KSÖ'nin ilk deneme uygulaması, Ankara Mamak Lisesinde öğrenim gören 12-20 yaşları arasındaki 91 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir (Bogenç ve Kuzgun 1994; Akt. Bogenç 1998). İlk deneme grubuna daha sonra Ankara Mimar Kemal Lisesinde, Ankara Mamak Ortaokul ve Lisesinde bulunan 12-19 yaş grubundaki 233 öğrenci de ilave edilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 324 öğrenci üzerinde yapılmıştır. KSÖ'nin güvenilirliği iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Cronbach's Alpha formülü ile hesaplanan alfa değeri .81 olarak bulunmuştur ve ölçek yüksek iç tutarlılığa sahiptir (Bogenç, 1998).

KSÖ'nin kararlı bir ölçüm yapıp yapmadığı test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. 15 gün ara ile uygulanan ve 70 kişilik bir grubun puanları üzerinden hesaplanan Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı $r=.84$ olarak bulunmuştur (Bogenç, 1998).

3.2.4. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

SBÖ, Kocayörük (2000) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bazı temel sosyal beceriler yönünden gelişimini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçülmek istenen sosyal beceri davranışları; göz teması kurma, merhaba deme-iyi günler dileme, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, izin isteme, iltifat etme, gruba katılma, yardım isteme, özür dileme, ikna etme, iş bölümüne uyma, grup sorumluluğunu yerine getirme ve kendini ödüllendirme. Ölçek bireysel olarak ya da grup olarak uygulanabilmektedir. 4'lü likert tipinde yanıtlanmaktadır. Bu yanıtlama şekline paralel olarak 1 ile 4 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten düşük puan alınması, söz konusu sosyal beceriler yönünden yetersizliği, yüksek puan almak sosyal beceri davranışlarını göstermede yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek ile öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin davranışlar 20 cümleden oluşan ifadelerle ölçülmektedir.

Ölçeğin geçerliğine kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. 5 uzmandan ölçülmek istenen sosyal beceri davranışlarını ne düzeyde ölçtüğü 5'li puan sistemine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda ortalamaları alınmış ve ortalama puanın 4,5 olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme ile ölçeğin kapsam geçerliği

olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin her maddeden aldıkları puanlarla ölçeğin tümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişki madde test korelasyonları ile incelenerek madde analizi yapılmıştır. Toplam ölçek puanıyla .20'den yüksek korelasyon veren maddeler seçilerek ölçekteki madde sayısı 40'tan 20'ye indirilmiş ve analizler 20 madde üzerinden yapılmıştır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayılarının .20 ile .44 arasında olduğu gözlenmiştir (Kocayörük, 2000).

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları 6-7-8. sınıflara devam eden ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmış ve güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. İç tutarlılığa ilişkin Cronbach-Alfa katsayısı .75 olarak bulunmuştur (Kocayörük, 2000).

3.2.5. Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ)

SYBSÖ, Aysan tarafından (1988) geliştirilmiştir. Bireylerin farklı alanlarda karşılaştıkları potansiyel stres yaşantılarında gösterecekleri davranışları ölçmek için hazırlanmış bir araçtır. Ölçek toplam 45 maddeden oluşmakta ve birbirinden bağımsız beş ölçeği kapsamaktadır. Cevaplar 5 seçenekli bir değerlendirmeye göre verilmiştir. Problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma stratejileri SYBS ölçeğinin maddelerinin alt ölçeklere ayırımında bir ölçüt olarak kullanılmıştır. SYBS ölçeğinin değerlendirilmesinde a) Çok uygun b) Uygun c) Kararsız d) Uygun değil e) Hiç uygun değil şeklinde bir önem derecelemesi yapılmaktadır.

Problem Çözme: Bireyin içinde bulunduğu durumu kendi lehine çevirmek ve çevresi ile etkileşimde denge oluşturmak amacıyla iç ve dış taleplere ilişkin kaynakları değerlendirdiği bilişsel süreçleri uygulamaya koymasına yönelik davranışlar olarak tanımlanabilir (Aysan, 1988).

Sosyal Destek Arama: Sosyal destek arama bir davranış olarak bireyin yakın çevresinden yardım isteme ve diğerlerinin vereceği desteği kabul etmesiyle ilgilidir. Sosyal desteği sahip olmanın stres yaşantılarının istenmeyen etkilerine karşı bireyi koruyucu bir etkisi olduğu kabul edilmektedir (Aysan, 1988).

Kendini Suçlama: Bireyin kendisini suçlaması, engellenme ile oluşan kızgınlık duygularının anlatım bulamadığı durumlarda, bu duyguların oluşmasına neden olan nesneye yöneltmek yerine, kızgınlığın içe döndürülmesi ile açıklanabilir (Aysan, 1988).

Hayal etme: Ergenlerin buldukları dönemin getirdiği çatışmalardan kaçarak özbenliklerini koruyabildikleri fantastik öğelerle süslü bir hayal dünyasına yönelik bir yaşam biçimine sahip olmalarıdır (Aysan, 1988).

Kaçınma: Bireyin kendisini gerçek tehdit tehlikesinin varlığından uzaklaştırmasıdır (Aysan, 1988).

Beş ölçek birbirinden bağımsız olarak ele alınmışsa da değerlendirmede iki gruba ayrılmıştır. Problem çözme ve sosyal destek arama alt ölçekleri stres yaşantılarında kullanılan etkin davranışları ölçmeleri bakımından bir grupta toplanarak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Problem çözme, sosyal destek arama puanları yüksek olan bireylerin stres yaşantılarının istenmeyen etkilerini denetim altına alacakları ve etkin olabilecekleri değerlendirilebilir. Alt ölçekler ve alt ölçeklere ait madde numaraları şu şekildedir (Aysan, 1988; Akt. Ercan, 2002):

- A) Problem Çözme: 5,9,11,18,21,26,27,41,42
- B) Sosyal Destek Arama: 7,10,13,31,34,36,38,44,45
- C) Kendini Suçlama: 6,14,17,20,22,24,29,33
- D) Kaçınma: 1,2,4,15,23,30,32,35,40
- E) Hayal etme: 8,12,16,19,25,28,37,39,43

Bu araştırmada SDÖBÖ' nün stresle başa çıkma becerileri boyutu ile SYBSÖ' nün problem çözme ve sosyal destek arama alt ölçekleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Problem Çözme ve sosyal destek arama birlikte değerlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda 5 faktör yapısı

belirlenmiştir. Bu faktörler problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama ve kaçınma faktörleridir. Faktör analizinde faktör yükü değeri en az .30 olarak alınmıştır. Ortaya konan faktörlerin öz değerleri 1'in üzerinde olup toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadırlar. Maddelerin alt ölçek toplam puanları ile korelasyonları incelenmiş ve korelasyon katsayılarının tatmin edici olduğu bulunmuştur (Aysan, 1988; Akt. Ercan, 2002).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .82 bulunmuştur. Alt ölçeklere göre ise problem çözme .81, sosyal destek arama .72, kendini suçlama .64, hayal etme .74, kaçınma .62 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre alt ölçeklerin korelasyon katsayıları .60 ile .77 arasında değişmektedir. Kaçınma, kendini suçlama ve hayal etme alt ölçeklerinin korelasyon katsayılarının, problem çözme ve sosyal destek arama korelasyon katsayılarından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. SYBSÖ alt ölçeklerinin birbirleri ile korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kendini suçlama ile hayal etme, kendini suçlama ile kaçınma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal destek arama ile problem çözme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme düzeyleri ile kaçınma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Problem çözme ile kendini suçlama, problem çözme ile hayal etme düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal destek arama ile kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma düzeyleri arasında anlamsız bir ilişki vardır (Aysan, 1988; Akt. Görüş, 1999):

Ercan (2002) tarafından öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, stresle başa çıkma yolları, aile özelliklerine ve bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu araştırmada 6. sınıfa devam eden 257 öğrenciden SYBSÖ ile veri toplanmıştır. SYBSÖ'nün kullanıldığı bir başka araştırmada (Görüş, 1999) lise öğrencilerinin atılmanlık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.3. İşlem Yolu

Öncelikle uygulamaların yapılacağı ilköğretim okulları belirlenmiş sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Bu

doğrultuda 2004-2005 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı güz döneminde belirlenen okullara gidilerek bilgi verilmiş ve uygulamanın zamanı belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilerek benzer ölçekler geçerliği çalışmasında SDÖBÖ, ÇÇDBÖ,SBÖ, KSÖ ve SYBSÖ birlikte verilmiştir. Diğer uygulamalar için sadece SDÖBÖ kullanılmıştır.

Uygulamaların yapıldığı bütün sınıflarda araştırmacı bulunmuş ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli olduğu, cevaplamaların içten bir şekilde yapılması gerektiği ve verilen cevapların gizli tutulacağı belirtilmiştir. İsteyen öğrencilerin e-posta ile dönüt alabilecekleri hatırlatılmıştır. Bu açıklamalardan sonra uygulama başlatılmıştır.

3.4. Çözümleme Yöntemleri

Analizler Lisrel 8.54 ve SPSS 11.0 paket programları aracılığıyla yapılmıştır. Hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir. SDÖBÖ' ne ve diğer veri toplama araçlarına verilen yanıtlar kodlanarak SPSS'e girilmiştir. Veri girme işlemi sırasında boş bırakılmış maddesi bulunan cevaplayıcı formları değerlendirmeye alınmamıştır. Açımlayıcı faktör analiziyle (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2003) maddelerin beklenen 4 faktörde ne oranda yer aldığı incelenmiştir. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda belirlenen yapı doğrulayıcı faktör analizi (Sümer, 2000) ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha ve Pearson Korelasyon Katsayıları (Baykul, 2000; Tezbaşaran 1997) hesaplanmıştır. Benzer ölçek geçerliği, SDÖBÖ ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkileri hesaplamak için de Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

İkili gruplarda bağımsız gruplar için "t testi", ikiden fazla grupların ortalamaları arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans analizi (F testi) (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002) kullanılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni için t testi, sınıf düzeyi ve SED değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilere t testi ve varyans analizi uygulamadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda

farkın kaynağını saptayabilmek için varyansların homojen olduğu gruplarda Tukey HSD testi uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda SDÖBÖ' nün geliştirilmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED' e göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular alt problemlerin sırasına göre aşağıda verilmiştir.

4.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin (SDÖBÖ) Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu kısımda verilmiştir. Öncelikle geçerliğe ilişkin bulgular ardından güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. SDÖBÖ' nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için birinci ve üçüncü araştırma gruplarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt ve üst puan gruplarını ayırt ediciliğine bakılmıştır.

a. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine (Kaplan ve Saccuzzo, 2005) başvurulmuştur. 104 madde içeren madde havuzu için Hacettepe Üniversitesi P.D.R. Anabilim Dalından 9 ve Dokuz Eylül Üniversitesi P.D.R. Anabilim Dalından 1 olmak üzere toplam 10 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin problem çözme, kendilik değeri, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri boyutlarını temsil etmelerine göre sınıflandırılması istenmiştir. Dönütler değerlendirilerek madde

havuzundan bir madde çıkarılmış ve madde havuzuna bir madde eklenmiştir. Ayrıca madde ifadelerinde istenen değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin uygulanacağı yaş grubu gelişim dönemlerinin özellikleri dikkate alınarak 5.-8. sınıflar yerine 6.-8. sınıflar olarak değiştirilmiştir.

b. Yapı Geçerliği

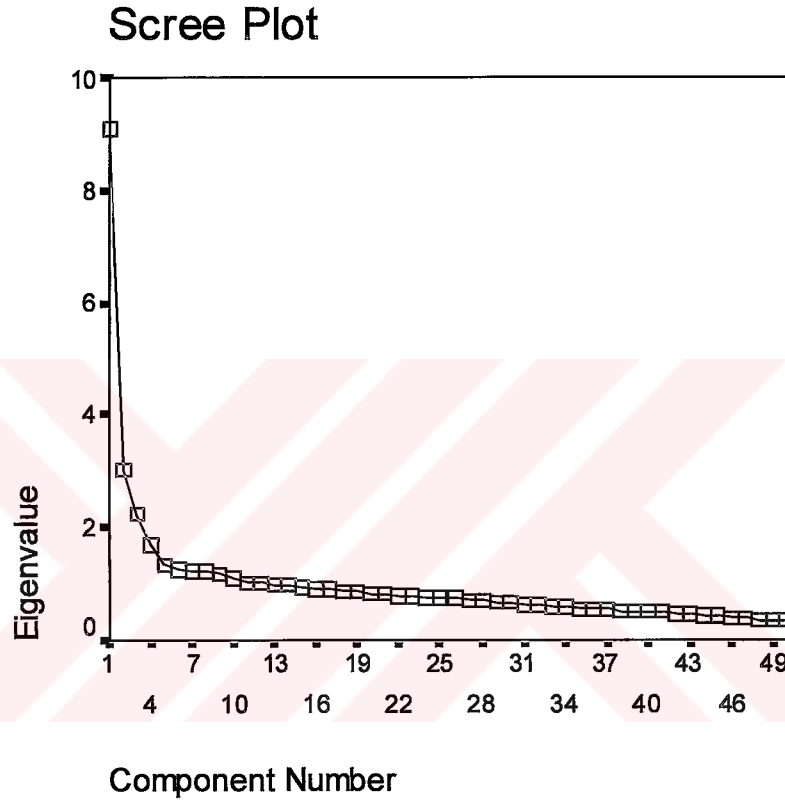
Yapı geçerliği çalışmalarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik olarak öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, uzman görüşleri alınarak hazırlanan formun uygulanmasıyla elde edilen 597 kişilik veri seti üzerinde yapılmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce verilerin uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile değerlendirilmiştir. KMO Katsayısının .60'dan yüksek, Bartlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003; Gorsuch, 1997). Tablo IV-1' de görüldüğü gibi 104 maddeden oluşan SDÖBÖ için KMO değeri .89 olarak bulunmuş ve Bartlett Testi sonucu anlamlı çıkmıştır.

TABLO IV-1
KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliliği	.897
Bartlett Testi	Yaklaşık χ^2
	Serbestlik Derecesi
	Anlamlılık
	7027.971
	1225
	.000

Öncelikle 5'i ters puanlanan olmak üzere 104 madde ile boyut tanımlamadan temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan döndürülmemiş faktör çözümlemesi incelenmiştir. Özdeğeri 1' in üzerinde 12 boyut olduğu gözlenmiştir. Faktör yüklerinin en az .30 (Merenda, 1997) iki faktöre giren madde faktör yükleri arasındaki farkın .10 olması (Tavşancıl, 2002) temelinde tekrar faktör analizi yapılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği (Büyüköztürk, 2003) ile veriler SDÖ yaklaşımı doğrultusunda beklenen 4 faktörlü çözüme zorlanmıştır. Birden fazla faktörde yaklaşık değerler veren maddeler, hiçbir faktöre girmeyen ve faktör yükü .30' un altında olan maddeler

atılmıştır. İlk etapta 17 madde, ikinci adımda ise 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan üçüncü analiz ile ölçekteki madde sayısı 54' e inmiştir. Düşük faktör yüküne sahip 13 maddenin daha atılması ile ölçeğin 41 maddelik haline ulaşılmıştır. Elde edilen özdeğer grafiği incelenmiş ve 4 faktörün yorumlanabilir olduğu görülmüştür (Şekil IV-1).



Şekil IV-1

Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği (Scree Plot)

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerinin gösterildiği grafikte hızlı düşüşlerin olduğu 4 önemli faktör vardır. Birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş, ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Beşinci ve sonraki faktörlerde grafiğin gidişi yatay olup önemli bir düşüş gözlenmediğinden ölçeğin 4 faktörlü olabileceği düşünülmüştür.

Belirlenen ölçütlere uygun 41 madde ve bu maddelerin ait olduğu 4 faktör bulunmuştur. Her bir faktöre yüklenen maddeler içerik açısından incelenmiştir. Buna göre 4 alt faktöre problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma

becerileri ve iletişim becerileri isimleri verilmiştir. Söz konusu 4 boyuta ait 1' den daha büyük değere sahip (Lester ve Bishop, 2000) özdeğerler ve bu özdeğerlere karşılık gelen varyans açıklama oranları tablo IV-2' de verilmektedir. Ayrıca tablo IV-3'de boyutlara göre maddeler ve faktör yükleri verilmektedir.

TABLO IV-2
Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktörler	Özdeğer (Eigenvalue)	Açıklanan varyans
F1 - Problem Çözme Becerileri	9.08	18.16
F2 - Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	3.04	6.08
F3 - Stresle Başa çıkma Becerileri	2.24	4.49
F4 - İletişim Becerileri	1.71	3.42
TOPLAM	16.07	32.15

Tablo IV-2 incelendiğinde analize dahil edilen maddelerin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Bu dört faktörün açıkladıkları toplam varyans oranı % 32.15'dir. Toplam varyansın % 18.16' sını problem çözme becerileri, % 6.08' i kendilik değerini arttıran beceriler, % 4.49' u stresle başa çıkma becerileri ve % 3.42' si iletişim becerileri faktörlerince açıklanmaktadır.

TABLO IV-3

**Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Alt Faktörler ve
Maddelere Göre Faktör Yükleri**

Maddeler	F1 (PÇB)	F2 (KDAB)	F3 (SBB)	F4 (İB)
34	.59			
29	.55			
76	.52			
17	.52			
47	.52			
70	.52			
66	.50			
19	.50			
79	.50			
91	.46			
33	.43			
45		.72		
95		.67		
59		.62		
68		.61		
11		.54		
22		.50		
88		.47		
102		.45		
104		.42		
92		.38		
20		-.38		
52			.53	
62			.51	
36			.51	
72			.50	
8			.49	
74			.46	
5			.39	
89			.36	
51			.35	
16			.33	
26				.55
75				.52
3				.47
87				.45
38				.43
65				.42
49				.39
94				.35
84				.36

Tablo IV-3' de görüldüğü gibi birinci faktördeki madde faktör yükleri .43-.59, ikinci faktörde .38-.72, üçüncü faktörde .33-.53, dördüncü faktörde .36- .55 arasında

değişmektedir. Ölçeğin tamamında ise madde faktör yüklerinin .33-.72 arasında değiştiği gözlenmiştir. Sadece 2. faktördeki -.38 faktör yükü olan 20. madde tersine maddedir. PÇ faktöründe 11, KD faktöründe 11, SB faktöründe 10 ve İ faktöründe 9 madde bulunmaktadır. Böylece açımlayıcı faktör analizi sonrasında toplam 41 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Belli bir kuramsal temelde oluşturulan 41 maddeden oluşan 4 faktörlü yapı elde edildikten sonra, CASEL (Collaborative For Academic Social Emotional Learning) Enstitüsü ile yapılan yazışmalar da dikkate alınarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel alınarak (Byrne, 1998; Gorsuch, 1997) ölçeğin söz konusu 4 boyutlu yapıya ait modeli Lisrel 8.54 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin (YEM) özel bir şekli olan (Fayers ve Hand, 1997) DFA, ölçeğin yapı geçerliği için kanıt sağlamaktadır (Lewis, Francis, Shevlin ve Forrest, 2002; McIntire ve Miller, 2000). Bu analiz belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı beklentisinin sınanmasına dayanır. Bu işlem ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı önerilen modelle, gözlenen verinin ne oranda uyduğuna dair istatistikler elde edilebilir. DFA işlemi ile ortaya konan ölçüm modelinin amacı, gözlenen ya da ölçülen değişkenlerin/göstergelerin altta yatan gizil değişkenleri ne oranda iyi temsil ettiklerini saptamaktır (Sümer, 2000; Sümer, Sümer, Çiftçi ve Demirutku, 2000;). Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde geçerliğe ilişkin çeşitli model uyum indeksleri elde edilmektedir. Yaygın olarak kullanılan mutlak indeksler arasında χ^2 (Chi-Square Goodness of Fit), χ^2 :df (Chi-Square:Degrees of Freedom Ratio), Uyum İyiliği (Goodness of Fit Index = GFI), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index=AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index=CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi NFI (Normed Fit Index=NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) vardır (Sümer, Sümer, Çiftçi ve Demirutku, 2000; Sümer, 2000). Ayrıca Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (S-RMR) önemlidir (Kelloway, 1996; Akt. Haşlamam, 2005). Bulgular ifade edilirken tüm uyum indeksleri İngilizce kısaltmaları kullanılarak verilmiştir.

SDÖBÖ' nün model sınamasında uygulanan DFA için birinci araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Model tanımlamasında maddelerin dört faktör ile temsil edileceği ve 11 maddenin problem çözme becerileri, 11 maddenin kendilik değerini arttıran beceriler, 10 maddenin stresle başa çıkma becerileri ve 9 maddenin iletişim becerileri faktörünün altında yer alacağı denencesi sınanmıştır. Toplam 41 madde üzerinden yürütülen DFA' da tersine olan bir madde (madde 20) modele uymadığı için atılarak analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca 7 madde çiftinin hata varyansları arasındaki ilişki (Şekil IV-2), bu maddelere ilişkin yollar (paths) kurularak modele eklenmiştir. Böylece 40 maddeden oluşan dört gizil değişkenli modelin sınanması için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo IV-4'de verilmiştir.

TABLO IV-4

SDÖBÖ' ye Ait Uyum İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2 :df	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMSEA
1282.02	727	1.76	.90	.89	.96	.92	.96	.049	.036

Ki Kare (χ^2), en yaygın kullanılan uyum değeri testidir. Eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değerin "0" a yakın olması ve anlamlılık değerinin anlamlı olmaması gerekir. Dolayısıyla geleneksel anlamlılık testinin tersine χ^2 değerleri elde edilen uyumun ne kadar "kötü" olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). χ^2 değerinin serbestlik derecesine (df) oranla ne kadar büyük olduğu bir uyum göstergesidir. χ^2 değeri istatistiksel olarak anlamlı olsa bile, χ^2 :df oranının 2:1 ile 5:1 arasında olması iyi uymaya işaretler (Marsh ve Hocever, 1988: Akt., Sümer ve diğ., 2000). Kelloway (1996) χ^2 :df oranının 5' den küçük olmasını iyi uyumun göstergesi olarak yorumlamaktadır (Akt. Haşlamam, 2005). Tablo IV-4'de görüldüğü gibi bu indeks açısından modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

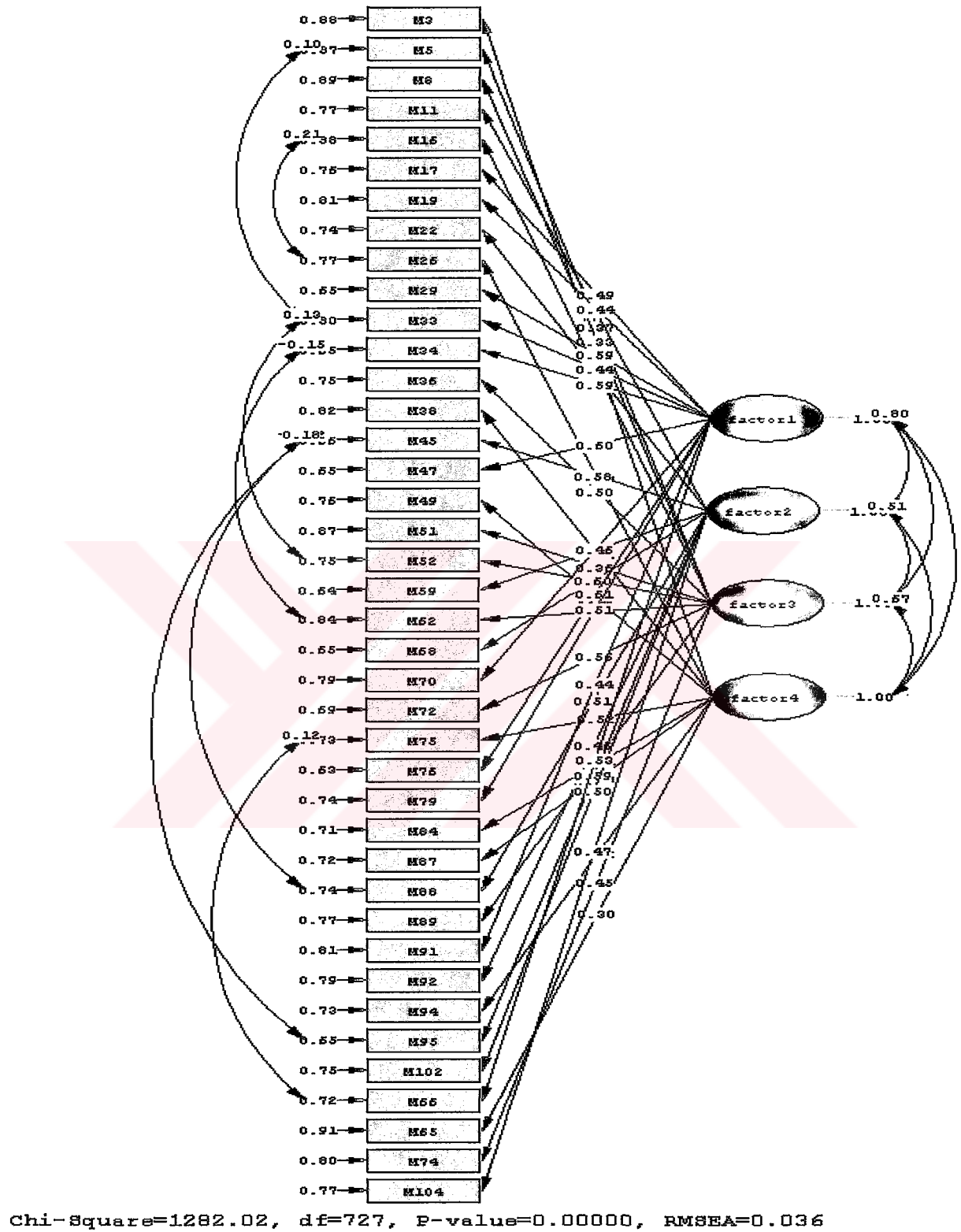
Bir diğer uyum indeksi olan GFI elde edilen faktörlerin kuramsal olarak önerilen faktörlere benzerliğini ortaya koyar ve uygunluğun örneklem genişliğinden bağımsız değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve .90 ve

üzeri iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (McIntire ve Miller, 2000; Sümer, 2000; Thomas, Donnel ve Buboitz, 2001). Belirlenen .90 GFI indeksine göre model iyi uyum göstermektedir. AGFI bir anlamda örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. AGFI de 0 ve 1 arasında değişir ve .95 ve üzeri mükemmel uyum, .90 üzeri de tatminkar düzeyde uyum anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Bu uyum indeksi açısından da verinin modele uygunluğunun yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Modelin genel uyumuna yönelik gösterge sağlayan ve hata derecesine dayalı geliştirilen mutlak uyum indeksleri de önemlidir. Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) indeksleri dikkate alınmaktadır. Her iki değer de “0” a yakın değerler vermesi beklenir. .05’e eşit ya da daha küçük değerler mükemmel bir uyum olarak kabul edilir (Lewis ve diğ. 2002; Sümer, 2000). S-RMR “0” ile “1” arasında bir değer alır ve .05’ e eşit ya da daha küçük olan değerler kabul edilebilir değerlerdir (Kelloway, 1996; Akt. Haşlamam, 2005). Modelin RMSEA değeri .036 olarak çıktığından modelin mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca RMR değeri de kabul edilebilir aralıklar içindedir.

Görelî artış indekslerinden karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) “0” ile “1” arasında bir değer alması ve değerlerin “1”e yaklaşması modelin daha iyi bir uyum verdiği anlamına gelir. .90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilir. NFI, CFI’ ya alternatif olarak geliştirilmiştir. NNFI ise NFI’ ya benzer ancak değer atamasında model karmaşıklığını dikkate alır. NFI ve NNFI 0 ile 1 arasında değer alır ve .95 ve üzeri mükemmel, .90 ve .94 arası değerler ise kabul edilir uyum anlamına gelir (Beasley, Long ve Natali, 2001; Gypsy ve Gerard, 2002; Sümer, 2000). Elde edilen CFI ve NNFI indekslerine göre modelin mükemmel; NFI indeksine göre ise kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Uyum indeksleri incelendiğinde bütün göstergeler model ve gözlenen veri arasında uyum olduğunu göstermektedir. Tablo IV-4’de verilen değerlere bakıldığında SDÖBÖ’nün 40 maddesi için önerilen modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Yapılan DFA sonucu 40 maddelik ölçeğin uyum indeksleri yanında madde faktör yükleri (λ) ile madde güvenilirlikleri (R^2) de incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Şekil IV-2’ de ve Tablo IV-5’ te verilmiştir.



ŞEKİL IV-2

SDÖBÖ Faktör Yapısı (Standart Kat Sayılar)

TABLO IV-5

DFA ile Elde Edilen Madde Faktör Yükleri ve Güvenilirlikleri

Gözlenen Değişkenler (Ölçek Maddeleri)	λ	Gizil Değişkenler (Faktörler)	R^2
17	.40	F1 Problem Çözme Becerileri (PÇB)	.24
19	.43		.19
29	.51		.35
33	.39		.20
34	.48		.35
47	.55		.35
70	.44		.21
76	.54		.37
79	.41		.26
91	.38		.19
66	.46		.28
102	.41		.25
11	.45		F2 Kendilik Değerini Arttıran Beceriler (KDAB)
45	.46	.34	
59	.49	.36	
68	.52	.35	
88	.43	.26	
92	.42	.21	
22	.34	.26	
95	.50	.35	
104	.36	.23	
5	.41	F3 Stresle Başa çıkma Becerileri (SBB)	.13
72	.60		.31
89	.47		.23
8	.38		.11
51	.41		.13
52	.52		.25
16	.38		.12
36	.52		.25
74	.52		.20
62	.42		.16
75	.48	F4 İletişim Becerileri (İB)	.27
38	.38		.18
94	.52		.27
26	.54		.23
84	.47		.29
87	.54		.28
65	.33		.092
49	.44		.24
3	.35	.12	

Tablo IV-5' de DFA sonucuna göre madde faktör yüklerinin .33 ile .60 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi maddelerin R^2 değerleri (güvenilirlik

indeksleri) oldukça yüksektir. .092 değerine sahip olan 65. madde, model uyum indeksleri göz önüne alındığında kabul edilebilir düzeydedir. 40 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin son haline ulaşılmıştır. Modele giren bütün maddeler modelle uyum vermektedir.

Böylece yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçek diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hale gelmiştir. Lester ve Bishop (2000) yapı geçerliğinden sonra diğer geçerlik çalışmaları ve güvenilirlik çalışmalarını yapmadan önce iç tutarlık katsayısının hesaplanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu açıklama doğrultusunda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin problem çözme becerileri boyutu için .80, kendilik değerini arttıran beceriler boyutu için .79, stresle başa çıkma becerileri boyutu için .69 ve iletişim becerileri boyutu için .70 değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha Katsayısı .88 değeri hesaplanmıştır.

c. Benzer Ölçekler Geçerliği

İç tutarlık katsayısı hesaplandıktan sonra ölçeğin benzer ölçekler (Tavşancıl, 2002) geçerliği incelenmiştir. Tekindal' a göre (2002) ölçekten toplam puanın yanında alt ölçekler için de ayrı ayrı puan alınacaksa ölçeğin bu alt ölçeklerinin puanları ile benzer ölçeklerin puanları arasındaki ilişkiye de bakılır. SDÖBÖ' nin benzer ölçekler geçerliği için ÇÇDBÖ (Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği), SBÖ (Sosyal Beceriler Ölçeği), KSÖ (Kendine Saygı Ölçeği) ve SYBSÖ (Stres Yaşantılarıyla Baş Etme Ölçeği) olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlarla SDÖBÖ' nin alt ölçek puanları ve toplam puanı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun için 431 kişiden oluşan üçüncü araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Tablo IV-6' da görüldüğü gibi SDÖBÖ' nün alt ölçek ve toplam puanı ile benzer ölçek puanları arasındaki ilişki katsayıları olumlu yönde ve anlamlı düzeydedir.

TABLO IV-6
SDÖBÖ İle Benzer Ölçekler Arasındaki İlişkiler

	F1 Problem Çözme Becerileri	F2 Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	F3 Stresle Başalıkma Becerileri	F4 İletişim Becerileri	SDÖBÖ Genel Toplamı
ÇÇDBÖ	.48				.56
KSÖ		.56			.57
SYBSÖ			.45		.67
SBÖ				.57	.67

p<.01

Ayrıca SDÖBÖ' nün alt ölçekleri ve alt ölçekler ile toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Tablo IV-7' de görüldüğü gibi SDÖBÖ'nün alt ölçekleri arasındaki ve alt ölçeklerin toplam puan ile ilişkileri olumlu yönde ve .01 düzeyinde anlamlıdır.

TABLO IV-7
SDÖBÖ' nün Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

	F1 PÇB	F2 KDAB	F3 SBB	F4 İB	SDÖBÖ Genel Toplamı
F1 PÇB	1.00				.77
F2 KDAB	.42	1.00			.74
F3 SBB	.47	.37	1.00		.76
F4 İB	.49	.42	.47	1.00	.77

p<.01

d. Alt ve Üst Grupları Ayırdediciliği

Büyüköztürk'e göre (2003) toplam puanın yanı sıra faktör puanlarında hesaplandığı durumlarda ayırdedicilik analizi hem toplam puan hem de faktör puanları için yapılır. Böyle bir durumda madde puanları dizisi yerine ölçek puanları kullanılır (Tezbaşaran, 1997). Bu doğrultuda ölçeğin ayırdediciliğini tespit etmek amacıyla 40 maddelik ölçeğin 431 kişiye uygulanması sonucunda elde edilen puanların toplam ve alt ölçek puanlarına

göre alt ve üst % 27'likteki puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Alt ve üst puan gruplarının, ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi toplam ve alt ölçeklere göre Tablo IV-8' de sunulmuştur.

TABLO IV-8
Alt ve Üst Puan Gruplarının Aritmetik Ortalamaları,
Standart Sapmaları ve t Değeri

	Puan Grubu	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
SDÖBÖ Genel Toplamı	Üst %27	116	137.4569	6.69249	32.882	.000
	Alt %27	116	99.8966	10.32294		
F1 - PÇB	Üst %27	116	40.9138	1.86300	32.775	.000
	Alt %27	116	28.2845	3.70852		
F2 - KDAB	Üst %27	116	38.7500	.97691	31.682	.000
	Alt %27	116	26.0690	4.19881		
F3 - SBB	Üst %27	116	31.0000	2.39928	35.690	.000
	Alt %27	116	18.9310	2.74012		
F4 - İB	Üst %27	116	31,7931	1,69663	37.421	.000
	Alt %27	116	20,1552	2,88807		

p<.001

Tablo IV-8' den de anlaşılacağı gibi hem toplam puan hem de alt ölçek puanlarına göre alt ve üst grup puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu elde edilen t değerleri .001 anlamlılık düzeyinde önemlidir.

4.1.2. SDÖBÖ' nün Güvenilirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

SDÖBÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Ayrıca Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

a. Test-tekrar Test Güvenilirliği

Test tekrar test çalışması için örneklem büyüklüğünün 200' ün üzerinde olması gerektiğinden hareketle (Tekindal, 2002) ayrı bir örneklem grubu belirlenmiştir. Bunun için 315 kişilik ikinci araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği hem genel toplam için hem de faktör toplam puanları üzerinden hesaplanmıştır. Tablo IV-9'da elde edilen katsayılar verilmiştir. Tablo IV-9'da da görüldüğü gibi SDÖBÖ' nün toplam puanı ve faktör toplam puanları için elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayıları anlamlıdır ($p < .001$). Ölçeğin genel toplam puanı için bulunan güvenilirlik katsayısı .85'dir. Faktörler için bulunan güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .82 arasında değişmektedir.

b. İç Tutarlılık Güvenilirliği

Ölçeğin bir diğer güvenilirlik çalışması iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması yoluyla yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı üçüncü araştırma grubundan elde edilen 431 kişinin verileri üzerinden hesaplanmıştır. Tablo IV-9' da görüldüğü gibi SDÖBÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin geneli için elde edilen katsayılar anlamlı düzeydedir. Üçüncü araştırma grubunun verilerinden elde edilen iç tutarlık katsayılarının birinci araştırma grubunun verilerinden elde edilen iç tutarlık katsayılarıyla benzer olduğu görülmektedir.

TABLO IV-9

SDÖBÖ İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Güvenilirlik Katsayıları

	İç Tutarlılık Güvenilirliği (n=431)	İç Tutarlılık Güvenilirliği (n=597)	Test Tekrar Test Güvenilirliği (n=315)
F1 – PÇB	.75*	.80*	.69**
F2 – KDAB	.83*	.79*	.82**
F3 – SBB	.61*	.69*	.70**
F4 – İB	.68*	.70*	.74**
SDÖBÖ-Toplam Puan	.88*	.88*	.85**

*p<.01 **p<.001

4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SDÖ Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve SED'e Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemek için araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan SDÖBÖ kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde üçüncü araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet açısından öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bunun için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür (Ek 7). Bunun üzerine bağımsız örneklem grupları için uygulanan t testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo IV-11'de sunulmuştur.

TABLO IV-10

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından SDÖ Becerileri Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
Kız	214	121.4720	15.26	2.709	.007
Erkek	217	117.4286	15.70		

p<.01

Tablo IV-11’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalaması 121.47, erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalaması 117.42’ dir. İki grubun sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kızların sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları, erkeklerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2.1.1. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet açısından öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bunun için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Bunun üzerine bağımsız örneklem grupları için uygulanan t testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, problem çözme becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo IV-12’de sunulmuştur.

TABLO IV-11

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Problem Çözme Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
Kız	214	34.8879	5.33	1.149	.251
Erkek	217	34.2995	5.29		

$p > .05$

Tablo IV-12' de görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında cinsiyet açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

4.2.1.2. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet açısından öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bunun için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Bunun üzerine bağımsız örneklem grupları için uygulanan t testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, iletişim becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo IV-13'de sunulmuştur.

TABLO IV-12

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
Kız	214	27.4813	4.48	5.349	.000
Erkek	217	25.0876	4.79		

$p < .001$

Tablo IV-13'de görüldüğü gibi kız öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması 27.48, erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalaması 25.08'

dir. İki grubun iletişim becerileri puan ortalamaları arasındaki farkın $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kızların iletişim becerileri puan ortalamaları, erkeklerinkine göre daha yüksektir.

4.2.1.3. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet açısından öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bunun için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Bunun üzerine bağımsız örneklem grupları için uygulanan t testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo IV-14’de sunulmuştur.

TABLO IV-13

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Stresle Başa Çıkma Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
Kız	214	25.3411	5.08	1.658	.098
Erkek	217	24.5438	4.89		

$p > .05$

Tablo IV-14’ de görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri arasında cinsiyet açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

4.2.1.4. Cinsiyet Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kendilik Değerini Arttıran Becerilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet açısından öğrencilerin kendilik becerileri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bunun

için F değeri incelenmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Bunun üzerine bağımsız örneklem grupları için uygulanan t testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin sayıları, kendilik değerini arttıran beceriler puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t değeri ve önemlilik düzeyi Tablo IV-15’de sunulmuştur.

TABLO IV-14

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p
Kız	214	33.2383	5.23	.220	.826
Erkek	217	33.1244	5.51		

$p > .05$

Tablo IV-14’de görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri arasında cinsiyet açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

4.2.2. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sayıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-16’ da sunulmuştur.

TABLO IV-15

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından SDÖ
Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	174	120.82	16.71
7. Sınıf	119	121.06	14.44
8. Sınıf	136	116.66	14.33

Varyansların homojenliğine dayanılarak (Ek 7) ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo IV-17' de sunulmuştur.

TABLO IV-16

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre SDÖ Becerileri
Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	1689.701	844.851	3.575	.029
Gruplar İçi	426	100671.4	236.318		
Toplam	428	102361.1			

$p < .05$

Tablo IV-17' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen F değeri (3.575) .05 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo IV-18' de sunulmuştur.

TABLO IV-17

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre SDÖ Becerileri Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
6. Sınıf			4.16
7. Sınıf			
8. Sınıf			

$p < .05$

Tablo IV-18’de Tukey HSD sonucunda altıncı sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 120.82$) ile sekizinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 116.66$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim altıncı sınıfa giden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları, ilköğretim sekizinci sınıfa giden öğrencilere göre .05 manidarlık düzeyinde daha yüksektir.

4.2.2.1. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sayıları, problem çözme puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-19’ da verilmiştir.

TABLO IV-18

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Problem Çözme Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	174	34.64	5.68
7. Sınıf	119	35.00	4.52
8. Sınıf	136	34.28	5.28

Varyansların homojenliğine dayanılarak (Ek 7) ortalamalar arasındaki farkların

istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo IV-20' de sunulmuştur.

TABLO IV-19

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	32.378	16.189	.586	.557
Gruplar İçi	426	11777.43	27.647		
Toplam	428	11809.81			

$p > .05$

Tablo IV-20' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.586) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2.2. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin iletişim becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sayıları, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-21' de verilmiştir.

TABLO IV-20

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	174	26.35	5.26
7. Sınıf	119	26.23	4.82
8. Sınıf	136	26.31	4.07

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı (Ek 7) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo IV-22’de sunulmuştur.

TABLO IV-21

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	.953	.447	.021	.979
Gruplar İçi	426	9780.431	22.959		
Toplam	428	9781.385			

p>.05

Tablo IV-22’ de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.021) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2.3. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sayıları, stresle başa çıkma becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-23' de sunulmuştur.

TABLO IV-22

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Stresle Başa Çıkma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	174	25.47	4.99
7. Sınıf	119	25.56	4.91
8. Sınıf	136	23.79	4.90

Varyansların homojenliğine dayanılarak (Ek 7) ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo IV-24' de sunulmuştur.

TABLO IV-23

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Stresle Başa Çıkma Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	274.622	137.311	5.622	.004
Gruplar İçi	426	10404.92	24.425		
Toplam	428	10679.54			

$p < .01$

Tablo IV-24' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (5.622) .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre stresle başa çıkma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo IV-25' de sunulmuştur.

Tablo IV-24

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Stresle Başa çıkma Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
6. Sınıf			1.6829
7. Sınıf			1.7689
8. Sınıf			

p<.01

Tablo IV-25’de Tukey HSD sonucunda altıncı sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 25.47$) ile sekizinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.79$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim altıncı sınıfa giden öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puan ortalamaları, sekizinci sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca yedinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 25.56$) ile sekizinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.79$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim yedinci sınıfa giden öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puan ortalamaları, sekizinci sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.2.4. Sınıf Düzeyi Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kendilik Değerini Arttıran Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sayıları, kendilik değerini arttıran becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-26’ da sunulmuştur.

TABLO IV-25

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
6. Sınıf	174	33.99	5.27
7. Sınıf	119	33.28	4.94
8. Sınıf	136	32.18	5.54

Varyansların homojenliğine dayanılarak (Ek 7) ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo IV-27' de sunulmuştur.

TABLO IV-26

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kendilik Değerini Arttıran Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	250.833	125.417	4.509	.012
Gruplar İçi	426	11849.68	27.816		
Toplam	428	12100.52			

$p < .05$

Tablo IV-27' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (4.509) .05 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kendilik değerini arttıran becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo IV-28' de sunulmuştur.

TABLO IV-27

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
6. Sınıf			1.8104
7. Sınıf			
8. Sınıf			

$p < .05$

Tablo IV-28' de Tukey HSD sonucunda altıncı sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 33.99$) ile sekizinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X} = 32.18$) arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim altıncı sınıfa giden öğrencilerin kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamaları, sekizinci sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.3. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan öğrencilerin sayıları, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-29' da sunulmuştur.

TABLO IV-28

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre SDÖ Becerileri
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

SED	n	\bar{X}	Ss
Alt	143	119.26	16.13
Orta	145	120.40	14.95
Üst	143	118.62	15.76

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo IV-30 'da sunulmuştur.

TABLO IV-29

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre SDÖ Becerileri
Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	231.937	115.968	.475	.622
Gruplar İçi	428	104496.1	244.150		
Toplam	430	104728.0			

$p > .05$

Tablo IV-30' da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (.475) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin SED durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.3.1. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerinin SED' e göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan öğrencilerin sayıları, problem çözme becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-31' de sunulmuştur.

TABLO IV-30

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

SED	n	\bar{X}	Ss
Alt	143	35.34	5.08
Orta	145	34.15	4.87
Üst	143	34.28	5.90

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo IV-32' de verilmiştir.

TABLO IV-31

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Problem Çözme Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	122.013	61.007	2.169	.116
Gruplar İçi	428	12036.12	28.122		
Toplam	430	12158.13			

$p > .05$

Tablo IV-32' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (2.169) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin SED durumlarına göre problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.3.2. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin SED' e göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan öğrencilerin sayıları, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-33' de sunulmuştur.

TABLO IV-32

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre İletişim Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

SED	n	\bar{X}	Ss
Alt	143	25.74	5.05
Orta	145	26.35	4.48
Üst	143	26.27	4.79

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo IV-34' de sunulmuştur.

TABLO IV-33

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre İletişim Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	71.753	35.877	1.566	.210
Gruplar İçi	428	9802.391	22.903		
Toplam	430	9874.144			

p>.05

Tablo IV-34' de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F

değeri (1.566) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin SED durumlarına göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

4.2.3.3. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin stresle başaçıkma beceri düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan öğrencilerin sayıları, stresle başaçıkma becerileri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-35' de sunulmuştur.

TABLO IV-34

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Stresle Başaçıkma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

SED	n	\bar{X}	Ss
Alt	143	25.60	4.78
Orta	145	25.12	5.19
Üst	143	24.08	4.92

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Ek 7) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo IV-36' da sunulmuştur.

TABLO IV-35

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre
Stresle Başa Çıkma Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Sonuç
Gruplar Arası	2	173.603	86.802	3.510	.031
Gruplar İçi	428	10584.83	24.731		
Toplam	430	10758.43			

p<.05

Tablo IV-36'da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (3.510) .05 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre stresle başa çıkma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasında bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo IV-37' de sunulmuştur.

TABLO IV-36

**İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED'e Göre
Stresle Başa Çıkma Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları**

SED	Alt	Orta	Üst
Alt			1.5245
Orta			
Üst			

p<.05

Tablo IV-37' ye göre Tukey HSD testi sonucunda alt SED'e sahip öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=25.60$) ile üst SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puan ortalaması ($\bar{X}=24.08$) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Alt SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puan ortalaması üst SED'e sahip öğrencilerinkinden yüksektir.

4.2.3.4. SED Açısından İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kendilik Değerini Arttıran Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kendilik değerini arttıran beceriler düzeylerinin SED'e göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan öğrencilerin sayıları, kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo IV-38' de sunulmuştur.

TABLO IV-37

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED'e Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

SED	n	\bar{X}	Ss
Alt	143	32.57	5.68
Orta	145	33.44	5.42
Üst	143	33.52	4.95

Varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo IV-39' de verilmiştir.

TABLO IV-38

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SED' e Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Gruplar Arası	2	79.489	39.744	1.381	.252
Gruplar İçi	428	12318.40	28.781		
Toplam	430	12397.88			

p>.05

Tablo IV-39' da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri (1.381) .05 düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre öğrencilerin SED durumlarına

göre kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizler ile elde edilen ve bulgular bölümünde sunulan araştırma sonuçları tartışılarak yorumlanmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen SDÖBÖ ve bu öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve SED değişkenlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulguların tartışma ve yorumu aşağıda sunulmuştur.

5.1. SDÖBÖ' nün Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgularının Tartışma ve Yorumu

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, benzer ölçekler geçerliği yapılmıştır. Ayrıca üst ve alt grupları ayırteediciliğine bakılmış, ölçeğin kendi alt ölçekleri ve alt ölçeklerin toplam puanı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Kapsam geçerliği için 10 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzundaki maddelerin içerikleri açısından öngörülen becerileri temsil etme yeterliliklerine göre sınıflandırılması istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmede maddelerin beklendiği şekilde sınıflandırıldığı anlaşılmış ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmalarından önceki 104 maddelik son haliyle kapsam geçerliğine sahip olduğu anlaşılmıştır.

SDÖBÖ' nün yapı geçerliği için açımlyıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (DFA) yapılmıştır. Açımlyıcı faktör analizi sonuçları SDÖBÖ' nün maddelerinin toplam varyansın %32.15'ini açıklayan ve özdeğerleri toplamı % 16.07 olan 4 faktör altında toplandığını göstermiştir. Madde faktör yükleri .33-.72 arasında değişmiştir. Böylece beklendiği gibi 4 faktörlü bir yapı elde edilmiş ve ölçekte 41 madde yer almıştır.

Açımlyıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak DFA yapılmış ve oldukça iyi düzeyde model uyum indeksleri (χ^2 , GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, SRMR, RMSEA) elde

edilmiştir. Model ile uyum göstermeyen 1 maddenin ölçekten çıkarılması ile toplam 40 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Madde faktör yükleri .33-.60 arasında değişmiş ve iyi düzeyde madde güvenilirlik indeksleri elde edilmiştir. Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış ve ölçek diğer geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına hazır hale gelmiştir.

Hem açımlayıcı (Pohlmann, 2004) hem de doğrulayıcı (Sümer, 2000) faktör analizinde doğru bir ölçümün elde edilebilmesi örneklem genişliğinin büyük olmasına bağlıdır. Her iki analiz sürecinde birinci araştırma grubundan elde edilen 597 kişilik veri setinin kullanılmış olmasından dolayı bu koşulun yerine getirildiği düşünülmüştür. Lester ve Bishop' a göre (2000) yapı geçerliğine ilişkin yapılan son çözümleme, ilk başta belirlenen kavramsal çerçeveyi temsil etmelidir. SDÖBÖ' nün DFA analizleri sonucunda elde edilen faktör yapısının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt beceriden oluştuğuna ilişkin öngörülen kuramsal çerçeve ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmiştir. Buna göre SDÖBÖ' nün problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere 4 alt boyutu olduğu ancak tek boyutlu bir puan da verebileceği saptanmıştır.

SDÖBÖ' nün yapı geçerliği sağlandıktan sonra benzer ölçekler geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin dört alt boyutuna yönelik dört farklı ölçek puanı için ÇÇDBÖ, KSÖ, SYBSÖ, SBÖ kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçeklerin SDÖBÖ' nün toplam puanıyla olan ilişkisine de bakılmıştır. Sonuçlar beklendiği gibi SDÖBÖ ile benzer ölçekler arasında olumlu yönde ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bulunan ilişki katsayıları .45-.57 arasında olduğundan SDÖBÖ' nün benzer ölçeklerle yüksek düzeyde ilişki gösterdiği (Kaplan ve Saccuzzo, 2005) şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçeğin alt ve üst grupları ayırtecdiliği de incelenmiştir. Hem toplam puan hem alt ölçek puanları için alt % 27 ve üst % 27' yi oluşturan puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu .001 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmesi de ölçeğin geçerliğine ilişkin bir başka kanıt olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ölçekte yer alan

maddelerin bireyleri sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından ayırdettiği (Büyüköztürk, 2003) şeklinde yorumlanmıştır.

SDÖBÖ' nün kendi alt ölçekleri arasında ve alt ölçeklerin toplam puanla arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre .01 düzeyinde ilişki katsayıları olumlu yönde ve anlamlı düzeydedir. Alt ölçeklerin toplam puan ile ilişkileri alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkilerine göre görece yüksek bulunmuştur. Buna dayanarak ölçeğin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili benzer yapıları ölçtüğü; başka bir deyişle ölçeğin belirli bir alt ölçeğinden yüksek puan alan bir öğrencinin diğer alt ölçekler ve ölçeğin toplam puanından da yüksek puan alma eğiliminde olduğu (Uz Baş, 2003) ifade edilebilir.

Ölçeğin güvenilirliği test tekrar test ve iç tutarlılık (McIntire ve Miller, 2000) olmak üzere iki yolla hesaplanmıştır. SDÖBÖ' nün iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliğinden sonra birinci araştırma grubu verileri üzerinden ve üçüncü araştırma grubunun verileri üzerinden iki defa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Birinci hesaplamada ölçeğin tamamı için .88 alt ölçekler için .69-.80 arasında; ikinci hesaplamada ölçeğin tamamı için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Farklı veri setleri üzerinde ölçek iç tutarlılık katsayılarının benzer ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarının yeterli düzeyde (Kaplan ve Saccuzzo, 2005; Lester ve Bishop, 2000; Tekindal, 2002) olduğu bulunmuştur ve güvenilirliğinin bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Ölçeğin üç hafta ara ile yapılan test tekrar test uygulamalarına ilişkin bulgular ölçeğin toplam puanı için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında değişen ilişki katsayılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilirliğinin diğer bir kanıtı olarak yorumlanmıştır.

Gerek geçerlik gerekse de güvenilirliğe ilişkin bulgulara göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) geçerliği ve güvenilirliği olan bir araçtır. Hem birinci araştırma grubunun verileri hem de üçüncü

araştırma grubunun verileri üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının alt ölçekler ve toplam puan açısından yüksek olması SDÖBÖ' nün benzer bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bununla birlikte toplam için hesaplanan alfa değerinin her faktör için hesaplanan alfa değerinden büyük bulunması ölçeğin hem tek boyutlu hem de çok boyutlu kullanılabileceği (Bozanoğlu, 2004) şeklinde değerlendirilmiştir. SDÖBÖ' nün alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin orta ve ortanın üstünde olması bunun yanında alt ölçeklerin SDÖBÖ' nün toplam puanıyla ilişkilerinin daha yüksek olmasından hareketle SDÖBÖ' nün hem toplam puana hem de alt ölçek puanına yönelik değerlendirme yapabileceği düşünülmüştür. Bu durum, sosyal duygusal öğrenme literatüründe de dikkati çeken bir noktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri tek bir beceri alanı olarak değil; bir çok becerinin birleşiminden oluşan ve araştırmada belirlenen dört beceri alanı etrafında şekillenen daha üst düzeyde bir beceri alanı (Bloss ve Bloss, 2000; Cohen, 1999; DuPont, 1998; Elksnin ve Elksnin, 2006; Elias ve Tobias, 1996; Elias ve Butler, 1999; Korkut, 2004; Johnson ve Johnson, 2004; Shriver, Schwab-Stone ve DeFalco, 1999) olarak ele alınmaktadır. Benzer şekilde ölçme araçlarına yönelik yapılan çalışmalarda (Betlow, 2005; Gresham ve Elliott, 1990; Hatipoğlu, 1999) sosyal beceriler tek bir beceri olarak değil birden çok becerinin birlikte değerlendirilmesi biçiminde ele alınmaktadır.

5.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SDÖ Becerilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve SED'e Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan SDÖBÖ kullanılarak ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulguların tartışma ve yorumu aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre ilköğretim 6.,7. ve 8.

sınıfa devam eden kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca toplam puanın yanısıra iletişim puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden kız öğrencilerin iletişim puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir. Yapılan araştırmada, literatürde üzerinde durulan, stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini arttıran becerilerinde kız ve erkekler arasında farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgularına benzer biçimde literatürde kızların iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu üzerinde durulmaktadır. Kızlar konuşma ve dil gelişiminde erkeklerden daha iyi düzeydedir (McGuinness, 1985; Akt. Martínez, 2002). Özellikle empati yeteneği erkeklere göre daha çok geliştiği için kişilerarası etkileşimde daha yeterlidirler. Bu yüzden duygularını daha iyi ifade ederler ve kelimeleri daha iyi kullanırlar (Roseberry, 1997). Roberts ve Strayer' a göre (1996) sosyal normlar kızların erkeklerden daha olumlu sosyal beceri davranışları göstermelerini beklemektedir (Akt. Springs, 2002). Örneğin kızlar düşmanlık gibi stratejiler kullandıklarında akranlarınca erkeklere nazaran daha olumsuz algılanırlar (Roseberry, 1997). Bacanlı ve Erdoğan' a göre de (2002) kız öğrencilerin genel sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasının nedeni sosyalleşme sürecinde gördükleri farklı cinsiyet rolleri eğitiminden kaynaklanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kızların iletişim becerileri puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olması toplumsal beklentiler ve yetiştirme tarzıyla yakından ilişkilidir.

Araştırma bulgularında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen kızlar ve erkekler arasında kişilerarası ilişkilere yönelik çatışmaları çözmede farklılıklar olduğuna da değinilmektedir. Miller ve diğerlerine göre (1986) kız ve erkekler çatışma ve etkileşimlerle başetmede farklı bakış açılarına sahiptir. Kızlar erkeklere göre ilişkileri dengeli yürütmeye odaklandıklarından saldırgan yerine daha işbirlikçi ve atılgan algılanırlar (Akt. Roseberry, 1997). İlköğretim ikinci kademedeki kızlar kişilerarası çatışmalarda erkeklere göre daha dolaylı olan dedikodu, kin gütmeye, dışlama gibi pasif-saldırgan yöntemler geliştirirken erkekler daha doğrudan ve yüzleşmecedir (Roseberry, 1997). Erkekler alay etme, yarışma ve rekabet, fiziksel olarak iyi olma ile ilgili iken kızlar kişilik özelliklerine yönelik bir bakış açısına sahiptirler (Gifford-Smith, 1988).

Çatışma durumunda kızlar erkeklere göre daha özkontrollü, sosyal becerilere sahip, atılgan, işbirliğine yatkın ve empatiktirler (Dawson, 2002; Lin, 1997; Roseberry, 1997). Martínez' in (2002) 218 kişi üzerinde yaptığı araştırmada 12-14 yaş arasındaki kız öğrencilerin problem çözmede aynı yaşlardaki erkek öğrencilere göre daha fazla empati eğilimi, atılganlık ve yapıcı bir tarz gösterdiğini bulmuştur. Kızlar genel olarak sosyal becerilerini ve problem çözme becerilerini uygulamada erkeklere göre daha yeterli bulunmuştur. Akran baskısı durumlarında kızlar daha aktif ve duyarlı çözümler üretmiştir.

Bazı araştırmalarda kız ve erkekler arasında stresle başa çıkma davranışlarında da farklılık olduğu üzerinde durulmaktadır. Erkekler yaşları ilerledikçe duygularını daha az ifade ederler. Kızlar stresle başa çıkarken ise akran ve ebeveynleriyle daha çok paylaşımda bulunurlar (Rossman, 1992; Akt. Churney, 2000). Kız ve erkeklere göre bir diğer farklılık kendilik değeri boyutunda ele alınmaktadır. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik araştırmada (Martínez 2002) erkekler kızlara göre daha yüksek kendilik değeri puanları almıştır. Hattie (1991) 79 çalışmayı meta analiz yöntemiyle incelemiştir. Erkekler kendilik değerinde tutarlı bir biçimde özellikle algılanan fiziksel yeterlilikte kızlardan daha iyi düzeyde bulunmuştur (Akt. Martínez 2002).

Görüldüğü gibi literatürde cinsiyet açısından sosyal duygusal öğrenme becerilerinden stresle başa çıkma, problem çözme gibi becerilerde cinsiyet yönünden farklılıklar üzerinde durulmaktadır. Ancak bu durum araştırma bulgularıyla desteklenmemiştir. Bunun yanında iletişim becerilerine ilişkin elde edilen bulgular literatür ile benzerlik göstermektedir.

5.2.2. Sınıf Düzeyine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Buna göre ilköğretim altıncı sınıfa giden öğrencilerin puan ortalamaları sekizinci sınıfa giden öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca toplam puanın yanısıra stresle başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasında da farklar vardır. Buna göre altıncı ve yedinci

sınıfa giden öğrencilerin stresle başa çıkma puan ortalamaları sekizinci sınıfa giden öğrencilerinkinden yüksektir. Kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamaları da sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Altıncı sınıfa giden öğrencilerin kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamaları sekizinci sınıfa gidenlere göre daha yüksektir.

Nolan'a göre (2003) okul ortamında ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler ilköğretim ikinci kademedekilerden daha çok sosyal beceri bilgi ve kullanımı göstermektedir. Birinci kademedeki sosyal becerilerle ilgili problemlerle öğretmenler daha çok ilgilenir. Bu durum okul ortamında ve sınıfta ilgili becerilerin pekiştirilmesiyle ilgili bir durumdur. İkinci kademedeki bu becerilerin pekiştirilmesi birinci kademeye göre daha azdır ve daha tutarsızdır. Buna göre sekizinci sınıfların alt sınıflara göre hem sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan hem stresle başa çıkma hem de kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamalarının daha düşük olması bu tip becerilerin üst sınıflarda daha az ele alındığı açıklamalarıyla tutarlıdır.

Sekizinci sınıf, ülkemizde öğrencilerin OKS (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) gibi sınavlara hazırlandıkları bir dönemdir. Sekizinci sınıfların altı ve yedinci sınıflardan daha düşük stresle başa çıkma becerileri puanlarına sahip olmaları bu dönemde yaşanan sınav kaygısıyla ilişkili olabilir. Öğrenciler bu dönemde liselere giriş ve sonrasında alan seçimi gibi önemli kararlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

İlköğretim ikinci kademeye geçişte kendilik değerini en iyi yordayan dönem 6. sınıftır (Lord, Eccles ve McCarthy, 1994). Pollack'ın (1998) 12-18 yaş arası 200 öğrenci üstünde yaptığı araştırmaya göre erkek çocuklar olgunlaştıkça daha düşük kendilik değeri yaşamaktadırlar (Akt. Churney, 2000). Bu durum araştırmanın kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamalarının sekizinci sınıfta daha düşük çıkması bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Özellikle ergenliğin başladığı dönemde kendilik değeri olumsuz algılanır (Churney, 2000). Sekizinci sınıf, altıncı sınıfa göre öğrencilerin ergenlik özellikleriyle daha çok iç içe oldukları bir dönemdir. Bu anlamda altıncı sınıfların sekizinci sınıflardan daha yüksek kendilik değerini arttıran beceriler puan ortalamalarına sahip olmaları sekizinci sınıfta ergenlik özelliklerinin daha belirgin olmasından kaynaklanabilir.

Bulgulara göre sınıf düzeyi açısından sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puan ortalamaları sınıf düzeyi yükseldikçe düşmektedir. Bu durum Roseberry' nin (1997) bulgularına benzerdir. Buna göre ilköğretimde sınıf düzeyi yükseldikçe iletişimde atılganlık, işbirliği kurma gibi nitelikler açısından öğrenciler daha düşük puanlar almıştır. Bu sonuçlar ilgili becerilerde öğrencilerin yaşları ilerledikçe kendilerini daha yetersiz hissetmeleriyle ilgili olabilir. Sonuçlar bu özelliklerin yaşla geliştiğini vurgulayan gelişimsel modellerle çelişmektedir. Yaşla birlikte bu özellikleri diğerleriyle karşılıklı yaşamının zorluğu algılanmaktadır. Sosyal deneyimler bu özelliklerin gelişimini geciktirmekle kalmayıp aynı zamanda azaltabilmektedir (Roseberry, 1997).

Nezer'in yaptığı araştırmada (1983) sosyal becerilerin genelinden düşük puan alan çocuklar kendilik kavramından da düşük puan almışlardır. Bu durum araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sekizinci sınıflar altıncı sınıflara göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinden toplamda düşük puan alırken aynı zamanda kendilik değerini arttıran becerilerden de düşük puan almışlardır. Ayrıca sekizinci sınıflar stresle başa çıkamada hem altıncı hem de yedinci sınıfların puan ortalamalarından daha düşük puan ortalamalarına sahiptir.

5.2.3. Sosyo Ekonomik Düzeye (SED) Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularına göre SDÖBÖ toplam puan ve SDÖBÖ' nün problem çözme, kendilik değerini arttıran beceriler ve iletişim boyutlarında SED'e göre farklılık bulunmazken, stresle başa çıkma boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Alt SED' e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma puan ortalamaları üst SED'e sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Literatürde düşük SED' e sahip olmanın stres yaşantılarına açık olmayı kolaylaştırdığı üzerinde durulmaktadır. Bu durumun stresle başa çıkma becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğine değinilmektedir. Düşük SED' e sahip ailede bulunan öğrenciler daha fazla stres yaşamaktadırlar ve diğerleriyle ilişki kurmakta zorlanmaktadırlar (Mokru, 2003). Buna bağlı olarak yoksulluk gibi stresli durumlarla karşılaşan çocuklar gerekli

başetme becerilerinin eksik olmasıyla riskli davranışlara daha çok girmektedirler (McLoyd, 1990; Akt. Mokrue, 2003). Ayrıca düşük SED' e sahip bir çevrede riskli davranışlara bağlı suç oranları yüksektir ve sosyal problemler fazladır (Romasz, 2003). Düşük SED' e sahip bir çevre sosyalleşme fırsatları açısından yetersizdir. Bu çevredeki çocuk ve gençler düşük SED' in getirdiği stresörlere daha açıktır. Daha fazla akademik ve sosyal zorluk yaşamaktadırlar (Bryan, 1999). Tüm bunların yanında duygusal zeka becerilerinin gelişiminin çocuk ve gençlerin sosyal çevre şartlarına bağlı olduğu da (Betlow, 2005) ifade edilmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularına göre stresle başa çıkma boyutunda alt SED' e sahip öğrenciler üst SED' e sahip öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir. Bir anlamda öğrencilerin daha zor yaşam şartlarında bulunmaları ve bu çevreye bağlı çeşitli stres yapıcı etkenlerle karşılaşmaları, stresle başa çıkma becerilerinin kazanımı ve kullanımını kolaylaştırıyor olabilir. Ayrıca bu durum üst SED'e sahip çevredeki ailelerin çocuklarının zor durumlarında daha koruyucu, alt SED'e sahip çevredeki ailelerin daha az koruyucu bir davranış tarzı sergilemelerinin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmesinden de kaynaklanabilir.

Eversden' in (2001) yaşam becerilerine yönelik yaptığı çalışmada köyde yaşayan lise öğrencileri şehirde yaşayanlardan daha yüksek puan almışlardır. Wentzel de (1998) 167 6. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmayı orta SED'e sahip bir çevrede yürütmüştür. Buna göre akademik ve sosyal motivasyonun önemli yordayıcıları arasında ebeveyn öğretmen ve akranlar arasındaki destekleyici ilişkiler bulunmuştur (Akt.Churney, 2000). Benzer şekilde alt SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olması yaşadıkları çevredeki destekleyici ilişkilerden kaynaklanabilir.

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçları sunulmuştur. Ardından bu sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin (SDÖBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında geliştirilen ölçek kullanılarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenlerine göre incelenmiş ve öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Kapsam geçerliği, yapı geçerliği, benzer ölçekler geçerliği, alt üst puan gruplarını ayırt ediciliği, alt ölçeklerin birbirleriyle ve toplam puanla ilişkilerine yönelik bulgulara göre SDÖBÖ geçerli bir ölçme aracıdır.

Ölçeğin güvenilirliği, test tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleriyle incelenmiştir. Bulgulara göre SDÖBÖ güvenilirliği olan bir ölçme aracıdır.

SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgili yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden kız öğrenciler, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve iletişim becerileri açısından erkek öğrencilerden daha yeterlidir. İlköğretim altıncı sınıfa giden öğrenciler sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı açısından sekizinci sınıfa giden öğrencilere göre daha yeterlidir. Ayrıca altıncı ve yedinci sınıfa giden öğrenciler stresle başa çıkma becerileri açısından sekizinci sınıfa giden öğrencilerden daha yeterlidirler. Bunun yanında altıncı sınıfa giden öğrenciler kendilik değerini arttıran beceriler açısından sekizinci sınıfa gidenlere göre daha yeterlidir. SED değişkenine göre alt SED'e sahip öğrenciler stresle başa çıkma becerileri açısından üst SED'e sahip öğrencilerden daha yeterlidir.

Araştırma bulgularına göre geçerli ve güvenilir olduğu saptanan SDÖBÖ, kullanıma hazır olan son haliyle 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeğin kullanılması ile elde edilen bulgulara göre bazı öneriler verilmiştir. Öneriler, ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili olmak üzere iki başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

A. SDÖBÖ İle İlgili Yapılabilecek Araştırma Önerileri

1. SDÖ becerilerinin tüm eğitim kademelerinde kazanılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Weissberg, 2000). Bu anlamda SDBÖ'nün ilköğretim birinci kademeye ve liseye yönelik uyarlaması yapılabilir.
2. SDÖ programlarının değerlendirilmesinde çoklu değerlendirme yapılması yararlıdır (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). SDÖ programlarının etkililiği ile ilgili daha ayrıntılı veri toplamak için SDÖBÖ'nün öğretmen ve ebeveyn formları geliştirilebilir.
3. Araştırma bulgularına göre SDÖ becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve SED'e göre farklılık göstermektedir. Buna dayanarak SDÖBÖ'nün norm çalışmaları yapılabilir.
4. İnternet uygulamalarının eğitim kurumlarında giderek yaygınlaştığı gözlenmektedir. Zaman açısından ve ekonomik açıdan tasarruf edilebilmesi amacıyla SDÖBÖ, bilgisayarda bireysel ve grup olarak uygulanabilir ve değerlendirilebilir hale getirilebilir.

B. SDÖ Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Araştırma Bulguları İle İlgili Öneriler

1. Araştırma bulgularına bağlı olarak ergen gelişim programları uygulanabilir. Örneğin 8. sınıflara kendilik değerini arttıran becerilerini ya da stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik programlar sunulabilir. Ya da üst SED'deki öğrenciler stresle

başarıya programlarına alınabilir. İletişim becerilerini arttırmaya dönük olarak erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklarına duyarlı programlar geliştirilebilir.

2. SDÖ açısından özellikle ülkemizde yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı, kardeş sayısı, kardeş sırası, sosyometrik statü gibi değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Ayrıca SDÖ becerileri ile kaygı, depresyon, öfke ve saldırganlık düzeyleri karşılaştırılabilir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileriyle kişilik özellikleri karşılaştırılabilir.
3. Riskli davranışlardan okul zorbalığının önlenmesinde kişilerarası sorun çözme becerileri, çatışma çözme becerileri, sosyal becerilerin eğitimine ağırlık verilmektedir (Pişkin, 2002). Bu tür becerilerin benzer davranışları azaltabileceğinden hareketle okul zorbalığı gibi riskli davranışlar ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
4. Reddetme becerileri eğitim müfredatının içeriğinde (Yüce, 2002) yardım isteme, duygularını ifade etme, sıkıntılı durumu ele alma, karar verme gibi beceriler ele alınmaktadır. Bu beceriler sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benzer olduğundan, SDÖ becerileri ile reddetme becerileri arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
5. Araştırma Ankara il merkezindeki dokuz devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Türkiye' nin farklı bölgelerindeki devlet okulları, özel ilköğretim okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışmalar yapıp bu araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilir.
6. Sosyal duygusal öğrenme'nin kuramsal olarak ilişkili olduğu düşünülen yaklaşımlarla (duygusal zeka, karakter eğitimi vb.) ilişkisi betimsel olarak araştırılabilir.
7. Bir çok örneği bulunan sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin riskli davranışlarını azaltmada ve olumlu davranışları arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda kültürümüze özgü sosyal duygusal öğrenme

becerilerine yönelik programlar geliştirilebilir ya da uyarlanabilir. Geliştirilecek programlar ölçeğin alt boyutlarına göre de tasarlanabilir.

8. SDÖBÖ ile, geliştirilecek sosyal duygusal öğrenme becerileri programlarının içeriği oluşturulabilir. Ayrıca programın etkisini değerlendirmeye yönelik ön-test ve son-test olarak kullanılabilir.
9. Öğrencilerin hangi sosyal duygusal öğrenme beceri alanlarında gelişmeye ihtiyacı olduğu okul çapında yapılacak taramalarla belirlenebilir. Bu anlamda temel önleme çalışmalarını çeşitli düzeylerde organize etmek mümkün olabilir.



KAYNAKÇA

- ALBAYRAK-ARIN, Güldener. “Sosyal Beceri Envanteri’nin Ergenler İçin Geçerlik Ve Güvenirligi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- AKMAN, Yasemin. “İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimleri”. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1, 3, 1992: 4-6.
- ATILGAN, Günseli. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim 1. Kademe 1. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- AVCIOĞLU, Hasan. “İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- AYSAN, Ferda. “Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- BACANLI, Hasan. *Sosyal Beceri Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
- BACANLI, H. ve ERDOĞAN, F. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçeye Uyarlanması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 2, 2003: 351-379.
- BALCI, İnci. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

- BALCI, Seher. “Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 22, 2004: 35-43.
- BARKMAN, Susan J. *A Field Guide to Designing Quantitative Instruments to Measure Program Impact*, West Lafayette: Purdue University, 2002.
- BAYKUL, Yaşar. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*, Ankara: Ösym Yayınları, 2000.
- BEASLEY T. M, J. D. LONG ve M. A. NATALI. “Confirmatory Factor Analysis of the Mathematics Anxiety Scale for Children”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 2001: 14-26.
- BENCIVENGA, A. S. ve M. J. ELIAS. “Leading Schools of Excellence in Academics, Character, and Social-Emotional Development”. *Nassp Bulletin*, 87, 2003: 60-72.
- BETLOW, Marni. B. “The Effect Of Social Skills Intervention On The Emotional Intelligence Of Children With Limited Social Skills”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Seton Hall University, 2005.
- BİLGE, F. ve A. ARSLAN. “Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 13, 2000: 7-18.
- BLOODWORTH, M.R. WEISSBERG, R. P., ZINS, J. E., WALBERG, H. J. ve DİĞ. “Implications Of Social and Emotional Research For Education”. *CEIC Review*, 10, 6, 2001: 4-5.
- BOGENÇ, Atlas. “Grupla Psikolojik Danışmanın Suçlu Gençlerin Kendine Saygı Düzeylerine Etkisi”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

- BOZANOĞLU, İhsan. "Akademik Güdülenme leği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 2, 2004: 83-98.
- BRAND, Melissa. R. "Caregiver Practices, Perceptions, and Understanding Of Social and Emotional Learning in Children". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey, 2004.
- BROWN, Joshua. L. "The Direct and Indirect Effects Of A School-Based Social-Emotional Learning Program On Trajectories Of Children's Academic Achievement". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New York: Columbia University, 2003.
- BROWN, J. L., T. RODERICK, L. LANTIERI, ve J. L. ABER. *The Resolving Conflict Creatively Program: A School-Based Social and Emotional Learning Program*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What does the Research Say?* (151-169), New York: Teacher College Press, 2004.
- BRUNO, K., E. ENGLAND ve C. CHAMBLISS. *Sel Programs for Elementary School Students: A Pilot Study*, Ursinus College, 2002.
- BRYAN, Nancy.C. "Predictors of Social Status in Elementary School Children". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mississippi: Mississippi State University, 1999.
- BURKE, Robert. W. "Social and Emotional Education in the Classroom". *Kapa Delta Pi Record*, 2002.
- BUTTS, Jeffrey. K. "Integration of Social and Emotional Learning in Middle Schools and its Relationship to Adequate Yearly Progress Perceptions of Administrators Teachers Parents and Students". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) West Lafayette: Purdue University, 2005.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2003.
- BYRNE, Barbara M. *Structural Equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- CASEL. *CASEL: The First Ten Years 1994-2004 Building a Foundation for the Future*, Chicago: University of Illinois, 2005.
- CASEL. *Safe and Sound An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*, Illinois Edition, 2005.
- CENTER FOR MENTAL HEALTH IN SCHOOLS. *Behavior Problems: What's a School to do?*, Los Angeles: California University, 1997.
- CERRAHOĞLU, Selcen. "Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- CHURNEY, Abigail.H. "Promoting Children's Social And Emotional Development: A Follow-Up Evaluation Of An Elementary School-Based Program in Social Decision-Making/Social Problem-Solving". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: The State University Of New Jersey, 2000.
- CIERPKA, Manfred. F. "A Social-Emotional Learning Program". *Psychotherapeut*, 48, 4, 2003: 247-254.
- COHEN, M., B. ETTINGER, ve T. O'DONNELL. *The Children's Institute Model for Building the Social-emotional Skills of Students in Special Education: A Schoolwide Approach*, In M. J. Elias, H. Arnold ve C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring And Successful Schools*, California: Corwin Press Inc., 2003.

- COHEN, J. ve S. SANDY. "Perspectives in Social-emotional Education: Theoretical Foundations and New Evidence-based Developments in Current Practice". *Perspectives in Education*, 21, 4, 2003: 41-54.
- COHEN, Jonathan. *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*, New York: Teachers College Press, 1999.
- COHEN, Jonathan. *Social and Emotional Education: Core Concepts and Practices*, In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (3-29)*, New York: Teacher College Press, 2001.
- COHEN, Jonathan. *Social and Emotional Learning Past and Present A Psychoeducational Dialogue*, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence (3-23)*, New York: Teachers College Press, 1999.
- CONTE, Zephyryn. *The Gift of the Arts*, In L. Lantieri (Ed.), *Schools with Spirit Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers*, Boston: Beacon Press, 2001.
- ÇOBAN, Revan. "The Effect of Conflict Resolution Training Program on Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- DAWSON, Susan. D. "The Effects of Being Old For Grade on High School Students' Social Skills". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Arizona: Arizona State University, 2002.
- DAVASLIGİL, Ü., M. ÇAKICI, ve K. ÖGEL. *Yaşam Becerilerini Geliştirme Kılavuzu*, İstanbul, 1998.
- DENİZ, İbrahim. "İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

- DILWORTH, J. E., K. MOKRUE ve M. J. ELIAS. "The Efficacy of a Video-based Teamwork-building Series with Urban Elementary School Students a Pilot Investigation". *Journal of School Psychology*, 40, 4, 2002: 329-346.
- DINATALE, Sandra. M. "The Impact Of An Emotional Learning Curriculum On The Emotional Intelligence Of Adolescents". The Union Institute, 2000.
- DİE. *Form Nüfus 1 2000 Yılı Binalar Cetveli Güncelleme Formları*, Ankara: DİE, 2000.
- DOMITROVICH, C. E. ve M. T. GREENBERG. "The Study of Implementation: Current Findings from Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-aged Children". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 2, 2000: 193-221.
- DORA, Sinan. "Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışmaları" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- DRUMMOND, Christine. R. "Evaluation Of A Social Skills Program For Children". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Canada: University Of Windsor, 2002.
- DUPONT, Norman. C. *Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults*, Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals, 1998.
- DURMUŞ, Yücel. "The Relationship Between Sense of Humor and Coping Strategies". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- ELIAS, M. J., L. LANTIERI, J. PATTI, H. J. WALBERG ve DİĞ. "Violence Preventable". *Education Week*, 19, 1999: 1-4.

- ELIAS, M. J. ve J. F. CLABBY, "Teaching Social Decision Making". *Educational Leadership*, 1988: 52-55.
- ELIAS, M. J., M. GARA, ve M. UBRIACO. "Sources of Stress and Support in Children's Transition to Middle School: An Empirical Analysis". *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 2, 1985: 112-118.
- ELIAS, Maurice. J. "The Connection Between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention". *Learning Disability Quarterly*, 27, 2004: 53-63.
- ELIAS, M. J., H. ARNOLD, ve C. S. HUSSEY. *EQ IQ, and Effective Learning and Citizenship*, In M. J. Elias, H. Arnold ve C.S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices FOR Caring and Successful Schools*, California: Corwin Press Inc., 2003.
- ELIAS, Maurice. J. *Strategies to Infuse Social and Emotional Learning into Academics*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What does the Research Say?*, New York: Teacher College Press, 2004.
- ELIAS, M. J. ve L. B. BUTLER. *Social Decision Making and Problem Solving Essential Skills for Interpersonal and Academic Success*, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*, New York: Teachers College Press, 1999.
- ELIAS, Maurice. J. "Prepare Children for the Tests of Life, not A Life of Tests". *Education Week*, 21, 4, 2001.
- ELIAS, Maurice. J. "It's My Turn". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 4, 1994: 381-387.

ELIAS, M. J., J. E. ZINS, R. P. WEISSBERG, K. S. KRESS ve DİĞ. *Promoting Social Emotional Learning Guidelines for Educators*, ASCD, 1997.

ELIAS, M. J. ve J. E. DILWORTH. "Ecological/Developmental Theory, Context-based Best Practice, and School-based Action Research: Cornerstones of School Psychology Training and Policy". *Journal of School Psychology*, 41, 2003: 293-297.

ELIAS, Maurice. J. "Preventing Youth Violence". *Education Week*, 14, 4, 1995.

ELIAS, M. J., H. V. A. HOOVER ve V. POEDUBICKY. "Computer-Facilitated Counseling for At-risk Students in A Social Problem Solving 'LAB'". *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 4, 1997: 293-309.

ELIAS, M. J. ve S. E. TOBIAS. *Social Problem Solving Interventions in the Schools*, New York: The Guilford Press, 1996.

ELIAS, Maurice. J. *The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning*, In M. J. Elias ve H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

ELKSNIN, L. K. ve N. ELKSNIN. *Teaching Social-emotional Skills at School and Home*, Denver: Love Publishing Company, 2006.

ELKSNIN, L. K. ve N. ELKSNIN. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 27, 2004: 3-8.

ELKSNIN, L. K. ve N. ELKSNIN. "Fostering Social-emotional Learning in the Classroom". *Education*, 124, 1, 2003: 63-76.

EMC. *Michigan Content Standarts & Benchmarks*, <http://www.emc.cmich.edu/cshp/hebench.htm#Wellness>, 2003.

- ERCAN, Özlem. “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Yolları”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- ERDOĞAN, Filiz. “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sed, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- EPSTEIN, Trina. “Social Emotional Learning in The Elementary Classroom An Inquiry into The Needs Of Teachers And Subsequent Training Program Development”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey, 1998.
- ERGİNSOY, Devrim. “Duygusal Zeka Ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- EVERSDEN, Terre. “Life Skills Knowledge of Rural and Urban High School Freshmen in Illinois”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Springfield: Southern Illinois University, 2001.
- FAYERS, P. M. ve HAND D. J. “Factor Analysis, Causal Indicators and Quality of Life”. *Quality of Life Research*. 6, 2, 1997: 139–150.
- FLEMING, J. E. ve M. BAY. *Social and Emotional Learning in Teacher Preparation Standards*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning What does the Research Say? (94-110), New York: Teacher College Press, 2004.
- FOPIANO, J. E. ve N. M. HAYNES. *School Climate and Social and Emotional Development in the Young Child*, In J. Cohen (Ed.), Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (47-58), New York: Teacher College Press, 2001.

- FREEDMAN, Joshua. "Key Lessons from 35 Years of Social-emotional Education: How Self-Science Builds Self-awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-making". *Perspectives In Education*, 21, 4, 2003: 69-80.
- FREY, K. S., S. B. NOLEN ve L. VAN SCHOIACK EDSTROM ve M. K. HIRSCHSTEIN. "Effects of a School-based Social-emotional Competence Program: Linking Children's Goals, Attributions, and Behavior". *Applied Developmental Psychology*, 26, 2005: 171-200.
- GIFFORD-SMITH, Mary. E. "Developmental, Gender, And Sociometric Status Differences in Children's Teasing and Aggressive Behavior". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1988.
- GOLEMAN, Daniel. *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, İstanbul: Varlık Yayınları, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Foreword*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What does the Research Say?* (vii-viii), New York: Teacher College Press, 2004.
- GORSUCH, Richard.L. "Exploratory Factor Analysis: Its Role in Item Analysis". *Journal of Personality Assessment*, 68, 3, 1997: 532-560.
- GÖRÜŞ, Yiğit. "Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- GREENBERG, M. T., R. P. WEISSBERG, M. U. O'BRIEN, J. E. ZINS ve DİĞ. "Enhancing School-Based Prevention And Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, And Academic Learning". *American Psychologist*, 58, 6, 2003: 466-474.

- GREENBERG, Mark. *Schooling for the Good Heart Presenter: Mark Greenberg*, In D. Goleman, (Ed.), *Destructive Emotions: How Can We Overcome Them? A Scientific Dialogue with the Dalai Lama* (256-280), New York: Bantam Dell, 2004.
- GREENBERG, M. T., C. A. KUSCHÉ ve N. RIGGS. *The PATHS Curriculum: Theory and Research on Neurocognitive Development and School Success*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What does the Research Say?* (170-188), New York: Teacher College Press, 2004.
- GRESHAM, F.M. ve S.N. ELLIOTT. *Social Skills Rating System-Secondary*, Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.
- GYPSY, M. D. ve J. K. GERARD. "Confirmatory Factor Analysis of the Assessment for Living and Learning Scale: A Cross-Validation Investigation". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 2002.
- HAŞLAMAN, Tülin. "Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2005.
- HATİPOĞLU, Zeynep S. "The Effect Of Social Skills Training On Perceived Dimensions of Social Skills and Sociometric Status of Primary School Students". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: ODTÜ, 1999.
- HAWKINS, J. D., B. H. SMITH ve R. F. CATALANO. *Social Development And Social And Emotional Learning*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*, New York: Teacher College Press, 2004.
- HELİK 1: *Karakter Okulu Aile Kitabı (Sorumluluk)*, İstanbul-Ankara: Edam-Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

- IŞIK TERZİ, Şerife. “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- JOSEPH, G. E. ve P. S. STRAIN. “Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula For Young Children: An Analysis Of Efficacious Adoption Potential”. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23, 2, 2003: 65-76.
- JOHNSON, D. W. ve R. D. JOHNSON. *The Three Cs of Promoting Social and Emotional Learning*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*, New York: Teacher College Press, 2004.
- KAM, C., M. T. GREENBERG ve C. A. KUSCHE. “Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children in Special Education”. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 2, 2004: 66-78.
- KAPLAN, R.M. ve D.P. SACCUZZO. *Psychological Testing: Principles, Applications and Issues*, Thomson Wadsworth, 2005.
- KAPLAN, Fran. B. “Educating The Emotions Emotional Intelligence Training For Early Childhood Teachers and Caregivers”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Milwaukee: Cardinal Stritch University, 2002.
- KARA, Emsal. “Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- KARADAĞ, Hasan. “Ergenlerde Kendilik Algısının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi) Ankara: Sağlık Bakanlığı SSK Ankara Eğitim Hastanesi, 2002.

- KAZEL, Yıldız. “Erinlik Grubu Öğrencilerinin Risk Almaya Yönelik Davranışı Ve Öğretmenlerini Algılaması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, 2001.
- KESSLER, Rachel. *Soul Of Students, Soul Of Teachers: Welcoming The Inner Life To School*, In L. Lantieri (Ed.), *Schools With Spirit Nurturing The Inner Lives Of Children and Teachers*, Boston: Beacon Press, 2001.
- KNOLL, M. ve J. PATTI. *Social-emotional Learning and Academic Achievement*, In M. J. Elias, H. Arnold ve C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools*, California: Corwin Press Inc., 2003.
- KOCAYÖRÜK, Ayşe. “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- KOCH, Phyllis. G. “Promotion Of Social And Emotional Learning (Sel) in A Group Of Haitian Adolescents”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Cincinnati: Union Institute and University Graduate College, 2004.
- KORKUT, Fidan. *Okul Temelli Önleyici Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- KORKUT, Fidan. “Rehberlikte Önleme Hizmetleri”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 2003: 441-452.
- KRESS, J. S., J. A. NORRIS, D. A. SCHOENHOLZ, M. J. ELIAS ve DİĞ. “Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case For Educators”. *American Journal of Education*, 111, 1, 2004: 68-89.
- KUSCHÉ, C. A. ve M. T. GREENBERG. *PATHS in Your Classroom: Promoting Emotional Literacy and Alleviating Emotional Distress*, In J. Cohen (Ed.), *Caring*

Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (140-161), New York: Teacher College Press, 2001.

LANTIERI, Linda. *A Vision of Schools With Spirit*, In L. Lantieri (Ed.), *Schools With Spirit Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers*, Boston: Beacon Press, 2001.

LANTIERI, Linda. *Epilogue by Linda Lantieri: The challenge of Creating Schools That Are Divided No More*, In L. Lantieri (Ed.) *Schools With Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers*, Boston: Beacon Press, 2001.

LEONARDI, R. ve B. LEONARDI. *The Stories of Katherine Paterson: Interdisciplinary Teaching Units and the Development of Social Skills*, Annual Connecticut State University Faculty Research Conference, 2002.

LESTER, P. E. ve L. K. BISHOP. *Handbook Of Tests and Measurement in Education and The Social Sciences*, Maryland: Scarecrow Press, 2000.

LEVENT, B.A. ve N. CERRAH. *Hayata Sahip Çıkmak*, Ankara: M.E.B. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006.

LEWIS, C. A., L. J. FRANCIS, M. SHEVLIN ve S. FORREST. "Confirmatory Factor Analysis of the French Translation of the Abbreviated Form of The Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A)". *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 18, 2002: 179-185.

LEWIS, Tim. *Published Social Skill Curriculum*, <http://www.missouri.edu/~spedtl/sslist.html>, 2004.

LIFF, Suzanne. B. "Social and Emotional Intelligence: Applications For Developmental Education". *Journal of Developmental Education*, 26, 3, 2003: 28-34.

- LIN, Miao-Hui. "Communication Differences Of Taiwanese Children in Social Pretend Play Related To Social Status And Sex". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Texas: The University Of Texas At Austin, 1997.
- LOPES, P. N. ve P. SALOVEY. *Toward A Broader Education: Social, Emotional, and Practical Skills*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*, New York: Teacher College Press, 2004.
- MARLOW, L., K. BLOSS ve D. BLOSS. "Promoting Social and Emotional Competency Through Teacher/Counselor Collaboration". *Education*, 2000.
- MARTINEZ, Rebecca. S. "A Comparison Of Learning Disability Subtypes in Middle School: Self Concept, Perceived Social Support, and Emotional Functioning". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Texas: The University of Texas at Austin, 2002.
- MCCOMBS, B. L. *The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes*, In J. E. Zins R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?* (23-29), New York: Teacher College Press, 2004.
- MCINTIRE, S.A. ve L.A. MILLER. *Foundations of Psychological Testing*, Boston: McGraw-Hill, 2000.
- MCKENZIE, Marcia. "Seeing the Spectrum: North American Approaches to Emotional, Social, and Moral Education". *The Educational Forum*, 69, 1, 2004: 79-90.
- MC. WHIRTER, J. ve N. VOLTAN-ACAR. *Çocukla İletişim*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2005.

M.E.B. ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. “Okullarda Şiddetin Önlenmesi”. 02/1324-24.03.2006.

M.E.B. ÖZEL EĞİTİM REHBERLİK VE DANIŞMA HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Geliştirilmesi”. 426/4344-14.10.2005.

MERENDA, Peter F. A “Guide To The Proper Use Of Factor Analysis In The Conduct And Reporting Of Research: Pitfalls To Avoid”. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 30, 3, 1997.

MERTOĞLU, Münevver. “Başarı Düzeyleri, Cinsiyetleri ve Sosyoekonomik Özellikleri Farklı İlkokul Öğrencilerinin Bazı Davranışlar Yönünden Karşılaştırılması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.

MOKRUE, Kathariya. “Using A Social and Emotional Skills Curriculum To Decipher The Role Family Environment Plays in Social Competence Among Urban Elementary School Children”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey, 2003.

NADEAU, D.F., C. M. LARUE, J. ALLEN, J. COHEN ve DİĞ. *Respect Interpersonal Violence Prevention Resource Guide Stopping Youth Violence Before It Begins*, New York: New York State Center for School Safety, 2002.

NEZER, H. W. O. “Factors Affecting The Relationship Between A Child's Self Concept and Levels Of Social Skills Competence (Self Esteem)”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Chestnut Hill: Boston College, 1983.

NOLAN, Aimee. “The Reinforcement and Impact Of Social Skills Education in Secondary School And Elementary School Students”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Tacoma Washington: Pacific Lutheran University, 2003.

- NORRIS, Jacqueline. "Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens". *Theory Into Practice*. 42, 4, 2003: 313-318.
- NOVICK, B., J. S. KRESS ve M. J. ELIAS. *Building Learning Communities With Character: How to Integrate Academic, Social and Emotional Learning*. Alexandria, VA, USA: Association for supervision & Curriculum development, 2002.
- O'BRIEN, M. U., R. P. WEISSBERG ve T. P. SHRIVER. *Educational Leadership for Academic, Social and Emotional Learning*, In M. J. Elias, H. Arnold ve C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools (23-35)*, California: Corwin Press Inc., 2003.
- O'BRIEN, M. U., R. P. WEISSBERG ve S. B. MUNRO. "Reimagining Education: In our Dream, Social and Emotional Learning- or "SEL" – Is A Household Term". *GreenMoney Journal*, 14, 2, 2005.
- ÖGEL, K., A. ÇORAPÇIOĞLU, A. SIR, M. TAMAR ve DİĞ. "Dokuz İlde İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinde Tütün, Alkol ve Madde Kullanım Yaygınlığı". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15, 2, 2004: 112-118.
- ÖGEL, K., D. TAMAR, C. EVREN ve D. ÇAKMAK. "Lise Gençleri Arasında Sigara, Alkol ve Madde Kullanım Yaygınlığı". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 1, 2001: 47-52.
- ÖGEL, K., C. EKE, N. ERDOĞAN ve S. TANER ve DİĞ. *İstanbul'da Gençler Arasında Cinsellik Araştırması Raporu*, İstanbul: Yeniden Yayın No: 16, 2005.
- ÖNER KORUKLU, Nermin. "Arabaluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

- ÖZDAMAR, Kazım. *SPSS İle Biyoistatistik*, Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2001.
- ÖZDEMİR, Lütfü. “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- PASI, Raymond J. “Initiating a Program in Social Emotional Education”. *NASSP Bulletin*, 1997: 100-105.
- PASI, Raymond. J. *Higher Expectations Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in Your School*, New York: Teacher College Press, 2001.
- PATTI, J. ve L. LANTIERI. *Waging Peace In Our Schools Social and Emotional Learning Through Conflict Resolution*, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence* (126-136), New York: Teachers College Press, 1999.
- PATRIKAKOU, Evanthia. N. *School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social, and Emotional Learning of Children*, In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding ve H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children’s Success*, Teachers College, 2005.
- PAYTON, W. J., D. M. WARDLAW, P. A. GRACZYK, M. R. BLOODWORTH ve DİĞ. “Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth”. *Journal Of School Health*, 70, 5, 2000: 179-185.
- PEDRINI, Lisa. “Factors Contributing to Successful Implementation of A School-wide Approach to Social Responsibility”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Canada: Royal Roads University, 2004.
- PERESE 1: *Karakter Okulu Öğretmen Kitabı (Sorumluluk)*, İstanbul-Ankara: Edam-Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

- PİŞKİN, Metin. “Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 2, 2002: 531-562.
- PİŞKİN, M. *Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı*, H. Atılğan ve M. Saçkes (Edt.), VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri (125-126), Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.
- POHLMANN, John. T. “Use And Interpretation Of Factor Analysis in The Journal Of Educational Research: 1992-2002”. *The Journal Of Educational Research*, 98, 1, 2004.
- RAGOZZINO, K. H. RESNIK, M. U. O'BRIEN ve R. P. WEISSBERG. “Promoting Academic Achievement Through Social And Emotional Learning”. *Educational Horizons*, 2003: 169-171.
- REÇBER, Bircan. “Bir Özsayı Geliştirme Programının Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Özsayı Düzeyleri Üzerinde Etkililiği”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- RODAN ASSOCIATES. *Essential Social and Emotional Skills*, <http://members.aol.com/iepinfo/emot.htm>, 1999.
- ROMASZ, T. E., J. H. KANTOR ve M. J. ELIAS. “Implementation and Evaluation Of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs”. *Evaluation and Program Planning*, 27, 2004: 89-103.
- ROMASZ, Tanya. E. “Teaching Social and Emotional Learning Through Literature The Development and Pilot Implementation Of A Tertiary Prevention Group Counseling Curriculum for Use With Young Urban Elementary Students Demonstrating Disrupt”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey, 2003.

- ROSEBERRY, Lea. "An Applied Experimental Evaluation Of Conflict Resolution Curriculum and Social Skills Development". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Chicago: Loyola University, 1997.
- ROSS, Margo. R. "An Assessment Of The Professional Development Needs Of Middle School Principals Around Social and Emotional Learning". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey, 2000.
- ROSS, M. R., S. R. POWELL ve M. J. ELIAS. "New Roles For School Psychologists: Addressing The Social And Emotional Learning Needs Of Students." *School Psychology Review*, 31, 1, 2002: 43-52.
- SALOVEY, P., J. D. MAYER ve D. CARUSO. *The Positive Psychology of Emotional Intelligence*, In C.R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), The Handbook of Positive Psychology (159-171), New York: Oxford University Press, 2002.
- SANDY, S. V. ve S. K. BOARDMAN. "The Peaceful Kids Conflict Resolution Program". *The International Journal of Conflict Management*, 11, 4, 2000: 337-357.
- SCHAPS, E., V. BATTISTICH ve D. SOLOMON. *Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?, New York: Teacher College Press, 2004.
- SEIGLE, Pamela. *Reach Out to Schools: A Social Competency Program*, In J. Cohen (Ed.), Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (108-121), New York: Teacher College Press, 2001.
- SHADMI, C. ve B. NOY. *Promoting Students' Social-Emotional and Intellectual Well-Being and the School as an Ecosystem*, In M. J. Elias, H. Arnold ve C. S. Hussey

(Eds.), *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools*, California: Corwin Press Inc., 2003.

SHRIVER, T. P., M. SCHWAB-STONE ve K. DEFALCO. *Why SEL is The Better Way*, In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence (43-60)*, New York: Teachers College Press, 1999.

SHRIVER, T. P. ve R. P. WEISSBERG. "No Emotion Left Behind". *New York Times*, August, 16, 2005.

SHURE, M. B. ve A.GLASER. *I Can Problem Solve (ICPS): A Cognitive Approach to The Prevention of Early High-Risk Behaviors*, In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (122-139)*, New York: Teacher College Press 2001.

SPRINGS, Bety. H. "The Effectiveness of Lifeskills Training in Promoting Positive Social Behavior". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Columbia: University of South Carolina, 2002.

STERN, R. "Hormone-driven Kids: A Call For Social and Emotional Learning in The Middle School Years". *Voices From the Middle*, 7, 1, 1999: 3-8.

STRUM, Jacquelyn. R. "An Action Research Study of A Social-Emotional Learning Program and its Effect On The Behavior and Academic Success of Fifth Grade Students". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Roosevelt University, 2001.

SUSLA, B.M. "A Social/Emotional Awareness Program For Learning Disabled Students". Practicum Report, Nova University, 1994.

SÜMBÜLOĞLU, K. ve V. SÜMBÜLOĞLU. *Biyoistatistik*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 2002.

- SÜMER, Nebi. “Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar”. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 6, 2000: 49-74.
- ŞAHİN, Rukiye. “The Effect of the Communication Skills Training Program on Children’s Loneliness and Assertiveness Level”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- TATE, R. A. “Study of Teachers’ Perceptions of Learning Activities That Contribute to the Acceptance of Multicultural Diversity in the Classroom”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) New York: D’Youville College, 1997.
- TAVŞANCIL, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları, 2002.
- TAYLOR, C.A., B. LIANG, A. J. TRACY, L. M. WILLIAMS ve DiĞ. “Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program”. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 2, 2002.
- TELLEEN, S., S. MAHER ve R. C. PESCE. “Building Community Connections For Youth to Reduce Violence”. *Psychology in the Schools*, 10, 5, 2003: 549-563.
- TEKİNDAL, Satılmış. *Duyusal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*, Kocaeli: Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 2002.
- TEZBAŞARAN, Ata. *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- THOMAS A., A. J. DONNEL ve W. C. BUBOITZ. “The Hong Psychological Reactance Scale: A Confirmatory Factor Analysis”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 34, 2004.

- TÜRK PSİKOLOJİK DANIŞMA ve REHBERLİK DERNEĞİ. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar*, Ankara: 2006.
- TÜRNÜKLÜ, Abbas. "Okullarda Sosyal Ve Duygusal Öğrenme". *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 2004: 136-152.
- UZAMAZ, Fatma. "Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- UZ BAŞ, Aslı. "İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- VAN SCHOLACK-EDSTROM, L., K. S. FREY ve K. BELAND. "Changing Adolescents' Attitudes About Relational And Physical Aggression." *School Psychology Review*. 31, 2002: 201–216.
- VAN SCHOLACK, Leihua. "Promoting Social-Emotional Competence Effects Of A Social-Emotional Learning Program and Corresponding Teaching Practices in The Schools". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Seattle: University of Washington, 2000.
- WALBERG, H. J., J. E. ZINS ve R. P. WEISSBERG. *Recommendations and Conclusions: Implications for Practice, Training, Research, and Policy*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?*, New York: Teacher College Press, 2004.
- WALKER, H. M., ve S. R. MCCONNELL. *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (SSCSA)*, Florence, KY: Thomson Learning, 1995.

- WEARE, Katherine. "Editorial: Emotional and Social Competence – The Key to Better Education?". *Health Education*, 102, 3, 2002: 93-94.
- WEISSBERG, R.P., H. RESNIK, J. PAYTON ve M. U. OBRIEN. "Evaluating Social and Emotional Learning Programs". *Educational Leadership*, 2003: 46-50.
- WEISSBERG, Roger P. "Improving the Lives of Millions of School Children". *American Psychologist*, 2000: 1360-1373.
- WEISSBERG, R.P., K.L. KUMPFER ve M.E.P. SELIGMAN. "Prevention That Works For Children And Youth: An Introduction." *American Psychologist*, 58, 6, 2003: 425-432.
- WEISSBERG, R. P., T. P. SHRIVER, S. BOSE, K. DEFALCO. "Creating A Districtwide Social Development Project". *Educational Leadership*, 1997: 37-38.
- WILCZENSKI, F. L., V. KONSTAM, B. FERRARO ve L. KAPLAN. *School and Classroom Organizations Affecting Social and Emotional Learning Outcomes*, Boston: University of Massachusetts, 2001.
- YANANER EROĞLU, Ç. ve F. BİLGE. *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- YAVUZ, Kudret.E. *Duygusal Zeka Gelişimi*, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları, 2003.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur. "Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 25, 2001: 139-146.
- YÜCE, Yurdanur. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Reddetme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

- ZINS, Joseph E. "Examining Opportunities and Challenges For School-based Prevention and Promotion: Social and Emotional Learning As An Exemplar". *The journal of primary Prevention*, 21, 4, 2001: 441-446.
- ZINS, J. E., R.P. WEISSBERG, M.C. WANG ve H. J. WALBERG. "Social-Emotional Learning And School Success". *CEIC Review*, 10, 6, 2001: 1-3.
- ZINS, J. E., M. R. BLOODWORTH, R. P. WEISSBERG ve H. J. WALBERG. *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*, In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning What Does the Research Say?* (3-22), New York: Teacher College Press, 2004.
- ZINS, J. E. ve D. I. WAGNER. *Educating Children and Youth For Psychological Competence*, In R. J. Illback ve C. T. Cobb (Eds.), *Integrated Services For Children and Families: Opportunities For Psychological Practice* (137-156), Washington, DC: American Psychological Association, 1997.



EKLER

Ek 1**ÖRNEKLEM BÜYÜKLÜĞÜNÜN HESAPLANMASI**

$$n = \frac{N \times \sigma^2 \times Z_{\alpha}^2}{(N-1) \times H^2 + Z_{\alpha}^2 \times \sigma^2}$$

N: Toplum birim sayısı

n: Örneklem büyüklüğü

Z_{α} : .05, .01, .001 için 1.96, 2.58 ve 3.28 kritik değerleri

H: Kesinlik derecesi (standart hata değeri)

σ : Toplum Standart Sapması'dır

$$n = \frac{39416 \times 235 \times 6.65}{(39415 \times 4) + (6.65 \times 235)} = 386,8627$$

$$(39415 \times 4) + (6.65 \times 235)$$

Ek 2

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

(SDÖBÖ)

MADDE ÖRNEKLERİ

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız.

İlginiz için teşekkürler.

PROBLEM ÇÖZME

Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım
Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum

KENDİLİK DEĞERİNİ ARTTIRAN BECERİLER

Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım
Kendi özelliklerimle gurur duyarım

STRESLE BAŞAÇIKMA BECERİLERİ

Sakinleşmek için derin nefes alırım
Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım

İLETİŞİM BECERİLERİ

Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım
Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım

Ek 3**STRES YAŞANTILARINDA KULLANILAN****BAŞAÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ****AÇIKLAMA**

Bu ölçek bireylerin belirli durumlarda nasıl bir yol izlediklerini ölçmek için hazırlanmıştır. Sizden istenilen şey her maddeyi okumanız ve ifade edilen durumun sizin için ne denli uygun olduğunu, beş derece halinde verilen cevaplardan hangisine uygun düşüceğini saptamanız ve cevap kağıdında ilgili kutucuğu karalamanızdır.

Katılımınız yapılan araştırmaya ışık tutacaktır. Teşekkür ederiz.

1. Tek başıma çözemediğim sorunları güvendiğim kişilere danışarak çözmeye çalışıyorum
2. Kendimi çaresiz hissettiğimde duygularımı güvendiğim birine açıyorum
3. İçinde bulunduğum durumla ilgili olarak benim ne yapabileceğimi değerlendiriyorum
4. İçinde bulunduğum sıkıntılı durumdan kurtulmak için yakın bulduğum bir kişiye danışıyorum
5. İlişkilerimde anlaşmazlık olduğunda uzlaşmak için çaba gösteriyorum

Ek 4**SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ****MADDE ÖRNEKLERİ**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, kendi davranışlarınızla ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısında bulunan kutulardan, size uygun olanını işaretleyin. Okuduğunuz ifade size hiç uygun gelmiyorsa 1'i, biraz uygun geliyorsa 2'yi, genellikle uyuyorsa 3'ü, tamamen uygun geliyorsa 4'ü işaretleyiniz. Burada vereceğiniz bilgiler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır, lütfen içtenlikle yanıtlayınız.

1. Anlatılanları dikkatle dinlerim.
2. Gerektiğinde teşekkür etmeyi ihmal etmem.
3. Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.
4. Birbirlerini tanımayan arkadaşlarımı tanıştıırım.
5. Grup içinde rahatlıkla konuşurum.

Ek 5

KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

Bu ölçekteki her soruyu okuyarak sizin için “genelde” ne kadar geçerli olduğuna karar veriniz. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Doğru olan sizin nasıl hissettiğinizdir.

Vereceğiniz karara göre cevap kağıdında ilgili soru numarasının yanındaki beş seçeneğe birine çarpı koyunuz. Bir örnekle cevaplamanın nasıl yapılacağını görelim.

Eğer başkalarının sizi eğlenceli bulmadığını yani sıkıcı bulunduğunu düşünüyorsanız “Hiçbir zaman”, seçeneğini işaretleyin. Bu, başkaları benimle olmayı hiçbir zaman eğlenceli bulmaz, anlamındadır. Eğer başkalarının sizi nadiren eğlenceli bulunduğunu düşünüyorsanız “nadiren” seçeneğini, eğer başkalarının sizi ara sıra eğlenceli bulunduğunu düşünüyorsanız, “ara sıra” seçeneğini, sık sık eğlenceli bulunduğunuzu düşünüyorsanız “sık sık” seçeneğini, başkalarının her zaman sizi eğlenceli bulunduğunu düşünüyorsanız “her zaman” seçeneğini işaretleyiniz.

1. Olduğunuz gibi görünmek sizi rahatsız eder mi?
2. Kendinizden hoşnut musunuz?
3. Yeteneklerinize güvenir misiniz?
4. Haksızlığa uğradığınızda mücadele eder misiniz?
5. İlgil ve ihtiyaçlarınızın neler olduğunu bilip, bunları karşılayacak biçimde davranır mısınız?

Ek 6

ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

AD SOYAD:

TARİH

YAŞ:

GRUP:

CİNSİYET:

SINIF:

Değerli öğrenciler bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki bilgilerinizi ölçmek değil, sizlerin farklı çatışma durumlarına karşı gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Bu nedenle aşağıdaki durumların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Sizden istenen aşağıda verilmiş her bir örnek durumu okuduktan sonra size uygunluk derecesine göre yan tarafında verilmiş her bir örnek durumu okuduktan sonra size uygunluk derecesine göre yan tarafında verilmiş sayılardan birisini işaretlemenizdir.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

1. İki arkadaşım kavga etseler ve benim de bir taraf tutmamı söyleseler bu yaptıklarının yanlış olduğunu söyler ve onların konuşmalarını sağlarım
2. Sevdiğim kişi başka bir arkadaşımın yanında bana aptal dese onunla yalnız kaldığımda niçin böyle konuştuğunu sorar ve çok üzüldüğümü söylerim
3. Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığını sorarım
4. Sınıfta iki çocuğun bir top başında tartıştıklarını görsem gidip onların yaptığının yanlış olduğunu söylerim
5. Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşları tehdit ettiğini duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum

Ek 7

VARYANSLARIN HOMOJENLİĞİNE İLİŞKİN LEVENE TESTİ SONUÇLARI

Cinsiyete Göre SDÖ Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
SDOTOPG	Equal variances assumed	,246	,620
	Equal variances not assumed		

Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
PÇ	Equal variances assumed	,011	,916
	Equal variances not assumed		

Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
I	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,900	,343

Cinsiyete Göre Stresle Başa çıkma Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
SB	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,033	,856

Cinsiyete Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
KD	Equal variances assumed Equal variances not assumed	,095	,758

Sınıf Düzeyine Göre SDÖ Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

SDÖTOPG

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,182	2	426	,308

Sınıf Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

PÇ

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,289	2	426	,103

Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

I

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,118	2	426	,045

**Sınıf Düzeyine Göre Stresle Başa Çıkma Becerileri Varyansların Homojenliği Testi
Sonuçları**

Test of Homogeneity of Variances

SB

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,211	2	426	,810

**Sınıf Düzeyine Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Varyansların
Homojenliği Testi Sonuçları**

Test of Homogeneity of Variances

KD

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,960	2	426	,384

SED Düzeyine Göre SDÖ Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

SDÖTOPG

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,283	2	428	,754

**SED Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri Varyansların Homojenliği Testi
Sonuçları**

Test of Homogeneity of Variances

PÇ

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,621	2	428	,199

SED Düzeyine Göre İletişim Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

I

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,528	2	428	,218

SED Düzeyine Göre Stresle Başa Çıkma Becerileri Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

SB

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,121	2	428	,886

SED Düzeyine Göre Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variances

KD

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,466	2	428	,628

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ömer Faruk KABAKÇI
Doğum Yeri ve Tarihi : Bursa 1979

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Balıkesir Balya Zübeyde Hanım Pansiyonlu İlköğretim Okulu
Ankara Gölbaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi

İletişim

E-Posta Adresi : omerfaruk79@mynet.com

Tarih : 14.06.2006