

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Bilimleri Bilim Dalı**

**Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme  
Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf  
İklimi Algısına Etkisi**

**Hanife ESEN AYGÜN**  
**(Doktora Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon  
Birimince desteklenmiştir.  
Proje No: SDK2016/1039

**Çanakkale**  
**Ağustos/2017**

## Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih 25.09.2017

Hanife ESEN AYGÜN








Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Hanife ESEN AYGÜN tarafından hazırlanan çalışma, 25/08/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Tez Referans No : .....1003.1740

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN	
Üye	Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	
Üye	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL	
Üye	Doç. Dr.	Adnan KÜÇÜKOĞLU	

Tarih: .....

25.09.2017

İmza: .....



Enstitü Müdürü

## Önsöz

Sosyal-duygusal beceriler diğer insanlarla olan iletişimizi kolaylaştırması bakımından yaşamımızda önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlarda kazandırılmasının bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilir olması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada sosyal-duygusal öğrenme programlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların ve bu bulgular ışığında ulaşılan sonuçların ilkokul döneminde sosyal-duygusal gelişime dik-kati çekeceği ve ilerideki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın şekillenmesinde bana inanan ve güvenen, engin bilgi birikimi ile akademik ufkumu geliştiren, her koşulda ve konuda desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak, engin bilgi ve özgün fikirleriyle bilimsel bakış açımın gelişmesine ve aynı zamanda önerileri ile bu çalışmanın daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN ve Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmaya olan katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU ve Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmaya olan maddi katkıları için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her zaman yanımda olan ve beni hep destekleyen sevgili yol arkadaşım Dr. Gamze TEZCAN'a ve bu süreci keyifli kılan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Özlem ÇELEBİOĞLU, Dr. Şefika Melike ÇAĞATAY, Yrd. Doç Dr. Berfu KIZILARSLAN TUNÇER, Yrd. Doç Dr. Sibel GÜVEN, Arş. Gör. Halime ÖZTÜRK ve Dr. Sezen APAY-

DİN'a ve ayrıca yardımlarını esirgemeyen Okt. Kadir TUNÇER ve Öğretmen Bahadır ÇAĞATAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çıktığım bu uzun yolda desteğini esirgemeyen, eşsiz sevgiyle beni kucaklayan başımın tacı annem Gülseren ESEN'e, çocuğu olmakla ömrüm boyunca gurur duyduğum kahramanım babam Ahmet ESEN'e ve bana paylaşmayı, sevmeyi öğreten biricik kardeşim Yiğit'ime teşekkürlerim sonsuzdur. Bu süreçte karşılaştığım tüm zorluklara benimle göğüs geren ve beni yüreklendiren sevgili eşim Yrd. Doç Dr. Sezgin AYGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim. Ömrümün en güzel yanı Çınar'ım sen olmasan hiçbir şey bu kadar tamam olmazdı.

Hanife ESEN AYGÜN

Çanakkale, 2017

## Özet

Sosyal-duygusal beceriler diğer insanlarla olan iletişimimizi kolaylaştırması bakımından insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çabaların öğrencilerin akademik başarılarını arttırma, duygularını etkili ve uygun bir biçimde ifade edebilme, problem ve çatışmaları çözümleyebilme, farklı insanlarla etkili iletişim kurabilme ile duygu ve davranış bozukluğu, yalnızlaşma gibi birçok sorunu çözme bakımından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, uluslararası alanyazın öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok sosyal-duygusal öğrenme programı geliştirildiğini göstermektedir. Ülkemizde ise öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ilk program olan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek 2012 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu program ülkemizde sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmalara öncülük etmesi açısından büyük önem taşımakla birlikte; üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik vermektedir. Bununla beraber, bugüne kadar programın normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyecek bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı ile daha önce etkililiği kanıtlanmış bir sosyal-duygusal öğrenme programı olan Yapabilirsin! programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bakış açıları ve deneysel uygulamaya katılan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme deneyimleri hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Araştırma iç içe karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Öncelikle sosyal-duygusal öğrenme konusunda sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeleri, Yapabilir-

sin! programı ve Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin uygulandığı sekiz haftalık deneysel uygulama izlemiştir. Deneysel uygulamadan elde edilen bulguları etraflıca açıklayabilmek amacıyla deneysel uygulama sırasında yansıtıcı günlükler tutulmuş ve gözlemler yapılmış; deneysel uygulamanın sona ermesi ile deney gruplarındaki öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıklarını ve Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nden haberdar olmadıklarını vurgulamaktadır. Deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ise Yapabilirsin! programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla beraber, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının ise öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Bu araştırma ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme programlarının ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algıları üzerine etkilerini ilk defa ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmadan elde edilen bulgular hem ulusal hem de uluslar arası alanyazında yer alan sosyal-duygusal öğrenme konusundaki çalışmalara katkı sağlayacaktır.

## **Abstract**

Social-emotional skills have an important role in our life in that they facility our communication with others. Research has shown that efforts to improve social-emotional learning skills play an important role in increasing students' academic achievement, expressing their feelings effectively and appropriately, resolving problems and conflicts, communicating effectively with different people, and in solving many problems such as emotional and behavioral disorders. In this respect, international literature indicates that many social-emotional learning programs have been developed to improve students' social-emotional skills. In Turkey, Emotional and Social Development Course program, which is the first program developed to improve the social-emotional skills of the students, has been accepted and put into practice by the Board of Education in 2012. Although this program is of great importance in pioneering the studies on social-emotional learning in Turkey, it focuses on improving talented and gifted students' social-emotional learning skills. Besides, there is no research carried out so far to examine the effect of the program on normal students. Consequently, this research aims to investigate the effectiveness of Emotional and Social Development Course program as well as You Can Do It! program on fourth grade students' social-emotional learning skills, academic achievements and classroom climate perceptions. Furthermore, this research also examines classroom teachers' and students' views of social-emotional learning.

A mixed method research design is used in this research. First of all, interviews were conducted with classroom teachers to understand their views of social-emotional learning. These interviews are followed by an eight-week experimental study. To understand and interpret the findings of the experimental study in depth reflective diaries and observations were carried out by the researcher. Apart from these studies, interviews with the students who participated the experimental study were also carried out.



Findings from teachers' interviews revealed that none of the teachers heard the concept of social-emotional learning and the Emotional and Social Development Course program so far. Findings from the experiment demonstrate that You Can Do It! program has a positive effect on the fourth-graders' social-emotional learning skills, their academic achievements and perceptions of classroom climate. However, findings also revealed that the Emotional and Social Development Course program does not affect students' social-emotional learning skills, their academic achievements and perceptions of classroom climate.

This research is of great importance in providing information about the effects of social-emotional learning programs on primary students' social-emotional learning skills, their academic achievements and perceptions of classroom climate for the first time in Turkey. In this respect, findings from this research contribute to the existing literature on social and emotional learning, both nationally and internationally.

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xiii
Kısaltmalar .....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	4
Araştırmanın Önemi .....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
Varsayımlar .....	7
Alan yazın .....	8
Bölüm II: Yöntem .....	33
Araştırmanın Modeli .....	33
Veri Toplama Araçları .....	43
Verilerin Analizi.....	85
Bölüm III: Bulgular.....	91
Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular .....	91

Pilot Uygulamadan Elde Edilen Bulgular .....	112
Deneysel Uygulamaya İlişkin Bulgular .....	118
Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular .....	153
Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular .....	161
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	175
Tartışma.....	175
Sonuç .....	188
Öneriler.....	192
Kaynakça .....	194
Ekler .....	239
Ek-A. Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği İzin Talebi.....	240
Ek-B. You Can Do It! Education Anlaşma Mektubu.....	241
Ek-C. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği.....	242
Ek.D. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği.....	244
Ek-E. Türkçe Başarı Testi .....	247
Ek-F: Öğretmen Görüşme Formu .....	252
Ek-G: Öğrenci Görüşme Formu .....	253
Ek-H. Gözlem Formu .....	254
Ek-I. Yansıtıcı Günlük .....	255
Ek-J. İzin Belgesi .....	256
Ek-K. Yapabilirsin! Programı Ders Planı Örneği.....	257

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmanın Yapısı .....	34
2	Pilot Uygulama İşlem Yolu .....	37
3	Deneysel İşlem Yolu .....	38
4	Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri .....	43
5	Türkçe Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları .....	48
6	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Uygulanan Okullar .....	56
7	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Değişkenlerin Ortak Varyansı .....	58
8	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	61
9	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Uyum İndeksleri .....	63
10	Pearson Korelasyon Katsayısı .....	66
11	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Uygulanan Okullar .....	75
12	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Uyum İndeksleri .....	77
13	Pearson Korelasyon Katsayısı .....	80
14	Nitel Verilerin Yorumlanmasında Kullanılan Semboller.....	85
15	Öğretmen Görüşmeleri Eksensel Kodlama Şeması.....	112
16	Pilot Uygulama Öntest Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	114
17	Pilot Uygulama Öntest Kolmogorov Smirnov Testi .....	115
18	Pilot Uygulama Sontest Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	116
19	Pilot Uygulama Sontest Kolmogorov Smirnov Testi.....	117
20	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Öntest-Sontest Puanları .....	117
21	Deney I Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	120
22	Deney I Grubu Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	120

23	Deney II Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	122
24	Deney II Grubu Shapiro-Wilk Testi .....	123
25	Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	125
26	Kontrol Grubu Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	126
27	Deney I Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	128
28	Deney I Grubu Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	128
29	Deney II Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	131
30	Deney I Grubu Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	131
31	Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	133
32	Kontrol Grubu Shapiro-Wilk Testi .....	134
33	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Levene Testi .....	135
34	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Varyans Analizi .....	136
35	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	137
36	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	140
37	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	142
38	Türkçe Başarı Testi Levene Testi .....	143
39	Türkçe Başarı Testi Varyans Analizi .....	144
40	Türkçe Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarına göre t Testi .....	145
41	Türkçe Başarı Testi Bağımlı İki Örnek t Testi .....	145
42	Türkçe Başarı Testi Bağımlı İki Örnek t Testi .....	146
43	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Levene Testi .....	147
44	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Varyans Analizi .....	147
45	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	148
46	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	150
47	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi .....	152

48	I.Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular.....	154
49	II.Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular.....	155
50	III.Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular.....	156



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri. ....	11
2	Duygusal ve sosyal gelişim dersi'nin yapısı. ....	24
3	Yapabilirsin! programının hedefleri. ....	26
4	Yapabilirsin! programı bakış açısı. ....	29
5	Bariyer modeli. ....	30
6	Faktör analizi çizgi grafiği. ....	60
7	Sosyal-duygusal öğrenme becerisi ölçeği yol analizi. ....	65
8	Bu sınıfta neler oluyor ölçeği yol analizi. ....	79
9	Gözlem verilerine ilişkin kategoriler. ....	89
10	Pilot uygulama öntest histogram grafiği. ....	113
11	Pilot uygulama Q-Q plots grafiği. ....	113
12	Pilot uygulama sontest histogram grafiği. ....	115
13	Pilot uygulama sontest Q-Q plots grafiği. ....	116
14	Deney I grubu öntest histogram grafiği. ....	119
15	Deney I grubu öntest Q-Q plots grafiği. ....	119
16	Deney II grubu öntest histogram grafiği. ....	121
17	Deney II grubu öntest Q-Q plots grafiği. ....	122
18	Kontrol grubu öntest histogram grafiği. ....	124

19	Kontrol grubu öntest Q-Q plots grafiği.....	124
20	Deney I grubu sontest histogram grafiği.....	127
21	Deney I grubu sontest Q-Q plots grafiği.....	127
22	Deney II grubu sontest histogram grafiği.....	129
23	Deney II grubu sontest Q-Q plots grafiği.....	130
24	Kontrol grubu öntest histogram grafiği.....	132
25	Kontrol grubu sontest Q-Q plots grafiği.....	133





## Kısaltmalar

**CASEL** : Colloborative Social, Emotional and Academic Learning

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**TTKB** : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



## **Bölüm I: Giriş**

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle problem durumu ortaya konarak araştırmaya duyulan ihtiyaç açıklanmış ve bu doğrultuda araştırmanın amacı belirtilmiştir. Daha sonra, araştırmanın önemi açıklanarak, sınırlılıkları ve varsayımları ortaya konmuş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamlı olarak ele alınmıştır.

### **Problem Durumu**

Sosyal-duygusal beceriler diğer insanlarla olan iletişimimizi kolaylaştırması bakımından insan hayatında önemli bir yere sahiptir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Yüksel, 2001). Ancak, her ne kadar sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlandığı kabul edilse de, pek çok çocuğun kendini ifade etme, duygularını kontrol etme, öfkesini kontrol etme, dinleme, paylaşımda bulunma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerileri kazanmadan ilkokula geldiği görülmektedir (Türnüklü, 2004). Bu durum, kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara, davranış bozukluğu problemlerine, sosyal beceri, işbirliği ve öz-yeterlilik düzeylerinin düşük olmasına, akademik ve sosyal başarının düşmesine, şiddetin ve olumsuz alışkanlıkların artmasına neden olmaktadır (Baydan, 2009; Gendron, Royer, Bertrand ve Potvin, 2004; Türnüklü, 2004; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004a). Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, öğrenciler arası iletişim sorunları, çatışma, fiziksel şiddet eğilimi, okuldan kaçma, vandalizm, psikolojik şiddet, sosyal uyumsuzluk, alkol ve madde bağımlılığı, derse ilgisizlik, toplumsal beklentilere uymama gibi durumlar okullarda sık karşılaşılan istenmeyen davranışların ön plana çıktığı görülmektedir (Eken, 2014; Mutluoğlu ve Bulut-Serin, 2010; Öğütölmüş, 2006; Türnüklü, 2004; Uğurlu, Doğan, Şofortakımcı, Ay ve Zorlu, 2013). Bu durumun ortaya çıkmasında, okullarda sosyal-duygusal becerilerin gelişmesine programlı ve sistemli bir şekilde yer verilmemesinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). Oysa, sosyal-duygusal öğrenme alanında yapılan çalışmalar sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin

akademik başarılarının artması, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi, çocukların duygularını etkili ve uygun bir biçimde ifade edebilmesi, problem ve çatışmaları çözümleyebilmesi, farklı insanlarla etkili iletişim kurabilmesi ve duygu ve davranış bozukluğu, sosyal davranış bozukluğu, yalnızlaşma gibi birçok sosyal-duygusal sorunun çözülmesi bakımından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1999; Wooley ve Rubin, 2006; Zins vd. 2004a).

Sosyal-duygusal öğrenmenin bireylerin yaşamındaki öneminin fark edilmesi ve dünyanın çeşitli ülkelerinde okullarda sosyal-duygusal öğrenme programlarının yaygınlaşması ile birlikte ülkemizde de ilkököl ve ortaokullarda uygulanmak üzere 2012 yılından itibaren bir sosyal-duygusal öğrenme programına öğretim programları içinde yer verildiği görülmektedir (TTKB, 2012). Bu programın kabulünün hem uygulama alanında hem de akademik alanda oldukça önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde eğitim ile ilgili araştırmaların çoğunlukla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine odaklandığı, sosyal-duygusal iyi oluşlarının göz ardı edildiği ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki akademik çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Ahioğlu-Lindberg, 2011; Çapan, 2006; Türnüklü, 2004). Bu az sayıdaki çalışmaların ise çoğunlukla rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında (Baydan, 2010; Körler, 2011; Totan, 2011), okul öncesi (Arda, 2011; Ceylan, 2009; Diken, 2012; Durdu, 2013; Özdemir, 2012) ve ortaokul düzeyinde (Kabakçı, 2006; Merter, 2013) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini konu alan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Baydan, 2009; Diken, 2012; Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017; Şara ve Hasanoğlu, 2015). Bu durum, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde yeterince incelenmediğini göstermektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; Türnüklü, 2004). Araştırmalar, okullarda sosyal-duygusal öğrenme konularına kapsamlı olarak yer verilmemesinin sosyal-duygusal problemlerin belirlenmesi ve çözülmesinde etkili stratejilerin geliştirilememesi, öğrencilerin akranları

ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde sorunlar yaşaması, empati kurma becerilerinin gelişmemesi, karar almada zorlanmaları, kendi kapasitelerine ilişkin farkındalıklarının yetersiz olması ile birlikte duygu ve davranış bozukluklarının görülmesi, , gibi durumlara yol açtığına dikkati çekmektedir (Cohen, 1999; Kabakçı ve Korkut, 2008; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; Türnüklü, 2004; Zins vd. 2004a).

Bu bilgiler ışığında, ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme alanında sosyal-duygusal problemlerin üstesinden gelmek amacıyla yapılan çalışmaları incelediğimizde, okul öncesi eğitimde ve ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören 5-8 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini sağlamak üzere PATHS, Strong Start ve First Step gibi (Arda, 2011; Diken, 2012; Özdemir, 2012) sosyal-duygusal öğrenme programlarının kültürümüze uyarlanarak etkililiğinin sınındığı araştırmaların, erken çocukluk eğitiminde Türkiye’de sosyal-duygusal eğitimin yerleşmesi bakımından öncü ve önemli çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, sosyal-duygusal öğrenme çıktılarının sürdürülebilir olması için sosyal-duygusal becerilerin öğretimi okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar eğitimin temel bir parçası olmalıdır (Çapan, 2006). Okul öncesi dönemde yapılan sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmalar eğitim-öğretim yaşantısının diğer basamaklarında desteklenmezse anlamını yitirecektir (CASEL, 2013; Cohen, 1999; Elias ve Arnold; 2006; Johnson ve Johnson, 2004; Zins vd. 2004a). Bu nedenle, ülkemizde okul öncesi dönemde gerek erken müdahale gerekse sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi adına yapılan çalışmaların eğitimin bütün kademelerinde olduğu gibi ilkokul döneminde de desteklenmesi gereklidir. Çünkü, sosyal-duygusal öğrenme, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve diğer okul paydaşlarının yanı sıra tüm okul kademelerindeki öğrencilere ulaşmayı hedeflemektedir (Cohen, 2001). Bununla beraber, okullarda öğrencilerin yalnız bilişsel gelişimine odaklanmanın çatışma, şiddet, uyumsuzluk, yalnızlaşma gibi sorunlara yol açtığı ve bu nedenle bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır

(Cohen, 1999; Elias, 2003; Lopes ve Salovey, 2004; Zins vd. 2004a). Buna ek olarak, gelişimin bir bütün olduğu ve her bir gelişim alanının birbiri ile etkileşim içinde bulunduğu; bu sebeple, bir gelişim alanında gözlenen olumsuzluğun diğer gelişim alanlarına da olumsuz etki ettiği görülmektedir (Akman ve Erden, 2014; Senemoğlu, 2011; Yıldırım, 2015). Bu nedenle araştırmacılar, okullarda bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal-duygusal becerilerin kazandırılmasının önemine dikkati çekmektedir (Lopes ve Salovey, 2004; Zins vd. 2004a).

Araştırmalar, çevresi ile iletişim kuramayan, duygularını ifade etmekte zorlanan, empati yeteneğinden yoksun ve karar alma mekanizması zayıf çocukların bilişsel yönden gelişmeleri ve buldukları ortama uyum sağlamalarının güç olduğunu göstermektedir (Lopes ve Salovey, 2004; Johnson ve Johnson, 2004; Zins vd. 2004a). Buna ek olarak, sosyal-duygusal açıdan yetersiz gelişim gösteren öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri desteklenerek sorunları çözülmediği takdirde akademik başarılarının düşeceği, okula ve sınıfa da uyum sağlayamayacakları vurgulanmaktadır (Bernard, 2003a; Bernard, 2003b, Bernard, 2004; Lopes ve Salovey, 2004). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenmenin örgün eğitimdeki rolünün önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi, öğrencilerin kendi yeterliklerinin farkına varması, duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilmesi, çevresine karşı duyarlı olması, iletişim kurabilmesi ve etkili karar almasına katkı sağlayacaktır (CASEL, 2013). Bu nedenle, sosyal-duygusal öğrenme konusundaki çabaların örgün eğitimin diğer basamaklarında olduğu gibi temel eğitim kapsamında yer alan ilkökul döneminde de dikkate alınması önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek üzere tasarlanan Yapabilirsin! programı ve Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal

öğrenme konusundaki görüşlerini ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerini detaylı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenleri sosyal-duygusal öğrenme konusunda neler düşünmektedir?
2. Yapabilirsin! programı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili midir?
3. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili midir?
4. Yapabilirsin! programı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde etkili midir?
5. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde etkili midir?
6. Yapabilirsin! programı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları üzerinde etkili midir?
7. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları üzerinde etkili midir?
8. Deneysel uygulamaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki deneyimleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ile Yapabilirsin! programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkileri incelenmektedir. Ülkemizde öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ilk program olan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi, Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi” sonucu hayata geçirilmiştir. Proje kapsamında üstün zekâlı öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal

gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilen Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin üstün zekâlı öğrencilere olduğu kadar, diğer tüm öğrencilerin hayata bakışı ve katılımını etkili bir şekilde geliştireceği düşünülmektedir (TTKB, 2012). Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmalara öncülük etmesi açısından önem arz etmektedir. Programın hazırlanması ve projenin uygulanması sürecinde üstün öğrencilerin yanı sıra normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler de çalışma grubunda yer almıştır (Davaslıgil, 2012). Ancak, alan yazın incelendiğinde, bugüne dek programın yalnızca normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyecek bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir (TTKB, 2012). Bu doğrultuda, bu çalışmada Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler için etkililiğinin araştırılmasının Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin tanınması ve okullarda uygulanmasının yaygınlaşması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araştırma ile ülkemizde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde bir sosyal-duygusal öğrenme programı ilk kez, akademik olarak, dilimize ve kültürümüze uyarlanmış ve etkililiği araştırılmıştır. Bununla birlikte, uyarlanan programın sınıf iklimi algısı üzerine etkileri ilk kez bu çalışmada araştırılmıştır. Bu araştırmanın ülkemizde ilkokul düzeyinde yapılan benzer çalışmalardan (Baydan, 2010; Bilek, 2009; Çapan, 2006; Diken, 2012; Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017; Obalar, 2009; Şara ve Hasanoğlu, 2015) en temel farkı; sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile akademik başarı ve sınıf iklimi algısı arasındaki ilişkinin incelemesidir. Böylece, sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki ayrıntılı olarak ortaya konmuştur. Bu durum, öğrencilerin bilişsel gelişimini sağlamada sosyal-duygusal gelişimin önemine işaret etmektedir. Böyle bir çalışma öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyerek akademik başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. Bununla beraber, sınıf iklimi algısına olumlu katkı sağlaması ba-

kımından sosyal-duygusal öğrenmeye verilen önemin artmasına ve yaygınlaşmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, akademik başarı ve sınıf iklimi algısını olumsuz etkileyen sosyal-duygusal öğrenme problemlerinin önlenmesinde uygulama alanındaki öğretmenlere ve akademik alandaki araştırmacılara derinlemesine bilgi sunması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada gelişim ilkeleri dikkate alınarak, sosyal-duygusal gelişimin bilişsel gelişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine paralel olarak sınıf iklimini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Böylece, elde edilen bulgular öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirerek akademik başarılarına artırma ve istenmeyen davranışların önlenmesinde nitelikli öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmadan elde edilen bulgular,

1. 2016–2017 öğretim yılı güz yarısında Çanakkale İl Merkezi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri,
2. Deneysel uygulama kapsamında uygulanan DSGD ile Yapabilirsin! programları konuları,
3. Çalışmada kullanılan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği ve Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği üçüncü ve dördüncü sınıf, Türkçe Başarı Testi ise dördüncü sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Bu nedenle çalışma sonuçları bu yaş grubundaki öğrenciler,
4. Öğretmen görüşmelerinde yer alan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

#### **Varsayımlar**

1. Kontrol edilemeyen karıştırıcı değişkenler deney grupları ve kontrol grubunu benzer şekilde etkilemiştir.



2. Öğretmenler görüşmelerde samimi ve gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir.
3. Öğrencilerin, ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlar gerçek görüşleri ve bilgilerini yansıtmaktadır.
4. Görüşmelere katılan öğrenciler, görüşmelerde samimi ve gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir.

### **Alan yazın**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya konu olan kuramsal dayanaklara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle sosyal-duygusal öğrenme kavramı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Daha sonra, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki etkilerinden hareketle akademik başarı ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın deneysel bölümünde uygulanan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ile Yapabilirsin! programı kapsamlı olarak açıklanmıştır.

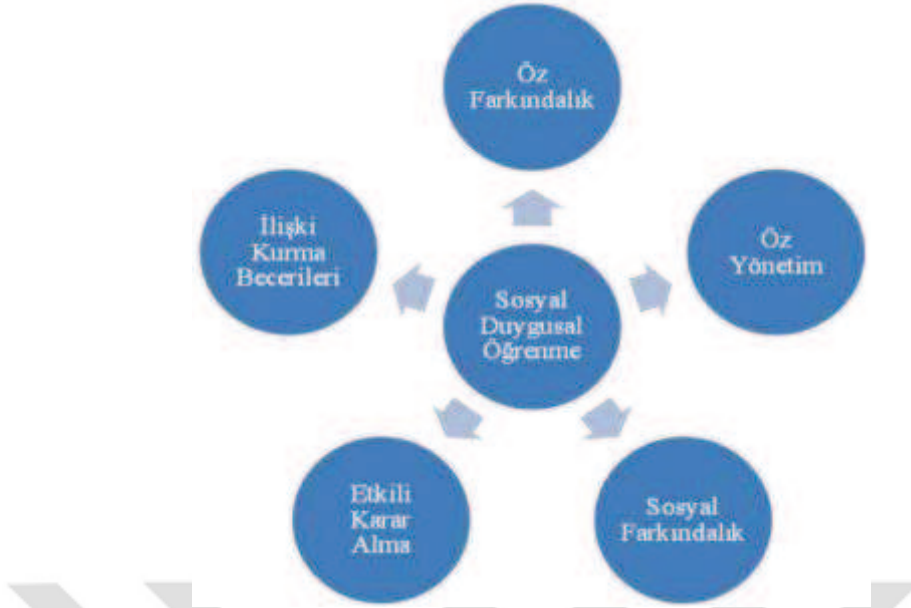
**Sosyal-duygusal öğrenme.** Sosyal-duygusal öğrenme kavramının, bugün bilinen anlamı ile eğitim alanında ilk kez yer bulması 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning'in (CASEL) kuruluşu ile olmuştur (Cohen, 1999; Çapan, 2006). CASEL eğitimciler, araştırmacılar, eğitim politikacıları, toplum önderleri, aileler ve öğrencileri içine alan kapsamlı bir eğitsel ve toplumsal dönüşüm hareketini ifade etmektedir (Elias vd. 1997). Bu doğrultuda, dünyanın pek çok ülkesinde çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınması ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmalara ev sahipliği yapması bakımından, CASEL sosyal-duygusal öğrenme kavramının dünyaya yayılmasında önemli bir yere sahiptir. Bununla beraber, Çoklu Zeka (1983) ve Duygusal Zeka (1995) gibi çeşitli öğrenme kuramları sosyal-duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında rol oynamıştır (Cohen, 1999). Ayrıntılı olarak incelendiğinde, Gardner (1983) tarafından ortaya atılan ve insan zekâsının pek çok beceri alanının bileşimi olduğunu ifade eden Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında tanımlanan sosyal zeka, içe dönük/ özedönük zeka ile sosyal-duygusal öğrenme kapsamında tanımlanan

öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki gibi beceriler arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Örneğin, Çoklu Zekâ Kuramı'nın iletişim kurma, empati kurma ve insan davranışlarını neden-sonuç ilişkisi bakımından inceleme kapasitesi olarak tanımlanan sosyal zekâ alt boyutu ile sosyal-duygusal öğrenme kapsamında, bireylerle iletişim ve empati kurma doğadaki diğer canlı ve tabiat varlıklarını anlama ve koruma ve bunun yanı sıra çevresinde yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterme kapasitesi olarak tanımlanan sosyal farkındalık becerisi benzerlik göstermektedir. Ancak, sosyal-duygusal öğrenme bireylerle iletişim ve empati kurma yeteneklerinin yanında doğadaki diğer canlı ve tabiat varlıklarını anlama, koruma ve çevresinde yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterme kapasitesini içerdiğinden sosyal zeka kapsamında tanımlanan becerilerden daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. . Benzer şekilde, Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ Kuramı ile sosyal-duygusal öğrenme arasında benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Duygusal Zekâ kapsamında tanımlanan dürtü kontrolü becerisi ile sosyal-duygusal öğrenmenin özyönetim becerisi benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenme kavramı her ne kadar çoklu zekâ ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmaları dikkate alsa da bir bireyin kendisinin ve başkalarının iyiliğini düşünerek yapıcı ve saygılı kararlar vermesini ifade eden etkili karar alma becerisini içermesi bakımından her iki kuramdan farklılık göstermektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme, çocukların öğrenmede daha etkin hale gelmesini sağlamak amacıyla sosyal-duygusal becerilerin gelişimini sağlamaya yönelik bir kavramı ifade eder (Benson, 2006; Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby, 2005; Catalano vd. 2002; Eliot, 1997; Guerra ve Bradshaw, 2008; Weissberg vd. 2003). Birçok araştırmacı sosyal-duygusal öğrenmeyi kendi duygularının farkında olma, duygularını yönetme, problem çözme, ilişki kurma ve empati kurma becerileri ile açıklamışlardır (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005; Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010; Waltz, 2013; Zins ve Elias, 2008; Zins vd. 2004a). Ör-

neğin; Zins ve Elias (2008) sosyal-duygusal öğrenmeyi, duygularının farkında olma duygularını yönetme, etkili problem çözme ve başkaları ile pozitif ilişkiler kurma kapasitesi; davranış, biliş ve duyguların bileşimi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) sosyal-duygusal öğrenmeyi, çocuk ve gençlerin tüm yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik beceri ve nitelik kazanmaları süreci olarak tanımlarken; sosyal-duygusal açıdan yeterli olmanın sağlıklı ve mutlu bireyler olmanın koşulu olduğunu belirtmişlerdir. Bu tanımlara ek olarak, Waltz (2013) sosyal-duygusal öğrenmenin, çocukların özgüven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra etkili dil kullanımı ve bilişsel meraklarını kapsadığını vurgulayarak güçlü sosyal-duygusal gelişimin, akademik, duygusal ve sosyal başarının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe (2005) ise sosyal-duygusal öğrenmeyi pozitif ve negatif tüm duyguları deneyimleme olarak açıklamışlardır. Bu doğrultuda sosyal-duygusal öğrenme çocukların ve gençlerin öğrenmeyi destekleyici pozitif davranışlar ve sosyal ilişkiler edinmesini ve geliştirmesini içeren ve akademik başarı ve etkili okul çevresini destekleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2010; Zins vd. 2004a).

Yukarıdaki tanımlara benzer şekilde, CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmeyi beş beceri alanından oluşan bir yapı olarak açıklamaktadır (Şekil 1). Buna göre, sosyal-duygusal öğrenmenin öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, etkili karar alma ve ilişki kurma becerilerinden oluşmaktadır.



Şekil 1. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri.

Sosyal-duygusal öğrenmenin temelini oluşturan bu beceriler CASEL (2013) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

*Öz farkındalık:* Duygu ve düşüncelerinin tam olarak farkına varma ve onların davranışlar üzerindeki etkilerini belirleme becerisidir.

*Özyönetim:* Farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını etkili biçimde düzenleme becerisidir.

*Sosyal farkındalık:* Farklı geçmiş ve kültürel yapılardan gelen diğer bireylere bakış açısı oluşturma ve empati kurma, becerisidir.

*İlişki kurma:* Sağlıklı ilişki kurma ve sürdürme, çeşitli bireysel ve grup ilişkilerine değer verme becerisidir.

*Etkili karar alma:* Kişisel davranış ve etik standartlara, güvenlik endişesine, sosyal normlara, çeşitli eylemler hakkında gerçekçi değerlendirmeye, kendisinin ve başkalarının iyiliğine dayalı sosyal etkileşim hakkında yapı oluşturma ve uygun seçim yapma becerisidir.

Sosyal-duygusal öğrenmeyi oluşturan bu beceriler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde bireyin günlük yaşamında karşılaştığı görev ve zorlukların üstesinden gelme kapasitesini ge-

liştirdikleri görülmektedir (CASEL, 2013). Örneğin; bir bireyin özfarkındalık becerisine sahip olması bireyin kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığının artmasına, güçlü yönlerini tanımasına ve dolayısıyla özgüven ve özyeterlik algısına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, bir bireyin kendine güvenmesi, pozitif olması ve zihin sağlığı açısından özfarkındalık becerisine sahip olmasının sosyal-duygusal becerilerin gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir. Özyönetim becerisi, bireye stres yönetimi, öfke kontrolü, kendini motive etme ile bireysel ve akademik hedefler belirleyerek bunları başarma konusunda katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili olarak kontrol etmeyi öğrenebilmesinin sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Sosyal farkındalık becerisi ise sosyal ve etik normlara uygun davranabilmeyi içermektedir. Bu nedenle, toplumu anlama ve toplumun bir parçası olabilme açısından bireye katkı sağladığı görülmektedir. İlişki kurma becerisi, açık iletişim, aktif dinleme, işbirliği, uygunsuz toplumsal baskıya karşı koyma, çatışmaları müzakere etme ve ihtiyaç duyulduğunda araştırma ve araştırma sonuçlarını sunmayı içerir. Bu beceri, bireylerin sosyal yapıya uyum sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Karar alma becerisi ise problemin farkında olma, çözüm yolları üretme ve etik sorumluluk alma kapasitesini içermektedir. Bireylerin etkili kararlar alabilmesinin sosyal yapıdaki varlıklarını korumaları bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda, sosyal-duygusal öğrenmenin bireyin kendisine ve çevresine ilişkin farkındalığını attırarak, duygularını etkili yönetmeyi sağlaması ve bireyin bir sosyal yapıya ait olabilmesi ve bu yapıdaki yerini koruyabilmesinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenmenin akademik performansı artırma, psikolojik iyi oluş sağlama, vatandaşlık sorumluluğunu geliştirme, işverenler tarafından talep edilen bir çalışan olmaya yardımcı olma, yaşam boyu başarıyı sürdürme, riskleri, başarısız ilişkileri, kişilerarası

şiddeti, zor kullanma ve mutsuzluğu azaltmada konusundaki katkıları bilinmektedir (Brant, 1999; Elias ve Butler, 1999). Buna ek olarak, duyguların farkına varma ve duyguları yönetme becerilerini geliştirme, başkalarını önemseme ve onlarla ilgilenmede yardımcı olma, etkin karar alma, pozitif ilişkiler kurma ve zorlu durumları etkili biçimde ele alma bakımından çocukların yaşamında etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (Elias vd. 1997; Weissberg, Resnik, Payton ve O'brien, 2003; Zins vd. 2004a). Bu doğrultuda, öğrencileri okulda ve okul dışı yaşamlarında desteklemek amacıyla birçok sosyal-duygusal öğrenme programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu programlar, okulların, hükümetlerin, eğitim kurumlarının ve araştırmacıların sosyal-duygusal öğrenmenin olumlu çıktılarını keşfetmelerine bağlı olarak, gelişimsel ve sosyal psikoloji üzerine kurulmuştur (Cahan, 2006). Araştırmalar, okul öncesinden orta öğretime kadar tüm sınıf düzeylerinde, problemlili davranışların azalmasında, aktif katılımın sağlanması ve akademik başarının artmasında sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkili olduğunu göstermektedir (Diekstra, 2008; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001; Zins vd. 2004a). Bu nedenle; ailelerin ve okulların, sosyal, duygusal ve akademik konulardaki ilgilerinin artması ve gelişmesi ile birlikte özellikle erken çocukluk dönemi başta olmak üzere tüm okul yaşantısı boyunca sosyal-duygusal öğrenme programları önemli bir hale gelmiştir (CASEL, 2008).

Günümüz toplumlarında çocuklar sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyecek sayısız olumsuz durumla yüz yüze gelmektedir (Zins ve Elias, 2008). Ancak, öğrencilerin psikolojik refahlarını sağlamak her ne kadar okullarda dikkate alınan öncelikli konulardan olsa da; okulların temel işlevi öğrencilerin akademik başarılarını sağlamaktır (Cohen, 1999). Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların duygusal refahının sağlanmasına ek olarak bilişsel gelişimlerine de katkıda bulunduğunu göstermektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin

geliştirilmesi amacıyla eğitim almaları nitelikli bir yaşam sürmelerini desteklediği gibi okul başarılarını da arttırmaktadır (Zins ve Elias, 2008). Başarılı okullar, çocuklara okuma-yazma, matematik, fen, tarih, yabancı dil, sanat ve benzeri akademik alanlarda uzmanlık sağlamaktadır (Greenberg vd. 2003). Bununla beraber, aileler, eğitimciler, öğrenciler ve geniş bir toplumsal tabaka okulların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalara da yer vermesi gerektiği görüşündedir (Coryn vd. 2009; Greenberg vd. 2003; Metlife, 2002; Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose ve Gallup, 2000; Zins vd. 2004b). Çünkü araştırmalar, okullarda sıklıkla karşılaşılan sosyal-duygusal problemlerin çözümünün sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek uygulamalarla mümkün olduğuna işaret etmektedir (Greenberg vd. 2003; Zins vd. 2004b).

Alan yazından elde edilen bilgiler ışığında, sosyal-duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği kadar istenmeyen davranışların önlenmesi, okula uyum, okulu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevmeye ve akademik başarının artması hususlarında da öğrencileri desteklediği anlaşılmaktadır (Adelman ve Taylor, 2000; Greenberg vd. 2003; Payton vd. 2008). Bu durum, öğrencilerin bilgiyi edindiği ve anlamlandırdığı öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Illinois Early Learning and Development Standards, 2013; Senemoğlu, 2011). Bu doğrultuda, eğitimde kaliteyi artırmak, daha mutlu ve başarılı bireyler yetiştirmek ve topluma kazandırmak amacıyla okullarda sosyal-duygusal öğrenme programlarına yer verilmesi gereklidir (Adelman ve Taylor, 2000; Illinois Early Learning and Development Standards, 2013; Greenberg vd. 2003; Payton vd. 2008;).

***Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenmenin önemi.*** Öğrenme bireyin kendi deneyimleri sonucunda, bilgi, tutum ve davranışlarında meydana gelen değişim olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2005). Bu nedenle, çocuklara deneyim kazandırmak ve deneyimlerin yardımıyla hayata hazırlanmalarını sağlamada, sosyal ve dinamik bir yapı olan okula



önemli roller düşmektedir. Özellikle, öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerin deneyimlenmesi ve yapılandırılması bakımından okulun önemi vurgulanmaktadır (Cohen, 1999). Bu doğrultuda, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminde okulda sahip olunan öğrenme deneyimlerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme konusunda yapılan çalışmalar sosyal-duygusal öğrenmenin insan yaşamının daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunduğunu göstermekle birlikte insanların bütün yaşamları boyunca bu becerilere ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (Cohen, 1999; Elias, 2006; Greenberg vd. 2003). Araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akademik başarı ve sınıf içi davranışlarına katkıda bulunduğuna işaret etmektedir (Denham ve Brown, 2010; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne, 2005; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompset ve Weisberg, 2000; Zins ve Elias, 2004). Bu doğrultuda, aşağıda sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri ve önemi akademik başarı ve sınıf iklimi bakımından açıklanmıştır.

***Sosyal-duygusal öğrenme ve akademik başarı.*** Öncelikli amacı nitelikli programlar aracılığıyla öğrencileri bilgili, sorumlu, üretken ve dikkatli vatandaşlar olarak yetiştirmek olan sosyal-duygusal öğrenmenin (Elias vd. 1997; Humphrey, 2013) çocukları okul yaşamına hazırlama ve onların akademik başarısını attırmadaki önemi giderek daha çok vurgulanmaktadır (Denham ve Brown, 2010; Payton vd. 2000). Araştırmacılar sosyal-duygusal becerilerinin okul yaşamında öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer aldığını belirtmektedir (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter ve Grech, 2014; Elias, 2006; Zins, 2004). Bu doğrultuda, çocuğun yaşantısında yolunda gitmeyen sosyal-duygusal problemleri çözülmeden öğrenme-öğretme sürecinin etkili olarak yönetilmesinin zor olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlayan sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akademik başarısını art-



tırdığını vurgulamaktadır (Barbara, 2004; Cohen, 2006; Davis, Solberg, Baca ve Gore, 2014; Denham ve Brown, 2010; Elias, 2003; Elias, 2006; Greenberg vd. 2003; Hamilton, 2013; Humprey, Kalambouka, Bolton, Lendrum, Wigelsworth, Lennie ve Farrell, 2008; Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff ve Alvir, 2005; Rivers ve Brackett, 2010). Bu doğrultuda, öğrencilerin yalnız bilişsel gelişimine odaklanarak akademik başarının sağlanamayacağı ve akademik başarının artmasında çocukların sosyal-duygusal becerilerinin de önemli yeri olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Greenberg ve diğerleri 2003; Payton vd. 2008; IELDS, 2013). Bu açıklamayı destekler nitelikte, sosyal-duygusal becerileri gelişmiş olan öğrencilerin; anadilinde okuma ve yazma (Ashdown ve Bernard, 2011; Cohen, 2006; Elias, 2006; Elias ve Haynes, 2008; Zins vd. 2004b), sayma ve hesaplama (Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004), fen bilimleri (Cohen, 1999; Greenberg vd. 2003) ve sosyal bilimler (Cohen, 1999; Roeser vd. 2000) konularını öğrenmede daha başarılı oldukları görülmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalarda özellikle okuma-yazma becerilerinin ayrı bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olması beklenemez (Aslan, 2008; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov ve Sexton, 2007; Göktaş, 2010; Herbers, Cutuli, Supkoff, Heistad, Chan, Hinz ve Masten, 2012; Yaman, 2005). Çünkü öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanarak iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini aktarma, bilgiye ulaşmada dil önemli bir araçtır (TTKB, 2015). Kendini ifade etme ve başkaları ile iletişim kurmada dilin öneminden hareketle, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Brackett, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Doyle ve Bramwell, 2006; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty ve Franze, 2005; Jones, Brown ve Høglund, 2010; Jones, Brown ve Aber, 2011; Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Phillips ve Samwel, 1999; Rivers ve Brackett, 2011; Tan ve Dobbs-Oates,

2013; Wilson, 2015). Bu araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme programlarının dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğın; araştırmacılar RULER (Bracket, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Rivers ve Brackett, 2011), Head Start (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty ve Franze , 2005; Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Phillips ve Samwel, 1999) ve 4Rs (Jones, Brown ve Hoglund, 2010; Jones, Brown ve Aber, 2011) gibi programların öğrencilerin İngilizceyi kullanmalarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak bazı araştırmacılar sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi arasındaki etkileşimi incelemişlerdir. Örneğın; Doyle ve Bramwell (2006) diyalojik okumanın, soru sorma ve cevaplama stratejilerini içerdiğinden öğrencilerin kendi deneyimlerini aktarma ve akran ilişkileri kurma yoluyla sosyal-duygusal becerilerinin gelişime katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada okuma-yazma ve sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkiye odaklanan diğerk çalışmalardan farklı olarak okuma becerisinin sosyal-duygusal becerilerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca, Pollek (2010) kitap okuma kulüplerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve akademik başarının artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Williams (2016) yetişkin erkekler ile yapmış olduğu çalışmasında, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden sorumluluk, öz-düzenleme ve empati becerileri gelişmiş olan bireylerin, okuma başarısının da yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Santos, Fettiğ ve Shaffer (2012) problem çözme, akran ve yetişkin ilişkileri kurma, görev tamamlama ve duygularını ifade etme sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin okuma-yazma becerisini daha hızlı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Hoffman (2011) ise okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında, çocukların dil becerisi ve okuma-yazma kapasiteleri ile sosyal-duygusal yeterlikleri arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar sosyal-duygusal olarak desteklenen ya da sosyal-duygusal becerileri yüksek olan öğrencilerin dil gelişimlerinin bu durumdan olumlu olarak etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile okuma-yazma/dil becerileri arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında, bireyin sosyal-duygusal becerilerinin gelişmiş olmasının sosyal yaşantısı ve duygu dünyasına olan katkıları yanında bilişsel gelişimini, özellikle de dil gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir.

***Sosyal-duygusal öğrenme ve sınıf iklimi.*** Sosyal-duygusal öğrenme, sınıf içinde istenmeyen davranışları önleyerek sınıf ikliminin düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Cohen, 1999; Denham, 2006; Greenberg vd. 2003; Linares vd. 2005). Sınıf iklimi öğrencilerin sınıf içindeki olumlu ve olumsuz durumlar karşısında, sınıf arkadaşları ve öğretmeni hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Adams ve Bell, 2016; Aldridge, Fraser ve Huang, 1999; Brekelmans, Van Tartwijk ve Severiens, 2014; Fraser, 2015). Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini, eşit hissedebilmesi, öğretmeni ve arkadaşları tarafından sevildiğini düşünmesi, akranlarıyla uyumlu bir şekilde çalışabilmesi gibi durumlar istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Aldridge, Fraser ve Huang, 1999). Öğrenme-öğretme sürecine olan olumlu katkıları nedeniyle, olumlu sınıf iklimini sağlama pek çok öğretmenin arzuladığı bir sınıf yönetimi becerisidir (Ozorio, 2014). Olumlu sınıf ortamının sağlanması ile birlikte sınıfta daha yapıcı bir iklimin gelişmesi ve ders başarısının artması beklenir (Kounin, 1977). Bununla beraber, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde pek çok istenmeyen davranış ile karşılaştığı görülmektedir (Sarıtış, 2006). Sınıf arkadaşları ya da öğretmenlerine fiziksel zarar verme, yanındakilerle konuşma, söz almadan konuşma, derse hazırlıksız gelme, dersi dinlememe, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, arkadaşlarıyla tartışma, sınıfı kirletme, derse geç kalma, sınıf içinde dolaşma, dersi sabote etme, kopya çekme, okul demirbaşına zarar verme, kapıyı çalmadan sınıfa girme, derste uyuma, öğretmene karşı gelme, dersi izinsiz terk etme okul ve sınıfta gözlemlenen istenmeyen davranışlardan bazılarıdır (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010; Bloom, 2009; Burden 1995; Kounin 1970; Walker, Stiller, Severson, Feil ve Golly

1998; Wubbels, Créton ve Holvast, 1988). Bir sınıfta istenmeyen davranışlar ile sık karşılaşılması öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumsuz etkilemektedir (Blum, 2005).

Birçok araştırmacı sınıf ve okul ortamında sergilenen istenmeyen davranışların sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987; Briggs-Gowan, Carter, Irwin, Wachtel ve Cicchetti, 2004; Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer ve Horwitz, 2006; Davies, Udwin ve Howlin, 1998; Littell, Campbell, Green ve Toews, 2005). Bu doğrultuda, öğrencilerin olumsuz sosyal, duygusal ve davranışsal tepkiler vermesine neden olan durumların ortadan kaldırılması öğrenme-öğretme sürecinde sınıf yönetiminde konusunda öğretmenlere ve sınıf ikliminin olumlu algılanmasında öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar, öğrencilere sosyal-duygusal beceriler kazandırmak amacı ile hazırlanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının okul ve sınıf iklimini ilgi çekici hale getirdiği görüşündedir (Aviles, Anderson ve Davila, 2006; Battistich, Schaps, Watson ve Solomon, 1996; Cohen, 1999; Collie, Shapka ve Perry, 2012; Denham, 2006; Greenberg vd. 2003; Klein, 2002; Linares vd. 2005; Lopes ve Salovey, 2004; Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Örneğin; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne (2005) Head Start programını okul öncesi öğrencilerine uyguladıkları araştırmalarında sınıf içi davranışsal problemler ile sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, programın uygulanması ile okul öncesi öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının azaldığı ve akran iletişimlerinin arttığı sonucunu ulaşımlardır. Webster-Stratton (1998) ise Head Start programının ebeveynler için hazırlanan bölümlerini annelere uyguladığı araştırmasında, çocukların okulda sergiledikleri davranış sorunları, itaatsizlik ve negatiflikte azalma, pozitif davranışta ise artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Whitcomb ve Merrell'in (2012) Güçlü Başlangıç (Strong Start) programının ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf ve okul ortamında sergiledikleri sosyal davranışlarında artış, problem davranışlarında ise azalmaya yol açtığını vurgulamıştır. Riggs,

Greenberg, Kusché ve Pentz'in (2006) ise Alternatif Düşünme Stillerini Destekleme (Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS]) programının ilkökul öğrencilerinin saldırgan ve yıkıcı davranışlarını önemli ölçüde azalttığını ve bu durumun sınıf iklimini olumlu şekilde değiştirdiğini belirtmiştir. Gerald, Realmuto, Hektner ve Bloomquist (2001) Erken Destek programının (The Early Risers) öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışlarda değişime yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak, Morris, Lloyd, Millenky, Leacock, Raver ve Bangser (2013) okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan sınıf yönetimi stratejilerini içeren bir program ile öğrencilerin saldırgan davranışlarının azaldığı ve sosyal-duygusal yeterliklerinin arttırdığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve dolayısıyla okul ve sınıf ortamını da daha nitelikli hale getirdiğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalara ek olarak birçok araştırmacı farklı sosyal duygusal öğrenme programlarının öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Örneğin; Aber, Jones, Brown, Chaudry ve Samples'in (1998) ikinci sınıftan onbirinci sınıfa kadar öğrencilere Yaratıcı Çatışma Çözümleme programını (Resolving Conflict Creatively Program [RCCP]) uygulamaları sonucunda öğrencilerin agresif tutum ve şiddete yönelme davranışlarında azalma kaydedilmiştir. Benzer şekilde, Aber, Brown ve Henrich'in (1999) çocuk ve gençlere Yaratıcı Çatışma Çözümleme programını uygulamalarının ardından öğrencilerde agresif tutumlar ve şiddete yönelme davranışlarında azalma kaydetmenin yanı sıra ilk çalışmadan farklı olarak iletişim kurma, dinleme, kendini ifade etme, işbirliği yapma becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu açıklamalar sosyal-duygusal becerilerin, olumlu sınıf ikliminin sağlanması bakımından öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, sosyal-duygusal öğrenme programlarının sınıf ortamında karşılaşılan sosyal-duygusal

problemlerin azaltılmasında ve öğrencilerin akademik başarılarında rolü bulunduğuna dikkati çekmektedir. Bu sebeple, aşağıda bu araştırma kapsamında ele alınan sosyal-duygusal öğrenme programları hakkında bilgiler verilmekte ve bu programlar etraflıca açıklanmaktadır.

**Sosyal-duygusal öğrenme programları.** Günümüzde çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirerek onların daha mutlu ve başarılı bireyler olmasını hedefleyen pek çok sosyal-duygusal öğrenme programı bulunmaktadır. Bu bölümde, bu araştırmanın deneysel aşamasında uygulanan ülkemizde TTKB tarafından uygulanmak üzere kabul edilen Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programı (2012) ile Bernard (1995) tarafından geliştirilen ve Avustralya, Amerika, Yeni Zelanda, İngiltere, Romanya ve Singapur gibi birçok ülke tarafından kullanılan bir sosyal-duygusal öğrenme programı olan Yapabilirsin! programı (You Can Do It! Education, 2008) hakkında bilgi verilmektedir.

***Duygusal ve sosyal gelişim dersi.*** Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi arasında imzalanan bir protokol ile 2002–2003 eğitim-öğretim yılında “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi” sonucu hayata geçirilmiştir. Projeye 2002 yılında 12 üstün zekâlı ve üstün yetenekli ve 12 normal zihinsel potansiyele sahip birinci sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Proje tamamlanana kadar her yıl 24 yeni birinci öğrencisi alınmaya devam edilmiştir. Proje kapsamında üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler ile normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilere aynı ortamda eğitim verilmiş, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve öğrenme profillerine uygun bir eğitim fırsatı tüm öğrencilere sağlanmıştır (TTKB, 2012). Proje kapsamında her ne kadar üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler ile normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler aynı ortamda eğitim almış olsalar da projede üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamak amaçlanmıştır (TTKB, 2012). Bu doğrultuda, aritmetik ve fen bilgisi derslerinde, üstün öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda zenginleştirilmiş bir program izlemelerine fırsat

tanınmıştır. Ayrıca, projeye katılan üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler okuma yazmayı anaokulunda öğrendikleri için normal zihinsel potansiyele sahip okuma yazma öğrenene kadar Türkçe dersleri de ayrı işlenmiştir. Müzik, resim, yabancı dil vb. gibi diğer derslerde de seviye grupları yapılarak öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler ile normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler karma sınıflarda öğrenim görmüşlerdir. Proje sonunda, hem üstün hem de normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerin matematik ve yaratıcılık başarı puanlarında son testin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerin çoğunun zekâ düzeylerinde yükselme belirlenmiş ve bu öğrencilerden 7 tanesinin üstünlük düzeyine ulaştığı görülmüştür. Bu nedenle, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilere olduğu kadar, diğer tüm öğrencilerin hayata bakışı ve katılımını etkili bir şekilde geliştireceği düşünülmektedir (TTKB, 2012).

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin vizyonu kendini daha iyi tanıyan ve daha iyi ifade edebilen, kendinin ve diğer bireylerin duygularını daha rahat anlayıp empati kurabilen, farklı düşüncelere hoşgörü gösterebilen, en genel tanımıyla, akademik başarının yanında yaşam başarısı ve becerileri açısından daha donanımlı bireyler yetiştirmektir (TTKB, 2012). Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi kapsamında ele alınan bu yeterlikler, CASEL'in (2013) mutlu ve başarılı bireyler yetiştirmek için öngördüğü yeterlikler ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğrencilere sosyal-duygusal problemlerle karşılaştıklarında bunlarla baş etme becerilerini kazandırmayı ve öğrencilerin yaşamlarında sosyal-duygusal olgunluğa ulaşmalarına katkı vermeyi amaçlamaktadır (TTKB, 2012). . Böylece, bireylerin daha etkili olarak liderlik becerilerini kullanılabilir hâle gelmeleri sağlanacaktır. Bu doğrultuda, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ile öğrencilerin kazanması beklenen beceriler aşağıdaki gibidir (TTKB, 2012):



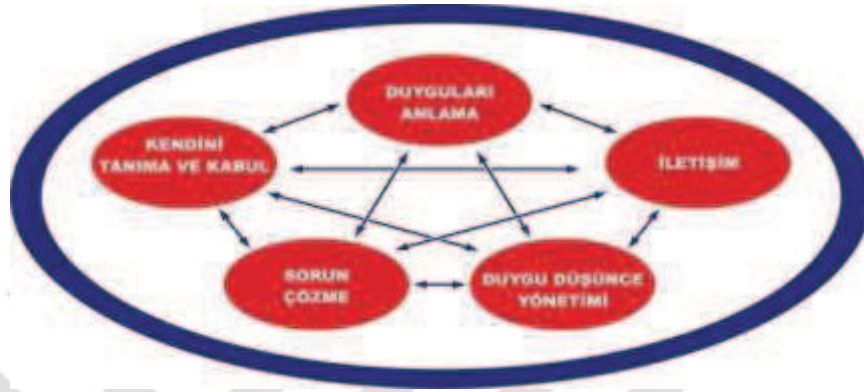
- Düşüncelerinin duygularına etkisini fark edebilme, sorunların çözümünde barışçıl yolları kullanma,
- Çevreyle ilişkilerinde duygularını doğru ifade etme,
- Birey ve toplum ilişkilerindeki temel unsurun iletişim olduğunun bilinciyle ilişkilerinde olumlu iletişim yöntemlerini etkili kullanma,
- Yetenek ve becerilerini gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirme,
- Kendini gerçekleştirme yolunda yapabileceklerini planlayıp, planladıklarını kararlılıkla uygulama,
- Her duygunun yaşanabilmesinin doğal olduğunu bilen ve yaşadığı duyguları ayırt edebilen bireyler olarak bu duyguları gerektiğinde uygun bir şekilde ifade edebilme,
- Durumları başkalarının bakış açısından görebilmeleri, farklılıklara saygı duymaları, başkalarında gördüğü olumlu tutum ve davranışları takdir edebilme,
- Sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilen duygularını fark ederek ve bu duygularla baş etme becerisini uygulayabilme,
- Arkadaşlık ilişkilerini iş birliği ve rekabet dengesini sağlayarak sürdürebilme,
- Etik ve ahlaki değerleri göz önünde bulundurarak karar almaları ve uygulama,
- İnsan haklarına duyarlı ve insan onuruna yakışır davranışlar gösteren adil bireyler olma,
- Aksak düşünce alışkanlıklarını fark edip bunlarla baş edebilme.

Programın kazandırmayı hedeflediği bu beceriler incelendiğinde, bireye yaşam boyunca hem kendi yaşantısında hem de diğer bireylerle olan ilişkilerinde mutlu ve başarılı olmasının hedeflendiği görülmektedir.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ayrıntılı olarak incelendiğinde, kendini tanıma ve kabul, iletişim, duyguları anlama, duygu-düşünce yönetimi ve sorun çözme bileşenlerinden meydana geldiği görülmektedir. 1-5. sınıfların programı iletişim, duyguları anlama, duygu-



düşünce yönetimi ve sorun çözme öğrenme alanlarını içermektedir, 6–8. sınıfların programı ise, kendini tanıma ve kabul, iletişim, duyguları anlama, duygu-düşünce yönetimi ve sorun çözme öğrenme alanlarını içerecek biçimde düzenlenmiştir. Programlarda sarmal bir yapı izlenmiştir. Programın yapısı Şekil 2’de şematize edilmiştir (TTKB, 2012).



Şekil 2. Duygusal ve sosyal gelişim dersi'nin yapısı.

Şekil 2’de yer alan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi boyutlarının yapısı incelendiğinde, programın kazandırmayı hedeflediği yeterlik alanlarının birbiri ile etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Bu durum, bir yeterlik alanındaki olumlu ya da olumsuz durumun diğer yeterlik alanlarına da transfer olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, iletişim becerisi gelişmiş bir öğrencinin yaşadığı bir problemde etkili bir dil kullanarak bu becerisini sorun çözme becerisine aktarabileceği düşünülmektedir.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin temelinde öğrenci merkezli yaklaşımlardan aktif öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (TTKB, 2012). Bu doğrultuda, program düz anlatım yöntemi, güdümlü tartışma gibi geleneksel yöntemlerin yanında, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma ve altı şapkalı düşünme tekniği gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirilmiştir. Program haftada bir ders saati olarak planlanmakla beraber etkinliklerin uygulanma süreleri etkinliğin özelliğine ve sınıf dinamiğine göre esnek bırakılmıştır. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'ne ilişkin ölçme değerlendirme kapsamında başarı ve ürün değerlendirmesi yapılmaması; puan, not vs. ölçütler kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir.

Bununla beraber, ürün seçki dosyası, öz değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, akran değerlendirme ölçekleri gibi süreci değerlendiren alternatif ölçme yöntemlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (TTKB, 2012).

***Yapabilirsin! Programı.*** Yapabilirsin! programı anaokulu çağından liseye kadar çocukların ve gençlerin sosyal-duygusal refaha ulaşip mutlu ve başarılı olmaları amacıyla Bernard tarafından 1995 yılında geliştirilmiştir (Bernard, 2006). Bu program öğrencilerin mutlu olmalarının yanında akademik olarak derslerinde başarılı olmalarını hedeflemektedir. Bu sebeple, Bloom'un (1977) öğrenme kuramı ve Ellis'in (1962) rasyonel duygusal davranış terapisi gibi kuramların Yapabilirsin! programının oluşturulmasına öncülük etmiştir (Bernard, 2008). Yapabilirsin! programın ortaya çıkmasında etkili olan kuramlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, bu kuramlarda bilişsel, davranışsal ve sosyal öğrenme alanlarına yer verildiği görülmektedir (Bernard, 2008). Bu durum, Yapabilirsin! programının eğitsel ve psikolojik kuramları dikkate alarak öğrencilerin sosyal-duygusal kapasitelerini, motivasyonlarını ve başarılı olmalarını bir arada ele alan bir program olduğuna işaret etmektedir.

Yapabilirsin! programının temel amacı çocukların ve gençlerin, sosyal, duygusal ve akademik gelişimini en iyi duruma getirmek için toplumu, okulda ve evde yapılan çalışmalarını desteklemektir. Bu programın diğer sosyal-duygusal öğrenme programlarından farklı olarak en önemli katkısı bireylerin okulda başarılı olma, deneyim kazanma, mutlu bireyler olma ve topluma katkı sağlayacak pozitif ilişkiler kurmada sosyal-duygusal kapasitelerini etkili bir biçimde kullanmalarına katkı sağlamaktır (Bernard, 2008).

Programın esasları iyi geçinme, düzenleme, süreklilik, güven ve duygusal sağlamlık olarak belirlenmiştir (Bernard, 2003a). Bunlara ek olarak programda bireyin otomatik eğilimleri olarak tanımlanan zihnimizin 12 olumlu alışkanlığı yer almaktadır. Bunlar; sosyal sorumluluk alma, rollerini yerine getirme, önce düşün, başkalarına karşı anlayışlı olma, zamanı planlama, amaçlar belirleme, sıkı çalışma, çaba sarf etme, yapabileceğine inanma,

bağımsız olma, risk alma ve kendini kabul etmedir (Bernard, 2006). Zihnimizin bu doğal eğilimi yukarıda da belirtilen programın beş temel esası ile beslenmektedir (Bernard, 2002).

Bu doğrultuda programı hedefleri Şekil 3'deki gibidir:



Şekil 3. Yapabilirsin! programının hedefleri.

Şekil 3 incelendiğinde Yapabilirsin! programının zihnin olumlu alışkanlıkları olarak tanımladığı bileşenler, programın esasları ve amaçları ile olan ilişkisi şematik olarak açıklanmıştır. Programın esasları iyi geçinme, düzenleme, süreklilik, güven ve duygusal sağlamlık olmak üzere adlandırılmıştır. Bu esaslar aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Bernard, 2006):

*Güven*, birçok durumda muhtemelen başarılı olacağını bilme anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle hata yapmaktan ya da yeni şeyler denemekten korkmamayı ifade eder. Güven, kendini kabul etme, risk alma ve bağımsız olma alışkanlıklarını içermektedir.

- *Kendini Kabul Etme*: Hata yaptığında kendi hakkında olumsuz fikre kapılmama,
- *Risk Alma*: Yapmanın mümkün olmadığı durumda bile yeni şeyler denemenin iyi olduğuna inanma,
- *Bağımsız Olma*: Akranlarının aptal olduğunu düşünmesi durumunda bile yeni etkinlikler yapmanın ve çekinmeden konuşmanın önemli olduğunu düşünmeyi ifade etmektedir.

*Süreklilik*, okul görevlerinin çok zor ve sıkıcı olduğunu hissettiğinde bile sıkı çalışmak ve pes etmemek anlamına gelir. Süreklilik, yapabileceğine inanma, çaba sarfetme ve sıkı çalışma alışkanlıklarını içermektedir.

- *Yapabileceğine İnanma*: Başarısız olacağından çok başarılı olacağına inanma,
- *Çaba Sarf Etme*: Daha çok emek harcarsa daha başarılı olacağına inanma,
- *Sıkı Çalışma*: Gelecekte başarılı olmak için şu an bazı şeylerin eğlenceli ya da kolay olmak zorunda olmadığını bilmeyi ifade etmektedir.

*Düzenleme*, okuldaki işlerinin en iyisini yapmak için amaçlarını belirleme, zamanını planlama ve böylece telaşa kapılmama, tüm kaynakları hazırlama ve işlerin bitiş zamanını takip etme anlamına gelir. Düzenleme, amaçlarını belirleme ve zamanı planlama alışkanlıklarını içermektedir.

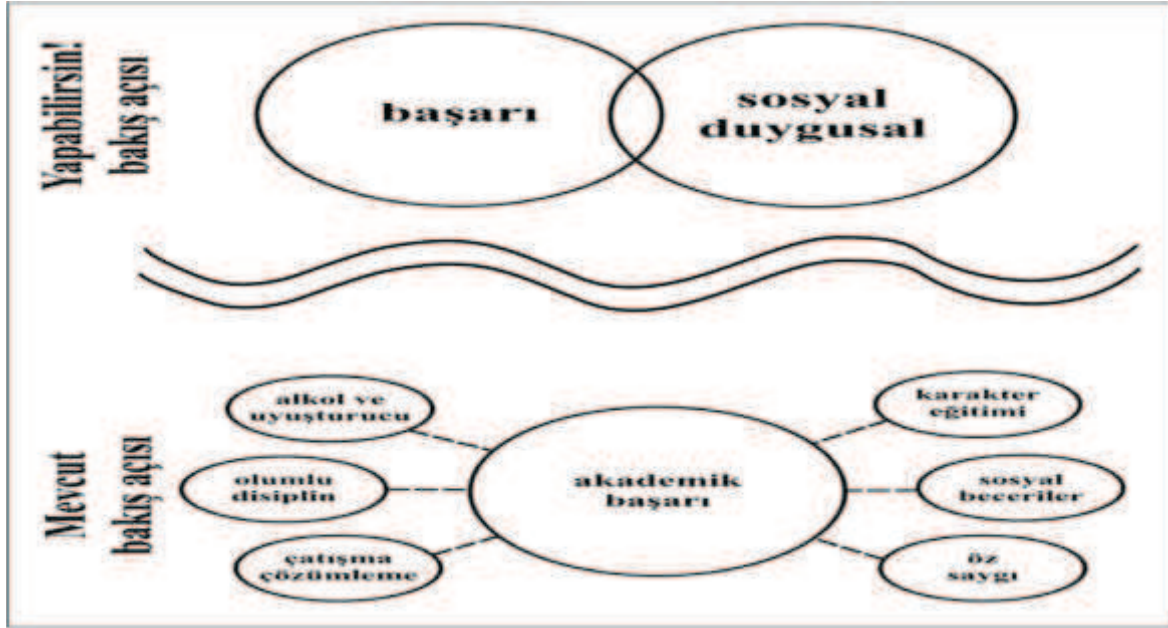
- *Amaçlarını Belirleme*: Amaç belirlemenin işlerine daha başarılı olmaya yardım edeceğini düşünme,
- *Zamanı Planlama*: Bir işin ne kadar süreceğini ve o iş için yeterli zaman hakkında doğru karar vermeyi ifade etmektedir.

*İyi Geçinme*, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile uyum içinde çalışma, problemleri sinirlenmeden çözüme ve sınıf kurallarını takip etme anlamına gelir. İyi geçinme, başkalarına karşı anlayışlı olma, düşünme, rollerini yerine getirme ve sosyal sorumluluk alışkanlıklarını içermektedir.

- *Başkalarına Karşı Anlayışlı Olma:* Bireysel farklılıklar karşısında önyargılı olmama,
- *Düşünerek Hareket Etme:* Kötü davranışa maruz kaldığında farklı yollar üzerinde düşünme,
- *Rollerini Yerine Getirme:* Okulda ve evde kurallara uymak, her bir bireyin haklarının korunduğunda daha iyi bir dünyada yaşayacağına inanma,
- *Sosyal Sorumluluk:* Dikkatli, dürüst ve saygılı olmayı önemsemek, iyi bir vatandaş olmak ve dünyanın adil ve tarafsız bir yer olmasına katkı sağlamayı ifade etmektedir.

*Duygusal sağlık*, istenmeyen şeyler meydana geldiğinde öfkesini kontrol etmek anlamına gelir. Bunun yolu sakin olmak ve duygularını kontrol etmekten geçer. Duygusal sağlık, konuşacak birini bulma, eğlenecek bir şeyler bulma, rahatlama ve zihnin olumsuz alışkanlıklarını olumluya dönüştürme becerilerini içermektedir.

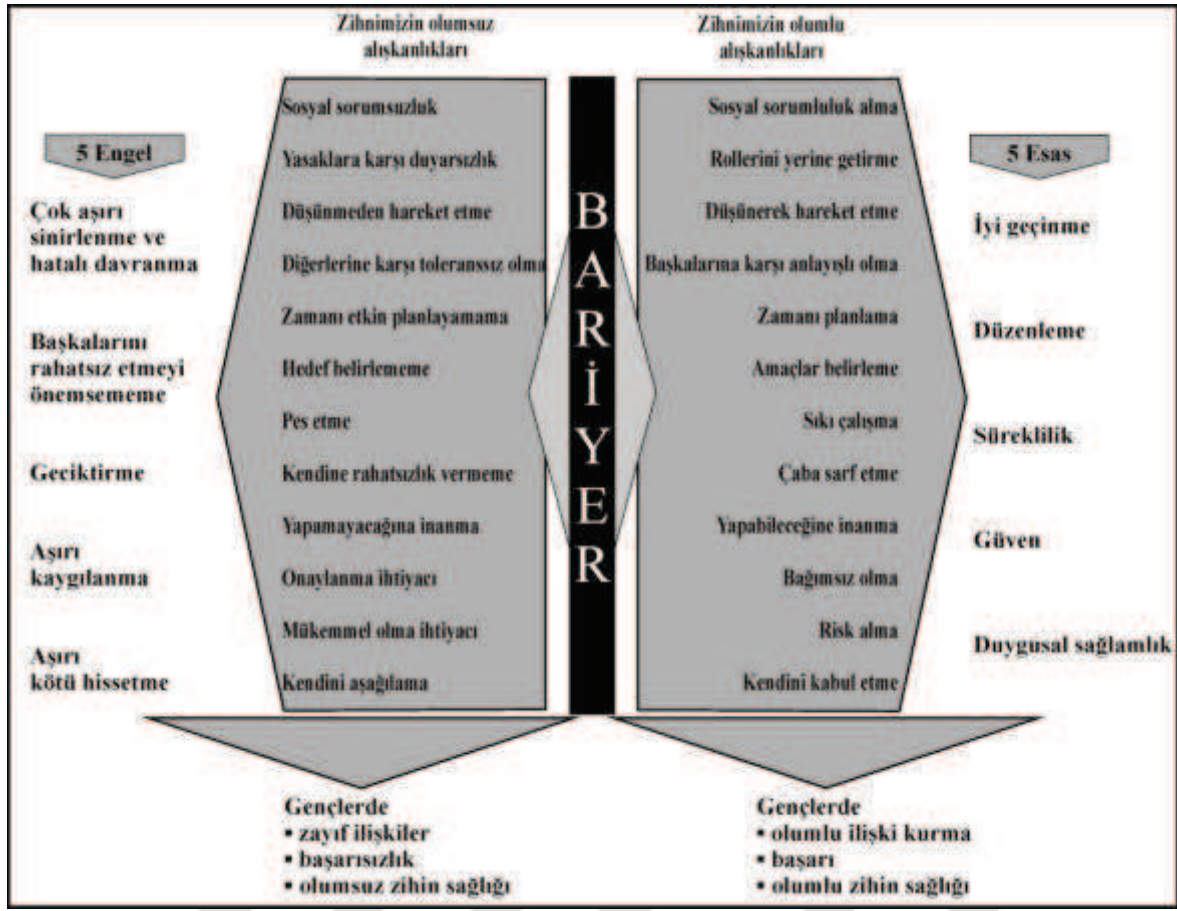
Programın yukarıda açıklanan esasları ve zihnin olumlu alışkanlıkları incelediğinde, Yapabilirsin! programının gençlerin öğrenmesi ve refahına engel olan, aşırı endişe hali, kendini çok kötü hissetme, erteleme, başkalarını önemsememe, öfkelenme-kötü davranmayı içeren sosyal-duygusal zorluk ve sınırlılıkların giderilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Buna ek olarak, programın öğrencilerin akademik başarısını da önemseydiği anlaşılmaktadır. Program bu yönüyle diğer sosyal-duygusal öğrenme programlarından ayrılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, Yapabilirsin! programının zihnin olumlu alışkanlıkları beş temel esasa dayandırdığını ve öğretim programının bunları temel görülmektedir. Bununla birlikte, programın esas hedefinin öğrencilerin, sosyal-duygusal ve davranışsal refahlarını sağlamak olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 4'te yapabilirsin programının sosyal-duygusal öğrenme ve akademik başarıya bakış açısına yer verilmiştir (Bernard, 2008).



Şekil 4. Yapabilirsin! programı bakış açısı.

Şekil 4'te yer alan Yapabilirsin! programın akademik başarı ve sosyal-duygusal öğrenmeyi bir bütün olarak ele aldığı görülmektedir. Mevcut bakış açısı olarak adlandırılan geleneksel görüşte ise sosyal, duygusal ve davranışsal kapasitenin başarının yan öğeleri olarak ele alındığı görülmektedir (Bernard, 2008). Geleneksel görüşteki bakış açısını, Yapabilirsin! Programının hedeflediği bakış açısına çevirmede, zihnimizin olumlu ve olumsuz alışkanlıkları devreye girmektedir. Zihnimizin olumsuz alışkanlıkları bireylerin sosyal-duygusal kapasitelerini geliştirmelerine engel teşkil etmektedir. Şekil.4'te zihnimizin olumlu ve olumsuz alışkanlıklarının ortaya konduğu Bariyer Modeli'ne yer verilmiştir (Bernard, 2008).





Şekil 5. Bariyer modeli.

Şekil 5'te yer alan Bariyer Modeli, zihnin 12 olumlu alışkanlığının bireylerin sosyal-duygusal öğrenme kapasitelerini desteklerken, olumsuz alışkanlıkların ise negatif sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Örneğin, sosyal sorumsuzluk, yasaklara karşı duyarsızlık, düşünmeden hareket etme, diğerlerine karşı anlayışsız olma, zamanı etkin planlayamama, hedef belirlememe, pes etme, kendine rahatsızlık vermeme, yapamayacağına inanma, onaylanma ihtiyacı, mükemmel olma ihtiyacı ve kendini aşağılama şeklindeki zihnin olumsuz alışkanlıkları ile bireylerin kendisine çok aşırı sinirlenme ve hatalı davranma, başkalarını rahatsız etmeyi önemsememe, geciktirme, aşırı kaygılanma ve aşırı kötü hissetme şeklinde engeller oluşturduğu görülmektedir. Zihnin olumsuz alışkanlıklar yoluyla kendisine koyduğu bu engeller ise çocuk ve gençlerde, zayıf ilişkiler, başarısızlık ve olumsuz zihin sağlığı ile sonuçlanmak-

tadır. Yapabilirsin! programı zihnin yukarıda tanımlanan olumsuz alışkanlıklarını olumluya döndürerek engelleri fırsata dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Bernard, 2008).

Yapabilirsin! programı bu araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin yaş grubuna uygun olması, akademik başarıyı arttırmayı hedeflemesi, normal zihinsel kapasitedeki öğrencilere hitap etmesi bakımından en uygun program olması sebebiyle kullanılmıştır. Program 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır. Sınıf düzeylerine göre 6 farklı bölümden oluşmaktadır (Volume 1–2, Volume 3–4, Volume 5–6, Volume 7–8, Volume 9–10, Volume 11–12). Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütüleceği için Volume 3–4 kullanılmıştır. Bununla beraber, Yapabilirsin! programının öğretimi ayrı bir ders olarak yapılmaktadır.

Bu çalışmada Yapabilirsin! programı ile Duygusal ve sosyal Gelişim Dersi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak sosyal-duygusal becerilerin gelişimi, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkileri bakımından karşılaştırılmıştır. Her iki program arasında benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur. Buna göre her iki program da ders temelli olmayan, bir dersin içine yerleştirilmek yerine ayrı bir ders olarak öğretilen programlardır ve öğrencilerin mutlu bireyler olmasını amaçlamaktadır. Bununla beraber, Yapabilirsin! programı anaokulundan başlayıp lise eğitiminin sonuna kadar olan dönemi kapsamakla birlikte ebeveynler için geliştirilmiş ayrı bölümleri de içermektedir. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ise ilk ve ortaokul dönemindeki öğrenciler için geliştirilmiştir. Programlar içerdiği boyutlar bakımından da farklılıklara sahiptir. Örneğin, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi kendini tanıma ve kabul, iletişim, duyguları anlama, duygu-düşünce yönetimi ve sorun çözme alt boyutlarından oluşurken, Yapabilirsin! programı iyi geçinme, örgütlenme, süreklilik, güven ve duygusal sağlık alt boyutlarından oluşmaktadır. Karşılaştırılan iki program arasındaki en temel farklardan biri de akademik başarıyı dikkate alma biçimleridir. Örneğin, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi de öğrencilerin akademik başarısını dikkate alan kazanımlar yer almazken,



Yapabilirsin! programının düzenleme ve süreklilik boyutlarının akademik başarı ile ilgili kazanımları içerdiği görülmektedir. Örneğin; Yapabilirsin! programının okuma-yazma ve hesaplama-sayma başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmada Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ve Yapabilirsin! programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarılarının gelişimine ve sınıf iklimi algılarına etkisi araştırılacaktır. Bu doğrultuda, araştırmanın yöntemi Bölüm II' deki gibidir.



## **Bölüm II: Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmanın modeli açıklanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın nicel ve nitel araştırmalarında uygulanan modeller kapsamlı olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak, uygulanan her bir model için çalışma gruplarının seçimi açıklanarak, özellikleri tanıtılmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılarak, veri toplama araçlarının geliştirme ve uyarlama süreçleri detaylı olarak ortaya konmuştur. Son olarak, nitel ve nicel yöntemler aracılığıyla toplanan her bir veri setinin analizinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma sosyal-duygusal öğrenmenin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile akademik başarılarının gelişimine ve sınıf iklimi algılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde hem nitel hem nicel araştırma veri toplama tekniklerinin her ikisinin de kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmacılar karma yöntemin nitel ve nicel verilerin eş zamanlı veya ardışık olarak toplanması, analiz edilmesi ve verilerin birlikte yorumlanmasını içerdiğini belirtmektedir (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2011; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bununla beraber, alan yazın karma yöntem desenlerinin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirildiğini göstermektedir. Örneğin; Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntem desenlerini eşit statülü, baskın-daha az baskın, sıralı ve paralel desenler olarak isimlendirmektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) eşit statülü ve baskın statülü karma desen kavramlarını kullanmaktadırlar. Creswell ve Clark (2011) ile Creswell (2014) ise yakınsayan paralel desen, açım-layıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşama-lı karma desen olarak isimlendirmektedir. Araştırmacıların karma desene ilişkin sınıflandırmaları incelendiğinde, benzer ve farklı yönleri olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, Tashakkori ve Teddlie (1998) tarafından ortaya atılan baskın-daha az baskın desen ile Johnson ve

Onwuegbuzie (2004) tarafından ortaya atılan baskın statülü desenler nicel ya da nitel yöntemden birinin daha ön plana çıktığı desenleri ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bu iki desenin benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Creswell'in (2014) sınıflandırmasında ise bir yöntemin öne çıkmasından çok yöntemin ne zaman uygulandığının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın desenini belirlemede araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen veri toplama yöntem ve teknikleri, verilerin toplanma zamanı ile verilerin yorumlanması süreçleri birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre, yöntem bölümünün üç aşamadan oluştuğu görülmektedir:

İlk aşamada öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerine başvurarak, ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme programlarına olan ihtiyaç ortaya konmuştur. İkinci aşama ise deneysel işlemi içermektedir. Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında, araştırmanın deneysel işlem basamağının araştırmanın baskın yönünü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, deneysel işlemi kontrol altında tutmak ve araştırmacının kişisel deneyimlerinden faydalanmak amacıyla gözlemler yapılmış ve yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Üçüncü aşamada ise, deneysel işlem hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece, deneysel işlemde elde edilen sonuçların etrafıca incelenmesi sağlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

*Araştırmanın Yapısı*

Veri toplama Aşaması	Veri Toplama Teknikleri
Birinci Aşama	Öğretmen Görüşmeleri
İkinci Aşama	Deneysel İşlem + Yansıtıcı Günlük + Gözlem
Üçüncü Aşama	Öğrenci Görüşmeleri

Bu açıklamalar doğrultuda, araştırmanın yönteminin *iç içe karma yöntem deseninde* olduğu görülmektedir. İç içe karma yöntem deseni birden fazla veri çeşidinin birlikte yer aldığı geniş bir desendir (Creswell ve Clark, 2011). Bu desen araştırmacılara uygulanan müdahale ya da programları test etme olanağı tanır (Creswell, 2014). Bu araştırmada, sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkililiğinin araştırılması doğrultusunda araştırma sorularının detaylı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla birden fazla veri çeşidinin yer almasının uygun olduğu düşünüldüğünden iç içe karma desende tasarlanmıştır. Gerçekçi ve güçlü bir karma desen toplanan verilerin birleştirilmesini öngörür (Creswell ve Clark, 2011). Bu araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinden elde edilen bulgular yorumlanarak birleştirilmiş olup, araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan çıkarımlar tartışma ve sonuç bölümünde ortaya konmuştur. Araştırmada yer alan iç içe karma yöntem deseni kapsamında kullanılan yöntem ve teknikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Öğretmen görüşmeleri.** Araştırmanın ilk aşamasında, sınıf öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerinin kapsamlı olarak belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, deneysel uygulamanın tasarlanmasında önemli rol oynamıştır. Bu nedenle, sosyal-duygusal öğrenme konusunda Türkiye’deki mevcut durumu ortaya koymak ve öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yer bulduğunu detaylı olarak araştırmak bakımından öğretmen görüşmeleri önem arz etmektedir.

**Deneysel uygulama modeli.** Nicel araştırmalar olayların bütününe odaklanan, olgu ve olayları özele indirgeyerek derinlemesine analiz etmekten çok genelleme amacı taşıyan araştırma türüdür (Ary vd. 2010; Büyüköztürk vd. 2009). Nicel yöntemler, deneysel ve deneysel olmayan modeller olmak üzere ikiye ayrılır (Ary vd. 2010). Bu araştırmada, sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkililiğini incelemek amacıyla deneysel model kullanılmıştır.

Bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçları elde etmeyi sağlayan deneysel araştırmalar neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan, gözlenmek istenen verilerin araştırmacının kontrolü altında üretildiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2009; Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2006). Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında en güçlü zincirleme bağıntıyı ortaya koyar ve iki değişken arasındaki nedensel bağıntıyı ortaya koymada en az bir hipotez bulunur (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Deneysel araştırmalar, deneme öncesi modeller (ya da zayıf deneme modelleri), gerçek deneme modelleri ve yarı deneysel modeller olmak üzere üçe ayrılır (Karasar, 2006). Yarı deneysel modeller de kendi içinde desenlere ayrılır (Gay, Mills ve Airasian, 2006; Karasar, 2006). Bunlar öntest-sontest kontrol gruplu desen, sontest kontrol gruplu desen ve Solomon dört grup desendir. Eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu desen, biri deney biri kontrol grubu olmak üzere en az iki grubun bulunduğu, katılımcıların deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüldükleri karışık bir desendir (Büyüköztürk vd. 2009; Büyüköztürk, 2011; Howitt ve Cramer, 2010; Karasar, 2006). Bu desen, yapılan deneyin bağımlı değişkene etkisini test etmede araştırmacıya istatistiksel olarak güçlü bulgular sağlar. Ayrıca, bu desenin elde edilen bulguları neden sonuç bağlamında yorumlama olanağı vermesi bakımından da güçlü bir desen olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu sebeple, bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

**Pilot Uygulama.** Bu araştırmada öncelikle Türkçeye uyarlanan Yapabilirsin! programının uygulanabilirliğinin belirlenmesi ve program kapsamında seçilen etkinliklerin süre ve öğrenci profiline uygunluk bakımından değerlendirilmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 2015–2016 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale İl Merkezi'nde yer alan ve araştırmanın deneysel bölümündeki çalışma grubuna benzerlik gösteren bir grup olan Mustafa Kemal İlkokulu 4-C sınıf öğrencileri ile 7 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende bir grubun üzerinde denenen çalışmanın etkisi test edilir (Büyüköztürk vd. 2012). Bu doğrultuda, denekler uygulama öncesinde bağımlı değişkene ilişkin öntest ve uygulama sonrasında ise sonteste tabi tutulmuştur. Pilot uygulamaya ilişkin deneysel işlem yolu Tablo 2’deki gibidir:

Tablo 2

*Pilot Uygulama İşlem Yolu*

	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Pilot Uygulama	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği	Yapabilirsin! Programı	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Pilot uygulama kapsamında Yapabilirsin! programı uygulanabilirlik bakımından denenmiştir. Bu nedenle, öntest ve sontestte yalnızca Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır.

***Deneysel uygulama.*** Pilot uygulamanın tamamlanmasının ardından, araştırmanın temel bölümünü oluşturan deneysel uygulamada, sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem yolu Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3

*Deneysel İşlem Yolu*

	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney I Grubu	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği	Yapabilirsiniz! Programı	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği
Deney II Grubu	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği	Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği
Kontrol Grubu	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği	-	Türkçe Başarı Testi Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği

Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi bu araştırmada iki deney bir kontrol grubu olmak üzere ön-test-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney I grubunda Türkçeye uyarlanan Yapabilirsiniz! programı, Deney II grubunda ise Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Öntest ve sontest olarak her üç grupta Türkçe Başarı Testi, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği ve Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma desenlerinde iç ve dış geçerliği tehdit eden faktörler sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle, bu araştırmada iç geçerliğin sağlanmasında deneklerin seçimi, olgunlaşma, deney öncesi ölçme ve veri toplama aracından kaynaklanabilecek faktörler aşağıdaki gibi kontrol altına alınmıştır:

Araştırma sonuçlarının nedensellik bağlamında daha iyi yorumlanabilmesi için deney gruplarının yansız atanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011; Frankel ve Wallen, 2006; Hovardaoğlu, 2000; Karasar, 2006). Ayrıca, grupların yansız atanması elde edilen sonuçların dengeli olduğunu gösterir (Campbell ve Stanley, 2015). Deneysel araştırmalarda, yanlılık gruplar arasında farklılığa yol açacağından bu durum iç geçerliği tehdit eder (Karasar, 2006). Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler gruplara daha önceden okul idaresi tarafından atanan öğrencilerdir. Bu nedenle gruplara seçkisiz atama yapılamamıştır. Büyüköztürk vd. (2012) seçkisizliğin mümkün olmadığı durumlarda araştırmacının belirli bir kritere bakarak seçim yapmasını önermektedir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının seçiminden kaynaklanan iç geçerliği kontrol altına almak için deneysel işlemin yürütüldüğü okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek başarı, beceri ve tutumları bakımından benzer özelliklere sahip şubeler seçilerek gruplar belirlenmiştir. Böylece gruplar arasındaki farklılıklar en aza indirilmiştir.

Deneklerin zamana bağlı gelişimi olgunlaşma etkisi olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmaya katılan 9–11 yaş aralığında olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri fizyolojik ve psikolojik bakımından gelişmeye devam etmektedir (Senemoğlu, 2012). Bu doğrultuda, olgunlaşma etkisini kontrol altına almak amacıyla benzer yaş grubu ile yapılan çalışmalar incelenerek (Ciğerci, 2015; Gürdoğan-Bayır, 2015; Kuşdemir, 2014) deneysel işlem süresinin 8 hafta olmasına karar verilmiştir. Böylece, olgunlaşmaya bağlı tehditler kontrol altına alınmıştır.

Öntest etkisi deneklerin, öntestte yer alan maddeleri hatırlayarak sontestte aynı cevapları vermesini ifade eder (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada, deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği, Türkçe Başarı Testi olmak üzere üç farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Birden fazla ölçme aracı kullanılması ve araya hatırlamanın önüne geçecek



kadar zaman girmesi sebebiyle deney öncesi ölçüm sonuçlarını hatırlamaya bağlı iç geçerliği tehdit eden faktörler kontrol altına alınmıştır.

Dış geçerliğin sağlanmasında ise örnekleme etkisi, öntest etkisi ve beklentilerin etkisi faktörleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011; Campbell ve Stanley, 2015; Şencan, 2005). Örnekleme etkisini en aza indirmek için genellenebilirliği attıracak en fazla öğrenci sayısına ulaşmak hedeflenmiştir. Bu etkiyi en aza indirmek için öğrenci sayısı 25'in üzerinde olan şubeler seçilmiştir. Dış geçerliği olumsuz etkileyecek bir diğer faktör öntest etkisidir (Büyüköztürk, 2011; Şencan, 2005). Önteste yapılan ölçme işlemine bağlı olarak öğrencilerin güdülenmesi söz konusu olabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle, öntest etkisinin en aza indirilmesi için teste ilişkin açıklamalar öntestin tamamlanmasının ardından yapılmıştır. Araştırmada dikkate alınan bir diğer faktör de beklenti etkisidir (Büyüköztürk, 2011; Campbell ve Stanley, 2015). Katılımcıların bir deney sürecinde olduklarını bilmeleri onları etkileyebilir. Bu nedenle, beklenti etkisini kontrol altına almak için çalışma grubundaki katılımcılara sosyal-duygusal öğrenme konusunda bilgi verilmiş ve haftalık 2 ders saatinde bu dersin işleneceği açıklanmıştır. Ancak bir deney sürecinde oldukları onlara hissettirilmemiştir. Böylece, beklentiye bağlı dış geçerliği tehdit eden faktörler kontrol altına alınmıştır.

Bu araştırmanın deneysel bölümünden elde edilen bulgular nitel veriler ile desteklenmiştir. Böylece, öğrencilerin sosyal-duygusal beceriler bakımından nitelikli yetiştirilmesi hususunda sınıf öğretmenleri, araştırmaya katılan öğrenciler ve araştırmacının gözlemleri sonucunda etraflıca bilgi edinilmiştir.

**Gözlem.** Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan bölümde ise deneysel işlem sırasında, deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini eş zamanlı olarak yürütüp yürütmediğini izlemek amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe derslerinde gözlem yapılmıştır. Araştırmada sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin Türkçe dersi başarısına etkileri incelenmiştir. İlkokul dördüncü sınıflarda Türkçe dersinin haftada 8 saat olduğu ve öğrencilerin diğer

dersleri okuması, yazması, anlaması ve bu derslerde kendilerini ifade etmelerinde Türkçe dersinin öneminin büyük olduğu görülmektedir (TTKB, 2015). Ayrıca, uluslararası alan yazın sosyal-duygusal öğretim programlarının başarısının temel becerileri kazandırmaya dayalı okur-yazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Bernard; 2006; Brock, Nishida, Chiong, Grimm, Rimm-Kaufman, 2008; Kaufman, Fan, Chiu, You, 2007; Whiteford, 2009; McTigue ve Rimm-Kaufman, 2010; Oldfather, 1994). Deney ve kontrol gruplarındaki Türkçe derslerinin öğretimi grupların sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Ancak, derslerin eş zamanlı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmek amacıyla araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi uygulamaları gözlemlenmiştir. Türkçe derslerinin eş zamanlı yürütülmesi deneysel işlemin etkilerinin kontrol altında tutulması bakımından önem taşımaktadır. Gözlem, Türkçe dersleri sırasında deneysel işlemin 2, 5 ve 8. haftalarında olmak üzere üç kez araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Öğrenci görüşmeleri.** Araştırmanın üçüncü aşamasında deney gruplarındaki öğrencilerin, uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programları hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu doğrultuda, deneysel uygulamanın tamamlanmasını takip eden süreçte, Deney I ve Deney II grubundan yüksek, orta ve düşük sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrenciler gözlem yoluyla belirlenerek görüşmeye katılımları sağlanmıştır. Öğrenci görüşmelerinde, Yapabilirsin! programı ve duygusal ve Sosyal Gelişim dersinin öğrencilerin, arkadaşlık ilişkileri, başarı, özyönetim, dürtü kontrolü, arkadaşlık algısı, özgüven ve süreklilik becerilerine katkısı araştırılmıştır. Böylece deneysel uygulamadan elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğretmen görüşmeleri için çalışma grubunu Çanakkale il merkezi, ilçe ve köylerinde yer alan okullarda görev yapan 14 sınıf öğretmeni

oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen görüşmeler için araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde bir durumu en detaylı haliyle betimleyecek ve grubun görüşlerini en üst düzeyde temsil edecek birey çeşitliliği sağlamak amaçlanır (Patton, 2002). Bu örnekleme türünde araştırmacılardan elde edilecek tema veya çıktıları en iyi şekilde yakalamayı ve tanımlamayı, heterojen küçük bir grupta problemi en iyi şekilde ortaya koymak amaçlanır (Patton, 1990). Araştırmacıya farklı durumları ve farklı bakış açılarını yansıtmaya olanağı tanır (Creswell, 2007). Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim ve mesleki profilleri ile görev yaptıkları okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyal-duygusal öğrenme alanında etkili olduğu görülmüştür (Askell-Williams ve Cefai, 2014; Breeman vd. 2015; Karimzadeh vd. 2012; Martíneza, 2014; Shanmugasundaram ve Mohamad, 2011; Webster-Stratton vd. 2012). Bu nedenle, bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyim yılı dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Mesleki deneyim yılı öğretmenlerin süreç içerisinde tanık oldukları olayların çeşitliliği ve bu olayların sosyal-duygusal öğrenme ile olan ilişkisini görme açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın deneysel uygulama boyutunda çalışma grubunu 2015–2016 öğretim yılı güz yarıyılında Çanakkale İl Merkezinde yer alan Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu'nda dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Grup Adı	Öğrenci Sayıları		Öğrencilerin Sayıları			Toplam
	Kız	Erkek	9 yaş	10 yaş	11 yaş	
Deney I	12	15	9	17	1	27
Deney II	14	14	5	22	1	28
Kontrol	10	15	5	19	1	25

Tablo 4’te deneysel işleme katılan öğrencilere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Deney I grubunda 12 kız, 15 erkek olmak üzere 27 öğrenci; Deney II grubunda 14 kız, 14 erkek olmak üzere 28 öğrenci ve kontrol grubunda 10 kız, 15 erkek olmak üzere 25 öğrenci yer almaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan öğrenci görüşmeleri için katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmacının belirlediği ölçütleri sağlayan tüm durumların ele alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, görüşmeye katılan öğrenciler için sosyal-duygusal gelişim düzeyleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Deneysel uygulama sonrasında, Yapabilirsin! programının uygulandığı Deney I ve Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi’nin işlendiği Deney II gruplarından zayıf, orta ve yüksek sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrenciler belirlenerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden veri toplanmıştır. Görüşmelere Deney I grubundan 3 kız 2 erkek öğrenci, Deney II grubundan da 2 kız 3 erkek öğrenci katılmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

**Öğretmen görüşme formu.** Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın yürütüldüğü

alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan, araştırmacıya soruların sırasını değiştirme, çeşitli kelimelerle ifadeyi zenginleştirme, görüşmeyi derinleştirmek için ek sorular sorma, gözden kaçırılan noktaların eklenmesi gibi noktalarda esneklik sağlayan bir görüşme türüdür (Lodico vd. 2010; Merriam, 2013; Wengraf, 2001). Bu doğrultuda, araştırmacıya sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki fikirlerini ayrıntılı olarak inceleme ve ilkokul çağındaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koyma olanağı sağlayacağı düşünöldüğünden bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmenin kullanılmasının uygun olduğu düşünölmüştür. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin araştırmacının öngöremediği fakat öğretmenlerin süreç içinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumları ortaya koymak açasından araştırmacıya yardımcı olacağı düşünölmüştür.

Öğretmenlerle gerçekteştirilecek görüşme formunun hazırlanması amacıyla öncelikle araştırmacı tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan sorular uzman değerlendirmesinde sınıf öğretmenleriyle çalışma bakımından deneyimi olan 2 program geliştirme uzmanı ile sosyal beceri ve duyuşsal gelişim konularında çalışmaları olan 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda görüşme soruları konuya uygunluk, anlam ve açıklık bakımından değerlendirilerek yeniden düzenlenmiştir. Böylece, 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından görüşme soruları 4 sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden görüşme formunda yer alan soruları anlam bakımından değerlendirerek açık olmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Buna ek olarak, soruların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak önerileri de alınmiştir. Öğretmenlerden elde edilen dönütler sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Öğrenci görüşme formu.** Deneysel işlemin sona ermesinin ardından elde edilen bulguları desteklemek amacıyla Deney I ve Deney II grubu öğrencileri ile görüşmeler yapmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikle, görüşmelerin amacı dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından konuyu kapsamlı incelemek amacıyla sorular belirlenmiştir. Görüşme formunun içeriğini deneysel uygulama kapsamında dikkate alınan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini içeren sorular oluşturmaktadır. Soruların belirlenmesinin ardından görüşme formu alan uzmanlarının görüşünü almak amacıyla uzman değerlendirme formu aracılığı ile ilkökul öğrencileriyle ve sosyal-duygusal öğrenme konusunda çalışmaları olan 2 alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, görüşme soruları 2 sınıf öğretmeni ve çalışma grubu ile benzer özellikler gösteren 4 öğrenciye okutulmuş; anlam ve açıklık bakımından değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmesinin ardından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Türkçe başarı testi.** Sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla dördüncü sınıf Türkçe dersi okuma öğrenme alanının okuduğunu Anlama becerisi altında yer alan kazanımlara yönelik Türkçe başarı testi (TBT) hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe başarı testinin hazırlanması için öncelikle araştırmacı tarafından dersin öğretim programı incelenerek okuma öğrenme alanı okuduğunu anlama becerisi kazanımlarından test maddesi hazırlamaya uygun olan 19 kazanım belirlenmiştir. Başarı testlerinin hazırlık aşamasında alanda deneyim sahibi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden soruları nasıl hazırladıkları ve soru hazırlamada hangi unsurlara dikkat ettikleri konusunda kapsamlı bilgi edinilmiştir. Bu doğrultuda, kazanımlardan her biri için çalışma grubunun yaşı ve dikkat süreleri göz önünde bulundurularak 1 ya da 2 test maddesi yazılmıştır. Böylece, 28 maddelik ve 4 seçenekli bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra

başarı testine ilişkin alan uzmanlarının görüşlerini almak üzere Türkçe dersi ve ilkökul öğrencileri ile çalışmaları bulunan Sınıf Eğitimi alanından 2 öğretim üyesi ile Türkçe Eğitimi alanından 1 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda önerilen düzeltmeler dikkate alınarak test maddeleri düzenlenmiş ve 28 maddelik soru havuzu uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan soru havuzu 2015–2016 öğretim yılı bahar dönemi Çanakkale İl Merkezi'nde öğrenim gören 139 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testini eksik ya da hatalı dolduran 8 öğrencinin yanıtları veri seti dışında bırakılmıştır. Böylece, 131 öğrenciden toplanan veri ile madde analizi yapılmıştır. Madde analiz sonuçlarına göre başarı testinin her bir sorusunun madde ayırıcılık katsayıları, nokta çift serili korelasyon katsayıları ile birlikte madde güçlükleri, alt ve üst grupların testten aldıkları puan ve anlamlılık değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlükleri 0,51 ile 0,94 arasında değişmektedir. Bir maddeye doğru cevap veren kişi sayısının toplam kişi sayısına bölünmesi ile elde edilen madde güçlük indeksi o maddenin kolaylığı ya da zorluğu hakkında bir bilgi verir (Tan, 2008). Madde güçlüğü indeksinin sıfıra yaklaşması sorunun zor olduğunu 1'e yaklaşması sorunun kolay olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2013). Orta güçlükteki bir sorunun madde güçlüğü indeksinin 0.50 civarında olması beklenir (Baykul, 2015; Tavşancıl, 2013). Bu test için testin ortalama güçlüğü 0,779 olarak hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli testlerde madde güçlük indeksi hesaplanırken şans faktörü de dikkate alınır (Tavşancıl, 2013). Şans başarısı aşağıdaki formül ile hesaplamaktadır:

$$\text{Şans başarısı} + 1.00/2 \text{ (Tavşancıl, 2013).}$$

Geliştirilen bu test 4 seçenekli olup şans başarısı bulunma ihtimali  $\frac{1}{4}$  ya da 0.25 olarak kabul edilmiştir (Doğruluk oranı/Seçenek sayısı). Bu doğrultuda, Türkçe Dersi Başarı Testi'nin orta noktası;

$$0.25+1.00= 1.25$$

$$1.25 \div 2 = 0.625 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Şans başarısı dikkate alınarak hesaplanan bu değer, hazırlanan başarı testinde madde güçlük indeksi için orta noktanın 0.625 olduğunu ve bu test için madde güçlük indeksi değerinin ise 0.779 olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu bulgular testin orta güçlükte olduğuna işaret etmektedir.

Testte kalacak maddelere karar vermede madde ayırt edicilik indeksi ve alt grup-üst grup yöntemlerine göre karar verilmiştir. Türkçe başarı testi için madde ayırt edicilik indeksleri 0,08 ile 0,54 arasında hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi bir madde için düşük ve yüksek performans gösterenlerin oranlarının karşılaştırılmasını sağlar (Tavşancıl, 2013). Madde ayırt edicilik indeksleri ve maddenin testte kalıp kalmayacağını yorumlanmasında aşağıdaki değerler dikkate alınmıştır:

- 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, düzeltilmesi gerekmez;
- 0,30–0,40 arasında ise iyi, düzeltilmesi gerekmez;
- 0,20–0,30 arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir;
- 0,20' den daha küçük bir değerde ise madde kullanılmaması veya yeniden düzenlenmesi gereklidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006; Tan, 2008; Tavşancıl, 2013; Turgut, 1992).

Alt grup-üst grup yönteminde ise alt ve üst % 27'lik cevaplayıcı grubunun testten aldıkları puan ve puanlar arasındaki ilişkiye bakılır (Baykul, 2015). Bunun için teste katılan öğrencilerden alt gruptan 35 üst gruptan 35 öğrenci puanlarına göre sıralanmıştır. Alt grup ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. 2, 3, 6, 10, 14, 22, 21 ve 25. maddelere verilen cevaplar alt ve üst grup arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. Kalan 21 maddenin alt üst grup yöntemine göre madde ortalamaları arasında 0.05 anlamlı fark



bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bir başka deyişle, bilen ve bilmeyen öğrenci grupları arasında madde bazında bir ayrışma söz konusudur. Bu durumda madde ayırt edicilik indeksi 0.19'un altında kalan 2, 3, 6, 10, 14, 22 ve 25. maddelerin testten tamamen çıkarılmasına; madde ayırt edicilik indeksi 0.20 ile 0.29 arasında olan 4, 5, 7, 12, 15, 16, 17, 18 ve 20 maddelerin ise düzeltilerek testte kalmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, düzeltilerek testte kalmasına karar verilen maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak başarı testi yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, eğitim programları ve öğretim alanında uzman ve ilkökul öğrencileri çalışmaları olan öğretim üyeleri ile 2 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda başarı testine son hali verilmiştir. Tablo 5'de Türkçe başarı testi geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan madde analizi sonuçları yer almaktadır. Madde analizi sonucunda 21 maddelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir.

Tablo 5

*Türkçe Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları*

	Grup	N	Ortalama	Ss.	t	p	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Serili Korelasyon
1	Alt grup	35	.54	.51	-5,351	.000			
	Üst grup	35	1,00	,00			0.82	0.41	0.57
4	Alt grup	35	,69	,47	-3.378	.001			
	Üst grup	35	.97	.17			0.91	0.26	0.52
5	Alt grup	35	.71	.46	-3.688	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.92	0.26	0.6
7	Alt grup	35	.69	.47	-3.948	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.87	0.28	0.31
8	Alt grup	35	.60	.50	-4.761	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.87	0.38	0.59
9	Alt grup	35	.63	.49	-4.482	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.87	0.31	0.48
11	Alt grup	35	.40	.50	-7.141	.000			
							0.68	0.54	0.42

	Üst grup	35	1.00	.00					
12	Alt grup	35	.77	.43	-3.174	.002			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.93	0.21	0.51
13	Alt grup	35	.54	.51	-4.244	.000			
	Üst grup	35	.94	.24			0.85	0.37	0.46
15	Alt grup	35	.77	.43	-3.174	.002			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.94	0.21	0.38
16	Alt grup	35	.71	.46	-3.688	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.91	0.28	0.56
17	Alt grup	35	.74	.44	-3.431	.001			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.89	0.26	0.4
18	Alt grup	35	.71	.46	-3.688	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.86	0.28	0.41
19	Alt grup	35	.71	.62	-2.719	.008			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.82	0.33	0.52
20	Alt grup	35	.74	.61	-2.491	.015			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.84	0.25	0.35
21	Alt grup	35	.46	.66	-3.168	.002			
	Üst grup	35	.86	.36			0.51	0.38	0.25
23	Alt grup	35	.46	.51	-5.153	.000			
	Üst grup	35	.94	.24			0.7	0.47	0.43
24	Alt grup	35	.54	.51	-5.351	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.79	0.46	0.45
26	Alt grup	35	.57	.50	-5.050	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.79	0.39	0.29
27	Alt grup	35	.63	.49	-4.482	.000			
	Üst grup	35	1.00	.00			0.85	0.36	0.5
28	Alt grup	35	.43	.50	-4.981	.000			
	Üst grup	35	.91	.28			0.60	0.46	0.31

Başarı testinin iç tutarlığının hesaplanmasında, Kuder Richardson yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmacılar, başarı testlerinde bu yaklaşımın kullanılmasının uygun olduğunu vurgulamaktadır (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu araştırmada, 21 madde için KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.880 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel ve Wallen, 2005).

**Sosyal-duygusal öğrenme becerisi ölçeği.** Bu araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmeden önce araştırmacı tarafından kapsamlı bir alan yazı taraması yapılarak ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçları detaylı olarak incelenmiştir (Arslan ve Akın, 2013; Baydan, 2010; Kabakçı, 2010). Ülkemizde geliştirilen ölçme araçlarının kapsamı incelendiğinde problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri (Baydan, 2010; Kabakçı, 2006) ile görev tamamlama, akran ilişkileri ve özdüzenleme (Arslan ve Akın, 2013) becerilerini içerdiği görülmektedir. Bununla beraber, ülkemizde geliştirilen ve uyarlanan mevcut ölçme araçlarının bu araştırma kapsamında ölçülmek istenen sosyal-duygusal öğrenmenin, öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık gibi sosyal-duygusal öğrenme boyutlarını içermediği görülmektedir. Oysa, bu öğrenme boyutlarının yukarıda da belirtildiği bireyin kendini tanıması ve kabul etmesi, duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilmesi ve empati kurabilmesi bakımından önemli olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazına ek olarak, uluslararası alan yazında yer alan sosyal-duygusal öğrenme ölçekleri incelenmiştir (Bernard, 2003; Coryn ve diğerleri, 2009; Merrel, 1993; Gresham ve Elliot, 2008). Bu ölçme araçlarının, akademik beceriler, kişilerarası ilişkiler ve özyönetim (Merrel, 1993) ile sosyal beceriler, problemleri davranışlar ve akademik yeterlilik (Gresham ve Elliot, 2008), görev tamamlama, akran ilişkileri ve özdüzenleme (Coryn ve diğerleri, 2009),

duygusal beceriler, sosyal beceriler, öğrenme becerileri, ev, okul ve toplum (Bernard, 2003) gibi boyutları vurguladığı görülmektedir. Bu ölçme araçları yakından incelendiğinde, bazı ölçme araçlarının sosyal beceriler ile birlikte ağırlıklı olarak problemlili davranışlara odaklandığı (Merrel, 1993), bazılarının ise sosyal becerilere odaklanarak duygusal becerileri yeterince dikkate almadığı görülmektedir (Gresham & Elliot, 2008; Coryn ve diğerleri, 2009).

Geliştirilen bu ölçekler incelendiğinde, birçok ölçeğin duygusal beceriler ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin akademik beceriler ile ilişkisine yeterince odaklanmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, gerek CASEL'in (2013) gerekse bu alanda çalışmalar yapan araştırmacıların sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin açıklamaları sosyal beceriler, duygusal beceriler ve öğrenme becerilerinin bir bütün olduğunu göstermektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Cohen, 1999; Elias, 2006; Zins vd. 2004). Bu bilgiler ışığında, ilkökul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve akademik boyutu bir arada ele alan kapsamlı bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık algısı ve özgüven gibi boyutların yanında süreklilik ve başarı gibi sosyal-duygusal öğrenmenin akademik becerilere yansımaları da dikkate alarak değerlendirilen kapsamlı bir ölçme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin benzer yaş grubu için geliştirilen diğer ölçeklerden en temel farkı sosyal-duygusal öğrenme konusunda dünyada öncü bir kuruluş olan CASEL'in (2013) açıklamasındaki öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve etkili karar alma becerilerini kapsamakla birlikte, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisini vurgulayan süreklilik ve başarı gibi boyutları içermesidir. Araştırmalar her ne kadar sosyal-duygusal gelişimin akademik başarıyı etkilediğine dikkati çekse de sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarıyı etkilediği düşünülen boyutları içeren sınırlı sayıda ölçme aracının bulunduğu görülmektedir. Örneğin, You Can Do It!, RULER ve

4Rs gibi programların saygı duyma, düzenli olma, ilişki kurma karar alma gibi sosyal ve duygusal becerilerin yanında süreklilik, düzenli olma, fark etme, anlama, isimlendirme, ifade etme, düzenleme, okuma, yazma ve çözümlenme gibi akademik becerileri kapsadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, bu programların etkililiğini anlamada kullanılan ölçeklerde akademik becerilerin yer alması sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Alan yazında sosyal ve duygusal beceriler ile birlikte bu becerilerin akademik beceriler ile ilişkisini ortaya koyan hususları birlikte ele alan sınırlı sayıda ölçme aracının bulunduğu görülse de (Bernard, 2003); ülkemizde sosyal, duygusal ve akademik becerileri birlikte ele alan bir ölçme aracının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, ölçme aracının hem ulusal hem de uluslararası alan yazında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda açıklanan boyutları içeren kapsamlı bir ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmesinin ardından, CASEL'in sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin açıklamaları göz önünde bulundurularak ölçeğin ölçmek istediği yapı tanımlanmıştır. Ayrıca, Yapabilirsin! programı ile Duygusal ve Sosyal Gelişim dersi programının kazanımları incelenerek gerçekleştirilecek deneysel çalışma kapsamında öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler dikkate alınmıştır. Böylece ölçülmesi planlanan yapının kapsamı açıkça ortaya konmuştur. Ölçme aracının kapsamının belirlenmesinde izlenen bu yol, ölçülmek istenen olgunun alan yazına dayandırılması bakımından önem taşımaktadır (DeVellis, 2012). Bu ölçeğin geliştirilmesinde ölçülmesi planlanan yapının belirlenmesinin ardından, madde havuzunun oluşturulması, ölçme biriminin belirlenmesi, uzman değerlendirmesi, yeniden gözden geçirme, maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması, maddelerin istatistiksel analizi ve ölçeğe son halini verme adımları takip edilmiştir (Alisat ve Riemer, 2015; Beyer vd. 2015; DeVellis, 2012).

Ölçülmek istenen yapının açıkça tanımlanmasının ardından madde havuzu oluşturulmuştur. Bu adımda araştırmacı tarafından CASEL, Yapabilirsin! programı ve Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin sosyal-duygusal öğrenme boyutları ve becerileri ile akademik becerileri içeren 107 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Bir madde havuzu ölçmek istediği yapıya uygun olarak geniş sayıda maddeyi içermelidir (DeVellis, 2012). Ancak, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ve benzer yaş aralığındaki sosyal-duygusal öğrenme ölçekleri incelendiğinde (Bilek, 2009; Evergreen ve Coryn, 2012; Zou ve Ee, 2012) 107 maddenin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat süreleri ve cevaplayabilecekleri madde sayısı bakımından fazla olduğu görülmüştür. Bununla beraber, Yapabilirsin! programının kazanımları ile Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin kazanımları içinde birbiriyle benzerlik gösteren maddelerin bulunduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, madde havuzundaki maddeler yeniden incelenerek ölçek formu 67 maddeye indirilmiştir.

Bu ölçme aracında ölçüm birimi olarak en yaygın madde biçimlerinden biri olan ayrıca düşünceleri, inançları ve tutumları ölçen araçlarda sıklıkla kullanılan Likert Ölçeği kullanılmıştır (DeVellis, 2012). Likert tipi ölçekler yanıtlama seçenekleri, katılma ifadelerini eşit aralıklara ayıran ölçek türüdür (Totan, 2014). Bu ölçme aracının hazırlanmasında benzer yaş grubu için geliştirilen ölçme araçları incelenerek (Bilek, 2009; Karakelle ve Saraç, 2007) “her zaman”, “bazen”, “hiçbir zaman” ifadelerinden oluşan 3'lü Likert tipi ölçeğin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçme biriminin belirlenmesiyle ölçme aracı uzman görüşüne sunulmaya hazır hale getirilmiştir. Madde uygunluğunun etkili biçimde değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunulması gerekir (Büyüköztürk, 2005; DeVellis, 2012; Şencan, 2005). Bu nedenle, uzman görüşü alınması amacıyla hazırlanan Uzman Değerlendirme Formu, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından mezun ve ilkökul öğrencileri ile çalışmalar yapan 2 program geliştirme

uzmanı ve sosyal-duygusal öğrenme konusunda çalışmaları olan 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanından oluşan toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler dikkatlice incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak madde sayısı 42'ye düşürülmüştür. Kapsam geçerliğinin sağlanmasında önemli yer tutan uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, uzmanların % 70–80 oranındaki benzer cevapları dikkate alınır (Büyüköztürk, 2005). Bununla beraber yine de uzmanların önerilerini kabul etmek ya da reddetmek araştırmacının sorumluluğundadır (Totan, 2014). Bu doğrultuda, uzmanların tamamının düzeltme yapılması konusunda hem fikir olduğu maddelere ilişkin önerilerin tamamı dikkate alınmıştır. Diğer maddelere ilişkin öneriler ise incelenerek gerekli durumlarda düzeltmeler yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin yanı sıra ölçeğin geliştirildiği dilde açık ve anlaşılır olması bakımında değerlendirilmesi amacıyla bir Türkçe Eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi uzmanından gelen geri bildirimler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Buna ek olarak, 42 maddelik ölçek formu üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 6 ilkokul öğrencisine ve 4 sınıf öğretmenine okutulmuştur. Öğrencilerden anlaşılır ve açık bulmadıkları maddeleri işaretlemeleri ve bu maddeler için önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmeleri sonucu ifade bakımından anlaşılır ve açık olmayan kelimeler yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra, alandaki benzer ölçekler ve geliştirilen ölçeğin son hali yeniden incelenmiş, hazırlanan ölçme aracının ölçmeyi planlandığı yapıyı iyi derecede yansıttığına karar verilmiştir.

Maddelerin yeniden gözden geçirilmesiyle ölçek geliştirme maddeleri çalışma grubuna uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması için örnekleme 2014–2015 akademik yılında Çanakkale İli Merkez ilçede öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçme

araçlarının geliştirilmesine yönelik örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir örnekleme yöntemidir ve bu yöntemde evrendeki tüm birimler seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir (Büyüköztürk vd. 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin geliştirilmesinde evren Çanakkale İl Merkezi'nde yer alan 12 ilkokuldan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında basit seçkisiz örneklemin belirlenmesinde öncelikle evrende yer alan 12 okul ve bu okulların üçüncü ve dördüncü sınıflarındaki şube isimleri ve şube sayıları listelenmiştir. Daha sonra, herhangi bir ölçüt aranmaksızın, karşılaştırılan örneklem büyüklüğüne ulaşana kadar seçkisiz olarak okullardaki öğrencilere ulaşılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Böylece, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin geliştirilmesinde, veriler 2014–2015 akademik yılında Çanakkale İl Merkezi'nde yer alan 5 ilkokulda öğrenim gören 439 öğrenciden toplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde temsil yeterliğini zedelemeyecek en küçük sayıya ulaşmak hedeflenmiştir. Temsil yeterliği evrenin hangi düzeyde temsil edilmek istendiğini ifade etmektedir (Karasar, 2006). Bunun için evrendeki kişi sayısı belirlenerek, çoğunlukla % 95 ya da % 99 kabul edilen güven değerinden (Karasar, 2006), % 95'lik güven aralığında, % 5'lik yanılma olasılığı kabul edilmektedir. Bununla beraber, faktör analizinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi için araştırmacılar örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler ortaya atmışlardır. Örneğin; Tabachnick ve Fidell (2001) ile Çokluk vd. (2012) faktör analizinin gerçekleştirilmesinde en az 300 kişilik bir örneklem grubu gerektiğini belirtmişlerdir. Comrey ve Lee (1992'den akt. Cappara vd. 1993) 50'nin çok zayıf 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000 kişinin ise mükemmel olduğunu, Kline (1994'den akt. Çokluk vd. 2012) ise 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını ifade etmiştir. Buna ek olarak, Iacobucci (2010) normal dağılıma sahip verilerde ise 50 kişilik



örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtirken, Bentler (2007) 100, Muthen ve Muthen (2002) 150, Schumacker ve Lomax (2010) 200 kişilik örnekleme ulaşılabildiğini belirtmişlerdir. Muthen ve Muthen'in (2002) ise normal dağılıma sahip olmayan ve kayıp verileri bulunan model için ise 300 ve üstü örneklem büyüklüğünü önerdikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Israel (1992) ile Krejcie ve Morgan'ın (1970) çalışmalarında 2000'den büyük evren için 300 ve üzeri örneklem büyüklüğünün uygun olacağı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin geliştirilmesinde Çanakkale il merkezi'nde üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 2500 kişilik evren için % 95 güven aralığında 400 ve üstü örneklemin uygun olacağına karar verilmiştir. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin uygulandığı okul isimleri ve öğrencilere ilişkin demografik bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Uygulanan Okullar*

Okul Adı	Öğrenci Sayısı			
	3. Sınıf		4. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
1. 18 Mart İlkokulu	13	16	33	32
2. Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu	27	28	26	30
3. Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	25	22	23	22
4. Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu	22	20	22	31
5. Özlem Kayalı İlkokulu	12	11	14	10
TOPLAM	439 Öğrenci			

Evrenden yansız olarak seçilen 5 okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplamda 492 öğrenciye ulaşılmıştır. Bununla beraber, ölçek formunu hatalı dolduran öğrencilerden toplanan veriler veri setine dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, 439 öğrenciden toplanan veriler istatistiksel işleme alınmıştır (Tablo 6).

**Açımlayıcı faktör analizi.** Verilerin toplanmasının ardından bir sonraki aşama uygun istatistiksel yolu seçerek maddeleri değerlendirmektir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenle 42 maddenin var olduğu bu formda değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörleri bulmak ve ölçme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında yararlanılan temel istatistiksel analiz yollarından biridir (Şencan, 2005). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin faktör yapılarını incelemek amacıyla verilere döndürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Öncelikle, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri yapılmıştır. Barlett küresellik testi korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek orantılı korelasyonlar olduğu olasılığını test eder (Kalaycı, 2009). Gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğü karşılaştırıldığında ise KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2009), KMO testiyle ilgili 0.50'nin altındaki değerler kabul edilemez (Kaiser, 1974'den akt. Şencan, 2005).

KMO değerleri:

- 0.50–0.60 arasında ise kötü,
- 0.60–0.70 arasında ise zayıf,
- .070–0.80 arasında ise orta,
- 0.80–0.90 arasında ise iyi,
- 0.90 ve üstü mükemmel olarak yorumlanır (Büyüköztürk vd. 2012; Field, 2009; Kalaycı, 2009; Şencan, 2005).

Bulgular KMO testinin. 879>.50 olarak Barlett's testinin ise. 000<.50 olarak hesaplandığını göstermektedir (Can, 2014; Kalaycı, 2010). Bu durum, veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada maddelerin ortak varyansları 1 olarak belirlenmiştir. Ortak faktör varyansı faktör analizi sonucunda faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyans olarak tanımlanmaktadır (Çokluk vd. 2012). Ortak varyans 1'in üzerinde olduğu durumda veri seti küçük ya da faktör sayısının uygun olmadığı anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2009). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin geliştirilmesi kapsamında elde edilen ortak faktör varyans analizi değişkenlerin varyansı açıkladığını göstermektedir.

Faktör sayısına karar vermede özdeğer istatistiği ve çizgi grafiği tekniklerinden yararlanılmıştır (Can, 2014; Kalaycı, 2010). Verilere uygulanan faktör analizi sonuçları özdeğerleri 1'den büyük 7 faktör bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, bu faktörlerin toplam varyansın % 51,9'unu açıkladığını göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 7

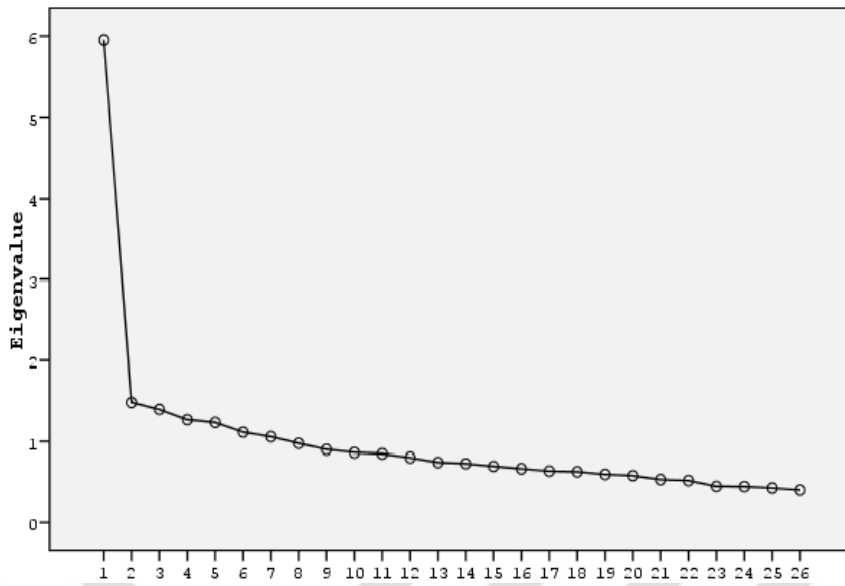
*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Değişkenlerin Ortak Varyansı*

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.953	22.896	22.896	5.953	22.896	22.896	2.813	10.821	10.821
2	1.484	5.708	28.604	1.484	5.708	28.604	1.987	7.641	18.461
3	1.397	5.374	33.978	1.397	5.374	33.978	1.955	7.521	25.982
4	1.269	4.882	38.860	1.269	4.882	38.860	1.888	7.262	33.244
5	1.236	4.752	43.612	1.236	4.752	43.612	1.714	6.593	39.837
6	1.115	4.289	47.901	1.115	4.289	47.901	1.642	6.317	46.154
7	1.059	4.073	51.975	1.059	4.073	51.975	1.513	5.820	51.975
8	.976	3.756	55.730						
9	.902	3.470	59.200						
10	.865	3.329	62.529						

11	.850	3.270	65.799
12	.804	3.093	68.893
13	.746	2.871	71.763
14	.731	2.811	74.574
15	.697	2.683	77.257
16	.669	2.572	79.829
17	.639	2.460	82.288
18	.631	2.428	84.716
19	.599	2.304	87.020
20	.583	2.243	89.263
21	.535	2.058	91.321
22	.523	2.011	93.332
23	.450	1.731	95.063
24	.448	1.722	96.786
25	.431	1.657	98.443
26	.405	1.557	99.345
27	.491	1.456	100.00

Tablo 7 incelendiğinde, birinci faktörün toplam varyansın % 10.821'ini; birinci ve ikinci faktörler toplam varyansın %18.461'ini; birinci, ikinci ve üçüncü faktörlerin toplam varyansın % 25.982'sini; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerin toplam varyansın % 33.244'ünü, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerin toplam varyansın % 39.837'sini; birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı faktörlerin toplam varyansın % 46.154'ünü ve birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci altıncı ve yedinci faktörlerin toplam varyansın % 51.975'ini karşıladığı görülmektedir.

Çizgi grafiği incelendiğinde ise kırılma noktasından hareketle ölçme aracının 7 faktörden oluşabileceği söylenebilir (Şekil 6).



Şekil 6. Faktör analizi çizgi grafiği.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken önemli değerlerden biri de faktör yük değerleridir. Araştırmacılar (Stevens 2002'den akt. Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001) faktör analizinde toplam varyansın yaklaşık % 16'sını açıklayan 0,4'ten büyük faktör yüküne sahip olan değerlerin yorumlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada 0,4'ten düşük faktör yüküne sahip değerler dikkate alınmamıştır. Ayrıca, her bir faktör altında en az üç değişken bulunması gerekir (Şencan, 2005). Buna bağlı olarak, 7, 15, 17, 24, 28, 29 ve 42. maddeler 40'ın altında faktör yüküne sahip olduğu ve 1, 4, 5, 8, 9 ve 18. maddeler ise 40'tan fazla yük değerine sahip olmasına rağmen buldukları faktördeki değişken sayısının 3'ten az olması, 22 ve 33. maddeler ise binişik madde olması sebebiyle ölçekten çıkarılarak yeniden faktör analizi yapılmıştır. Böylece, 7 faktör ve 27 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Tablo 8'de yeniden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Faktör Yük Değerleri*

	Arkadaşlık İlişkileri	Başarı	Özyönetim	Arkadaşlık Algısı	Dürtü Kontrolü	Özgüven	Süreklilik
Madde 1	.664						
Madde 2	.610						
Madde 3	.596						
Madde 4	.548						
Madde 5	.533						
Madde 6	.530						
Madde 7	.501						
Madde 8	.491						
Madde 9		.708					
Madde 10		.664					
Madde 11		.456					
Madde 12			.707				
Madde 13			.676				
Madde 14			.543				
Madde 15				.713			
Madde 16				.678			
Madde 17				.657			
Madde 18					.715		
Madde 19					.639		
Madde 20					.610		
Madde 21						.723	
Madde 22						.651	
Madde 23						.462	
Madde 24						.461	
Madde 25							.730
Madde 26							.501
Madde 27							.456

Tablo 8 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin Arkadaşlık İlişkileri faktöründe 8 madde, Başarı faktöründe 3 madde, Özyönetim faktöründe 3 madde, Arkadaşlık Algısı faktöründe 3 madde, Dürtü Kontrolü faktöründe 3 madde, Özgüven faktöründe 4 madde ve Süreklilik faktöründe 3 madde yer aldığını göstermektedir.

**Doğrulayıcı faktör analizi.** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin analizinde LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda uyum indeksleri  $\chi^2 = 501.49$ ,  $df = 303$ ,  $RMSEA = 0.038$ ,  $NFI = 0.92$ ,  $NNFI = 0.96$ ,  $CFI = 0.97$ ,  $GFI = 0.92$  ve  $AGFI = 0.90$  olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ortaya çıkan modifikasyon önerisi dikkate alınarak 4. ve 6. madde arasında hata kovaryansları arasında dikkate değer düzeyde bir ilişki olduğu ( $r = 0.7$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu madde çiftleri incelendiğinde ölçekte aynı gizil değişken altında yer aldıkları ancak anlam olarak birbirinin yerini karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, maddelerden birini ölçme aracının kapsamından çıkarmak yerine, maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonlarının modele eklenerek yeniden sınanmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden sınanan modelin uyum indeksleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği Uyum İndeksleri*

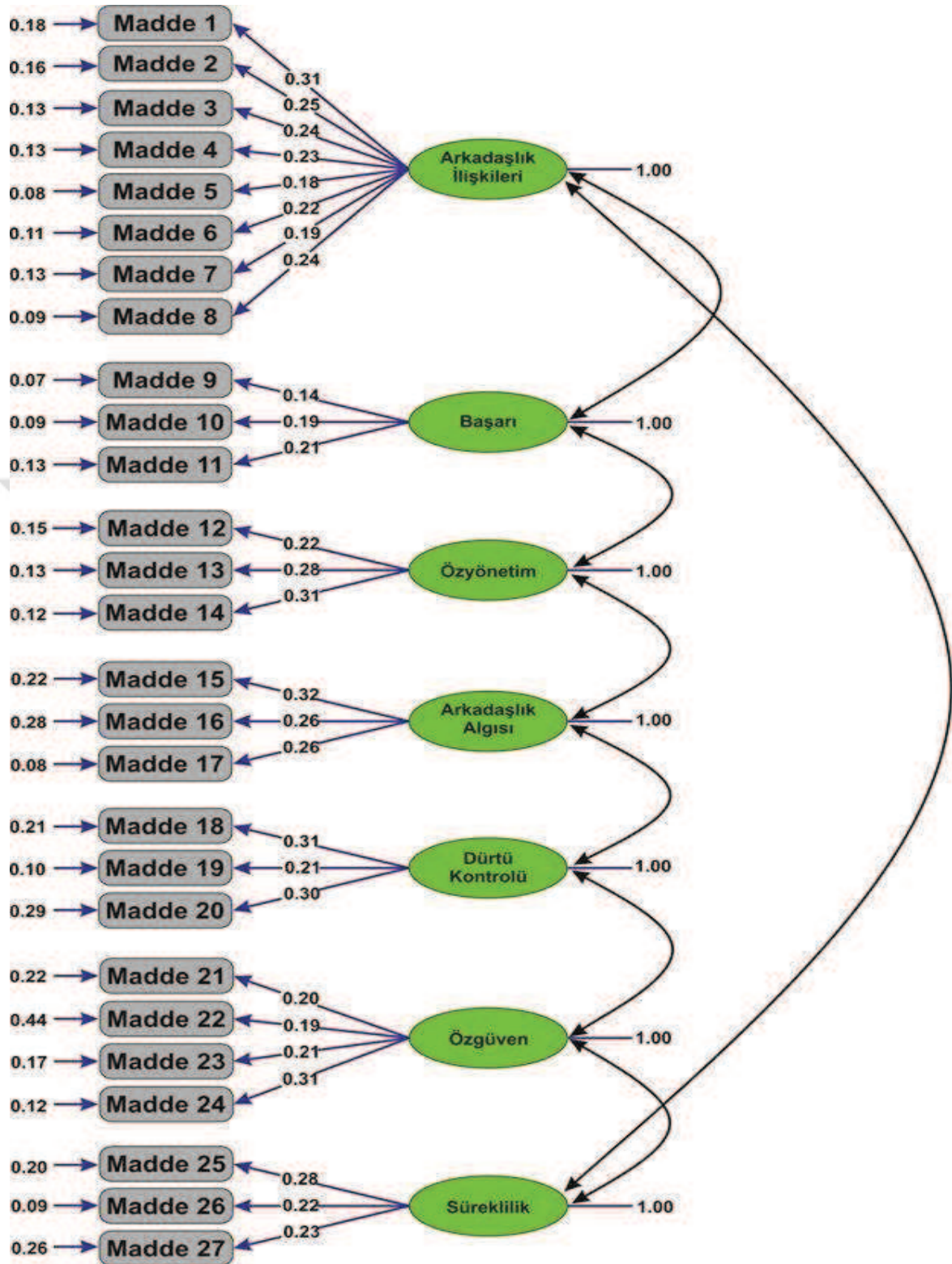
İndeks	Referans Değerler		Uyum düzeyi
$\chi^2$		481.81 (p= 0.00)	
$\chi^2/ df$	$\chi^2/ df \leq 5$ orta düzeyde uyuma, $\chi^2/ df \leq 3$ (büyük örneklerde) mükemmel uyuma, $\chi^2/ df \leq 2.5$ (küçük örneklerde) mükemmel uyuma, $\chi^2/ df \leq 2$ mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2000; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).	1.59 (481.81/ 302)	Mükemmel
RMSEA	RMSEA $\leq 0.10$ zayıf uyum (Browne ve Cudeck, 1993'ten akt. Yılmaz ve Çelik, 2009), RMSEA $\leq 0.8$ iyi uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), RMSEA $\leq 0.5$ mükemmel uyum (Schumacker ve Lomax, 2010)	0.036	Mükemmel
NFI	NFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010) NFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2001)	0.92	İyi
NNFI	NNFI $\geq 0.95$ (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010)	0.96	Mükemmel
GFI	GFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010), GFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008),	0.93	İyi
AGFI	AGFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Schumacker ve Lomax, 2010), AGFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)	0.91	İyi
CFI	CFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999), CFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010)	0.97	Mükemmel

Tablo 9 incelendiğinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin uyum ölçütlerinin ortaya koyduğu değerlerin İyi ve Mükemmel düzeyde uyum gösterdiği buna bağlı



olarak, model olarak doğrulandığı gör÷lmektedir. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin model olarak ortaya koyduğu yapıyı içeren yol analizi sonuçları Şekil 7'deki gibidir.





Şekil 7. Sosyal-duygusal öğrenme becerisi ölçeği yol analizi sonuçları.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının belirlenmesi ölçme

araçlarında güvenilirliği test etme yöntemlerinden biridir. Cronbach's Alpha katsayısı arkadaşlık algısı faktörü için .759, başarı faktörü için .600, özyönetim faktörü için .564, arkadaşlık ilişkileri faktörü için .609, dürtü kontrolü faktörü için .539, özgüven faktörü için .529, süreklilik faktörü için .510 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise .856 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede kullanılan analizlerden biri de Pearson korelasyon katsayısının hesaplanmasıdır. Bu sebeple, ölçme aracı 4 hafta ara ile 144 öğrencilik bir alt örneklem grubuna iki kez uygulanmıştır. Pearson Korelasyon katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

*Pearson Korelasyon Katsayısı*

		Uygulama 1	Uygulama 2
Uygulama 1	Pearson Correlation	1	,984**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		144
Uygulama 2	Pearson Correlation	,984**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	144	

Tablo 10 incelendiğinde, bu ölçeğe ilişkin Pearson korelasyon katsayısının  $r=.984$  ( $p<.05$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durum, gerçekleştirilen iki uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışma kapsamında, ölçeğin geliştirilme sürecinde madde havuzu oluşturulurken Öğrenme Becerileri, Öz farkındalık, Özyönetim, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma ve Etkili karar alma becerileri dikkate alınmıştır. Bununla beraber, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda öğrenme becerileri boyutunun Başarı ve Süreklilik olmak üzere iki faktöre ayrıldığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin öğrenme kapasitesine yönelik benlik algılarını

ifade eden öğrenme becerilerinin farklı çalışmalarda başarı ve süreklilik olmak üzere iki alt başlıkta ele alındığı görülmüştür (Bernard, Mangum ve Urbach, 2012). Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme alanında yapılan çalışmalar incelediğinde öğrencilerin başarmak için istikrarlı olmalarını ifade eden süreklilik boyutunun (Bender ve Wall, 1994; Elias, 1997; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger ve Pacnan, 2008) ve bilgiyi kullanarak başarılı olmalarını ifade eden başarı boyutunun (Durlak ve diğerleri, 2011; Elias ve Arnold, 2006; Greenberg ve diğerleri, 2003; Zins, 2004; Zins ve diğerleri, 2004) birbirinden ayrı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu ölçekte öğrenme becerilerinin süreklilik ve başarı olarak ayrı ayrı ele alınması, her iki boyutun etraflıca incelenmesinin gerekliliğine dikkati çekerek; bu boyutların sosyal-duygusal öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Buna ek olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda bireyin kendi duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığını ifade eden öz farkındalık becerisi ise öğrencilerin kendi yeterlikleri ve sınırlılıklarını bilmesini gösteren Özgüven faktörü içinde yer almıştır. Bu durum, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olan ve dolayısıyla kendi kapasitesini doğru değerlendirebilen öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Öte yandan, Özyönetim becerisi aynı kalırken özyönetim becerileri içinde yer alan ve içgüdüleri denetim altında tutmayı ifade eden Dürtü Kontrolü farklı bir faktör olarak özyönetim boyundan ayrılmıştır. Dürtü kontrolü, duygusal zeka ile ilgili araştırmalarda önemli yer tutmaktadır (Salovey ve Mayer, 1989; Atabek, 2000). Benzer yaş grubunda olmasa da dürtü kontrolünün duygusal zeka ile ilgili çalışmalarda ölçme araçlarında faktör olarak yer aldığını görmekteyiz (Bar-On, 1997; Çelik, Yildirim, Metin, Tahiroğlu, Toros, Avcı, Öngel ve Karayazı, 2011). Sosyal-duygusal öğrenme alanındaki çalışmaların temelinde duygusal zeka alanındaki çalışmalar önemli yer tutmaktadır (Cohen, 1999, Çapan, 2006). Bu durum değerlendirildiğinde dürtü kontrolünün özyönetim becerisinden ayrılmasının alan yazın ile uyum gösterdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal çevresindeki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını ifade eden ilişki kurma becerisi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer yaş grubu için sosyal ilişkileri inceleyen araştırmalarda arkadaşlık algısı (Bloemer, Odekerken-Schröder ve Kestens, 2003; Hunter ve Elias, 1999; Grime, 2005; Li ve Lai, 2007; Öpengin ve Sak, 2012) ve arkadaşlık ilişkilerinin (Avcı, 2009; Çelik, 1994; Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010; Parker ve Asher, 1993; Valkenburg ve Peter, 2006) vurgulandığı görülmüştür. Bir çocuğun akranlarıyla arkadaşlık ilişkisi kurması çocukluk döneminin gelişimsel özelliklerinden biridir (Demir ve Kaya, 2008). Bu ilişkiler çocukların sosyal gelişimine önemli katkı sağlar (Guralnick, 2005). Çocuğun akranları tarafından nasıl algılandığı da ilişki kurmada önemli bir diğer husustur çünkü arkadaşlık ilişkisi arkadaşlık algısına dayanır (Demir ve Kaya, 2008). Bu nedenle, bu araştırmada arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri faktörlerinin birbirinden ayrı algılanması arkadaşlık ilişkilerinin arkadaşlık algılarına bağlı olarak gelişmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu ortama ve şartlara uyum göstermesini ifade eden sosyal farkındalık (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009) becerisine ilişkin maddeler geçerlik çalışmaları sonucunda düşük faktör yük değerine sahip olmaları nedeniyle ölçme aracının kapsamından çıkarılmıştır. Türkiye’de alan yazın incelendiğinde sosyal zeka ile ilişkili olan sosyal farkındalık kavramının (Goleman, 2006) okul öncesi eğitiminde, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içerisinde yer aldığı (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Demir ve Doğanay, 2010; Kaf, 2000) ancak bu konudaki araştırmaların daha büyük yaş grupları ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Ardahan, 2012; İlhan ve Çetin, 2014; Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010).

Bireyin kendisinin ve başkalarının lehine yerinde ve sağlıklı kararlar vermesini ifade eden etkili karar alma (CASEL, 2013) becerisine ilişkin maddeler geçerlik çalışmaları sonucunda düşük faktör yük değerine sahip olmaları nedeniyle ölçme aracının kapsamından çıkarılmıştır.

rılmıştır. Türkiye’de alan yazın incelediğinde karar alma/verme becerisine ilişkin çalışmaların daha çok yetişkin katılımcılarla gerçekleştirildiği görülmektedir (Çelikten, 2001; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Üstün ve Bozkurt, 2003). Oysa uluslararası alan yazında çocukların ve gençlerin etkili karar alma becerilerini içeren çalışmalar bulunmaktadır (Copple ve Bredekamp, 2009; Lansdown, 2001; Treseder, 1997). Ulusal ve uluslararası alanyazındaki bu farklılığın kültürel faktörler ve eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’nin 7 faktör ve 27 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Böylece, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirlemeyi amaçlayan kapsamlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışma ile ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini belirleyen, ulusal ve uluslar arası sınıflamaları dikkate alarak hazırlanmış geniş kapsamlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Özellikle, ülkemizdeki ölçme araçları incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencileri için geçerliği ve güvenirliği sağlanmış başka ölçeğin bulunmaması bu ölçeğin önemini daha da artırmaktadır.

**Bu sınıfta neler oluyor? ölçeği.** Fraser, Fisher ve McRobbie (1996) tarafından geliştirilen Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği öğrenme ortamı ve öğrenme çıktılarına ölçmeye dayalıdır. Bu doğrultuda, ölçek öğrenme ortamında öğrencilerin sınıf iklimini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 7 alt boyut ve 54 maddeden meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar; Öğrenci Uyumu, Öğretmen Desteği, Katılım, Araştırma, Görev Uyumu, İşbirliği ve Eşitlik olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde, Öğrenci Uyumu için Cronbach Alpha .81, Öğretmen Desteği için Cronbach Alpha .88, Katılım için Cronbach Alpha .82, Araştırma için Cronbach Alpha .83, Görev Uyumu için Cronbach Alpha .86, İşbirliği için Cronbach Alpha .67 ve Eşitlik için Cronbach Alpha .81 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Daha sonra, ölçek Alridge, Fraser ve Huang (1999) tarafından yılında yeniden düzenlenmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin yeni halinde öğrenci uyumu ve araştırma boyutları 8 madde olarak kalmış, öğretmen desteği ve katılım boyutları 10 maddeden 8 maddeye, görev uyumu boyutu ise 9 maddeden 8 maddeye düşürülmüştür. Bununla beraber, işbirliği boyutu 4 madden 8 maddeye, eşitlik boyutu ise 5 maddeden 8 maddeye çıkarılmıştır. Böylece, faktör isimleri aynı kalarak ölçek 56 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Avusturalya ve Tayvan'da karşılaştırmalı olarak yapılmış ve ölçek boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Avusturalya için. 87-.97 arasında Tayvan için ise. 90-.96 arasında bulunmuştur.



***Bu sınıfta neler oluyor ölçeği'nin uyarlama süreci.*** Bu araştırmada Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak kullanmak amacı ile ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sırasında Bartram (2001), Hambleton (1996), Hambleton ve Patsula (1998), Hambleton ve Patsula (1999) ve International Test Commission'ın (2005) kültürler arası ölçek uyarlama aşamaları incelenerek uyarlama sürecinde takip edilecek adımlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, uyarlama sürecinde dil ve kültürel olarak gruplar arasında yapı eşitliğini sağlama, uyarlama yapılması veya yeni bir test geliştirilmesine karar verme, uzman çevirmenler seçme, çeviri ve testi adapte etme, testin adapte edilmiş versiyonunu gözden geçirme ve gerekli değişiklikleri yapma, testin uyarlama yapılmış versiyonunu küçük bir gruba uygulama aşamaları izlenmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, uyarlanan ölçeği daha büyük bir gruba ya da alana uygulama, uygulanacak testleri belirleme, eğer kültürler arası bir test ise dilsel eşitliği sağlama, araştırmaya uygun olarak geçerliği test etme aşamaları uygulanmıştır.

Ölçek ilk olarak, ilkokul düzeyindeki çocuklarla çalışmaları olan ve iyi derecede İngilizce bilen üç çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri grubunda Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapan ve ilkokul öğrencileri ile çalışmaları olan bir öğretim elemanı; Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan, iyi derecede İngilizce bilen ve ilkokul öğrencileri ile deneyimi olan uzman bir öğretim üyesi ile ilkokul öğrencileri ile çalışmaları olan ve iyi derecede İngilizce bilen bir araştırmacı olmak üzere üç akademisyen yer almıştır. Her bir akademisyen ölçeğin orijinalini tek başına Türkçeye çevirmiştir.

Daha sonra, Türkçe formuna dil ve anlam bakımından en doğru şeklini vermek, çevrilen formun ilkokul öğrencilerinin seviyesine uygunluğunu değerlendirmek ve ifadelerin açık ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla çevirmenlerden oluşan bir panel oluşturulmuştur. Rubio vd. (2003) uyarlama çalışmalarında çeviri sürecinde panel oluşturmanın ölçek maddelerinin her birinin etkili olarak değerlendirilebilmesi için araştırmacıya yapıcı geribildirim



sağladığını belirtmektedir. Panelde alan uzmanı ve alan dışı panelist bulunabileceği belirtilmekle birlikte, panelist sayısı araştırmanın amacına göre araştırmacıya bağlı olmakla birlikte üç kişinin altına düşürülmemesi önerilmektedir (Rubio vd. 2003). Bu araştırmada Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin Türkçeye çevrilmesi sürecinde oluşturulan panelde ölçeği çeviren uzmanlar bir araya gelerek her bir maddeyi anlaşılabilirlik, Türkçeye uygunluk, kullanılan kelimelerin doğruluğu ve açıklığı, ilkokul öğrencisinin seviyesine uygunluğu bakımlarından değerlendirerek üzerinde tartışmışlardır. Çevirisi yapılan sözel içerikli ölçeklerde bazı ifadelerin, deyimlerin ve terimlerin diğer ülkelerde karşılığı bulunmayabilir, bu durumda o madde ya ölçekten çıkarılır ya da yakın anlamlı başka ifadelerin oluşturulması gerekir (Şencan, 2005). Bu sebeple, orijinal ölçek maddelerinde yer alan bazı deyimler en uygun Türkçe karşılığı dikkate alınarak ifade edilmiştir. Düzenlenen panel sonucunda, ölçekte yer alan her bir madde için en uygun açıklamayı gösteren ifadeye karar verilmiştir. Böylece, tek bir Türkçe form üzerinde anlaşılmıştır.

Ölçek uyarlama sürecinde ikinci adım geri çeviri süreci olarak belirlenmiştir (Sassa vd. 2009). Geri çeviri süreci üç aşamadan oluşur. Bunlar; teknik çevirinin yapılması, çevirilerin uzman komiteleri ile bir araya getirilmesi ve uzmanların kararları sonucu gerekli değişikliklerin yapılmasıdır (Epstein vd. 2015). Bu doğrultuda bu araştırmada geri çeviri sürecinde ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formu 3 akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri grubunda İngilizce Eğitimi alanında görev yapmakta olan ilkokul öğrencileri ile çalışmaları olan 1 öğretim elemanı ve Eğitim Bilimleri alanında ilkokul düzeyindeki çocuklarla çalışmaları olan ve iyi derecede İngilizce bilen 2 öğretim elemanı yer almaktadır. Türkçeye çevrilen ölçeğin geri çevirisi yapıldıktan sonra, ölçeğin geri çevirisini yapan uzmanlar, tez danışmanı ve araştırmacıdan oluşan 5 kişilik grup bir panel aracılığıyla bir araya gelmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde ölçeğin orijinali, Türkçeye çevrilmiş hali ve geri çevirisi dikkate alınarak tartışılmış; dil yapısı, kullanılan kelimelerin uygunluğu ve

güncelliği bakımından kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, her bir madde için en uygun açıklamayı veren ifadeye karar verilerek Türkçe form üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formu ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören üç ve ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören üç olmak üzere toplam altı öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden ölçeği okuyarak; varsa anlaşılmayan ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan dö- nütler doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiştir. Buna ek olarak, ilkokul öğrencileri ile çalışmalar yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması kapsamında ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanması önem taşımaktadır. Testler veya anketler bir dilden başka bir dile uyarlandığında farklı dillerdeki formlarının eşdeğerliğinin sağlandığından, kaynak ve hedef dil arasındaki farkın en aza indirilmesi gerekmektedir (Asil ve Gelbal, 2012; Hambleton, 1996). Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasına ilişkin çalışmalar incelendiğinde hem ölçeğin orijinalinin hem de belirlenen dile çevrilen halinin iyi derecede İngilizce bilen hedef gruba belirli aralıklar ile uygulanarak, elde edilen bulgular arasındaki korelasyona bakıldığı görülmektedir (Dellinger ve Bobbett, 2008; Meral ve Cavkaytar, 2013). Ancak, bu ölçeğin uyarlama çalışmalarının yapıldığı Çanakkale ilinde İngilizce öğretim yapan okulların bulunmaması sebebiyle, ölçeğin hem İngilizce hem de Türkçe halinin uygulanacağı öğrenci grubuna ulaşılamamıştır. Bu sebeple, bu gibi durumlarda dilsel eşdeğerliğin sağlanması için neler yapılması gerektiğine ilişkin alan yazın taranmıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanması için hem orijinal hem de belirlenen dile uyarlanmış ölçme aracı, içindeki madde sayısı, niteliği, kullandığı ölçekleme tekniği (Likert, Thurstone vb), faktör yapısı ve ölçtüklere davranış bakımından birbirine denk olması gerekli olduğu anlaşılmıştır. Bu şartlar sağlanmadan uyarlanan ölçeğin iki hali arasında ilişki bulunsa bile bu eşdeğerlik anlamına gelmeyecektir (Ergin, 1995). Buna ek olarak, Sousa ve Rojjanasrirat (2011) dilsel

eşdeğerliğin sağlanmasında ölçeğin hedef grubu yani ölçeğin geliştirildiği asıl grup ile benzer özellikler taşıyan bir başka gruba uygulanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda, çocuklarla yapılan çalışmalarda ölçeğin orijinal dilini ve Türkçeyi bilen çocuklar bulunamadığı takdirde, her iki dili de iyi derecede bilen yetişkin bir uzman grubunun görüşüne başvurulduğu görülmektedir (Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun, 2014; Özdemir ve Gür, 2011). Bu doğrultuda, bu araştırmada uzman görüşü de alınarak dilsel eşdeğerliğin sağlanması amacıyla ölçeğin hedeflediği ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine İngilizce öğreten ve belirtilen yaş grubu ile deneyimi olan İngilizce öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Böylece, altı İngilizce öğretmeninden ölçeğin orijinal dili olan İngilizce ve Türkçe halini okuması ve ölçek maddelerine ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır.

Daha sonra, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için çalışma grubunu 2014–2015 akademik yılında Çanakkale İl Merkezi'nde yer alan üçüncü ve dördüncü sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin uyarlanması sürecinde çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda veriler 2014–2015 akademik yılında Çanakkale ili merkezinde yer alan 5 ilkokulda öğrenim gören 434 öğrenciden toplanmıştır. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği uygulanan okul isimleri ve öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

*Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Uygulanan Okullar*

Okul Adı	Öğrenci Sayısı			
	3. Sınıf		4. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
18 Mart İlkokulu	14	17	30	35
Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu	27	25	23	30
Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	26	21	22	23
Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu	21	21	24	29
Özlem Kayalı İlkokulu	11	13	13	10
TOPLAM	434 Öğrenci			

Tablo 11’de görüldüğü gibi evrenden yansız olarak seçilen 5 okulun üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplamda 487 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak, ölçek formunu hatalı dolduran öğrencilerden toplanan veriler veri setine dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, 434 öğrenciden toplanan veriler veri setine dâhil edilmiştir.

**Doğrulayıcı faktör analizi.** Elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. DFA bir tür hipotez testidir ve modelin ve faktör yapısının geçerliği konusunda kuramsal olarak daha çok bilgi sağlaması sebebiyle açımlayıcı faktör analizinden daha güçlüdür (Şencan, 2005). Bu doğrultuda, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği’nin uyarlanmasında model olarak ortaya konan yapının Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerliğini test etmede doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır (Harrington, 2009; Şencan, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda  $\chi^2 = 2989.04$ ,  $df = 1414$ ,  $RMSEA = 0.051$ ,  $NFI = 0.92$ ,  $NNFI = 0.95$ ,  $CFI = 0.96$ ,  $GFI = 0.80$  ve  $AGFI = 0.78$  olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, yapılan analiz sonucu ortaya çıkan modifikasyon önerisi dikkate alınarak 9. ve 10. madde-

ler ( $r=11$ ) ile 24. ve 26. maddeler ( $r=10$ ) arasında hata kovaryansları arasında dikkate değer düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu madde çiftleri incelendiğinde ölçekte aynı gizil değişken altında yer aldıkları ancak anlam olarak birbirinin yerini karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle, madde çıkarmak yerine maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonlarının modele eklenerek yeniden sınanmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden sınanan modelin uyum indeksleri Tablo 12’de verilmiştir.



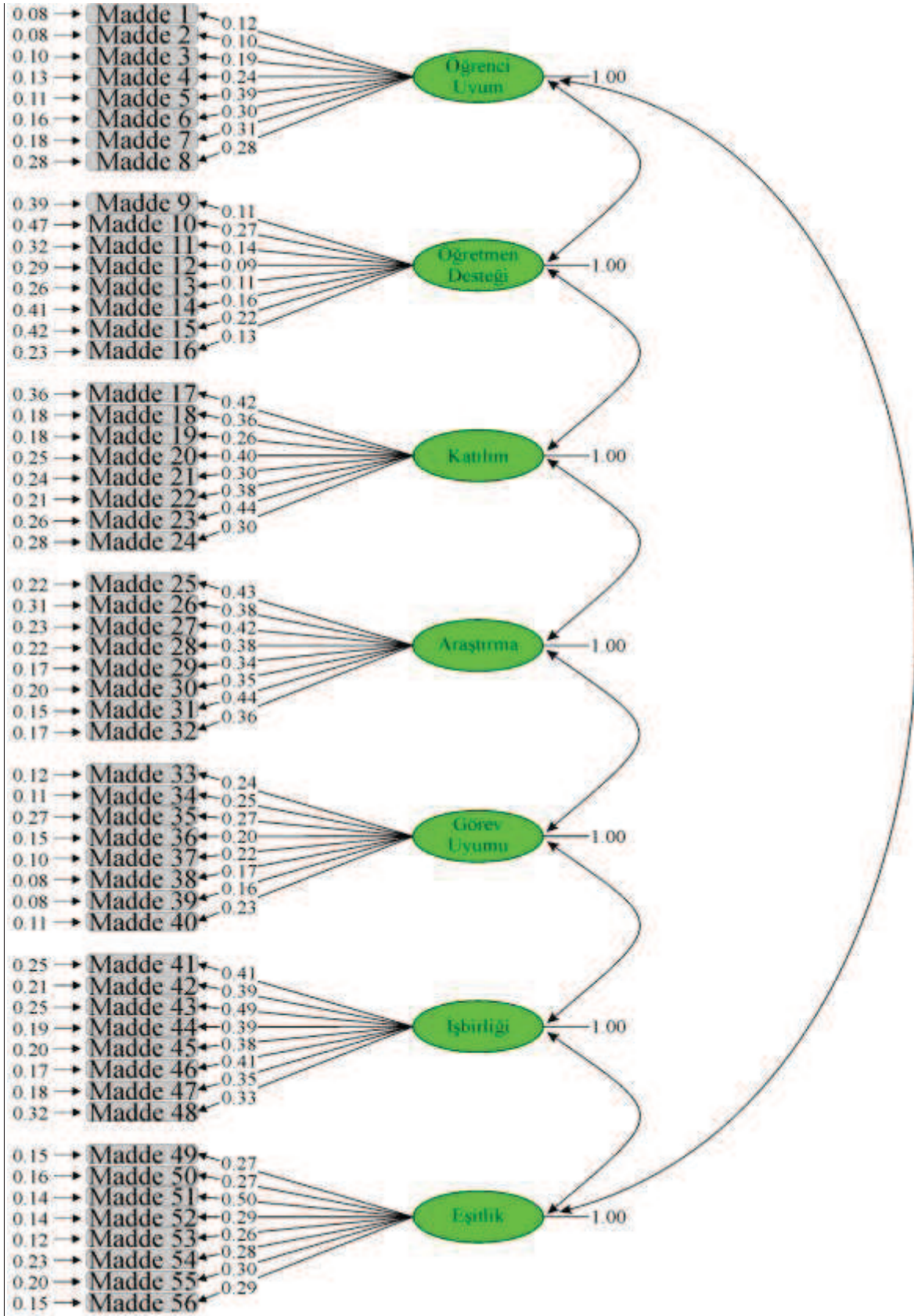
Tablo 12

*Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği Uyum İndeksleri*

İndeks	Referans Değerler	Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği	Uyum düzeyi
$\chi^2$		2883.89 (p= 0.00)	
$\chi^2/ df$	$\chi^2/ df \leq 5$ orta düzeyde uyuma, $\chi^2/ df \leq 3$ (büyük örneklerde) mükemmel uyuma, $\chi^2/ df \leq 2.5$ (küçük örneklerde) mükemmel uyuma, $\chi^2/ df \leq 2$ mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2000; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).	2.04 (2883.89 / 1214)	Mükemmel
RMSEA	RMSEA $\leq 0.10$ zayıf uyum (Browne ve Cudeck, 1993'ten akt. Yılmaz ve Çelik, 2009), RMSEA $\leq 0.8$ iyi uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), RMSEA $\leq 0.5$ mükemmel uyum (Schumacker ve Lomax, 2010)	0.049	Mükemmel
NFI	NFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010) NFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2001)	0.92	İyi
NNFI	NNFI $\geq 0.95$ (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010)	0.96	Mükemmel
GFI	GFI $< 0.90$ kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1988'den akt. Zabkar, 2000; Cole, 1987'den akt. Jolliffe ve Farrigton, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Balla ve McDonald, 1988'den akt. Marsh, 1995). GFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010), GFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008),	0.81	Kabul edilebilir
AGFI	AGFI $< 0.90$ kabul edilebilir uyum (Anderson ve Gerbing, 1988'den akt. Zabkar, 2000; Cole, 1987'den akt. Jolliffe and Farrigton, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Balla ve McDonald, 1988'den akt. Marsh, 1995). AGFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Schumacker ve Lomax, 2010), AGFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)	0.79	Kabul edilebilir
CFI	CFI $\geq 0.90$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999), CFI $\geq 0.95$ mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010)	0.96	Mükemmel

Tablo 12 incelendiğinde,  $\chi^2/df = 2,04$  mükemmel uyuma, RMSEA= 0.049 mükemmel uyuma, NFI = 0.92 iyi uyuma, NNFI = 0.96 mükemmel uyuma, CFI = 0.96 mükemmel uyuma, GFI = 0.81 ve AGFI = 0.79 ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. GFI ve AGFI indeksinin iyi uyum gösterebilmesi 0.90'dan büyük olması beklenir. Ancak iyilik uyum indeksi (GFI) Ki-Kare'nin alternatifi olarak görülmektedir (Çokluk vd. 2012; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bununla beraber, birçok araştırmacı modelin uyumunu değerlendirirken örneklem büyüklüğünden bağımsız olması sebebiyle Ki-kare yerine iyilik uyum indeksini kullanır (Cheung ve Rensvold, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu araştırmada her iki uyum indeksine yer verilmiştir. Modelin doğrulanması için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması, GFI ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değer alması ve diğer bütün uyum indekslerinin iyi ve mükemmel uyum göstermesi ile Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin model olarak doğrulandığı kabul edilmiştir. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin model olarak ortaya koyduğu yapıyı içeren yol analizi sonuçları Şekil 8'deki gibidir.





Şekil 8. Bu sınıfta neler oluyor? ölçeği yol analizi sonuçları.



Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'nin geçerliğinin sağlanmasının ardından güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Cronbach's Alpha katsayısı Öğrenci uyumu boyutu için Cronbach Alpha.78, Öğretmen desteği boyutu için Cronbach Alpha .80, Katılım boyutu için Cronbach Alpha .81, Araştırma boyutu için Cronbach Alpha .75, Görev uyumu boyutu için Cronbach Alpha .83, İşbirliği boyutu için Cronbach Alpha .79 ve Eşitlik boyutu için Cronbach Alpha .81 olarak, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme aracı yüksek derecede güvenilir bulunmuştur (Şencan, 2005).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede kullanılan analizlerden biri de Pearson korelasyon katsayısının hesaplanmasıdır. Bu sebeple, ölçme aracı 4 hafta ara ile 120 öğrencilik bir alt örneklem grubuna iki kez uygulanmıştır. Pearson Korelasyon katsayısına ilişkin bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

*Pearson Korelasyon Katsayısı*

		Uygulama 1	Uygulama 2
Uygulama 1	Pearson Correlation	1	,920**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		120
Uygulama 2	Pearson Correlation	,920**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	120	

Tablo 13 incelendiğinde, bu ölçeğe ilişkin Pearson korelasyon katsayısının  $r=.920$  ( $p<.05$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça çok yüksek ilişkiyi ifade eder (Büyüköztürk, 2011; Kalaycı, 2009). Bu durum, gerçekleştirilen iki uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Bu Sınıfta

Neler Oluyor? Ölçeği'nin 7 faktör ve 56 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

**Yansıtıcı günlükler.** Araştırmacının, deneysel işlem boyunca (her ders sonunda doldurulmak üzere) deneyimlerini aktardığı, yansıtıcı günlükler tutmuştur. Yansıtıcı günlüğün içeriğini araştırmacının kişisel deneyimleri oluşturmaktadır (Schon, 1983). Araştırmacının deneyimlerini aktaracağı yansıtıcı bir biçimde yazmanın, değerlendirme listesi, günlük ya da yansıtıcı form olmak üzere farklı türleri bulunmaktadır (Moore ve Ash, 2002). Bu araştırmada, yansıtıcı öğelerin belirlendiği günlükler kullanılmıştır.

Bir sınıfta her gün, öğretmen ve öğrencilerin aralarındaki dialoglar, sözlü olmayan mesajlar ve yanlış anlaşılmalardan oluşan, başkaları için önemsiz olan pek çok durum gerçekleşmektedir (Wragg, 1994). Deney I ve Deney II gruplarında sosyal-duygusal öğrenme derslerinin ardından, dersler sırasında yaşanan kritik olayları kaçırmamak amacıyla her ders sonunda kaleme alınmak üzere yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Yansıtıcı günlüklerin kullanılmasındaki öncelikli amaç araştırmacının bireysel deneyimleri ve öznel yargılarından hareketle, kendi öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapmasıdır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacına dayalı olarak sosyal-duygusal öğrenme bakımından önem arz eden yansıtıcı unsurlar belirlenmiştir. Betimsel özellikte olan alan notları, gözlemlenen bireylerin doğrudan alıntı ifadeleri, araştırmacının kendi hisleri, tepkileri ve yaşadığı duruma atfettiği öneme kadar geniş kapsamlı bir tasviri içermektedir (Patton, 2002). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan yansıtıcı günlüklerde, araştırmacı, sosyal-duygusal öğrenme konusunda önemli olabilecek öğrenci ifadelerini, yaşanan olayları ve gözlenen durumları kendi bakış açısından betimsel olarak ele almıştır.

**Gözlem formu.** Gözlem, gözlemlenen olayı, olay içerisindeki durumları, gözlemlenen kişileri ve bu kişilerin bakış açılarını betimlemeyi amaçlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Patton, 2002). Bu araştırmanın amacına bağlı olarak, araştırmaya katılan olan deney ve kont-

rol gruplarında Türkçe derslerinde aynı konuların eş zamanlı olarak işlenmesi deneysel uygulamanın kontrol edilebilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmacı Türkçe derslerini sınıf öğretmenlerinin ders planlarını uygulaması ve öğretmenin ve öğrencinin sınıf içindeki rolü bakımından incelemiştir; gruplar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları gözlemlemiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarında sınıf öğretmenlerinin işlemiş olduğu Türkçe derslerini gözlemek amacıyla araştırmacı tarafından gözlem yapılmasına karar verilmiştir. Gözlemler deneysel uygulamanın 2. (I. Gözlem Oturumu), 5. (II. Gözlem Oturumu) ve 8. (III. Gözlem Oturumu) haftalarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerin, etkinlik ve davranışlarını katılımcı olmayan gözlemci olarak izlemiştir. Katılımcı olmayan gözlemlerde araştırmacı seyirci rolündedir (Creswell, 2007; Patton, 2002). Araştırmacının rolü her ne olursa olsun, gözlem davranışın ortaya çıktığı doğal ortamında yapıldığı için gözlem işlemini tüm yönleri ile kontrol etmek mümkün değildir (Bailey, 1994). Bu nedenle, araştırmacının gözlemlenecek olguyu en detaylı haliyle betimleyebilmesi için gözlem notları alması tavsiye edilir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, gözlemin amacına dayalı olarak gözlem sırasında dikkate alınacak araştırma açısından önem arz edebilecek unsurlar belirlenmiştir. Gözlem sırasında kayıt alma, analiz sırasında gözleme geri dönerek betimsel bilgi elde etmeyi sağlar (Patton, 2002). Bu araştırmada gözlemler yoluyla derin ve detaylı veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından ayrıntılı betimsel açıklamaları içeren yazılı kayıtlar tutulmuştur. Araştırmacının sistemli ve kontrollü olarak gözlem yapabilmesi için gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunda dersin teknik ve içerik özelliklerini ele alan iki boyutlu bir yapı ortaya konmuştur.

Gözlem formunun ilk bölümü, deney grupları arasındaki eşgüdüm, derslerde gerçekleştirilen etkinlikler, etkinliklere ayrılan süre ve öğrencilerin rolünü gözlemek üzere yapılandırılmıştır. İkinci bölümde ise sosyal-duygusal öğrenme derslerinde sunulan içeriğin Türk-

çe dersine yansıyor yansımadağı ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğelere verdiği tepkiler ele alınmıştır.

Gözlem formu, gözlemin amacını kapsayacak şekilde hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Gözlem formunun değerlendirilmesinde, ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile çalışmaları Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesinin ardından önerilen düzeltmeler yapılarak gözlem formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Yapabilirsin! Programının Türk Kültürüne Uyarlanması.** Yapabilirsin! programının Türk kültürüne uyarlanması kapsamında, program öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Dilsel uyumun sağlanması aşamasında eğitim-öğretim alanında çalışmaları olan bir çevirmenden profesyonel çeviri hizmeti alınmıştır. Çevirmen öncelikle tüm programı olduğu gibi aslına sadık kalarak çevirmiştir. Daha sonra araştırmacılar ve çevirmenin bir arada bulunduğu bir panel yardımı ile programda kritik önem arz eden kavramların üzerinde tartışılarak çeviriye en son hali verilmiştir.

Dilsel uyumun sağlanmasının ardından, kültürel uyum aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada aşağıdaki unsurlar dikkate alınmıştır:

- Kişi ve mekân isimleri,
- Kültüre özgü olgular,
- Ulaşılabilir örnekler.

Kişi ve mekân isimleri Türkçeye uygun olarak değiştirilmiştir. Kültürel uyumun sağlanmasında dikkate alınan ikinci unsur ise kültüre özgü olgulardır (Şencan, 2005). Bu aşamada, deyimler ve atasözlerini bire bir çeviri yapmak yerine Türkçede benzer anlama gelen başka kalıplarla ifade edilmiştir. Örneğin; “How does your cookie crumble?” ifadesi yerine “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır” atasözü kullanılmıştır. Son olarak ise etkinliklerde yer alan örneklerin çocuğun kendi yaşantısında görebileceği durumlar olmasına dik-

kat edilmiştir. Bu doğrultuda, sörf yapmak yerine yüzmek gibi örnekler verilmiştir. İsimler, olgular ve örneklerin Türk kültürüne uygun ve öğrencilerin daha rahat anlayacağı durumlarla değiştirilmesi ile kültürel uyum sağlanmıştır. Böylece, ders programlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

**Ders planlarının hazırlanması.** Bu bölümde Yapabilirsin! programının Türkçeye uyarlanma süreci, Yapabilirsin! programı ve Duygusal ve sosyal Gelişim Dersi kapsamında hazırlanan ders planları ile Türkçe ders planlarının hazırlanışına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

***Yapabilirsin! programı ders planları.*** Yapabilirsin! programı her bir tema için kazanım, etkinlik ve materyalleri araştırmacıya sunmaktadır. Bu doğrultuda, ders planları dikkati çekme, güdüleme, derse geçiş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına uygun olarak düzenlenmiştir. Ders planlarının hazırlanması ve uygulanmasında programda yer alan etkinlik ve materyallere yer verilmiştir. Programın önerdiği çalışma kâğıtları, senaryo kartları ve hikayeler kullanılmıştır. Örneğin; İyi geçinme temasında “İyi gün mü yoksa kötü gün mü?” senaryo kartları, Duygusal Sağlıkta temasında “Duygular Tombala” çalışma kâğıtları, Güven temasında “Kendine Güven Kolajı” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

***Duygusal ve sosyal gelişim dersi planları.*** Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi planları dersin öğretim programına bağlı olarak hazırlanmıştır. Programda her bir tema için kazanım, etkinlik ve materyaller araştırmacıya sunulmaktadır. Örneğin, her bir tema için örnek etkinlik ve bu etkinlikte kullanılacak materyaller öğretmen ve araştırmacılara program tarafından sunulmaktadır. Bu doğrultuda, ders planları dikkati çekme, güdüleme, derse geçiş, geliştirme ve değerlendirme aşamalarına uygun olarak düzenlenmiştir. Etkinlikler ve materyaller tamamen programdaki orijinal haline sadık kalınarak ders planlarına dâhil edilmiştir. Ders planlarının hazırlanması ve uygulanmasında programda yer alan etkinlik ve materyallere yer verilmiştir. Örneğin; Duygu ve Düşünce Yönetimi temasında “Doğru Anladım mı?” adlı

hikâye ve drama etkinliği, Kendini Tanıma ve Kabul temasında “Cumartesi Bir İş Fırsatı” adlı rol oynama etkinlik gerçekleştirilmiştir.

**Türkçe dersi planları.** Araştırmada deneysel uygulamanın sonuçlarına etki edebilecek faktörleri kontrol altına almak amacıyla, deney ve kontrol gruplarında Türkçe derslerinin aynı şekilde işlenmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmacı Türkçe dersi planlarının hazırlanmasından önce deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenlerine Türkçe dersinin bu araştırma için önemini açıklayan bir öğretmen eğitimi düzenlenmiştir. Ders planlarının oluşturulmasında İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan planların kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, ders planı yapmadan deneysel işlem süresince hangi konunun ne zaman ve nasıl işleneceği detaylı olarak planlanmıştır. Böylece, Türkçe dersleri her üç grupta birbirine benzer şekilde işlenmiş ve gruptaki öğrencilerin akademik başarılarının bu durumdan benzer şekilde etkilenmesi beklenmiştir.

### Verilerin Analizi

**Öğretmen görüşmelerinin analizi.** Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler öncelikle deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Deşifre sırasında verilerin doğru yorumlanması, araştırmacıya ve okuyucuya kolaylık sağlaması amacıyla Silverman’ın (1993) nitel verileri yorumlamada önerdiği sembollerden bazıları kullanılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14

#### *Nitel Verilerin Yorumlanmasında Kullanılan Semboller*

Kullanılan Simge	Kullanıldığı Yer
(.)	Kısa süreli sessizlik olduğunda
BÜYÜK HARF	Özellikle vurgulanan kelimelerde
( )	Konuşmada anlaşılmayan yer olduğunda
(kelime)	Emin olunamayan kelimelerde
<u>iii</u>	Uzatılan sesler
...	devam eden konuşmalarda

Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yöntemi uyarlanarak kullanılmıştır. Gömülü teori, araştırma sürecinde verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi yoluyla yeni bir teoriye ulaşmayı hedefleyen bir süreci içerir (Strauss ve Corbin, 1998). Böylece, bu çalışmada öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşleri ve bu görüşler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak verilerin tümevarımsal bir yolla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizinde gömülü teorinin ilk aşaması olan verilerin bölümlere ayrılarak incelendiği ve kavramsallaştırıldığı *açık kodlama* ile gömülü teorinin ikinci aşaması olan, kodlama sürecinde ortaya çıkan ana kategoriler ve alt kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koyan *eksensel kodlama* aşamaları kullanılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler açık kodlama ve eksensel kodlama aşamaları kullanılarak analiz edilmiştir. Açık kodlama bir veri setinde yer alan durumları tanımlama, isimlendirme, kategorize etme ve betimlemeyi içerir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu doğrultuda, her satır, cümle ve paragrafı “ne hakkında” ve “neye işaret ediyor” sorularını sorarak okumayı gerektirir. Böylece kodlar ortaya çıkarılır (Gençoğlu, 2014). Bu çalışmada açık kodlama aşamasında her bir cümle satır satır okunup sosyal-duygusal öğrenme ile olan ilişkisi bakımından detaylı bir şekilde değerlendirilerek önemli görülen tüm sözcüklerin altı çizilmiştir. Belirlenen ifadeler bir sözcük ya da sözcük grubu ile kodlanmıştır. Böylece, her bir veri setindeki benzer ifadeler bir araya getirilerek kendini ifade etme, başkalarının duygularını anlama gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Birbiri ile ilişkili kodların bir araya gelmesi ile kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amacıyla eksensel kodlama yapılmıştır. Eksensel kodlama aşamasında kategoriler ve alt kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla açık kodlama aşamasında elde edilen bulgular nedensellik bağlamında detaylı olarak incelenmiştir. Bu aşamada, her bir kategori ve alt kategori, eksensel detaylar, müdahaleci durum, rastlantısal durum ve olgu kapsamında incelenerek aralarındaki ilişki ortaya konmuştur. Böylece, olgunun ortaya çıkmasında rol

oynayan detay ve durumlar yeniden kodlanarak “*Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme'nin Yeri ve Önemi*” ve “*Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları Hakkındaki Görüşleri*” olmak üzere iki ana kategoriye ulaşılmıştır.

**Deneysel uygulamadan elde edilen verilerin analizi.** Deneysel uygulama kapsamında Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontestlerden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra, verilere uygulanacak testlere karar vermek amacıyla veri setinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda, öntest ve sontestlerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda veri setinin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Analizlere başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği ve Türkçe Başarı Testi'nin öntestinden almış oldukları puanların eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular grupların öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda, grupların öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla verilere bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

**Yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerin analizi.** Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler doküman analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması planlanan yapı hakkındaki yazılı metinlerin analiz edilmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yazılı metinler geçmiş hakkında bilgi sunan kaynaklardır (Keskin ve Yaman, 2014). Bu doğrultuda, bu araştırmada araştırmacının deneysel uygulama sırasında araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen programları Deney I ve Deney II grubunda uygularken kendi deneyimlerini aktardığı yansıtıcı günlükler analiz edilmiştir. Yansıtıcı günlüklerin analizinde, tümdengelimsel bir yaklaşım izlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı

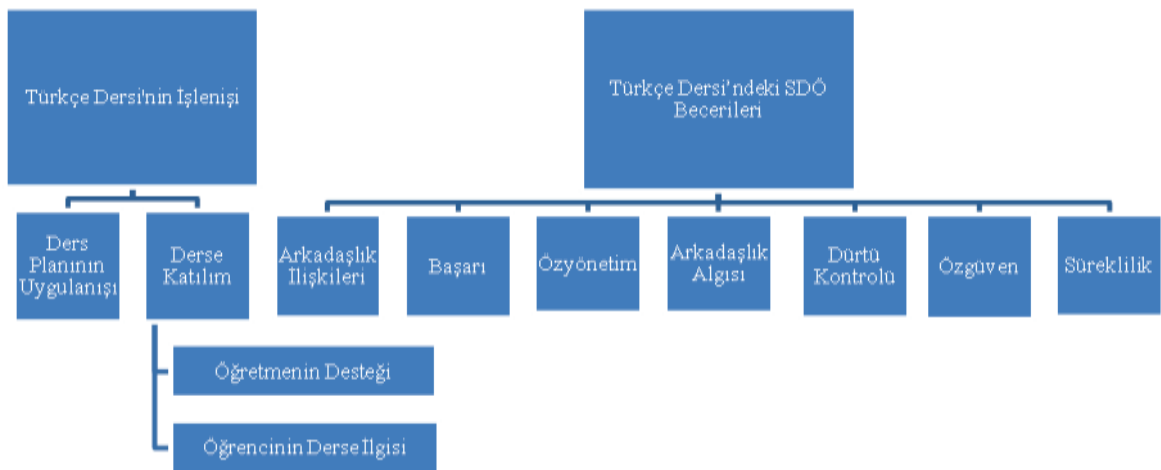


kapsamında sosyal-duygusal öğrenme açısından önem arz eden her bir yansıtıcı unsur belirlenerek ve deneysel uygulamayla örtüşen ve örtüşmeyen yönleri yönleri incelenmiştir. Böylece, deneysel uygulamadan elde edilen bulgular yansıtıcı günlüklerle de desteklenerek ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

**Gözlem verilerinin analizi.** Gözlem yoluyla elde edilen veriler gözlemlerin amacı doğrultusunda iki ayrı kategoride tümdengelimsel içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Tümdengelimsel içerik analizi teorik bilgiye dayanmaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008; Polit ve Beck, 2004; Vaismoradi, Turunen ve Bondas, 2013). Bu analiz türü, araştırmanın mevcut veri içinde görmeyi arzuladığı kavramları incelemesini ifade eder (Catanzaro, 2008; Patton, 2002). Bu doğrultuda, öncelikle araştırmanın amacına bağlı olarak kodlar ve kategoriler ortaya konmuştur. İlk bölümde gözlemler araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önceden belirledikleri ders planlarını belirlenen hafta ve şekilde uygulayıp uygulamadıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarında öğretmenlerin Türkçe derslerinde işledikleri metinlerin aynı olup olmadığı birbiri ile karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin derse katılımı ne ölçüde destekledikleri ve öğrencilerin derse ilgisi dikkate alınarak gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin derse katılımı, öz farkındalık kapsamında yer alan özgüven ve özyeterlik; özyönetim kapsamında yer alan öz-motivasyon ve ilişki kurma kapsamında yer alan iletişim becerilerinin gelişimini desteklemektedir (CASEL, 2013). Bu nedenle öğrencilerin, derse katılım konusunda istekli olmasının ve öğretmenlerin de onları cesaretlendirmesinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Analizin ikinci bölümünde ise sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretmen ve öğrenci açısından Türkçe dersinde ne şekilde yer aldığı dikkate alınarak gözlem formundan elde edilen veriler yorumlanmıştır. Bu kapsamda, *Türkçe Dersi'nin İşlenişi ve Türkçe Dersi'ndeki Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri* kategorileri araştırılmıştır. Örneğin, Ders Planının Uygulanışı kategorisinde, derse hazırlık, kullanılan teknikler, derse işleyiş gibi kodlar belirlen-

miştir. Daha sonra, belirlenen kodların veri setinde ne ölçüde yer aldığı gözlem formları dikkate alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda birbirine benzerlik gösteren kodların bir araya getirilmesi ile kategoriler oluşturulmuştur. Ders Planının Uygulanışı alt kategorisi, belirlenen konunun planlanan haftada işlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin derse hazırlığı ve dersin işlenmesi hususları dikkate alınarak incelenmiştir. Derse katılım alt kategorisi, öğretmenin derse katılım konusunda öğrencilere desteği ve öğrencilerin derse ilgisi bakımından incelenmiştir. Türkçe Dersi'ndeki Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri kategorisi, Arkadaşlık İlişkileri, Başarı, Özyönetim, Arkadaşlık Algısı, Dürtü Kontrolü, Özgüven ve Süreklilik becerileri bakımından analiz edilmiştir. Elde edilen kategoriler Şekil 9'daki gibidir:



Şekil 9. Gözlem verilerine ilişkin kategoriler.

**Öğrenci görüşmelerinin analizi.** Deney I ve Deney II grubunda öğrenim gören öğrencilerin, uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programları hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler tümdengelimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin faktörleri temel alınmıştır. Çünkü görüşmede deneysel uygulamanın öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, elde

edilen veriler Arkadaşlık İlişkileri, Başarı, Özyönetim, Dürtü Kontrolü, Arkadaşlık Algısı, Özgüven ve Süreklilik becerileri kategorileri altında incelenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinin ardından araştırma için önem taşıyan her bir sözcük ya da sözcük grubu kod olarak belirlenmiştir. Örneğin; Arkadaşlık İlişkisi kategorisi altında, iyi geçinme, arkadaşlar ile anlaşma, arkadaşlarla paylaşımda bulunma gibi kodlar yer almıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler Nvivo 11 programı kullanılarak analiz edilmiştir.



### Bölüm III: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel veri toplama araçları yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya konan bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda, öncelikle, öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, deneysel uygulamadan elde edilen bulgular araştırmacı tarafından tutulan yansıtıcı günlükler de dikkate alınarak açıklanmıştır. Bunlara ek olarak, deneysel uygulamadan elde edilen bulguların ayrıntılı bir biçimde açıklanması amacıyla gözlemler ve deneysel uygulamaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenleri sosyal-duygusal öğrenme konusunda neler düşünmektedir?” kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler açık kodlama ve eksensel kodlama aşamaları kullanılarak analiz edilmiştir. Açık ve eksensel kodlama sonucunda ortaya konan bulgular aşağıdaki gibidir:

**Açık Kodlama.** Açık kodlama aşamasında öncelikle öğretmen görüşmelerinde sosyal-duygusal öğrenme açısından önemli olabilecek her bir kavram belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Böylece, öğretmenlerin görüşmeler sırasında kullanmış olduğu empati, farkındalık, kontrol, duygu ve düşünce, kendini tanıma gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tüm görüşmelerin deşifre edilerek kodlanmasının ardından birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilerek alt kategoriler belirlenmiştir. Örneğin; kendini tanıma, öfke kontrolü, empati, iletişim ve karar verme gibi kodlar bir arada değerlendirilerek *sosyal-duygusal gelişim tanımı* alt kategorisi oluşturulmuştur. Daha sonra, bir olguyu temsil eden tüm alt kategoriler bir araya getirilerek ana kategoriler belirlenmiştir. Böylece, açık kodlama ile öğretmenlerin sosyal-

duygusal öğrenme konusundaki görüşleri açığa çıkarılarak kategoriler ve alt kategoriler arasındaki örüntüler ortaya konmuştur. Açık kodlama sonucunda oluşan kategoriler aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Hakkındaki Görüşleri
- Sosyal-Duygusal Öğrenmede Sınıf Öğretmeni ve Çevrenin Rolü
- Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Yeri
- Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarına Olan İhtiyaç

**Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme hakkındaki görüşleri.** Sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşleri incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme kavramını tanıma ve sosyal-duygusal gelişim tanımı alt kategorilerine ulaşılmıştır.

*Sosyal-duygusal öğrenme kavramını tanıma.* Görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramına ilişkin ayrıntılı bir açıklama yapamadıklarını göstermektedir:

Üniversitede okurken sosyal duygusal olarak sanırım görmüştük .ııı ama bu şekilde sosyal-duygusal öğrenme olarak hatırlayamadım (Öğretmen 2)

Yani (.) .ııı ben kişisel gelişim kitapları okuyorum oralarda duymuştum, okul öncesinde özellikle, üniversitede de okurken de aynı şekilde duymuştum ama çok ayrıntılı biçimde, bize bu ifadelerde bulunan kimse olmadı (Öğretmen 7)

Sosyal (.) duygusal gelişimini duyuyoruz biliyoruz da bu şekilde değil, herkesin bildiği gibi, vatandaşın bildiği gibi duydum diyebilirim (Öğretmen 10)

Yok valla ilk kez sizden duydum, duymamıştım (Öğretmen 12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duyduğunu ancak bu kavramın ne olduğuna ilişkin detaylı bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Öğretmen 2 ve 7 bu kavramı almış oldukları lisans eğitimi sırasında duyduklarını söyleseler de tam olarak hatırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Öğretmen 7 bu kavramı kişisel gelişim kitaplarından hatırladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 10 sosyal gelişim ve duygusal gelişim kavramlarını günlük yaşamda duyduğunu

belirtmiş; ancak sosyal-duygusal öğrenme kavramı olarak duymadığını ifade etmiştir. Öğretmen 12 ise bu kavramı hiç duymadığını söylemiştir. Bu açıklamalar, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramı hakkında bilgi sahibi olmadığına dikkati çekmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalında ayrı bir ders olarak yer almasa da eğitim psikolojisi ve rehberlik derslerinde değinilen bir konudur (YÖK, 2007). Bununla beraber, ülkemizde farklı kaynaklardan yetişen sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Ayrıca, bu kavramı sosyal gelişim, duygusal gelişim ya da sosyal öğrenme ile ilişkilendiren öğretmen 2 ve 7'nin eğitim fakültesinden mezun oldukları ve 12-13 yıl arası mesleki deneyime sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu kavramı hiç duymadığını ifade eden öğretmen 10 ve 12'nin ise eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama eğitimi mezunu olduğu; 36 ve 19 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Bu durum bize öğretmen yetiştirme programlarının dört yıllık fakülte haline dönüşmeden önceki programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme kavramını bilmediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramına aşina olmaları ise sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda fikir sahibi olmalarına ve eğitimde yaşanan güncel gelişmeleri takip etmelerine yardımcı olduğuna işaret etmektedir.

*Sosyal-duygusal gelişim tanımı.* Öğretmenlerin büyük çoğunluğu her ne kadar sosyal-duygusal öğrenme kavramına ilişkin etraflıca bilgi sahibi olmadığını ifade etse de, sosyal-duygusal öğrenme kavramının kelime anlamından yola çıkarak, öğrencilerinin sosyal-duygusal yönden gelişimini iletişim, öfke kontrolü, saygı, farkındalık, empati, kendini ifade etme, mutlu olma ve başarı gibi kavramlar ile açıklamışlardır:

*Şimdi, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenmesi bir kere birbirleri ile iletişimleri açısından, işte, öfkelerini kontrol etmeleri, birbirlerinin düşüncelerine saygılı olmaları, birbirlerinin farklılıklarını kontrol edebilmeleri, uı yani bunları ifade ediyor (Öğretmen 3)*

*Sosyal olarak öğrencinin çevre ile iletişimi (.) arkadaşlarıyla iletişimi son derece önemlidir, bu iletişimi sağlamayanlar öğrenmekte güçlük çeker, örneğin bir sınıfta çocuklar birbiri ile oyun oynayamıyorsa, birbirine saygı ile bakamıyorsa öğrenmede güçlük olur, örneğin sınıfa hâkim olamazsın veyahut şöyle diyelim, öğretmenine saygı duyacak, arkadaşlarının haklarına saygı duyacak, sınıfın kurallarına, okulun kurallarına mahallenin çevrenin kurallarına saygı duyacak, daha sonra ülkeler bazında dünya çapına kadar çıkacak, bunlarla donatılmış çocuğun görüş dünyası, ufku daha açık olur (Öğretmen 8)*

*Sosyal duygusal yönden, .ıı özgüvenlerinin gelişmesi gibi geliyor bana, sosyal-duygusal yönden geliştiği zaman özgüvenleri de geliyor, bu da kendilerini ifade etme becerilerini arttırıyor, yani (.) kendisi olması aslında, öğrencinin kendini çok rahat ifade etmesi, DAHA MUTLU HUZURLU OLMASI, daha iyi diyaloglar kurması aklıma geliyor benim (Öğretmen 9)*

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının sosyal-duygusal öğrenmenin iletişime olan katkısını vurguladıkları görülmektedir. Örneğin, Öğretmen 3 öğrencilerin öfke kontrolü ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyma gibi hususlardan bahsederken bunların iletişim ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 8 öğrencilerin çevresi ve arkadaşlarıyla iletişiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 9 ise sosyal-duygusal öğrenmeyi öğrencilerin etrafındakilerle daha iyi diyalog kurması olarak açıklarken yine iletişim kurma ile açıklamıştır. Bununla beraber, Öğretmen 3 ve 8 sosyal-duygusal gelişimin saygılı olmayı içerdiğine dikkati çekmiştir. Öğretmen 9 ise sosyal-duygusal öğrenmeyi özgüven, kendini ifade etme ve huzurlu olma ile açıklamaya çalışmıştır.

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları, öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimini ifade etmek için kullandıkları kavramların CASEL'in (2013) sosyal-duygusal öğrenme tanımı ve alt boyutları ile benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin açıklamaları her ne kadar sosyal-duygusal öğrenme kavramını doğru kavramlarla açıklamaya çalıştıklarını gösterse de etraflıca tanımlayamadıklarına dikkati çekmektedir. Örneğin, öğretmenler sosyal-duygusal gelişimi açıklamada öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık ve ilişki kurma gibi kavramlara değinirken, sosyal-duygusal öğrenmede önemli bir yer tutan bireyin yapıcı, saygılı ve etkin kararlar alma becerilerini içeren etkili karar alma konusunda herhangi bir açıklamada

bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklanabileceği gibi; bu konuya ilişkin daha çok öğrencilerinin kendini ifade etmesi, iletişim, öfke kontrolü ve saygı konularında problemler yaşaması ile açıklanabilir.

***Sosyal-duygusal öğrenmede sınıf öğretmeni ve çevrenin rolü.*** Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak amacıyla yaptıkları uygulamalara ve sosyal-duygusal öğrenmede çevrenin rolü hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

***Öğretmenin Rolü.*** Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak amacıyla demokratik sınıf ortamı sağlama, öğrencilere kendini ifade etme fırsatı verme ve eşit davranma, saygılı tartışma ortamı yaratma, özgüvenlerini geliştirme ve rol model olma gibi çalışmalarda bulduklarını ifade etmiştir:

Öncelikle demokratik bir ortam sağlamaya çalışıyorum onlara söz hakkı vererek onların KENDİLERİNİ İFADE ETMELERİNİ sağlamaya çalışıyorum .ın mesela gayet demokratik olarak birinci sınıftan itibaren ben başkan seçimlerini kol seçimlerini hepsini onlara bırakırım kendim ancak bir aksaklık olduğundan müdahale ederim ders işleme konusunda da sürekli eşit bir şekilde onu da mutlaka belirtmem gerekiyor çünkü yaşanan sorunlardan bir tanesi sınıflarda bazılarının öne çıkıp bazılarının geri kalması asıl önemli olan geri kalan ya da söz hakkı istemeyen öğrencileri öne çıkarmak bu konuda mümkün olduğunca onlara fırsat veriyorum kendilerini ifade etmeleri için (.) serbest etkinlikler derslerimizde mesela etkili konuşma bölümleri var orada konularını kendilerinin belirledikleri bir konuda konuşma yapma araştırma yapmaları konusunda kendilerine önyak oluyorum ve bunları arkadaşları ile paylaşmalarını sağlamaya çalışıyorum (Öğretmen 11)

Valla şimdi özel böyle bir çabamız yok ama bir öğretmen olarak her zaman onların ÖZGÜVENLERİNİ yüksek tutmaya çalışıyorum yani onlara hatalarında bile güzelce hatasını düzeltmeye çalıştığım doğru yolu göstermeye çalışıyorum onu yapması konusunda cesaretlendirmeye çalışıyorum (Öğretmen 10)

Kendilerini ifade etmeleri için mesela dramaya ağırlık veriyorum, onların soru sorma yönünü destekliyorum, soru sordukları zaman TEŞVİK EDİYORUM, soru soranları da TEŞVİK EDİYORUM, mesela ben velilerime hep şey diyorum bugün ne öğrendin değil bugün öğretmenine ne sordun diye sorun diyorum



hep toplantılarımda, yani kendilerini rahat ifade etsinler diye o şekilde teşviklerim oluyor, daha çok oluyor belki de şu an aklıma gelmiyor (Öğretmen 9)

Yukarıdaki açıklamalar hemen hemen tüm öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine destek olmak için kendilerini rahat ifade edebilecekleri uygun ortam oluşturduklarını ve özgüven kazanmaları için çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. Örneğin, Öğretmen 9 öğrencilerini kendilerini ifade edebilmeleri için onları soru sormaya teşvik ettiğinden bahsederken, Öğretmen 10 öğrencilerinin özgüvenlerini yüksek tutmaya çalıştığını söylemiştir. Öğretmen 11 ise sınıfta demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalara yer verdiklerini doğrular niteliktedir. Bu öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, 6 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmen bulunduğu gibi 18 yıllık deneyime sahip olan öğretmenin de bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen ile birlikte lisansüstü öğrenim yapmış olan öğretmenin ve eğitim fakültesi dışında öğrenim görerek formasyon dersleri alarak mesleğe başlayan öğretmenin de bulunduğu görülmektedir. Bu durum, farklı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamada kendini ifade etmenin ve özgüven sağlamanın önemini vurguladığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin aldıkları öğrenim ve meslekteki deneyimi ne olursa olsun öğrencilerinin kendilerini ifade etmeleri ve özgüven kazanmaları için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

*Çevrenin Rolü.* Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenmesinde okulun içinde bulunduğu çevrenin önemli olduğunu ve ayrıca il, ilçe ve köyde görev yapmanın öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerinde farklılıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir:

...köylerde çalıştım yıllarca şimdi 2 yıldır ilçedeyim ilde de çalışmadım ama arkadaşlarımdan biliyorum, yaşadığı çevre çocuğun cesaretinde güveninde ve şımarıklığında da çok etkili çok çocukları çok çok saygılı

çok daha böyle sözünü dinleyen öğrenciler olurken öz güven konusunda güven konusunda kendilerini ifade etme konusunda çok daha pasif oluyorlar, bu yani zekisinde çalışkanında da var zaten düşük seviyedeki öğrencide daha çok var, ilçede geliyorsunuz aileler de aynı şekilde değişiyor, köydeki ailenin ağzından çıkmaz öğretmenin ağzının içine bakar sen ne dersen onu yapar, bir fikri vardır ama onu da söylemeye çekinir, işte köyde yaşadığımdan dolayı diyorum bayanlarımız özellikle toplantılarda çok pasif ağızlarından lafi zorla alıyorum, ilçeye geldiğimizde daha böyle şey yanlış tabir de kullanmak istemiyorum da daha bilmiş velilerle daha bir işe karışan yanlış yerde de işe karışmaya çalışan veliler görüyorum, çocuklarımızın daha şımarık olduğunu daha bir öz güveni yüksek kendine güvenen çocuklar görüyoruz, ilde en üst seviyede bunlar...(Öğretmen 10)

Aslında okulların bulunduğu yerin il merkezi ilçe merkezi olması, yani okulların bulunduğu yer çok önemli, mesela 1 yıl önceye kadar bir ilçedeydim orada da müdür olarak görev yapıyordum ve gittiğimde çocukların var olan bilim fuarına bile gitmediklerini fark ettim, ilk onları bilim şenliğine getirdiğimde çocuklar şaşırdılar 5 yıldır yapıyor ve biz ilk defa fark ediyoruz dediler...birinci dereceden yaşantı zenginliği etkili (Öğretmen 5)

Öğretmen 10 daha önce köyde ve ilçede öğretmenlik yaptığını; il merkezi ile karşılaştırıldığında öğrenci ve veli profilinin köyde ve ilçedeki öğrenci ve veli profiline göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Örneğin, il merkezi ve ilçedeki öğrenci ve velilerle karşılaştırıldığında köydeki öğrenci ve velilerin kendini ifade etmekte zorlandıklarını söylemiştir. Öğretmen 5 ise il merkezindeki öğrencilerin fırsatlar bakımından ilçedeki öğrencilere göre daha avantajlı olduğunu ve bu durumun sosyal-duygusal öğrenmede önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları bize öğrencilerin il veya ilçede yaşamalarının ve öğrenim görmelerinin sosyal-duygusal öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir.

Aşağıdaki öğretmenler öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenmesinde okulun içinde bulunduğu çevrenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir:

Bizde bu konuda çok örnek var bizim okulumuzda özellikle göç alan bir bölge burası, yani doğudan olsun çalışmak için bunlarla sosyal hayata adapte etmek çok zor yani farklı, kurallara uymak zor geliyor hem veliye hem öğrenciye yani bir takım şeylere uydurmak çok zor oluyor okul kurallarına hem öğrenci olsun hem veliler olsun (Öğretmen 12)

...sosyal çevrenin de bunda etkisi var yani yaşadıkları onu görmüş onu yaşamış bir de çocuklarla aileler de konuşmuyor hani ailelerin öyle bir iletişimi olmadığı için kendilerini ifade edemiyorlar (Öğretmen 13)

...şimdi çalıştığım kurum belirli bir kesime hitap eden bir okul, insanlar hem ekonomik olarak hem de kültürel anlamda eğitim anlamında veli profili anlamında normalin üzerinde ancak bunun avantajları da oluyor dezavantajları da oluyor, avantajı çocukları ile ilgilenebilen bireyler oluyor çocuklarının her türlü isteğini yerine getirme imkânına sahip oluyorlar bu rahatlık var en azından, bu gibi desteği sağlıyorlar çocuğa ancak bunun tam tersi olarak dünyanın tek çocuğunun onlarda olduğunu da düşünebiliyorlar, aşırı şımarık, kontrol altına alamadıkları çocuklarda yetiştiriyorlar aynı zamanda iki türlü değişken bir durum bu (Öğretmen 4)

Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okulun sosyal çevresinin ve ailelerin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenmesinde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen 12 il merkezinde görev yapmaktadır, ancak göç alan bir bölgede yaşadıklarını ve hem velilerin hem de öğrencilerin okula uyum sağlaması bakımından zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen 13 ise ilçede görev yapmakta olduğunu vurgulayarak; diğer öğretmenlerin açıklamalarına benzer şekilde, okulun sosyal çevresinin öğrenci ve ailesi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 4 ise il merkezinde bir özel okulda görev yaptığını belirterek; okulun ekonomik ve kültürel anlamda belirli bir seviyenin üstünde veli profiline sahip olmasına rağmen bu durumun öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olabildiğini açıklamıştır. Örneğin, öğrencilerin her olanağa sahip olduğundan daha bencil olduklarını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında hem alt hem de üst sosyal ve kültürel sınıftan gelen öğrencilerin sosyal-duygusal bakımdan bazı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özetle, ilçe, köy ya da göç alan bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandıkları ve bu öğrencilerin velilerinin genellikle çocuklarına daha az zaman ayırdıkları, bununla beraber, özel okul gibi gerek maddi gerek kültürel açıdan belirli bir seviyede veli profiline sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin ise ailelerinin aşırı ilgisi sonucu bencil davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalar, okulun içinde bulunduğu

sosyal çevrenin, anne-babaların maddi durumu, eğitim ve kültürel düzeylerinin öğrencilerin sosyal-duygusal davranışlarında önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

***Sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri.*** Bu kategoride öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme, empati kurma, sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme, kendisinin ve başkalarının iyiliği için etkili kararlar alma gibi alt kategorilere ulaşılmıştır.

***Kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma.*** Öğretmen 4 aşağıda sosyal-duygusal öğrenmede bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının önemini vurgulamıştır:

...sadece öğrenme öğretmeye değil tüm hayatındaki aktivitelere sağlar ne yaptığının farkında olur bir ke-re eksiği nedir fazlası nedir bunları fark eder, atacağı adımları bilir kendisini tanıyan insan özgüveni gelişir bir şeylere girmekten çekinmez, sorunlarla baş etmek için korkak birey gibi davranmaz cesur davranır, daha cesur olur, olmayacak işlere girmez, mantıklı çalışmalar yapar bu da akademik ve sosyal başarısını artırır o kişinin (Öğretmen 4)

Öğretmen 4 öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının onu başarıya götüreceğini, kendi yeterliklerinin farkında olmasının daha cesur ve mantıklı adımlar atarak girişimci olmasına yardımcı olacağını belirtmiştir. Ayrıca, karşılaştığı sorunları çözmede cesur davranacağını ifade ederek Böylece akademik ve sosyal başarısının aratacağını vurgulamıştır. Öğretmen 11 ise aşağıda her ne kadar öğrenci ile iletişim kurmada ona sevgiyle yaklaşmanın önemini vurgulasa da; yaptığı açıklamalar yakından incelendiğinde, öz farkındalık kapsamında değerlendirilen kendini ifade etmenin öneminden bahsettiği görülmektedir:

Biraz şöyle diyelim ona (.) örneğin çocuğun evde çok problemi var, çocuğa fazla konuşma hakkı vermezsen sevgiyle yaklaşmazsan problemi seninle paylaşamaz ama çocuğu okşarsan seversen çocuk sende bir güven hissetmişse kendini sana anlatır... Niye üzülün diyebiliyorsa çocuğa sen neden bugün canın sıkılıyor, öğretmenim şundandır, işte annem babama bağırdı babam anneme bağırdı evde, işte ufak tefek tartışmalar oldu, bu tartışmalar çocuğa mutlaka yansır, yansıtabiliyorsa çocuk biraz ruhsal yönden iyiye gider, yansıtamiyorsa hep içinde kalıyorsa aile bireylerin işte ilerideki patlayacak bir şeydir, ya işte arkadaşına şiddet uygulayacak ya oyunlara katılmayacak oyunlarda hazmedemeyecek yenilgiyi, çocuklarda biz

yenilgiyi hazmetme, kazananı tebrik etme, kaybedene teselli etme duygularını sık sık vermeye çalışırız

(Öğretmen 11)

Öğretmen 8 çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının ruhsal yönden çocuğa faydalı olacağını yani kendini ifade etme olanağı tanıyacağını ifade etmiştir. Öğretmen 4 ve 8 gibi araştırmaya katılan diğer öğretmenler de öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmede önemli olan öz farkındalık becerisini vurguladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin açıklamaları onların bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmasının önemi ve sonuçları hakkında fikir sahibi olduğunu göstermektedir.

*Empati.* Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin çoğunun empati kuramadığını ifade etmişlerdir:

Yani toplum olarak biz empati kurmayı çok beceremiyoruz o yüzden çocukta empati kurmayı kimden öğrenecek önce anne babasından öğrenecek anne-babası empati kurmazken çocuk nasıl kuracak burada yine öğretmene iş düşüyor (Öğretmen 7)

Empati kurmada da sorunumuz var yani işte hatta gene bunu da dün yaşadık (.) işte bahçedeki solucanları öldüren öğrencimle bunu yaşadık işte mesela onları alıp öldürüyormuş ayaklarıyla eziyormuş dedim ki sen kendini bir o solucanın yerine koy sen de dünyaya bir solucan olarak gelebilirdin böyle lüzumsuz yere ölmeyi ister miydin .ııı yok empati kurmada başarısız öğrencilerimiz yani ama o da çok önemli işte duygusal gelişimde onu yakalamak önemli, ama kuramıyorlar şu anda, diğer davranışlarda da hani arkadaşına hakaret ederken vururken hep onun yerine koy kendini yok daha değil (Öğretmen 13)

Bence empati kurmak dünyanın en ÖNEMLİ şeylerinden biri önce kendimiz için söyleyeyim yani bu dünyada insanım diyen herkes empati kurmalı benim şahsi görüşüm. Kendisini karşısındakinin yerine koyan insan her zaman daha huzurlu ve mutlu olur, yani benim öğrenciler 2. sınıf küçük bunu ben yaşamış olaylardan oraya bağlıyoruz biz ona empati demiyoruz da kendini arkadaşının yerine koyar mısın yani o düzeydeyiz şu an, kendin olsan ne yapardın gibi cümlelerle bunu dile getirmeye çalışıyoruz ve çocuk o anda söyle bir duruyor evet diyor bir düşünüyor ama pek bir şey değişmiyor, bu çocuklar birkaç gün sonra aynı hatayı yine yapabiliyorlar (Öğretmen 10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı empati kurmanın önemli olduğu görüşündedir. Bununla beraber, öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerinin empati kurabilmeleri için onlara yardımcı olmalarına rağmen öğrencilerin yine de empati kuramadıklarını ifade etmektedir. Öğretmen 2 toplum olarak empati kurmayı başaramadığımızı vurgulayarak bu doğrultuda öğrencilerin de bu konuda eksikliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 13 ise insanların huzurlu ve mutlu olmalarında empatinin önemini belirtmiş ancak her ne kadar öğrencilerine bunu anlatmaya çalışsa da öğrencilerin çoğunlukla empati kurmada başarısız olduğunu ifade etmiştir.

*Sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme.* Aşağıdaki öğretmenler sağlıklı ilişki kurmanın öğrenme-öğretme sürecini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir:

Tabii, yani arkadaşlarıyla olan ilişkisi hem başarı yönünden hem de sınıfın sosyal yönden gelişimine etkisi çok, biz bir EKİP RUHU YARATAMADIĞIMIZ SÜRECE O SINIFTA BAŞARI BEKLEYEMEYİZ, biz bir aileyiz, ben diyorum ki hepimiz bir aileyiz evde nasılsa burada da bir aileyiz, birimizin başarısına ya da başarısızlığına hepimiz ortak olmalıyız, yani bir ekip ruhu yaratmalıyız, ben şunu gözlemliyorum benim ilkokulda okuttuğum öğrenciler hala birbiri ile çok iyi ilişkiler içinde olduklarını gözlemliyorum (Öğretmen 6)

Ne diyeyim ona yani sağlıklı düşünen insanlar sağlıklı sonuçlara varırlar yani...yani anlaşmazlık olan çocuklar mesela işte davranışlarıyla hatta diyelim ki işte arka arkaya oturuyor birbirini dürterek laf söyleyerek sessizce onu sürdürüyor ve öğrenmeyi etkiliyor, derse ODAKLANMAYI etkiliyor, o yüzden böyle bir şey yakaladığımızda da gene hemen çözme yoluna gidiyoruz (.) yani işte birbiri ile anlaşamayan iki kız öğrencim işte akrabalıkları da var şu ara çözdük problemlerini ama iki hafta sürdü onların o durumu ve hakikaten derslerini de etkiledi (Öğretmen 13)

Karşılıklı iletişimi kuruyorlarsa öğrenmede başarı daima yüksek olur, iletişim kuramıyorlarsa kavga ediyorlarsa zorlanıyorlar...(Öğretmen 8)

Öğretmen 6 sınıfta ekip ruhunun oluşturulmasının akademik ve sosyal başarıya katkı sağlayacağını belirtirken, Öğretmen 13 öğrenciler arasında yaşanan problemlerin derslere olumsuz yansıdığını ve derse odaklanmalarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ise olumlu ilişkilerin kurulduğu sınıflarda öğrenmede başarının arttığını vurgulamıştır. Bu

açıklamalar öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözümlenmeleri ve açık iletişim becerileri göstermelerinin önemini göstermektedir. Bu becerileri içine alarak bireyin sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesini ifade eden ilişki kurma becerisi sosyal-duygusal öğrenmenin boyutlarından biridir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesinin nitelikli öğrenmenin sağlanmasına olumlu katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda, bulgular öğretmenlerin sağlıklı ilişkiler kurmanın ve sürdürmenin öğrenmeyi olumlu etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

*Kendisinin ve başkalarının iyiliği için etkili kararlar alma.* Öğretmen 10 ise her ne kadar aşağıda özgüven sorunu olan öğrencilerden bahsetse de özgüveni yüksek olan öğrencilerin yine benzer şekilde benmerkezci davranışlarda bulunduğunu belirtmektedir:

Ya bu da çok önemli ama şöyle özgüveni eksik kendine güven sorunu yaşayan çocuklar hiçbir zaman sağlıklı kararlar alamıyorlar, devamlı ya benden komut bekliyorlar ya anne babalarından ya da taklit ederek işte bilemiyor o anda, bazen biz onları karar...bir resimde küçük bir örnek vereyim resim yapıyor istediğinize renge boyayın diyorum bana özgüveni eksik çocuk geliyor soruyor çiçeği ne renge boyayayım veya evi nereye koyayım ben karışmam o tamamen senin kararın istediğin renk olabilir orada takılıyor ama tam tersi iyi dediğimiz öğrenciler ailesi tarafından iyi yetiştirilmiş özgüveni yüksek biraz daha sosyalleşmiş güveni yüksek çocuklarda bu sorun olmuyor, ben küçük bir örnek verdim bu birçok kararda etkili, oyunlarda bazen serbest bırakıyoruz orada işte liderlik rolü üstlenen çocuklar karar alıyor diğer özgüvenini gelişmemiş öğrencilerimiz maalesef onları takip ediyor, taklit ediyor yani... bu çok güzel bir soru aslında, bu zaman kadar birçok öğrenci geçti, büyük bir çoğunluğu ben eksenli, biraz bencil bir toplum diyebilirim ama çok nadir tek tük arkadaşlarını düşünebilen kendisi gibi diğerlerini düşünebilen çıkıyor ama büyük bir çoğunluğu kendini baz alıyor kendini koyuyor en öne, en önemli rolü kendisi alıyor ilk kendisi oluyor sıralarda önce ben önce ben derler ya, çünkü ben oyunu kurdum diyor, o bir sorun (Öğretmen 10)

Öğretmen 10 özgüven sorunu olan çocukların etkili karar alamadığını ve karar alırken öğretmen ya da ebeveynlerine bağımlı olduklarını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin çoğunun daha çok kendi için yaşadıklarını, bencil olduğunu, kendini düşündüğünü ve arkadaşlarını düşünen öğrencilerin çok az olduğunu belirtmektedir.



*Sınıf İklimi Algısı.* Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal-duygusal açıdan dengeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimini sağlamanın daha kolay olduğunu aksi durumda ise sınıf düzeninin bozulduğunu ifade etmişlerdir:

Ortaya çıkmak istiyor ama bunu derste başaramadığı zaman başka şeylerle başarmaya uğraşiyor, değişik kıyafetler giyiyor, değişik hareketler çıkarıyor, sınıfın içinde özellikle de benden başka da sınıfa bir misafir ya da stajyer geldiğinde kendisinden hiç beklemediğim davranışlarda bulunuyor, yani kendini ifade edebilmek için (Öğretmen 6)

Ha bana da çok faydalı olur sınıf içerisinde kendisine de çok faydalı olur (sosyal-duygusal açıdan gelişim gösteren öğrenci), mesela bazı çocuklar gelir ödevini bitirir, der ki öğretmenim ben kitaplıktan alıp okuyayım, çok güzel bir şey bu, öğretilirken de bundan mutlu olur, kendi de okurken mutlu oluyor (Öğretmen 8)

Öğretmen 6 sosyal-duygusal açıdan zayıf gelişim gösteren öğrencilerin, olduğundan farklı görünme ve beklenmedik davranışlarda bulunma gibi tavırlar sergileyerek sınıfta dikkat çekmeye çalıştığını ve bu durumun sınıf düzenini etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ise sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin hem kendine hem de öğretmene kolaylık sağladığı görüşündedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal bakımdan gelişim düzeylerinin ve öğretmenin dersi nasıl işlediğinin sınıf yönetimini etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

*Akademik Başarı.* Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal-duygusal öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olacağı görüşündedir. Öğretmenler özyönetim, özgüven ve iletişim becerileri gelişmiş öğrencilerinin başarılı olacağını ifade etmişlerdir:

...çocuğun öz yönetimini sağlayabilmemiz onu başarıya götürür hem duygusal anlamda hem de eğitimdeki başarısı anlamında, başarılı öğrenci kendini ön plana çıkarmaya çalışıyor, başarısını paylaşmaktan pek hoşlanmıyor hatta mesela başkalarının ona soru sormasından matematik dersinde mesela herkes gelip bana soru soruyor işte bundan çok rahatsız oluyorum ama ben yine bunu oradaki çevreye bağlıyorum hani aile çevresinde o yardımlaşma ve paylaşım olmadığı için o çocuğun o duyguyu yaşadığını düşünüyorum (Öğretmen 13)

...sınıfın demokratik bir ortamda birbirileri ile iyi ilişkiler kuran bir ortam olması benim psikolojimi de çocukların öğrenme süreçlerini de dolayısıyla ilgilerini motivelerini de arttırıyor e bu



da benim işime geliyor ben istediğimi çok daha rahat verebiliyorum ... öğrencilerimle ilişkilerim gayet düzgün ve bunları yapmaya çalışıyorum aralarındaki ilişkinin iyi olması benim psikolojim açısından da onların psikolojisi açısından da motivasyonumuz açısından başarıya giden yolda çok önemli bu faktör (Öğretmen 11)

Başarısını etkiler en başta, bir konuda daha başarılı olabileceken kendini geri çektiği için özgüveni eksik olduğu için pasif davrandığı için yerini başkaları hak ettiği başarıyı başkaları ele geçirir, kendisi kaybeder, dersteki başarısını da etkiler çünkü derslerde daha çok söz alıp daha çok kendini gösterebilir bu da notlarına yansır ileri de, yani hem sınıfta hem normal hayatta daha başarılı olur, bunlara uymazsa sosyal ve duygusal gelişimi tamamlayamazsa içine kapanık olur, başarısı düşük olur pasif bir insan olur bu da benim istediğim insan olmaz ben bunu olumlu görmem yani (Öğretmen 10)

...karşılıklı iletişimi kuruyorlarsa öğrenmede başarı daima yüksek olur, iletişim kuramıyorlarsa kavga ediyorlarsa zorlanıyorlar (Öğretmen 8)

Öğrenciyle ne kadar diyalog kurabiliyorsak öğrencilerin güvenini kazanabiliyorsam sınıfım hem yönetimi hem başarıları hem sosyal gelişimi daha iyi geliyor, başarılar artıyor her yönden... yani arkadaşlarıyla olan ilişkisi hem başarı yönünden hem de sınıfın sosyal yönden gelişimine etkisi çok biz bir ekip ruhu yaratamadığımız sürece o sınıfta başarı bekleyemeyiz biz bir aileyiz (Öğretmen 6)

Öğretmen 13 çocuğun özyönetimini sağlamanın onu hem yaşamında hem de eğitim hayatında başarıya taşıyacağını ifade etmiştir. Öğretmen 6, Öğretmen 8 ve Öğretmen 11 birbiri ile iletişim ve ilişki kuran öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Öğretmen 10 ise özgüveni düşük olan öğrencilerin yeterince başarılı olamayacağını ifade etmiştir. bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerin başarılarının da düşük olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

***Sosyal-duygusal öğrenme programlarına olan ihtiyaç.*** Aşağıda sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme programlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme programlarına olan ihtiyaç üzerine görüşleri sosyal-duygusal öğrenme dersi ve sosyal-duygusal gelişim alt kategorileri altında açıklanmıştır.

*Sosyal-duygusal öğrenme dersi.* Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin sosyal-duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini, öğrencilerinin sosyal-duygusal becerileri yetersiz olduğunda başarılarının olumsuz etkilenmekle birlikte bencil, özgüvensiz, mutsuz, sevgisiz ve hoşgörüsüz bireyler olacaklarını belirtmişlerdir:

Başarısını etkiler en başta, bir konuda daha başarılı olabilecekken kendini geri çektiği için özgüveni eksik olduğu için pasif davrandığı için yerini başkaları hak ettiği başarıyı başkaları ele geçirir, kendisi kaybeder, dersteki başarısını da etkiler çünkü derslerde daha çok söz alıp daha çok kendini gösterebilir bu da notlarına yansır, ileride yani hem sınıfta hem normal hayatta daha başarılı olur, bunlara uymazsa sosyal ve duygusal gelişimi tamamlayamazsa içine kapanık olur, başarısı düşük olur pasif bir insan olur bu da benim istediğim insan olmaz ben bunu olumlu görmem yani (Öğretmen 10)

Kişiliğinin tamamen gelişiminde çok etkili bütün yaşamını kurmasında çok etkili yani eksik bir yaşamın başlangıcı o şeyin gelişmemesi eksik bir yaşamı doğurur, ne ilişkilerini sağlıklı kurabilir ne evliliği sağlıklı yürütebilir, MESLEĞİNDE sağlıklı bir noktaya gelemez, bir gelişim sağlayamaz, hele günümüzde bence sosyal gelişim sosyal yönden kişilik gelişimi bence çok önemli o tamamen hayatında bir eksiklik yaratır (Öğretmen 13)

...şiddet, kavga, iletişimsizlik, mutsuz insanlar, çatışmaya dönük yaşam, yani birçok olumsuz şeyi sayabiliriz beraberinde özellikle kendini ifade edemeyen insanlar, farklı grupların içinde farklı dengelerin içinde yer alarak kendini ifade etmeye çalışan insanlar kendini gerçekleştirmesi düşük ya da gerçekleştirilmemiş insanlar doğurur diye düşünüyorum (Öğretmen 5)

Öğretmen 10 çocuğun sosyal-duygusal beceri gelişiminin yetersiz olmasının onun başarısını olumsuz etkileyeceğini söylerken; Öğretmen 13 bu durumun ileride kişilik gelişimini, evlilik yaşantısını ve mesleki yaşantısını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Öğretmen 5 ise sosyal-duygusal bakımdan yetersiz olan öğrencilerin ileride kendini ifade edemeyeceklerini, mutsuz, iletişim kuramama ve çatışma içinde yaşama gibi bir takım özellikler göstereceğinden kendini gerçekleştiremeyeceğini belirtmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerle yapılan görüş-

meler sınıf öğretmenlerinin her ne kadar sosyal-duygusal öğrenme konusuna ilgi duysalar da bu konuda yeterince fikir sahibi olmadıklarına dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilerek seçmeli ders olarak öğretim programları içerisinde yer alan Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi (2012) hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir:

Hani program olarak ders olarak bilmiyorum ama biz bunu sınıf öğretmeni olarak uyguluyoruz, ama ders olarak olduğunu bilmiyorum (Öğretmen 3)

Yok valla ilk kez sizden duydum (.) var ama bununla ilgili bir şey var mı uygulama? Yani uygulanan okullar var mı? (Öğretmen 12)

Hayır, yani ayrıca bir program olduğunu duymadım (Öğretmen 11)

Hayır, hiç duymadım (Öğretmen 6)

Hakikaten bununla ilgili isterim çalışmak, daha bir bilgi edinmek ve böyle bir ders varsa bunun uygulanması çok önemli olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 13)

Ders kitaplarının içersine mi yerleştirilmiş? (Öğretmen 4)

Hayır, duymadım da var mı yani, hani nerde? (Öğretmen14)

Öğretmenlerin tamamı Duygusal ve Sosyal Gelişim dersini ilk kez duyduklarını; bununla beraber sınıf öğretmeni olarak sosyal-duygusal öğrenmeye önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, gerek görüşmeler sırasında gerekse görüşmelerden sonra öğretmenler araştırmacıdan bu programa nereden ulaşabileceklerini sorarak programla ilgili bilgi almak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin büyük bölümü görüşmeler sona erdikten sonra, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ile ilgili olarak kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapıldığını ifade ederken; çok az sayıda öğretmen de bu dersten haberdar olmayışını kendi eksiliği olarak ifade etmiştir. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'ne ilişkin öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin bilgilendirilmesi öğrencilerin bu konuda gelişimlerinin sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusuna olan ilgileri dikkate alındığında bu programa ve bu alandaki çalışmalara ilişkin bilgiye nasıl ulaşabileceklerini hakkında bilgi sahibi olmamaları yaşam boyu

öğrenme kapsamında hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine dikkati çekmektedir. Yaşam boyu öğrenme, değişen bilgi ve teknolojik gelişmeler karşısında açığa çıkan öğrenme ihtiyacının, yeni bilgi, beceri ve tutumlar yardımıyla giderilmesi olarak açıklanmaktadır (Evin Gencil, 2013; Konokman ve Yanpar-Yelken, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014).

*Sosyal-duygusal gelişim.* Öğretmenlerin çok az bir bölümü sosyal-duygusal öğrenmenin bağımsız bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşünürken; büyük bir bölümü başka dersler içerisinde yer alması gerektiği görüşündedir:

Bunu ders olarak değil de, bu gerçekten kitaplarda falan var, geçiyor bu kavramlar özdisiplin, özsaygı kavramı falan, ama kavram olarak geçiyor, hayat bilgisi programlarında birazcık daha fazla var bu kavramlar ama kavramsal olarak var, bu yani bence asıl bir ayrı ders olarak değil öğretmenlerin tamamen niteliğine bağlı olarak uygulanabilecek bir şey, yani haftada 1 saat bu dersi koyup ama diğer saatlerin hiçbirinde bu değerlere saygı gösterilmiyorsa o dersin hiçbir anlamı olmaz, ama öğretmen tamamen bu öğrenme biçimine uygun hareket ediyorsa derslerin içinde ders aralarında teneffüslerde yani her türlü ortamda bunu çocuklara yansıtabiliyorsa, çocukların birbiri ile iletişimine önem veriyorsa, bu zaten süreç içerisinde fark edilmeden yaşanacaktır (Öğretmen 4)

Kesinlikle gerekli, ama ayrı bir ders olmayabilir, serbest etkinliklerimiz var oyun saatlerimiz var onların içinde de olabilir... Ben Türkiye’de bunun eksikliğini yaşıyorum topluma baktığımda birçok insan birey değil, birçok arkadaşına bakıyorum büyüklere yani başkasının aldığı kararların peşinden koşuyor, benim yerime başkaları karar alsın ben düşünmeyeyim başkaları düşünsün (Öğretmen 10)

İSTERİM, şimdi biz de bireysel etkinlik dersi var 5 saat içi boş niye? Bütün yıl 5 ders ben ne yaptıracağım, hem ben eksikim hem okulun alt yapısı eksik (.) yani şu anda o ders boş, onun yerine olabilir, bunun belli programları olabilir, nasıl uygulayacağız hizmet içi eğitim lazım, ben kendim yetişeyim ki gerçekten öğrencileri yetiştireyim (Öğretmen 6)

Öğretmen 4 ve 10 sosyal-duygusal öğrenmenin bir dersin içinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen 4 sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin konuların içinde yer alan özdisiplin ve özsaygı gibi kavramların bazı derslerin içinde zaten geçtiğini ayrı bir ders olarak işlenmek yerine var olan bir dersin içinde işlenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin konuların ders olarak işlenmesinin yanında okul ortamında işlenen konulara ilişkin uygulamaların yapılması gerektiğini; aksi takdirde dersin bir işe yarama-

yacağını vurgulamıştır. Benzer şekilde Öğretmen 10 da sosyal-duygusal öğrenmenin ayrı bir ders olarak değil de bir dersin içinde yer alması gerektiğini düşündüğünü belirtmiş ve toplumda da sosyal-duygusal bakımdan gelişmiş davranış gösteren yetişkinlere çok rastlanmadığını ifade etmiştir. Böylece, Öğretmen 10 da Öğretmen 4 gibi sosyal-duygusal öğrenmenin içselleştirilmesi için ders olarak işlenmesinin yanında günlük yaşam içinde uygun davranışların gösterilmesinin önemin işaret etmiştir. Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamalarına benzer şekilde Öğretmen 8 ve 6 sosyal-duygusal öğrenmenin ayrı bir ders olarak işlenmesi yerine bir başka dersin içinde yer alabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen 4 bu dersi verebilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla beraber, Öğretmen 6 Serbest Etkinlikler dersinin içeriğinin boş olduğunu söyleyerek bu ders içinde işlenebileceğini belirtmiştir. Öğretmen 1 ise sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin konuların Hayat Bilgisi ve Türkçe gibi derslerin içinde yer aldığını belirtmesine rağmen; ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir:

Dediğiniz şeyler zaten Hayat Bilgisinde ve Türkçede var yerleştirilmiş halde ama kazanımların hepsini bazen bize verilen ders saatinde işleyemeyebiliyoruz, çok yoğun müfredatlar oluyor bazen o yüzden bence ayrı olması gerekiyor, hatta içine etik değerlerde katılırsa çok daha iyi olur (Öğretmen 1)

Öğretmen 1 yukarıdaki öğretmenlerden farklı olarak, bir başka dersin içinde o derse ilişkin konuların çok yoğun olması sebebiyle sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin konulara yeterince vakit ayrılamadığından sosyal-duygusal öğrenmenin ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında, bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konularının çeşitli dersler içerisinde örtük olarak verilmesini gerektiğini savunurken öğretmenlerin çok az bir bölümü de bağımsız bir ders olması gerektiği görüşündedir. Bununla beraber, araştırmaya katılan tüm öğretmenler sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu programın uygulanması için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği konusunda hem fikirdir.

**Eksensel Kodlama.** Eksensel kodlama, kategoriler ve alt kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, araştırmacı, eksensel kodlama aşamasında nedensel ilişkileri dikkate alarak bir durumun ortaya çıkmasını etkileyen özelliklere odaklanır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu araştırmada, açık kodlama sonucunda elde edilen kategoriler ve alt kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla eksensel kodlama yapılmıştır (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010). Böylece açık kodlamadan elde edilen veriler bir eksen üzerine yerleştirilerek ortaya çıkan kategoriler birbiri ile ilişkilendirilmiştir. .

Eksensel kodlama aşamasında, açık kodlamadan elde edilen kategori, alt kategori ve boyutlar birbirleri ile ilişkileri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Strauss ve Corbin (1998) eksensel kodlamayı eksensel detaylar (axial details), müdahaleci durum (intervening condition), rastlantısal durum (casual condition) ve olgular (phenomenon) kavramları ile açıklamaktadır. Buna göre; eksensel detaylar kategorileri meydana getiren detayları açıklar. Müdahaleci durum olgunun ortaya çıkmasında rol oynayan zaman, mekan, kültür ya da kurallar gibi durumları; rastlantısal durum ise olgunun ortaya çıkmasından bağımsız ancak olgu üzerinde rolü olan durumları açıklamaktadır. Olgu ise sonuç bildiren bir durum ya da olayları ifade etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, açık kodlamadan elde edilen bulgular *Sosyal-Duygusal Öğrenme'de Öğretmen ve Çevrenin rolü* kategorisinin eksensel kodlama aşamasında *Öğretmenin Rolü ve Çevrenin Rolü* olmak üzere ikiye ayrıldığını göstermektedir. Ancak, bulgular yakından incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamadaki rolünün onların bilgi ve farkındalığı ile ilişki ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, eksensel kodlama aşamasında öğretmenin rolü *Öğretmenin Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye İlişkin Bilgi ve Farkındalığı* olarak isimlendirilmiş ve rastlantısal durum olarak ele alınmıştır. Bulgular incelendiğinde, *Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Kavramını Duyma* alt kategorilerinin *Öğretmenin Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye*

*İlişkin Bilgi ve Farkındalığı* ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna doğrultuda, açık kodlama aşamasında alt kategori olarak ele alınan *Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Kavramını Duyma, Öğretmenin Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye İlişkin Bilgi ve Farkındalığı* kategorisi ile birlikte ele alınarak ayrı bir kategori olmaktan çıkarılmış ve rastlantısal durum olarak yorumlanmıştır. Öğretmenin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki bilgisi ve farkındalığı öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde rol oynamaktadır. Ancak, öğretmen sosyal-duygusal öğrenme konusunda ne ölçüde bilgi ve farkındalık sahibi olursa olsun öğrenciler sosyal-duygusal bakımdan farklı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenin sosyal-duygusal öğrenme kavramını duymuş olması, sosyal-duygusal gelişimi sağlamak için çaba harcaması ya da sosyal-duygusal öğrenme becerilerini bilmesi tesadüfî bir durumdur. Bu nedenle, öğretmenin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamadaki rolü ana kategori olmaktan çıkarılıp rastlantısal durum olarak yorumlanmıştır. Açık kodlamada ana kategori kapsamında değerlendirilen *Sosyal-duygusal Öğrenmede Çevrenin Rolü* öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin köy, ilçe ve şehir merkezi gibi yaşamakta oldukları yerleşim birimleri ile olan ilişkisini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin yaşamış olduğu yerleşim biriminin onların sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde doğrudan rol oynadığı görüşündedir. Sosyal-duygusal gelişim, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanmaları sonucunda ulaşabilecekleri bir düzeyi ifade etmektedir(Zins vd. 2004a). Bu nedenle, sosyal-duygusal gelişim kavramı bir olguyu ifade etmektedir. Strauss ve Corbin (1998) olgunun ortaya çıkmasında rol oynayan koşulları müdahaleci koşul olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bu kategorinin adı “Yerleşim Birimi” olarak değiştirilmiş ve ana kategori olmaktan çıkarılarak müdahaleci durum olarak ele alınmıştır (Tablo 15).

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine Duyulan İhtiyaç* açık kodlamada ana kategori, Sosyal-Duygusal Öğrenme dersi ise bu ana kategoriye ait alt kategori olarak yorumlanmıştır. Ancak, bu kategoriler yakından incelendiğinde, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programı-



nın ülkemizde 2012 yılından itibaren yürürlüğe girdiği ve dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ihtiyaç bulunduğunun eğitimciler tarafından kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, bu iki kategori *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine Duyulan İhtiyaç* olarak adlandırılmış ve eksensel detay olarak yorumlanmıştır. Eksensel detaylar kategorileri meydana getiren detaylar hakkında bilgi vermektedir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu doğrultuda, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine Duyulan İhtiyaç* eksensel detayları, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme'nin Yeri Ve Önemi* kategorisi hakkında detaylı bilgi sunmaktadır.

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Gelişimi Sağlama ve Sosyal-Duygusal Gelişim Yetersizliği* alt kategorileri ise sosyal-duygusal öğrenme gelişimin sağlanmasındaki koşul ve nedenleri ifade etmesi sebebiyle *Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyi* altında ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda bilgili olmalarının öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişiminde rol oynadığı görülmektedir (Buchanan vd. 2009; Talvio vd. 2013). Bu nedenle sosyal-duygusal gelişim düzeyi rastlantısal koşul altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'ni tanımamaları sosyal-duygusal öğrenme konusundan tamamen uzak olduklarını göstermemektedir. Her ne kadar öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tümünden haberdar olmadıkları düşünülse de kendini ifade etme, empati gibi önemsedikleri bazı becerilerin sosyal-duygusal öğrenme kapsamında olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'ni tanımmasının sosyal-duygusal gelişimi tamamen göz ardı etmeleri anlamına gelmeyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, Öğretmenin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'ni tanıması tesadüfî bir durum olarak görülmüş ve rastlantısal durum altında ele alınmıştır.

Kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma, Duygu düşünce ve davranışlarını kontrol etme, empati, ilişki kurma ve karar alma alt kategorileri bir beceriye ilişkin öğrencilerin durumunu ifade etmektedir. Bu nedenle, *Sosyal-Duygusal Gelişim* başlığı altında incelenmiş-



tir. Benzer şekilde, sınıf iklimi algısı ve akademik başarı alt kategorileri de sonuç bildiren bir durumu ifade etmesi sebebiyle olgular başlığı altında ele alınmıştır.

Açık kodlama aşamasında ortaya konan kategori ve alt kategorilerin bir eksen üzerinde, eksensel detaylar, müdahaleci durum, rastlantısal durum ve olgular kapsamında incelendiği eksensel kodlama sonucunda "*Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme'nin Yeri ve Önemi*" ile "*Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları Hakkındaki Düşünceleri*" başlıklı iki kategori ortaya çıkmıştır. Elde edilen kategoriler ve alt kategorilerin eksensel kodlama sonucunda oluşturduğu yapı Tablo 15'deki gibidir:

Tablo 15

*Öğretmen Görüşmeleri Eksensel Kodlama Şeması*

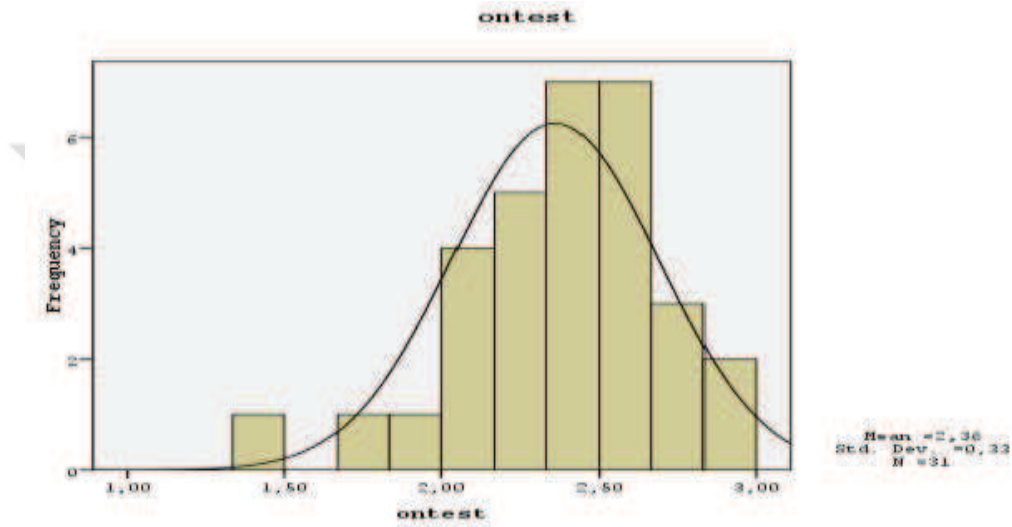
Kategoriler	Eksensel Detaylar	Müdahaleci Durumlar	Rastlantısal Durumlar	Olgular
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme'nin Yeri ve Önemi	Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine Duyulan İhtiyaç	Yerleşim Birimi	Öğretmenin Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye İlişkin Bilgi ve Farkındalığı	Akademik Başarı
Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları Hakkındaki Görüşleri	Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Öğretim Programı		Öğretmenin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nden Haberdar Olması	Sınıf İklimi Algısı
			Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyi	Sosyal-Duygusal Gelişimi

**Pilot Uygulamadan Elde Edilen Bulgular**

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle veri setinin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Normallik dağılımını incelerken veri setinin büyüklüğü dikkate alınır (Can, 2014). Örneklem 29'dan küçük ise Shapiro Wilk testi, 29'dan büyük ise Kolmogorov Smirnov testi uygulan-

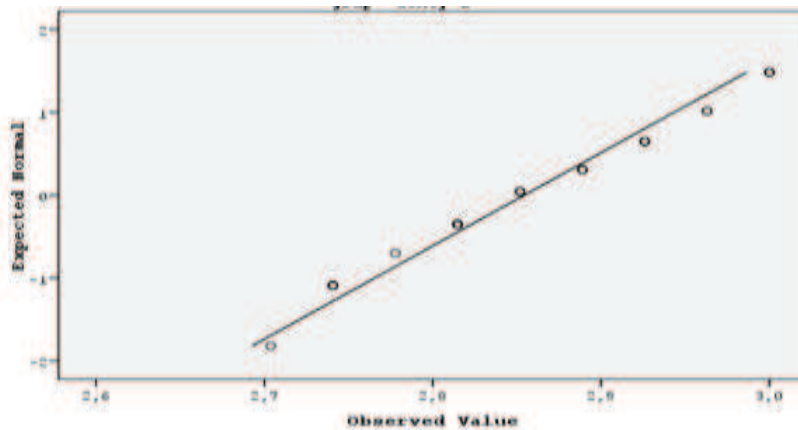
maktadır (Kalaycı, 2010). Pilot uygulamaya 31 öğrenci katıldığı için verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ayrıca, öntest ve sontest verilerinin normallik varsayımını test etmede, Q-Q Plots ve histogram grafikleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

***Pilot Uygulama Öntest Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.*** Aşağıda normallik dağılıma ilişkin yapılan histogram grafiğine yer verilmiştir (Şekil 10).



Şekil 10. Pilot uygulama öntest histogram grafiği.

Şekil 10'da öntest verilerine ilişkin histogram grafiği yer almaktadır. Şekil incelendiğinde veri setinin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Q-Q plots grafiği incelenmiştir (Şekil 11).



Şekil 11. Pilot uygulama Q-Q plots grafiği.

Şekil 11 incelendiğinde pilot uygulama grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, veri setinin normal dağılıma uygunluk gösterdiğine işaret etmektedir (Can, 2014; Kalaycı, 2010). Daha sonra, veri setinden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Öntestten elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 16'daki gibidir:

Tablo 16

*Pilot Uygulama Öntest Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.3608	
Std. Sapma	.33002	
Minimum	1.37	
Maximum	2.89	
Çarpıklık	-.905	.521
Basıklık	.745	.821

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hata oranlarına bölünmesi ile elde edilen değerler  $+ 1,96$  ile  $- 1,96$  arasında olması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010). Tabloda yer alan veriler incelendiğinde çarpıklık  $(-.905/.521 = -1.7370)$  ve basıklık  $(.745/.821 = .9074)$  katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $- 1.96$  değer aralığında olması sebebiyle çarpıklık ve basıklık katsayılarının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Öntest verilerinin normal hakkında karar vermek amacıyla son olarak verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 17'deki gibidir.

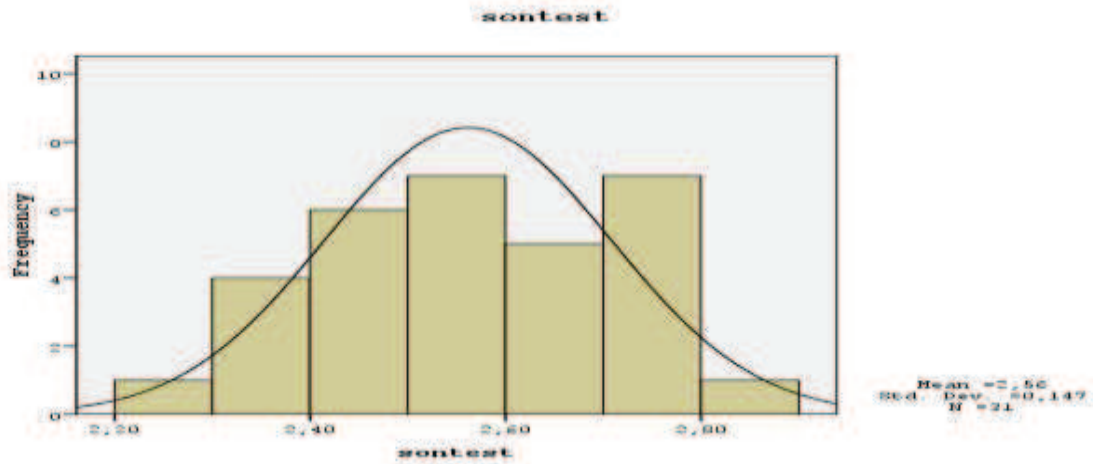
Tablo 17

*Pilot Uygulama Öntest Kolmogorov Smirnov Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.836	30	.621

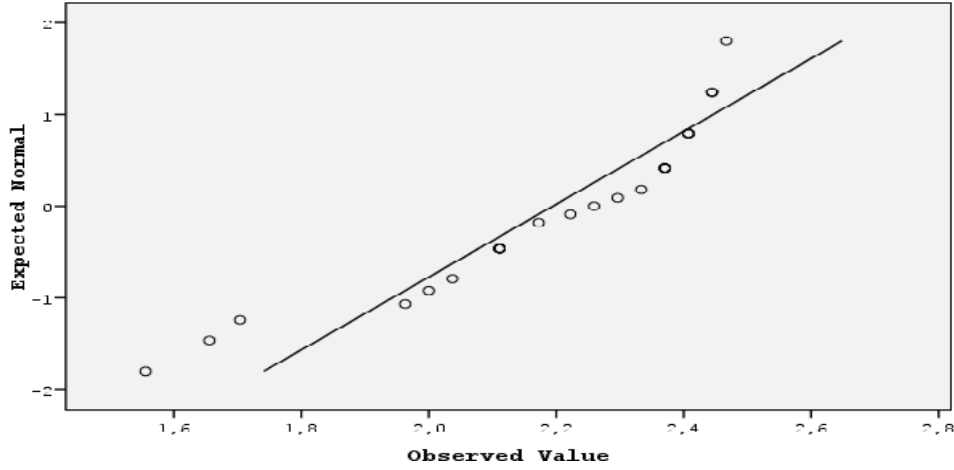
Tablo 17 incelendiğinde, elde edilen bulgular öntest verilerinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir ( $p=.21 > 0.05$ ).

***Pilot Uygulama Sontest Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.*** Pilot uygulama kapsamında elde edilen son test verilerinin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere ilişkin histogram grafiğinden elde edilen bulgular Şekil 12’de yer almaktadır:



Şekil 12. Pilot uygulama sontest histogram grafiği.

Şekil 12 incelendiğinde veri setinin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Son test verilerine ilişkin Q-Q plots grafiği Şekil 13’teki gibidir:



Şekil 13. Pilot uygulama sontest Q-Q plots grafiği.

Son test verilerine ilişkin Q-Q plots grafiği incelendiğinde, verilerin bir çizgi üzerinde ve etrafında toplandığı görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiğine işaret etmektedir (Kalaycı, 2010). Son testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Tablo 18):

Tablo 18

*Pilot Uygulama Sontest Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Ortalama	2.5600	
Std. Sapma	.23403	
Minimum	2.26	
Maximum	2.91	
Çarpıklık	-.261	.421
Basıklık	-.862	.821

Tablo 18’de yer alan veriler sontestten elde edilen verilerin çarpıklık ( $-.261/.421 = -.6199$ ) ve basıklık ( $-.862/.821 = 1.0499$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $- 1.96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik

varsayımını karşıladığı göstermektedir. Verilere ilişkin Kolmogorov Smirnov test sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır:

Tablo 19

*Pilot Uygulama Sontest Kolmogorov Smirnov Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.917	30	.556

Tablo 19 incelendiğinde p değerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p=.556$ ;  $p>.05$ ). Bu durum veri setinin normal dağılıma uygunluk gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, pilot uygulamadan elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

***Pilot Uygulama Kapsamında Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre t Testinden Elde Edilen Bulgular.*** Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde deneysel işlemin etkililiğini test etmede bağımlı iki örnek t-testi kullanılır (Kalaycı, 2010; Karasar, 2011). Bu kapsamda verilere uygulanan Bağımlı İki Örnek t testi sonuçları Tablo 20’deki gibidir.

Tablo 20

*Pilot Uygulama Öntest-Sontest Puanlarına Göre t Testi*

	N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Öntest	31	2.3608	.33002	30	.523	.000
Sontest	31	2.5600	.23403			

Tablo 20’de yer alan bağımlı iki örnek t-testi sonuçları incelendiğinde, Pilot uygulama grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’nden almış oldukları öntest puanlarının

ortalaması ile sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ( $t(30)=.523$ ,  $p<05$ ). Grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında sontest lehine artış olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Yapabilirsin! programı ile sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiğine işaret etmektedir. Böylece, pilot uygulamanın amacına ulaştığı, etkinliklerin başarılı ile tamamlandığı ve Yapabilirsin! programının bu araştırma için uygun olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, programa ilişkin seçilen etkinlikler ve etkinliklere ayrılan sürelerin yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

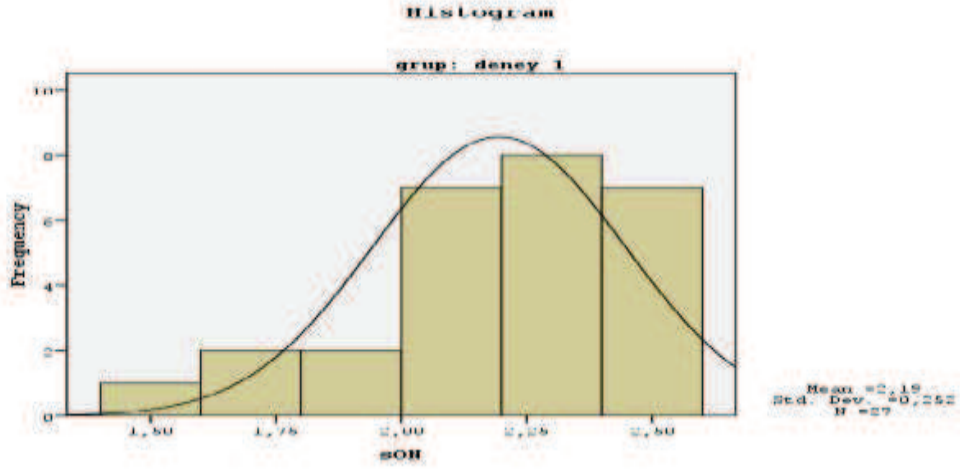
### **Deneyisel Uygulamaya İlişkin Bulgular**

Bu bölümde 2016–2017 akademik yılı güz yarıyılında Çanakkale il merkezinde yer alan Vali Fahrettin Akkutlu İlkokulu dördüncü sınıfı 4-B, 4-C ve 4-D şubelerinde, 2 deney 1 kontrol grubu olmak üzere gerçekleştirilen deneyisel uygulamadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda, öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu incelenerek hangi testlerin uygulanacağına karar verilmiştir.

***Deneyisel Uygulama Öntest Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.*** Bu bölümde, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarından öntest kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Veri setinin normallik göstergelerini incelemede, histogram grafiği ve Q-Q plots grafiği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında 29'dan az öğrenciden veri toplandığı için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır (Kalaycı,2010).

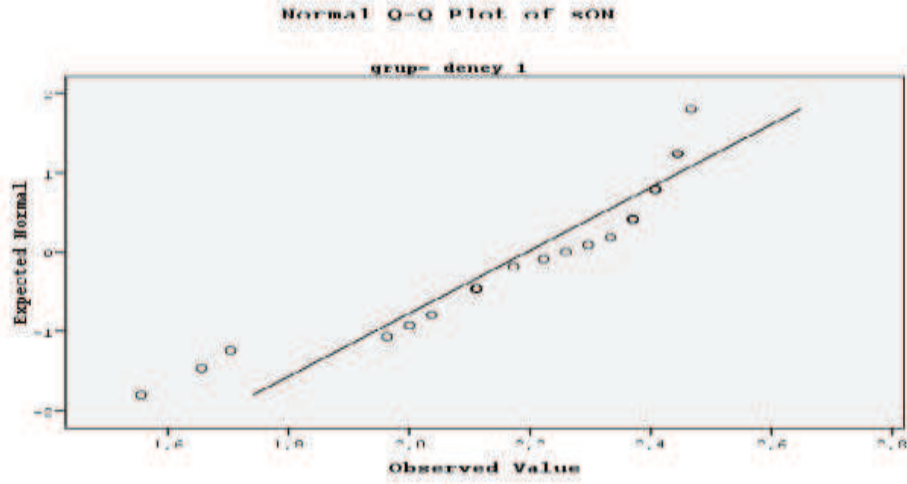
#### ***Deney I Grubu***

Deney I grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan testlerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle verilerin histogram grafiği incelenmiştir (Şekil 14):



Şekil 14. Deney I grubu öntest histogram grafiği.

Şekil 14'te Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun öntest puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Histogram grafiğine ek olarak, Q-Q plots grafiği incelenmiştir (Şekil 15).



Şekil 15. Deney I grubu öntest Q-Q plots grafiği.

Şekil 15'te Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Daha sonra, Deney I grubu öntest verilerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Deney I grubu çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 21'deki gibidir:



Tablo 21

*Deney I Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.1947	.04843
Medyan	2.2593	
Varyans	.063	
Std. Sapma	.25167	
Minimum	1.56	
Maximum	2.47	
Ranj	.91	
Çarpıklık	-1.150	.948
Basıklık	.754	.872

Tablo 21 'de Deney I grubuna ait çarpıklık ( $-1.150/0.948=-1.213$ ) ve basıklık ( $.754/.872=.864$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+1,96$  ile  $-1,96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanmasının ardından verilere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (Tablo 22):

Tablo 22

*Deney I Grubu Shapiro-Wilk Testi*

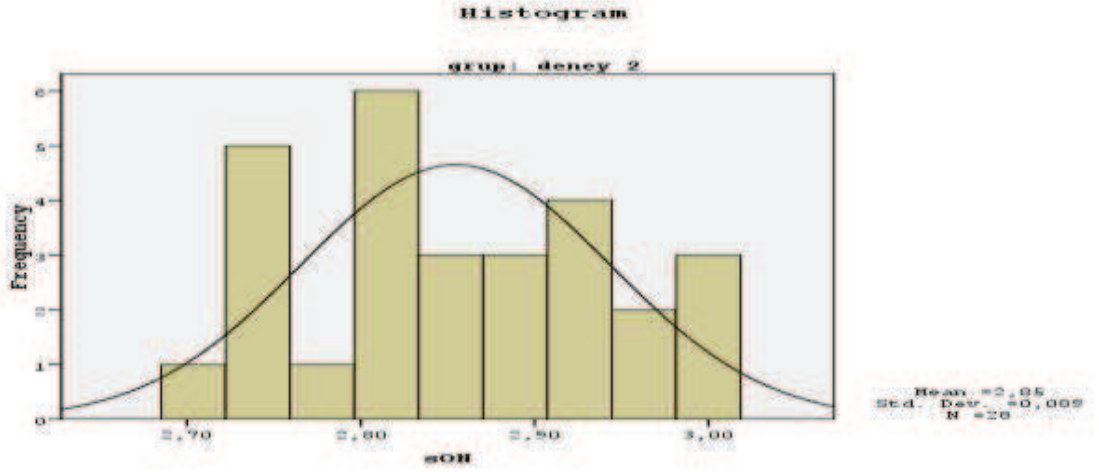
İstatistik	sd	Sig.
.866	27	.020

Tablo 22 incelendiğinde Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin  $0.05$ 'ten büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p=.020 >.05$ ). Bununla

beraber, yukarıda yer alan histogram ve Q-Q plots grafiği, arpıklık ve basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilks testi bir arada incelendiğinde elde edilen bulguların veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu gosterdiği anlaşılmaktadır.

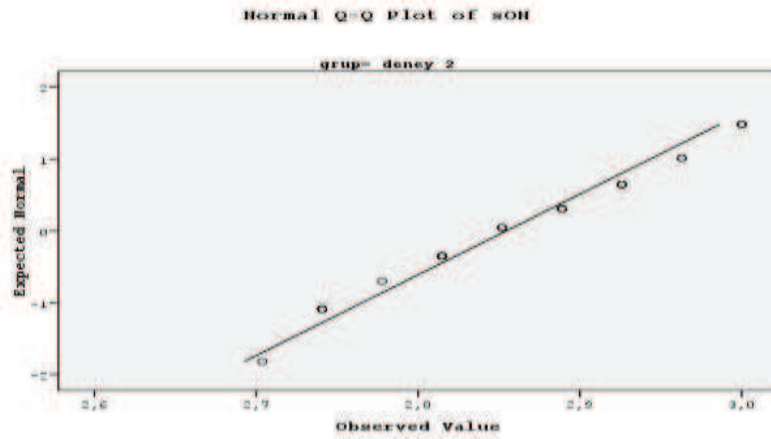
### Deney II Grubu

Deney II grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan testlerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle verilerin histogram grafiği incelenmiştir (şekil 16.)



şekil 16. Deney II grubu ntest histogram grafiği.

şekil 16'da Deney II grubunun Sosyal-Duygusal ğrenme Becerisi leği ntestinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımını yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun ntest puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Q-Q plot grafiği incelenmiştir (şekil 17.):



Şekil 17. Deney II grubu öntest Q-Q plots grafiği.

Şekil 17 incelendiğinde, Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu veri setinin normal dağılıma uygun olduğuna işaret etmektedir. Histogram ve Q-Q plots grafiklerinin incelenmesinin ardından çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23

*Deney II Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.8545	.01682
Medyan	2.8519	
Varyans	.008	
Std. Sapma	.08899	
Minimum	2.70	
Maximum	3.00	
Ranj	.30	
Çarpıklık	.099	.441
Basıklık	-1.052	.858

Deney II grubunun çarpıklık ( $.099/.441 = .224$ ) ve basıklık ( $-1,052/.858 = -1.226$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $-1.96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden elde edilen verilere uygulanan Shapiro Wilk testi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır:

Tablo 24

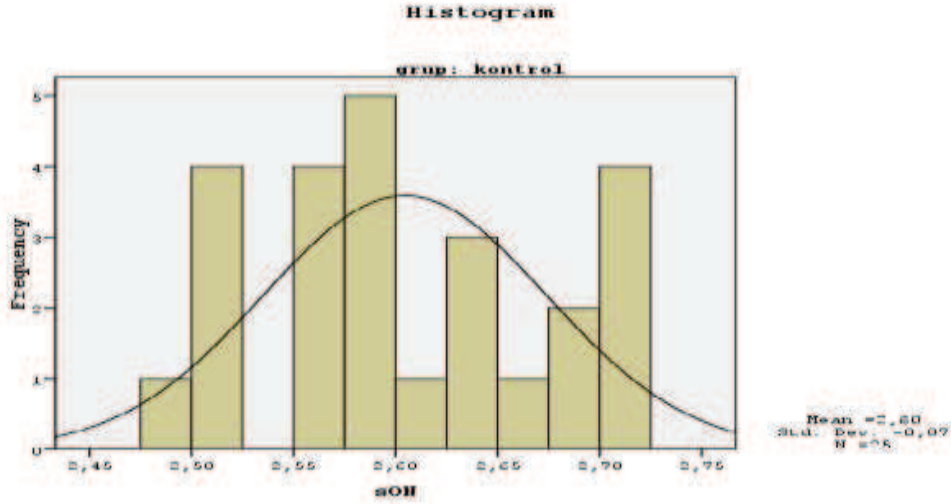
*Deney II Grubu Shapiro-Wilk Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.941	28	.119

Tablo 24 incelendiğinde Deney 2 grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin  $0.05$ 'ten büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p = .119 > 0.05$ ). Bununla beraber, yukarıdaki grafik ve bulgular da dikkate alındığında veri setinin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmaktadır.

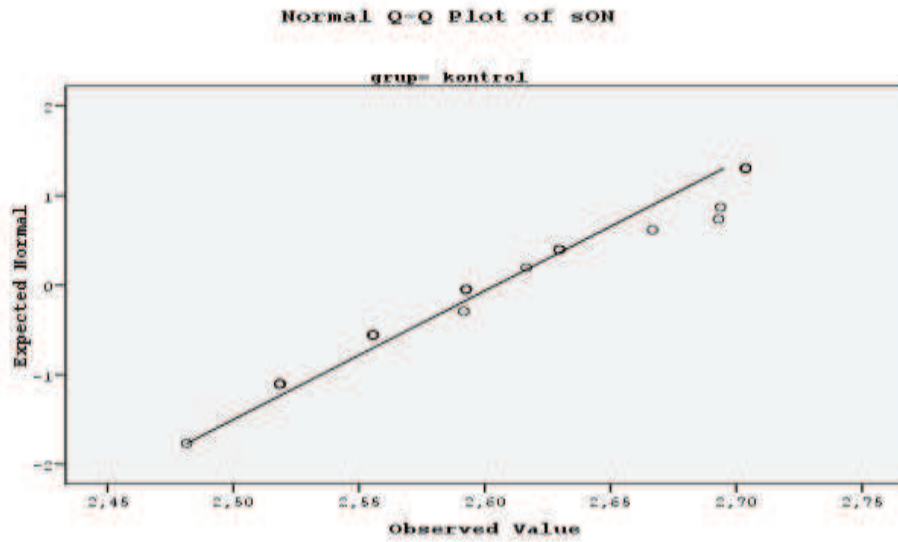
*Kontrol Grubu*

Kontrol grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemeye histogram grafiği ve Q-Q plot grafiği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve elde edilen verilere Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Buna göre, histogram grafiğinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir (Şekil 18):



Şekil 18. Kontrol grubu öntest histogram grafiği.

Şekil 18'de Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun öntest puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemede histogram grafiğine ek olarak Q-Q plots grafiği incelenmiştir. Q-Q plots grafiğine ilişkin bulgular Şekil 19'deki gibidir:



Şekil 19. Kontrol grubu öntest Q-Q plots grafiği.

Şekil 19 incelendiğinde Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Histogram ve Q-Q plot grafiklerinin incelenmesinin ardından kontrol grubu verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 25):

Tablo 25

*Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.6045	.01391
Medyan	2.5926	
Varyans	.005	
Std. Sapma	.06954	
Minimum	2.48	
Maximum	2.70	
Ranj	.22	
Çarpıklık	.095	.464
Basıklık	-1.130	.902

Tablo 25’de Kontrol grubunun çarpıklık ( $.095/ 0.464= 0.202$ ) ve basıklık ( $1.130/ .902= 1.2527$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $1.96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanmasının ardından veri setine Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubu Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular Tablo 26’daki gibidir:

Tablo 26

*Kontrol Grubu Shapiro-Wilk Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.923	25	.060

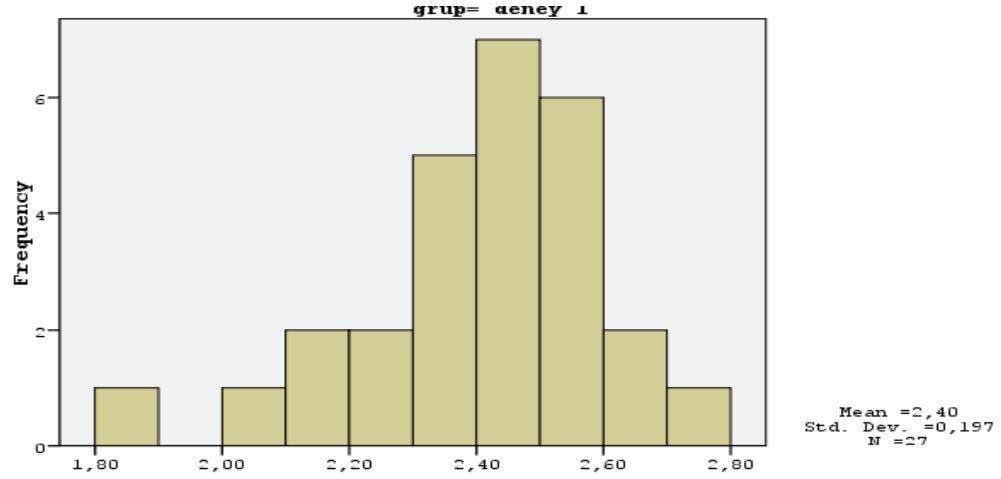
Tablo 26 incelendiğinde Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin. 0.05'den büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p=.060>0.05$ ).

Elde edilen bulgular Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarına uygulanan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntestlerine ait verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla beraber, deneysel uygulama kapsamında uygulanan son-testten elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

***Deneysel Uygulama Sontest Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.*** Bu bölümde, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarına uygulanan sontest kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Verilerin normallik göstergelerini incelemede, çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram grafiği, Q-Q Plots grafiği ve Shapiro-Wilks testinden yararlanılmıştır.

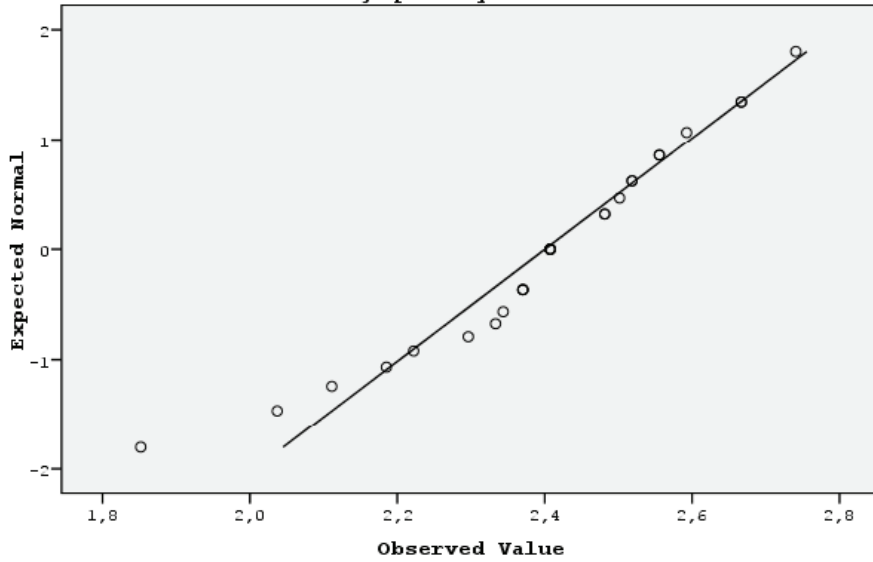
*Deney I Grubu*

Deney I grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemede histogram ve Q-Q Plots grafikleri incelenerek çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve verilere Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Aşağıda, Deney I grubu sontest verilerine ait histogram grafiği yer almaktadır (Şekil 20):



Şekil 20. Deney I grubu sontest histogram grafiği.

Şekil 20'de Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği sontestinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun öntest puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Q-Q plots grafiği incelenmiştir. Deney I grubu sontest Q-Q plots grafiğine ilişkin bulgular Şekil 21'de yer almaktadır:



Şekil 21. Deney I grubu sontest Q-Q plots grafiği.

Şekil 21 incelendiğinde, Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği sontestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Histogram ve Q-Q plots grafiklerinin incelenmesinin ardından çarpıklık ve basıklık



katsayıları hesaplanmıştır. Deney I grubu çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin bulgular

Tablo 27'deki gibidir:

Tablo 27

*Deney I Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.4003	.03793
Medyan	2.4074	
Varyans	.039	
Std. Sapma	.19711	
Minimum	1.85	
Maximum	2.74	
Ranj	.89	
Çarpıklık	-.852	.448
Basıklık	1.268	.872

Tablo 27'de Deney I grubunun çarpıklık ( $-.852/.448 = -1.9017$ ) ve basıklık ( $1.268/.872 = 1.4541$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $1.96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Buna ek olarak, veri setine Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Deney I Grubunun Shapiro-Wilk Testinden elde edilen bulgular Tablo 28'deki gibidir:

Tablo 28

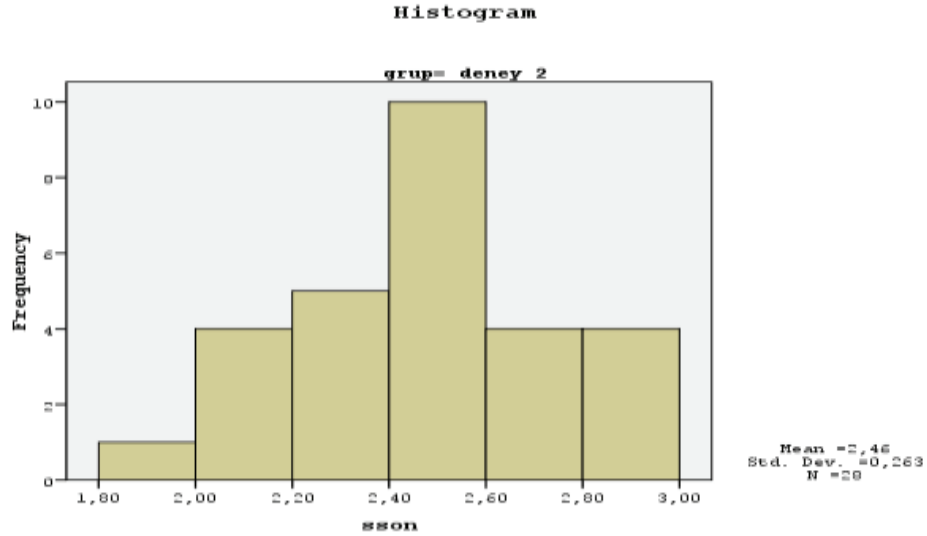
*Deney I Grubu Shapiro-Wilk Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.949	27	.204

Tablo 28 incelendiğinde Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği son testinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin. 0.05'ten büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p=.204 > 0.05$ ). Deney I grubunun histogram grafiği, Q-Q plots grafiği, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

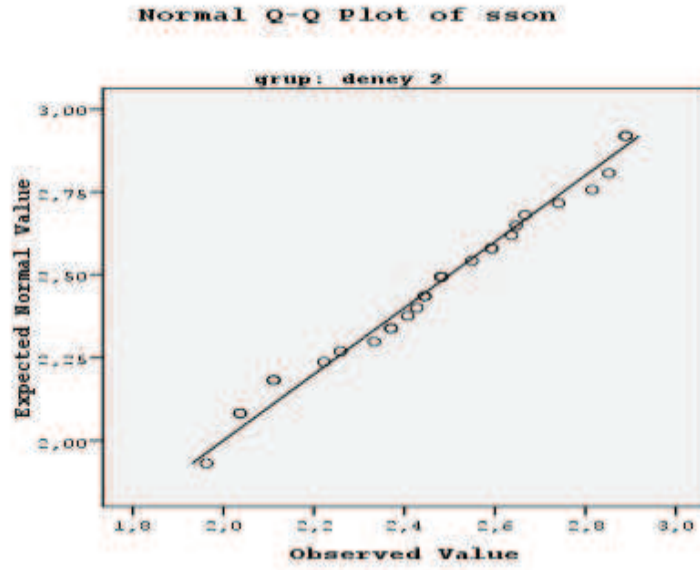
### Deney II Grubu

Deney II grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemede histogram ve Q-Q plot grafiği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.



Şekil 22. Deney II grubu son test histogram grafiği.

Şekil 22'de Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği son testinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun öntest puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Histogram grafiğinin incelenmesinin ardından Q-Q plots grafiği incelenmiştir. Deney II grubu öntest Q-Q plots grafiğinden elde edilen bulgular Şekil 21'deki gibidir:



Şekil 23. Deney II grubu sontest Q-Q plots grafiği.

Şekil 23 incelendiğinde, Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği sontestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı ve normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, Deney II grubu sontest verilerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 29):

Tablo 29

*Deney II Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.8109	.05452
Medyan	2.8148	
Varyans	.083	
Std. Sapma	.28852	
Minimum	2.37	
Maximum	4.04	
Ranj	1.67	
Çarpıklık	.803	.441
Basıklık	1.168	.858

Tablo 29 incelendiğinde, Deney II grubuna ait çarpıklık ( $.803/.441 = -1.8208$ ) ve basıklık ( $1.168/.858 = 1.3613$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+ 1.96$  ile  $-1.96$  değer aralığında olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Daha sonra, elde edilen verilere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney II grubu Shapiro-wilk testine ilişkin bulgular Tablo 30'da yer almaktadır:

Tablo 30

*Deney II Grubu Shapiro-Wilk Testi*

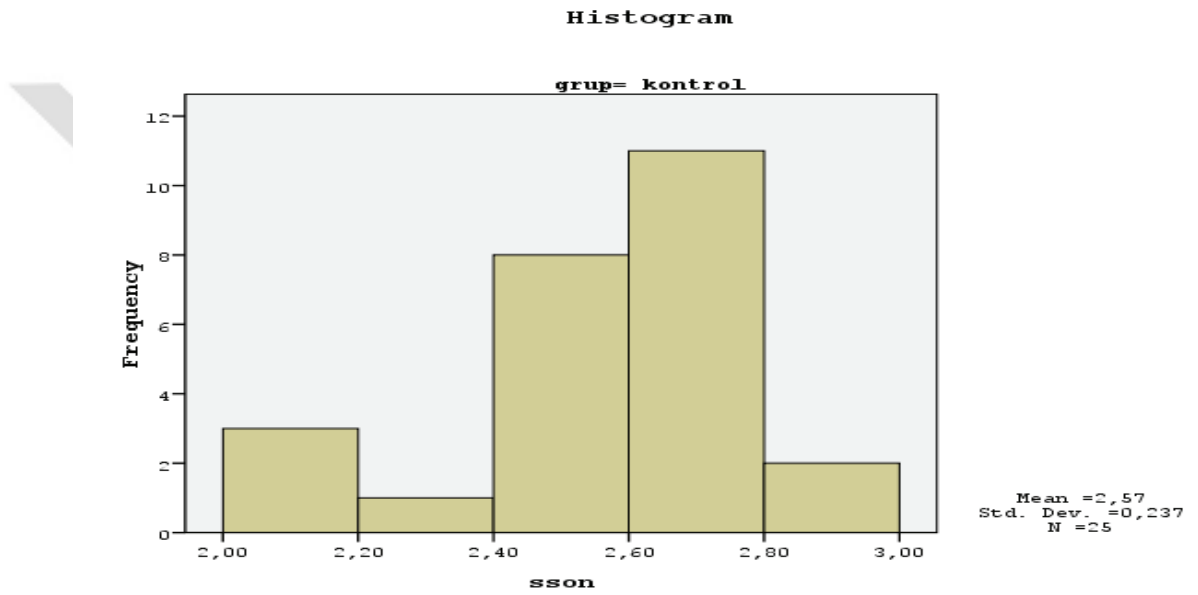
İstatistik	sd	Sig.
.730	28	.333

Tablo 30 incelendiğinde, Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği son testinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin. 0.05'ten

büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p=.333 > 0.05$ ). Elde edilen bulgular veri setinin normal dağılıma uygun olduğuna işaret etmektedir.

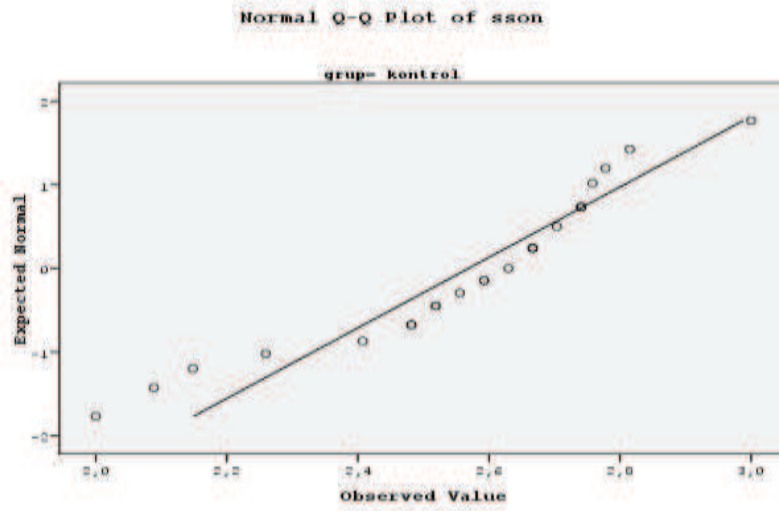
### *Kontrol Grubu*

Kontrol grubunun normal dağılıma uygunluğunu incelemeye Q-Q plot grafiği, histogram grafiği incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır.



Şekil 24. Kontrol grubu öntest histogram grafiği.

Şekil 24'te Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği son testinden almış oldukları puanların histogram grafiği üzerinde dağılımı yer almaktadır. Grafik incelendiğinde grubun son test puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubu son test verilerine ait Q-Q plots grafiği Şekil 25'teki gibidir:



Şekil 25. Kontrol grubu sontest Q-Q plots grafiği.

Şekil 25 incelendiğinde Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği sontestinden almış oldukları puanların bir çizgi üzerinde ve etrafında yer aldığı görülmektedir. Daha sonra, Kontrol grubunun sontest verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 31).

Tablo 31

*Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	2.5687	.04742
Medyan	2.6296	
Varyans	.056	
Std. Sapma	.23712	
Minimum	2.00	
Maximum	3.00	
Ranj	1.00	
Çarpıklık	-.922	.464
Basıklık	.712	.902

Tablo 31’de yer alan veriler çarpıklık ( $.803/.441 = -1.8208$ ) ve basıklık ( $1.168/.858 = 1.3613$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerlerin  $+1.96$  ile  $-1.96$  değer aralığında olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda veri setinin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir (Kalaycı, 2010). Daha sonra, veri setine Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Kontrol grubu Shapiro-Wilk testine ilişkin bulgular Tablo 32’de yer almaktadır:

Tablo 32

*Kontrol Grubu Shapiro-Wilk Testi*

İstatistik	sd	Sig.
.917	25	.430

Tablo 32 incelendiğinde Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği sontestinden almış oldukları puanların %95 güven aralığında p değerlerinin  $0.05$ ’ten büyük olması sebebiyle normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir ( $p=.430 > 0.05$ ).

Bulgular, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntest ve sontest verilerinin normal dağılıma uygunluk gösterdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

**Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’ne İlişkin Bulgular.** Araştırmanın bu bölümünde ikinci araştırma sorusu “Yapabilirsin! programı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili midir?” ve üçüncü araştırma sorusu “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkili midir?” kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırmalarda grupların ortalamalarının birbirine denk olması gerekmektedir (Eckhardt ve Ermann, 1977’den akt. Anderson, Basilevsky ve

Hum, 1983). Bu nedenle, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanlarının eşit olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda verilere tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Anova testinin varsayımlarından biri grupların homojen olmasıdır (Kalaycı, 2010). Bu nedenle, öncelikle grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Varyansların homojen olup olmadığına karar vermek amacıyla Levene testi sonuçlarına bağlı olarak karar verilir (Kalaycı, 2010). Bu araştırma kapsamında Levene testinden elde edilen bulgular Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Levene Testi*

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.896	15	45	.080

Tablo 33 incelendiğinde, p değerinin 0.05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır ( $p = .080 > .05$ ). Bu durum varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda verilere uygulanan tek yönlü Anova testi uygulanmıştır (Tablo 34).



Tablo 34

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Varyans Analizi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	51.150	34	1.504	84.623	.600
Gruplar içi	.800	45	.018		
Toplam	51.950	79			

Tablo 34'te yer alan bulgular Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F(34, 45)=.600, p<0.05$ ). Bu doğrultuda, grupların Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden almış oldukların öntest puanlarının ortalamaları bakımından grupların birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

*Deney I Grubu*

Yapabilirsin! programının uygulandığı Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden öntest ve sontestinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla verilere Bağımlı İki Örnek t testi (paired sample t test) uygulanmıştır (Tablo 35).

Tablo 35

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Arkadaşlık İlişkileri	Öntest	27	2.2870	.37148	26	-.447	.658
	Sontest	27	2.3287	.26663			
Başarı	Öntest	27	2.3902	.46592	26	-3.999	.000
	Sontest	27	2.8642	.23130			
Özyönetim	Öntest	27	2.1574	.31886	26	-5.514	.000
	Sontest	27	2.6481	.28806			
Arkadaşlık Algısı	Öntest	27	2.2099	.53228	26	-3.651	.001
	Sontest	27	2.6173	.32951			
Dürtü Kontrolü	Öntest	27	2.1572	.55319	26	-3.066	.005
	Sontest	27	2.6296	.49210			
Özgüven	Öntest	27	1.9133	.36499	26	-2.651	.013
	Sontest	27	2.2469	.43943			
Süreklilik	Öntest	27	2.1069	.51046	26	-3.750	.001
	Sontest	27	2.5679	.34362			
Tüm Ölçek	Öntest	27	2.6947	.25167	26	-3.962	.001
	Sontest	27	2.9003	.19711			

Bağımlı iki örnek t-testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanlarının ortalaması ile sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ( $t(26)=-3.962$ ,  $p<0.05$ ). Bu durum, Yapabilirsin! programı kapsamında sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiğine işaret etmektedir. Buna ek olarak, Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin alt faktörlerine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin t testinden elde edilen bulgular Deney I grubunun Başarı,  $t(26)=-3.999$ ,  $p<0.05$ ; Özyönetim,  $t(26)=-5.514$ ,  $p<0.05$ ; Arkadaşlık Algısı,

$t(26) = -3.651$ ,  $p < 0.05$ ; Dürtü Kontrolü,  $t(26) = -3.066$ ,  $p < 0.05$ ; Özgüven,  $t(26) = -2.651$ ,  $p < 0.05$  ve Süreklilik,  $t(26) = -3.750$ ,  $p < 0.05$  faktörlerine vermiş oldukları yanıtların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, Yapabilirsin! programının Deney I grubunun Başarı, Özyönetim, Arkadaşlık Algısı, Dürtü Kontrolü ve Süreklilik becerilerinin anlamlı düzeyde arttığına işaret etmektedir. Deney I grubunun Arkadaşlık İlişkileri faktörüne vermiş oldukları yanıtlara ilişkin t testinden elde edilen bulgular ise öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $t(26) = -.447$ ,  $p < 0.05$ ). Bu durum, Yapabilirsin! programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri becerisini etkilemediğini göstermektedir.

Bu bulgulara ek olarak, araştırmacının yansıtıcı günlüklerden elde ettiği bulgular değerlendirildiğinde, Deney I grubunda yer alan öğrencilerin ilk haftalarda dürtü kontrolü ile ilgili sorunlar yaşadığına dikkati çekmektedir. Örneğin, bir öğrenci konuşurken başka bir öğrencinin araya girmesi ile öğrencilerin kısa süreli de olsa sözlü şiddete başvurdukları ve birbirileri ile alay ettikleri görülmüştür. Ancak ilerleyen haftalarda, farklı görüşlere saygı duyma konusunda bilinçlendikleri için sözlü şiddet ya da alay etme gibi durumlarla nadiren karşılaşmıştır. Bu bulgunun deneysel uygulama sonucunda elde edilen dürtü kontrolü becerisinin arttığını gösteren bulguyu desteklediği görülmektedir. Ayrıca, yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular Deney I grubundaki öğrencilerin ilk haftalarda kendisine söz hakkı verilmediğinde ya da hoşuna gitmeyen bir şey söylendiğinde küsme, sinirlenme, ağlama gibi davranışlar gösterdiğine dikkati çekerken; ilerleyen haftalarda bu davranışın önemli ölçüde ortadan kalktığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin duygu ve davranışlarını dengeli bir biçimde kontrol etmeye başladıklarına işaret etmektedir. Bu bulgunun Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği alt faktörlerinden bireyin duygu, düşünce ve davranışları kontrol etmesini ifade eden özyönetim becerisine ilişkin bulguları desteklediği görülmektedir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular araştırmacının Deney I grubundaki öğrencileri ilk

haftalarda etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirmesi gerektiğine dikkati çekerken ilerleyen haftalarda etkinliklerde katılım hususundaki eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Örneğin, ilk haftalarda “Bu etkinlikte kimler rol almak ister?” diye sorulduğunda öğrenciler daha çekingen davranıyorken ilerleyen haftalarda bu durumun değiştiği ve öğrencilerin etkinliklere katılım konusunda yoğun ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin etkinlerden keyif almasının yanı sıra özgüvenlerinin artması ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, her ne kadar Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’nden elde edilen bulgularda öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi becerilerinde deneysel uygulama sonucunda anlamlı farklılık görülmesine de yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular öğrencilerin farklılıklara saygı duyması öğrenmesi, dürtülerini kontrol edebilmesi, duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmeyi öğrenmelerine bağlı olarak, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin daha iyiye gittiğine dikkati çekmektedir. Deneysel uygulama ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bütün bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Yapabilirsin! programının Deney I grubundaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine birçok boyutta katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

#### *Deney II Grubu*

DSGD uygulanan Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’nden öntest ve sontestinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilere uygulanan Bağımlı İki Örnek t testi sonuçları Tablo 36’daki gibidir:

Tablo 36

*Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Arkadaşlık İlişkileri	Öntest	28	2.9330	.11015	27	3.091	.005
	Sontest	28	2.4688	.80265			
Başarı	Öntest	28	2.9643	.10499	27	-3.999	.002
	Sontest	28	2.7024	.38851			
Özyönetim	Öntest	28	2.8571	.20893	27	4.585	.000
	Sontest	28	2.5253	.36667			
Arkadaşlık Algısı	Öntest	28	2.8929	.15853	27	3.116	.004
	Sontest	28	2.6548	.36831			
Dürtü Kontrolü	Öntest	28	2.8333	.33333	27	2.837	.009
	Sontest	28	2.5065	.48322			
Özgüven	Öntest	28	2.5357	.36671	27	2.485	.019
	Sontest	28	2.2556	.44303			
Süreklilik	Öntest	28	2.8333	.21276	27	3.622	.001
	Sontest	28	2.4548	.48650			
Tüm Ölçek	Öntest	28	2.8545	.08899	27	.748	.461
	Sontest	28	2.8109	.28852			

Tablo 36’da yer alan bağımlı iki örnek t-testi sonuçları incelendiğinde, Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’nin tamamı dikate alındığında, öntest puanlarının ortalaması ile sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $t(27)=.748$ ,  $p<.05$ ). Bu durum, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı kapsamında sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde artış göstermediğine işaret etmektedir. Ancak, Sosyal-Duygusal

Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin alt faktörlerinden elde edilen bulgular Deney II grubunun Arkadaşlık İlişkileri ( $t(27)= 3.091, p<0.05$ ); Başarı ( $t(27)= -3.999, p<0.05$ ); Özyönetim ( $t(27)= 4.585, p<0.05$ ); Arkadaşlık Algısı ( $t(27)= 3.116, p<0.05$ ); Dürtü Kontrolü ( $t(27)= 2.837, p<0.05$ ); Özgüven ( $t(27)= 2.485, p<0.05$ ) ve Süreklilik faktörlerinde ( $t(27)= 3.622, p<0.05$ ) anlamlı farklılık görülmekle birlikte bu farklılığın öntestin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini etkilemediğini göstermektedir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular sınıfta sözlü şiddet, alay etme ve sataşma ile ilgili sorunlar olduğunu desteklemektedir. Örneğin deneysel uygulama süresince, öğrencilerin birbirine karşı sabırsız ve tahammülsüz olduğu bulgularda yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin dürtülerini yeterince kontrol edemediklerine işaret etmektedir. Bu durumun arkadaşlık ilişkilerine de olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, Deney II grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin dürtü kontrolü ve arkadaşlık ilişkileri alt faktörlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, bu becerilerin deneysel uygulama sonucunda yeterince gelişmediği görülmektedir. Bu durum, yansıtıcı günlüklerde yer alan bulguların deneysel uygulamada elde edilen bulguyu desteklediğine işaret etmektedir. Yansıtıcı günlüklerde dikkati çeken bir diğer önemli noktada, Deney II grubundaki öğrencilerin bir etkinliğe katıldıktan kısa bir süre sonra sıkıldığını ya da yapamadığını ifade ederek ayrılmak istemeleri olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin yeterince çaba sarf etmek istemediklerine işaret etmektedir. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nin zorluklar karşısında pes etmeden çaba sarf etmeyi ifade eden süreklilik alt faktörüne ilişkin bulgular incelendiğinde, deneysel uygulamaya bağlı olarak olumlu bir değişim yaşanmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulguların deneysel uygulamadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Duygu-

sal ve Sosyal Gelişim dersinin Deney II grubundaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yeterince katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır.

### *Kontrol Grubu*

Bu bölümde kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği öntest ve sontestinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, verilere uygulanan Bağımlı İki Örnek t testi sonuçları Tablo 37'deki gibidir:

Tablo 37

### *Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Arkadaşlık İlişkileri	Öntest	25	2.6618	.18657	24	4.766	.000
	Sontest	25	2.3414	.28137			
Başarı	Öntest	25	2.7733	.18559	24	1.141	.265
	Sontest	25	2.6933	.33222			
Özyönetim	Öntest	25	2.6800	.26536	24	-.102	.920
	Sontest	25	2.6900	.39051			
Arkadaşlık Algısı	Öntest	25	2.5867	.32318	24	.935	.359
	Sontest	25	2.4719	.43594			
Dürtü Kontrolü	Öntest	25	2.6764	.31615	24	.747	.462
	Sontest	25	2.5600	.59098			
Özgüven	Öntest	25	2.1597	.39829	24	-.503	.619
	Sontest	25	2.2133	.34534			
Süreklilik	Öntest	25	2.5733	.28087	24	.000	.999
	Sontest	25	2.5733	.22608			
Tüm Ölçek	Öntest	25	2.6045	.06954	24	.765	.452
	Sontest	25	2.5687	.23712			

Bulgular incelendiğinde, Kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanlarının ortalaması ile sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $t(27)=.765$ ,  $p<0.05$ ). Bu durum, sosyal-duygusal öğrenme eğitimi almayan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde artış göstermediğini vurgulamaktadır. Bununla beraber, Kontrol grubunun Arkadaşlık İlişkileri ( $t(24)= 4.766$   $p<0.05$ ) faktöründe öntestin lehine anlamlı farklılık bulunurken; Başarı ( $t(24)= 1.141$   $p<0.05$ ); Özyönetim ( $t(24)= -.102$   $p<0.05$ ); Arkadaşlık Algısı ( $t(24)= .935$ ,  $p<0.05$ ); Dürtü Kontrolü ( $t(24)= .747$ ,  $p<0.05$ ); Özgüven ( $t(24)= -.503$ ,  $p<0.05$ ) ve Süreklilik ( $t(24)= .000$ ,  $p<0.05$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

***Akademik Başarıya İlişkin Bulgular.*** Araştırmanın bu bölümünde dördüncü araştırma sorusu “Yapabilirsin! programı ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde etkili midir?” ve beşinci araştırma sorusu “Duygusal ve Sosyal Gelişim dersi ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde etkili midir?” kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Türkçe Başarı Testi'nden almış oldukları öntest puanlarının eşit olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu doğrultuda, verilere tek yönlü Anova testi uygulanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle, grupların varyanslarının homojen olup olmadığına karar vermek amacıyla verilere Levene testi uygulanmıştır (Tablo 38).

Tablo 38

*Türkçe Başarı Testi Levene Testi*

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.635	14	62	.500



Tablo 38’de yer alan Levene testi varyansların homojen olduğunu göstermektedir ( $p=.500$   $p>0.05$ ). Bu kapsamda verilere uygulanan Tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39

*Türkçe Başarı Testi Varyans Analizi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10.038	17	.590	.873	.606
Gruplar içi	41.912	62	.676		
Toplam	51.950	79			

Tablo 39’da yer alan bulgular, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının TBT’den almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F(17, 62)=.606$ ,  $p<0.05$ ). Bu doğrultuda, grupların Türkçe Başarı Testi’nden almış oldukların öntest puanları bakımından grupların denk olduğu söylenebilir.

*Deney I Grubu*

Yapabilirsin! programı uygulanan Deney I grubunun Türkçe Başarı Testi’nden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak verilere Bağımlı İki Örnek t Testi uygulanmıştır (Tablo 40).

Tablo 40

*Türkçe Başarı Testi Bağımlı İki Örnek t Testi*

	N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Öntest	27	10.7778	4.40571	26	-2.410	.003
Sontest	27	12.8519	4.27608			

Tablo 40'da yer alan veriler Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $t(26) = -2.410$ ,  $p < 0.05$ ). Bu durum, Deney I grubundaki öğrencilerin Türkçe başarılarının anlamlı düzeyde arttığına işaret etmektedir.

*Deney II Grubu*

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi uygulanan Deney II grubunun Türkçe Başarı Testi'nden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla verilere Bağımlı İki Örnek t Testi uygulanmıştır (Tablo 41).

Tablo 41

*Türkçe Başarı Testi bağımlı İki Örnek t Testi*

	N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Öntest	28	15.2500	3.60684	27	-.485	.632
Sontest	28	15.5000	3.31662			

Tablo 41'de yer alan veriler Deney II grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $t(27) = -.485$ ,  $p < 0.05$ ). Bu durum, Deney II grubundaki öğrencilerin Türkçe başarılarının değişmediğini göstermektedir.

### *Kontrol Grubu*

Kontrol grubunun Türkçe Başarı Testi'nden almış oldukları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla verilere Bağımlı İki Örnek t Testi uygulanmıştır (Tablo 42).

Tablo 42

### *Türkçe Başarı Testi Bağımlı İki Örnek t Testi Sonuçları*

Öntest	25	12.7200	3.28532	24	-.986	.334
Sontest	25	13.6400	4.04021			

Tablo 42'de yer alan bulgular Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $t(24) = -.986, p < 0.05$ ). Bu durum, Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe başarılarının değişmediğini ifade etmektedir.

***Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.*** Araştırmanın bu bölümünde altıncı araştırma sorusu “Yapabilirsin! programı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları üzerinde etkili midir?” ve yedinci araştırma sorusu “Duygusal ve Sosyal Gelişim dersi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları üzerinde etkili midir?” kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanlarının eşit olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilere tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Grupların Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanları incelendiğinde veri setinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle, grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır (Tablo 43).

Tablo 43

*Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği Levene Testi*

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.735	15	52	.051

Levene testinden elde edilen bulgular varyansların homojen olduğunu göstermektedir ( $p = .051$   $p > 0.05$ ). Bu kapsamda verilere Tek yönlü Anova uygulanmıştır (Tablo 44).

Tablo 44

*Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği Varyans Analizi*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	39.783	54	.751	1.604	.096
Gruplar içi	12.167	26	.468		
Toplam	51.950	80			

Bulgular Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $F(53,26) = .096$ ,  $p < 0.05$ ). Bu doğrultuda, grupların Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukların öntest puanları bakımından grupların denk olduğu anlaşılmaktadır.

*Deney I Grubu*

Yapabilirsin! programı uygulanan Deney I grubunun Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış olduğu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla verilere uygulanan Bağımlı İki Örnek t Testinden elde edilen bulgular Tablo 45'de yer almaktadır.

Tablo 45

*Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	P
Öğrenci Uyumu	Öntest	27	2.3782	.39253	26	-2.551	.017
	Sontest	27	2.5880	.41431			
Öğretmen Desteği	Öntest	27	2.7733	.18559	26	1.141	.265
	Sontest	27	2.6933	.33222			
Katılım	Öntest	27	2.6800	.26536	24	-.102	.920
	Sontest	27	2.6900	.39051			
Araştırma	Öntest	27	2.3074	.48139	26	-3.116	.004
	Sontest	27	2.7902	.87937			
Görev Uyumu	Öntest	27	2.7301	.24612	26	-2.701	.012
	Sontest	27	2.8333	.23257			
İşbirliği	Öntest	27	2.3472	.51461	26	-3.523	.002
	Sontest	27	2.6620	.32116			
Eşitlik	Öntest	27	2.6250	.33613	26	-2.393	.024
	Sontest	27	2.7917	.29621			
Tüm Ölçek	Öntest	27	2.5531	.26189	26	-3.122	.004
	Sontest	27	2.7831	.35508			

Bulgular incelendiğinde, Deney I grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ( $t(26)=-3.122$ ,  $p<0,05$ ). Bu durum, Deney I grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi algılarının anlamlı düzeyde arttığına işaret etmektedir. Buna ek olarak, Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nin alt faktörlerine ilişkin bulgular Öğretmen Desteği, ( $t(26)= 1.141$ ,  $p<0.05$ ) ve Katılım ( $t(26)= -.102$ ,  $p<0.05$ ) faktörlerine ilişkin anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir. Ancak, Öğrenci Uyumu ( $t(26)=-2.551$ ,  $p<0.05$ ), Araştırma ( $t(26)=-3.116$ ,  $p<0.05$ ), Görev Uyumu ( $t(26)=2.701$ ,  $p<0.05$ ), İşbirliği ( $t(26)=-3.523$ ,  $p<0.05$ )

ve Eşitlik ( $t(26)=-2.393$ ,  $p<0.05$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Deneysel uygulamadan elde edilen bu bulgulara ek olarak, yansıtıcı günlüklerde yer alan bulgular incelendiğinde, Deney I grubundaki öğrencilerin derse ve etkinliklere katılma konusundaki isteklerinin ilk haftalardan itibaren belirgin bir biçimde arttığı anlaşılmaktadır. Ancak yansıtıcı günlüklerde yer alan bulguların aksine, Deney I grubunda Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nin Katılım alt faktörüne ilişkin son test puanlarında önteste göre artış görülmekle birlikte bu artış istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Deneysel uygulamadan elde edilen bulgular yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde Yapabilirsin! programının Deney I grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

#### *Deney II Grubu*

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi uygulanan Deney II grubunun Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukları öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla verilere Bağımlı İki Örnek t Testi uygulanmıştır (Tablo 46).

Tablo 46

*Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Öğrenci Uyumu	Öntest	28	2.6523	.31089	27	1.765	.089
	Sontest	28	2.5893	.35981			
Öğretmen Desteği	Öntest	28	2.3705	.39158	27	-1.384	.178
	Sontest	28	2.4420	.34941			
Katılım	Öntest	28	2.0982	.44143	27	-4.349	.000
	Sontest	28	2.3500	.31127			
Araştırma	Öntest	28	2.3074	.48139	27	-3.116	.004
	Sontest	28	2.7902	.87937			
Görev Uyumu	Öntest	28	2.5947	.38863	27	-1.965	.060
	Sontest	28	2.7143	.23780			
İşbirliği	Öntest	28	2.2629	.45566	27	-2.797	.009
	Sontest	28	2.4509	.42674			
Eşitlik	Öntest	28	2.4847	.42757	27	-2.154	.040
	Sontest	28	2.6473	.30249			
Tüm Ölçek	Öntest	28	2.6510	.20195	27	-1.499	.145
	Sontest	28	2.7133	.19497			

Tablo 46 incelendiğinde, Deney II grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmediği anlaşılmaktadır ( $t(27)=-1.499$ ,  $p<0.05$ ). Bu durum, Deney II grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi algılarının değişmediğini göstermektedir. Buna ek olarak,

Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nin alt faktörlerine ilişkin bulgular Öğrenci Uyumu ( $t(27)=1.765$ ,  $p<0.05$ ) ve Öğretmen Desteği ( $t(27)=-1.384$ ,  $p<0.05$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bununla beraber, Katılım ( $t(2)=-4.349$ ,  $p<0.05$ ), Araştırma ( $t(27)=-3.116$ ,  $p<0.05$ ), Eşitlik ( $t(27)=-2.154$ ,  $p<0.05$ ) ve İşbirliği ( $t(27)=-2.797$ ,  $p<0.05$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Elde edilen bu bulgu Duygusal ve Sosyal Gelişim dersinin Deney II grubundaki öğrencilerin Katılım, Araştırma, İşbirliği ve Eşitlik algılarına etki ederken Öğrenci uyumu ve Öğretmen desteği algılarına etkilemediğine işaret etmektedir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular incelediğinde, Deney II grubunda yer alan öğrencilerin etkinliklere katılım konusunda yeterince istekli olmadığı, sıkılarak etkinlikleri yarım bıraktığı ve etkinliklere katılan diğer öğrencilerle çoğunlukla işbirliği yapmadığı görülmektedir. Deneysel uygulama ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, her ne kadar öğrencilerin Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nin Katılım ve İşbirliği faktörlerinden almış oldukları puanların ortalaması artmış olsa da deneysel uygulamada elde edilen bu bulgunun genel olarak sınıf iklimi algılarına yansımadağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, Duygusal ve Sosyal Gelişim dersinin Deney II grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi algılarını büyük ölçüde etkilemediği görülmektedir.

#### *Kontrol Grubu*

Kontrol grubunun Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nden almış oldukları öntest ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak verilere Bağımlı İki Örnek t Testi uygulanmıştır (Tablo 47).



Tablo 47

*Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği Bağımlı İki Örnek t Testi*

		N	Ortalama	Ss.	Sd.	t	p
Öğrenci Uyu- mu	Öntest	25	2.6100	.34293	24	1.236	.228
	Sontest	25	2.5188	.36174			
Öğretmen Desteği	Öntest	25	2.4809	.36861	24	.745	.463
	Sontest	25	2.4300	.37859			
Katılım	Öntest	25	2.3700	.38270	24	.954	.349
	Sontest	25	2.2817	.38514			
Araştırma	Öntest	25	2.6455	.40313	24	1.787	.087
	Sontest	25	2.4650	.38784			
Görev Uyumu	Öntest	25	2.7021	.37362	24	1.205	.240
	Sontest	25	2.5900	.40588			
İşbirliği	Öntest	25	2.3721	.52457	24	.145	.886
	Sontest	25	2.3550	.46726			
Eşitlik	Öntest	25	2.6100	.38750	24	.653	.520
	Sontest	25	2.5450	.46475			
Tüm Ölçek	Öntest	25	2.4303	.26252	24	-2.644	.054
	Sontest	25	2.5930	.33163			

Tablo 47’de yer alan bulgular incelendiğinde, Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $t(24)=-2.644$ ,  $p<0.05$ ). Buna ek olarak, Bu

Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği'nin alt faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, Öğrenci Uyumu ( $t(24)=1.236$ ,  $p<0.05$ ), Öğretmen Desteği ( $t(24)=.745$ ,  $p<0.05$ ), Katılım ( $t(24)=.954$ ,  $p<0.05$ ), Araştırma ( $t(24)=1.787$ ,  $p<0.05$ ), Görev Uyumu ( $t(24)=1.205$ ,  $p<0.05$ ), İşbirliği ( $t(24)=145$ ,  $p<0.05$ ) ve Eşitlik ( $t(24)= 653$ ,  $p<.05$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi algularının değişmediğine işaret etmektedir.

### **Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde deneysel uygulamadan elde edilen bulguları desteklemek amacıyla gerçekleştirilen gözlemler kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu doğrultuda, verilerin analizi bölümünde ifade edildiği gibi, deneysel uygulama kapsamında işlenen derslerin eş zamanlı yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin uygulamaları gözlemlenmiştir. Türkçe derslerinin eş zamanlı yürütülmesi deneysel işlemin etkilerinin kontrol altında tutulması bakımından önem taşımaktadır. Gözlem, Türkçe dersleri sırasında deneysel işlemin 2, 5 ve 8. haftalarında olmak üzere üç kez araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen I. gözlem oturumunda, ders planının uygulanışına ilişkin bulgular Tablo 48'de açıklanmıştır.

Tablo 48

## I.Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular

Gözlenen Durum	Deney I Grubu	Deney II Grubu	Kontrol I Grubu
1.“Gaziyi Karşıladım” adlı metin işlenmiştir.	✓	✓	✓
2.Öğretmen derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	✓	-
3.Öğrenciler derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	-	-
4.Okuma çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
5.Kelime çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
6.Öğretmen sınıfa plan dışında kaynak getirmiştir.	-	✓	-

Tablo 48 incelendiğinde, gözlemlerde her üç grupta da “Gaziyi Karşıladım” adlı metnin işlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, gruplar arasında konu bakımından farklılık görülmemektedir. Gruplarda işlenen derslerin içeriği incelendiğinde, öncelikle her üç grupta da metni okuma çalışması yapıldığı görülmektedir. Deney I grubunun sınıf öğretmeni her bir cümleyi bir öğrenciye okuturken, Deney II ve Kontrol grubunun sınıf öğretmenleri her bir paragrafı bir öğrenciye okutmuştur. Deney ve Kontrol gruplarında metnin birkaç kez öğrenciler birer kez de öğretmenler tarafından okunmasının ardından kelime çalışmaları yapılmıştır. Tüm gruplarda anlamı bilinmeyen tüm kelimelerin açıklanmasının ardından metin incelenerek söz varlığını geliştirme çalışmaları yapılarak ders tamamlanmıştır. Dersin uygulanışı bakımından gruplar birbirine benzer şekilde ilerlemiştir. Öğretmenlerin dersin işleniş sırasında kullandıkları teknikler incelendiğinde, her üç öğretmenin de bu dersi soru-cevap tekniğini kullanarak işlediği görülmektedir. Deney II grubunun sınıf öğretmeni, Deney I ve Kontrol grubunun öğretmeninden farklı olarak dersin sonunda öğrencilere Atatürk ve çocuk sevgisini konu alan bir marş dinletmiştir. Deney I grubunun öğretmeni ise ders sonunda öğrencilerin kelime çalışmalarını yazdığı defterlerine imza atmıştır.

Deneyel uygulamanın 5. haftasında gerçekleştirilen II. gözlem oturumunda, ders planının uygulanışına ilişkin bulgular Tablo 49’da açıklanmıştır.

Tablo 49

*II. Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular*

Gözlenen Durum	Deney I Grubu	Deney II Grubu	Kontrol I Grubu
1.“Geçmişten Günümüze Evler” adlı metin işlenmiştir.	✓	✓	✓
2.Öğretmen derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	✓	-
3.Öğrenciler derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	-	✓
4.Okuma çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
5.Kelime çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
6.Öğretmen sınıfa plan dışında kaynak getirmiştir.	-	✓	-

Tablo 49 incelendiğinde, her üç grupta da “Geçmişten Günümüze Evler” adlı metnin işlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, gruplar arasında konu bakımından farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Deney I ve Kontrol grubunda dersler metnin okunması ile başlarken Deney II grubunda öğretmenin “Yuva nedir?” sorusu ile başladı. Öğrencilerin verdikleri cevapların ardından öğretmen derse giriş aşamasını tamamlayarak metnin okunması için öğrencilere söz hakkı vermiştir. Gruplarda işlenen derslerin içeriği incelendiğinde, her üç grupta da metni okuma çalışması yapıldığı görülmektedir. Deney I grubunda metin öğrenciler tarafından okunurken Deney II ve Kontrol grubunda öğretmen tarafından okunmuştur. Kontrol grubundan öğretmen, metnin evde okunması için öğrencilere ödev verdiği için derste metni bir kez kendisi okuyarak kelime çalışmasına geçilmiştir. Deney II grubunda konu ile ilgili bir video izlendikten sonra kelime çalışmalarına geçilirken Deney I grubundan metnin okun-

masının ardından hemen kelime çalışmalarına geçilmiştir. Kelime çalışmaları sırasında Kontrol grubu öğretmeni diğer grupların öğretmenlerinden farklı olarak öğrencilerden her bir bilinmeyen kelime ile yeni bir cümle kurmasını istemiştir. Gruplarda bilinmeyen kelimeler birbiri ile benzerdi. Örneğin; Çatalhöyük, yöre, dam, Eskimo, iglo, köşk, yalı betonarme gibi kelimelerin anlamları açıklandı. Anlamı bilinmeyen tüm kelimelerin açıklanmasının ardından metin incelenerek söz varlığını geliştirme çalışmaları yapılarak ders tamamlanmıştır.

Deneysel Uygulamanın sekizinci haftasında gerçekleştirilen III. gözlem oturumunda, ders planının uygulanışına ilişkin bulgular Tablo 50’de açıklanmıştır.

Tablo 50

*III. Gözlem Oturumunda Ders Planının Uygulanışına İlişkin Bulgular*

Gözlenen Durum	Deney I Grubu	Deney II Grubu	Kontrol I Grubu
1.“Ayakkabının Öyküsü” adlı metin işlenmiştir.	✓	✓	✓
2.Öğretmen derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	-	-
3.Öğrenciler derse hazırlık yaparak gelmiştir.	-	-	✓
4.Okuma çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
5.Kelime çalışması yapılmıştır.	✓	✓	✓
6.Öğretmen sınıfa plan dışında kaynak getirmiştir.	-	-	-

Tablo 50 incelendiğinde, deneysel uygulamanın 8. haftasında gerçekleştirilen bu gözlemlerde, her üç grupta da “Ayakkabının Öyküsü” adlı metnin işlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, gruplar arasında konu bakımından farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Deney I, Deney II ve Kontrol grubunda ders metnin okunması ile başlamıştır. Öğretmenler metnin okunması için öğrencilere söz hakkı vererek, metnin birkaç kez okunmasını sağlamıştır. Metin okuma çalışmalarının tamamlanması ile her üç grupta kelime çalışmaları yapılmıştır.

Deney I, Deney II ve Kontrol grubunda anlamı bilinmeyen kelimeler tahtaya yazıldıktan sonra öğrenciler bu kelimeleri defterlerine de yazmışlardır. Anlamı bilinmeyen tüm kelimelerin açıklanmasının ardından metin incelenerek söz varlığını geliştirme çalışmaları yapılarak ders tamamlanmıştır. Gözlem verileri incelendiğinde bu derste öğretmenlerin sınıfa ek kaynak getirmedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 48, Tablo 49 ve Tablo 50’de yer alan bulgular incelendiğinde Deney I, Deney II ve Kontrol grubunda işlenen derslerin, dersin uygulanışı bakımından birbirine çok benzer olduğu, deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinin hazırlanan plan ve zamanlamaya uyduğu görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler, dersin işlenişi ile ilgili kısımda da benzer biçimde öğretim yapmıştır. Bu doğrultuda, deneysel uygulama sonucunda akademik başarıya ilişkin elde edilen verilerin ders planının uygulanışından etkilenmediği düşünülmektedir.

Gözlemden elde edilen bulguların ikinci alt kategorisi derse katılım öğretmenin derse katılım konusunda öğrencilere desteği ve öğrencilerin derse ilgileri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Deney I, Deney II ve Kontrol Grubu öğretmenlerinin, gözlem oturumlarında öğrencilere karşı yaklaşımları incelendiğinde her bir öğrenciye söz hakkı vermeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin, öğrenci parmak kaldırırsa da kaldırmasa da öğretmen konuşmasını istediği öğrenciye soru sormuştur. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere eşit davrandıklarına işaret etmektedir. Buna ek olarak, her üç grupta da derse katılımı sağlama hususunda öğretmenlerin genellikle soru sorarak öğrencilerin kendilerini ifade etmesini destekledikleri görülmektedir. Örneğin, “Ayşe sen bu konuda ne düşünüyorsun?” gibi sorularla öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşması desteklenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, derse katılım konusunda öğrencilerine olan destekleri gözlem oturumları boyunca benzer şekilde devam etmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinin derse katılım konusundaki yaklaşımları karşılaştırıldığında öğrencilerini benzer şekilde desteklediği

düşünülmektedir.

Deney I, Deney II ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, I gözlem oturumlarında derse katılma, etkinliklere katılma, öğretmenine soru sorma ve sorulan sorulara yanıt verme konusunda gözlem boyunca aktif oldukları görülmektedir. Örneğin, her üç grupta da kelime çalışmalarında öğrencilerin neredeyse tümü söz alarak konuşmuştur. Bu durum, grupların ilk haftalarda derse katılma konusundaki isteklerinin benzer olduğuna işaret etmektedir. Ancak, II. ve III. gözlem oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Deney I grubunun kendilerine olan güvenlerinin arttığı, öğretmenin sorduğu sorunun cevabını bilme bile söz hakkı isteyerek fikirlerini daha çok paylaştıkları görülmektedir. Örneğin, bir öğrencinin “Öğretmenim cevabın bu olduğundan emin değilim ama ben böyle düşünüyorum” diyerek fikrini öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Deney I grubundaki öğrencilerin III. gözlem oturumunda derse katılım konusunda arkadaşlarını cesaretlendirmek istedikleri görülmüştür. Örneğin, bir öğrencinin “Öğretmenim Ali benden daha fazla kitap okuyor, bu kelimeyi o daha iyi bilir” dediği görülmektedir. Bu doğrultuda, Deney I grubundaki öğrencilerin derse katılım konusundaki ilgilerinin son haftalara doğru arttığı görülmektedir.

Gözlem verileri, deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sergilenmesinde öğrencilerini ne şekilde destekleri hususunda incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini kendilerini ifade etmeleri konusunda destekleri ve öğrencilerin iletişim kurmalarını önemsedikleri anlaşılmaktadır. Ancak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kapsamı dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrencileri sosyal-duygusal öğrenme konusunda desteklerinin sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Gözlem verilerine ilişkin analizin ikinci bölümünde Türkçe Dersi’ndeki sosyal-duygusal öğrenme becerileri kategorisi; arkadaşlık ilişkileri, başarı, özyönetim, arkadaşlık algısı, dürtü kontrolü, özgüven ve süreklilik alt kategorilerinde incelemiştir. Bu doğrultuda,

öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sergilenmesinde öğrencileri ne şekilde destekleri ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini nasıl kullandıkları incelenmiştir.

Gözlem verileri arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerileri kapsamında incelediğinde, I. Gözlem oturumunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin daha çok kendine yakın buldukları arkadaşlarıyla iletişim kurdukları görülmektedir. Buna ek olarak, deney ve kontrol gruplarında gözlemler sırasında en çok dikkati çeken hususlardan biri de öğrencilerin sık sık birbirini öğretmene şikâyet etmeleridir. Bu şikâyetler zaman zaman sınıf içinde kargaşaya yol açmaktadır. Ayrıca, özellikle Deney I grubunda gruplaşmaların daha fazla olduğu ve grup dışından olanın kabul edilmediği görülmektedir. II. Gözlem oturumuna ilişkin veriler incelendiğinde grupların birbirini şikâyet etme davranışlarının devam ettiği görülmekle birlikte, özellikle Deney II grubunda sık sık birbirinin sözünü kesme, birbirine daha az tahammül gösterme gibi davranışlar gözlemlenmiştir. III. Gözlem oturumuna ilişkin veriler incelendiğinde Deney I, Deney II ve Kontrol gruplarının arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerilerindeki sorunların ilk iki gözlem oturumu ile benzerlik göstermekle birlikte, Deney I grubundaki gruplaşma ve grup dışından olanı kabul etmeme davranışlarının bir miktar azaldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, deneysel uygulamanın Deney I grubunun arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir. Gözlem verilerinin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerileri dikkate alınarak analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulguların deneysel uygulama kapsamında elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Gözlemden elde edilen veriler, dürtü kontrolü ve özyönetim kapsamında incelendiğinde, I. Gözlem oturumunda Deney I grubundaki öğrencilerin hoşuna gitmeyen ya da istenmeyen bir durum ile karşılaştıklarında öğretmene ya da arkadaşlarına küsme gibi davranışlar gösterdikleri; Deney II ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin ise birbiri ile alay etme



ve birbirine karşı tahammülsüz olma davranışları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmekte zorlandıklarına işaret etmektedir. II. Gözlem oturumunda, Deney I grubundaki öğrencilerin küsmeye davranışlarının bir miktar azalmakla birlikte yine de devam ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, Deney II ve Kontrol grubundaki alay etme ve tahammülsüz olma davranışlarının devam ettiği anlaşılmaktadır. III. Gözlem oturumuna ilişkin veriler incelendiğinde ise, Deney I grubundaki öğrencilerin öğretmene ya da arkadaşına küsmeye davranışının neredeyse söndüğü iletişimde daha olumlu bir dil kullanmaya başladıkları, Kontrol grubundaki öğrencilerin alay etme davranışlarının azalmakla birlikte tahammülsüz davranışlarının devam ettiği, Deney II grubundaki öğrencilerin ise alay etme ve arkadaşlarına karşı tahammülsüz olma davranışlarının devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, deneysel uygulamanın, Deney I grubunun özyönetim ve dürtü kontrolü becerilerine olumlu katkı sağlarken, Deney II grubunun özyönetim ve dürtü kontrolü becerilerine katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Gözlem verilerinin dürtü kontrolü ve özyönetim becerileri dikkate alınarak analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulguların deneysel uygulama kapsamında elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Gözlem verileri, başarı, süreklilik ve özgüven becerileri kapsamında incelendiğinde, gözlemler sırasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında başarı ve süreklilik becerilerini sergilediklerine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, I. gözlem oturumunda, Deney I ve Deney II grubundaki öğrenciler çekingen davranırken Kontrol grubundaki öğrencilerin özgüvenlerinin diğer gruplarla karşılaştırıldığında daha olumlu olduğu görülmektedir. II. ve III. Gözlem oturumunda Deney I grubunun derse katılma ve kendini ifade etme davranışlarında diğer gruplarla karşılaştırıldığında gözle görülür bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, Deney II ve Kontrol gruplarının özgüven becerilerinde ilerleyen haftalarda bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu doğrultuda, deneysel uygulamanın Deney I grubunun özgüven becerisine olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Gözlem verilerinin özgüven becerisi dikkate alınarak analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulguların deneysel uygulama kapsamında elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Gözlemden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Deney I, Deney II ve Kontrol grubu sınıf öğretmenlerinin deneysel uygulamaya başlamadan önce araştırmacı ile yaptıkları ders ve zaman planlamasının dışına çıkmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin derse katılım konusunda öğrencilerine vermiş oldukları desteklerin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar öğrencilerin derse olan ilgisi bakımından karşılaştırıldığında, ilk haftalarda benzer özellikler göstermekle birlikte, son gözlem oturumunda Deney I grubunun derse katılım konusundaki ilgisinin Deney II ve Kontrol grubuna göre olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, gruplar sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi hususunda karşılaştırıldığında öğretmenlerinin öğrencilerini yeterince desteklemedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, gözlemler Deney I grubunda gerçekleştirilen deneysel uygulamanın bu grupta yer alan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişim gösterdiğine ve bu durumun Türkçe dersine de yansıdığına işaret ederken, Deney II grubunda gerçekleştirilen deneysel uygulamanın bu grupta yer alan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yeterince katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır. Kontrol grubunun sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde gözlem oturumları boyunca çarpıcı bir değişim gözlenmemektedir. Bu doğrultuda gözlem kapsamında elde edilen bulguların, deneysel uygulama sonucunda elde edilen bulguları desteklediği anlaşılmaktadır.

### **Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde sekizinci araştırma sorusu “Deneysel uygulamaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki deneyimleri nelerdir?” kapsamında elde edilen bulgular sunulmuştur. Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

#### *Arkadaşlık İlişkileri*

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular Deney I grubundaki öğrencilerin tamamının deneysel uygulamadan sonra arkadaşlık ilişkilerinde olumlu değişim yaşadığını göstermektedir:

.mı biraz kötüydü, ara sıra kavga ediyorduk, tartışıyorduk çoğu zaman, ve bir şeyleri paylaşamıyorduk ama şimdi paylaşıyoruz, .eee eskiden bir kere kavga etmiştik uzadı olay uzadı bir yılda ancak çözüldü ama şimdi hemen çözüldü (Öğrenci 1)

İyi yansıdığını düşünüyorum (. ) nasıl desem o dersi işledikten sonra biraz daha yardımlaşma isteği doğdu içime, o yüzden biraz daha yardımlaşmaya ihtiyaç duyulduğunu anladım (Öğrenci 2)

Bence çok iyi çok iyi düşünüyorum, çünkü arkadaşlarımla çok rahat konuştuğumu hissediyorum, ilk çok konuşamıyordum, ama bir aradan sonra iyi konuşmaya başladım (Öğrenci 3)

Öğrencilerin yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde, Öğrenci 1'in daha önce arkadaşlarıyla sorun yaşadığında bu sorunların çözümünün uzun zaman aldığını; ancak, sorunlarını artık daha kolay çözdüğünü belirttiği anlaşılmaktadır. Öğrenci 2 deneysel uygulama sonrasında arkadaşlarıyla daha fazla yardımlaştığını, Öğrenci 3 ise arkadaşlarıyla daha rahat konuştuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri dikkate alındığında, Deney I grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama kapsamında problem çözme becerilerinin güçlendiği, arkadaşlarıyla yardımlaşmayı öğrendikleri ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bireylerle ilişki ve iletişim kurma, problem çözme ve birinin ihtiyacı olduğunda yardım etmeyi içine alan ilişki kurma becerilerinin arttığına işaret etmektedir (CASEL, 2013).

Deney I grubundaki öğrencilerin aksine, Deney II grubundaki öğrencilerin birçoğu arkadaşları ile olan ilişkilerinin çok fazla değişmediğini ifade ederken; yalnızca bir öğrenci deneysel uygulamanın arkadaşları ile olan ilişkisine katkıda bulunduğunu belirtmiştir:

Ben zaten kendimin daha öncede iyi geçindiğimi düşünüyorum ama .eee tabi daha bilinçlendim (Öğrenci 6)

Yine aynı, yaa yani arkadaşlarımla aram iyi (Öğrenci 7)

Genellikle onlarla çok iyi vakit geçiriyorum, onlarla yardımlaşmayı onlarla birlikte çalışmayı öğrendim, .ee başka böyle onlarla birlikte işbirliği yapmayı .eee projede hepimizin bir eli değmesini böyle o hepimizi güzel sevgi katkı sağlamış oluyor (Öğrenci 9)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde; Öğrenci 6 ve 7 arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin değişmediğini, daha önce de arkadaşlarıyla iyi anlaştıklarını belirtmişlerdir. Deney II grubunda görüşmeye katılan diğer öğrencilerden farklı olarak, yalnızca Öğrenci 9 deneysel uygulama kapsamında arkadaşlarıyla yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Deney II grubundaki öğrencilerin deneysel uygulamaya bağlı olarak arkadaşlık ilişkileri becerilerinde fazla değişiklik olmadığı dikkati çekmektedir.

Deney I ve Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketle, arkadaşlık ilişkileri konusunda elde edilen bulgular deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda her ne kadar Deney I grubunun arkadaşlık ilişkileri becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği dikkati çekse de öğrencilerin son- teste ilişkin ortalama puanlarında artış görülmektedir. Bu durum, Deney I grubundaki öğrencilerin ifadeleri ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda, Deney I grubundaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak az da olsa geliştiği ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği, Deney II grubundaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri becerilerinin ise gelişmediği söylenebilir.

### *Başarı*

Deney I grubundaki öğrencilerin büyük bölümü deneysel uygulamaya bağlı olarak başarı becerisinin arttığını ifade ederken daha az bir bölümü çok değişmediğini ifade etmiştir:

Mesela böyle derslerde biraz, yaramazlık yapıyordum, ondan sonra (.) .ııı şey oldu nasıl desem, evet dikkatimi veremiyordum, ama sonra biraz daha dikkatimi veriyorum daha iyi dinliyorum şimdi derslerimi (Öğrenci 4)

Mesela (.) nasıl diyim sosyal bilgiler, ondan sonra fen, ve matematik, başarılı olan insan rahattır, çalışkandır (Öğrenci 5)

Çok değişmediği, nasıl desem (Öğrenci 2)

Deney I grubundaki öğrencilerin yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında, Öğrenci 4 deneysel uygulamaya bağlı olarak artık derslerde dikkatini daha iyi toplayabildiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci 5 ise sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik derslerinde kendini daha başarılı bulduğunu söylemiştir. Bununla beraber, Öğrenci 2'nin başarı becerisinin çok değişmediğini düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerin Başarı becerisine yönelik ifadelerinden, Öz farkındalık becerisi kapsamında yer alan kendilerine ilişkin farkındalıklarının arttığı, güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya başladıkları anlaşılmaktadır (CASEL, 2013). Örneğin, Öğrenci 4 artık derse dikkatini verebildiğini ve daha iyi dinlediğini ifade etmiştir. Öğrenci 4'ün bu ifadesinden zayıf yönlerini güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, deneysel uygulamanın Deney I grubundaki öğrencilerin başarı becerisinin artmasında katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Deney II grubundaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümünün başarı becerilerinde değişim yaşanmazken, öğrencilerden birinin daha başarılı olmasını başarı becerisinin artması olarak yorumladığı anlaşılmaktadır:

Sağlamadı çok bir değişiklik yaratmadı (Öğrenci 7)

Yani yaratmadı iyi yani (Öğrenci 8)

Sınavlarda daha iyi oldu, bir keresinde yüz alan tek kişi ben oldum (Öğrenci 10)

Öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında, Öğrenci 10'un bir sınavda sınıfta en yüksek not alan kişi olmasını deneysel uygulamaya bağladığı anlaşılmaktadır. Ancak, Öğrenci 7 ve Öğrenci 8 ise deneysel uygulamanın başarı becerisini arttırmada deneysel uygulamanın kendilerine katkı sağlamadığını düşündükleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Deney II grubunun deneysel uygulamaya bağlı olarak başarı becerisinin değişmediği düşünülmektedir.

Deney I ve Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketle, başarı konusunda elde edilen bulgular deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama sonucunda Deney I grubunun başarı becerisinde artış gözlenirken, Deney II grubunda tersine bir bulgu elde edilmiştir. Bu

doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I grubunun başarı becerisine katkı sağlarken Deney II grubunda etkilemediği anlaşılmaktadır.

### *Özyönetim*

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular Deney I grubunda görüşmeye katılan öğrencilerden tamamının deneysel uygulamaya bağlı olarak özyönetim becerilerinin geliştiğine dikkati çekmektedir:

İşte ben böyle o dersi öğrendiğimde böyle öfkemi biraz daha şey yaptım, biraz daha dindi (Öğrenci 1)

Çok sevdiğimde eskiden daha böyle zıplıyordum böyle heyecanlanıyordum her gelene böyle bir şey yapıyordum ama şimdi evet gene aynı duygular oluyor ama bazı zamanlar sınırlı olduğum zamanlar içinde yaşıyorum o duyguyu, mesela ben dengeli davranmayı öğrendiğimde .eee konuşmamı değiştirdim mesela, rahat rahat açık açık konuşmuyorum mesela, düşünerek konuşuyorum (Öğrenci 3)

Ağzıma geleni söylüyordum, çok kibar değildim, şimdi biraz daha kibarlaştım, ağzıma geleni söylemiyorum mesela (Öğrenci 5)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, Öğrenci 1 deneysel uygulamadan önce öfkesini kontrol edemezken, artık daha sakin davranabildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğrenci 5 arkadaşlarıyla konuşurken artık daha dikkatli davrandığını ve daha kibar olduğunu dile getirirken; Öğrenci 3 ise sınırlı olduğu zamanları daha iyi yönetebildiğini; buna ek olarak, heyecanlı ve mutlu olduğu zaman verdiği tepkileri de yönetebildiğini ve artık daha dengeli davrandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını daha etkili yönetebilmesini ifade eden özyönetim becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir (CASEL, 2013). Öğrencilerin bu ifadeleri aynı zamanda, kendi duygu ve düşüncelerinin de farkında olmalarını ifade eden öz farkındalık becerilerinin de bu durumdan olumlu etkilendiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, Deney I grubundaki öğrencilerin Özyönetim becerisinde deneysel uygulamaya bağlı olarak gelişim yaşandığı anlaşılmaktadır.

Deney II grubundaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün özyönetim becerilerinde gelişim olmadığı anlaşılmaktadır:

Ya çok kızdığında daha çok yansıtıyordum, .eee bir de .eee ben de ona yapmaya çalışıyordum biraz, ama şimdi öyle değil (Öğrenci 6)

Yaa yani aynıydım bu dersten öncede bu dersten sonrada ben tanımadığım biriyle sadece arkadaşmış gibi konuşabiliyorum, ve duygularımı güzel ifade edebiliyorum ve böyle hiç .ııı duygusal yani duygusallık yapıp duygularını ifade edemiyor olmuyorum ama tabii utandığım yerler oluyor o zaman da .ııı böyle yavaş yavaş söylüyorum yani bir ipucu vere vere (Öğrenci 7)

Normal...değişmedi (Öğrenci 10)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, Öğrenci 6 özyönetim becerisinin geliştiğini ifade ederken; diğer öğrencilerin özyönetim becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak değişmediğini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci 6 deneysel uygulamadan önce bir arkadaşına kızdığında duygularını yönetemediğini ve arkadaşının ona davrandığı gibi davranmaya çalıştığı ancak deneysel uygulamanın etkilerine bağlı olarak bu durumun olumlu yönde değiştiğini ve özyönetim becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Ancak, Öğrenci 7 deneysel uygulamadan önce de duygularını güzel bir şekilde ifade edebildiğini, Öğrenci 10 ise deneysel uygulamaya bağlı bir değişim yaşamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, Deney II grubundaki öğrencilerin Özyönetim becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak gelişim yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında, özyönetim konusunda öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama sonucunda Deney I grubunun özyönetim becerisinde artış gözlemlenirken, Deney II grubunda tersine bir bulgu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I grubunun özyönetim becerisine olumlu katkı sağlarken Deney II grubunu etkilemediği anlaşılmaktadır.

*Dürtü Kontrolü*



Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, görüşmeye katılan Deney I grubundaki öğrencilerin tamamının deneysel uygulama sonucunda dürtülerini daha iyi kontrol edebildiklerini göstermektedir:

.eee okuldaysa eğer, tutuyordum içimde, eve gittiğimde böyle yastıklarla falan dövüşüyordum, şimdi biraz daha kendime hakim olabiliyorum (Öğrenci 2)

Yani böyle çok sinirlendiğimde böyle .eee kendimi durdurmak istiyorum ama böyle çok kötü sinirleniyordum, her yere yumruk atıyordum, bazen arkadaşlarıma geliyordu, özür diliyordum, gene öyle ama artık kendimi kontrol edebiliyorum, böyle arkadaşlarıma değil de böyle duvarlara da değil öfkemi içime saklıyorum (Öğrenci 4)

Şey öfke vardı, ama artık yok bu dersten sonra yok, bu ders olunca yumuşamayı öğrendim ve öfkem azalmaya başladı (Öğrenci 5)

Deney I grubunda görüşmelere katılan bütün öğrenciler deneysel uygulama sayesinde dürtülerini kontrol edebildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğrenci 2 deneysel uygulamadan önce sinirlendiğinde, okulda öfkelerini dışa vurmadığını ancak eve gittiğinde yastıkları yumrukladığını ifade etmiştir. Bununla beraber, deneysel uygulamadan sonra kendine hâkim olmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğrenci 5 deneysel uygulamaya bağlı olarak öfkesinin azaldığını, daha yumuşak davranmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin ifadelerine ek olarak, Öğrenci 4'in öfkelerini kontrol etmeyi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarına artık şiddet uygulamadığını belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri, bireyin duygu ve düşüncelerinin sonucu olarak davranışlarını kontrol edebilmesini ifade eden dürtü kontrolü becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Deney II grubundaki öğrenciler deneysel uygulamanın dürtü kontrolü becerilerine etkisini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Zaten yapmıyorum da .eee kızınca bazen fazla öfkem ortaya çıkabiliyordu o kadar (Öğrenci 6)

Ya .ııı bu ders .ııı öfkeyle tabii ki de aramı biraz iyileştirdi, çok az iyileştirdi, .ııı tabii hırsızlık, diğerini unuttum, he şiddet, hırsızlık, şiddet bunlarda zaten yine aynıyım, bir hırsızlık olayında polise haber verebilirim...şiddette .eee zaten çok şiddet gösteren biri değilim ama çok



öfkelenebiliyorum tabii ki de bunun için bir fayda etmedi yine aynıyım, yani .ıı öfkemi kontrol edebiliyorum ve bununla ilgili de bir sorun yaşamadım (Öğrenci 7)

Evet, .eee sağladı, .eee ben yani bunları yapmıyorum zaten artık aklımdan bile geçirmiyorum .eee çünkü bunların hepsi kötü bir davranış, bunları yaparsak kötü olur, .eee herkes tarafından kötü gözükürüz ve arkadaşlarımızın güvenini sevgisini kaybetmiş oluruz bu beni de üzer ve .eee diğerlerini de üzer o yüzden böyle şeyleri yapmıyorum (Öğrenci 9)

Deney II grubundaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin deneysel uygulamadan önce de dürtülerini kontrol edebildiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci 6'nın dürtülerini zaten kontrol edebildiğini ifade ettiği; Öğrenci 7 ve Öğrenci 9'un bireyin dürtülerini kontrol edememesinin olumsuz sonuçları olduğunu, deneysel uygulamanın dürtü kontrolü becerisini kazanma hususunda onlara çok az etki ettiğini, deneysel uygulamadan önce de şiddet, hırsızlık gibi olumsuz durumlar baş edebildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenci görüşmelerinde elde edilen bulgular doğrultusunda, Deney II grubundaki öğrencilerin deneysel uygulamaya bağlı olarak dürtü kontrolü becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Deney I grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketle, dürtü kontrolü konusunda öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterirken, Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulguların deneysel uygulamada elde edilen bulgulardan farklı olduğu anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama sonucunda Deney I grubunun dürtü kontrolü becerisinde artış gözlemlenirken, Deney II grubunda tersine bir bulgu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I grubunun dürtü kontrolü becerisine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinde deneysel uygulamanın dürtü kontrolü becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu doğrultuda, her ne kadar

Deney II grubundaki öğrenciler dürtü kontrolü becerilerinin geliştiğini ifade etse de, deneysel uygulamanın etkileri istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmamıştır.

#### Arkadaşlık Algısı

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular Deney I grubundaki görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunun deneysel uygulamaya bağlı olarak, arkadaşlığa ilişkin bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirttiğini göstermektedir. Bununla beraber, bazı öğrencilerin arkadaşlık algısının değişmediğini ifade ettiği görülmektedir;

Hıhı, ara sıra değişiklik oluyor, ben eskiden arkadaşlarıma hep kötü davranıyorum işte ara sıra, şimdi de arkadaşlarıma farklı bakıyorum, arkadaş olmak böyle sırlarını paylaştığın onu hep mutlu ettiği ara sıra böyle birbirinizle iyi yerlere hoş yerlere gittiğiniz birlikte bir şeyler paylaştığımız sevgi hoşgörünün olduğu ortam demek (Öğrenci 1)

(.) .ını pek değişmedi aslında, .eee o dersi işlemeden önce normal arkadaşlık kuruyordum, belirli arkadaşlarımla yapıyordum, sonra arkadaş çevrem biraz daha genişledi (Öğrenci 2)

Bence arkadaşlık, .eee küçük ve küçük yaşta da olsa büyük yaşta da olsa fark etmez ona güvendiğin, ona güvendiğin her şeyini anlatabildiğin rahat olduğun kişi, bence arkadaşlık çok uzun sürmez diye düşünüyordum, çünkü hani okullar filan değişiyor belki şey olmaz daha soğuruz diye düşünüyordum, ama öyle olmayacağına inanıyorum şimdi (Öğrenci 3)

Bulgular incelendiğinde, Öğrenci 1'in arkadaşlığı birlikte bir şeyler paylaşılan sevgi ortamı olarak, Öğrenci 3'ün ise yanında güvende hissettiğin kişilerle bir arada olmak olarak tanımladığı görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadelerinden arkadaşlığı sevdiği ve güvendiği kişilerle bir arada olmak şeklinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu açıklamalara ek olarak, Öğrenci 3 deneysel uygulama sayesinde arkadaşlık konusundaki fikrinin değiştiğini ve arkadaşlıkların daha uzun süreceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrenci 1 ise deneysel uygulamadan sonra arkadaşlarına artık kötü davranmadığını ve arkadaşlarına daha farklı baktığını belirtmiştir. Öğrenci 2 ise her ne kadar deneysel uygulamadan önce de normal arkadaşlıklar kurduğunu ifade ederken deneysel uygulamadan sonra arkadaş çevresinin genişlediğini

belirtmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri, CASEL'in (2013) sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme kapasitesi olarak tanımladığı beceriler ile örtüşmektedir.

Deney II grubundaki öğrencilerin bir bölümü deneysel uygulamaya bağlı olarak arkadaşlık algılarının değişmediğini ifade ederken, bir diğer bölümü deneysel uygulamadan sonra arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdiğini belirttiği görülmektedir:

Yok çok değil, çok bir değişiklik yaratmadı, arkadaşlık ya .eee ben sevdiğimde onun üzülmesi değil, .eee ben seviniyorsam onun da sevinmesi, .eee onunla paylaşınca .eee eğer sır saklıyorsa onu tutması (Öğrenci 6)

Arkadaşlık benim için yeri geldiği zaman gözün kapalı ona güvenebilirsin yer geldiği zaman onunla sırlarını paylaşabilirsin yeri geldiği zaman onunla bir suç işleyebilirsin veya güzel bir şey yapabilirsin, arkadaşlık budur, bu dersten önce arkadaşlarımla aram yine iyiydi (Öğrenci 7)

Arkadaşlık beraber oynamak, sevgi duymak, arkadaşlık hakkında pek bir şey bilmiyordum çünkü çok arkadaşım yoktu, bu dersten sonra arkadaşlarımla beraber olmaya başladım (Öğrenci 8)

Deney II grubundan görüşmelere katılan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, Öğrenci 6 ve Öğrenci 7'nin arkadaşlığı sır saklamak ve kendini güvende hissetmek olarak tanımladıkları görülmektedir. Buna ek olarak Öğrenci 8 ise arkadaşlığı, birlikte vakit geçirmek ve arkadaşını sevmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Öğrenci 6 ve Öğrenci 7'nin deneysel uygulamaya bağlı olarak arkadaşlık algılarında çok değişiklik olmadığını ifade ettikleri görülmekle birlikte, Öğrenci 8'in ise deneysel uygulama sonrasında arkadaş edinmeye başladığı anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bu bilgiler doğrultusunda, deneysel uygulamanın bazı öğrencilerin arkadaşlık algısı becerilerinde değişime yol açarken bazılarında ise katkı sağlamadığı anlaşılmaktadır.

Deney I ve Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketle, arkadaşlık algısı becerisinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulguların deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama sonucunda Deney I grubunun arkadaşlık algısı becerisinde artış gözlemlenirken, Deney II grubunda tersine bir

bulgu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I grubunun arkadaşlık algısı becerisine katkı sağlarken Deney II grubunda öğrencilerin tümüne benzer şekilde etki etmediği görülmektedir.

### Özgüven

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, Deney I grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının deneysel uygulamaya bağlı olarak özgüvenlerinin olumlu yönde değiştiğini belirttiğini göstermektedir:

Çok fazla güvenmiyordum, konuşmam parmak kaldırmam gibi düşünüyordum, daha böyle sevindim, benim istediğim şeyler oldu, oyun oynadık, etkinlikler yaptık, ama eskiden hiç böyle bir şey olmuyordu (Öğrenci 3)

Bayağı bayağı, böyle ben eskiden böcekten korkuyordum, ondan sonra böceğin yanına gidince hemen kaçıyordum, yanına gidemiyordum, sonra ben artık böceği elimde tutuyorum, .hmm artık çünkü hiçbir canlının bize zarar vermeyeceğinin farkına vardık, onlar da insanlar gibi sadece kendini korumaya çalışıyor, evet kendine ait bir dünyaları olduğunu öğrendik (Öğrenci 4)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, hem Öğrenci 3'ün hem de Öğrenci 4'ün kendilerine olan güveninin arttığını şifade ettikleri görülmektedir. Örneğin, Öğrenci 3 derslere katılım konusunda kendine olan güveninin arttığını ve buna bağlı olarak kendini daha mutlu hissettiğini söylerken Öğrenci 4 ise sosyal farkındalık kapsamında doğadaki diğer canlı varlıklara ilişkin korkusunu yendiğini ve artık kendine daha fazla güvendiği görülmektedir. Öğrencilerin bu ifadeleri, bireyin kendi kapasitesinin farkında olmasını ifade eden öz-farkındalık ve diğer tabiat varlıklarına karşı duyarlı olmayı ifade eden sosyal farkındalık becerilerinin geliştiğine dikkati çekmektedir (CASEL, 2013). Görüşmeye katılan öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda Deney I grubundaki öğrencilerin, deneysel uygulamaya bağlı olarak özgüvenlerinin olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara ek olarak, Deney II grubundaki öğrencilerin de özgüvenlerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak olumlu yönde değiştiği görülmektedir:

Eskiden öğretmenlerime falan daha sessiz konuşuyordum, şimdi daha iyi ifade ediyorum (Öğrenci 6)

Yaa hayır yani, tabi biraz hırslanmamı sağladı (Öğrenci 7)

Evet, .eee artırdığını düşünüyorum artık dersleri dersleri de böyle derslerde ne olursa olsun kendim böyle .eee güvenim geliyor yapabilirim diyorum, halledebilirim diyorum böyle kendim her şeyi yapabiliyorum artık (Öğrenci 9)

Deney II grubundaki öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, görüşmeye katılan öğrencilerin bir bölümünün özgüvenlerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak değiştiği anlaşılmaktadır. Öğrenci 6'nın deneysel uygulama öncesine göre kendini daha iyi ifade edebildiği, Öğrenci 7'nin daha hırslı olmasını sağladığı, Öğrenci 9'un ise kendisine daha fazla güvendiği ve yapabileceğine inandığı için daha iyi işler yaptığını belirttiği görülmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerden elde edilen bulgular, Deney II grubundaki öğrencilerin özgüvenlerinde olumlu bir değişim yaşandığına işaret etmektedir.

Deney I ve Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketle, özgüven becerisinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular Deney I grubu için deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak, Deney II grubundaki öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular deneysel uygulama sonucunda elde edilen bulguların aksine öğrencilerin özgüvenlerinde olumlu yönde artış olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I ve Deney II grubunun özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağladığı, ancak Deney II grubunda gözlenen olumlu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

## Süreklilik

Deney I grubunda görüşmeye katılan öğrencilerden tamamının deneysel uygulamaya bağlı olarak, süreklilik becerilerinin olumlu yönde değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Ara sıra böyle vazgeçebilirim olmaz bu belki diyordum, ama şimdi olur diyorum, çalışırsam olur  
(Öğrenci 1)

Evet bazı zamanlarda, şimdi biraz daha uğraşıyorum, mesela biz .eee sokaktayken mi desem nasıl desem mesela dersteyken bir etkinlik yapıyoruz, öğretmen bu soruyu çözmeye çalışın diyor, ilk önce ben ilk başlarda okuyordum okuyordum yapamazsam bırakıyordum, birisinin bulup yapmasını bekliyordum, şimdi o kişi bulana kadar daha hızlı bir şekilde yapıp onu bulmaya çalışıyorum (Öğrenci 3)

(.) şey (.) utanıyordum, üzülüyordum, şimdi başaramadığımda daha çok çalışmaya şey yapıyorum, söz veriyorum ve bunu gerçekleştirmek için, hedefimi yapabiliyorum (Öğrenci 5)

Bulgular, Deney I grubunda Öğrenci 1'in deneysel uygulama öncesinde yapamayacağını düşündüğü şeylerden vazgeçerken deneysel uygulama sonrasında yeterince çalışırsa yapabileceğine olan inancının arttığını ifade ettiğini göstermektedir. Öğrenci 3'ün ise benzer şekilde deneysel uygulama sonucunda zor bir soru karşısında pes etmeden çözmeye çalıştığı, Öğrenci 5'in ise deneysel uygulama öncesinde daha utangaç ve çekingen davranırken artık hedefine ulaşmak için daha çok çabaladığını belirttiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendi iyiliği için kararlar almasını ifade eden karar alma becerisi ve özyönetim becerisinin geliştiğine işaret etmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, deneysel uygulamanın öğrencilere süreklilik bakımından olumlu bir katkı sağladığına dikkati çekmektedir.

Deney II grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin ise bir bölümünün deneysel uygulamaya bağlı olarak süreklilik becerilerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmesine rağmen, bir bölümünün süreklilik becerilerinin yeterince değişmediğini vurguladığı anlaşılmaktadır:

Ben böyle uzun süren çalışmalardan sıkılırdım normalde, sıkılmadan arkadaşlarımla devam ettim  
(Öğrenci 6)

Yani az bir şey (Öğrenci 7)

Evet sağladı, artık hiçbir şey bir şey yapamadığım zaman yapamıyorum diye bırakıp çekmiyorum gitmiyorum artık yapabildiğim kadar yapmaya çalışıyorum, .eee hep her zaman yapıyorum böyle yapamasam da uğraşıyorum (Öğrenci 9)

Yukarıdaki açıklamalar Öğrenci 6'nın süreklilik gerektiren çalışmalarda sıkılmadan arkadaşlarıyla devam edebildiğini, Öğrenci 9'un ise yapamadığı zamanlarda bile pes etmeden çalıştığı ve uğraştığını belirttiğini göstermektedir. Buna ek olarak, Öğrenci 7'nin ise deneysel uygulama kapsamında süreklilik bakımından az bir değişiklik yaşadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu açıklamaları, süreklilik becerilerinin yeterince değişmediğine işaret etmektedir.

Deney I ve Deney II grubundaki öğrencilerin ifadelerinden hareketler her iki grubunda süreklilik becerisinde deneysel uygulamaya bağlı olarak değişim yaşandığı görülmektedir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulguların, Deney I grubu için deneysel uygulamadan elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak, Deney II grubundaki öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular deneysel uygulama sonucunda elde edilen bulguların aksine öğrencilerin süreklilik becerilerinde olumlu yönde artış olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrenci görüşmeleri ve deneysel uygulamadan edinilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın Deney I ve Deney II grubunun özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağladığı, ancak Deney II grubunda gözlenen olumlu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak tartışılmıştır. Öncelikle, her bir araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular daha önceki araştırmalarla olan benzerlik ve farklılıkları bakımından incelenmiştir. Böylelikle, araştırma doğrultusunda ulaşılan bulguların ne ifade ettiği açıklanmıştır. Daha sonra, araştırma sonuçları ortaya konularak, bu sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

### **Tartışma**

Birinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıklarını göstermektedir. Bununla beraber, bu kavramı daha önce duyan öğretmenlerin ise sosyal-duygusal öğrenmenin içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve çıktıları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve bu konudaki deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Schonert-Reichl ve Zakrzewski, 2014; Zakrzewski, 2013). Bununla beraber, bulgular öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıklarına dikkati çekse de, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla bir takım uygulamalarda bulduklarını ifade ettiklerine dikkati çekmektedir. Örneğin, öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak için onların ihtiyacı doğrultusunda sınıflarında bu konuya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, en çok kendini ifade etmeleri konusunda öğrencilerine destek olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin özgüvenini yüksek tutmaya çalışma, cesaret edemedikleri konularda onları teşvik etme ve benzeri konularda uygulamalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye motive etme, akademik performanslarını arttırmak için çaba harcama, aktif öğrenmeyi benim-



seme ve çocukları daha iyi bir toplum için hazırlayarak onların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladıkları görülmektedir (Elias vd. 1997; Koçyiğit, 2009). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine önem verdiği ve onların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için çaba harcadığı söylenebilir. Ülkemizde ilk ve orta dereceli okullar düzeyinde, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerin uygulamada sosyal-duygusal öğrenme problemleri ile karşılaştıkları bulgusunu desteklemektedir (Demirtaş, 2007; Ergül, 2008; Hilooğlu ve Cenksevenönder, 2010 Körler, 2011; Kartal ve Bilgin, 2007, Kartal ve Bilgin, 2008). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusunda bilgilendirildikleri takdirde daha etkili uygulamalar yapılabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin bilgi edinme konusunda ilgili ve istekli oldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Collie, Shapka ve Perry (2011) öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda kendi yeterliklerini attırma ve öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirme hususunda gönüllü olduklarını ortaya koymuştur. Bununla beraber, öğretmenlerin bu konudaki ilgi ve isteklerine cevap verecek uygulamaların yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin Talim Terbiye Kurulu tarafından yürürlüğe girdiği 2012 yılından bu yana, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından okul öncesi kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik olarak 2014 yılında Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Eğitim Semineri; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak 2015 ve 2016 yıllarında Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri; 2017 yılında Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri, İletişim, Öfke Yönetimi kurslarının hizmet içi eğitim kapsamında verildiği görülmektedir (Hizmet İçi Eğitim Planları, 2017). Bu eğitimlerin, Türkiye'de sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin öğretmen farkındalığı sağlamada öncü ve önemli uygulamalar olduğu düşünülmekte-

dir. Ancak, sosyal-duygusal öğrenme sosyal beceri, problem çözme, iletişim ve öfke kontrolü konularını kapsamakla birlikte öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve karar alma gibi birçok beceriyi içermektedir (CASEL, 2013). Bu doğrultuda, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini etkili bir biçimde geliştirmelerinde yeterli olmadığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, bu araştırma kapsamında görüşmelere katılan öğretmenlerin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi hakkında bilgilerinin bulunmadığını ifade etmeleri verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı görüşünü desteklemektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymuş olan az sayıda öğretmenin ise sosyal-duygusal öğrenmeyi iletişim, öfke kontrolü, saygı, farkındalık, empati, kendini ifade etme, mutlu olma ve başarı gibi kavramlar ile açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyi sosyal beceri (Fox ve Lentini, 2006), sosyal ve duygusal zorluk (Jennings ve Greenberg, 2009) kavramları ile açıkladıkları görülmektedir. Oysa, daha önce de belirtildiği gibi, sosyal-duygusal öğrenme öğretmenlerin yukarıda ifade ettikleri kavramları kapsamakla beraber etkili karar alma, ilişki kurma ve sürdürme, sosyal farkındalık becerilerini de içermektedir (CASEL, 2013). Bu durum, sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmenlerin açıklamalarından daha kapsamlı olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin etraflıca bilgiye sahip olmamakla birlikte, bilgilerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlarla sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Bulgular, görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nden haberdar olmadığını göstermektedir. Ancak, araştırmacı tarafından öğretmenlere Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi ile ilgili açıklama yapıldığında öğretmenlerin çoğunun derse ilgi gösterdiği ve bu dersi işlemek istediklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi hakkında yeterince

bilgilendirilmeleri durumunda bu dersi verme ve öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamada istekli oldukları düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar öğretmenlerin mesleğe başladıklarında sosyal-duygusal zorlukların üstesinden gelmeleri için sosyal-duygusal öğrenmeye öğretmen eğitiminde yer verilmesinin bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (Zins vd. 2007). Bu nedenle, ilk ve ortaokullarda Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin öğretmenlere etkili bir biçimde tanıtılması programın nitelikli bir biçimde uygulanmasına katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerin tamamı okulun içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemli olduğunu ve ailenin sosyal ve kültürel yapısını etkilediğini belirtmiş; bu sebeple, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin bu durumdan etkilendiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler il merkezinde yaşayan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin ilçe ve köyde yaşayan öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, alanyazın okulun içinde bulunduğu çevrenin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Elias ve Haynes, 2008). Buna ek olarak, sosyal-duygusal öğrenmenin çevre ile ilişkisini inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, kırsal ve kentsel alanda yaşayan çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bierman vd. 2010; Durlak vd. 2011; Payton vd. 2008; Totan, Özyeşil, Deniz ve Kıyar, 2014). Bu doğrultuda, bu araştırmadan elde edilen bulgular çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin içinde yaşadıkları çevreden etkilendiği, kentte yaşayan çocukların kırsal alanda yaşayan çocuklara göre daha olumlu sosyal-duygusal becerilere sahip olduğunu düşüncesini desteklemektedir. Araştırmacılar, kırsal kesimlerde yaşayan çocukların kentte yaşayan çocuklara göre daha düşük sosyal-duygusal gelişim göstermesinin kentsel yaşam alanlarındaki dinamik yaşantı zenginliği, gelişmiş haberleşme ağları ve eğitim olanaklarına erişimdeki eşitsizlikten kaynaklandığını düşünmektedir (Elias, 2003; Zins. vd. 2004). Bununla beraber, çocuğun sosyal çevresi tarafından daha fazla desteklenmesi durumunda sosyal-duygusal becerilerinin bu

durumdan olumlu etkileneceği düşünülmektedir (Drukker vd. 2003; Elias, 2006; Kabakçı ve Korkut, 2008; Zins vd. 2004).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal-duygusal becerileri gelişmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimini sağlamanın daha kolay olduğunu aksi takdirde sınıf düzeninin bozulduğunu ifade etmiştir. Saldırı, ahlaka aykırı eylemler, otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar ve zamanı boşa geçirme öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı sınıf içi sosyal-duygusal problemler olarak tanımlanmaktadır (Charles, 1992). Buna ek olarak, araştırmacılar sınıf içinde hırsızlık, yalan söyleme, hile yapmanın en çok karşılaşılan durumlardan olduğunu ifade etmektedir (Özgün, 2016). Ayrıca, izin almadan konuşma, derse geç gelme, sınıfta dolaşma, uyum sorunu, arkadaşlarının sözünü kesme, şiddet uygulama, kendi aralarında konuşma, ders esnasında bir şeyler yeme içme, argo kelimeler kullanma, ödevlerini yapmama, birbirini şikayet etme özellikle ilkokul döneminde sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen davranışlardır (Sadık ve Aslan, 2015). Bununla beraber, sınıfın etkili yönetilememesi sonucunda karşılaşılan olumsuz durumların öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz algılamalarına neden olduğu bilinmektedir (Ekici, 2008). İstenmeyen davranışların görmezden gelinmesi ya da etkili olarak yönetilememesi sosyal davranış bozukluğu, saldırganlık, suç eğilimi, sağduyudan yoksunluk, depresyon gibi sosyal-duygusal problemlere yol açabilmektedir (Beelmann ve Raabe, 2009; Jenkins, Demaray ve Tennant, 2017; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015; Schonert-Reichl vd. 2015). Bu nedenle, istenmeyen davranışların önlenerek olumlu sınıf iklimininin sağlanması öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Erden, 2001). Alan yazın incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme ile sınıf yönetimi ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi ele alan pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003; Emmer ve Stough, 2001). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, sosyal-duygusal öğrenme problemi yaşayan öğrencilerin öğrenme sürecinde hem öğrencinin kendisini hem de sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz

etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin, birbiriyle ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşim ve iletişim sınıf iklimini sosyal-duygusal açıdan desteklemektedir (Brekelmans, Tartwijk ve Severiens, 2014; Cohen, 2001; Howes, 2000). Bu bilgiler, sosyal-duygusal yönden gelişmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimini sağlamanın daha kolay olduğu ve öğrencilerin sınıf iklimini daha olumlu algıladığını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme dersi programlarına ilişkin bakış açıları incelendiğinde; bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin zaten Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri içinde yer aldığını ifade ettiği; bu nedenle yeni bir derse ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ise Serbest Etkinlikler ya da Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi yerine sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bir dersin programda yer almasının daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelediğinde, benzer şekilde birçok araştırmacının öğrencilerin sosyal-duygusal kapasitesini arttırmak, sosyal-duygusal problemlerini çözmek, akademik performanslarını arttırmak ve daha mutlu hissetmelerini sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde okul temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarına ihtiyaç olduğunu vurguladıkları anlaşılmaktadır (Bierman vd. 2010; Cohen, 2006; Elias, 1997; Elias vd. 2003; Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan, 2008). Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenme programlarının akademik başarıya olumlu etki sağladığı görülmüştür (Denham ve Brown, 2010; Elias ve Arnold, 2006; Greenberg vd. 2003; Schonert-Reichl ve Hymel, 2007; Zins vd. 2004; Zins vd. 2007). Ayrıca, öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programlarının, çocukların kendi duygularının yönetimine ve sosyal problem çözme becerilerine katkı sağladığı bilinmektedir (Greenberg vd. 2003; Lopes ve Salovey, 2004; Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016; Weissberg ve O'Brien, 2004; CASEL, 2005). Bu doğrultuda, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla okul temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının önemli ve gerekli olduğu dikkati çekmektedir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda etraflıca bilgi sahibi olmasalar bile kendi çabaları ile öğrencilerinin bilişsel gelişimi dışındaki gelişim alanlarını da önemsedikleri görülmektedir. Buna ek olarak, görüşme sonrasında öğretmenler ile gerçekleştirilen informal konuşmalar sırasında öğretmenlere sosyal-duygusal öğrenme programları hakkında bilgi verildiğinde bu programları öğrenme ve uygulama konusunda istekli oldukları görülmüştür.

İkinci, dördüncü ve altıncı araştırma soruları kapsamında, Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarıları ve sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, Yapabilirsin! programının uygulandığı Deney I grubunun Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği ve Türkçe Başarı Testi öntest ve sontest puanlar ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini olumlu bir biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu Yapabilirsin! programının uygulandığı farklı araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin; Yapabilirsin! programının çeşitli sınıf düzeylerinde etkililiğinin incelendiği uluslararası araştırmalarda, öğrencilerin derse katılımının ve öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı, akademik ve sosyal güvenin geliştiği, öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi anlaştığı, süreklilik ve duygusal sağlamlık becerilerinin geliştiği, hedef belirleme, düzenli olma, zamanı planlama ve problem çözme becerilerinin geliştiği ve kurallara uyma davranışının arttığı görülmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012; Bernard, 2004; Bernard, 2006; Bernard, 2008; Bernard ve Walton, 2011; Buddecke, 2002; Campbell, 1999; Day, 1998; Eddy, 2000). Benzer şekilde, bu araştırma, Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Başarı, Özyönetim, Arkadaşlık Algısı, Dürtü Kontrolü, Özgüven ve Süreklilik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bununla beraber, Yapabilirsin! programının Arkadaşlık İlişkileri becerilerine katkı

sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bir çocuğun arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi sosyal gelişiminin bir parçasıdır (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Palut, 2003). Meriç (1999) arkadaşlık ilişkilerini sosyal bir pekiştireç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, CASEL'in (2013) ilişki kurma becerisi kapsamında tanımladığı Arkadaşlık İlişkileri becerisi sosyal-duygusal gelişime katkı sağlamaktadır (Zins, 2004). Özellikle, ilkokul düzeyinde saldırgan ve çekingen davranışların azalması ile arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği bilinmektedir (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Uşaklı, 2006). Buna ek olarak, arkadaşlık ilişkilerinin ebeveynler tutumları ve kültürel özelliklerden etkilendiği görülmektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010). Araştırmacılar, çocuklar üzerinde etkili olan ebeveyn tutumlarına ilişkin pek çok sınıflama yapsa da bunlar içinde benzer özellikler göstererek en yaygın bilinenleri sıcak-sevecen, demokratik, otoriter ve baskıcı aile tutumlarıdır (Baumrind, 1991; Çeçen, 2008; Büyüksahin ve Çelikkaleli, 2010; Eldeklioğlu, 2016; Peters ve Fox, 1993). Bu tutumlara ek olarak ülkemizdeki ebeveyn tutumları arasında ise en sık karşılaşılan ebeveyn tutumunun karşılıklı bağlılık, duygusal bağımlılık, müdahalecilik ve başkalarıyla karşılaştırma ve aşırı koruma tutumları olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005). Ayrıca, ülkemizde aile büyüklerinin çocuk bakımına destek olması da ebeveyn tutumlarına etki etmektedir (Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2008). Spera (2005) demokratik ve dengeli aile tutumu ile yetişen çocukların arkadaşlık ilişkilerinde diğer ailelerde yetişen çocuklara göre daha uyumlu olduklarını ifade ederken; Çeçen (2008) baskıcı/otoriter, tutarsız, koruyucu ailelerde yetişen çocuklar kendini daha yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Arkadaşlık İlişkisi becerisinde elde edilen bu bulgunun, Yapabilirsin! programının uygulandığı diğer araştırma sonuçlarından farklı olmasının ülkemizdeki kültürel yapı ve aile tutumları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Çocukların akranlarıyla ilişki kurmasındaki bir değişken de yaş unsurudur (Beyazkürk, Anlık ve Çağlayan, 2007). Buna bağlı olarak, Arkadaşlık İlişkileri becerisi yaşa bağlı olarak incelendiğinde özellikle ergenlik döneminde hemcins ve karşı cins ile olumlu



arkadaşlık ilişkileri kurma sosyal kabulün bir parçası olarak görülürken, 12-14 yaş altındaki çocukların daha çok hemcinsleri ile arkadaşlık kurmak istedikleri anlaşılmaktadır (Akın ve Ceyhan 2005; Bayhan ve Işıtan, 2010; Çevik, 2008; Demir ve Kaya, 2008; Selman, 1980). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında hemcinsleri ile arkadaşlık kurmak istedikleri dönemde oldukları görülmektedir. Bu nedenle, arkadaşlığı daha sınırlı bir bakış açısında değerlendirdikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmada Arkadaşlık İlişkileri becerisinde deneysel uygulamaya bağlı olarak anlamlı farklılık elde edilmemesinin, ebeveynlerin çocuklarının arkadaş ilişkilerine karşı yaklaşımları ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda yaşına bağlı olarak arkadaşlığı daha farklı yorumlamalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, Yapabilirsin! programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte, birçok araştırma Yapabilirsin! programının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi bulunduğunu göstermektedir (Bernard, 1995; Bernard, 2008; Brooks, 1999; Brown, 1999; Buddecke, 2002; Eddy, 2000; Hudson, 1993; Pina 1997). Örneğin; öğrencilerin süreklilik, düzenli olma ve iyi geçinme becerileri ile akademik başarıları ve ödev performansları arasında pozitif ilişki bulunduğu, özgüveni artan öğrencilerin okul başarısının da arttığı görülmektedir. Buna ek olarak, farklı sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulandığı araştırmalar sosyal-duygusal becerileri gelişen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dikkati çekmektedir (Barbara, 2004; Davis, Solberg, Baca ve Gore, 2014; Denham ve Brown, 2010; Hamilton, 2013; Humprey, Kalambouka, Bolton, Lendrum, Wigelsworth, Lennie ve Farrell, 2008; Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff ve Alvir, 2005; Rivers ve Brackett, 2010). Sosyal-duygusal öğrenmenin etkisi ile özdisiplin, özmotivasyon, hedef belirleme, düzenli olma, işbirliği ve problem çözme becerilerinin artması akademik başarının sağlanmasında öğrencilere katkı sağlamaktadır (CASEL, 2013; Elias vd. 2003; Elias ve Arnold,



2006; Greenberg vd. 2003; Zins vd. 2004a). Sosyal-duygusal öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda özellikle okuma-yazma başarısı ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişki dikkati çekmektedir (Ashdown ve Bernard, 2011; Doyle ve Bramwell, 2006; Hoffman, 2011; Pollek, 2010; Shaffer, 2012; Williams, 2016). İletişim kurma, kendini ifade etme ve bilgiye ulaşmada dil önemli bir araçtır (TKKB, 2015). Bu nedenle, sosyal-duygusal gelişim açısından dil dersi başarısı diğer derslere göre ön plana çıkmaktadır (Bracket, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Jones, Brown ve Høglund, 2010; Jones, Brown ve Aber, 2011). Çünkü okuduğunu anlama kapasitesi gelişmemiş bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olması beklenemez (Aslan, 2008; Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov ve Sexton, 2007; Göktaş, 2010; Herbers, Cutuli, Supkoff, Heistad, Chan, Hinz ve Masten, 2012; Yaman, 2005). Bu bilgiler ışığında, bu araştırmadan elde edilen bulgular öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırmada gelişim alanlarının bir bütün olarak dikkate alınması gerektiğine dikkati çekmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar okullarda yalnızca bilişsel gelişime odaklanmanın başarı sağlamada yeterli olmadığını vurgulamaktadır (Elias, 2006; Lopes ve Salovey, 2006; Zins vd. 2004a). Bu nedenle, öğrencilerin okulda kendini daha mutlu hissetmesi, okulu ve arkadaşlarını sevmesi ve derslerinde başarılı olması için sosyal-duygusal öğrenme programlarının yaygın olarak uygulanmasının akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, okullarda öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine verilen önemin artırılması öğrenme-öğretme sürecini daha nitelikli hale getirmek ve başarılı öğrenciler yetiştirmeye katkıda bulunacaktır.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında, Yapabilirsin! programının ilkökul öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını olumlu bir biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, Yapabilirsin! programının ilkökul öğrencilerinin Öğrenci Uyumu, Araştırma, Görev Uyumu, Eşitlik ve İşbirliği boyutlarında sınıf iklimi algılarını olumlu etkilerken, Öğretmen Desteği ve Katılım boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği anlaşılmaktadır.

Çocukların, akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerinde öğretmenlerin öğrenmeye destek olması beklenmektedir (Christenson, 2004). Çünkü, öğretmenlerin sınıfta sosyal-duygusal bakımdan destek sağlamaları akademik başarı, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişim ve olumlu sınıf iklimine katkı sağlamaktadır (Greenberg vd. 2003; Jennings ve Greenberg, 2009; Mashburn vd. 2008; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Buna ek olarak, öğretmeni tarafından desteklenen çocukların derse katılım konusunda daha istekli oldukları bilinmektedir (Özdemir vd. 2010; Özdemir ve Sezgin, 2011; Yıldırım, 2000). Bu nedenle, bu çalışmada Öğretmen Desteği ve Katılım boyutlarında anlamlı farklılık görülmemesinin birbiri ile ilgili olduğu ve bu durumun öğretmenlerin çocuklarda katılımı yeterince desteklememelerinden kaynaklandığı düşünülebilir (Fredrick, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Alanyazın incelendiğinde, Yapabilirsin! programının uygulandığı çalışmalarda programın sınıf iklimi algısı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma ile ilk kez Yapabilirsin! programının Öğrenci Uyumu, Öğretmen Desteği, Araştırma, Görev Uyumu, Katılım, Eşitlik ve İşbirliği bakımından öğrencilerin sınıf iklimi algısına etkisi incelenmiştir. Bununla beraber, farklı sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulandığı araştırmalar dikkate alındığında, sosyal-duygusal öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin sınıf iklimini daha olumlu algıladıklarını ve bu öğrencilerin buldukları sınıflarda etkili sınıf yönetimini sağlamanın daha kolay olduğu ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinin okul iklimi ve kültürünü olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir (Briggs-Gowan vd. 2006; Davies vd. 1998; Collie vd. 2011; Littell vd. 2005; Norris, 2003). Sınıf iklimi öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiye dayandığından öğrenme-öğretme süreci üzerinde önemli bir role sahiptir (Norris, 2003). Bu nedenle, araştırmacılar çocuklarda duyguları fark etme ve onları etkili yönetme, başkalarına saygı duyma, sağlıklı ilişkiler kurma ve etkili kararlar alabilme kapasitesi olarak tanımlanan sosyal-duygusal öğrenmenin sınıf yaşantısına dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Bierman

vd. 2008; Brown, 2004; Durlak vd. 2011; Elias ve Schwab , 2006; Freiberg ve Lamb, 2009; Good ve Brophy, 1997; Greenberg vd. 2003). Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ikinci, dördüncü ve altıncı araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, yansıtıcı günlük, gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ile bir arada değerlendirildiğinde Yapabilirsin! programının çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, akademik başarılarına katkı sağladığı ve sınıf iklimine ilişkin olumlu algı geliştirmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü, beşinci ve yedinci araştırma soruları kapsamında, bulgular Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin uygulandığı Deney II grubunda Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği, Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği ve Türkçe Başarı Testi öntest ve sontest puanlar ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, akademik başarılarını ve sınıf iklimi algılarını etkilemediğine işaret etmektedir. Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının hazırlık süreci kapsamlı olarak incelendiğinde, yukarıda da belirtildiği gibi programın üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak tanılanan öğrenciler ile normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler aynı ortamda eğitime alınması sonucunda hazırlandığı görülmektedir (TTKB, 2012). Böylece, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler kadar, normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerin de sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak, bulgular Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarılarına ve sınıf iklimi algılarına katkı sağlamadığını göstermektedir. Bu durumun, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının öncelikli olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (TTKB, 2012). Bu bulguyu destekler şekilde, alan yazın sosyal-duygusal gelişimin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için özel bir ihtiyaç olduğuna dikkati

çekmektedir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Robinson, 2004; Vespi ve Yewchuk, 1992; Vialle, Heaven ve Ciarrochi, 2007). Ayrıca, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sahip olduğu zihinsel potansiyel, olayları algılama süreçleri, olağanüstü hassasiyetleri ve maruz kaldıkları yalnızlık hissi gibi birçok özellik açısından aynı yaştaki normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerden farklı olmalarından dolayı sosyal-duygusal açıdan daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004; Moon, 2004). Bu bilgiler ışığında, normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu araştırma kapsamında, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin dersinin normal öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini, sınıf iklimi algılarını ve akademik başarılarını etkilemediği düşünülebilir. Ayrıca, bir öğretim programının geliştirilebilmesi için program çalışma grubunda program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı, ilgili konu alanı uzmanı, konu alanı öğretmeni, konu ile ilgili kamu ve özel sektör temsilcisi ve meslek odası temsilcileri gibi uzmanların yer alması beklenmektedir (Taşpınar, 2005; Demirel, 2011). Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin program geliştirme çalışma grubu incelendiğinde, çalışma grubunun büyük ölçüde üstün zekâlı ve üstün yetenekliler konu alanı uzmanlarından oluştuğu ve sınıf öğretmenlerinin çalışma grubunda yer almadığı görülmektedir (TTKB, 2012). Oysa, ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri konusunda bilgi ve deneyime sahip olan, onların ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, sosyal-duygusal problemlerini belirleyebilecek sınıf öğretmenlerinin de çalışma grubunda yer alması programın etkililiği açısından oldukça önemlidir (MEB, 2009). Bu sebeple, program kapsamında hazırlanan etkinliklerin normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilere yeterince uygun olmadığı düşünülmektedir.

Alanyazın sosyal-duygusal becerileri gelişen öğrencilerin akademik başarılarının artacağı ve sınıf iklimi algılarının olumlu yönde değişeceğine işaret etmektedir (Collie, Shapka ve Perry, 2012; Elias ve Schwab, 2006; Jennings ve Greenberg, 2009; Norris, 2003).

Ayrıca, öğrencilerin, okulda ve sınıfta hakim olan iklimi olumlu algılamaları, fiziksel, sosyal ve akademik olanakların bir araya gelmesi ile mümkündür (Loukas, 2007). Ancak, bulgular Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin uygulandığı Deney II grubunun akademik başarılarında ve sınıf iklimi algılarında değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin yeterince gelişmemesinden kaynakladığı düşünülmektedir. Ayrıca, Duyguları Anlama, İletişim, Kendini Tanıma ve Kabul, Duygu ve Düşünce Yönetimi ve Sorun Çözme becerilerini içeren Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin akademik öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik bir beceri alanını içermemesi ve öğretim programının sınıf yönetimi ve sınıf iklimi algısı kavramlarına yer vermemesi sebebiyle öğrencilerin akademik başarılarının artmadığı ve sınıf iklimi algılarının değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

### **Sonuç**

Sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki görüşlerinin incelendiği birinci araştırma sorusu doğrultusunda; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duyan öğretmenlerin kavramın içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nden haberdar olmadığı; bununla beraber, bir çok öğretmenin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamak için çaba gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri içinde yer almasından dolayı Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye ilişkin yeni bir derse ihtiyaç olmadığını düşündüğü, bazılarının da Serbest Etkinlik Ders saatleri ya da Oyun ve Fiziki Etkinlik ders saatleri yerine Sosyal-Duygusal Öğrenme'ye ilişkin bir dersi daha faydalı buldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlere, sosyal-duygusal öğrenme programları hak-

kında bilgi verildiğinde bu programları öğrenme ve uygulama konusunda istekli oldukları görülmektedir.

Özetle, sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı; ancak sosyal-duygusal öğrenme kavramı ve programları hakkında bilgilendirildiklerinde sosyal-duygusal öğrenme programlarını gerekli olduğunu düşündükleri ve bu programların uygulanması konusunda istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Bu araştırma ile ilk defa Yapabilirsin! programı Türk kültürüne uyarlanarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve programın öğrenciler üzerindeki sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarıları ve sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna bağlı olarak, ikinci, dördüncü ve altıncı araştırma sorusu doğrultusunda; Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Başarı, Özyönetim, Arkadaşlık algısı, Dürtü kontrolü, Öz güven ve Süreklilik becerilerinin gelişimini etkilediği; bununla beraber Arkadaşlık ilişkisi becerilerinin gelişimini etkilemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir. Okuma-yazma başarısı bireylerle olan iletişimi kolaylaştırması bakımından sosyal-duygusal öğrenme alanında önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırma, ilk kez Türkçe dersi başarısı ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konması bakımından ülkemizdeki bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişime odaklanan çalışmalara öncülük etmektedir. Yapabilirsin! programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları üzerindeki etkileri incelendiğinde, programın Öğrenci uyumu, Araştırma, Görev uyumu, İşbirliği ve Eşitlik algısını olumlu etkilediği; ancak, Öğretmen desteği ve Katılım algısını ise etkilemediği görülmektedir. Sınıf iklimi algısı öğrencilerin kendilerini okulda mutlu ve güvende hissetmesi bakımından öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında Yapabilirsin! programının öğrencilerin kendilerini okulda mutlu ve güvende hissetmelerine destek olduğu düşünülmektedir.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarıları ve sınıf iklimi algısı üzerindeki etkileri bu araştırma ile ilk defa incelenmiştir. Buna bağlı olarak, üçüncü, beşinci ve yedinci araştırma soruları doğrultusunda; Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini etkilemediği anlaşılmaktadır. Bu durumun normal zihinsel potansiyele sahip öğrenciler ile üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını etkilemediği görülmektedir. Ayrıca, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin öğrencilerin sınıf iklimi algıları kapsamında Katılım, Araştırma, İşbirliği ve Eşitlik algısını olumlu etkilerken; Öğrenci uyumu, Öğretmen desteği ve Görev uyumu algısını etkilemediği görülmektedir. Bu durumun, yukarıda da belirtildiği gibi Duygusal ve Sosyal Gelişim dersi programının üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deneyisel uygulamaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme programları hakkındaki deneyimlerinin incelendiği sekizinci araştırma sorusu doğrultusunda; Yapabilirsin! programının uygulandığı grupta öğrenim gören ve görüşmelere katılan öğrencilerin tamamının Arkadaşlık ilişkileri, Özyönetim, Dürtü kontrolü, Özgüven ve Süreklilik becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir bölümünün Başarı ve Arkadaşlık algısı becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak değiştiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen bu bulgular, Yapabilirsin! programının ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini çok yönlü olarak desteklediğine işaret etmektedir. Böylece, Yapabilirsin! programının etkili olarak uygulanması sonucunda ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin



geliştiği ve bu beceri alanındaki gelişime bağlı olarak akademik başarılarının arttığı ve buna ek olarak sınıf iklimi algılarının olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır.

Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin uygulandığı grupta öğrenim gören ve görüşmelere katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün Arkadaşlık İlişkileri, Başarı, Özyönetim ve Dürtü Kontrolü becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak çok fazla değişmediği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin bir bölümü Arkadaşlık Algısı ve Süreklilik becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak değiştiğini düşünürken bir diğer bölümünün değişmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin önemli bir bölümünün deneysel uygulama sonucunda Özgüven becerilerinin geliştiğini düşündükleri görülmektedir. Bu araştırma kapsamında, öğrenci görüşmeleri için çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplara göre düşük, orta ve iyi düzeyde sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrenciler öğrenci görüşmeleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular yakından incelendiğinde, Arkadaşlık Algısı, Süreklilik ve Özgüven becerilerinin deneysel uygulamaya bağlı olarak değiştiğini ifade eden öğrencilerin deneysel uygulamanın başından beri iyi düzeyde sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim kapsamında kendilerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması sebebiyle deneysel uygulamadan daha fazla yararlandıkları düşünölmektedir. Buna bağlı olarak, Arkadaşlık Algısı, Süreklilik ve Özgüven becerilerinin grubun ortalamasına göre daha fazla gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneysel uygulama ve öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen bu bulgu Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin iyi düzeyde sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrencileri düşük ve orta düzeyde sosyal-duygusal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmeler



sonucunda elde edilen bulgular Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini yeterince desteklemediğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, ülkemizde ilk kez ilkokul düzeyinde uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algısı üzerine etkilerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu kapsamda, TTKB (2012) tarafından kabul edilerek ülkemizde yürürlüğe giren Duygusal ve Sosyal Gelişim dersi öğretim programının normal zihinsel kapasiteye sahip ilkokul öğrencileri üzerindeki etkileri bu araştırma ile ilk defa belirlenmiştir. Ayrıca, uzun yıllardır çeşitli ülkelerde uygulanan Yapabilirsin! programı ilk defa bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanarak uygulanmıştır. Bununla beraber, Yapabilirsin! programının sınıf iklimi algısı üzerindeki etkilerinin ilk kez bu araştırma ile incelenmiş olması bu programı uygulamak isteyen araştırmacılara ve eğitimcilere yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

### **Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenme programları konusunda bilgi ve farkındalıklarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, daha geniş bir örneklem grubu dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme üzerine görüşleri, inançları, bilgileri, ihtiyaçları ve uygulamalarını konu alan derinlemesine araştırmalar yapılması öğretmenlerin bu konuya ilişkin gereksinimlerini daha kapsamlı bir biçimde öğrenmemize olanak sağlayacaktır.
- Sınıf öğretmenleri için sosyal-duygusal öğrenme üzerine ve sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda

farkındalıklarının geliştirilmesine destek olacaktır.

- Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin normal zihinsel potansiyele sahip öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişimindeki etkililiğini arttırmak amacıyla yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin normal zihinsel potansiyele sahip farklı yaş gruplarında da etkililiğinin incelenmesi bu araştırmadan elde edilen bulguların desteklenmesine katkıda bulunacaktır.
- Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi'nin dışında, ülkemizde öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini nitelikli bir biçimde sağlamak amacıyla farklı öğrenci profillerine yönelik sosyal-duygusal öğrenme programları geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Yapabilirsin! programının ülkemizde farklı yaş gruplarından öğrencilere uygulanarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesinin okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar olan dönemde sosyal-duygusal öğrenme çıktılarının sürdürülebilir olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yapabilirsin! programının matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi diğer derslerle arasındaki ilişkisine odaklanan araştırmaların yapılması sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin daha detaylı olarak incelenmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10(02), 187-213.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213.
- Adams, M., & Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 7-26.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akar, H., Erden, F.T., Tor, D. ve Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.
- Akın, D. & Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 69-88.

- Akman, Y. & Erden, M. (2014). Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme- öğretme. Arkadaş Yayıncılık.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., & Huang, T.C-L. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Alisat, S. & Riemer, M. (2015). The environmental action scale: Development and psychometric evaluation. *Journal of Environmental Psychology* 43, 13-23.
- Anderson, A. B., Basilevsky, A. & Hum, D. P. (1983). Measurement: Theory and techniques. *Handbook of Survey Research*, 231-287.
- Arda, T. B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ardahan, F. (2012). Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Doğa Sporları Yapanlar Örneğinde İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(3), 20-33.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25).
- Arslan, S. (2015). Social emotional learning and educational stress: a predictive model. *Educational Research and Reviews*. 10 (2), 184-190.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2010). Introduction to research in education (7th Edition), Thomson, Wadsworth.
- Ashdown, D. M. & Bernard, M. E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?. *Early Childhood Journal Education*, Volume: 39, Number: 6, 397-405.

- Asil, M. ve Gelbal, S. (201). PISA Öğrenci Anketinin Kültürler Arası Eşdeğerliği. Eğitim ve Bilim 2012, Cilt 37, Sayı 166.
- Askell-Williams, H. & Cefai C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education* 40, 61-72.
- Aslan, B. (2008). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma derisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). The learning compact re-defined: A call to action — A report of the Commission on the Whole Child. Alexandria, VA: Author.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekamız* (2. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan N. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı.
- August, Gerald J., Realmuto, G. M., Hektner J. M. & Bloomquist, M. L. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: the “early risers” program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 69(4), 614-626.
- Avcı, F. A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkileri ve cinsiyete göre öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Aviles, A., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45.

- Bailey, K. D. (1994). *Methods for social Research (4th edition)*. The Free Press.
- Balkıs, M., Duru, E. & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Barbara, L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 23.
- Barnett, B. J., Bodrova, W. S., Leong, E. & Gomby, D. (2005, March). Promoting children's social and emotional development through preschool (Preschool Policy Brief). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University. <http://nieer.org/resources/policyreports/report7.pdf> adresinden 02.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences* 42, 815–824.
- Bartram, D. (2001). The development of international guidelines on test use: The international test commission project. *ITC Guidelines*.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2004). Emotional and social intelligence. *Social neuroscience: key readings*, 223.
- Baş, K. (2004). Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(3).
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M. & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Earlyfindings from an ongoing multi-site demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12–25.

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. J. Brooks, R. Lerner ve A. C. Petersen, (Ed.), *The encyclopedia on adolescence içinde (758-772)*. New York: Garland.
- Baydan, Y. (2010). Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayhan, P. & Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*, 5 (20), 33–44.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması (3. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). The effects of preventing antisocial behavior and crime in childhood and adolescence. Results and implications of research reviews and metaanalyses. *European Journal of Developmental Science*, 3, 260–281.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Benson, P. L. (2006). All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentler P. M. (2006). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences* 42, 825–829.
- Bernard, M. E. (1995). Improving student motivation and school achievement: a professional development program for teachers, special educators, school administrators and pupil service personnel. Ontario, Canada: Hindle&Associates , p.320.
- Bernard, M. E. (2002). Providing all children with the foundation for achievement and social-emotional-behavioral well-being. 2nd ed. Priorslee, Telford (UK): Time Marque.

- Bernard, M. E. (2003a). Developing the social-emotional-motivational competence of young people with achievement and behavior problems: A guide for working with teachers and parents. Oakleigh, Victoria, Australia: Australian Scholarships Group, p. 150.
- Bernard, M. E. (2004). The You Can Do It! early childhood education program: A social-emotional learning curriculum (4–6 year olds). Oakleigh, Victoria, Australia: Australian Scholarships Group.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22: 103–119.
- Bernard, M. E. (2008). Program Achieve: A Social&Emotional Learning Curriculum (Third Edition), Grades 3-4. Australia: Australian Scholarships Group.
- Bernard, M. E., Mangum, N. ve Urbach, D. (2012). *Social-emotional well-being survey report*. 30.03.2016 tarihinde [https://www.acer.edu.au/files/SEW\\_Sample\\_Report\\_Secondary\\_Jul\\_2012.pdf](https://www.acer.edu.au/files/SEW_Sample_Report_Secondary_Jul_2012.pdf) web adresinden erişilmiştir.
- Bernard, M. E. & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six school on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, Volume: 5(1), 22-37.
- Bernard, M. E. (2012). A You Can Do It! Education Report. Australia: Australian Scholarships Group.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)* , 26, 13-26.
- Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. *Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking* (3rd Edition), Costa.



- Beyer, K., Bizub, J., Szabo, A., Heller, B., Kistner, A., Shawgo, E., & Zetts, C. (2015). Development and validation of the attitudes toward outdoor play scales for children. *Social Science & Medicine* 133, 253-260.
- Binnur Yeşilyaprak, 2000. Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802–1817.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 156.
- Bilek, E. (2009). İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Bloemer, J., Odekerken-Schröder, G., & Kestens, L. (2003). The impact of need for social affiliation and consumer relationship proneness on behavioural intentions: An empirical study in a hairdresser's context. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 10(4), 231-240.
- Bloom, B. (1977). Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, L. A. (2009). Classroom Management-Creating Positive Outcomes for All Students. New Jersey: Pearson.
- Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). School connectedness- strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74.

- Bolat, S., (1996). "Eğitim öğretimde iletişim: hacettepe eğitim fakültesi uygulaması" *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. *Preschool Policy Brief*.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brant, R. S. (1999). Successful implementation of sel programs. educating minds and hearts (Ed Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College Press.
- Breeman, L.D., Wubbels, T., van Lier, P.A.C, Verhulst, F.C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J.A.B. & Tick, N.T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology* 53 87–103.
- Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Severiens, S. (2014). Social-emotional classroom climate. *Pedagogische Studien*, 91(5), 284-287.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E. & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849-858.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Irwin, J. R., Wachtel, K. & Cicchetti, D. V. (2004). The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment: screening for social-emotional problems and delays in competence. *Journal of pediatric psychology*, 29(2), 143-155.

- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach, *Journal of School Psychology*, 46.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, 39(3), 266–289.
- Buldur, S., ve Doğan, A. Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 199-211.
- Burden, P. R. (1995). Classroom Management and Discipline- Methods to Facilities Cooperation AND Instruction. Kansas.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Deneysel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem .
- Büyükşahin, G. & Çelikkaleli, Ö (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve annebaba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 3, 2010, Sayfa 225-240
- Can, A. (2014). SPSS ile nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.

- Cahan, E. (2006). Toward a socially relevant science: Notes on the history of child development. In B. Beatty, E. D. Cahan, & J. Grant (Eds.), *When science encounters the child: Education, parenting and child welfare in 20th-century America*. New York: Teachers College Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Cappara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and individual differences*, 15(3), 281-288.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter A. & Grech, T. (2014) Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002) Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255.

- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83–104.
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue içinde *Educating minds and hearts* (ed. Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts, classrooms /intelligent schools: the social emotional education of young children. New york and London: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *harvard educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. & Poppe, J. (2005). *Helping Young Children Succeed*, Early Childhood, Research and Policy Report.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2003). Safe and sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. [http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A\\_Safe\\_&\\_Sound.pdf](http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf) adresinden 28.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to 8th-Grade Students, <http://www.casel.org/library/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students> adresinden 04.02.2014 tarihinde edinilmiştir.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective Social And Emotional Programs Preschool And Primary School Edition.

<http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf> adresinden 19.02.2014 tarihinde edinilmiştir.

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189.

Colin, R. (1995). Real world research-a source for social scientist and practioner-researchers. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.

Coryn, C., Spybrook, J. K., H. Evergreen, S. D. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of social-emotional learning scale, *Journal of Pyschoeducational Assessment, 27*(4).

Creemers, B. P. & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement, 7*(3), 197-228.

Creswell, W. J. (2007). *Qualitative inquiry& research design* (2nd ed.) Sage Publications.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Edition). SAGE.

Creswell, J. W. (2014). *Research design*. SAGE.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver* ( 7. Baskı). İstanbul: Sistem.

- Çapan, B. E. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programının etkililiği*. Doktora tezi, Hecettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çelik, A. (1994). SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 2(1), 240-246.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Çelik-Şen, Y. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 26-51.
- Çelik, M. ve Kandır, A. (2011). Matematik gelişimi 6 testi (progress in maths) nin 60-77 aylar arasında olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Çelik, G., Yıldırım, V., Metin, Ö., Tahiroğlu, A., Toros, F., Avcı, A., ... & Karayazı, İ. (2011). Özkıyım girişimi olan ergenlerde ruhsal bozukluklar, benlik ve aile işlevselliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(4).
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çokyüksel, C. ve Güven, G. (2014). Düşünme becerileri, İstanbul: Çamlıca Çocuk Yayınları: Zeka Geliştirici Faaliyetler Dizisi.
- Davaslıgil, Ü. (2012). Türkiye'de Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocukların Eğitimi İle İlgili Bir Model Geliştirme Projesi. 20.06.2017 tarihinde <http://hayef.istanbul.edu.tr/?p=6339> web adresinden erişilmiştir.
- Davies, M., Udwin, O. ve Howlin, P. (1998). Adults with Williams syndrome. Preliminary study of social, emotional and behavioural difficulties. *The British Journal of Psychiatry*, 172(3), 273-276.
- Davis, A., V. Scott Solberg, Christine de Baca & Taryn Hargrove Gore (2014). Use of Social Emotional Learning Skills to Predict Future Academic Success and Progress Toward Graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Demir, S. & Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1).
- Demirtaş, A. S. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık ABD Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.*



- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), 137-152.
- Derman, M. T. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi, *Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(1).
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). SAGE.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. in social and emotional education: an international analysis. Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
- Diken, İ. H. (2012). BİA-AV: Okulöncesi Dönemde Anti-sosyal Davranışları Erken Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Uyarlanması ve Etkililiği. 110K274'nolu TÜBİTAK 1001 projesi, 2010-2012.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri, *Atatürk Üniversitesi e-dergi* (<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/548/540> adresinden 31.01.2014 tarihinde edinilmiştir).
- Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Doğanay, A. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Editör: Ahmet Doğanay) (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doyle, B. G., and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Drukker, M., Kaplan, C., Feron, F., & Van Os, J. (2003). Children's health-related quality of life, neighbourhood socio-economic deprivation and social capital. A contextual analysis. *Social science & medicine*, 57(5), 825–841.
- Duncan, G. J. Vd. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.
- Durdu, M. (2013). Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, January/February, 82(1).
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2014). Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi. Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı.
- Eken, M. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 13-31
- Eldeklioğlu, J. (2016). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11).
- Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series.
- Elias, M. J. vd. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Elias M.J., Zins J.E., Graczyk P.A. & Weissberg R.P. (2003). Implementation sustainability and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3).

- Elias, M. & Butler, L. B. (1999). Social decision making and problem solving. *Educating Minds and Hearts* (Ed Jonathan Cohen). New York and London: Teachers College Press.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 309–341.
- Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474.
- Elliot, S. N. (1997). The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence. Year one a three study. University of Wisconsin-Madison.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart
- Epsteina, J., Osborned , R. H., Elsworthd , G. R., Dorcas, E., B. & Guillemina, F. (2015). Cross-cultural adaptation of the Health Education Impact Questionnaire: experimental study showed expert committee, not back-translation, added value. *Journal of Clinical Epidemiology* 68, 360-369.
- Ercan, M. A. (2006). Ergenlerde madde kullanımı. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrival Sciences*, 2(5), 76-83.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 , 125-148.
- Ergül, H. (2008). " Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk" eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Unpublished Phd thesis. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Evergreen, S. D. H. & Coryn. C. L. S. (2012). Social-emotional learning scale. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 3124-3126.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using Spss* (3th Ed.). SAGE.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. E. (2005). *How to desing and evaluate research and education* (Sixth Edition). McGraw Hill Companies.
- Fraser, B. J., Fisher, C. & McRobbie, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionarre. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA in April.
- Fraser, B. (2015). Classroom learning environments. İçinde: *Encyclopedia of Science Education*. Netherlands: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept. *State of tehe Evidence. Rewiev of Educational Research*. 7(4), 59109.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99–105.
- Freeman-Loftis, B. (2009). Respect&responsive classroom. <https://www.responsiveclassroom.org/blog/respect-responsive-classroom> adresinden 12.03.2014 tarihinde edinilmiştir.

- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. S. & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior, *Applied Developmental Psychology*, 26.
- Froman, R. D. (2001). Elements to consider in planning the use of factor analysis. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 2(5).
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational research, compenticies for analysis and application*. Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Genç, M. (2012). Öğretmenlerin çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gençoğlu, A. Y. (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram. *Journal of History School*, 7(17), 681-700.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., & Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (4), 249-259.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Addison-Wesley
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Greenberg, M. T. vd. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.

- Greenberg, M.T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychological Association*, 58(6/7), 466.
- Grime, R. L. (2005). *Social perspective-taking, intimate friendship, and the adolescent transition to mutualistic moral judgment* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
- Guevara, J. P., Greenbaum, P. E., Shera, D., Shea, J. A., Bauer, L., & Schwarz, D. F. (2008). Development and psychometric assessment of the collaborative care for attention-deficit disorders scale. *Ambulatory Pediatrics*, 8(1), 18-24.
- Guralnick, M.J. (2005). *Strutting young adolescent's peer relation*. [In:Trembley R.E, Barr, R.G, Peters, RDeV, Eds.] *Encyclopedia on early childhood development*. [Online] Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Child Development; 2005: 29.03.2016 tarihinde <http://www.excellence-earlychildhood.ca/GuralnickANGxp.pdf> web adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 17(32).
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hambleton, R. K. (1996). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New York, NY, April 9-11).

- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153–171.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices<sup>1</sup>. *Journal of Applied Testing Technology*, Volume:1.
- Hamilton, P. L. (2013) It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children, *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Herbers, J. E. vd. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374.
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Hizmet İçi Eğitim Planları. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=28](http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28) Erişim Tarihi: 05.07.2017.
- Hoffman, A. J. (2011). *Indicators of school readiness: An investigation of classroom quality and language, literacy, and social-emotional competence in a sample of head start children* (Order No. 3486794). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (910880129).
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191–204.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). Introduction to statistic in psychology (5th Edition),
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Humphrey, N. (Ed.). (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Limited.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Evaluation of small group work. *Manchester: School of Education: University of Manchester*.
- Hunter, L., & Elias, M. J. (1999). Interracial friendships, multicultural sensitivity, and social competence: How are they related?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 551-573.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit Indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology* 20, 90–98.
- Illinois Early Learning and Development Standards (2013). Preschool-Revised September. [http://www.isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://www.isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm) adresinden 02.03. 2014 tarihinde edinilmiştir.
- International Test Commission (2005). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests, Version 1.0, Final Version, Document reference: ITC-G-TA-20140617.



- Israel, G. D. (1992). Determining sample size. Fact Sheet PEOD-6, University of Florida.
- Işık, M. ve Akbaba, E. (2006). Polis vatandaş ilişkilerinde empatik iletişim. *Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Dergisi*, 161. Yıl Özel Sayısı, 12(47).
- Işıklar, A., Bilgin, M., & Bilgin, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okula sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2).
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment. London: Cassel & Collier Macmillan.
- Jarvela, S. (2011). *Social and Emotional Aspects of Learning* (1st Ed.). Elsevier.
- Johnson D. W & Johnson R. T. (2004). The three cs of promoting social and emotional learning İçinde Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.
- Johnson, B. R. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*. Allyn and Bacon.
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L., & Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social–emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829.

- Jones, S. M., Brown, J. L. & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *Journal Information*, 105(11).
- Kabakçı, Ö.F. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77–86.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1).
- Kaf, Ö. G. Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1).
- Kalaycı, Ş. (2010). Spss uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri (5. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği A ve B formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karimzadeh, M., Goodarzi, A. & Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health& Emotional Intelligence in the primary teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 57 – 64.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim/A new Paradigm Included in The Elementary Education Social Studies Curriculum and Course Books: Multicultural Education. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, 1308-2140.

- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş. ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (olkö) türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 23-46.
- King, F., Goodson, L. & Rohani, F. (1998). Higher order thinking skills ([http://www.cala.fsu.edu/files/higher\\_order\\_thinking\\_skills.pdf](http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf) adresinden 07.01.2014 tarihinde edinilmiştir.).
- Klein, L. (2002). Set for success: building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1(1), 1-5.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Knoll, M. Ve Patti, J. (2003). Social-emotional learning and academic achievement. M. J. Elias, H. Arnold, and C. S. Hussey (Ed.). *EQ+ IQ= Best Leadership Practices For Caring And Successful School*. Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.
- Koçyiğit, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları (Yayınlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Norton.
- Körler, Y. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educ Psychol Meas*, 30 (3), 607-610.

- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H & Erdoğan, F. (2017). The analyzing of elementary school students' social skills and their social emotional learning levels according to some variables. *Journal of human sciences, 14 (1)*.
- Kwon, Y., Lawson, A. E., Chung W. & Kim, Y. (2000). Effect on development of proportional reasoning skill of physical experience and cognitive abilities associated with prefrontal lobe activity, *Journal of Research in Science Teaching, 37(10)*.
- Learning First Alliance. (2001). Every Child Learning: Safe And Supportive Schools. Washington, DC: Author.
- Lee, S. (2007). Structural equation modeling: A bayesian approach. England: John Wiley and Sons.
- Lewis A. & Smith, D. (1993). Defining high order thinking. *Theory into Practice, 32(3)*.
- Li, H., & Lai, V. (2007). Interpersonal relationship needs of virtual community participation: a FIRO perspective. *AMCIS 2007 Proceedings, 319*.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive, social, emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools, 42(4)*, 405-417.
- Lyndsay N. Jenkins, Michelle K. Demaray, & Jaclyn, T. (2017) Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review, 46( 1)*, 42-64.
- Littell, J. H., Campbell, M., Green, S. & Toews, B. (2005). Multisystemic Therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10-17. *The Cochrane Library*.

- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M. & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low-and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 40-53.
- Lopes, P. L. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: social, emotional and practical skills. In Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 641–658.
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership Compass, 5*(1), 1–3.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749.
- Martínez, M. J. L. (2014). The social and emotional competences in the earliest academic training of compulsory education teachers within multicultural contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 132, 549 – 556*.
- Marsh, H. W. (1995).  $\Delta^2$  and  $\chi^2$  I2 fit indices for structural equation models: A brief note of clarification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, (3)*, 246-254.

- McTigue, E. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). The responsive classroom approach and its implications for improving reading and writing. *Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2).
- Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2013). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38( 170).
- Meriç, B. (1999). Grup İçinde Popüler Olan Gençlerin Bazı Kişilik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation 3rd Edition*, Jossey-Bass Higher & Adult Education Series.
- Merter, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Metlife (2002). The metlife survey of the american teacher 2002-student life: school, home, and community. New York: Author.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, MEB Mevzuat, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 10.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Eğitimde Sınıf Yönetimi. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xfZ6-UrTScYJ:mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/52/13/964945/dosyalar/2012\\_12/25045354\\_etmdesinifynetm.doc+&cd=8&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xfZ6-UrTScYJ:mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/52/13/964945/dosyalar/2012_12/25045354_etmdesinifynetm.doc+&cd=8&hl=tr&ct=clnk&gl=tr) adresinden 02.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Moon, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (Vol. 8). Corwin Press.

- Moore, A. & Ash, A. (2002). Reflective practice in beginning teachers: helps, hindrances and the role of the critical other. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
- Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C. & Bangser, M. (2013). Using Classroom Management to Improve Preschoolers' Social and Emotional Skills. Final Impact and Implementation Findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago. MDRC publications.
- Muthen L. K. & Muthen, B. O. (2002). How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599-620.
- Mutluoğlu, S., & Bulut Serin, N. (2010, November). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (kuzey kıbrıs örnekleme). In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).
- Naqvi, F. (2014). Development and Validation of Emotional Labour Scale for Teachers. *IPE Journal of Management*, 4(1), 1.
- National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (2010). Social and emotional learning, [http://www.acyi.org/sites/default/files/Social%20and%20Emotional%20Learning%20\(National%20Center%20for%20Mental%20Health%20Promotion%20and%20Youth%20Violence%20Prevention\).pdf](http://www.acyi.org/sites/default/files/Social%20and%20Emotional%20Learning%20(National%20Center%20for%20Mental%20Health%20Promotion%20and%20Youth%20Violence%20Prevention).pdf) adresinden 03.03.2014 tarihinde edinilmiştir.



- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The science of early childhood development: closing the gap between what we know and what we do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- National Healty Start Association. (2012) “Resource guide: the social emotional development of young children” [http://www.nationalhealthystart.org/resources/nhsa\\_publications](http://www.nationalhealthystart.org/resources/nhsa_publications)  
Son Erişim Tarihi: 21.01.2015.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Sourcebooks, Inc..
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). Five standarts of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7).
- Nieto, D. (2016). *The social and emotional supports within response to intervention and their effect on middle school student achievement: A case study evaluation*(Order No. 10106098). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1790822643). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1790822643?accountid=15572> (1790627640). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1790627640?accountid=15572>
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Northeast Foundation for Children [NEFC] (1997). *Guidelines for the responsive classroom*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal-duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- O'Brien, U. M., Weissberg, P.R. & Shriver, P. T. (2003). Educational leadership for academic, social and emotional learning. içinde M. J. Elias, H. Arnold, Ve C. S. Hussey (Ed.). *EQ + iQ= best leadership practices for caring and succesful schools* (Ss.23-35). Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.
- Oldfather, P. (1994). When students do not feel motivated for literacy learning: how a responsive classroom culture helps. Reading Research Report No: 8. National Reading Research Center, College Park,MD.
- Ottmar, E. R., Rimm-Kaufman, S, E, Berry, R. Q. & Larsen, R. A. (2013). The responsive classroom approach ncreases the use of standards-based mathematics teaching practices, research brief, Rector and Visitors of the University of Virginia. [http://www.responsiveclassroom.org/sites/default/files/pdf\\_files/castl\\_rc\\_mathematics.pdf](http://www.responsiveclassroom.org/sites/default/files/pdf_files/castl_rc_mathematics.pdf) adresinden 13.03.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ozorio, K. (2014). Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment. Dominican University of California. Unpublished Thesis.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi Turkish Journal of Giftedness and Education 2012, Cilt 2, Sayı 1, 37-59*
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin türkçeye uyarlanması/adaptation of daly-miller's writing apprehension test to turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).

- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç., ve Kırbaslar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 47-64.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Özdemir-Becerem, B. (2012). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Doktora Tezi, MArarara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Özgün, Ö. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. İçinde: Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi, *Ankara: Pegem Akademi*.
- Palut, B. (2003). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169–186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Sage Publications.

- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70* (5), 179–185.
- Peters, C. L., & Fox, R. A. (1993). Parenting Inventory: Validity and social desirability. *Psychological Reports, 72*(2), 683-689.
- Pina, L. (1997). The effects of a cognitive-behavioral program on the achievement of bilingual, elementary underachieving students. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach, College of Education MAI383035.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Polleck, J. N. (2010) Using book clubs to enhance social–emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 101-128.
- Public Agenda. (1994). First things first: what americans expect from the public schools. New York: Author.
- Public Agenda. (1997). Getting by: what american teenagers really think about their schools. New York: Author.
- Public Agenda. (2002). A lot easier said than done: parents talk about raising children in today's america. New York: Author.

- Rankin, Y. A., Shute, M. W., McNeal, M. & Rankin, D. (2009). Utilizing Massively Multi-player Online Role Playing Games for Literacy and Intercultural Communication. *International Journal of Urban Learning Technology, 1*.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., ... & Mazur, J. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research, 16*(8), 1347-1356.
- Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think. National Academy Press.
- Resource Guide for Healthy Start Staff, (2014). The social emotional development of young children. American Academy of Pediatrics.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. & You, W. (2007). The contribution of the responsive classroom approach on children's academic achievement: results from a three year longitudinal study. *Journal of School Psychology, 45*.
- Rivers S. E. & Brackett, M. A. (2010) Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER *Approach to Social and Emotional Learning, Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 75-100.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social emotional status of gifted students. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, 2*, 59-67.
- Roger P. Weissberg & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning. *National Priority, 95*(2).

- Rose, L. C. & Gallup, A. M. 2000. "Of the Public's Attitudes Towards the Public Schools", The 32nd Annual Phi DeltaKappa/Gallup Poll, 82, 41-58.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretmen süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, F. & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Santos, R. M., Fettig, A., & Shaffer, L. (2012). Helping families connect: Early literacy with social-emotional development. *YC Young Children*, 67(2), 88-93. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/927664762?accountid=15572>.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-187.
- Sassa, M., Ito, Y. & Kohama, M. (2009). Comparison and evaluation of back-translation algorithms for static single assignment forms. *Computer Languages, Systems & Structures*, 35, 173 – 195.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20–25.

- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, *51*(1), 52.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (Third Edition)*. Routledge: Taylor&Francis Group.
- Segars, A. H. & Grover, V. (1993). Re-Examining Perceived Ease of Use and Usefulness: A Confirmatory Factor Analysis. *MIS Quarterly*, *17*(4), 517-525.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim (20. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(14).
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. SAGE.
- Shanmugasundaram, U. & Mohamad, A. R. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* *29*, 1788 – 1796.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *17*(2), 268-274.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, *17*, 125- 146.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research (Second Edition)*. Sage Publications.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Svensson, S., Vinberg, S., & Larsson, J. (2015). External workers’ perception of leadership behaviour—a study of Swedish temporary agency workers and contractors. *Human Resource Management Journal*, 25(2), 250-266.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şara, P. & Hasanoğlu, G. (2015). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2).
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic (fourth edition)*. Allyn and Bacon.
- Tahir, N. M., Hussain, A., Samad, S. A., Ishak, K. A., & Halim, R. (2006, June). Feature selection for classification using decision tree. In *Research and Development, 2006. 4th Student Conference on* (pp. 99-102). IEEE.



- Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 19-28.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 24.02.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programları 1-8. Sınıflar.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2013). *Psikolojik Test ve Değerleme*. Ankara: Nobel.
- Telef, B. B. (2014). Turkish adaptation study of overall school satisfaction scale for children/çocuklar için kapsamlı okul doyumunu ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
- Temel, S. ve Morgil, İ. (2007). Kimya eğitiminde laboratuarda problem çözme uygulamasının bilimsel süreç becerilerine ve mantıksal süreç becerilerine etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Tashakkori, A & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*. SAGE.
- Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Totan, T. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Kitap.
- Totan, T. .Ozyesil, Z., Deniz, M & Kiyar, F. (2014). the importance of rural, township, and urban life in the interaction between social and emotional learning and social behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (1), 41-52.

- Treseder, P. (1997). Empowering Children and Young People. Training Manual: Promoting involvement in decision making. *Children's Rights Office and Save the Children*.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30.
- Türkiye İstatistik Kurumu[TÜİK] (2014a). Basın Odası Haberleri. [http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2014\\_63\\_20141106.pdf](http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2014_63_20141106.pdf) web adresinden 24.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu[TÜİK] (2014b). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16083> web adresinden 24.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal-duygusal öğrenme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şofortakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2013). Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 07-09 Kasım, İstanbul.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi, *Millî Eğitim Dergisi*, 176.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13.
- Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi (2002-2003). (Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Ümit Davaslıgil) Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu, İstanbul.

- Uşaklı, H. (2006). Uşaklı, H. (2006). Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72.
- Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586
- Voltan-Acar, N. (1989). Grup liderliği değerlendirme ölçeği geliştirilmesi ön raporu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 73-76.
- Von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., & Ravens-Sieberer, U. (2006). Socio-economic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 130-135.
- Walker, H., Stiller, B., Severson, H.H., Feil, E.G. & Golly, A. (1998). First Step to Success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35, 259-269.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

- Waltz, M. (2013). The importance of social and emotional development in young children. <http://www.childrensacademyonline.net/wp-content/uploads/2013/01/Importance-of-SEL-In-Early-Childhood-Devt.pdf> adresinden 03.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Wragg, E. C. (1994). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible years parent, teachers and children's series: transportability to portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention, 21(2), 157-169*.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58, 425-432*.
- Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J. & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. *Educational Leadership, 60(6)*.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured*. SAGE.
- Whitcomb, S. A. & Merrell, K. W. (2012). Understanding implementation and effectiveness of Strong Start K-2 on social-emotional behavior. *Early Childhood Education Journal, 40(1), 63-71*.
- Whiteford, T. (2009). *The culturally responsive mathematics classroom, friends at school*, Tyler Production, Inc.
- Williams, T. (2016). *Beyond phonics and comprehension: The correlation between social and emotional skills and reading achievement for african-american males in project* <http://gradworks.umi.com/10/10/10105992.html> web adresinden 23.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: *A meta-analysis. Journal of Quantitative Criminology, 17, 247-272*.

- Wilson, Hope E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: observations from parents and childcare providers using the ecls-b. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 377-404.
- Wooley, S. F. & Rubin, M. A. (2006). Physical health, social-emotional skills and academic success are inseparable içinde The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Elias, M. J. and Arnold, H. California: Sage Publications Company.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Holvast, A. (1988). Undesirable classroom situations: A systems communication perspective. *Interchange*, 19(2), 25-40.
- Xiaodong Lin, et al (1996). Instructional design and development of learning communities. an invitation to a dialogue b g. wilson (ed.), constructivist learning environments case studies in instructional design, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc, Englewood Cliffs.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2).
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- You Can Do It! Asg's Education Programes. (2008). Program Achieve: A Social and Emotional Curriculum, Grades 3&4 (Third Edition). Australian Scholarship Group.
- Yıldırım, A. (2015). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).

- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*. Mart, Nisan, Mayıs, Sayı: 150.  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yuksel.htm>
- Zabkar, V. (2000). Some methodological issues with structural equation model application in relationship quality context. *New Approaches in Applied Statistics*, 16, 211-226.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.
- Zins J. E. & Elias M. J. 2008. "Social and emotional learning: promoting the development of all students". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.
- Zins J. E. vd. (1998). Enhancing learning through social and emotional education. *The Journal Of Critical And Creative Thinking*, 9.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004a). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H. & Weissberg, R. P. (2004b). Getting to the heart of school reform: Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33(3), 35.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210.



**Ekler**



## Ek-A. Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeği İzin Talebi

RE: About WIHIC.



Barry Fraser <B.Fraser@curtin.edu.au>

13/10/2014 9:20, 16:45

Siz'e



Yanıtla | v

Merhaba,

You are welcome to use the WIHIC.

Good luck with your research.

Barry Fraser

**Dr Barry J Fraser**

FARE FTEE FADA FFAAS FKEA FKEE

John Curtin Distinguished Professor

Director | Science and Mathematics Education Centre

Associate Dean | Graduate Studies | Science and Engineering

Tel | +61 8 9266 7896

Fax | +61 8 9266 2503

Email | [B.Fraser@curtin.edu.au](mailto:B.Fraser@curtin.edu.au)

Web | <http://smec.curtin.edu.au>

Address | GPO Box U1987 Perth WA 6845



Curtin University

## Ek-B. You Can Do It! Education Anlaşma Mektubu

**THE BERNARD**  
group

The Bernard Group Pty Ltd  
153 Hotham Street  
East Melbourne  
Victoria, 3002  
Australia

E: bernardgroup@gmail.com  
T: 03 9415 8327  
F: 03 9419 5993  
ABN 18 610 825 410

Capability Development

### AGREEMENT LETTER FOR TURKISH TRANSLATION OF THE YOU CAN DO IT EDUCATION! (YCDI) "PROGRAM ACHIEVE", GRADES 3 AND 4 (Volume 2)

This Agreement Letter serves to confirm that Research Assistant Hanife ESEN, PhD student at Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Department of Educational Sciences in Turkey, has permission to translate the YCDI resource; *Program Achieve* Grades 3 and 4 (Volume 2) in Turkish for use as part of his doctoral research in SEL (Social Emotional Learning).

A digital copy of the translation is to be sent to Professor Bernard for approval before the translation is employed in the research.

Permission is also granted for the You Can Do It! Education *Program Achieve*, Grades 3 and 4 to be used with students in schools being used as part of the research project.

You Can Do It! Education resource materials and training including all intellectual property are owned and controlled by Michael E. Bernard (The Bernard Group Pty Ltd). No part of the translated program can be marketed by Ars. Gör. Hanife ESEN or used for financial (or other) gain.

*Michael E. Bernard*

Michael E. Bernard  
The Bernard Group Pty Ltd

Date: 04 June 2014

Arş. Gör. Hanife ESEN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
Ofis: Sürekli Eğitim Merkezi 02  
İletişim No: (0286)2174763-3074

*e. sahin taskin*

Associate Prof. Dr. Cigdem  
SAHIN-TASKIN  
Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi  
Department of Primary Education  
Çanakkale, Turkey.

## Ek-C. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Öğretmenim çok zor sorular sorsa bile yanıtlayabilirim.			
2	Zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.			
3	Yapacağım işi bahane üretmeden bitiririm.			
4	Topluluk önünde konuşmak beni heyecanlandırmaz.			
5	Hata yaptığımda düzeltmek için çaba harcarım.			
6	Öğretmenimin söylediklerini anlamadığımda tekrar anlatmasını isterim.			
7	Başarmak için sürekli çalışmam gerekir.			
8	Kendime hedefler belirlerim.			
9	Dikkatim dağıldığında yeniden toplayabilirim.			
10	Öfkelendiğimde kendime veya arkadaşlarıma olarak fiziksel zarar vermem.			
11	İzni olmadan hiç kimsenin eşyasını almam.			
12	Sınıftaki tüm arkadaşlarım beni sever.			
13	Arkadaşlarımla yanında kendimi güvende hissederim.			
14	Yeni bir şey öğrendiğimde arkadaşlarımla paylaşıyorum.			
15	Arkadaşlarımla güzel vakit geçiririm.			
16	Bir arkadaşımı yeterince tanımadan onun hakkında fikir yürütmem.			
17	Arkadaşlarım beni istemediğim bir şeyi yapmaya zorlarsa onlara hayır diyebilirim.			
18	Bana haksızlık yapıldığında hakkımı ararım.			

19	Arkadaşlarım hata yaptığında onlara hatalarını söylerim.			
20	Arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.			
21	Arkadaşlarım üzgün olduğunda anlarım.			
22	Arkadaşlarımın düşüncelerine saygı duyarım.			
23	Bir karar vermeden önce iyice düşünürüm.			
24	Bir karar alırken arkadaşlarımın iyiliğine düşünürüm.			
25	Verdiğim karardan pişmanlık duymam.			
26	Kararlarımın sonuçlarından ben sorumluyum.			
27	Karar verirken ailemin veya arkadaşlarımın tecrübelerini önemserim.			

**Ek.D. Bu Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği**

<b>BU SINIFTA NELER OLUYOR? ÖLÇEĞİ</b>		<b>Asla</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Daima</b>
1	Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım.			
2	Sınıftaki diğer öğrencileri tanıyorum.			
3	Sınıftaki diğer öğrencilere karşı arkadaşça davranırım.			
4	Sınıftaki diğer öğrenciler arkadaşımdır.			
5	Sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte iyi çalışırım.			
6	Sınıfta çalışmalarında sorun yaşayan diğer öğrencilerine yardım ederim.			
7	Sınıftaki diğer öğrenciler beni sever.			
8	Sınıftaki diğer öğrencilerden yardım alırım.			
9	Öğretmenim benimle özel olarak ilgilenir.			
10	Öğretmenim gerekirse işini bırakıp bana yardım eder.			
11	Öğretmenim benim duygularımı önemser.			
12	Öğretmenim çalışmalarım ile ilgili sorun yaşadığımda bana yardım eder.			
13	Öğretmenim benimle konuşur.			
14	Öğretmenim benim sorunlarımla ilgilenir.			
15	Öğretmenim benimle konuşmak için yanıma gelir.			
16	Öğretmenimin sorduğu sorular konuyu anlamama yardımcı olur.			
17	Sınıftaki tartışmalara katılırım.			
18	Sınıf tartışmaları sırasında fikirlerimi paylaşıyorum.			
19	Öğretmenim bana sorular sorar.			

20	Fikirlerim ve önerilerim sınıftaki tartışmalar sırasında kullanılır.			
21	Öğretmenime sorular sorarım.			
22	Fikirlerimi diğer öğrencilere açıklarım.			
23	Öğrenciler problemin çözümüne ilişkin izlenecek yol hakkında benimle tartışırlar.			
24	Sınıfta benden problemleri nasıl çözdüğümü açıklamam istenir.			
25	Fikirlerimin doğruluğunu test etmek için araştırmalar yaparım.			
26	Sınıfta benden yapılan açıklamalara ilişkin kanıtlar hakkında düşünmem istenir.			
27	Tartışmalar sonucu ortaya çıkan soruları cevaplamak için araştırmalar yaparım.			
28	İfadeleri, şemaları ve grafikleri açıklarım.			
29	Kafamı karıştıran soruları cevaplamak için araştırmalar yaparım.			
30	Öğretmenimin sorularını cevaplamak için araştırmalar yaparım.			
31	Araştırmalar yaparak sorulara cevaplar bulurum.			
32	Kendi araştırmalarımın elde ettiğim bilgileri kullanarak problemleri çözerim.			
33	Verilen işin belirli bir kısmının tamamlanması benim için önemlidir.			
34	Hedeflediğim kadar işi yaparım.			
35	Bu sınıfın hedeflerini biliyorum.			
36	Derse zamanında başlamak için hazır olurum.			
37	Sınıfta neyi başarmaya çalıştığımı biliyorum.			
38	Bu sınıfta işlenen derslere dikkatimi veririm.			
39	Sınıfta yapılan çalışmaları anlamaya çalışırım.			
40	Ne kadar çalışmam gerektiğini bilirim.			
41	Ödev yaparken diğer öğrencilerle işbirliği yaparım.			

42	Ödev yaparken kitaplarımı ve kaynaklarımı diğer öğrencilerle paylaşıyorum.			
43	Sınıfta grup içinde çalışırken takım çalışması yapılır.			
44	Sınıftaki projelerde diğer öğrencilerle birlikte çalışırım.			
45	Sınıftaki diğer öğrencilerden bir şeyler öğrenirim.			
46	Sınıfta diğer öğrencilerle birlikte çalışırım.			
47	Sınıf etkinliklerinde diğer öğrencilerle işbirliği yaparım.			
48	Öğrenciler bu sınıfın hedeflerini başarmak için benimle çalışır.			
49	Öğretmenim sorularıyla diğer öğrencilerin soruları kadar ilgilenir.			
50	Öğretmenimden diğer öğrencilerle aynı miktarda yardım alırım.			
51	Sınıftaki diğer öğrencilerle eşit söz hakkına sahibim.			
52	Bana sınıfta diğer öğrencilere olduğu kadar eşit davranılır.			
53	Öğretmenim beni diğer öğrencileri olduğu kadar cesaretlendirir.			
54	Sınıf tartışmalarına katılmak için diğer öğrencilerle aynı fırsata sahibim			
55	Çalışmalarım diğer öğrencilerinki kadar övgü alır.			
56	Sorulan soruları cevaplama da diğer öğrencilerle aynı fırsata sahibim.			

### Ek-E. Türkçe Başarı Testi

1. “Bu elma ağacının meyvesi .....”  
Yukarıdaki cümle, aşağıdakilerden hangisi ile tamamlanırsa abartılı bir ifade kullanılmış olur?  
A- mis gibi kokuyordu.  
B- karpuz kadar büyüktür.  
C) bal gibi tatlıdır.  
D) çok güzel görünüyordu.

*Bayram alışverişi yapmak için annem, babam ve ben öğleden sonra eğlenerek alışveriş merkezine gittik.*

2. Yukarıdaki cümlede “nasıl” sorusunun cevabı hangisidir?

- A- Konuşarak  
B- Bayram alışverişi  
C- Eğlenerek  
D- Öğleden sonra

3. Yukarıdaki cümlede “niçin” sorusunun cevabı hangisidir?

- A- Bayram alışverişi yapmak  
B- Gezmek  
C- Eğlenmek  
D- Alışveriş yapmak

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi farklı bir olayı anlatır?

- A- Arda 3 gün hastanede yattı.  
B- Annem ve ben Arda’yı ziyarete gittik.  
C- Teyzem de Arda’yı görmeyi çok istediğini söyledi.  
D- Arda benim en yakın arkadaşım.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir karşılaştırma söz konusudur?

- A- Ayşegül çok çalışkan bir öğrencidir.  
B- Başarılı olmak için çok çalışmamız gerekir.  
C- Çağdaş dedesi ile birlikte bize geldi.  
D- Tiyatroyu sinemadan daha çok severim.

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde olayın nedeni cümlenin içinde verilmemiştir?

- A- Elektrik kesintisi yüzünden asansörde kaldım.  
B- Sınavdan düşük not bekliyorum.  
C- Zararlı olduğundan hamburger yemek istemiyorum.  
D- Akşam misafir geleceği için annem kek yapıyor.



7. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde cevap kişiye göre değişmez?

- A- En sevdiğim renk beyazdır.
- B- Bence anneni üzmemelisin.
- C- Çınar'ın boyu 140 cm'dir.
- D- Öğretmenimiz çok iyi biridir.

*Bir gün sivrisinek dereye düşmüş. Sivrisinek kurtulmak için çırpınırken, oradan geçen martı sivrisineğe acımış. Gagasına aldığı çöpü uzatarak onu sudan çıkarmış. Başka bir gün ormana bir avcı gelmiş. Elindeki tüfeği martıya doğrultmuş. Martıyı vurmak istiyormuş. Bunu gören sivrisinek, avcının ayağını ısırması. Tüfek, avcının elinden düşmüş ve boşa patlamış. Böylece sivrisinek de martının hayatını kurtarmış.*

8. Yukarıdaki metnin konusu nedir?

- A- Martı ve sivrisineğin birbirine yardım etmesi.
- B- İyiliksever olmak
- C- Acıma
- D- Sivri sinek ve martı

*Bir bahar günü Gökkuşluğu Güneş'e seslendi:*

— *Bak Güneş kardeş, ben senden daha güzelim, dedi.*

*Güneş ona:*

— *O renkleri sana ben verdim, dedi.*

*Gökkuşluğu:*

— *Hayır, o renkler benimdir, dedi.*

*Güneş hemen bulutların arasına saklanıverdi. Gökkuşluğu artık görünmez oldu. Güneş, kendini beğenen gökkuşlığını böyle cezalandırdı.*

9. Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?

- A- Güneş, insan sağlığı için çok faydalıdır.
- B- Başkalarını küçümseyerek, kendini beğenmişlik yapmamalıyız.
- C- Güneş gökyüzünde olmazsa gökkuşlığını göremeyiz.
- D- Arkadaşlarımızla iyi geçinmeliyiz.

*Atatürk, çocukları çok severdi. Onları oyun oynarken izlemekten mutluluk duyardı. O, çocukların oyuna ve spora ihtiyacı olduğunu bilirdi. Geleceğin büyükleri olan çocukların iyi yetiştirilmesini isterdi. Savaştan çıkmış bir ülkeyi yönetirken, çocuklara bayram hediye etmeyi unutmadı. Başka bir deyişle o, tüm çocuklara değer verdiğini her zaman hissettirdi.*

10. Yukarıdaki paragrafa en uygun başlık hangisidir?

- A- Atatürk ve Spor
- B- Atatürk'ün Çocuk Sevgisi
- C- Çocuk sevgisi
- D- Atatürk

*İpek heyecanla öğretmeninin karnelerini dağıtmasını bekliyordu. Acaba karnesi nasıldı? Kalbi küt küt atıyordu. Karnesini alan İpek koşarak eve geldi. Zile tüm gücüyle bastı. Kapıyı açan annesinin boynuna sevinçle atladı. Annesi karnesini inceledi. Kızına sarıldı ve onu tebrik etti.*

11. Yukarıdaki parçayı okuduğumuzda aşağıdakilerden hangisini anlayabiliriz?

- A- İpek ilkokuldan mezun olmuştur.
- B- İpek'in karnesindeki notları çok iyidir.
- C- İpek heyecanlı biridir.
- D- Annesi İpek ile gurur duyar.

*Bir gece yarısı hanımı Nasrettin Hoca'yı telaşla uyandırır.*

*Hoca: -Ne var hanım? Ne diye uyandırıyorsun beni?*

*Hanımı: - Kalksana Efendi aşağı katta tıkırtılar duyuyorum, eve hırsız girdi galiba.*

*Hoca hiç aldırış etmez: - Merak etme hanım, der. İşe yarar bir şey bulursa gidip alırsız elinden!*

12. Yukarıdaki metnin ana karakteri kimdir?

- A- Hırsız
- B- Hocanın hanımı
- C- Nasrettin Hoca
- D- Efendi

13. Yukarıdaki metindeki olay nerede geçmektedir?

- A- Aksihar'da
- B- Nasrettin Hoca'nın evinde
- C- Komşunun evinde
- D- Alt katta

14. Yukarıdaki metinde anlatılan olay nedir?

- A- Nasrettin Hoca ve Hanımı
- B- Hanımının Hoca'yı uyandırması
- C- Nasrettin Hoca'nın evindeki hırsızlık
- D- Hoca'nın uyuması

Ahmet yanlış ilaç kullandığı için kiprikleri dökülmüştü. Bu durum yalnız Ahmet'i değil annesini de çok üzüyordu. Ahmet pazartesi günü annesi ile birlikte yeniden doktora gitti. Doktorun uyguladığı tedavi yeniden kirpiklerinin çıkmasına neden oldu. (15. ve 16. soruyu yukarıdaki paragrafa göre cevaplayınız.)

15. Aşağıdaki kelimelerden hangisinde yazım hatası vardır?

- A- pazartesi
- B- kiprik
- C- yanlış
- D- yalnız

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisi ifade bakımından yanlıştır?

- A- Ahmet yanlış ilaç kullandığı için kirpikleri dökülmüştü.
- B- Bu durum Ahmet'i çok üzüyordu.
- C- Pazartesi günü annesi ile birlikte yeniden doktora gitti.
- D- Doktorun uyguladığı tedavi yeniden kirpiklerinin çıkmasına neden oldu.

*Cumhuriyet Bayramı, her yıl 29 Ekim günü Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta kutlanan bir millî bayramdır. Cumhuriyet Bayramı'nın kutlandığı ülkelerde 29 Ekim günü resmî tatildir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet Bayramı'nı en büyük bayram olarak nitelendirmiştir.*

17. Yukarıdaki paragrafta anlatılan bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A- 29 Ekim resmi tatildir.
- B- Cumhuriyet Bayramı her yıl 29 Ekim'de kutlanır.
- C- Cumhuriyet Bayramı Türkiye'de kutlanır.
- D- Atatürk, Cumhuriyet Bayramı'nı en büyük bayram olarak nitelendirmiştir.

I. Bu yüzden parmak kaldırdım ve öğretmenimin bana söz hakkı vermesini bekledim.

II. Arka sıramda oturan Kaan da parmak kaldırdı fakat sürekli "öğretmenim, öğretmenim" diyerek sınıf düzenini bozuyordu.

III. Öğretmenimin sorduğu sorunun cevabını biliyorum.

IV. Sokaktan geçen bir aracın ani fren sesiyle hepimiz irkildik.

18. Yukarıdaki cümlelerden bir anlamlı bir paragraf oluşturursak kaçınıcı cümle anlamı bozar?

- A- I.
- B- II.
- C- III.
- D- IV

*Derin ve Özgür karne aldıkları gün, tüm yaz birbirlerine mektup atacaklarına söz verdiler.....Özgür tatilin ikinci haftasında İtalya'yı çok beğendiğini uzun uzun anlatan bir mektup yazdı. Halası ile birlikte mektubu Derin'e yollamak üzere yola çıktılar. Ancak postaneye geldiklerinde Özgür fark etti ki mektubu hangi adrese atacağını sormayı unutmuştu.*

19. Yukarıdaki metinde boş bırakılan alana aşağıdaki cümlelerden hangisi yazılırsa anlamlı bir bütün oluşur?

- A. Derin ve ailesi Bodrum'a giderken Özgür de İtalya'da yaşayan halasını ziyarete gitmişti.
- B. Derin ve Özgür sınıf arkadaşı idi.
- C. Özgür İtalya'ya ilk kez gidiyordu.
- D. Derin'in ailesinin Bodrum'da yazlıkları vardı.

*Pınar Matematik Dersi'ni sevmiyordu. Matematik dersinde anlatılan konuları anlamayacağını düşünüyordu. Sınav zamanı geldiğinde hiçbir şey bilmediğini fark etti. Sınavı çok kötü geçti ve zayıf not alacağını biliyordu. Öğretmeni sonuçları açıkladığında en zayıf notlardan biri Pınar'a aitti.*

20. Yukarıdaki metinde anlatılan problemin çözümü aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A- Pınar'ın ailesinin Matematik sınavından zayıf aldığı için onu cezalandırması
- B- Pınar'ın bu durumu arkadaşlarından saklaması.
- C- Pınar'ın bu durumu öğretmenine ve ailesine açıkça anlatması ve onlardan yardım istemesi.
- D-Pınar'ın bu durumu umursamaması.

*Ece, Tolga, Harun ve Gözde cumartesi günü piknik yapmak için bisikletleri ile Orman Kampı'na gittiler. Piknik alanındaki kumsaldan denize girdiler. Piknik çantalarında sandviç, ayran ve meyve vardı. Yemeklerini yedikten sonra ormanın içinde yürüyüşe çıktılar. Birkaç sevimli minik tavşan, bir sürü kedi ve bir de yavru sincap gördüler.*

21. Yukarıdaki metinde geçen varlık ve olayları sınıflandırırsak hangisi dışarıda kalır?

- A- Tavşan, Kedi ve Sincap
- B- Sandviç, Ayran ve Meyve
- C- Yürüyüş, Yüzme ve Bisiklete binme
- D- Ece, Piknik ve Orman Kampı

### Ek-F: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim,

Bu görüşmenin amacı, öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerinizin bilgiyi edinme ve etkili biçimde kullanma, kendi tutum ve davranışlarının farkında olarak onları yönetme, hedef koyma ve hedefe ulaşma, başkalarına karşı duyarlı olma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve etkili kararlar alma becerilerini ifade eden sosyal duygusal öğrenme kavramı hakkındaki görüşlerinizi almaktır.

1. Öğrencilerinizin sosyal duygusal yönden gelişmesi sizin için ne ifade etmektedir?  
- Sosyal duygusal öğrenme kavramını daha önce hiç duydunuz mu?
2. Öğrencilerinizin sosyal duygusal gelişmelerini sağlamak için neler yapıyorsunuz?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi size ne ifade ediyor?
5. Öğrencilerinizin empati kurabilmesi sizin için ne anlama geliyor?
6. Sizce öğrencilerinizin sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesi öğrenme öğretme sürecine katkıda bulunmakta mıdır?
7. Öğrencilerinizin, diğer öğrencileri de göz önünde bulundurarak yapıcı ve saygılı kararlar alarak davranmasının öğrenme öğretme sürecine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Sizce öğrencilerin sosyal duygusal yönlerini güçlendirecek konulara yer veren bir öğretim programının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Sizce öğrencilerin sosyal duygusal beceri gelişiminin yetersiz olması ne gibi sonuçlar doğurur?
10. Öğrencilerinizin sosyal duygusal gelişimi hakkında eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Gerekli Durumlarda ayrıntılı bilgi için görüşme sorularına eklenecek sorulara örnekler:

- Açıklar mısınız?
- Neden?
- Örnek verebilir misiniz?

### Ek-G: Öğrenci Görüşme Formu

Bu araştırmada, yapılan çalışma kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin arkadaşlarıyla olan ilişkine nasıl yansıdığını düşünüyorsun?
2. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin daha başarılı bir öğrenci olman konusunda sana yardımcı olduğunu düşünüyor musun?
3. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin, duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmede sana katkı sağladığını düşünüyor musun?
4. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin arkadaşlığa olan bakış açında bir değişiklik yarattığını düşünüyor musun?
5. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin şiddet, öfke ve hırsızlık gibi olumsuz durumlarla baş etmede sana katkı sağladığını düşünüyor musun?
6. Sosyal-duygusal öğrenme dersinin senin kendine olan güvenini arttırdığını düşünüyor musun?
7. Bu derste öğrendiklerinin başarmak için pes etmeden çalışmada sana katkı sağladığını düşünüyor musun?
8. Eklemek istediğin başka husus bulunmakta mıdır?

Ek Sorular:

- Açıklar mısın?
- Neden?
- Örnek verebilir misin?

## Ek-H. Gözlem Formu

Bu gözlem formu ile deney ve kontrol gruplarında işlenen Türkçe derslerinin gözlemlenmesi amaçlanmaktadır. Gözlem formu aracılığı ile her iki grupta işlenen Türkçe derslerinin birbirine paralel işlenip işlenmediğine ilişkin bilgiler edinilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin Türkçe dersine ne ölçüde yansıdığı gözlemlenmesi planlanmaktadır.

### 1. Ders planının uygulanışı:

(Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hazırlanan planla uyumlu olup olmadığı incelenecektir.)

.....

.....

.....

### 2. Öğretmenin dersteki rolü:

(Öğretmen ne kapsamda rehberlik yapıyor? Aktif veya pasif rol üstleniyor mu?)

.....

.....

.....

### 3. Öğretmenin sosyal-duygusal becerileri:

(Öğretmenin derste sosyal-duygusal becerilerin açığa çıkması için oluşturduğu ortam)

.....

.....

.....

### 4. Öğrencinin dersteki rolü/derse katılımı:

(Öğrenci sosyal-duygusal becerileri sergiliyor mu?)

.....

.....

.....

### 5. Öğrencinin sınıf içindeki görevleri:

.....

.....

.....

### 6. Gruplar arası farklar:

(Her 3 grubun aynı hafta gözlemlenmesi sonucu doldurulacaktır.)

.....

.....

.....

Notlar:

.....

.....

.....

## Ek-I. Yansıtıcı Günlük

**Oturum:**

**Grup: Deney 1 ( ) Deney 2 ( )**

Araştırmacının kişisel deneyimlerini aktaracağı yansıtıcı günlük, sosyal-duygusal öğrenme derslerinin ardından, dersler esnasında yaşanan kritik olayları kaçırmamak amacıyla her ders sonunda kaleme alınmak üzere tasarlanmıştır. Yansıtıcı günlüğün kullanılmasındaki öncelikli amaç araştırmacının bireysel deneyimleri ve öznel yargılarından hareketle, kendi öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapmasıdır.

1. Ders önerilen sürede tamamlandı mı?
2. Etkinlikler konunun öğrenilmesinde yeterli oldu mu?
3. Ders öğrencilerin ilgisini çekti mi?
  - Öğrenciler konuya nasıl tepki verdiler?
4. Sınıf ortamında karşılaşılan problemler var mıdır?
  - Problem yaşandıysa kaynağı neler olabilir?
  - Problemin çözümüne ilişkin neler yapıldı?
5. Sosyal-duygusal özellikleri bakımından ön plana çıkan öğrenci oldu mu?
  - Eğer olduysa hangi özelliği ile ön plana çıktı?
6. Araştırmacı açısından zorlayıcı bir durum ile karşılaşıldı mı?
  - Eğer böyle bir durum yaşandıysa önlem olarak neler yapılması planlandı?
7. Bu derse ilişkin kişisel duygu ve düşünceler nelerdir?



## Ek-J. İzin Belgesi

T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

1011.111  
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E-10352104  
Konu: Anket Çalışması

27.09.2016

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/09/2016 tarihli ve 101875 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Hanife ESEN tarafından "Sosyal Duygusal Öğrenmenin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf Yönetimine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, 03/10/2016-05/01/2017 tarihleri arasında ekte belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
27.09.2016

Zülküf MEMİŞ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Raporu (1 sayfa)  
2-Okul Listesi (20 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
28.10.2016  
Nusret GERCİK  
VAKİ

## Ek-K. Yapabilirsin! Programı Ders Planı Örneği

### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: Yapabilirsin!

SINIF: 4

SÜRE: 40 dk.\*2 ders

YETERLİK ALANI: Başlangıç

KAZANIM:

1. Başarılı ve mutlu olmanın beş anahtarını tanımlar.
2. Kendine güven duymanın ne anlama geldiğini açıklar.
3. Kararlılığa sahip olmanın ne anlama geldiğini açıklar.
4. Düzenli olmanın ne anlama geldiğini açıklar.
5. İyi geçinmenin ne anlama geldiğini açıklar.
6. Duygusal dirençliliğin ne anlama geldiğini açıklar.
7. Daha iyi sonuçlar elde edebilecekleri sınıflarda başarılı olmanın beş anahtarını uygularken sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varır.
8. Daha iyi performans gösterebilecekleri sınıflarda başarılı olmanın 5 anahtarından birini kullanırken kendilerini geliştirmek için hedef koyar.

DERS ARAÇ GEREÇLERİ:

- “Hazine Sandığının Anahtarları” öğrenci çalışma kâğıdı
- “Güven”, “Süreklilik”, “Düzenli Olma”, “İyi Geçinme” ve “Duygusal Dirençlilik” kelimelerinin büyük harflerle yazılı olduğu beş büyük kart
- “Anahtarları Kullanma” öğrenci çalışma kâğıdı

YÖNTEM TEKNİK: Küçük Grup Tartışması, Soru-Cevap Yöntemi

### B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. Dikkati Çekme: Öğretmenin, “Bugün okula gelmeden çalışma odamı düzenlerken hazine sandığımı buldum ve onu sizlere getirdim.” diyerek öğrencilerin dikkatini çekmesi.
2. Güdüleme: Öğretmenin “Bugün başarılı ve mutlu olmanın anahtarlarını öğrendiğinizde gelecekte istediğiniz tüm kapıları açabileceksiniz” diyerek öğrencileri güdülemesi.
3. Derse Geçiş: Öğretmen “Tahmin edin bakalım bu hazine sandığının içinde ne var?” diye öğrencilere sorarak derse geçer.

### C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

1. Öğrencilerin sandığın içinde neler olabileceğine ilişkin tahminde bulunmalarıyla tartışma başlamış olur.
2. Öğretmen, başarılı ve mutlu öğrenciler kimlerdir? Hangi niteliklere sahiptirler? gibi sorularla öğrencileri yönlendirir.
3. Öğrencilere başarılı ve mutlu olmak için ihtiyaç duydukları, içlerinde sahip oldukları nitelikleri düşünüp söylemeleri sağlanır (Örn. Elinden gelenin en iyisini yapmak).
4. Tartışma beş farklı anahtarın isimlerini tanımlanarak sonlandırılır.
5. Öğrencilere “Hazine Sandığı Anahtarları” öğrenci çalışma kâğıdı dağıtılır.
6. Öğrencilerin beş anahtarın her biri ile ilgili ne bildiklerini özetlemek amacıyla küçük grup tartışması yapılır. Sınıfı beş gruba ayrılır ve her birine büyük harflerle üstünde adı yazan büyük kartlardan birini verir. Gruplara beş anahtardan biri ile ilgili ne bildiklerini toparlamaları görevini verilir.
7. Gruplara “Grubunuzda yapacağınız tartışma sonucunda anahtarınız (Güven, Süreklilik, Düzenleme, İyi Geçinme ve Duygusal dirençlilik) için bir tanım yapın ve ne anlama geldiğine dair örnekler verin.” denir.
8. Tüm grupların etkinliği tamamlamasının ardından tanımlar sınıfta tekrar okunarak tartışılır, gerekli düzeltmeler yapılarak öğretmen anahtarları bir kez daha tanımlar.

### D. DEĞERLENDİRME

Öğretmen bu derste öğrettiklerine yönelik “ Anahtarları Kullanalım” adlı öz değerlendirme formunu öğrencilere dağıtarak kendilerini değerlendirmelerini ister.

**Adı Soyadı:**

**Hazine Sandığının Anahtarları**

Aşağıdaki anahtarlar, okulda ve hayatınızda başarılı ve mutlu olmak için ihtiyaç duyduğunuz anahtarlardan beş tanesidir. Bu anahtarlardan hangilerine neden ihtiyaç duyduğunuzu yazınız.

Güven.....  
.....  
.....

Sü-  
reklilik.....  
.....  
.....

Düzen-  
leme.....  
.....  
.....

İyi  
Geçinme.....  
.....  
.....

Duygusal  
Dirençlilik.....  
.....  
.....

### Anahtarları Kullanalım

**Adı Soyadı:**

Aşağıdaki boşluğa, daha başarılı olabileceğini düşündüğünüz ve şu an öğrenmekte olduğun bir şeyin adını yazın (okuma, heceleme, matematik, fen, sanat, spor, vs.).

.....  
Yazdığınız bu alan ile ilgili, size uygun olan kutucukları işaretleyiniz.

	Bazen	Genellikle	Her zaman
Kendime güvenirim.			
Düzenli bir öğrenciyim.			
Başarmak için pes etmeden çalışırım.			
Arkadaşlarımla iyi geçinirim.			
Duygularımı kontrol ederim			