



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ERGENLERDE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN İNCELENMESİ

Murat AĞIRKAN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ERGENLERDE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AMONG
ADOLESCENTS

Murat AĞIRKAN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmada, ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçladığından yordamaya yönelik korelasyonel bir çalışmadır. Araştırma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzincan ili genelinde yer alan 42 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen 3017 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Öğrenci Bilgi Formu, Okul Bilgi Formu, Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu ve Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği ile elde edilmiş, verilerin analizinde HLM 6.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okulların SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunmaktadır. Öğrenci düzeyinde; ebeveyn ilişkileri olumlu; akademik başarısı, bilimsel etkinlik ve sportif etkinlik katılım durumu yüksek; devamsızlık durumu düşük olanların SDÖ puanları daha yüksektir. Okul düzeyinde; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu, disiplin oranının düşük ve rehber öğretmenin olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olanların SDÖ puanları daha yüksektir. Müzik sınıfının aktif kullanıldığı okullarda ebeveynleriyle ilişkileri olumlu olanların SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda toplum hizmeti çalışmalarına ve sanatsal etkinliklere katılanların SDÖ puanları daha yüksektir. Veli katılımının fazla olduğu ve disiplin oranlarının düşük olduğu okullarda devamsızlık durumu az olanların SDÖ puanları daha yüksektir.

Anahtar sözcükler: sosyal ve duygusal öğrenme, ergen, lise, hiyerarşik lineer modelleme

Abstract

This study intended to examine the student and school level factors associated with social and emotional learning (SEL) skills in adolescents. The research group consisted of 3017 high school students selected by random assignment method among the 10th, 11th and 12th grade students in 42 high schools in Erzincan in 2020-2021 academic year. The data in the study were obtained by Student Demographic Information Form, School Demographic Information Form, Social and Emotional Learning Scale (SELS), School Climate Questionnaire (SCQ)-High School Form, Adolescent-Parent Relationships Scale (APRS), and the HLM 6.0 package program was used to analyze the data. According to the results; at the student level those with academic achievement, parental relations, scientific activity and sportive activity participation, and low absenteeism had higher SEL scores. At the school level; students in schools where teacher-student relationships were more positive, where there was a school counselor and where there were fewer discipline cases, SEL scores were higher. In schools where the relationships between students were more positive and the number of students per teacher was lower, those with higher academic achievement had higher SEL scores. In schools where music class was used more actively, those who have positive relationships with their parents had higher SEL scores. In schools where the number of student clubs was higher, those who participated in community service and artistic activities had higher SEL scores. In schools with higher parental participation and fewer discipline cases, those with low absenteeism had higher SEL scores.

Keywords: social and emotional learning, adolescent, high school, hierarchical linear modeling

Teşekkür

Bu çalışmanın meydana gelmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle doktora eğitimim boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiğim, engin bilgi birikimi ile akademik ufkumu geliştiren, kişiliği ve akademik yönü ile de örnek aldığım danışman hocam Sayın Prof. Dr. Tuncay ERGENE'ye,

Tez çalışmamı büyük ilgi, titizlik ve sabırla takip eden, bilgi ve deneyimleri ile bana eşsiz katkılar sunan, ihtiyaç duyduğum her anımda yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. İbrahim KEKLİK'e,

Tez jürimde yaptıkları değerli katkılardan dolayı sayın hocalarım Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a, Prof. Dr. Türkan DOĞAN'a, Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a ve Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a,

Doktora eğitimim boyunca gelişimime katkı sağlayan, aldığım derslerde bilgi ve birikimlerinden faydalandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a, Prof. Dr. Filiz BİLGE'ye, Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST'a, Doç. Dr. Arif ÖZER'e, Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya, Doç. Dr. Kübra ATALAY KABASAKAL'a,

Akademik kariyerim boyunca birlikte öğrenmekten zevk aldığım çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Namık Kemal HASPOLAT'a, Arş. Gör. Oğuzhan ÇELİK'e, Arş. Gör. Dr. Ragıp Ümit YALÇIN'a ve akademik gelişimimde önemli katkıları olan sayın hocam Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa EŞKİSU'ya,

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan babam Mahmut AĞIRKAN'a, annem Melek AĞIRKAN'a, ablam Dilek ÇOŞKUN'a ve tüm öğretmenlerime,

Son olarak, lisansüstü eğitimim boyunca sevgisi ve sabrı ile yanımda olan, hayatımı paylaşmaktan büyük memnuniyet duyduğum, en büyük destekçim, yol arkadaşım, sevgili eşim Özge AĞIRKAN'a; varlıkları ile yaşamı anlamlı kılan, sevgilerini içime sığdıramadığım oğlum İlke Ali AĞIRKAN'a ve kızım Özgü AĞIRKAN'a

sonsuz şükranlarımı sunarım...

Aileme...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	10
Araştırma Problemi.....	14
Sayıtlılar	14
Sınırlılıklar	15
Tanımlar.....	15
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	16
Sosyal ve Duygusal Öğrenme	16
Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi.....	24
Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı	28
Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Okul.....	31
Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Aile	39
Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Okul-Aile İşbirliği.....	42
İlgili Araştırmalar.....	44
Bölüm 3 Yöntem	62
Araştırmanın Modeli	62
Evren ve Örneklem.....	62
Araştırmanın Değişkenleri	66
Veri Toplama Araçları.....	67

Verilerin Toplanması.....	72
Verilerin Analizi.....	73
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	81
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	100
Sonuç	100
Tartışma	101
Öneriler	113
Kaynaklar.....	119
EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci).....	156
EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli)	157
EK-C: Öğrenci Bilgi Formu	158
EK-Ç: Okul Bilgi Formu.....	160
EK-D: Ölçek Maddeleri	162
EK-E: Ölçek Kullanım İzinleri	167
EK-F: Birinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi.....	168
EK-G: İkinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi.....	169
EK-Ğ: HLM Varsayımları	170
EK-H: HLM Çıktıları	177
EK-I: Araştırma İzni	182
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	183
EK-J: Etik Beyanı.....	184
EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	185
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report.....	186
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	187

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Uygulama Yapılan Okullara Ait Bilgiler</i>	63
Tablo 2 <i>Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler</i>	65
Tablo 3 <i>Araştırmanın Değişkenleri</i>	66
Tablo 4 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	68
Tablo 5 <i>Araştırma Sorularına İlişkin Kurulan HLM Modelleri</i>	74
Tablo 6 <i>Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	82
Tablo 7 <i>Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i> ..	83
Tablo 8 <i>Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi</i>	83
Tablo 9 <i>Random Katsayılar Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i>	87
Tablo 10 <i>Random Katsayılar Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi</i>	89
Tablo 11 <i>Random Katsayılar Modeline İlişkin Güvenirlik Kestirimleri</i>	90
Tablo 12 <i>Model 1 ve Model 2'ye Ait Deviyans İstatistiği Sonuçları</i>	91
Tablo 13 <i>Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Modele Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i>	93
Tablo 14 <i>Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Modele Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi</i>	97
Tablo 15 <i>Model 2 ve Model 3'e Ait Deviyans İstatistiği Sonuçları</i>	98
Tablo 16 <i>Birinci Düzey Hataların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	171
Tablo 17 <i>Birinci Düzey Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları</i>	171
Tablo 18 <i>Birinci Düzeydeki Hatalar ile Değişkenler Arasındaki İkili ve Nokta Çift Serili Pearson Korelasyon Değerleri</i>	172
Tablo 19 <i>Random Katsayıların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	173

Şekiller Dizini

Şekil 1. Sosyal ve duygusal öğrenme yeterlikleri (CASEL, 2015).....	19
Şekil 2. Araştırmada SDÖ ile ilişkilendirilen değişkenlerin ekolojik sistemdeki yeri	31
Şekil 3. Sosyal ve duygusal öğrenme çıktıları (CASEL, 2015).	33
Şekil 4. Okul sosyal ve duygusal öğrenme puan ortalamaları.	84
Şekil 5. Araştırma kapsamında oluşturulan nihai kavramsal çerçeve.	99

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ASCD	: Association for Supervision and Curriculum Development
CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CSI	: Collaborating States Initiative
COVID-19	: Corona Virus Disease - 2019
EUROSTAT	: European Statistical Office
HLM	: Hierarchical Linear Modeling
ICC	: Intraclass Correlation Coefficient
IQ	: Intelligence Quotient
İKDOP	: İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programı
LQYBP	: Lions Quest Yaşam Becerileri Programı
MDM	: Multivariate Data Matrix
NRC	: National Research Council
NYSED	: New York State Education Department
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development
PATHS	: Promoting Alternative Thinking Strategies
PERGEL	: Pozitif Ergen Gelişimi
SAFE	: Sequenced, Active, Focused, and Explicit
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SEAL	: Social, Emotional and Academic Learning
SERKA	: Serhat Kalkınma Ajansı
TE	: Tasarım Etkisi
TEPA	: Türkiye Ergen Profili Araştırması
TÖZOK	: Türkiye Özel Okullar Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TUSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde sırasıyla araştırmının problem durumuna, amacı ve önemine, araştırma problemine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin yaşadığı sosyal çevre ile iletişim kurarak fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda kendilerine gerekli olan yaşam becerilerinin kazandırılmasıdır. Dolayısıyla eğitim aracılığıyla edinilmesi gereken tek kazanım akademik yeterlikler değil, duygusal gelişimlerle birlikte sosyal ilişkilerinin de yapılandırılmasıdır. Her ne kadar ideal olanı böyle olsa da uygulamalarda farklı bir durum ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin gelecek yaşamlarını şekillendirecek en önemli unsur olarak görülen akademik öğrenmeye yapılan aşırı vurgu, sosyal ve duygusal kazanımları ikinci planda bırakmıştır (Elias vd., 1997). Geçmiş uygulamalara bakıldığında okul müfredatlarının akademik yönelimli olmasından dolayı eğitimcilerin daha çok akademik yeterliği geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür (Lopes ve Salovey, 2004). 1800'lü yılların son çeyreğinden beri hem çağdaş eğitimin hem de rehberlik hareketinin öncüleri bu problemi dile getirmiş ve öğrencinin bir bütün olarak gelişimlerine katkıda bulunacak bir eğitim ortamını savunmuşlardır.

Sanayileşmenin ve modernleşmenin neden olduğu kentsel göç ve şehir hayatı ailelerin bir arada geçirdikleri zamanı ve aile içi etkileşimleri azaltmış, geleneksel aile yapısındaki değişimler çocukların yakınlarından -özellikle ebeveynlerinden- edinecekleri yaşamsal becerileri öğrenmelerinde yetersizliklere neden olmuştur. Bununla birlikte ailedeki beklentiler öğrencileri akademik başarılarını daha çok arttırmaya zorlamıştır (Schaps, 2010). Gelişmiş ülkelerdeki problem alanlarındaki artış, akademik gelişimin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Okullarda gözlenen şiddet, okul terki, madde kötüye kullanımı, davranış sorunları vb. olumsuz durumlar eğitimcileri çözüm arayışına itmiş, yaşanan bilgi toplumunda problemlerli davranışların artması merak konusu haline gelmiştir (CASEL, 2003). Birçok ülkede artan toplumsal sorunların kaynağı incelenmiş, eğitim ve öğretimdeki eksiklikler detaylı olarak ele alınmıştır.

Yapılan incelemelerde problemlı davranışların önlenmesinde sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin etkili bir faktör olduğu görölmüştür (Lopes ve Salovey, 2004).

Araştırmacılar, tüm öğrencilerin başarılı olması gibi ulaşılması oldukça zor bir hedefe odaklanan eğitim anlayışı için sosyal ve duygusal becerileri “eksik parça” olarak betimlemiş, bu öncelikli özellikleri hesaba katmayan herhangi bir eğitim sisteminin sağlıklı vatandaşların yetiştirilmesinde etkili olamayacağını iddia etmişlerdir (Elias vd., 1997). Özellikle 1990’lı yıllarda psikoloji alanındaki artan kuramsal bilgiyle birlikte önem kazanan değerler eğitimi, karakter eğitimi, duyuşsal eğitim gibi yaklaşımlar sosyal ve duygusal eğitimin gelişimini hızlandırmıştır (Kabakçı ve Korkut, 2008). Eş zamanlı olarak Goleman’ın “Duygusal Zekâ: Neden IQ’dan Daha Önemli” kitabında, IQ’nun okul ve gerçek yaşamdaki başarının yordayıcısı olmadığı, bu yüzden çocukların sosyal ve duygusal yönden desteklenmesi gerektiği fikri, SDÖ kavramının doğmasını sağlamıştır (Merrell ve Guelder, 2010). Fetzer Enstitüsü tarafından 1994 yılında öğrencilerin gelişimsel, eğitimsel, psikolojik ve genel sağlık ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla düzenlenen konferansta SDÖ becerilerinin kavramsal olarak temelleri atılmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010). Aynı yıl, SDÖ becerilerini geliştirmek ve bilimsel bulguları dünya çapında kullanılan etkili okul tabanlı uygulamalara dönüştürmek amacıyla “Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği” (CASEL) kurulmuştur (Baron, 2013).

Kurulduğu günden bu yana okul öncesinden liseye kadar tüm eğitim kademelerinde ilgili becerileri sistemli bir şekilde kazandırma ve bunları bilimsel olarak sına ma çabasında olan CASEL, SDÖ’nün kavramsallaşmasında son derece önemli bir rol almıştır (Macklem, 2014). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) kanıta dayalı okul temelli önleme ve müdahale hizmetlerini derleyip içerik analizlerini yapan CASEL ekibi, öğrencilerde istenmeyen davranışları azaltan ve akademik başarıyı arttıran becerileri; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, özyönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar alma olmak üzere beş çekirdek beceri kümesinde toplamıştır (Elias ve Weissberg, 2000). Beş temel beceriden hareketle SDÖ; bireylerin duygularının farkında olabilmesi, empati gösterebilmesi, çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesi, davranışlarının sorumluluğu alabilmesi ve sorumlu kararlar alabilmesi noktasında gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinmesi ve bu becerileri etkili bir şekilde uygulaması sürecidir (CASEL, 2005).

SDÖ becerilerinin kısa vadeli ve öncelikli hedefi, öğrencilerin bu beş temel beceri yoluyla kendilerine, diğer insanlara ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri, iyi bir akademik performans sergilemeleri, daha az disiplin sorunu ve daha az duygusal stres yaşamaları, böylece daha mutlu ve daha başarılı bireyler olarak kaliteli bir yaşam sürmeleridir (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003). Yapılan araştırmalarda, ilgili becerilerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Barbara, 2004; Cohen, 2006; Denham ve Brown, 2010; Durlak vd., 2011; Greenberg, 2004; Zins ve Elias, 2007), psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirdiği (Brant, 1999) ve sınıf-okul iklimini daha ilgi çekici hale getirdiği (Cohen, 1999; Greenberg vd., 2003; Linares vd. 2005; Lopes ve Salovey, 2004) görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını ve akademik performanslarını önemli ölçüde geliştirdiği (Durlak vd., 2011; Zins vd., 2001); işbirliği, yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu (Lindsay, 2013) tespit edilmiştir. Bununla birlikte, şiddeti ve zorbalığı azaltıp (Elias ve Brune-Butler, 1999) okul terki ve madde kötüye kullanımı gibi riskli davranışları önlemede etkili bir faktör olduğu (CASEL, 2005) görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen sonuçlardan da hareketle, SDÖ'nün riskli davranışları önlediği kadar, koruyucu faktörlerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde istenen öğrenci profilini oluşturmak için SDÖ becerilerinin ihtiyaç düzeyine bakılmaksızın tüm öğrencilerde geliştirilmesi, özellikle dönem koşulları gereği ergenlikte kazandırılması kritik bir önem taşımaktadır.

Ergenlik dönemi, bireyde hızlı fiziksel büyüme ile birlikte hormonal değişimlerin, duygusal geçişlerin ve sosyal etkileşimlerin yaşandığı bir dönemdir (Santrock, 2009). Bu dönemde bireyin kimlik arayışına girdiği, sosyal ilişkilere daha fazla önem verdiği, duygusallığını ön plana çıkardığı, yeni deneyimlere açık olduğu, geleceğe yönelik önemli planlar yaptığı ve bağımsızlık duygusunu daha fazla önemseydiği ifade edilmektedir (Gardiner ve Gander, 2007). Ergenlik döneminin fiziksel gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal açıdan da hızlı değişimleri beraberinde getirdiği; nispeten daha tutarlı ve olağan bir çocukluk döneminden sonra bireyi birçok yönden etkilediği görülmektedir (Yavuzer, 2002).

Ergenlik döneminde soyut düşüncelerin önem kazanması nedeniyle yaşanan kimlik karmaşası ve içsel çatışmalar, bireyselleşmenin ön plana çıkmasına, otoriteye karşı gelme eğilimine, yoğun öfke, çabuk sıkılma, ilgisizlik, tutarsızlık vb. durumların yaşanmasına neden olmaktadır (Çelen, 2011). Ergen, dönemin fiziksel ve duygusal

gelişimlerinin getirdiği yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken, sosyal ilişkilerini de düzenlemek zorundadır (Eryılmaz, 2009). Kimlik gelişimi sürecinde bir taraftan bağımsızlığını ön plana alırken diğer taraftan bir gruba dâhil olmayı, akranlar tarafından kabul görmeyi ve onaylanmayı önemser (Yeager, 2017). Duygusal değişimle birlikte arkadaş ilişkileri, karşı cinse ilgi, kabul görme ihtiyacı, çekingencilik, gelecek kaygıları gibi faktörler ruhsal çatışmalara yol açar. Yaşanan yoğun kaygı, stres vb. durumlar istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Kulaksızoğlu, 2009; Öztürk ve Uluşahin, 2008). Aşırı ve kısa süreli yaşanan duygular, aile ve akranlarla yaşanan sorunlar, bireysel ve toplumsal kimlik arayışı, okul yaşantısından kaynaklı problemler, sağlık problemleri vb. olumsuz yaşantılar ergeni depresyon, stres vb. psikolojik sorunlara karşı daha hassas hale getirir (Arnett, 1999; Yavuzer, 2002).

Kritik bir dönem olan ergenlikte olumsuz davranışların ortaya çıkmasına karşı dikkatli olunması gerekmektedir. Aksi takdirde şiddet, madde kötüye kullanımı, okul terki, davranış problemleri, riskli davranışlar gibi istenmedik durumlar kaçınılmaz hale gelebilir (Gençtanırım-Kurt ve Ergene, 2017). Ergenler üzerine yapılan yakın tarihli araştırma sonuçları bu durumu destekler nitelikte olup özellikle şiddet, sigara, alkol, madde kötüye kullanımı, psikolojik belirtiler, akademik başarısızlık, devamsızlık, okul terki vb. problem alanlarında ortaya çıkan tablo dikkat çekmektedir:

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2019 yılında yayımlanan bir rapora göre, Türkiye’de 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin %19’u ayda en az birkaç kez akranları tarafından fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmaktadır (OECD, 2019). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2013 yılında yapılan “Türkiye Ergen Profili” araştırmasına göre ise ergenlerin %8’i okulda fiziksel şiddete, %28’i ise sözel şiddete uğradığını ifade etmişlerdir (TEPA, 2013). Polat ve Sohbet (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin %40,4’ü zorbalığın okulda sık rastlanılan bir durum olduğunu; %38,3’ü ise bizzat okulda fiziksel ve/veya sözel şiddet uyguladığını dile getirmişlerdir. TÜİK’in yayınladığı “Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri” raporuna göre 2019 yılında 18 yaş altı bireylerin karıştığı 511 bin 247 vakada suça karışanların %75,3’ü 12-17 yaş aralığındadır (TÜİK, 2020).

Çocuk ve Gençlik Çalışma Özel İhtisas Komisyonu Gençlik Çalışma Grubu Raporu 2018 yılı verilerine göre gençler arasında sigara kullanım oranının %18,1 alkol kullanım oranının ise %9,3 olduğu görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Aynı tarihli bir diğer raporda, gençler arasında sigara kullanım oranının %16,4, alkol kullanım oranının ise %5,3 olduğu belirtilmektedir (SERKA, 2018). Erdamar ve Kurupınar (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin %27,4'ünün sigara kullandığı, % 24,4'ünün ise belli aralıklarla alkol kullandıkları tespit edilmiştir. Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkiye Uyuşturucu Raporu'na göre Türkiye'de alkole başlama yaşının 15,5 madde kötüye kullanım başlangıç yaşının ise 17,5 olduğu ifade edilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2019).

TÜİK (2020) tarafından yapılan "İstatistiklerle Gençlik Raporu"nda yer alan yaşam memnuniyetine ilişkin verilere göre genç nüfus içinde kendini mutlu olarak görenlerin oranı %56,7'dir. Ertem ve Yazıcı (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre ergenlerin yalnızca %58'i ailesiyle sorun yaşamadığını, %16,8'i ise ailede birden fazla kişiyle sorun yaşadığını ifade etmiştir. Serhat Kalkınma Ajansı tarafından gerçekleştirilen Gençlik Araştırması'na göre psikolojik olarak kendini, kötü veya çok kötü durumda gören gençlerin oranı hiç de azımsanmayacak düzeyde olup yaklaşık %18 civarındadır. Yine aynı raporda gençlerin %19'u bir problemi olduğunda problemini hiç kimseye paylaşmadığı belirtilmektedir (SERKA, 2018). Bir diğer araştırma raporunda ergenlerin %64,5'i bir problemle karşılaşınca etkili çözümler üretme noktasında yetersizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir (TEPA, 2013).

Akademik açıdan bakıldığında ise ergenler arasında %27'lik bir kesimin kendisini başarılı bir öğrenci olarak görmediği göze çarpmaktadır (TEPA, 2013). Yüksel (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların sadece %41,5'i buldukları okula aidiyet duygusu taşıdıklarını ifade etmişlerdir. MEB verilerine göre 2019- 2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı genel ortaöğretimde %25,1 mesleki ve teknik ortaöğretimde %40,7 ve anadolu imam hatip liselerinde %29,8'dir (MEB, 2020a). Bir diğer araştırma sonucuna göre 2018 yılı verileri itibarıyla Türkiye'de her on kişiden yaklaşık dördü (%32'si) orta öğrenimini tamamlamadan okulu terk etmektedir (EUROSTAT, 2018).

Araştırmalardan da görüldüğü üzere, ergenlik döneminde ortaya çıkan şiddet, alkol, sigara kullanımı, depresif belirtiler, iletişim problemleri, problem çözme

yetersizliği, akademik başarısızlık, devamsızlık oranları, okul terki vb. risk koşulları, üzerinde durulması gereken önemli problem alanlarıdır. Bireylerde yaşanan bu tür problemlerin oluşmasında önemli bir faktör ise sosyal ve duygusal öğrenme becerilerindeki yetersizliktir (Cohen, 1999; Elliot ve Busse, 1991; Elias vd., 2003; Türnüklü, 2004). Bu nedenle, oluşan risk koşullarına karşı ergenlerde SDÖ becerilerine yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmekte (Kabakçı, 2006), okullarda yürütölen rehberlik hizmetleri ön plana çıkmaktadır. Özellikle rehberlik etkinlikleri kapsamındaki uygulamaların SDÖ becerileri ile ilişkili öğeleri barındırması konunun önemini arttırmaktadır. Totan (2018b) tarafından yapılan kapsamlı PDR programlarının okul düzeyindeki uygulamalarının SDÖ bileşenlerini temsil etme düzeyinin incelendiği çalışmada, rehberlik uygulamalarının tümünün beş temel SDÖ becerisinden herhangi biri veya birkaçıyla ilişkili olması bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Okullarda yürütölen rehberlik hizmetleri için bir diğer önemli nokta bireylerin gelişimini etkileyen diğer sistemlerle de işbirliği yapılmasının gerekliliğidir. Ekolojik yaklaşıma göre bireyin sosyal ve duygusal gelişimi ebeveyn ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri gibi aile, okul ve diğer sosyal yaşam alanlarındaki etkileşimler bağlamında gerçekleşmektedir. Bir diğer ifade ile çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, aileyi, okulu ve daha kapsamlı olan toplumu ve kültürü barındıran ekosistemlerin karşılıklı etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner 1979). Dolayısıyla gelişimi anlamak için içinde meydana geldiği tüm ekolojik sisteminin dikkate alınması önemlidir (Bronfenbrenner, 2000). Bu nedenle bu araştırmada SDÖ becerileri ile ilişkili faktörleri açıklamada daha kapsamlı bir yaklaşım olduğu varsayılarak ekolojik sistem yaklaşımı temel alınmış, belirlenen değişkenler birey, mikrosistem ve mezosistem düzeylerinde incelenmiştir.

Araştırmada ilk grup değişkenler, bireysel düzeyde yer alan kişisel özelliklerdir. Alanyazına bakıldığında SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey, yaş gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan önemli düzeyde farklılaştığı araştırma sonuçlarının olduğu görölmektedir (Avşar, 2018; Durualp, 2014; Furtana, 2018; Kabakçı ve Korkut, 2008; Kuyulu, 2015; Soylu, 2007). Araştırmada bir diğer bireysel değişken akademik başarı olup, alanyazında yer alan çoğu araştırma SDÖ becerilerinin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tekrar tekrar görgöl verilerle ortaya koymuştur (Barbara,

2004; Cohen, 2006; Denham ve Brown, 2010; Durlak vd., 2011; Elias, 2004; Greenberg vd. 2003; Rivers ve Brackett, 2010; Zins ve Elias, 2007).

SDÖ becerileri ile ilişkili bir diğer bireysel faktör öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım durumlarıdır. Sosyal etkinlikler okullarda paylaşım ve etkileşimin ortamının meydana gelmesinde önemli faaliyet alanlarıdır. Öğrenciler sosyal etkinliklere katılım yoluyla duygularını yönetmeyi, çevresindekilerle olumlu ilişkiler kurmayı, empati geliştirmeyi, karar vermeyi vb. öğrenirler. Bu düşünceyi destekler şekilde bilimsel, sanatsal, sportif, kültürel etkinlikte bulunmanın ve toplum hizmeti çalışmalarına katılmanın SDÖ becerileri üzerindeki potansiyel faydaları üzerine yapılan araştırmalar, etkinliklerin öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine katkı sunduğunu göstermiştir (Broh, 2002; Garner vd., 2018; Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Kırtak-Ad, 2016; Krishnamurthi vd., 2014; Küçük ve Koç, 2004; Küpana, 2015; Oral, 2002; Pasi, 2001; Peterson, Gaskill ve Cordova, 2018; Taşçı, 2020; Wan-Husin vd., 2016; Yıldız ve Çetin, 2008).

Araştırmada birey düzeyinde ele alınan diğer değişkenler öğrencilerin devamsızlık durumu ve disiplin cezası alıp almadıklarıdır. Alanyazına yer alan çalışmalara bakıldığında SDÖ becerilerinin istenmedik durumların önlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar okula daha fazla katılım sağlamanın sosyal ve duygusal yeterlilikle ilişkili olduğunu (CASEL 2005; Greenberg vd., 2003; Melnick, Cook-Harvey ve Darling-Hammond, 2017; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004), sosyal ve duygusal açıdan yetersiz olan öğrencilerin ise eğitim hayatları ilerledikçe okula daha az bağlı hale geldiklerini (Blum ve Libbey, 2004) ifade etmektedir. Benzer şekilde okullarda öğrencilerin yaşadıkları çoğu kişiler arası sorunların kaynağının sosyal ve duygusal yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Raver, 1997).

Araştırmada mikrosistemle ilişkili olarak ele alınan değişken grupları ise aile ve okulla ilgili değişkenlerdir. Goleman'a (1996) göre aile bireyin ilk duygusal öğrenme okuludur. Birey kendisine yönelik duygularını, duygularını nasıl ifade edeceğini ve diğerlerinin duygularına nasıl tepki vereceğini ilk kez ailede öğrenir. Güçlü bağların, destekleyici anne baba tutumlarının ve etkili iletişimin olduğu aileler, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için uygun ortamları oluşturur (Bar-On, 1997; Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Raver ve Knitzer, 2002; Roy ve Giraldo-Garcia, 2018). Bu düşünceyi destekler nitelikte, yapılan araştırmalarda çocukların

ebeveynleriyle etkileşimlerinde algıladıkları sıcaklık ve duyarlılığın sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine (Santos, Fetting ve Shaffer, 2012), sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve diğerleriyle olan duygusal bağlarını geliştirmelerine (Ladd ve Pettit, 2002) katkıda bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ebeveynleriyle sıcak ve sevgiye dayalı bir ilişki kuran çocukların SDÖ becerilerinin de yüksek olduğu, olumlu anne baba tutumları ile SDÖ becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. (Öztürk, 2017; Yılmaz, 2014).

Mikrosistem içerisinde ele alınan bir diğer faktör okulla ilgili değişkenlerdir. SDÖ becerilerinin kazandırılması geçmişte ebeveynlerin yükümlülüğünde iken günümüzde daha çok okullardan beklenmektedir (Norris, 2003). Bu durum okullara önemli sorumluluklar yüklemekle birlikte SDÖ'yü eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). Okul yaşantısında deneyimlenen öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğrenciler arasındaki ilişkiler olumlu öğrenme ortamının belirleyicileri arasındadır. Öğrenciler ilişki becerilerini geliştirdiklerinde, akranları ve öğretmenleri ile etkili bir şekilde iletişim kurarlar. Kurulan etkili iletişim aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri geliştiren olumlu öğrenme ortamını oluşturur (Yoder, 2014). Oluşturulan olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin duygularının farkına varmalarında, duygularını yönetmelerinde, başa çıkma stratejilerini ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmelerinde ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmelerinde de önemli bir rol oynar (Melnick, Harvey ve Hammond, 2017). Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi aynı zamanda sınıfın duygusal ikliminin özünü oluşturur (Pasi, 2001). Arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkiler empati, saygı, işbirliği, duygu düzenleme, öz denetim, hedef belirleme, yardım etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine zemin hazırlar (Varela vd., 2013; Vass, 2003). CASEL tarafından yayınlanan bir rapora göre öğrencilerin %67'si SDÖ becerilerinin arkadaşlarıyla ve okuldaki diğer öğrencilerle ilişkilerini geliştirdiğini bildirmişlerdir (CASEL, 2018). Buna göre olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, SDÖ becerileri ile okula ait özellikler arasındaki ilişkili açıklama önemli birer değişkendir.

Bu çalışmada mikrosistem içerisinde yer alan bir diğer değişken grubu okula ilişkin demografik özelliklerdir. Öğrencilerin nitelikli bir eğitim hizmeti alabilmesinin temel şartlarından biri de öğretmenin her öğrenciye yeteri kadar vakit ayırabilmesidir. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmelerin iş yükü de artar, daha çok öğrenciden

sorumlu olurlar. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması durumunda ise öğretmenler öğrencileri ile daha nitelikli zaman geçirirler, daha çok ilgilenirler ve bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine daha çok katkıda bulunurlar (Uzun ve Bökeoğlu, 2019). Benzer şekilde, SDÖ becerileri ile ilişkili olan okula ait bir diğer faktör öğrenci kulüpleridir. Alanyazında öğrenci kulüplerinin öğrencilerin ilgilerini, özel yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirmede, demokratik yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmada, özyönetimlerini ve özgüvenlerini geliştirmede, işbirliği, iletişim, birlikte çalışma, paylaşma, sorumluluk alma ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasında katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Ay, 2015; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000).

SDÖ becerileri ile ilişkili okula ait faktörlerden bir diğeri uygulanmakta olan rehberlik etkinlikleridir. Okul içerisinde planlanan ve yürütülen birçok rehberlik uygulamasına bakıldığında ilgili becerilerin gelişimini sağlayacak kazanımları içerdiği görülmektedir. Rehber öğretmenlerin SDÖ becerilerin kazandırılmasındaki rolü belirgin olmasa da, eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal rehberlik olmak üzere üç alandaki öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması noktasında aktif rol almaktadırlar (Stone ve Dahir, 2006). Korkut (2003), çalışmasında rehber öğretmenlerin sosyal becerileri, iletişim becerilerini, stresle başa çıkma yollarını, problem çözme ve karar verme becerilerini, çatışma çözme becerilerini ve öfkeyi etkili olarak ifade etme becerilerini içeren uygulamalarını önleyici etkinlikler başlığı altında ele almıştır. Buna göre rehber öğretmenlerin okullarda yürüttüğü önleyici ve gelişimsel rehberliğe yönelik çalışmaların SDÖ becerilerinin içeriği ile de uyduğu, etkinliklerin becerilerin gelişimine uygun yaşantıların deneyimlenmesine katkı sunduğu görülmektedir.

Araştırmada okulla ilgili ele alınan son değişken grubu okulun disiplin durumudur. Birçok araştırmacı sınıf ve okul ortamında sergilenen istenmedik davranışların sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Greenberg vd., 2003; Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013; Neft, 2006; Osher vd., 2010; Sprague ve Walker, 2010; Yeager, 2017; Zins vd., 2004). CASEL (2018) tarafından yayınlanan bir raporda etkili SDÖ programlarının uygulandığı okullarda yer alan öğrencilerin %90'ı fiziksel olarak kendilerini güvende hissettiklerini söylerken, diğer okullarda yer alan öğrencilerin %60'ı fiziksel olarak kendilerini okullarında güvende hissettiklerini bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında mezosisteme ilişkin ele alınan tek değişken ise aile katılımıdır. Çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde bir diğer önemli faktör okul-aile ortaklıklarıdır. Aile katılımı sadece çocuklarının eğitimsel ilerlemelerini değil, sosyal ve duygusal becerilerini de desteklemeyi amaçlayan ev ve okul ortamlarındaki davranışlarını kapsamaktadır (El Nokali vd., 2010). Araştırmacılar ve uygulayıcılar, akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştirmek için okul aile ortaklıklarını geliştirmenin önemini vurgulamaktadır (Patrikakou vd., 2005). Aile katılımının sosyal beceri gelişimindeki rolü üzerine yapılan bir çalışmada (Ceylan ve Yiğitalp, 2018) aile katılımlı SDÖ programı uygulanan çocukların uygulanmayan gruptaki çocuklara kıyasla sosyal duygusal yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kentsel okul bölgesindeki ebeveynlerle yapılan bir diğer çalışmada ise, okula aktif katılım sergileyen ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve akademik alanlarda gelişme gösterdiği tespit edilmiştir (Powell, vd., 2010).

Özetle, alanyazında ergenlerde görülen istenmedik davranışların önemli bir nedeninin SDÖ becerilerdeki yetersizlik olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, SDÖ becerilerinin rehberliğin önleyici ve geliştirici yönüyle örtüştüğü, rehberlik hizmetleri kapsamında ergenlere yönelik uygulamaların işlevselliğinin önem kazandığı göze çarpmaktadır. Okulda yapılan rehberlik hizmetlerinin etkililiği için önemli bir faktör ise uygulamaların ergenin içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlamda planlanması ve uygulanmasıdır. Bunun için öncelikle SDÖ becerileri ile ilişkili değişkenlerin ekolojik bir bakış açısıyla hem bireysel hem de çevresel düzeyde ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında ise genellikle bireysel özelliklere ilişkin değişkenlerin ele alındığı, aile ve okula ilişkin değişkenlere nispeten daha az yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte hem bireysel hem de çevresel değişkenlerin ele alındığı ve düzeyler arası etkileşimin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, gerçekleştirilen bu çalışmanın birey, mikrosistem ve mezosistem düzeyinde SDÖ becerileri ile ilgili değişkenleri ele alması ve düzeyler arasındaki etkileşimleri incelemesi nedeniyle alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sürecinde ağırlıklı olarak akademik başarıyı arttırmaya yönelik uygulamalara yer verilse de SDÖ becerilerinin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki

katkıları tekrar tekrar görgül verilerle ortaya konmuştur (Elias vd., 1997). Bu nedenle, bilişsel becerileri sosyal ve duygusal becerilerden ayrı değerlendirmek eksik parçaya rağmen yapbozdaki resmi tamamlamaya çalışmak gibidir. Gelişimle ilgili temel bir ilke; bedensel, devinsel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlara bölünse de gelişimin bir bütün olarak gerçekleşmesidir (Santrock, 2009). Benzer durumun bireyin çok yönlü gelişimini esas alan okul rehberlik hizmetleri ile de doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Çağdaş rehberlik anlayışına göre birey bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal vb. olmak üzere bütün yönleri ile ele alınmalı ve gelişimi desteklenmelidir. Bununla birlikte rehberlik hizmetleri kapsamında farklı alanları bir arada geliştirmeyi amaçlayan, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemeye yönelik uygulamalara yer verildiği görülmektedir. MEB (2020b) tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde akademik gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve kariyer gelişimi olmak üzere üç gelişim alanı belirlenmiş ve okul PDR hizmetlerinin bu alanlara yönelik olarak sunulması planlanmıştır. Benzer şekilde 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul gelişim planlarındaki hedefler doğrultusunda öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal-duygusal gelişim amaçlarına yönelik etkinliklerin yürütülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Buna göre rehber öğretmenlerin faaliyet alanlarının SDÖ becerileri ile ilişkili olduğunu, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında diğer öğretmenlerin yanı sıra rehber öğretmenlere de önemli sorumluluklar düştüğünü söylemek mümkündür.

Okul içerisinde planlanan ve yürütülen rehberlik etkinliklerine bakıldığında ise birçok uygulamanın SDÖ becerilerinin gelişimini sağlayacak kazanımlar içerdiği görülmektedir. Okul rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan sosyal ve duygusal gelişimi desteklemeye yönelik çalışmalar sınıf rehberlik etkinlikleri, psikoeğitim grupları ve bireysel çalışmalar olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilmektedir (Apaydın, 2020). Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda gerçekleştirilen uygulamaların okuldaki istenmedik davranışları önleyici, istedik davranışları ise geliştirici bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. SDÖ ile ilgili yapılan toplamda 452 çalışmanın yer aldığı dört büyük meta analiz çalışmasında (Durlak vd., 2011; Sklad vd., 2012; Taylor vd., 2017; Wigglesworth vd., 2016), SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin akademik başarı ve olumlu sosyal davranışı arttırmada; davranış problemleri ve duygusal problemleri ise azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Buna göre araştırma kapsamında; davranış problemleri ve duygusal

problemler ile arasındaki negatif ilişkiden hareketle SDÖ ile ilişkili olan faktörleri belirlemek, problemlili davranışların önlenmesine yönelik geliştirilecek okul rehberlik hizmetleri müdahalelerinin hazırlanmasında katkı sunabilir. Olumlu sosyal davranışlar ile arasındaki pozitif ilişkiden hareketle SDÖ ile ilişkili olan faktörleri belirlemek, psikolojik sağlığın geliştirilmesine yönelik okul rehberlik hizmetleri müdahalelerinin hazırlanmasında katkı sunabilir. Akademik başarı ile arasındaki pozitif ilişkiden hareketle SDÖ ile ilişkili olan faktörleri belirlemek, akademik başarının geliştirilmesine yönelik okul rehberlik hizmetleri müdahalelerinin hazırlanmasında katkı sunabilir.

Eğitimciler ve araştırmacılar, öğrencilerin başarılı bir öğrenim hayatı geçirmelerini sağlamak, sosyal ve duygusal yeterlikleri geliştirmek için olumlu bir okul iklimi oluşturmanın zorunluluğunu ifade etmektedirler (Konishi ve Wong, 2018). Okullarında olumlu bir iklim algılayan öğrenciler, daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik gösterip daha az kişisel sorun yaşarlar (Thapa vd., 2013). Olumlu iklim içerisinde yer alan öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, etkili sınıf yönetimi ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin iyi oluş düzeyine ve okula bağlanmalarına katkılar sunar (Huffman vd., 2001). Sklad vd., (2012) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, başarılı bir biçimde uygulanan 12 okul iklimi programından dördünün işbirlikçi öğrenme, sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine olanak sunan uygulamaları ele aldığı görülmüştür. Benzer şekilde araştırmalarda; destekleyici ve kapsayıcı bir okul iklimindeki sınıf içi etkinliklerin öğretmen-öğrenciler ve akranlar arasındaki etkileşimin kalitesini, işbirliğini, olumlu sosyal davranışları geliştirdiği ve akademik başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir (Durlak vd., 2011; Payton vd., 2000). Aynı zamanda etkinliklerin öğrencilerin duygularını tanıma ve yönetme, problemlerini çözme, başkalarının bakış açılarını takdir etme ve kişilerarası becerilerini geliştirme gibi konularda olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Zins vd., 2004). Buna göre; olumlu öğrenme ortamı ile istendik davranışlar arasındaki ilişkiden hareketle SDÖ ile ilişkili öğrenme ortamına ait faktörleri belirlemek, okul temelli SDÖ programlarının planlanmasında katkı sunabilir.

SDÖ becerileri temelinde gerçekleştirilen uygulamaların eğitim ortamına olumlu yönde etkileri olduğu gibi okul dışındaki sosyal çevreye de katkıları olduğu bilinmektedir (CASEL, 2003; 2005; 2013). Becerilerin geliştirildiği bir çevrede yer alan

öğrenciler, okul içinde uyumlu davranışlar sergilediği gibi başta aile olmak üzere yakın çevreleriyle de sağlıklı ilişkiler kurarlar (Durlak vd., 2011). Çocukların ebeveynleriyle etkileşimlerinde algıladıkları sıcaklık ve duyarlılık, sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve diğerleriyle duygusal bağlarını geliştirmelerine katkı sunar (Ladd ve Pettit, 2002; Bar-On, 1997; Öztürk, 2017; Yılmaz, 2014). Ailenin çocuklarla anlamlı, eğlenceli ve kaliteli vakit geçirmesi çocukların sosyal ve duygusal yönden desteklemelerine yardımcı olur (Santos, Fetting ve Shaffer, 2012). Dolayısıyla ebeveynlerin sosyalleşme açısından çocuklarının gelişiminde merkezi bir rol oynadığını; gerekli bilişsel, sözel, ilişkisel ve sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli bir kaynak olduğunu ifade etmek mümkündür (Elias, 2006). Buna göre; olumlu ebeveyn ilişkileri ile istendik davranışlar arasındaki ilişkiden hareketle SDÖ'yü etkileyen aile ortamına ait faktörleri belirlemek, aile katımlı SDÖ müdahalelerinin oluşturulmasında katkı sunabilir.

SDÖ becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yapılan uygulamalara bakıldığında alternatif bir rehberlik modeli olarak giderek yaygınlaştığı, Türkiye'deki araştırmaların da gün geçtikçe arttığı görülmektedir (Totan, 2014). Bu düşünceyi destekler nitelikte Türkiye'de 2002-2012 yılları arasında SDÖ ile ilgili yayımlanan 52 araştırmanın incelendiği bir çalışmada, araştırmaların %25'inin 2007 yılına kadar, %36,5'inin 2008 ile 2012 yılları arasında, %38,5'inin ise 2012 yılında yayımlandığı görülmüştür (Martin ve Alalaci, 2015). SDÖ'ye yönelik artan ilginin özellikle 2005 yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesiyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Martin, 2012).

MEB temsilcilerinin, akademisyenlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve iş dünyası temsilcilerinin katılım sağladığı geniş çaplı bir çalıştayın sonuç raporunda SDÖ becerilerinin önemi, eğitimciler ve iş dünyası temsilcileri tarafından vurgulanmış, bu becerilerin erken çocukluk döneminden başlayarak geliştirilmesi ve ömür boyu desteklenmesi yönünde görüş belirtilmiştir. Raporla ayrıca Türkiye'de SDÖ becerilerinin örgün ve yaygın eğitimin önemli bir parçası haline getirilmesinin gereği vurgulanmış; bu amaca yönelik başta MEB olmak üzere devlet kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve iş dünyasının projeler üretmesinin gerekliliği dile getirilmiştir (TUSİAD, 2019). Dolayısıyla sistemin birbirini etkileyen parçaları olarak başta ailelere ve eğitimcilere olmak üzere program geliştiricilere, araştırmacılara ve karar vericilere önemli sorumluluklar düşmektedir. SDÖ becerilerini geliştirebilmenin ön koşulu olarak, becerilerin gelişimini sağlayan değişkenlerin belirlenmesi gerekliliği ön plana

çıkılmaktadır. Buna göre; SDÖ becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin belirlenmesi, SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik ekolojik bir çerçevenin sunulmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma ile elde edilecek sonuçların karar vericiler açısından SDÖ'nün geliştirilmesine yönelik planlanacak eğitim politikalarına betimsel bir tablo sunması; uygulayıcılar açısından öğrenme ortamlarını daha verimli hale getirmeleri; ebeveynler açısından çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik farkındalık oluşturması; araştırmacılar açısından ise gelecek yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemli görülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, ergenlerde SDÖ becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda “Öğrenci ve okul düzeylerindeki farklılıklar ergenlerin SDÖ puanlarında nasıl bir değişime yol açmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorusu başlığı altında oluşturulan alt problemler ise şu şekildedir:

Alt problemler.

1. Okulların SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin hangi özellikleri SDÖ puanlarının istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?
3. Okulların hangi özellikleri SDÖ puanları ile ilişkili öğrenci özelliklerinin istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmanın okul düzeyinde yer alan değişkenlere ilişkin kayıtlar okul yönetimlerince düzenli olarak tutulmaktadır.

Sınırlılıklar

1. COVID-19 salgını koşulları gereği 2020-2021 eğitim öğretim yılında yüz yüze eğitim yapılamadığından henüz ilgili okul yaşantısını deneyimlememiş olan 9. sınıf öğrencileri veri setine dâhil edilememiştir.

2. Araştırmadan elde edilecek veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzincan ili genelinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin verdikleri bilgilerle sınırlıdır. Elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.

3. Araştırmada verilerin öz bildirim dayalı olarak toplanması, sosyal istenirlik gibi faktörlerden dolayı bazı puanların yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Tanımlar

Duygusal zekâ. Kişinin kendi duygularının farkında olması, anlaması, diğerlerine empati gösterebilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisidir (Goleman, 1996).

İşbirlikçi öğrenme. Her biri farklı yetenek seviyelerine sahip öğrencilerden oluşan küçük ekiplerin bir konuyu daha iyi anlamalarını sağlamak için çeşitli öğrenme aktivitelerinin kullandığı bir öğretim stratejisidir (Balkcom, 1992).

Sosyal ve duygusal öğrenme. Çocukların ve yetişkinlerin duygularının farkında olabilmesi, empati gösterebilmesi, çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesi, davranışlarının sorumluluğu alabilmesi ve sorumlu kararlar alabilmesi noktasında gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinmesi ve bu becerileri etkili bir şekilde uygulaması sürecidir (CASEL, 2005).

Okul iklimi. Eğitim öğretim ortamındaki normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve organizasyonel yapıları kapsayan okul ortamı deneyimleridir (Cohen vd., 2009).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Kavramın ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi. SDÖ ile ilgili ilk farkındalık 1990'lı yıllara denk gelmekle birlikte, kavramın ortaya çıkışında 19.yy'da ABD'de uygulanan eğitim reformları önemli bir rol oynamıştır. Eyaletlerde ortaya çıkan başarı testlerindeki sözel ve sayısal puanlar arasındaki farklılıklar, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarısız öğrencilerin sorunlarındaki artış akademik gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerin de desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Schaps, 2010). Okullarda artan disiplin problemleri, şiddet eğilimleri, alkol, madde kullanımı, okul başarısızlığı ve okul terki gibi istenmedik durumlar eğitimcileri ve araştırmacıları çözüm arayışına itmiş (Zins vd., 2004), yalnızca bilişsel gelişime odaklanan eğitim anlayışının okul dışı yaşamda başarılı olacak becerileri sağlamadığı görülmüştür (Lopes ve Salovey, 2004).

Goleman'ın (1996) "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemli" adlı kitabında belirtilen IQ'nun yaşamdaki başarının tek yordayıcısı olmadığı, çocukların sosyal ve duygusal yönden geliştirilmesi gerektiği yönündeki fikirler SDÖ kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Norris, 2003). Fetzer Enstitüsü'nde 1994 yılında eğitimci ve araştırmacılar tarafından bir konferans düzenlenmiş, konferansın bildirgesinde öğrencilerin gelişimsel, psikolojik, eğitim ve genel sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Elias vd., 1997). Aynı yıl, Chicago'daki Illinois Üniversitesi'nde Daniel Goleman ve Elieen Growald tarafından akademik, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programlar geliştirmek ve bilimsel bulguları dünya çapında kullanılabilir etkili okul tabanlı uygulamalara dönüştürmek amacıyla "Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği" (CASEL) kurulmuştur (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007).

Kuruluşundan beri tüm eğitim kademelerinde SDÖ becerilerini sistemli bir şekilde geliştirme ve uygulama sonuçlarını bilimsel olarak sınama çabası içerisinde olan (Macklem, 2014; Weissberg ve Cascarino, 2013) CASEL'in temel amaçları şu şekildedir:

- SDÖ ile ilgili bilimsel bilgiyi geliştirmek,

- Bilimsel bilgiyi etkili okul uygulamalarına dönüştürmek,
- Uygulamalar sonucu ortaya çıkan sonuçları değerlendirmek,
- SDÖ programlarını etkili bir şekilde uygulamaları için eğitimcileri eğitmek,
- SDÖ uygulamalarında koordinasyonu artırmak için tüm paydaşlar (bilim insanları, eğitimciler, politika yapıcılar ve ilgili kişiler) ile işbirliği yapmak (Payton vd., 2000; CASEL, 2005).

CASEL kuruluşundan sonraki ilk yıllarda, geliştirilen programların okul başarısına, akran ve aile ilişkilerine faydalarını incelemeye odaklanmıştır (CASEL, 2005). İlerleyen yıllarda SDÖ programlarını geliştirmek için uygulayıcılara ihtiyaçları olan kılavuzlar, araçlar, kaynak kitaplar ve eğitim desteği sunmuştur (CASEL, 2003). 1997 yılında Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Teşvik Etme: Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği (ASCD) tarafından yüz binden fazla üyeye dağıtılan “Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleme: Eğitimciler için Kılavuzlar” adlı bir kitap yayınlanmıştır. Bu kitapta eğitimcileri sınıflarında SDÖ programlarını uygulama konusunda desteklemek ve bilgilendirmek amacıyla 37 kılavuzun yer aldığı bir listeye yer verilmiştir (Elias vd., 1997). 1998 yılında artan ilgiyle birlikte, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen SDÖ program rehberleri hazırlanmaya başlanmıştır (CASEL, 2005). “Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği” olarak kurulan CASEL, 2001 yılında “Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği” olarak isim değiştirmiştir (Baron, 2013; Devaney vd., 2006). 2004 yılında Illinois, sosyal ve duygusal beceriler alanında bir çerçeve oluşturan, SDÖ standartlarını geliştiren ilk eyalet olmuştur (Dusenbury ve Weissberg, 2017).

1990’ların başında bölgesel olarak uygulanan SDÖ programları, 2010’lu yıllardan sonra kanıta dayalı programlar halinde uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, uygulanan çok sayıda okul temelli program olmasına rağmen, programların etkililikleri üzerine 2000’li yıllara kadar bir araştırma yürütülmemiştir. CASEL’in 2000’li yıllardan sonra yayınladığı raporlarla birlikte uygulanan okul temelli programlar değerlendirilmiş ve programların etkililikleri araştırılmıştır. 2013 yılında anaokulları ve ilkokullar için SEL programlarını (CASEL, 2013), 2015 yılında ise ortaokullar ve liseler için SEL programlarını (CASEL, 2015) içeren iki kılavuz yayınlanmıştır.

2016 yılında CASEL tarafından kaliteli SDÖ uygulamaları için politikalar ve yönergeler geliştirmek isteyen eyaletlerle aktif olarak ortaklık kurmak amacıyla

Eyaletler İşbirliği Girişimi (CSI) kurulmuştur. CSI, alanında uzman bir danışma grubundan oluşan işbirliğine dayalı bir öğrenme topluluğu olup her biri kendine özgü öncelikleri ve ihtiyaçları olan eyaletlerdeki öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir kuruluştur. 2019 yılı itibariyle CSI ekibi ve ortaklarının çalışmalarının ABD’de 30’dan fazla eyalette 11.850’den fazla okul bölgesinde, anaokulundan liseye kadar 67 bin okulda, iki milyon öğretmen ve 35 milyon öğrenciyi kapsadığı görülmektedir (Dusenbury ve Weissberg, 2017).

Araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgisini çeken bir konu alanı olan SDÖ’nün gelişimine yönelik ihtiyaçlar gün geçtikçe birçok toplumda fark edilmektedir (Humphrey, 2013). Araştırmaların çoğunluğu, ABD ve Avrupa’nın birçok ülkesinde gerçekleştirilmiş olsa da, SDÖ’ye olan ilgi dünyanın diğer bölgelerinde giderek artmaktadır. ABD geneline 50 eyalet SDÖ standartlarına sahiptir (Weissberg vd., 2015). CASEL’in kaynakları ABD dâhil 186 ülkede kullanılmaktadır (Weissberg, 2019). ABD’de geliştirilen bazı programlar başarıyla diğer ülkelerde uygulanmakla birlikte, diğer ülkelerde uygulanan bağımsız SDÖ programları mevcuttur (Humphrey, 2013).

Dünyadaki çoğu ülkeye benzer şekilde, Türkiye’de de öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesine olan ilginin arttığı görülmektedir. Özellikle, 2005 yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin ön plana çıkması SDÖ’ye olan ilgiyi arttıran faktörler olarak ifade edilmektedir (Martin, 2012). Türkiye’de 2002-2012 yılları arasında SDÖ ile ilgili yapılan 52 araştırmanın incelendiği bir çalışmada, araştırmaların %25’inin 2007 yılına kadar, %36,5’inin 2008 ile 2012 yılları arasında, %38,5’inin ise 2012 yılında yayınlanması bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Martin ve Alalaci, 2015). 2019 yılında MEB temsilcilerinin, akademisyenlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve iş dünyası temsilcilerinin katılım sağladığı geniş çaplı bir çalıştayın sonuç raporunda, SDÖ becerilerinin önemi eğitimciler ve iş dünyası temsilcileri tarafından vurgulanmış, bu becerilerin erken çocukluk döneminden başlayarak geliştirilmesi ve yaşam boyu desteklenmesi yönünde görüş belirtilmiştir. Raporda ayrıca Türkiye’de SDÖ becerilerinin örgün ve yaygın eğitimin önemli bir parçası haline getirilmesi gereği vurgulanmış, bu amaca yönelik olarak devlet kurumlarının, özellikle Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), Sivil

Toplum Kuruluşlarının (STK) ve iş dünyasının projeler üretmesi gerekliliği dile getirilmiştir (TUSİAD, 2019).

Sosyal ve duygusal öğrenme nedir? Kanıta dayalı okul temelli önleme ve müdahale hizmetlerini derleyip içerik analizlerini yapan CASEL, öğrencilerde istenmedik davranışları azaltan ve akademik başarıyı arttıran becerileri sosyal ve duygusal öğrenme başlığı altında beş temel yeterlik kümesinde toplamıştır (CASEL, 2005).



Şekil 1. Sosyal ve duygusal öğrenme yeterlikleri (CASEL, 2015).

Öz farkındalık. Kişinin duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, duygu ve düşüncelerinin davranışları üzerindeki etkisini doğru bir şekilde değerlendirmesi ve sağlam bir özgüven duygusu geliştirmesidir (Weissberg ve Cascarino, 2013; Zins ve Elias, 2007). Öz farkındalık düzeyi aynı zamanda düşüncelerin, duyguların ve davranışların birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu anlama yeteneğini de içermektedir (CASEL, 2013; Elias vd., 1997; NYSED, 2018; Payton vd., 2000).

Öz yönetim. Kişinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkin bir şekilde düzenlemesi ve uygun şekilde ifade etmesi, kişisel hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmasıdır (Weissberg ve Cascarino, 2013). Özyönetim becerisi kişinin çevresiyle yakın ilişkiler geliştirmesi, bir işte başarılı olması ve ruh sağlığını koruması için önemlidir. Bu beceri aynı zamanda,

stresi yönetme, dürtüleri kontrol etme, kendini motive etme ve zorluklara rağmen çalışmaya devam etme gibi davranış ve tutumları içermektedir (CASEL, 2005; Elias vd., 1997; Weissberg vd., 2013).

Sosyal farkındalık. Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanların farklılıklarını tanımak ve takdir etmek, bakış açılarını anlamak, görüşlerine saygı duymak, empati kurmak ve olumlu etkileşimde bulunmaktır (CASEL, 2003; Weissberg ve Cascarino, 2013; Zins vd., 2004). Bu beceri aynı zamanda duygusal ifadelerin bazı sosyal durumları nasıl etkileyeceğini, sosyal normları ve ahlaki davranışları anlamayı ve aile, okul ve topluluk kaynaklarının farkında olmayı içermektedir (Denham ve Weissberg, 2004; Weissberg vd., 2015).

İlişkisel beceriler. Diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye, sosyal normlara uygun hareket etmeye, açık iletişimde bulunmaya, aktif olarak dinlemeye ve işbirliği yapmaya karşılık gelmektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013; NYSED, 2018; Weissberg ve O'Brien, 2004). Bu beceri aynı zamanda olumsuz toplumsal baskıya direnç göstermeyi, çatışmaları yapıcı bir şekilde müzakere etmeyi ve gerektiğinde yardım istemeyi kapsamaktadır (CASEL, 2003).

Sorumlu karar alma. Eylemlerin sonuçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmeyi, başkalarının sağlığını ve refahını göz önünde bulundurmamayı, etik standartları dikkate almayı, kişisel davranış ve sosyal etkileşimlerde etkili seçimler yapmayı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları içermektedir (CASEL, 2013; Elias vd.,1997; Payton vd., 2000). Bu beceriye sahip kişiler eylemde bulunurken ahlaki sorumluluklarını bilirler, farklı bakış açılarını dikkate alırlar ve karar verirken tüm olası faktörleri göz önünde bulundururlar (CASEL, 2003).

CASEL modeline bakıldığında SDÖ becerilerini kişisel ve kişiler arası düzey olmak üzere iki düzeyde ele aldığı görülmektedir. Kişisel düzey; bireyin kendi duygularını anlamasını ve düzenlemesini içerirken, kişilerarası düzey; başkalarının duygularını anlama, olumlu ilişkiler kurma ve sorumlu karar alma becerilerini içermektedir (Zhou ve Ee, 2012; Taylor vd., 2018). Zins vd. (2004) çalışmaları sonucunda beş temel yeterlik için belirlenen birey merkezli anahtar beceriler şöyledir:

Öz-farkındalık

- Duygularının farkına varma ve adlandırma
- Duygularının nedenlerini ve koşullarını anlama

- Diğerlerinin duygularının farkına varma ve adlandırma
- İçindeki gücün farkına varma, benliği ve çevresel destek ağları hakkında olumlu duygularını harekete geçirme
- İhtiyaçlarının ve değerlerinin bilincinde olma
- Kendini doğru bir biçimde algılama
- z yeterliliğe sahip olma
- Manevi değerlere duyarlı olma

Sosyal farkındalık

- eşitliliği takdir etme
- Diğerlerine saygı gösterme
- Etkin dinleme
- Empati kurma
- Diğerlerinin bakış açısını kavrama

z yönetim

- Kaygı, fke ve depresyonu ifade etme ve başa ıkma
- Dürtü, saldırganlık, öz kıyım ve antisosyal davranışları kontrol etme
- Kişisel ve kişilerarası kaynaklı stresi yönetme
- Göreve odaklanma
- Kısa ve uzun dönemli amaçlar oluşturma
- Dikkatli ve kapsamlı bir biçimde plan yapma
- Geribildirim doğrultusunda performansını ayarlama
- Olumlu motivasyonu harekete geçirme
- Umudu ve iyimserliği etkin kılma
- Optimal performansa yönelik alışma

Sorumlu karar alma

- Durumları dikkatlice analiz etme ve problemleri aık tanımlama

- Sosyal karar verme ve problem çözüme becerisini kullanma
- Kişilerarası engellere yapıcı ve çözüm odaklı bir şekilde karşılık verme
- Derinlemesine düşünme ve öz değerlendirme yapma
- Kişisel ve ahlaki sorumlulukla davranma

İlişkisel beceriler

- İlişkilerde duygularını yönetme, farklı bakış açılarına ve duygulara uyum sağlama
- Sosyal ve duygusal ipuçlarına duyarlılık gösterme
- Duygularını etkin olarak ifade etme
- Açık bir şekilde iletişim kurma
- Sosyal ortamlarda diğerleriyle iletişime geçme
- İlişkilerini geliştirme
- İşbirliği içerisinde çalışma
- Atılganlık, liderlik ve ikna becerilerini sergileme
- Anlaşmazlığı, müzakereyi ve reddi yönetme
- Yardım isteme ve sunma

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin sınıflandırılması. Kapsamında yer alan zengin içerikle birlikte ilgili becerilerin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yapılan sınıflamalara bakıldığında genellikle duygusal açıdan; duyguların farkında olunmasına, tanımlanmasına, ifade edilmesine ve denetimine vurgu yapıldığı, sosyal açıdan ise; diğerleri ile ilişki kurmaya, sürdürmeye, ilişkilerde olumlu ve yapıcı davranmaya, empati geliştirmeye ve işbirliği yapmaya yer verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında CASEL'in yaptığı sınıflandırma esas alınmış olup alanyazında yer alan araştırmacılara ve kuruluşlara ait sınıflandırmalar ise şu şekildedir:

Korkut (2004) SDÖ becerilerini problem çözüme, iletişim, kendilik değerini arttıran ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere dört alanda gruplandırmıştır. OECD (2015) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların ve gençlerin sosyal ve

duygusal becerilerinin gelişiminin önemi vurgulanmış, beş temel kişilik özelliğine bağlı olarak 15 SDÖ becerisi belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre belirlenen beş temel kişilik özelliği ve SDÖ becerileri; iş performansı (sorumluluk, motivasyon, sorumluluk, öz denetim ve azim), duygusal denge (strese karşı dayanıklılık, iyimserlik ve duygu denetimi), işbirliği (empati, güven ve işbirliğine açıklık), açık fikirlilik (merak, hoşgörü ve yaratıcılık) ve ilişki kurma (sosyallik, atılganlık ve enerji) şeklindedir. Çalışmada bu sınıflama ile birlikte beş temel beceri ile ilişki olan eleştirel düşünme, bütünü algılama ve öz yeterlik olmak üzere üç birleşik beceri tanımlanmıştır.

Payton vd. (2000) tarafından yapılan bir diğer sınıflandırmada, SDÖ becerileri öz yeterlilik, kişilerarası yeterlilik, sosyal etkileşim ve etkili karar verme başlıklarıyla ele alınmıştır. Coryn vd., (2009) ise SDÖ becerilerini görev tanımlama, öz düzenleme ve akran ilişkileri olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Bir başka sınıflamada Elias ve Tobias (1996) SDÖ becerilerini; duygularının farkında olma ve yönetme, amaçlar doğrultusunda hareket etme, farklı düşüncelere saygılı olma, olumlu sosyal ilişkiler kurma, etkili karar verme ve kişiler arası ilişkilerde yapıcı olma şeklinde sınıflandırmıştır. Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 2012) tarafından yayınlanan rapora göre okulda, işyerinde ve yaşamda başarılı olmayı sağlayacak yeterlikler; bilişsel yeterlikler (matematik, fen, dil sanatları vb.), kişisel yeterlikler (inisiyatif alma, dayanıklılık ve duygusal düzenleme vb.) ve kişilerarası yeterlikler (iletişim, işbirliği ve çatışma çözme vb.) olmak üzere üç alanda sınıflandırılmıştır.

Cohen (1999) SDÖ becerilerini; kendi yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlilikler ve diğerlerinin yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlikler olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Marlow, Bloss ve Bloss (2000) SDÖ becerilerini duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç grupta sınıflamıştır. Elias (2004) ise; kendinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, dinleme ve iletişim kurma, diğerlerinin bakış açısını anlama, problem çözme, karar verme ve planlama olmak üzere altı grupta sınıflandırmıştır. Benzer şekilde, Elksnin ve Elksnin (2006) tarafından sosyal duygusal beceriler altı grupta ele alınmış; kişilerarası davranışlar, akranlara ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine ilişkin davranışlar, iletişim becerileri ve atılganlık becerileri olarak sınıflandırmıştır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Önemi

Eğitimde her ne kadar akademik becerileri arttırmaya yönelik uygulamalara ağırlık verilse de SDÖ becerilerinin katkıları birçok çalışma ile görgül olarak ortaya konulmuştur (Durlak vd., 2011; Elias vd., 1997; Greenberg vd., 2003; Sklad vd., 2012; Taylor vd., 2017; Wigglesworth vd., 2016; Zins vd., 2004). SDÖ'yü dikkate almayan herhangi bir eğitim sisteminin sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olamayacağı öne sürülmüş (Elias, 1997; Zins ve Elias, 2007), sadece okulda değil yaşamın diğer alanlarında da başarılı olmak için ilgili becerilere sahip olunması gerekliliği ifade edilmiştir (Weissberg vd., 2013; Zins vd., 2004).

Yapılan araştırmalarda bu düşünceyi destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiş, SDÖ becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Barbara, 2004; Cohen, 2006; Denham ve Brown, 2010; Durlak vd., 2011; Elias, 2004; Greenberg vd. 2003; Rivers ve Brackett, 2010; Zins ve Elias, 2007); sınıf-okul iklimini daha ilgi çekici hale getirdiği (Cohen, 1999; Greenberg vd., 2003; Linares vd. 2005; Lopes ve Salovey, 2004); işbirliği, yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu (Lindsay, 2013) görülmüştür. Benzer şekilde, psikolojik iyi oluş düzeylerinin artırılmasında (Ashdown ve Bernard, 2012; Brant, 1999); okul terki, şiddet ve madde kullanımı gibi riskli davranışların önlenmesinde (CASEL, 2005; Elias vd., 1997; Elias ve Brune-Butler, 1999; Greenberg, 2004; Payton vd., 2000; Sandy ve Boardman, 2000; Zins ve Wagner, 1997; Zins vd., 2004) etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, SDÖ'nün potansiyel etkilerini iki şekilde sınıflandırmak mümkündür. Birincil etkileri; başarının, motivasyonun, okula ilginin ve bağlılığın artması, okul terkinin azalması ve daha iyi bir dereceleyle mezun olma şeklinde kümelenen akademik başarıyla ilişkili faktörlerdir. İkincil etkileri ise; çevreyle olumlu ilişkiler kurulması, yetkinlik beklentisinin, sosyal becerilerin, problem çözme becerisinin ve topluma bağlılık duygusu artması, madde kullanımının, şiddet davranışlarının azalması gibi iyi oluş düzeyini artırıcı faktörlerdir (Zins vd., 2001). Dolayısıyla, SDÖ'nün yalnızca bilişsel gelişimde değil, yaşam becerilerinin gelişiminde ve problemleri davranışların azalmasında da önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal açıdan gelişmek için duygularını anlamak, yorumlamak, kendini motive etmek, dürtülerini kontrol etmek, okul ve topluma karşı olumlu tutum geliştirmek gibi yeterliklere sahip olunması gerekmektedir (Raver, 2002) . Sosyal ve duygusal açıdan yetersizlik durumu ise şiddet, madde bağımlılığı, uyku düzensizliği, beslenme sorunları ve olumsuz çatışma çözme gibi istenmedik durumlara yol açabilmektedir (Payton vd., 2000; Zins ve Wagner, 1997).

Araştırmalar, sıklıkla karşılaşılan sosyal-duygusal problemlerin çözümünün sosyal ve duygusal becerileri geliştirecek uygulamalarla mümkün olduğuna işaret etmektedir (Catalano vd., 2002; Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003; Sklad vd., 2012; Zins vd., 2004). Cohen'e (2001) göre uzun süredir başarılı bir şekilde uygulanan SDÖ programları öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal-duygusal davranışlarını ve akran ilişkilerini geliştirip; madde kötüye kullanımını, saldırganlığı ve diğer uyumsuz davranışları önlediği görülmüştür. Okul öncesinden yükseköğrenime kadar 213 farklı okul temelli önleme ve müdahale programlarının incelendiği geniş çaplı bir meta analiz çalışmasında, uygulanan programların öğrencilerin kendilerine, çevresindekilere ve okullarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, davranış sorunlarının azalmasına, akademik performanslarının ve olumlu sosyal davranışlarının artmasına katkı sunduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca SDÖ programı uygulanan öğrencilerin uygulanmayan gruba göre akademik başarılarında %11 oranında bir artış olduğu bulgulanmıştır (Durlak vd., 2011). Bu çalışmayı destekler nitelikte, toplamda 239 çalışmanın yer aldığı üç büyük meta analiz çalışmasında (Sklad vd., 2012; Taylor vd., 2017; Wiglesworth vd., 2016) SDÖ becerilerinin akademik başarı ve olumlu sosyal davranış üzerinde pozitif; davranış problemleri ve duygusal problemler üzerinde ise negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulamalar sonrası elde edilen olumlu etkilerin yaklaşık dört yıla kadar devam ettiği (195 hafta) tespit edilmiştir.

SDÖ temelinde gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin akademik başarıların artmasına ve sınıf içi ilişkilerinin gelişmesine etkisi olduğu gibi okul dışındaki sosyal çevrelerine de katkı sunduğu bilinmektedir (Zins vd., 2004). SDÖ becerilerinin geliştirildiği bir çevrede yer alan öğrenciler, okul içinde uyumlu davranışlar sergilerler. Başta aile olmak üzere yakın çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurarlar. Hem kişisel hem de kişilerarası ilişkilere yönelik farkındalıkları artar. Düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını bütünleştirip, problem çözme becerilerini

geliştirirler. Daha fazla motivasyona sahip olup gelişimsel görevlere hazır olurlar. Artan öz farkındalık ve öz yeterlikle birlikte stresi daha etkin bir şekilde yönetirler. Öğrenme ortamında daha etkin olup, okula daha çok bağlılık gösterirler (Lindsay, 2013; Zins, Elias ve Greenberg, 2003; Zins vd., 2007). Stres koşullarına bağlı hastalıklara yakalanma olasılıkları düşer, daha sorumlu ve daha uyumlu birer vatandaş olurlar. Dolayısıyla hem akademik performansları hem de yaşam memnuniyetleri artar (Zins ve Wagner, 1997).

SDÖ becerileri aynı zamanda gençlerin kendilerini değerli hissetmelerini, duygularının, ihtiyaçlarının ve değerlerinin farkında olmalarını, kendini özelliklerinin bilincinde olmalarını sağlayarak olumlu benlik imajı geliştirmelerine katkı sunar (CASEL, 2015; Zins ve Elias, 2007). Dışsal kontrolden içsel inanç ve değerlere dönmelerine, seçimler ve davranışlar için sorumluluk almalarına yardımcı olur (Bear ve Watkins, 2006). Kişisel değer yargılarını oluşturmada, başkalarıyla etkili ve yapıcı temas kurmalarını sağlamada, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerinde katkı sunar (Ferrell, 2017).

Sosyal duygusal gelişim alanındaki becerilerin kısa vadede ortaya çıkan faydaları ile birlikte ilerleyen gelişim dönemlerinde iyilik hali, ruh sağlığı ve öğrenme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Denham, 2006). Yapılan boylamsal çalışmalarda, sosyal ve duygusal yeterliliğin saldırganlık, suçluluk ve madde kötüye kullanımı gibi çeşitli problemlili davranışlardaki azalmalar ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Moffitt vd., 2011; Trentacosta ve Fine, 2010). Columbia Üniversitesinde yapılan bir araştırmada en yaygın kullanılan altı SDÖ programının ekonomik etkileri incelenmiş, öğrenci başına harcanan her bir doların uzun vadede 11 dolarlık katma değer ürettiği tespit edilmiştir (Belfield vd., 2015).

SDÖ yaklaşımı, öğrencileri sadece eğitim ortamında değil yaşamın diğer alanlarında da başarılı, sağlıklı ve sorumluluk sahibi birer birey olmaları için bütün yönleriyle eğitmek gerektiği düşüncesini temel almaktadır (Pasi, 2001; Weare ve Nind, 2011; Weissberg ve Greenberg, 1998). Bu amaçla, değişen küresel şartlara adapte olabilmek için yaşam boyu öğrenme becerilerini (Lindsay, 2013), çalışma hayatında aranan problem çözme, işbirliği yapma, eleştirel düşünme ve organizasyon becerisi gibi önemli yeterlilikleri (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013) kazandırmayı hedeflemektedir.

İş yaşamındaki ve toplumsal hayattaki gelişmelerin ve teknolojideki değişimlerin sosyal ve duygusal becerilere verilen önemi arttırdığı bilinmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). Araştırmalar analitik zekânın (IQ), iş başarısının yaklaşık %10 ila %15'ini oluşturduğunu (Murray ve Herrnstein, 1994), duygusal zekâsı yüksek olan kişilerde ise bu oranın %27 ile %45 arasında olduğunu (Stein ve Book, 2003) ortaya koymaktadır. Aspen Enstitüsü tarafından yayınlanan rapora göre işverenlerin %80'i (her 10 işverenden 8'i) SDÖ becerilerinin organizasyonlarda başarıyı sağlayan en önemli yeterlilikler olduğunu belirtilmişlerdir (Aspen, 2018). İşverenlerle yapılan bir araştırmada iş liderlerinin %88'i gelecekte işe alımlarda sosyal ve duygusal becerilerin daha fazla belirleyici olacağını ifade etmişlerdir (Beaky vd., 2017). Bir diğer araştırmada işverenlerin çalışanlarında problem çözme, iletişim becerileri ve takım çalışması gibi SDÖ becerilerini aradıklarını belirtmişlerdir (Sigmar, Hynes ve Hill, 2012).

SDÖ genel anlamda riskli davranışları önlemede etkili olduğu kadar, koruyucu becerilerin kazandırılmasına da katkı sunmaktadır. Becerilerin geliştirilmesine yönelik programlar riskli davranışların azaltılmasında koruyucu bir işlev gördüğünden iyi oluşu artıran önemli bir destek kaynağıdır (CASEL, 2015). Programların öncelikli hedefi, öğrencilerin bu temel beceriler yoluyla kendilerine, diğer insanlara ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri, iyi bir akademik performans sergilemeleri, daha az disiplin sorunu ve daha az duygusal stres yaşamaları, böylece daha mutlu ve başarılı bireyler olarak kaliteli bir yaşam sürmeleridir.

Programların kısa vadede kişisel ve kişilerarası yetkinlikleri geliştirmesi, davranış problemlerini azaltması, akademik başarıyı ve okula katılımı arttırması; uzun vadede ise kariyer başarısını ve daha iyi vatandaş olmayı sağlaması beklenmektedir (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003; Weissberg ve Cascarino, 2013). Dolayısıyla, SDÖ becerilerinin sadece eğitim ortamında değil yaşamın diğer alanlarında da yaygınlaştırılması toplumda sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Çok sayıdaki çalışma, SDÖ'nün hem uygulama sahasında hem de ilgili alanyazında giderek önem kazanan bir yaklaşım olduğunu göstermekte, eğitim sisteminin ve müfredatının vazgeçilmez bir ögesi olma gerekliliğini bir kez daha ön plana çıkarmaktadır (Frydenberg, Martin ve Collie, 2017; Humphrey, 2013; Weissberg vd., 2015). Bu noktada, becerilerin gelişmesine olanak sağlayan olumlu

iklimin tesis edilmesinde başta aile üyeleri olmak üzere eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir.

SDÖ becerilerinin geliştirilmesi aile, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri, aile okul etkileşimi gibi SDÖ yaklaşımıyla uyumlu, birbiriyle ilişkili birden çok alt sistemi içeren bir ekolojik çerçevede gerçekleşmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte, akranlar, aileler, öğretmenler, okullar ve eğitim politikaları dahil olmak üzere birey ile sosyal bağlamları arasındaki ilişkileri ele alan teorilerin SDÖ becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ele alabileceği söylenebilir (Elias vd., 2007). Bunlar arasında Bronfenbrenner'ın "Ekolojik Sistem Yaklaşımı" (Bronfenbrenner, 1979), Sameroff'un "Etkileşimsel Yaklaşımı" (Sameroff, 1975), Vygotsky'nin "Proksimal (Yakınsak) Gelişim Alanı" (Vygotsky, 1978) ve Lewin'in "Alan Kuramı" (Lewin, 1951) bulunmaktadır (Osher vd., 2016).

Bireyin sosyal ve duygusal gelişimi, içinde bulunduğu ekolojik çerçeve içerisinde başta aile olmak üzere, okul ve diğer sosyal yaşam alanlarında gerçekleşmektedir. Bu gelişim süreci içerisinde birey kendini çevreleyen sosyokültürel bağlamın hem etkileneni hem de etkileyeni konumundadır. Bir diğer ifade ile sosyal ve duygusal gelişim birbirine bağlı alt sistemlerin karşılıklı etkileşimlerinin bir ürünüdür. Benzer şekilde, ekolojik sistem yaklaşımına bakıldığında, gelişimin çevresel bağlamdaki sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak ele alındığı görülmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle bu araştırmada SDÖ becerileri ile ilişkili faktörleri açıklamada daha kapsamlı bir yaklaşım olduğu varsayılarak ekolojik sistem yaklaşımı temel alınmıştır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı

Ekolojik sistem yaklaşımı, bireylerin sosyokültürel bağlamlarının gelişimlerini şekillendirdiği varsayımına dayanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Dolayısıyla gelişimi anlamak için büyümenin meydana geldiği tüm ekolojik sisteminin dikkate alınması gerekmektedir. Yaklaşımın ana fikri, çocuğun gelişimini etkileyen ev, okul topluluğu ve kültür dahil doğrudan ve dolaylı ortamları anlamaktır. Bronfenbrenner'e göre çocuğun gelişimi, aileyi, okulu ve daha kapsamlı olan toplumu ve kültürü barındıran ekosistemlerin karşılıklı etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla çocuğun gelişimini anlama çabasında sosyokültürel düzeylerin incelenmesi önem arz etmektedir (Bronfenbrenner, 2000). Bronfenbrenner, teorisinin

ilk zamanlarında bireyin gelişimini hem etkileyebilen hem de ondan etkilenebilen mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makro sistem olmak üzere dört altsistem katmanından oluştuğunu ifade etmiştir. Daha sonra zaman unsurunu içeren kronosistemi de ekleyerek sosyal olarak organize edilmiş beş alt sistemden oluşan modeli meydana getirmiştir. Bu beş iç içe geçmiş sistemde meydana gelen etkileşimler aynı zamanda sistemlerin birbirini ve bireyin gelişimini nasıl etkilediğini inceleme fırsatı sunmaktadır (Bronfenbrenner, 1995).

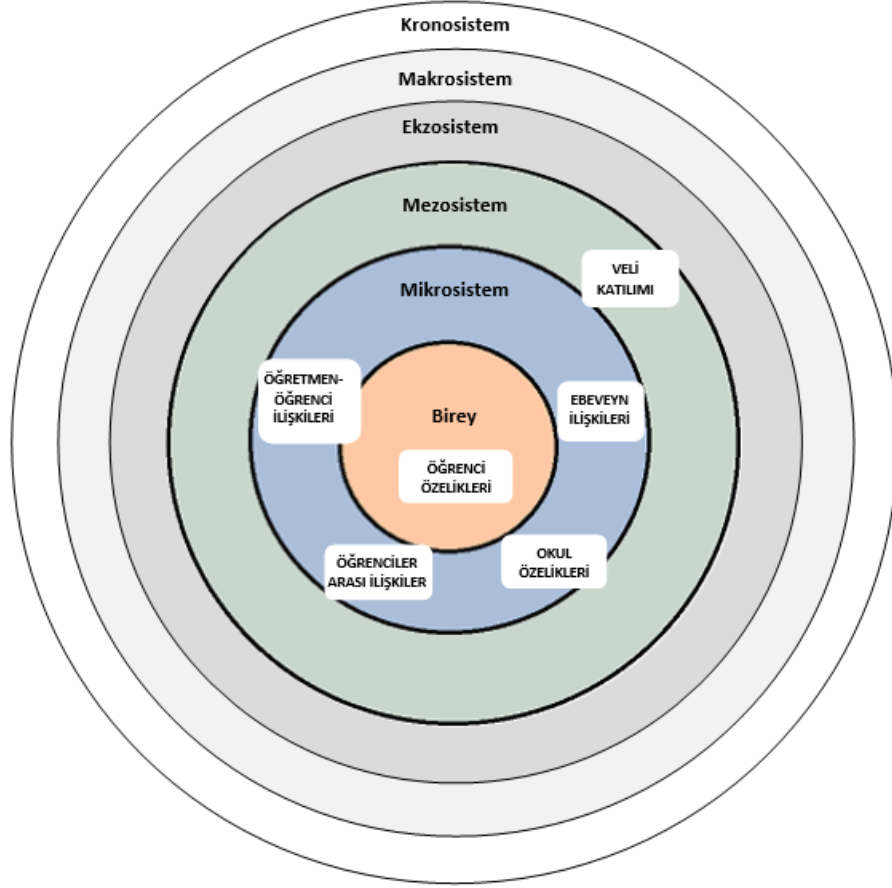
Ekolojik sistem yaklaşımının çekirdeğinde birey bulunmaktadır. Bireyin kişilik özelliklerinden ilgilerine kadar her türlü özelliği yaklaşımın bu kısmında yer almaktadır. Yaklaşımın birinci sistemi ise mikrosistem'dir. Mikro sistemde belirli bir ortamdaki kişilerarası ilişkiler ve bireyin deneyimleri yer almaktadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bu ilişkiler ve deneyimler; aile içi etkileşimi, okul yaşantılarını, sosyal rolleri ve belirli grupların ortak özelliklerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Dolayısıyla bireyin düzenli olarak etkileşime girdiği anlık ilişkileri yansıttığından bu sistem, bireye en tanıdık ve en yakın gelen sistemdir (Hayes, O'Toole ve Halpenny, 2017). Mikrosistemin bir üst çemberinde yer alan sistem mezosistemdir. Mezosistem, bireyin yaşamında aktif olarak rol alan iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkileri içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Diğer bir ifadeyle mezosistem, mikrosistemdeki insanlar ve nesnelere arasındaki etkileşim ve iletişimdir (Hayes, O'Toole ve Halpenny, 2017). Bununla birlikte mezosistem, iki veya daha fazla mikrosistem veya ortam arasındaki etkileşime de karşılık gelmektedir (Neal ve Neal, 2013). Örneğin, ebeveynlerin katıldığı veli toplantıları aile mikrosistemi ve okul mikrosistemi arasındaki sosyal etkileşimi meydana getirmektedir (Hayes, O'Toole ve Halpenny, 2017).

Bronfenbrenner'ın yaklaşımındaki üçüncü sistem ekzosistem'dir. Bu sistem, bireyin günlük yaşam deneyimini şekillendirmede etkili olabilecek daha geniş sosyal ve kültürel normları içermektedir. Dolayısıyla bu sistem, bireyin aktif olarak rol almadığı bir sistemdir. Bununla birlikte, bu sistemde alınan kararlar bireyin mikrosistemlerini ve mezosistemlerini etkileme potansiyeline sahiptir (Hayes, O'Toole ve Halpenny, 2017). Örneğin sınıf ortamı ile öğretmenin aile yaşantısı arasındaki etkileşim çocuğun öğrenme etkinliklerini ve öğretmen-aile etkileşimlerini etkileyebilir. Ekolojik sistem yaklaşımındaki dördüncü sistem makrosistemdir. Bu sistem, bireyleri etkileyen geniş kültürel özellikleri, inançları veya ideolojileri içermektedir

(Bronfenbrenner, 1979). Makro sistem aynı zamanda alt düzey sistemlerinin biçim ve içeriklerindeki tutarlılıkları ifade etmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Yaklaşımın son katmanı zaman faktörünü vurgulayan kronosistem'dir. Bu sistem, zaman içindeki değişimi veya sürekliliği yansıtır ve diğer sistemlerin her birini etkiler. Örneğin bir çocuğun ortaokuldan liseye geçişi veya ergenliğe girmesi gibi gelişim basamakları kronosistemin bir parçasıdır (Bronfenbrenner, 2005).

Ekolojik sistem yaklaşımının odaklandığı önemli bir durum karşılıklı belirleyiciliktir. Bu kavrama göre bir çocuğun bir sistemde sahip olduğu ilişkiler başka bir sistemdeki ilişkileri etkilemektedir. Bu etkileşim aynı zamanda sistemler boyunca süregiden bir eylem zincirini oluşturmaktadır (Slesnick vd., 2007). Bronfenbrenner (1979), sistemin bir üyesinin kalıcı bir değişime uğraması durumunda diğer üyenin de değişmesinin muhtemel olduğunu öne sürmektedir. Örneğin, öğretmenin soru soran öğrenciye verdiği yanıt, muhtemelen o çocuğun gelecekteki soru sorma davranışını etkileyecektir.

Ekolojik bir perspektiften bakıldığında, çocukların gelişimleri en çok içinde yaşadıkları mahallelerden, aile yaşamlarından, gittikleri okullardan ve kişisel olarak ve okul aracılığıyla kendilerine sunulan kaynaklardan etkilenmektedir (Dalton, Elias ve Wandersman, 2007). SDÖ becerilerinin geliştirilmesi de benzer şekilde, aile ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrenci-öğrenci ilişkileri, okul-sınıf temelli uygulanan SDÖ yaklaşımları gibi birbiriyle ilişkili faktörler bağlamında gerçekleştirilmektedir. Bu faktörlerin eşzamanlı incelenmesi yalnızca bireyin özellikleri bağlamında değil, aynı zamanda aile ve okul gibi karmaşık sosyal etkileşimlerin bulunduğu birden çok alt sistemi içeren çok yönlü ekolojik çerçeve ile mümkün gözükmektedir. Bu nedenle bu araştırmada SDÖ becerileri ile ilişkili olan değişkenler birden çok düzeyin yer aldığı ekolojik sistemler yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmada SDÖ becerileri ile ilişkili değişkenler, mikrosistem düzeyinde okula ve aileye ilişkin değişkenler, mezosistem düzeyinde ise okul-aile etkileşimini ele alan veli katılımı değişkeni olmak üzere iki ekolojik sistemde ele alınmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Araştırmada SDÖ ile ilişkilendirilen değişkenlerin ekolojik sistemdeki yeri

Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Okul

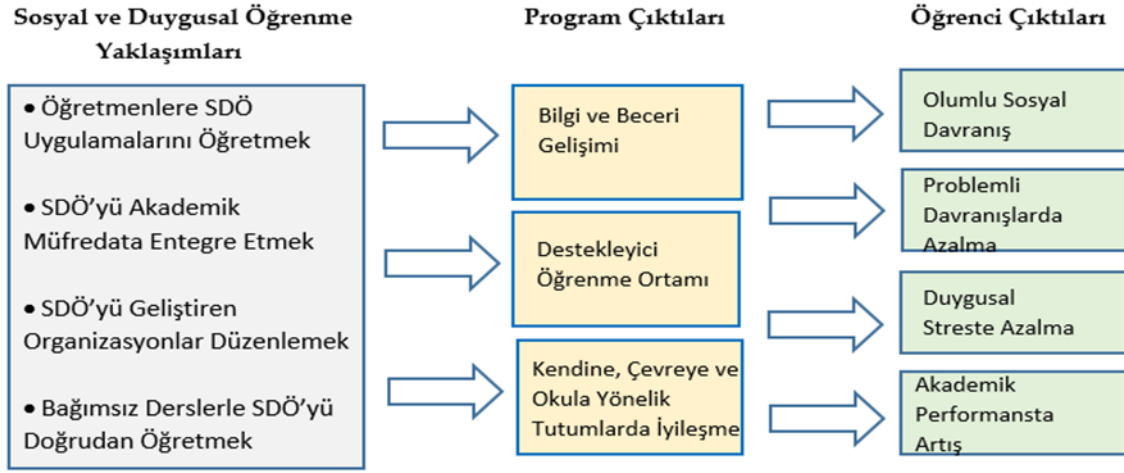
SDÖ becerilerinin kazandırılması geçmişte ebeveynlerin yükümlülüğünde iken günümüzde daha çok okullardan beklenmektedir (Norris, 2003). Bu durum okullara önemli sorumluluklar yüklemekle birlikte SDÖ'yü eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). Dolayısıyla okulların yalnızca öğrencilerin bilişsel gelişimini değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de sağlamada önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür (Corcoran vd., 2018; Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003; Zins ve Elias, 2007).

Okul ortamlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitimciler ve araştırmacılar, öğrencilerin hem başarılı bir öğrenim hayatı geçirmelerini sağlamak hem de sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirmek için olumlu bir okul iklimi oluşturmanın zorunluluğunu ifade etmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Konishi ve Wong, 2018). Olumlu öğrenme-öğretme ortamları güçlü sosyal, duygusal ve akademik bileşenleri meydana getirir (Zins vd., 2004). Güvenli, sevecen ve katılımcı ortamlar daha fazla okula

bağlılığı; akademik, sosyal ve duygusal öğrenme için daha uygun öğrenme koşullarını sağlar (Barbarasch ve Elias, 2009; Blum, McNeely ve Rinehart, 2002; Cohen, 1999; Finnan vd., 2003; Ghaith, 2003; Humphrey, 2013; Osterman, 2000; Weissberg ve Cascarino, 2013; Weissberg vd., 2015; Zins vd., 2004). Okullarında olumlu bir iklim algılayan öğrenciler, daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik gösterip daha az kişisel sorun yaşarlar (Thapa vd., 2013).

Okulun olumlu iklimi, etkili SDÖ uygulamaları ve öğrencilerin gelişimi ile bağlantılıdır (Jennings ve Greenberg, 2009). SDÖ uygulamaları ile olumlu öğrenme ortamları karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Olumlu öğrenme ortamları SDÖ becerilerinin gelişimine uygun bir zemin hazırlar. Okullarda öğrenciler arasında şefkatli ilişkiler kurulduğunda akademik beceriler gelişir, davranış sorunları azalır ve daha sıcak sınıf ortamları oluşur (Elias, 2006). Bu döngü olumlu öğrenme ortamlarını oluşturduğu gibi akademik, sosyal ve duygusal becerilerin de gelişimini sağlar. Dolayısıyla SDÖ'yü akademik olarak okullara yüklenmiş bir içerik değil, öğrencilerin hem okulda hem de okul dışı yaşamda başarılı olmalarına yardımcı olacak bütünleyici ve destekleyici bir hizmet olarak ele almak daha doğrudur (Zins vd., 2004).

Araştırmacılar, CASEL'in "sosyal ve duygusal öğrenme" kavramında "öğrenme" kelimesini kullanmasının kasıtlı olduğunu ifade etmektedirler. İlgili ifade becerilerin bir öğrenme ürünü olduğunu ve öğrenme yaşantısı sonucunda kazanıldığını göstermektedir (Weissberg vd., 2015). Becerilerin öğretimi noktasında yapılan kapsamlı araştırmalara bakıldığında ise, SDÖ yeterliklerinin en iyi okul temelli programlar aracılığıyla kazandırıldığı göze çarpmaktadır. Özellikle CASEL'in çalışmalarındaki kanıta dayalı uygulamalardan elde edilen sonuçlar, okul temelli programların etkisini ortaya koymaktadır (CASEL, 2005; 2013; 2015). Araştırmacılar sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek amacı ile hazırlanan programların okul ve sınıf iklimini ilgi çekici hale getirdiğini (Battistich vd., 1996; Cohen, 1999; Collie, Shapka ve Perry, 2012; Denham, 2006; Gargan, 2017; Greenberg vd. 2003; Linares vd. 2005; Lopes ve Salovey, 2004), öğrencilerde kendi duygularını tanıma ve yönetme, problem çözme, başkalarının bakış açılarını takdir etme gibi becerileri kazandırdığını ifade etmektedirler (Schonert-Reichl, Kitil ve Hanson-Peterson, 2017; Zins vd., 2004).



Şekil 3. Sosyal ve duygusal öğrenme çıktıları (CASEL, 2015).

Becerilerinin kazandırılmasında kullanılan yaklaşımlara bakıldığında ise; öğretmenlere SDÖ uygulamalarını öğretmek, SDÖ'yü akademik müfredata entegre etmek, SDÖ'yü geliştiren organizasyonlar düzenlemek ve bağımsız derslerle SDÖ'yü doğrudan öğretmek şeklinde farklı seçeneklerin olduğu görülmektedir (CASEL, 2015). Uygulanan programlardan bazıları sosyal ve duygusal becerileri doğrudan, bazıları ise madde kullanımı, şiddet önleme ve karakter eğitimi gibi programlarla dolaylı olarak ele almaktadır (Zins vd., 2004). Araştırmalar bu noktada, sosyal ve duygusal yetenekleri geliştirmeye odaklanan yaklaşımların, olumsuz sonuçları doğrudan azaltmaya odaklanan yaklaşımlara göre daha uzun dönemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Catalano vd., 2004; Durlak vd., 2011; O'Connell, Boat ve Warner, 2009). Uygulanan programlar açısından bir diğer yaklaşım ise güvenli, sıcak ve katılımcı öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerde okula bağlılığın, motivasyonun ve akademik başarının artırılmasının amaçlanmasıdır (Zins vd., 2004). Bu yaklaşımı temel alan çalışmalarda ise öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin ve öğrenme ortamı özelliklerinin akademik başarı ve sosyal uyumun iki önemli belirleyicisi olduğu göze çarpmaktadır (Mashburn ve Pianta, 2006).

SDÖ programları açısından bir diğer önemli konu uygulamaların tüm okulu kapsayacak şekilde (okul çalışanları, öğretmenler, aileler ve öğrenciler) planlanmasıdır (Oberle vd., 2016). Bu düşüncüyü destekler nitelikte yapılan bir araştırmada, SDÖ programlarında öğrencilerle birlikte okulun tüm personelinin dâhil edilmesinin olumlu bir okul iklimine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Banerjee, Weare ve Farr, 2014). SDÖ uygulamalarında dikkat edilmesi gereken bir diğer konu

uygulanacak programın belirlenmesidir. Bu aşama belirli basamaklarda gerçekleşmektedir. Araştırmacılar SDÖ programının seçiminde uygulanması gereken adımları; okulunun ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrencilere yönelik kısa ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, okulda kullanılan programların değerlendirilmesi, ihtiyaçlara ve hedeflere en uygun kanıta dayalı programların belirlenmesi ve programın uygulanması için gerekli kaynakların belirlenmesi şeklinde sıralamışlardır (Merrell ve Gueldner, 2010). Planlama basamağında, belirlenen programın okul-sınıf düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır: Öncelikle ihtiyaçlar yönelik kapsamlı bir plan geliştirilmelidir. Bununla birlikte, okul personeli programda yer alan SDÖ yeterliklerine sahip olmalı ve bu yeterlilikleri model olarak sergilemelidir. Aynı zamanda okul yöneticileri, personeller, öğretmenler ve aileler programın uygulanmasında işbirliği içerisinde çalışmalıdır (Pasi, 2001).

Etkililiği kanıtlanmış SDÖ programlarının özelliklerine yönelik yapılan sistematik incelemelerde üç ortak özelliğinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu özellikler;

- Beceri odaklı ve çevre odaklı tekniklerin bir arada kullanılması,
- Sıralı, aktif, odaklanmış ve açık bir programın kullanılması (SAFE)
- Öğretmenler için eğitim ve teknik yardım sağlanması şeklindedir (O'Conner vd., 2017).

Beceri odaklı teknikler; sınıf temelli dersleri, rol ve model yoluyla öğretimi ve doğrudan öğretimi içermektedir. Çevre odaklı teknikler ise; sınıf iklimi, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi gibi sosyal ve duygusal becerileri geliştiren koşulları kapsamaktadır (Heller, 2013; Meyers ve Hickey, 2014). Etkili SDÖ programları beceri odaklı ve çevre odaklı tekniklerin birleşimini kullanmaktadır (Zins vd., 2004).

Bununla birlikte etkili SDÖ programları genellikle "SAFE" kısaltması tarafından temsil edilen dört unsuru içermektedir (Durlak vd, 2011):

- Sıralı (Sequenced): Beceri gelişimi için bağlantılı ve koordine edilmiş faaliyetler kümesi. Program, becerileri adım adım geliştirmek için planlanmış bir dizi etkinlik uyguluyor mu?

- Aktif (Active): Öğrencilerin yeni beceriler edinmesine yardımcı olmak için aktif öğrenme biçimleri. Program, rol oynama ve davranışsal prova gibi aktif öğrenme biçimlerini kullanıyor mu?
- Odaklı (Focused): Kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanma. Program sosyal ve duygusal beceriler geliştirmek için yeterli zaman ayırıyor mu?
- Açık (Explicit): Belirli sosyal ve duygusal becerilerin hedeflenmesi. Program belirli sosyal ve duygusal becerileri hedefliyor mu?

SDÖ çıktılarının sürdürülebilir olması için tüm öğretim kademelerinde eğitimin temel bir parçası olması gerekmektedir (Jones ve Bouffard, 2012; Weissberg ve Greenberg, 1998; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Becerilerin eğitim sistemindeki tüm öğrencilere sunulmadığı ve tüm basamaklarda desteklenmediği takdirde anlamını yitireceği ifade edilmektedir (CASEL, 2013; Zins vd., 2004). Araştırmalar, sosyal duygusal becerilere sahip çocukların bir üst eğitim kademesine geçişlerinde akademik açıdan başarılı olma şanslarının bu beceriye sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2007). Welsh vd., (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerdeki akademik, sosyal ve duygusal yeterliliğin üst sınıf seviyesindeki becerileri yordadığı görülmüştür. Bir diğer araştırmada, öğrencilerin anaokuldaki sosyal duygusal becerileri düzeyleri ile 13-19 yıl sonraki beceri düzeyleri arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiş; erken yaşta sosyal becerilere sahip olan öğrencilerin liseden zamanında mezun olma, üniversite eğitimini tamamlama ve tam zamanlı işe yerleşme konusunda daha yetkin oldukları görülmüştür (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Becerilerin kazandırılması amacıyla uygulanan programların etkili olmasında içeriğinin yanında okul içi ilişkilerin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Okullar sosyal ortamlardır ve öğrenciler sosyal bir süreçte; öğretmenleriyle, akranlarının yanında ve ailelerinin desteğiyle öğrenirler (Elias ve Haynes, 2008; Payton vd., 2000; Zins ve Elias, 2007; Zins vd., 2004). Okul yaşantısında deneyimlenen öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğrenciler arasındaki ilişkiler olumlu öğrenme ortamının belirleyicileri arasındadır. Öğrenciler ilişki becerilerini geliştirdiklerinde, akranları ve öğretmenleri

ile etkili bir şekilde iletişim kurarlar. Kurulan etkili iletişimler aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri geliştiren olumlu öğrenme ortamını oluşturur (Yoder, 2014).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri. Okullarda öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesi hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişime katkıda bulunur (Gregory ve Weinstein, 2004; Hamre ve Pianta, 2006; Mashburn vd., 2006). Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri olan sınıflarda daha iyi öğrenme ortamları oluşur (CASEL, 2017). Öğretmenleri tarafından dinlenen, duygularına önem verilen, bağımsız kararlar almaları sağlanan, özerkliği desteklenen ve akranları tarafından kabul edilen öğrenciler, bu deneyime sahip olmayanlara göre daha fazla motive olup daha iyi performans sergilerler (CASEL, 2015). İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen bir çalışmada, SDÖ becerilerine dayalı öğretmen-öğrenci ilişkileri ile okul bağlılığı arasında pozitif yönde önemli düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (Yang, 2015).

Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi aynı zamanda sınıfın duygusal ikliminin özünü oluşturur. SDÖ uygulamalarını etkin kullanan öğretmenler, öğrencilerin sağlıklı ilişkiler sürdürmelerine ve etkili seçimler yapmalarına yardımcı olabilecek ortamlar oluştururlar. Güvenli ve şefkatli bir öğrenme ortamında saygılı ve destekleyici etkileşimler yoluyla model oluştururlar. Öğrencilerinin de birbirlerine karşı olumlu iletişimde bulunmalarını sağlarlar. Böylelikle öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebilirler ve hata yapma yapmaktan korkmazlar (Pasi, 2001). Oluşturulan olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin duygularının farkına varmalarında, duygularını yönetmelerinde, başa çıkma stratejilerini ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmelerinde ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmelerinde de önemli bir rol oynar (Melnick, Harvey ve Hammond, 2017).

Öğretmen-öğrenci etkileşimiyle birlikte ders işleme yöntemlerinin akademik başarının ve sosyal uyumun önemli belirleyicileri olduğu ifade edilmektedir (Hamre ve Pianta, 2006). Jones ve Bouffard'a (2012) göre öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri, öğretmenlerinin sosyal duygusal yeterliliklerinin yanı sıra pedagojik becerilerinden de etkilenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin SDÖ yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için becerileri doğrudan öğretebilir, ilgi çekici müfredat materyalleri kullanabilir ve olumlu sınıf yönetimini uygulayabilirler (January, Casey ve Paulson, 2011; Kress ve Elias, 2007; Zins vd., 2004). Yayınlanan bir

raporda SDÖ becerilerini destekleyen öğretmen uygulamaları şu şekilde sıralanmıştır (Yoder, 2014):

1. Öğrenci merkezli disiplin
2. Öğrencilerin çalışmalarını ve çabalarını teşvik edici bir dil
3. Sınıfta öğrencilere seçim ve sorumluluk bilinci aşılama
4. Sıcaklık gösterme ve destek olma
5. İşbirlikçi öğrenme stratejileri
6. Sınıf içi tartışmalar
7. Kendini yansıtma ve kendini değerlendirme
8. Bağımsız çalışma, doğrudan ve grupla öğretim arasında denge kurma
9. Akademik destek ve yüksek beklenti
10. Modelleme, uygulama, geri bildirim ve rehberlik yoluyla yetkinlik oluşturma

Etkili bir SDÖ sürecini gerçekleştirmek için öğretmenlerin SDÖ'nün temel kavramlarını bilmesi, yöntemle ilgili becerileri sentezlemiş olması ve öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Elias ve Arnold, 2006). Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sahip olduğu sosyal-duygusal yeterliliğin sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkileri, etkili sınıf yönetimi, olumlu bir sınıf ortamı ve etkin SDÖ uygulaması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerde sosyal ve duygusal yeterliliği geliştirilmenin bir yolu öğretmen yetiştirme programlarında SDÖ becerilerine yer verilmesidir (Fleming ve Bay, 2004; Zins vd., 2007). SDÖ öğretimini öğretmen eğitimine dâhil etmek, okullarda gerçekleşen SDÖ etkinliklerine yönelik daha fazla anlayış geliştirilmesine yardımcı olur (Waajid, Garner ve Owen, 2013). Öğretmenler programa karşı olumlu bir tutum sergilediklerinde SDÖ programlarını uygulamada daha başarılı olurlar (Durlak ve DuPre, 2008). CASEL (2013) tarafından 600'den fazla öğretmenle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %95'i sosyal ve duygusal becerilerin öğretilebilir olduğunu ve becerilerin okullarda öğretilmesinin fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, araştırmalarda öğretmenler SDÖ'yü kendi değerleri ve becerilerini ortaya koymaları açısından önemli bulduklarını (Simons ve Cleary, 2010) ve okul müfredatlarında görmek istediklerini (Buchanan vd., 2009) bildirmişlerdir.

Öğrenciler arası ilişkiler. SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan okula ilişkin faktörlerden bir diğeri de öğrenciler arası ilişkilerdir. Öğrenciler arasındaki ilişkiler olumlu okul ikliminin ve okula bağlılığın önemli bir göstergesidir (Christenson ve Havsy, 2004). Sosyal kontrol teorisine göre, öğrenciler arkadaşlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde okul ortamına daha fazla katılma eğilimine girerler (Lynch, Lerner ve Leventhal, 2013). Arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkiler empati, saygı, işbirliği, duygu düzenleme, öz denetim, hedef belirleme, yardım etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin gelişimine zemin hazırlar (Varela vd., 2013; Vass, 2003). Sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği bir ortamda öğrenciler arasındaki ilişkinin kalitesi artar. CASEL tarafından yayınlanan bir rapora göre öğrencilerin %67'si SDÖ becerilerinin arkadaşlarıyla ve okuldaki diğer öğrencilerle ilişkilerini geliştirdiğini bildirmişlerdir (CASEL, 2018).

Sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğrenciler ev, okul veya daha geniş topluluklarda daha gelişmiş duygusal (duyguları anlama ve yönetme vb.), bilişsel (problem çözme ve hedef belirleme vb.) ve davranışsal (sosyal davranışlar vb.) beceriler sergilerler (Elias vd., 1997). Hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle daha olumlu ilişkiler kurar, daha çok sınıf içi etkinliklere katılır, daha fazla duygusal uyum ve daha iyi akademik performans sergilerler (Denham, 2006; Durlak vd., 2011; Elias vd., 1997; Greenberg vd., 2003). Daha meraklı ve öğrenmeye daha çok heveslidirler (Rothbart ve Jones, 1998). Sınavlarda kaygılarını kontrol etme, arkadaşlıklar kurma ve sürdürme olasılıkları daha yüksektir (Bradley vd., 2010; Fabes vd., 1999). İhtiyaç duyduklarında yardım arama, kendi duygularını yönetme ve problem çözme durumlarında daha yeteneklidirler (Romasz, Kantor ve Elias, 2004).

Öğrencilerin deneyimledikleri olumlu sınıf iklimi istenmeyen davranışların önlenmesinde de önemli rol oynamaktadır (Aldridge, Fraser ve Huang, 1999). Araştırmacılar SDÖ programlarının öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasında ve öğrenciler arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesinde ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkili olduğu ifade etmişlerdir (Portnow, Downer ve Brown, 2018). Lindsay'ın (2013) yaptığı çalışmada öğrenciler, SDÖ'nün kişisel ve kişilerarası becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrenme ortamlarını olumlu yönde geliştirdiğini bildirmişlerdir.

Okullarda öğrencilerin yaşadıkları çoğu kişiler arası sorunların kaynağının sosyal ve duygusal yetersizliklerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Raver, 1997).

Neft (2006) tarafından yapılan çalışmada zorbalığa katılan öğrencilerin SDÖ becerilerinin katılmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Sosyal ve duygusal problemler yaşayan öğrenciler öğrenme sürecinde hem kendisini hem de sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilemektedirler (Brekelmans, Tartwijk ve Severiens, 2014). Sosyal ve duygusal yetersizlik, disiplin açısından istenmedik durumları meydana getirdiği gibi akademik yaşantıları da olumsuz etkiler. Araştırmacılar, sosyal ve duygusal açıdan düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin akademik başarılarının düşeceğini, okula ve sınıfa uyum sağlayamayacaklarını vurgulamaktadırlar (Lopes ve Salovey, 2004).

SDÖ, başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmak için gereken kişilerarası ve küçük grup becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Bu becerilere sahip olmak için işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. İşbirlikçi öğrenme genellikle SDÖ programlarının bir bileşenidir, sosyal ve duygusal yeterliliklerin çoğu işbirlikçi bir bağlamda geliştirilir (Johnson ve Johnson, 2004). Bu düşünceyi destekler nitelikte yapılan bir meta-analiz çalışmasında, uygulanan 12 başarılı okul iklimi programından dördünün doğrudan öğrencilere yönelik olmaktan ziyade, işbirlikçi öğrenme, sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan öğretim stillerini ve sınıf tekniklerini ele aldığı görülmektedir (Sklad vd., 2012). İşbirlikçi ortamın geliştirilmesi öğrenci ve akranları arasındaki olumlu etkileşimleri, akademik başarıyı, öğrenme katılımını, sosyal ve duygusal refahı geliştirir (Eddles-Hirsch vd., 2010). Öğrencilerin iyi oluş ve okula bağlanma düzeylerinin gelişimine katkılar sunar (Huffman, Mehlinger ve Kerivan, 2000).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Aile

Ebeveyn ilişkileri. SDÖ becerilerinin gelişiminde çevreyle ilk ilişkilerin kurulduğu, sosyalleşme sürecinin başladığı ve erken dönem yaşantılarının yer aldığı aile önemli bir yere sahiptir. Goleman'a (1996) göre aile bireyin ilk duygusal öğrenme okuludur. Birey kendisine yönelik duygularını, duygularını nasıl ifade edeceğini ve diğerlerinin duygularına nasıl tepki vereceğini ilk kez ailede öğrenir. Bu deneyim, sadece ebeveynlerin doğrudan çocuklara söyledikleri ve yaptırımlarıyla değil, sergilediği modeller aracılığıyla da gerçekleşir. Anne ve babanın güven verici, destekleyici ve hoşgörülü bir biçimde yaklaşması, çocuğun sosyal ve duygusal

gelişimi için ideal ortamı oluşturur. Ebeveynle çocuk arasındaki olumlu ilişkiler sağlıklı bir kişilik gelişiminin de zeminini hazırlar. Çocukların kendilerine güvenen, yaratıcı, özerk, kendi haklarını korumasını bilen, başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içerisine girebilen, çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmelerinde etkili olur (Kandır ve Alpan, 2008).

Ebeveynle olan ilişkide yaşanan olumsuz deneyimler ise istenmedik durumların ortaya çıkmasına neden olur. Aynı zamanda, gelecek yaşantılarda ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara da kaynaklık eder. Araştırmacılara göre sosyal ve duygusal davranış problemlerinin temelinde aile faktörünün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Sosyal uyumsuzluk, olumsuz tepkide bulunma ve düşük akademik performans büyük oranda çocukluk dönemindeki sosyal ve duygusal yetersizliklerden kaynaklanmaktadır (Amato, 2005; Elliot ve Busse, 1991). Ebeveynle olan ilişkinin kalitesi çocukların sosyal çevrelerine tepki verme eğilimlerini de belirler (Cohen vd., 2005).

Olumlu kişiler arası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan beceriler kritik kazanımlardır; ancak bazı çocuklar sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmada ya da öğrenmedeki sorunları nedeniyle uyum sağlayıcı ilişkileri oluşturmakta sorun yaşarlar (Carlyon, 1997). Çocuklarda sosyal ve duygusal becerileri edinmedeki ve/veya uygulamadaki eksiklikler ve hatalar düzeltilmezse gelecekte yaşanabilecek sorunlara yönelik risk oluştururlar (Segrin ve Flora, 2000). Ebeveynler çocuklarının duygularını görmezden geldiğinde, çocuklar duygularının önemli olmadığına inanırlar. Duygularını ifade ederken cezalandırdıklarında duygularının içeride tutulması ve gizlenmesi gereken tehlikeli şeyler olduğunu düşünürler. Bu durum sonrasında öfke veya depresyon gibi istenmedik sonuçlara yol açar (Fredericks vd., 2015).

Yaşamın ilk yıllarındaki bakım, güvenlik, sağlık, disiplin, sosyal-duygusal destek gibi önemli fiziksel ve psikolojik gereksinimler genellikle aile ortamında karşılanır (Davis-Kean ve Eccles, 2005). Aileler, çocuklarını sağlıklı, bilgili, sorumlu ve sosyal açıdan yetkin bireyler olarak yetiştirmeyi ve eğitmeyi amaçlar. Onlara sadece akademik olarak yatırım yapmakla kalmaz, sosyal ve duygusal becerilerinin de gelişimini desteklerler (Roy ve Giraldo-Garcia, 2018; Weissberg vd., 2015). Sosyalleşme açısından çocuklarının gelişiminde merkezi bir rol oynarlar. Gerekli

bilişsel, ilişkisel ve sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli destek sunarlar (Elias, 2006).

Güçlü bağların, destekleyici anne baba tutumlarının ve etkili iletişimin olduğu aileler, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için uygun ortamları oluşturur (Bar-On, 1997; Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Raver ve Knitzer, 2002; Roy ve Giraldo-Garcia, 2018). Yapılan araştırmalarda çocukların ebeveynleriyle etkileşimlerinde algıladıkları sıcaklık ve duyarlılığın çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine (Santos, Fettig ve Shaffer, 2012), sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve diğerleriyle olan duygusal bağlarını geliştirmelerine (Ladd ve Pettit, 2002) katkıda bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ebeveynleriyle sıcak ve sevgiye dayalı bir ilişki kuran çocukların SDÖ becerilerinin de yüksek olduğu (Yılmaz, 2014), olumlu anne baba tutumları ile SDÖ becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu (Öztürk, 2017) tespit edilmiştir.

Çocuklar gerekli sosyal ve duygusal becerilere sahip olmalarının yanında ebeveynler tarafından sunulan sosyal desteğe de ihtiyaç duyarlar (Elias ve Haynes, 2008). Çocuğun çevresindeki önemli kişilere yönelik algıladığı sosyal destek, akademik, sosyal ve duygusal olmak üzere çok yönlü gelişimi için önemli bir faktördür (Yıldırım, 1999; 2004; Yıldırım ve Ergene, 2003). Ebeveynlerin sağladığı destek, çocukların duygularını anlamaları, duygularıyla başa çıkmaları, hedefler belirlemeleri, empati kurmaları ve sorumlu kararlar almaları gibi SDÖ becerilerinin kazanımını kolaylaştırır (Redding, 2014). Bu düşünceyi destekler nitelikte, yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar sosyal ilişki unsurlarından olan aile desteğinin ergenlerde SDÖ becerilerini yordadığını (Candan ve Yalçın, 2018) ve algılanan sosyal destek ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkili olduğunu (Elçik ve Bayındır, 2015) göstermektedir.

Erken çocukluk dönemindeki sosyal ve duygusal gelişim kalıtım, eğitim ortamı ve sosyal çevre gibi faktörlerden etkilenmektedir (Cohen vd., 2005). Çocukların ebeveynlerinden öğrendikleri duygusal kazanımlar güçlü ve uzun ömürlüdür. Ebeveynler, çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi için nitelikli zaman ayırmalı ve becerilerin kazandırılmasını kolaylaştıran öğretim modellerini ve eğitim ortamlarını tasarlamalıdır (Roy ve Giraldo-Garcia, 2018). Bununla birlikte, çocuklarının sosyal ortamlarda karşılaşacakları farklı duygularla başa çıkmalarını sağlayacak faaliyetleri planlamalıdır (Goleman, 1998). Akranların birbirleriyle olumlu,

yansıtıcı ve yapıcı bir şekilde ilişki kurabilecekleri ve toplum yaşamıyla ilgili önemli konuları ve sorunları ele alabilecekleri ortamları oluşturmalarıdır (Pasi, 2001). Problem çözme etkinliklerini modelleyerek okuldaki ve okul dışındaki sorunlarını çözebilecek kendi çözüm yollarını geliştirmelerini sağlamalıdır (Roy ve Giraldo-Garcia, 2018).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme ve Okul-Aile İşbirliği

Veli katılımı. Çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde bir diğer önemli faktör okul-aile ortaklıklarıdır. Bu noktada aile katılımının sağlanması önemlidir. Aile katılımı hem ebeveynlerin okulla ilgili tutum ve davranışlarını hem de okulun sosyal ilişkilerini, ortaklıklarını ve etkileşimlerini içerir (Weiss vd., 2009). Sadece çocuklarının eğitimsel ilerlemelerini değil, sosyal ve duygusal becerilerini de desteklemeyi amaçlayan ev ve okul ortamlarındaki davranışlarını kapsar (El Nokali vd., 2010). Akademik başarıyı artırmanın yanı sıra SDÖ becerilerini de geliştirir (CASEL, 2005; Christenson, Godber ve Anderson, 2005). Ebeveyn katılımından kaynaklanan olumlu akademik sonuçlar, erken çocukluk döneminden ergenliğe ve ötesine kadar uzanır (Patrikakou vd., 2005).

Araştırmacılar ve uygulayıcılar, akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştirmek için okul aile ortaklıklarını geliştirmenin önemini vurgulamaktadır (Patrikakou vd., 2005). Söz konusu ilişkinin güçlü olması çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahipken zayıf olması veya eksikliği bir risk faktörü oluşturur (Weissberg ve Greenberg, 1998). Aile katılımında önemli faktörler ebeveynlerin sosyal ve psikolojik kaynakları, çocuklarına ilişkin algıları, çocuklarının eğitimindeki rolleri, okula karşı tutumları, sosyalleşme uygulamaları ve erken dönem eğitimleridir (Davis-Kean ve Eccles, 2005). Planlı ve koordinasyonlu aile-okul ilişkisi öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal öğrenimini büyük ölçüde geliştirir, okul ile yaşam başarısı arasında aracı bir rol oynar (Patrikakou vd., 2005). Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada okul temelli katılım, sosyalleşme ve akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Hill ve Tyson, 2009).

SDÖ becerilerinin öğretimi sınıf dışında desteklendiğinde öğrencilerin becerileri kazanma, genelleme ve sürdürme olasılığı artar (CASEL, 2005). Araştırmalar, aile katılımının çocukların okula karşı daha olumlu tutum ve davranış sergilemelerine, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011). Aileler, eğitime

katıldığında öğrenciler öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurarlar (Chen ve Gregory, 2009). Ebeveynlerin okuldaki sosyal ve duygusal gelişim çabalarına olan katkıları becerilerin daha iyi kazanılabileceği bir ortam oluşturur. Araştırmalarda, SDÖ programlarının aile katılımı sağlandığında daha güçlü hale geldiği görülmüştür (Albright ve Weissberg, 2010; Patrikakou ve Weissberg, 2007). Benzer şekilde sınıf ya da okulu kapsayan müdahalelerin aksine, ebeveynleri de kapsayan müdahalelerde öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal kazanımlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Sheridan, 1997).

İdeal bir okul aile işbirliği, öğretmenler ve aileler arasında iki yönlü iletişimin sağlanmasına dayanır. Aile üyelerinin hem okuldaki hem de evdeki eğitime aktif katılımını teşvik eder. Böylece öğrencilerin aldıkları mesajların sürekliliği sağlanır. Öğrenciler öğrendiklerini çoklu ortamlarda uygulayabilirler (Durlak vd., 2011). Albright ve Weissberg (2010) SDÖ programlarının planlanmasında yardımcı olabilecek üç tür okul-aile ortaklığı belirlemiştir:

- Aileleri çocuklarının eğitimine aktif ve etkili bir şekilde katılmaları konusunda bilgilendiren ve güçlendiren iki yönlü okul-aile etkileşimi,
- Ailelerin okul temelli öğrenmeyi genişletmelerine ve pekiştirmelerine yardımcı olan evde aile katılımı,
- Aileleri sınıf ve okul temelli etkinliklere katılmaya teşvik eden okulda aile katılımı.

Becerilerin etkin kullanımı için SDÖ öğretimi okul, aile ve toplum üyeleri ile koordine etmek önemlidir. Araştırmacılar bu nedenle okul-aile ortaklığını; öğretmenler ve aileler arasında iki yönlü iletişimin teşvik edilmesini ve aile üyelerinin hem evde hem de okulda öğrencilerin eğitime katılmasını önermektedir (Weare ve Nind, 2011). Olumlu bir ebeveyn-öğretmen ilişkisi kişilerarası güven, karşılıklı saygı, destek, iki yönlü iletişim, işbirliği ve koordinasyonu sağlar (Adams ve Christenson, 2000). Çin'de yapılan bir araştırmada ebeveyn-öğretmen ilişkisinin öğrenciler arasında daha iyi sosyal davranış ve kariyer gelişimi ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir (Deng vd., 2017). Ebeveynler ve okul arasındaki karşılıklı ilişkiler, hem öğrencinin çıkarları adına iletişim ve koordinasyonu sağlar hem de ebeveynlerin okulda ve çocuklarının eğitiminde aktif rol almasını kolaylaştırır (Schaps, Battistich ve Solomon, 2004).

Fan ve Chen (2001), ebeveyn katılımının etkisini inceledikleri çalışmalarında, katılımın olumlu eğitimsel sonuçları meydana getirdiğini tespit etmişlerdir. Kentsel okul bölgesinde yapılan bir diğer araştırmada, ebeveynleri okul etkinliklerine (okul faaliyetlerine katılma, sınıfta gönüllü olma veya ebeveyn-öğretmen konferanslarına katılma) dahil olan çocukların sosyal ve akademik alanlarda gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Powell vd., 2010). Bir diğer çalışmada ana sınıfına devam eden çocuklara aile katılımlı ve aile katılımsız SDÖ becerileri programı uygulanmış, aile katılımı gruptaki SDÖ puanlarının aile katılımsız gruba kıyasla daha yüksek olduğu ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği gözlenmiştir (Ceylan ve Yiğitalp, 2018).

Ebeveynlerin okula ilişkin olumlu algısı çocuklarının okula ilişkin algısını büyük ölçüde etkiler (Patrikakou vd., 2005). Ebeveyn okulla ilgili evde ne kadar çok iletişim kurarsa çocuk okulda o kadar başarılı olur (Ho ve Willms, 1996). Ebeveyn-çocuk iletişimi ve etkileşimi, çocuklarda iletişim becerilerini de teşvik eder. Hem okulda hem de toplumda daha iyi sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Ebeveynler ve öğrenciler evde becerileri uygulayıp kullandıklarında etkileri daha fazla olur. SDÖ becerilerinin geliştirilmesi ailedeki yeterliliklerin gelişmesine de katkı sunar (Johnson ve Johnson, 2004). Çocuklar sadece becerilerini geliştirmekle kalmaz, aile üyeleri birbirlerini açıkça dinlediklerinde ve sorunlarını birlikte çözdüklerinde aile içindeki ilişkiler de gelişir (Fredericks vd., 2005).

Oluşacak eşgüdüm ve koordinasyon okul-aile bağlarını güçlendirir, ebeveynlerin okul yaşantısına aktif katılımını sağlar. Ebeveynler SDÖ becerilerinin geliştirmek için benzer stratejiler kullandıklarında ev ve okul arasındaki geçiş kolaylaşır, davranışlarda tutarlılık ve süreklilik oluşur. Bu durum sadece çocukların becerilerini değil ebeveynleri ile olan ilişkilerini de geliştirir. Çocuklar öz farkındalık, sosyal farkındalık, empati, problem çözme becerileri ve diğer sosyal ve duygusal yeterlilikleri kazandıkça evdeki duygusal iklim gelişir (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında SDÖ becerileri ile ilgili çalışmalar ekolojik sistem yaklaşımı temel alınarak birey, mikrosistem ve mezosistem düzeylerindeki değişkenlere göre sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte, anlamsal bütünlüğün

oluşturulması amacıyla benzer değişkenlerin olduğu araştırmalar bir arada sunulmuştur.

Bireyle ilgili araştırmalara bakıldığında SDÖ becerilerinin; öz-yeterlik, benlik saygısı, empatik eğilim, akademik başarı, yaşam boyu öğrenme, yaşam doyumu, umut, eleştirel düşünme, bilişsel farkındalık, problem çözme, sosyal uyum, duygusal zekâ, eğitsel stres, zorbalık, saldırganlık, bağımlılık, yalnızlık düzeyi vb. kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Totan (2011) tarafından 567 ilköğretim (ortaokul) öğrencisi ile yapılan çalışmada, SDÖ ihtiyaçları ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenleme puanları yüksek öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik düzeyi ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan bir diğer çalışmada çocuk evlerinde kalan ergenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile sosyal ve duygusal becerileri arasında pozitif yönde önemli düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Toraman, 2018). Buna göre SDÖ beceri düzeyleri yüksek bireylerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalara bakıldığında benzer bir ilişkinin benlik saygısı ile de olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinde SDÖ becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Merter (2013), ilgili değişkenler arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıkoç ve Kaplan (2017) tarafından mesleki benlik saygısı ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği ve toplamda 347 lisans öğrencisinin yer aldığı bir diğer çalışmada öğrencilerin mesleki benlik saygıları ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle SDÖ becerileri yüksek bireylerin kendilerine yönelik olumlu değerlendirmelerinin de daha fazla olduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünme, problem çözme, üst bilişsel farkındalık, duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme gibi 21. yy becerilerinin de SDÖ becerileri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Arslan ve Demirtaş (2016) tarafından üniversite öğrencilerinde SDÖ becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelediği araştırmada eleştirel düşünme becerisinin SDÖ becerisini yordadığı tespit edilmiştir. Melikoğlu (2020) tarafından SDÖ becerileri ile problem çözme ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı bir diğer çalışmada, ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri ile SDÖ puanları arasında önemli

düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada Yazgı (2019), üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile SDÖ becerileri arasında önemli düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. İşeri (2016) tarafından yapılan ve toplamda 648 lise öğrencisinin katıldığı bir diğer çalışmada lise öğrencilerinde duygusal zekâ ve SDÖ becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde önemli ilişkiler olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme ve SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada ise Akçaalan (2016), üniversite öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönde önemli düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, SDÖ becerileri yüksek olan bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, üst bilişsel farkındalık, duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

SDÖ becerileri ile ilgili araştırmalarda ele alınan bireysel özelliklerden bir diğeri ise yaşam doyumu, umut düzeyi, empatik eğilim gibi iyi oluşu arttıran faktörlerdir. Ergenlerde SDÖ becerileri ile umut düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada, iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Candan ve Yalçın, 2018). SDÖ becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisinin incelendiği benzer bir çalışmada ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinde SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umudu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kabakçı ve Totan, 2013). Albakır-Yavuz (2019) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilimin SDÖ becerilerini önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre SDÖ becerileri yüksek olan bireylerin yaşam doyumu, umut düzeyi, empatik eğilim gibi iyi oluş düzeylerini arttıran becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

SDÖ becerilerinin bireyin iyi oluşu arttıran faktörlerle pozitif yönlü ilişkisinin yanında zorbalık, saldırganlık, bağımlılık, yalnızlık gibi istenmedik davranışlar ile negatif yönlü ilişkilerinin olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinde SDÖ becerileri ile zorbalık davranışları ve saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmada, SDÖ becerilerinin zorbalık davranışları üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu, saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların SDÖ beceri düzeyleri arttığında zorbalık yapma oranlarının azaldığı görülmüştür (Mutlu, 2020). Kabakçı ve Totan (2011) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada ilköğretim (ortaokul)

öğrencilerinde problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin zorbalıkla negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aftab, Sarıçam ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ergenlerde SDÖ becerileri ile Facebook Bağımlılığı arasında negatif yönlü önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde yalnızlık düzeyleri ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada Körler (2011), SDÖ becerilerinden olan kendilik değerini artıran becerilerin ve iletişim becerilerinin yalnızlığı negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre SDÖ becerileri yüksek düzeyde olan öğrencilerin zorbalık ve saldırganlık eğilimlerinin, yalnızlık ve problemlili medya kullanım düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalar başlığı altında ele alınan bir diğer bireysel özelliklerle ilgili araştırma grubu demografik değişkenlerin yer aldığı araştırmalardır. Bu araştırmalara bakıldığında, SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, fiziksel aktivite katılım durumu, yerleşim yeri ve boş zaman faaliyetleri vb. sosyo-demografik değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Kabakçı ve Korkut (2008) ortaokul öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığını; Durualp (2014) ergenlerin SDÖ becerilerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılaştığını; Furtana (2018) ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri ile cinsiyet, sınıf ve baba öğrenim durumuna göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Işık (2019) tarafından yapılan çalışmada SDÖ becerilerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılıklar olduğu; Güven (2019) tarafından yapılan çalışmada aktif spora katılımın SDÖ becerilerini arttırdığı; Temelli (2019) tarafından yapılan çalışmada üstün zekâ tanısı almış çocukların tanı almayanlara göre SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Avşar (2018) tarafından yapılan çalışmada 10-12 yaş grubu öğrencilerin SDÖ becerilerinin beden eğitimi dersi dışında katıldıkları fiziksel aktivite, egzersiz, oyun gibi etkinlikler, beden eğitimi ve oyun türü tercihleri değişkenlerine göre önemli düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin SDÖ becerilerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alıp almadığı, kendilerine ait odasının olup olmadığı, el ve ayak kullanma tercihleri, içedönük ya da dışadönük olmaları değişkenlerine göre önemli düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kuyulu (2015) lise

öğrencilerinde SDÖ becerilerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba eğitim durumu, baba mesleği, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, aile gelir düzeyi ve aile desteği gibi değişkenler açısından farklılaştığını tespit etmiştir. Akademik başarı ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017), Türkçe ve Matematik derslerindeki başarısı “çok iyi” olan öğrencilerin SDÖ düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Soylu (2007) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde SDÖ becerilerinin anne-baba eğitim durumuna ve yetiştikleri yerleşim yerlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre büyük şehirlerde yetişen öğrencilerin daha fazla SDÖ becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Şara ve Hasanoğlu (2015) küçük şehirde yaşayanlar ile sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ilkokul öğrencilerinin SDÖ becerilerinin daha yüksek olduğunu; Totan vd., (2014) kırsalda yaşayan ergenlerin kasaba ve şehirde yaşayanlara oranla daha yüksek SDÖ puan ortalamalarına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara göre, SDÖ becerileri ile cinsiyet, sınıf, yerleşim yeri, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu gibi kategorik değişkenler arasında istatistiksel açıdan önemli ve önemsiz düzeyde farklılaşmaların olduğu görülmektedir.

İlgili araştırmalar başlığı altında bireysel özelliklere yönelik değişkenleri içeren deneysel çalışmalara bakıldığında okul temelli kanıta dayalı programlarla birlikte araştırmacılar tarafından geliştirilen veya uyarlanan programların bireylerin sahip olduğu SDÖ becerileri üzerindeki etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Okul temelli kanıta dayalı programlara bakıldığında araştırmalarda Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Lions Quest, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı (SEAL), Güçlü Çocuklar, Güçlü Gençler, MindUp, Yapabilirsin! SDÖ programlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Programların etkililiğine yönelik yapılan analizlere bakıldığında ise uygulamalar sonrasında katılımcıların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği, olumlu davranışlarının arttığı ve davranış problemlerinin azaldığı tespit edilmiştir. SDÖ becerileri ile ilgili deneysel çalışmalarda bir diğer grup, araştırmacılar tarafından geliştirilen bağımsız programların yer aldığı araştırmalardır. Bu araştırmalara bakıldığında geliştirilen programların kanıta dayalı programlarla benzer şekilde öğrencilerde problem çözme becerisi, yaşam doyumu, okula bağlanma, sosyal beceriler gibi istendik davranışların artmasında, problemler gibi istenmedik davranışların ise azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Humphrey vd., (2010) tarafından yapılan ve ilkököl öğrencilerinde SDÖ becerilerinin gelişimi incelendiği çalışmada toplamda 182 öğrenciden oluşan (102 deney, 80 kontrol grubu) bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan öğrencilere haftada bir kez olmak üzere dokuz hafta süreyle ilgili program uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında elde edilen sonuçlara göre deney grubunda yer alan çocukların empati, öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerinde kontrol grubuna kıyasla önemli düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamanın bitiminden sekiz hafta sonra yapılan izleme testinde programın etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.

Gueldner ve Merrell (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Güçlü Çocuklar Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlikleri ve içe yönelim problemleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla toplamda 125 ortaokul öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu oluşturmuş, araştırmada deneysel tasarım olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Güçlü Çocuklar Programı'nın uygulandığı gruplarda yer alan öğrencilerde sosyal ve duygusal yeterliklerde artış olduğu; ancak programın içe yönelim problemlerinde önemli düzeyde bir etki oluşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Marchant vd., (2010) tarafından yapılan araştırmada Güçlü Çocuklar Programı'nın ilköğretim çocuklarının sosyal duygusal yeterlikleri ve içe yönelim problemleri üzerindeki etkililiği incelenmiş, bu amaçla üç ilkökolden risk grubunda bulunan toplamda 22 çocuğun yer aldığı bir çalışma grubu oluşturulmuştur. İlgili program risk grubunda bulunan çocuklara haftada iki kez olmak üzere altı hafta boyunca uygulanmış, uygulama sonrasında yapılan analizlerde programa katılan çocukların içe yönelim problemlerinde azalma, sosyal duygusal yeterliklerinde ise artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 4-6 hafta sonra yapılan izleme testinde programın etkisinin halen devam ettiği saptanmıştır.

Özdemir-Beceren (2012) tarafından yapılan diğer bir çalışmada Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın etkililiğinin incelenmesi amacıyla deney grubunda yer alan 20 anaokulu öğrencisine haftada bir olmak üzere toplamda 12 hafta boyunca ilgili program uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlara göre kontrol grubuna kıyasla deney grubunun sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış puan ortalamalarında önemli düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Merrell vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada

Güçlü Çocuklar ve Güçlü Gençler Programı'nın etkililiğini değerlendirmek için üç pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Bu amaçla üç müdahale grubu (ilk çalışma için 5. sınıfta öğrenim gören 120 ortaokul öğrencisi, ikinci çalışma için 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 65 ortaokul öğrencisi, üçüncü çalışma için ise 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören ve duygusal rahatsızlık yaşadığı belirlenen 14 lise öğrencisi) oluşturulmuştur. Çalışmada birinci ve ikinci gruplar için Güçlü Çocuklar, üçüncü grup için ise Güçlü Gençler müdahale programları haftada bir ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen sonuçlara göre programların uygulandığı gruplarda yer alan öğrencilerde duygusal ve davranışsal semptomlarda azalma, başa çıkma stratejilerinde ise artış olduğu görülmüştür.

Güçlü Çocuklar Programı'nın etkililiğinin incelendiği bir diğer çalışmada toplamda 106 ilkokul öğrencisinin yer aldığı öntest-sontest-izleme testli deneysel desen kullanılmıştır (Harlacher ve Merrell, 2010). Öğrenci grubuna Güçlü Çocuklar Programı haftada bir ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmış, uygulamalara ek olarak bir destek seansı daha eklenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programın uygulandığı öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde ve başa çıkma stratejilerinde artış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, elde edilen olumlu sonuçların iki ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Buna göre Güçlü Çocuklar, Güçlü Gençler programlarına ilişkin araştırmalarda, ilgili programların sosyal ve duygusal becerileri geliştirilmesinde ve genel olarak içsel problemlerin azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı araştırmalarda programın içsel problemlerde istatistiksel açıdan önemli düzeyde etki oluşturmadığı raporlanmıştır.

Göl-Güven (2017b) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin oyun yoluyla SDÖ becerilerini desteklemek üzerine geliştirdiği İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programı'nın (İKDOP) etkililiğini incelemiştir. Çalışmada programın sınıf ortamı üzerinde istatistiksel anlamda bir fark yaratmadığını; ancak olumlu öğrenci davranışlarının artmasına ve olumsuz öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunduğu tespit etmiştir. Kağıtçıbaşı, Baydar ve Cemalciler (2018) tarafından yapılan çalışmada ergenlere yönelik geliştirilen Pozitif Ergen Gelişimi (PERGEL) programının sosyal ve duygusal beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlara göre programın uygulanmadığı okullarda yer alan öğrencilerde 12 beceriden dokuzunda gerileme

olduğu; uygulandığı okullarda ise öz yeterlilik, hedefe odaklanma, çabayı önemseme ve değişime açık olma becerilerinde farklılık olmadığı; bununla birlikte duygu düzenleme, ilişki düzenleme ve ahlaki tutum puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Baydan (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla ilkokulda öğrenim gören toplamda 32 öğrencinin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur (16 deney, 16 kontrol). Araştırmada deneysel tasarım olarak öntest-sontest-izleme testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Hazırlanan program deney grubuna sekiz hafta süreyle uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre Sosyal-Duygusal Beceri Programı'nın deney grubundaki öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğu ve izleme testi sonuçlarına göre programın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Korkulu vd., (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine hazırlanan Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın SDÖ becerileri ve üst biliş becerileri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla ortaokulda öğrenim gören toplamda 152 öğrencinin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur (48 deney 52 kontrol, 52 plasebo). Araştırmada deneysel tasarım olarak öntest-sontest kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere altı hafta süreyle hazırlanan program, plasebo grubuna ise 10 oturumluk "Verimli Ders Çalışma Programı" uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Eğitimi Programı'nın deney grubundaki öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Akbulut-Kılıçoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada tek ebeveyne sahip ergenlere yönelik hazırlanan Dışavurumcu Temelli Grup Çalışması'nın SDÖ becerileri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla toplamda 16 öğrencinin yer aldığı bir çalışma grubu oluşturulmuştur (sekiz deney, sekiz kontrol). Deney grubuna her bir oturumu 90-120 dakika olmak üzere dokuz oturumluk program uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre grup çalışmasına katılanların SDÖ becerilerinin katılmayanlara göre önemli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Totan (2011) tarafından geliştirilen bir diğer çalışmada Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinin SDÖ becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 2009–2010 eğitim öğretim yılında iki farklı ilköğretim okulundan rastgele

seçimle belirlenen 20 öğrenciye haftada bir olmak üzere toplamda 10 hafta boyunca ilgili program uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlara göre Problem Çözme Becerileri Programı'nın kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki öğrencilerin SDÖ becerilerini önemli düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

Demirelli ve Barut (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinde uygulanan Atılganlık Eğitimi'nin SDÖ becerileri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla toplamda 50 öğrencinin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur (25 deney, 25 kontrol). Hazırlanan program deney grubuna 10 hafta süreyle uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre Atılganlık Eğitimi'nin öğrencilerin iletişim becerilerine ve stres düzeylerine önemli düzeyde etki ettiği, problem çözme ve kendilik algılarına ise etki etmediği görülmüştür. Küçüközdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kanıt temelli bir SDÖ müfredatını uygulayabilmeleri için okul öncesi öğretmenleri eğitime alınmış ve eğitim sonrası uyguladıkları programın etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla dört anaokulundan seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen toplamda 146 çocuğa (61 kontrol, 85 deney) öntest-sontest uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere iki haftada bir saat eğitim ve haftada bir saat sınıf içi koçluk desteği verilmiştir. 12 hafta süren uygulamalar sonrasında deney grubunda yer alan çocukların duyguları tanıma ve problem çözme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla önemli düzeyde arttığı görülmüştür.

Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen (2017) tarafından yapılan çalışmada hazırlanan Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal-Duygusal Eğitim Programı'nın ön ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Bu amaçla toplamda 40 öğrencinin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur (her bir grupta 10 kişi olmak üzere iki deney, bir plasebo ve bir kontrol grubu). Araştırmada deneysel tasarım olarak öntest-sontest-izleme testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna haftada bir saat olmak üzere 10 hafta süreyle hazırlanan program, plasebo grubuna sekiz oturumluk serbest zaman etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrencilerin genel kendilik değeri puanlarının kontrol grubuna kıyasla yüksek olduğu ve izleme testi sonuçlarına göre programın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür.

Benzer şekilde, Panayiotou, Humphrey ve Wigelsworth (2019) tarafından yapılan araştırmada İngiltere'deki 45 ilkokulda öğrenim gören 1626 öğrenci ile gerçekleştirilen PATHS programının etkililiği ele alınmıştır. Araştırmada program çıktılarından olan sosyal-duygusal yeterlilik, okula bağlılık, ruhsal problemler ve akademik kazanım arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Yapılan analizden elde edilen sonuca göre sosyal-duygusal yeterliliğin, okula bağlılık ve ruhsal problemler yoluyla akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği görölmüştür. Buna göre PATHS programının sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinde ve problemleri davranışların önlenmesinde etkili bir program olduğu söylenebilir.

Ashdown ve Bernard (2012) tarafından yapılan çalışmada hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimini, iyi oluşunu, akademik başarısını geliştirmeye ve davranış problemlerini azaltmaya yönelik uygulanan Yapabilirsin! Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla Avustralya'nın Melbourne kentinde bir Katolik okuluna devam eden toplamda 99 öğrenciye haftada üç kez olmak üzere toplamda 10 hafta boyunca ilgili program uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan analizlerde öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerinde, iyi oluş ve akademik başarı düzeylerinde artış; davranış problemlerinde ise azalma olduğu tespit edilmiştir. Carvalho, Pinto ve Moraco (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Portekiz'de devlet okullarında öğrenim gören 453 ilkokul öğrencisine uygulanan MindUp Programı'nın etkililiği incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, analizde kullanılacak veriler öğretmenlerden ve çocuklardan öz bildirim dayalı anketler yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre MindUp programına katılan çocukların yarısından fazlasının kontrol grubuna kıyasla daha fazla duygu düzenleme, olumlu duygulanım ve öz-şefkate sahip olduğu görölmüştür.

İlgili araştırmalar başlığı altında ele alınan bir diğer bireysel değişkenlerin yer aldığı araştırma grubu uygulanan okul temelli kanıta dayalı programların etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan geniş çaplı meta analiz çalışmalarıdır. Meta analiz çalışmalarında yapılan etkililik analizleri sonuçlarına bakıldığında kanıta dayalı SDÖ programlarının sosyal beceri, akademik başarı, olumlu tutum, olumlu benlik imajı, iyi oluş gibi istendik davranışların geliştirilmesinde ve eğitsel stres, davranış problemleri,

madde kötüye kullanımı gibi istenmedik davranışların önlenmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Durlak vd., (2011) tarafından 1955-2007 yılları arasında okul öncesinden yükseköğrenime kadar 270,034 öğrencinin yer aldığı 213 farklı okul temelli önleme ve müdahale programının incelendiği meta analiz çalışmasında SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik programların etkililiği incelenmiştir. Yapılan analizler sonrasında programların uygulandığı gruplarda yer alan öğrencilerin kontrol gruplarına kıyasla sosyal ve duygusal becerilerinde, sosyal davranışlarında ve akademik başarılarında artış; davranış problemleri ve eğitsel stres düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca programların öğrencilerin akademik başarılarında %11'lik bir artışı meydana getirdiği tespit edilmiştir. Sklad vd., (2012) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında 1995-2008 yılları arasında yapılan 75 okul temelli evrensel SDÖ programının etkililiği incelenmiştir. Çalışmada programların etkileri sosyal beceriler, antisosyal davranış, madde kötüye kullanımı, olumlu benlik imajı, akademik başarı, iyilik hali ve olumlu sosyal davranış olmak üzere yedi ana sonuç kategorisinde ele alınmıştır. Analizler sonrası elde edilen sonuçlara göre uygulanan okul temelli SDÖ programlarının bütün kategorilerde etkili olduğu; sosyal beceriler, olumlu benlik imajı, akademik başarı, iyilik hali ve olumlu sosyal davranışı artırıp, antisosyal davranış ve madde kötüye kullanımını azalttığı görülmüştür. Bununla birlikte, programların olumlu etkilerinin altı ay sonrasında da devam ettiği saptanmıştır.

Taylor vd., (2017) tarafından yapılan bir diğer meta analiz çalışmasında 1981-2014 yılları arasında okul öncesinden liseye kadar kentsel ve kırsal ortamlarda yaşayan, etnik ve sosyoekonomik olarak farklı gruplarda yer alan toplamda 97,406 öğrencinin yer aldığı 82 okul temelli SDÖ programı incelenmiştir. Yapılan analizlerde programların SDÖ becerilerini, olumlu sosyal davranışı, akademik başarıyı geliştirdiği; davranış problemlerini, eğitsel stresi ve madde kötüye kullanımını önlediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, izleme testlerine yönelik yapılan analizlerde programların etkilerinin yaklaşık dört yıla kadar (195 hafta) devam ettiği tespit edilmiştir. Benzer değişkenlerin ele alındığı Wigelsworth vd., (2016) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, 1995-2013 yılları arasında yapılan 89 okul temelli SDÖ programı ele alınmıştır. Yapılan analizlerde SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik programların uygulandığı gruplarda yer alan öğrencilerin kontrol gruplarına kıyasla SDÖ becerilerinde, sosyal davranışlarında ve akademik

başarılarında artış; davranış problemleri ve eğitsel stres düzeylerinde ise azalma olduğu görülmüştür. Mahoney, Durlak ve Weissberg (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırmada okul temelli SDÖ programlarına ilişkin toplamda 356 çalışmanın yer aldığı dört büyük ölçekli meta analiz çalışması incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre programların uygulandığı gruplarda yer alan öğrencilerin SDÖ becerilerinde, olumlu sosyal davranışlarında ve akademik performanslarında artış; davranış problemleri ve içe yönelim problemlerinde ise azalma olduğu görülmüştür.

Blewitt vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, 1995-2017 yılları arasında 2-6 yaş aralığındaki 18,292 öğrenciyi kapsayan 79 SDÖ temelli yarı deneysel ve deneysel çalışma ele alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında SDÖ temelli müdahalelerinin kontrol gruplarına kıyasla deney gruplarında duygusal-davranışsal tepkileri önlemede; sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik, davranış düzenleme ve erken öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, 1985-2017 yılları arasında yapılan ve toplamda 15,498 okul öncesi öğrencisinin yer aldığı 48 okul temelli evrensel SDÖ programının etkililiği incelenmiştir. Analizler sonrasında uygulanan programın öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede ve problemlili davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Payton vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada toplamda 324.303 öğrencinin yer aldığı 317 çalışmayı kapsayan üç büyük ölçekli meta analiz araştırmasının sonuçları incelenmiştir. Yapılan incelemelerde SDÖ programlarının hem okul hem de okul dışı çevrede davranışsal ve duygusal sorunları olan ve olmayan öğrenciler için etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada uygulanan programların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini, kendine ve başkalarına karşı tutumlarını, olumlu sosyal davranışlarını ve akademik performanslarını geliştirdiği; davranış sorunlarını ve duygusal sıkıntılarını azalttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını %11 ile %17 arasında arttırdığı bulgulanmıştır. Corcoran vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da benzer şekilde SDÖ programlarının akademik başarı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, 1970-2016 yılları arasında yapılan 40 okul temelli SDÖ programının Matematik, Fen ve Okuma becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre SDÖ programlarının geleneksel yöntemlere

kıyasla Okuma, Matematik ve Fen becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı üzerine gerçekleştirilen bir diğer meta analiz çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinde SDÖ müfredatının sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik performans üzerindeki etkililiği incelenmiştir (Wang vd., 2012). Yapılan analizler sonrasında SDÖ müfredatının uygulandığı öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlilik ve akademik performans düzeylerinin uygulanmayanlara göre önemli düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, SDÖ müfredatı uygulanan öğrencilerin uygulanmayanlara göre takip eden dört yarıyıl boyunca daha yüksek notlara sahip olduğu görülmüştür.

Moy vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada antisosyal davranışları azaltmak amacıyla geliştirilen okul temelli İkinci Adım Programı'nın etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla, araştırma kapsamında 1997-2015 yılları arasında yapılan 18,847 öğrencinin yer aldığı 27 çalışma ele alınmış, analizler sonrasında uygulanan İkinci Adım Programı'nın öğrencilerin olumlu sosyal davranış, şiddeti önleme konusundaki bilgi ve tutumlarını geliştirmede ve antisosyal davranışlarını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Moy ve Hazen (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada İkinci Adım Programı'nın etkililiği incelenmiş, bu amaçla 1997-2014 yılları arasında gerçekleştirilen 24 çalışma ele alınmıştır. Analizler sonrasında uygulanan programın öğrencilerin olumlu sosyal davranış, şiddet ve şiddeti önleme konusundaki bilgi ve tutumlarını geliştirmede ve antisosyal davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki ilgili araştırmalara yönelik sınıflandırma içerisinde yer alan diğer araştırma grubu mikrosistemdeki aileye ve okula ilişkin değişkenlerin yer aldığı çalışmalardır. Anne baba tutumları ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada Yılmaz (2014), ortaokul öğrencilerinde 'anne psikolojik kontrolü' dışında anne baba tutumları ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönde önemli düzeyde ilişkiler tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Öztürk (2017) tüm ebeveyn tutumları (demokratik, koruyucu-istekçi ve otoriter) ile SDÖ becerileri arasında önemli düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların SDÖ becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Ağaoğlu (2019), SDÖ becerilerinin alt boyutlarından olan sosyal yetkinliğin erken öğrenme becerilerini yordadığını tespit etmiştir. Bağlanma stilleri ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada, ortaokul öğrencilerinin bağlanma

stilleri ve SDÖ becerileri arasında önemli düzeyde pozitif yönde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Songül, 2019). Buna göre SDÖ becerileri yüksek düzeyde olan bireylerin destekleyici anne baba tutumlarına, olumlu erken öğrenme deneyimlerine ve güvenli bağlanma stillerine daha çok sahip olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalarda SDÖ becerileri ile ilişkilendirilen bir diğer kavram algılanan sosyal destektir. Elçik ve Bayındır (2015) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal destek ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler, algılanan sosyal destek düzeyi ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Oğurlu, Sevgi-Yalın ve Yavuz-Birben (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada üstün yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal destek ile SDÖ becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ergenlerde SDÖ becerileri ile sosyal ilişki unsurları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada, öğrencilerin SDÖ becerileri ile sosyal ilişki unsurlarının alt boyutları olan aile, arkadaş desteği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Candan ve Yalçın, 2018). Buna göre SDÖ becerileri yüksek olan bireylerin algılanan sosyal destek düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazında SDÖ becerileri ile ilişkilendirilen bir diğer değişken grubu okul yaşantısına ilişkin faktörlerdir. İlgili çalışmalara bakıldığında; becerilerin akademik başarı, okula ilişkin tutum, öğretmen, akran desteği gibi faktörlerle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Elias ve Haynes (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal ve duygusal yeterliklerin, algılanan öğretmen ve akran desteğinin öğrencilerin akademik başarı puanlarında önemli düzeyde farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada Kutluay-Çelik (2014) SDÖ becerileri ile okula karşı tutum arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin SDÖ becerileri ile okula yönelik tutumları arasında pozitif yönde önemli düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kahramanlı-Gül (2019) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada SDÖ becerilerinin okula bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler şekilde Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada eğitsel ortamın meydana getirdiği okul stresi ile SDÖ arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Buna göre, SDÖ becerileri yüksek düzeyde olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı sergiledikleri, daha az eğitsel stres yaşadıkları ve daha çok okula bağlılık hissettikleri söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde bazı araştırmalarda SDÖ becerilerinin eğitim sistemi, çerçeve plan ve müfredat çerçevesinde incelendiği göze çarpmaktadır. Türnüklü (2004) tarafından yapılan çalışmada SDÖ'nün gelişimine yönelik yapılan alanyazın taramasında SDÖ becerilerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi, derslerle ilişkisi ve geliştirilmesi ele alınmıştır. Bir diğer çalışmada Totan (2018b) tarafından kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının SDÖ bileşenlerini temsil etme düzeyi incelenmiş, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki çerçeve planlarında yer alan PDR hizmetleri SDÖ becerileri kapsamında sınıflandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre çerçeve planlarda en fazla öz-yönetim becerilerinin, en az ise ilişki kurma becerilerinin olduğu görölmüştür. Bununla birlikte kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında yer alan uygulamaların tümünün SDÖ bileşenlerinden herhangi biriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre SDÖ becerilerinin kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları ile büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Benzer durumun uygulamalarda da olduğu görölmektedir. Ura, Castro-Olivo ve d'Abreu (2019) tarafından yapılan araştırmada meta analiz çalışmalarına dâhil edilen 111 müdahale programının CASEL'in sınıflandırmasında yer alan beş temel yeterliliği (öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar alma) kapsama düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre müdahale programlarının %36'sının beş temel yeterliğin tamamını, %29'unun dördünü, %25'inin üçünü, %11'inin ise ikisini içerdiiği tespit edilmiştir.

SDÖ becerileri ile ilgili diğer çalışmalara bakıldığında bazı araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimi algıları, becerilere yönelik görüşleri, iş tatminleri vb. değişkenlere yer verildiği görölmektedir. Collie, Shapka ve Perry (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin SDÖ ve okullarındaki iklim algılarının stres duyguları, öğretim etkinlikleri ve iş tatminleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. Bu amaçla, Columbia, Ontario ve Kanada'da 664 ilkokul ve ortaokul öğretmenine algılanan okul iklimi ve SDÖ inançları ölçeklerinin yer aldığı bir çevrimiçi anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin SDÖ ve okullarındaki iklim algılarının stres duygularını, öğretim etkinliklerini ve iş tatminlerini doğrudan ve dolaylı olarak önemli düzeyde yordadığı görölmüştür. İlkokul öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin SDÖ becerilerine etkisinin incelendiği bir başka çalışmada, 16 öğrenci ve 20 öğretmenden nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmenler, SDÖ

becerilerinden olumlu karar verme, problem çözüme, ilişki kurma becerilerinin en çok hedeflenen kazanımlar olduğunu ve ilgili becerilerin tüm öğrencilere yönelik olduğunu ifade etmişlerdir (Bahçuvanoğlu, 2019). Buchanan vd., (2009) tarafından yapılan çalışmada ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin SDÖ'ye ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemek için bir anket çalışması yapılmıştır. Bu amaçla Oregon ve Illinois eyaletlerindeki toplamda 263 öğretmene SDÖ'yü nasıl geliştireceklerine, etkililiğini nasıl artıracaklarına ve uygulamalarının önündeki engelleri nasıl azaltacaklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Anketten elde edilen cevapların analizinde birçok öğretmenin SDÖ'nün önemli olduğuna inandıklarını, SDÖ becerilerinin öğretiminde okulların aktif bir rol alması gerektiğini ve çeşitli profesyonellerden eğitim/destek almanın faydalı olacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Martinsone (2016) tarafından yapılan çalışmada Letonya'da geliştirilen ve 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında toplamda 12,699 öğrenciye uygulanan SDÖ programının içeriği, uygulama süreci ve sonuçları incelenmiştir. Programa ilişkin veriler uygulamanın yapıldığı okullardaki 630 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre programın uygulandığı okullardaki öğretmenlerin SDÖ becerileri hakkında daha bilgili oldukları, SDÖ becerilerinin öğrencilerle aralarındaki işbirliğini, ilişki kalitesini ve olumlu davranışları geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının SDÖ farkındalıklarının ve görüşlerinin incelendiği çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, öğretmen adaylarının SDÖ becerileri hakkında fazla bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2016). Öğretmenlerle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada SDÖ becerilerinin ayrı bir ders olarak verilip verilmemesi noktasında kararsız oldukları görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğretmenler SDÖ becerilerine önem verdiklerini ve becerilerin kazandırılmasında aile yapısının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Göl-Güven, 2016). Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin SDÖ becerilerinin kazandırılmasına önem verdikleri, SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde aktif rol almaları gerektiği görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Göl-Güven (2019) tarafından yapılan çalışmada Lions Quest Yaşam Becerileri Programı iki okulda (Okul A ve Okul B) farklı şekillerde uygulanmıştır. Her iki okulda da öğretmenler 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında programa yönelik iki tam

günlük eğitim almıştır. Okul A'da yıl içindeki program uygulamaları öğretmenlerin tercihine bırakılırken, Okul B'de program öğretim programının içine yerleştirilerek haftada bir ders saati şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda Okul B'nin Okul A'ya göre fiziksel ortam, sınıf atmosferi, sınıf organizasyonu ve sınıf yönetimi alt ölçeklerinde daha yüksek ortalamaoya sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Göl-Güven (2017a) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Lions Quest Programı'nın olumlu sınıf ortamının ve olumlu öğrenci davranışının gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Lions Quest programının olumlu öğrenci davranışlarının geliştirilmesinde ve sınıf ortamının iyileştirilmesinde etkili bir program olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, araştırmacılar tarafından geliştirilen programların bazılarında uygulamaların okul yaşantısına ilişkin değişkenleri ele aldığı programlar sonrasında öğrencilerde okula bağlılığın arttığı, disiplin vakalarının ise azaldığı görülmüştür. SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Gerçeklik Terapisiyle Yapılandırılmış Eğitim Programı'nın etkililiği sınıandığı bir çalışmada deney grubuna her bir oturumu 120 dakika süren program yedi hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre programa katılanların katılmayanlara göre okula bağlanma, okullara devam ve SDÖ puanlarında önemli düzeyde farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Bellici, 2012). Moore-McBride vd. (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise SDÖ programlarının öğrencilerin sınıf değişikliği yapmalarına, uzaklaştırma cezası almalarına ve akademik başarılarının azalmasına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla düşük gelirli ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü iki devlet okulundaki tüm yedinci sınıf öğrencilerine ilgili SDÖ programı uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre program uygulanan okullardaki öğrencilerin disiplin vakalarının azaldığı; ancak diğer tutum ve becerilerinde beklenen yönde bir gelişme olmadığı görülmüştür.

İlgili araştırmalar kapsamında ele alınan son sınıflandırma mezosisteme ilişkin değişkenlerin yer aldığı araştırma grubudur. Bu grupta yer alan araştırmalara bakıldığında aile katılımı ve okul-aile işbirliği ile yürütülen çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte araştırmaların sayısının azlığı bir sınırlılık oluşturmaktadır. Aile katılımının sosyal beceri gelişimindeki rolü üzerine yapılan çalışmada Ceylan ve Yiğitalp (2018) önemli bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmada ana sınıfına devam eden çocuklara aile katılımlı ve aile katılımsız SDÖ becerileri programı

uygulamışlar, aile katılımı olan programdaki çocukların SDÖ puanlarının aile katılımsız programdaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu ve bu etkinin dört haftaya kadar devam ettiğini gözlemlemişlerdir. Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından yapılan çalışmada toplamda 246 okul öncesi öğrencisinin yer aldığı PATHS programının etkililiği incelenmiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İlgili program deney grubunda yer alan 10 sınıfa haftada bir gün olmak üzere dokuz ay süreyle uygulanmıştır. Programdan elde edilen çıktılar uygulama grubundaki çocukların öğretmenleri ve aileleri tarafından dönem başında ve dönem sonunda değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında PATHS programına katılan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha fazla sosyal ve duygusal becerilere sahip oldukları ve daha az sosyal-duygusal problem yaşadıkları görülmüştür.

Özetle, SDÖ becerilerini ele alan çalışmalara bakıldığında özellikle kavrama yönelik ilginin son yıllarda arttığı, kavramın birçok değişken ile birlikte ele alındığı göze çarpmaktadır. Bireysel özelliklere ilişkin çalışmalara bakıldığında SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, fiziksel aktivite katılım durumu, yerleşim yeri ve boş zaman faaliyetleri vb. sosyo-demografik değişkenlerle istatistiksel açıdan önemlilik durumunun araştırmalara göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde, öz-yeterlik, benlik saygısı, empatik eğilim, akademik başarı, yaşam boyu öğrenme, yaşam doyumu, umut, eleştirel düşünme, bilişsel farkındalık, problem çözme, sosyal uyum, duygusal zekâ gibi istendik davranışların geliştirilmesinde pozitif yönlü; eğitsel stres, zorbalık, saldırganlık, bağımlılık, yalnızlık düzeyi gibi istenmedik davranışların önlenmesinde ise negatif yönlü ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Mikrosisteme ilişkin değişkenlerin yer aldığı araştırmalara bakıldığında ise destekleyici anne baba tutumları, bağlanma stilleri, algılanan sosyal destek, okula karşı tutum, okula bağlılık, sosyal uyum gibi değişkenlerin SDÖ becerileri ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu göze çarpmaktadır. Son olarak, mezosisteme ilişkin değişkenlerin yer aldığı araştırmalara bakıldığında genellikle aile katılımı değişkeninin olduğu sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerde SDÖ becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki faktörleri belirlemeyi ve bu faktörler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan yordamaya dönük korelasyonel bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Korelasyonel çalışmalarda, iki veya daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin derecesinin incelenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Erzincan ili genelinde yer alan 50 ortaöğretim kurumunda (43 resmi, 7 özel) öğrenim gören 11.844 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrenci ve okul olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik bir yapıda olduğundan örneklemin belirlenmesi aşamasında iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İki aşamalı örnekleme yönteminde öncelikle ikinci düzeyde yer alan örneklem belirlenip sonrasında ikinci düzeydeki örneklemin bir kısmı ya da tamamı arasından seçim yapılmaktadır (Creswell, 2012). Bu doğrultuda, araştırmada ilk olarak örnekleme yer alacak ortaöğretim kurumları belirlenmiş, sonrasında belirlenen ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasından örneklem seçimi yapılmıştır. Bu amaçla il genelinde yer alan ortaöğretim kurumlarından belirlenen 42 okulda (41 resmi, 1 özel) öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 3040 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama yapılan ortaöğretim kurumlarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Uygulama Yapılan Okullara Ait Bilgiler

Uygulama Yapılan İlçeler	Toplam Okul Sayısı			Uygulama Yapılan Okul Sayısı			Toplam
	Ortaöğretim Gen. Müd. Bağılı Okullar	Mesleki ve Tek. Eğ. Gen. Müd. Bağılı Okullar	Din Öğ. Gen. Müd. Bağılı Okullar	Ortaöğretim Gen. Müd. Bağılı Okullar	Mesleki ve Tek. Eğ. Gen. Müd. Bağılı Okullar	Din Öğ. Gen. Müd. Bağılı Okullar	
Merkez	15	12	3	9	12	3	24
Çayırılı	-	2	-	-	2	-	2
İliç	-	1	-	-	1	-	1
Kemah	-	1	-	-	1	-	1
Kemaliye	-	1	-	-	1	-	1
Otlukbeli	-	1	-	-	1	-	1
Refahiye	2	1	1	2	1	1	4
Tercan	1	4	1	1	4	1	6
Üzümlü	1	2	1	1	1	-	2
Toplam	19	25	6	13	24	5	42

Tablo 1'e bakıldığında uygulama yapılan Erzincan ilinin; il merkezinden 24, Tercan ilçesinden 6, Refahiye ilçesinden 4, Çayırılı ilçesinden 2 ve diğer ilçelerden (İliç, Kemah, Kemaliye, Otlukbeli) 1'er olmak üzere toplamda 42 ortaöğretim kurumundan veri toplandığı görülmektedir. Okul türlerine göre bakıldığında ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 13 okuldan (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi), Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 24 okuldan (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi) ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı 5 okuldan (Anadolu İmam Hatip Lisesi) veri toplandığı görülmektedir.

Araştırmada okul iklimi algısının (öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler ve veli katılımı) belirlenmesine yönelik bir ölçek uygulanması nedeniyle henüz ilgili okul yaşantısını deneyimlememiş olan 9. sınıf öğrencileri veri setine dâhil edilmemiştir. Bu nedenle örneklem belirlenirken katılımcılar 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Uygulamalar sonrasında 42 okuldan toplamda 3017 katılımcıdan oluşan örneklem sayısına ulaşılmıştır.

Hiyerarşik lineer modellemelerde örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği hakkında ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Kreft (1996), her bir grupta 30 katılımcı olmak üzere 30 gruptan oluşan bir örneklemin ideal olduğunu; Hox (1998) her bir grupta 20 katılımcı olmak üzere ikinci düzeyde en az 50 grup olması gerektiğini; Snijders ve Bosker (2012) ikinci düzeyde minimum 20 grup olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hox (2010), düzeyler arası etkileşimler için her bir grupta 20 katılımcı olmak üzere 50 grup ya da her bir grupta 10 katılımcı olmak üzere 100 gruba ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Hoffman (1997) ise her bir grupta 30 katılımcı olmak üzere 30 gruptan (toplamda 900 katılımcıdan) oluşan örneklem ile her bir grupta 5 katılımcı olmak üzere 150 gruptan (toplamda 750 katılımcıdan) oluşan örneklemin aynı istatistiksel güce sahip olduğunu belirtmiştir.

Örneklem büyüklüğü konusunda genel bir görüş ise, birinci düzeyde yer alan katılımcı sayısının yanı sıra ikinci düzeyde yer alan grup sayısının mümkün olduğunca fazla tutulması gerektiğidir (Hox, 2010). Snijder ve Bosker (2012), ikinci düzeyde olabildiğince daha fazla grup sayısına ulaşılmasının daha yüksek düzeyde istatistiksel güç üretebileceğini öne sürmüşlerdir. Maas ve Hox (2005) her bir düzeydeki örneklemin gücünü inceledikleri simülasyon çalışmalarında, ikinci düzeyde yer alan grup sayısının toplam örneklem büyüklüğünden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları analizlerde ikinci düzeyde 30'dan daha az grup olduğunda HLM analizinin yanlış hata kestirimine yol açtığı tespit etmişler, ikinci düzeydeki grup sayısının 30 ile 100 arasında, birinci düzeydeki katılımcı sayısının ise 5 ile 50 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, alanyazında yer alan görüşlerden yola çıkarak araştırmada ulaşılan örneklem büyüklüğünün çok düzeyli analiz için uygun olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılara ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kız	1735	57,5
Erkek	1282	42,5
Sınıf Düzeyi		
10. Sınıf	1040	34,4
11. Sınıf	1043	34,5
12. Sınıf	934	31,1
Etkinlik Katılım Durumu		
Evet	1653	54,8
Hayır	1364	45,2
Disiplin Cezası Alma		
Evet	114	3,8
Hayır	2903	96,2
Birlikte Yaşama Durumu		
Anne ve Baba	2699	89,5
Anne veya Baba	166	5,5
Diğer (Akraba, Yurt, vb.)	152	5,0
Doğum Sırası		
Tek	124	4,1
İlk	1030	34,1
Ortanca	822	27,3
Son	1041	34,5
Aile Gelir Durumu		
0 – 5000 TL	2473	82,0
5001 - + TL	544	18,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 1735’i (%57,5) kız, 1282’si (%42,5) erkektir. Sınıf seviyesine göre; 1040’ı (%34,4) onuncu sınıfta, 1043’ü (%34,5) on birinci sınıfta ve 934’ü (%31,1) on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Etkinlik katılım durumuna göre (bilimsel, sanatsal, sportif, kültürel, toplum hizmeti); 1653’ü (%54,8) bir veya daha fazla etkinliğe katılım sağlamışken, 1364’ü (%45,2) herhangi bir etkinliğe katılım sağlamamıştır. Disiplin cezası alıp almama durumuna göre (uyarı, kınama, kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme); 114’ü (%3,8) disiplin cezası almışken, 2903’ü (%96,2) herhangi bir ceza almamıştır. Birlikte yaşama durumuna göre; 2699’u (%89,5) anne ve babasıyla birlikte, 166’sı (%5,5) anne veya babasından biriyle, 152’si ise (%5,0) akrabalarından birinin

yanında, yurttta, vb. kalmaktadır. Doğum sırasına göre; 124'ü (%4,1) tek çocuk, 1030'u (%34,1) ilk çocuk, 822'si (%27,3) ortanca çocuk, 1041'i ise (%34,5) son çocuktur. Aile gelir durumuna göre; 2473'ü (%82,0) 0 – 5000 TL arasında, 544'ü ise (%18,0) 5000 TL den fazla aylık bir gelire sahip ailede yaşamaktadır.

Araştırmanın Değişkenleri

Bu araştırmada ergenlerde SDÖ becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın bağımlı değişkenini SDÖ becerileri, bağımsız değişkenlerini ise ilgili alanyazın doğrultusunda belirlenen öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler oluşturmuştur (Tablo 3).

Tablo 3

Araştırmanın Değişkenleri

Bağımsız Değişkenler		Bağımlı Değişken
<i>Öğrenci Düzeyi (I. Düzey)</i>	<i>Okul Düzeyi (II. Düzey)</i>	
Cinsiyet	Okul Türü	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri
Sınıf	Öğretmen Öğrenci İlişkileri	
Akademik Başarı	Öğrenciler Arası İlişkiler	
Ergen-Ebeveyn İlişkileri	Veli Katılımı	
Etkinlik Katılım Durumu	Öğrenci Sayısı	
Bilimsel Etkinlik Katılım Durumu	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci S.	
Sanatsal Etkinlik Katılım Durumu	Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	
Kültürel Etkinlik Katılım Durumu	Okul Yıl Sonu Başarı Puan Ort.	
Sportif Etkinlik Katılım Durumu	Okuldaki Aktif Öğrenci Kulübü S.	
Toplum Hizmeti Çalışmaları	Rehber Öğretmen	
Devamsızlık Durumu	Disiplin Cezası Oranı	
Disiplin Cezası	Rehberlik Servisi (Aktif Kullanım)	
Birlikte Yaşama Durumu	Çok Amaçlı Salon (Aktif Kullanım)	
Anne Eğitim Durumu	Kütüphane (Aktif Kullanım)	
Baba Eğitim Durumu	Spor Salonu (Aktif Kullanım)	
Kardeş Sayısı	Resim Sınıfı (Aktif Kullanım)	
Doğum Sırası	Müzik Sınıfı (Aktif Kullanım)	
Aile Gelir Durumu		

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmının bağımsız değişkenlerinden öğrenci düzeyindeki değişkenler; cinsiyet, sınıf, akademik başarı, ergen-ebeveyn ilişkileri, etkinlik katılım durumu, bilimsel etkinlik, sanatsal etkinlik, kültürel etkinlik, sportif etkinlik, toplum hizmeti çalışmaları, devamsızlık, disiplin cezası, birlikte yaşama durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve aile gelir durumu faktörlerinden oluşmaktadır. Okul düzeyindeki değişkenler ise; okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, veli katılımı, öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, şube başına düşen öğrenci sayısı, okul yılsonu başarı puan ortalaması, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, okulda rehber öğretmen olup olmadığı, disiplin cezası oranı, rehberlik servisi (aktif kullanım durumu), çok amaçlı salon (aktif kullanım durumu), kütüphane (aktif kullanım durumu), spor salonu (aktif kullanım durumu), resim sınıfı (aktif kullanım durumu) ve müzik sınıfı (aktif kullanım durumu) faktörlerinden oluşmaktadır. İlgili değişkenlerden SDÖ becerileri, ebeveyn ilişkileri, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler ve veli katılımı araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla; öğrenci düzeyinde yer alan diğerler değişkenler Öğrenci Bilgi Formu aracılığıyla; okul düzeyinde yer alan diğer değişkenler ise Okul Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 4'te listelenerek, her bir ölçeğin adı, kim/kimler tarafından geliştirildiği ve/veya uyarlandığı, ölçtüğü nitelik ve toplam madde sayısı özetlenmiştir.

Tablo 4

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren	Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı
Öğrenci Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Öğrenci sosyo-demografik özellikleri	17
Okul Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Okulun özellikleri	14
Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	Totan (2018a)	-	SDÖ becerileri düzeyi	23
Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği	Aktaş (2017)	-	Ergen-ebeveyn ilişkisinin kalitesi	27
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu – Anne Baba Katılımı Alt Boyutu	Haynes, Emmons ve Comer (1994)	Bugay vd. (2015)	Ailenin okul etkinliklerine katılım düzeyi	6
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu – Öğrenci Öğretmen İlişkisi Alt Boyutu	Haynes, Emmons ve Comer (1994)	Bugay vd. (2015)	Okuldaki öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi	9
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu – Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu	Haynes, Emmons ve Comer (1994)	Bugay vd. (2015)	Okuldaki öğrenciler arasındaki ilişkinin kalitesi	9

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Öğrenci Bilgi Formu; okulların özelliklerini belirlemek amacıyla Okul Bilgi Formu; öğrencilerin SDÖ beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Totan (2018a) tarafından geliştirilen Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, ergen-ebeveyn ilişkisinin kalitesini ölçmek amacıyla Aktaş (2017) tarafından geliştirilen Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği; ailenin-okul etkinliklerine katılım düzeyini, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesini ve öğrenciler arasındaki ilişkinin kalitesini ölçmek amacıyla Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilen ve Bugay vd., (2015) tarafından uyarlanan Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Anne Baba Katılımı, Öğrenci Öğretmen İlişkisi ve Öğrenciler Arası İlişkiler alt boyutları kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu. Öğrenci düzeyinde yer alan sosyo-demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili formda katılımcıların cinsiyetini, sınıfını, yılsonu akademik başarı puanını, etkinlik katılım

durumunu, bilimsel etkinlik katılım durumunu, sanatsal etkinlik katılım durumunu, kültürel etkinlik katılım durumunu, sportif etkinlik katılım durumunu, toplum hizmeti çalışmaları katılım durumunu, devamsızlık yaptığı gün sayısını, disiplin cezası alıp almadığını, birlikte yaşama durumunu, anne eğitim durumunu, baba eğitim durumunu, kardeş sayısını, doğum sırasını ve aile gelir durumunu belirlemeye yönelik 17 soruya yer verilmiştir. Anket formunda cinsiyet “1= kız, 2= erkek”; sınıf “10.Sınıf, 11.Sınıf, 12. Sınıf”; yılsonu akademik başarı puanı “sürekli değişken”; etkinlik katılım durumu (bilimsel, sanatsal, kültürel, sportif, toplum hizmeti) “1= katıldım, 2= katılmadım”; devamsızlık gün sayısı “1= 0-4 gün arası, 2= 5 gün veya daha fazla”; disiplin cezası alıp almama durumu “1= aldım, 2= almadım”; birlikte yaşama durumu “1= anne ve babamla, 2= anne veya babamdan biriyle, 3= diğer (akraba, yurt, vb.)”; anne ve baba eğitim durumu “1= okur-yazar değil, 2= okur-yazar, 3= ilkokul, 4= ortaokul, 5= lise, 6= lisans, 7= lisansüstü”; kardeş sayısı “1= 0-3 arası, 2= 3 veya daha fazla”, doğum sırası “1= tek çocuk, 2= ilk çocuk, 3= ortanca çocuk, 4= son çocuk” ve aile gelir durumu “1= 0-5000 TL arası, 2= 5001 TL +” şeklinde kategorize edilmiştir.

Okul Bilgi Formu. Okul düzeyinde yer alan özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili formda okulların türünü, öğrenci sayısını, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını, şube başına düşen öğrenci sayısını, okul yılsonu başarı puan ortalamasını, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısını, okulda rehber öğretmen olup olmadığını, disiplin cezası oranını, rehberlik servisi aktif kullanım durumunu, çok amaçlı salon aktif kullanım durumunu, kütüphane aktif kullanım durumunu, spor salonu aktif kullanım durumunu, resim sınıfı aktif kullanım durumunu ve müzik sınıfı aktif kullanım durumunu belirlemeye yönelik 14 soruya yer verilmiştir. Formda okul türü “1= Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi), 2= Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi), 3= Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne bağlı (Anadolu İmam Hatip Lisesi)”; öğrenci sayısı, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı “süreksiz değişken”; öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, şube başına düşen öğrenci sayısı, okul yılsonu başarı puan ortalaması, disiplin cezası oranı “sürekli değişken” ve okulun fiziki olanaklarının (rehberlik servisi, çok amaçlı salon,

kütüphane, spor salonu, resim sınıfı, müzik sınıfı) aktif kullanım durumu “1= aktif olarak kullanılıyor, 2= aktif olarak kullanılmıyor” şeklinde kategorize edilmiştir.

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Totan (2018a) tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert tipinde, 23 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “hiç doğru değil”, “doğru değil”, “kısmen doğru”, “doğru” ve “tamamen doğru” olarak puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 23, en yüksek 115 puan alınabilmekte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek toplamında alınan yüksek puanlar sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları “öz-farkındalık”, “sosyal farkındalık”, “öz-yönetim”, “ilişki kurma becerileri” ve “sorumlu bir şekilde karar verme” şeklinde olup, ayrıca beş maddelik kısa formu bulunmaktadır.

Alt boyutların belirlenmesinde CASEL’in (2003) belirlemiş olduğu beş bileşen, ölçek maddelerinin yazımında ise Zins vd.’nin (2004) çalışmalarında belirledikleri birey merkezli anahtar beceriler esas alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 905 ergenden (ortaokul ve lise öğrencisi) elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; “Öz-farkındalık” boyutunun .47 ile .81 arasında; “Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme” boyutunun .46 ile .84 arasında; “Öz-yönetim” boyutunun .60 ile .75 arasında, “İlişki Kurma” boyutunun .47 ile .75 arasında, “Sosyal Farkındalık” boyutunun ise .51 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının uzun form için .92, kısa form için ise .79 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının ise; “Öz-farkındalık” boyutu için .76; “Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme” boyutu için .83; “Öz-yönetim” boyutu için .73; “İlişki Kurma” boyutu için .74 ve “Sosyal Farkındalık” boyutu için .70 olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ölçeğin toplam puan üzerinden uzun formu kullanılmış olup, Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-1’de yer almaktadır.

Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği (EEİÖ). Ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin niteliğini ölçmek amacıyla Aktaş (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert tipinde, 27 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “destek”, “yakınlık”, “paylaşım” ve “izleme” şeklindedir. Ölçek maddeleri “hiç uygun

değil", "uygun değil", "kısmen uygun", "uygun" ve "tamamen uygun" olarak puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 27, en yüksek 135 puan alınabilmekte ve ters puanlanan üç madde (6. 13. ve 24. maddeler) bulunmaktadır. Ölçek toplamında alınan yüksek puanlar ebeveynle olan ilişkinin olumlu yönde yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında 924 ergenden (lise öğrencisi) elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; "Destek" boyutunun .51 ile .82 arasında; "Paylaşım" boyutunun .48 ile .83 arasında; "Yakınlık" boyutunun .35 ile .82 arasında, "İzleme" boyutunun ise .77 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .95 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının ise; "Destek" boyutu için .91; "Paylaşım" boyutu için .90; "Yakınlık" boyutu için .76 ve "İzleme" boyutu için .69 olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ölçek toplam puan üzerinden kullanılmış olup, Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-I'da yer almaktadır.

Okul İklimi Ölçeği Lise Formu (OİÖ). Lise öğrencilerinin okul iklimi algısını ölçmek amacıyla Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Bugay vd. (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup, 42 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "öğrenciler arası ilişkiler", "öğrenci-öğretmen ilişkisi", "düzen ve disiplin", "anne baba katılımı", "okul binası" ve "kaynakların kullanımı" şeklindedir. Ölçek maddeleri "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" olarak puanlanmaktadır. Ölçek ortalama puan üzerinde değerlendirilmekte olup, ilgili boyuttan alınabilecek en düşük ortalama puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Bununla birlikte, ölçek maddelerinden on dört tanesi (1. 3. 7. 14. 18. 20. 25. 31. 32. 34. 35. 39. 40. ve 41. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçekte alınan yüksek puanlar okul iklimine ilişkinin algının olumlu yönde yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin uyarlama aşamasında 542 lise öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarında yer alan maddelerin faktör yüklerine bakıldığında; "Kaynak Kullanımı" boyutunun .41 ile .74 arasında; "Düzen ve Disiplin" boyutunun .59 ile .73 arasında; "Anne ve Baba Katılımı"

boyutunun .34 ile .66 arasında, “Okul Binası” boyutunun .69 ile .70 arasında; “Öğrenciler Arası İlişkiler” boyutunun .75 ile .78 arasında “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutunun ise .79 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında testin bütününe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .91 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının ise; “Kaynak Kullanımı” boyutu için .67; “Düzen ve Disiplin” boyutu için .68; “Anne ve Baba Katılımı” boyutu için .70; “Okul Binası” boyutu için .73; “Öğrenciler Arası İlişkiler” boyutu için .88 ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutu için .89 olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ölçeğin “Anne ve Baba Katılımı”, “Öğrenciler Arası İlişkiler” ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” alt boyutları kullanılmış olup, ilgili alt boyutlar için Cronbach Alpha katsayısı “Anne ve Baba Katılımı” boyutu için .74, “Öğrenciler Arası İlişkiler” boyutu için .92 ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK-1’da yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonu’ndan (EK-A) ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (EK-E) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerine ilişkin hazırlanan anket formları 2020 – 2021 eğitim ve öğretim yılının ilk yarısında Erzincan il genelinde yer alan 42 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamalar öncesinde okullarda görev yapan okul müdürleriyle görüşmeler yapılmış; araştırma hakkında bilgiler sunulmuş ve çalışma takvimi oluşturulmuştur.

Öğrenci düzeyindeki verilerin çevrimiçi anket yoluyla toplanması planlanmış, bu amaçla bir çevrimiçi anket formu oluşturulmuştur. Öncelikle öğrencilere ve velilere okullarda yer alan öğrenci ve veli iletişim ağlarından (anlık mesajlaşma uygulaması gruplarından) çevrimiçi onam formları yoluyla araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda gerekli bilgiler sunulmuş, sonrasında anket formu uygulanmıştır. Anket formu dört bölümden (Bölüm 1: Sosyo-Demografik Bilgiler, Bölüm 2: SDÖ Becerileri, Bölüm 3: Ergen-Ebeveyn İlişkileri, Bölüm 4: Okul İklimi alt ölçekleri) oluşturulmuş ve katılımcılara toplamda 93 soru yöneltilmiştir [91 anket sorusu (sosyo-demografik + ölçek) + 2 adet kontrol sorusu]. Katılımcılar anketi sadece bir kez doldurma hakkına sahip olup, ihtiyaç duyduklarında düzeltme talebinde bulunabilmişlerdir. Anket

formları 07.09.2020–25.09.2020 tarihleri arasında uygulanmış, uygulamalar yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Anket formları toplamda 7945 öğrenciye ulaştırılmış, ilk aşamada 3137 öğrenciden dönüt alınmıştır. Yapılan ilk incelemeler sonrasında kontrol maddelerinde hatalı puanlama yapan 97 öğrenci veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonrasında 3040 öğrenciden oluşan bir veri seti elde edilmiş, elde edilen veri seti bilgisayar ortamında depolanmıştır.

Okul düzeyindeki verileri toplamak için benzer şekilde bir çevrimiçi anket formu oluşturulmuştur. Anket formu tek bölümden (demografik bilgiler) oluşturulmuş, katılımcılara toplamda 14 soru yöneltilmiştir. Okul yönetimi anketi sadece bir kez doldurma hakkına sahip olup, ihtiyaç duyduklarında düzeltme talebinde bulunabilmişlerdir. Anket formları Erzincan ili genelinde yer alan 42 ortaöğretim kurumundaki okul müdürlerine 28.09.2020–09.10.2020 tarihleri arasında uygulanmış, uygulama sonrasında toplanan veriler bilgisayar ortamında depolanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında ele alınan öğrenciye ait özellikler ile okula ait özellikler hiyerarşik bir yapı sergilediğinden (Snijders ve Bosker, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013) verilerin analizinde iki aşamalı hiyerarşik lineer modelleme (HLM) (Raudenbush ve Bryk, 2002) kullanılmıştır. Bu amaçla, elde edilen veriler Raudenbush ve Bryk tarafından geliştirilen HLM 6.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca veri setinin hazırlanmasında ve ön analizlerde SPSS 22.0, paket programı kullanılmıştır. Ölçümlerin güvenilirlik düzeylerinin hesaplanmasında ise Cronbach Alpha katsayıları esas alınmış, istatistiksel açıdan önemlilik düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Hiyerarşik lineer modelleme. Özellikle sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda örnekleme oluşturacak birimlerin rassal yöntemlerle seçilmesi araştırmanın güvenilirliği açısından önemli bir yaklaşım olsa da çoğu alanda veriler hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Eğitim alanı ele alındığında öğrenciler bir küme oluşturarak sınıflarda, sınıflar bir küme oluşturarak okullarda, okullar ise bir üst düzeyde kümelenecek eğitim sisteminde yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenciye ait bir değerlendirmenin kendisinden, sınıfından, eğitim gördüğü okuldan ve hatta eğitim sisteminden etkilenmemesi mümkün değildir (Toraman vd., 2011).

Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) iç içe geçmiş tesadüfi etkileri içeren bir çeşit çoklu regresyon analizidir ve belirli bir hiyerarşik seviye içindeki veya hiyerarşik düzeyler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı incelenmesine olanak sağlar. Aşamalı verilerin bulunduğu çalışmalarda verilerin yapısına uygun olarak gerekli analizleri gerçekleştirilmesi ve iç içe geçmiş rastgele etkileri içermesi bakımından HLM analizinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Özellikle hiyerarşik yapı gösteren çalışmalarda değişkenleri bir bütün olarak ele alan ve düzeyler arasındaki ilişkileri göz ardı eden klasik çoklu regresyon analizlerinin kullanılmasının istatistiki ve kavramsal problemlere neden olduğu belirtilmektedir (Hox, 2010). Bu problemlerden biri, klasik çoklu regresyon analizlerinde elde edilen verilerdeki gözlemlerin bağımsızlığı ve varyansın eşitliği (homoscedasticity) varsayımlarının ihlal edilmesidir. Bu durum, regresyon katsayısı kestirimlerine ait standart hataların olması gerektiğinden daha düşük hesaplanmasına ve “overestimation” da denilen regresyon katsayılarının önem derecelerinin daha yüksek kestirilmesine yol açabilmektedir. HLM analizinde ise her bir ikinci düzey birim için random etki katsayısı modele eklenmektedir. Standart hatalar, birinci ve ikinci düzeydeki random etkilerdeki değişkenlikler göz önüne alınarak kestirilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Mevcut gerekçelerle birlikte bu çalışmada araştırmının tasarımına uygun olarak, öğrenci ve okul düzeylerinden elde edilen veriler hiyerarşik lineer modelleme kullanılarak çözümlenmiştir. Bu amaçla, problem durumundan hareketle oluşturan araştırma soruları için üç model kurulmuştur (Tablo 5):

Tablo 5

Araştırma Sorularına İlişkin Kurulan HLM Modelleri

Araştırma Sorusu	Kurulan Model
“Okulların SDÖ puanları arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır?”	Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli
“Öğrencilerin hangi özellikleri SDÖ puanlarının istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?”	Random Katsayılar Modeli
“Okulların hangi özellikleri SDÖ puanları ile ilişkili öğrenci özelliklerinin istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?”	Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model

Random etkili tek yönlü ANOVA modeli. Hiyerarşik lineer modelleme analizinde kurulan en sade model, Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'dir. Bu modelde sadece bağımlı değişken bulunmaktadır. Birinci (öğrenci) ve ikinci düzey (okul) ait hiç bir yordayıcı değişken analize eklenmemektedir. Bu nedenle bazı kaynaklarda "Tam Koşulsuz Model" veya "Boş Model" olarak da adlandırılmaktadır (Hox, 2010). Modelin kurulmasındaki amaç, bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının birinci düzeyden, ne kadarının ikinci düzeyden kaynaklandığının belirlenmesidir. Modele ilişkin denklem ise şöyledir (Raudenbush ve Bryk, 2002);

$$\begin{aligned} \text{Düzey-1} & \quad ; Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \\ \text{Düzey-2} & \quad ; \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \\ \text{Birleştirilmiş Model} & \quad ; Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \end{aligned}$$

Y_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin sonuç değişkeni puanı

β_{0j} = " j " okuluna ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

r_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin hata puanı

γ_{00} = tüm okullara ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

u_{0j} = " j " okulunun düzeltilmiş sonuç değişkeni ortalamasının genel ortalamadan farkı

Random katsayılar modeli. Bu modelde sadece birinci düzey değişkenleri bulunmaktadır. Sabit ve eğim parametresini açıklayan ikinci düzey değişkenleri yer almamaktadır. Modelde tıpkı basit doğrusal regresyon modellerinde olduğu gibi bağımlı değişkene ilişkin varyans, bağımsız değişken(ler)den oluşan doğrusal bir modelle ifade edilmektedir. Modelde, hem birinci düzey kesim katsayısı hem de bir veya daha fazla birinci düzey eğimi random olarak değişmektedir. Modelin kurulmasındaki amaç, sonuç değişkeni ile ilişkili olan birinci düzey değişkenlerinin belirlenmesidir. Modele ilişkin denklem ise şöyledir (Raudenbush ve Bryk, 2002);

$$\begin{aligned} \text{Düzey-1} & \quad ; Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + \dots + r_{ij} \\ \text{Düzey-2} & \quad ; \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \end{aligned}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

...

$$\text{Birleştirilmiş Model} \quad ; Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} X_{ij} + u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + \dots + r_{ij}$$

Y_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin sonuç değişkeni puanı

β_{0j} = " j " okuluna ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

β_{1j} = " j " okulunda ilgili değişkenin sonuç değişkeni üzerindeki etkisi, eğim katsayısı

X_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisi için ilgili bağımsız değişkenin aldığı değer

r_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin hata puanı

γ_{00} = tüm okullara ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

γ_{10} = ilgili eğim katsayısına ilişkin sonuç değişkeninin puan ortalaması (tüm okullar)

u_{0j} = " j " okulunun düzeltilmiş sonuç değişkeni ortalamasının genel ortalamadan farkı

u_{1j} = " j " okulunun ilgili eğim ortalamasının genel ortalamadan farkı

Kesim ve eğim parametrelerinin kriter olduğu model. Bu modelde, hem birinci düzey hem de ikinci düzey yordayıcı değişkenler bulunduğundan "Full Model" olarak da adlandırılmaktadır. Modelin birinci düzeyi, Random Katsayılar Modeli ile aynıdır. Bir diğer ifadeyle, modelin birinci düzeyinde sonuç değişkeni ile istatistiksel açıdan önemli düzeyde ilişkili olan birinci düzey değişkenleri yer almaktadır. Modelin ikinci düzeyine ise sonuç değişkeni ve birinci düzey yordayıcı değişkenleri ile istatistiksel açıdan önemli düzeyde ilişkili olan ikinci düzey değişkenleri bulunmaktadır. Modelin kurulmasındaki amaç, sonuç değişkeni ile ilişkili olan birinci düzey özelliklerinin, hangi ikinci düzey özellikleriyle ilişkili olduğunun belirlenmesidir. Modele ilişkin denklem ise şöyledir (Raudenbush ve Bryk, 2002);

$$\text{Düzey-1} \quad ; Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{ij} + \dots + r_{ij}$$

$$\text{Düzey-2} \quad ; \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} W_j + u_{1j}$$

...

Birleştirilmiş Model; $Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{11}W_j X_{ij} + u_{0j} + u_{1j}X_{ij} + \dots + r_{ij}$

Y_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin sonuç değişkeni puanı

β_{0j} = " j " okuluna ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

β_{1j} = " j " okulunda ilgili değişkenin sonuç değişkeni üzerindeki etkisi, eğitim katsayısı

X_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisi için ilgili bağımsız değişkenin aldığı değer

W_j = ikinci düzeyde ilgili bağımsız değişkenin aldığı değer

r_{ij} = " j " okulundaki " i " öğrencisinin hata puanı

γ_{00} = tüm okullara ait sonuç değişkeninin puan ortalaması

γ_{10} = ilgili eğitim katsayısına ilişkin sonuç değişkeninin puan ortalaması (tüm okullar)

u_{0j} = " j " okulunun düzeltilmiş sonuç değişkeni ortalamasının genel ortalamadan farkı

u_{1j} = " j " okulunun ilgili eğitim ortalamasının genel ortalamadan farkı

Ön analizler. Araştırmadaki her iki düzeyden elde edilen veriler HLM analizine aktarılmadan önce bazı ön analizlere tabi tutulmuştur. Öncelikle, her iki düzeyde yer alan veriler çoklu bağlantılılık (multicollinearity) açısından değerlendirilmiş, bu amaçla bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80'in altında olduğu (EK-J ve EK-K) ve çoklu bağlantılılık sorunun olmadığı tespit edilmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2013). Bu nedenle, veri setinden herhangi bir değişken çıkarılmamıştır. Daha sonra veri setleri üzerinden birinci ve ikinci düzey verilere ait uç değerler incelenmiştir. Her iki düzey için öncelikle minimum ve maksimum değerleri kontrol edilmiş, yapılan inceleme sonrasında hatalı veri aralığı gözlenmemiştir. Sonrasında ilgili değişkenlere ait Z puanları hesaplanmış ve ± 4 puan aralığı dışında kalan veriler silinmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). İşlem sonucunda birinci düzeyde ilgili puan aralığı dışında kalan 23 değer veri setinden çıkarılmış (3040-23=3017), ikinci düzeyde ise herhangi bir uç değere rastlanmamıştır.

HLM'de kullanılacak veriler için SPSS 22.0 paket programında iki ayrı veri dosyası oluşturulmuştur. Oluşturulan veri dosyaları ID (identification) değişkeni ile birbirine bağlanmış ve HLM analizine aktarılarak MDM dosyasında birleştirilmiştir. Araştırmada analiz öncesinde veriler üzerinde bir diğer işlem olarak merkezileştirme yapılmıştır. HLM analizinde birinci düzeyde yer alan eğitim ve kesim katsayıları ikinci düzeyde sonuç değişkeni haline geldiğinden, ilgili değişkenlerin doğru bir biçimde yorumlanması önemlidir (Raudenbush ve Bryk, 2002). İstatistiksel açıdan önemli olan bir değişkene ait değer anlamlı bir sıfır değerini içermiyorsa ilgili değer sonuç değişkenine olan etkisinin farklı yorumlanması beklenmektedir. Bu durumda ilgili değişkenin merkezileştirilmesi (centering) gerekmektedir (Hox, 2010). HLM analizinde merkezileştirme, "grup ortalaması etrafında merkezileştirme" ve "genel ortalama etrafında merkezileştirme" olmak üzere iki türlü yapılmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Genel ortalama etrafında merkezileştirme, birinci düzeydeki değişkenin genel ortalamasının her bir ölçümden çıkarılmasıyla elde edilmektedir. Grup ortalaması etrafında merkezileştirme ise, birinci düzeydeki değişkenle ilgili grup ortalamasının her bir ölçümden çıkarılmasıyla elde edilmektedir (Stevens, 2009). Araştırmada, anlamlı bir sıfır içermeyen birinci düzey değişkenleri için grup ortalaması etrafında merkezileştirme; ikinci düzeyde yer alan değişkenler için ise genel ortalama etrafında merkezileştirme yapılmıştır.

Analizler öncesinde uygulanan bir diğer işlem kayıp verilerin analizidir. Araştırmada verilerin toplanması çevrimiçi anket yoluyla yapıldığından anket formlarının doldurulmasında kayıp veriyi önlemek amacıyla, katılımcıların bir bölümden diğerine geçebilmek için ilgili bölümdeki soruların tamamına cevap vermek durumunda olması şeklinde bir kural uygulanmıştır. İlgili kural soruların büyük bir çoğunluğunda uygulanmakla birlikte, kayıp, boşanma vb. durumlardan ötürü aile bilgilerine ilişkin sorularda uygulanmamıştır. Bu nedenle, veri setlerindeki kayıp veriler sadece aileye ilişkin sosyo-demografik sorularda gözlenmiş, diğer değişkenlere ilişkin sorularda kayıp veriye rastlanmamıştır. HLM programı birinci ve ikinci düzeydeki kayıp verilerle başa çıkmak için bazı yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemler; "MDM dosyası oluşturma aşamasında listeye göre silme" ve "analiz sırasında listeye göre silme" olmak üzere iki şekildedir. MDM dosyası oluşturulurken listeye göre silme yöntemi, MDM dosyası oluşturulma esnasında kayıp verisi bulunan katılımcıların bütün verilerinin silinmesine; analiz sırasında listeye göre silme

yönteminde ise sadece kayıp verinin bulunduğu ilgili değişkenin yer aldığı analizlerde verilerin silinmesine dayanmaktadır (Raudenbush vd., 2004). Araştırmada analiz sırasında listeye göre silme yöntemi kullanılmıştır. Birinci düzeyde yer alan anne eğitim durumu değişkeninden 14 veri ve baba eğitim durumu değişkeninden 18 veri, analize girme durumunda veri setine dâhil edilmemiştir.

HLM varsayımları. Diğer analiz yöntemlerinde olduğu gibi, hiyerarşik lineer modelleme analizi yapmak için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. HLM’de varsayımlar, modelin tesadüfi kısmına ait varsayımlar ve yapısal kısmına ait varsayımlar olmak üzere iki türdür. Tesadüfi kısmına ait varsayımların karşılanamadığı durumlar düşük istatistiksel güce yol açarken, yapısal kısmına ait varsayımların karşılanamadığı durumlar yanlılığa neden olmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). HLM analizinin varsayımları şu şekilde sıralanmaktadır;

- Birinci düzeydeki hatalar birbirinden bağımsızdır ve normal dağılıma sahiptir.
- İkinci düzeydeki hatalar birbirinden bağımsızdır ve normal dağılıma sahiptir.
- Birinci düzeydeki ve ikinci düzeydeki hatalar birbirinden bağımsızdır.
- Birinci düzeyde yer alan yordayıcı değişkenler, birinci düzeydeki tesadüfi etkilerden bağımsızdır.
- İkinci düzeyde yer alan yordayıcı değişkenler, ikinci düzeydeki tesadüfi etkilerden bağımsızdır.
- İlgili düzeydeki yordayıcı değişkenler, diğer düzeyde yer alan tesadüfi etkilerden bağımsızdır.

Varsayımlardan ilk üçü modelin tesadüfi kısmına, kalan üçü ise modelin yapısal kısmına aittir. Varsayımların kontrolü için ilk olarak HLM paket programı aracılığıyla MDM dosyası üzerinden her iki düzeye ilişkin artık dosyalar (residual file) oluşturulmuştur. SPSS paket programı yardımıyla oluşturulan dosyalardaki artık değerlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri basıklık ve çarpıklık değerleri, histogram, saçılım ve Q-Q Plot grafiklerine bakılarak kontrol edilmiştir. Yapılan incelemelerde artık değerlerin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüştür (EKL). Sonrasında, artık değerlerin homojenliği, HLM programında yer alan “test of level-

1 homogeneity” testi aracılığıyla incelenmiş, yapılan analizde ilgili değerin istatistiksel açıdan önemsiz olduğu tespit edilmiştir (EK-L).

Homojenlik testinin istatistiksel açıdan önemsiz olması, kurulan modelin istatistiki açıdan uygun olduğunu ve ikinci düzey birimleri arasında varyansların homojen bir şekilde dağıldığını belirtmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bağımsız değişkenlerin düzeylerin hatalarından bağımsız olma durumları ikili ve nokta çift serili korelasyon değerleriyle (EK-L); random katsayılı yordayıcıların normal dağılım gösterip göstermedikleri ise Ampirik Bayes kestirimlerinin Q-Q Plot grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan incelemelerde ilgili değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu incelemelerden sonra, analizler için gerekli varsayımların karşılandığı sonucuna varılmış, araştırma soruları doğrutusunda ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ve bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak, araştırmanın analizinde kullanılan öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlere ilişkin betimsel istatistik sonuçları (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) sunulmuştur. Sonrasında, araştırma kapsamındaki her bir araştırma sorusuna ilişkin kurulan 'Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli', 'Random Katsayılar Modeli' ve 'Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model' modellerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrenci düzeyindeki (düzey 1) ve okul düzeyindeki (düzey 2) değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler. Araştırma kapsamında kurulan iki aşamalı hiyerarşik lineer modelleme, öğrenci ve okul olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Öğrenci düzeyi (Düzey 1); cinsiyet, sınıf, akademik başarı, SDÖ becerileri, ergen-ebeveyn ilişkileri, etkinlik katılım durumu, bilimsel etkinlik, sanatsal etkinlik, kültürel etkinlik, sportif etkinlik, toplum hizmeti çalışmaları, devamsızlık, disiplin cezası, birlikte yaşama durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve aile gelir durumu değişkenlerinden oluşmaktadır. Okul düzeyinde (Düzey 2) ise; okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, veli katılımı, öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, şube başına düşen öğrenci sayısı, okul yılsonu başarı puan ortalaması, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, okulda rehber öğretmen olup olmadığı, disiplin cezası oranı, rehberlik servisi (aktif kullanım durumu), çok amaçlı salon (aktif kullanım durumu), kütüphane (aktif kullanım durumu), spor salonu (aktif kullanım durumu), resim sınıfı (aktif kullanım durumu) ve müzik sınıfı (aktif kullanım durumu) değişkenleri yer almaktadır. Her iki düzeydeki değişkenlere ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenci Düzeyi (I. Düzey)	n	\bar{X}	sd	Min	Maks.
Cinsiyet	3017	-	-	1	2
Sınıf	3017	10.96	0.81	10	12
Akademik Başarı	3017	73.82	12.81	31	100
SDÖ Becerileri	3017	89.47	9.01	55	115
Ergen-Ebeveyn İlişkileri	3017	107.28	17.59	38	135
Etkinlik Katılım Durumu	3017	0.55	0.50	0	1
Bilimsel Etkinlik	3017	0.16	0.37	0	1
Sanatsal Etkinlik	3017	0.23	0.42	0	1
Kültürel Etkinlik	3017	0.00	0.04	0	1
Sportif Etkinlik	3017	0.29	0.45	0	1
Toplum Hizmeti Çalışmaları	3017	0.08	0.26	0	1
Devamsızlık Durumu	3017	1.27	0.44	1	2
Disiplin Cezası	3017	0.04	0.19	0	1
Birlikte Yaşama Durumu	3017	1.16	0.48	1	3
Anne Eğitim Durumu	3003	3.70	1.21	1	7
Baba Eğitim Durumu	2999	4.44	1.24	1	7
Kardeş Sayısı	3017	1.67	0.47	1	2
Doğum Sırası	3017	2.92	0.92	1	4
Aile Gelir Durumu	3017	1.18	0.38	1	2
Okul Düzeyi (II. Düzey)	n	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
Okul Türü	42	-	-	1	3
Öğretmen Öğrenci İlişkileri	42	4.05	0.23	3.55	4.46
Öğrenciler Arası İlişkiler	42	3.24	0.27	2.70	3.96
Veli Katılımı	42	3.30	0.19	2.64	3.66
Öğrenci Sayısı	42	255.76	197.68	32	794
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci S.	42	9.22	4.49	2.29	26.25
Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	42	14.20	7.25	3.14	27.48
Okul Yıl Sonu Başarı Puan Ort.	42	72.10	8.18	58.33	89.33
Okuldaki Aktif Öğrenci Kulübü S.	42	8.31	4.45	4	26
Rehber Öğretmen	42	0.83	0.38	0	1
Disiplin Cezası Oranı	42	1.32	2.38	0	10.97
Rehberlik Servisi (Aktif Kullanım)	42	0.83	0.38	0	1
Çok Amaçlı Salon (Aktif Kullanım)	42	0.48	0.51	0	1
Kütüphane (Aktif Kullanım)	42	0.93	0.26	0	1
Spor Salonu (Aktif Kullanım)	42	0.45	0.50	0	1
Resim Sınıfı (Aktif Kullanım)	42	0.29	0.46	0	1
Müzik Sınıfı (Aktif Kullanım)	42	0.19	0.40	0	1

Random etkili tek yönlü ANOVA modeli (model 1). Araştırmada “Okulların SDÖ puanları arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır?” sorusunu

yanıtlamak üzere '*Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli*' kurulmuştur. Modele ilişkin eşitlik aşağıda sunulmuş olup, elde edilen analiz sonuçları Tablo 7'de ve Tablo 8'de sunulmuştur.

$$\text{Öğrenci Düzeyi (Düzey-1) ; Genel SDÖ Puan Ort. } (Y_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{Okul Düzeyi (Düzey-2) ; } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\text{Birleştirilmiş Model ; } Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Tablo 7

Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	sd	p
Genel SDÖ Puan Ortalaması, γ_{00}	89.18	.46	193.81	41	.000

Tablo 7 incelendiğinde, genel SDÖ puan ortalamasının (tüm okullar) .46 standart hata ile 89.18 olduğu ve kestirimin istatistiksel bakımdan önemli olduğu görülmektedir ($p = .00$). Güven aralığı değerlerine bakıldığında, okullar arasındaki SDÖ puan ortalamalarının %95 olasılıkla 88.28 – 90.08 puan aralığında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir:

$$(\%95 \text{ CI}) = \gamma_{00} \pm (1.96) * (SH) = 89.18 \pm (1.96) * (0.46) = 88.28 - 90.08$$

SDÖ puan ortalamaları açısından okullar arasındaki farklılığın random bir etkiye sahip olup olmadığı ise Tablo 8'de ele alınmıştır.

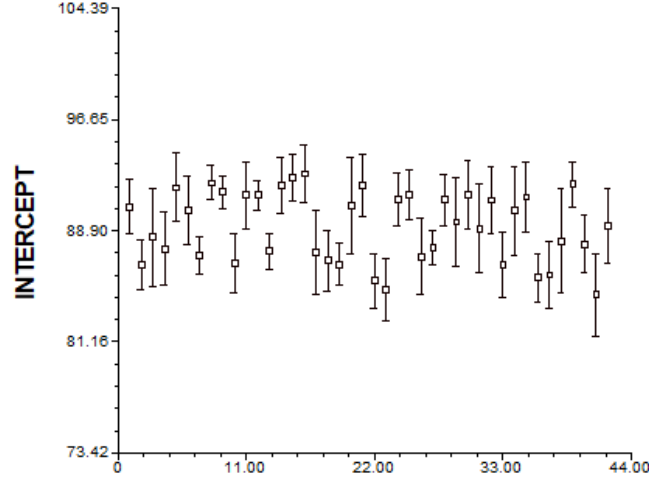
Tablo 8

Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi

Random Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	χ^2	p
Okul Ortalaması, u_0	2.69	7.25	41	328.19	.000
Öğrenci Düzeyi Etkisi, r	8.61	74.13			

Tablo 8'e bakıldığında, öğrencilerin SDÖ puanlarının okul ortalamasından farklarının varyansının (okul içi değişkenlik, r) 74.13, okul ortalamalarının genel SDÖ puan ortalamasından farkına ilişkin varyansının (okullar arası değişkenlik, u_0) 7.25 ve toplam varyansın 81.38 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okulların SDÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan önemli olduğu tespit edilmiştir

($\tau_{00} = 7.25$; $\chi^2 = 328.19$, $p = .00$). Okullar arası varyansın kestirim değerinin (μ_0) istatistiksel açıdan önemli olması ($p = .00$) okulların SDÖ puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Okul sosyal ve duygusal öğrenme puan ortalamaları.

SDÖ puanları arasındaki varyansın düzeyler tarafından ne kadar açıklandığı, sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) yardımıyla hesaplanmıştır (Raudenbush ve Bryk, 2002).

$$\rho = \sigma^2 / (\tau_{00} + \sigma^2) : 74.13 / (7.25+74.13) = 0.91$$

$$\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) : 7.25 / (7.47+74.13) = 0.09$$

Bu sonuçlara göre, SDÖ puanlarında meydana gelen varyansın %91'lik kısmının öğrenciler arasındaki farklılıktan (okul içi), %9'unun ise okullar arası farklılıktan kaynaklandığı görülmektedir.

ICC değeri ölçülen değişkenlerin karakteristiklerine ve grupların niteliklerine göre değişmekle birlikte, .00 ile 1.00 arasında bir değer almaktadır (Heck, 2001). Değer, 1'e yaklaştıkça üst düzeydeki varyasyonun miktarı artar, sifıra yaklaştıkça ise azalır. Değerin sifıra eşit olması verinin bağımsız olduğunu ve üst düzeylerde herhangi bir varyasyonun olmadığını gösterir (Raudenbush ve Bryk, 2002). İlgili alanyazında ICC değeri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır.

Muthen (1997), en az 15 grubu içeren (hiyerarşik yapıda) çalışmalarda ICC değerinin $> .10$ olması durumunda çok düzeyli modellemenin yapılması gerektiğini; Hox (2013), ICC değerinin $< .05$ olması durumunda ikinci düzeyin etkisinin düşük olacağını; Selig, Card ve Little (2008), $< .10$ olduğu durumlarda bile hiyerarşik yapının

dikkate alınması gerektiğini; Heck, (2001) ise $> .05$ olması durumunda ikinci düzey varyasyonun olduğunu ve çok düzeyli analizlerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, araştırmada ilgili değer $.09$ olması veri setinin çok düzeyli modelleme için uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada ayrıca Random Etkili Tek Yönlü ANOVA modeline ilişkin güvenilirlik katsayısı (λ) $.82$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının $.82$ olması, okulların SDÖ puan ortalamaları kestirimlerinin $\%82$ 'sinin gerçek okul ortalamasıyla, $\%18$ 'inin ise random hatayla ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu kapsamda, örneklem ortalamalarının gerçek okul ortalamalarını yansıtmaları açısından güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca iki düzeyli verilerin örneklem varyansı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla 'Tasarım Etkisi' hesaplanmıştır. Tasarım Etkisi (TE), örneklem varyansının gerçek örneklem varyansına oranı olup, ilgili değer 1 'den büyük olması regresyon analizi yerine hiyerarşik lineer modellemenin kullanılmasının -iki düzeyli veri seti için- uygun olacağını göstermektedir (Hox, 2010).

$$TE = 1 + \rho (\bar{n}-1) = 1 + .09 (71,83 - 1) = 7,37$$

Denklemdaki \bar{n} değeri, ikinci düzeyde yer alan değişkenlerin ortalama birim sayısı olup, bu sayı örnekleme yer alan birinci düzey katılımcı sayısının ikinci düzey birim sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Araştırma kapsamında tasarım etkisi hesaplanırken ilgili değeri elde etmek için örnekleme yer alan toplam öğrenci sayısı toplam okul sayısına bölünmüştür ($3017/42 = 71,83$). Yapılan hesaplama sonrasında tasarım etkisi değerinin 1 'den büyük olduğu ($7,37$) görülmüş, veri setinin çok düzeyli modelleme için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Random katsayılar modeli (model 2). Araştırmada "Öğrencilerin hangi özellikleri SDÖ puanlarının istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?" sorusuna yanıt aramak için Rastgele Katsayılar Modeli kurulmuştur. Modele ilişkin eşitlik şu şekildedir:

Öğrenci Düzeyi (Düzey-1);

$$\text{Genel SDÖ Puan Ort. } (Y_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j} (\mathbf{BASARI}_{ij}) + \beta_{2j} (\mathbf{EBEVEYN}_j) + \beta_{3j} (\mathbf{BILIMSEL}_{ij}) + \beta_{4j} (\mathbf{SANATSAL}_{ij}) + \beta_{5j} (\mathbf{SPORTIF}_{ij}) + \beta_{6j} (\mathbf{TOPLUM_H}_{ij}) + \beta_{7j} (\mathbf{DEVAMSIZ}_{ij}) + r_{ij}$$

Okul Düzeyi (Düzey 2);

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60} + u_{6j}$$

$$\beta_{7j} = \gamma_{70} + u_{7j}$$

Birleştirilmiş Model;

$$\text{Genel SDÖ Puan Ort. } (Y_{ij}) = \gamma_{00} + \gamma_{10} (\mathbf{BASARI}_{ij}) + \gamma_{20} (\mathbf{EBEVEYN}_j) + \gamma_{30} (\mathbf{BILIMSEL}_{ij}) + \gamma_{40} (\mathbf{SANATSAL}_{ij}) + \gamma_{50} (\mathbf{SPORTIF}_{ij}) + \gamma_{60} (\mathbf{TOPLUM_H}_{ij}) + \gamma_{70} (\mathbf{DEVAMSIZ}_{ij}) + u_{1j} (\mathbf{BASARI}_{ij}) + u_{2j} (\mathbf{EBEVEYN}_j) + u_{4j} (\mathbf{SANATSAL}_{ij}) + u_{6j} (\mathbf{TOPLUM_H}_{ij}) + u_{7j} (\mathbf{DEVAMSIZ}_{ij}) + r_{ij}$$

Modele öğrenci düzeyindeki 18 yordayıcı değişken (cinsiyet, sınıf, akademik başarı, ergen-ebeveyn ilişkileri, etkinlik katılım durumu, bilimsel etkinlik, sanatsal etkinlik, kültürel etkinlik, sportif etkinlik, toplum hizmeti çalışmaları, devamsızlık, disiplin cezası, birlikte yaşama durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve aile gelir durumu) ile başlanmıştır. Model oluşturulurken Hox'un (2010) yaklaşımı esas alınmış, öğrenci düzeyindeki değişkenler modele araştırmanın kuramsal çerçevesi temelinde görece önem sırasına göre tek tek eklenmiştir. Modele boş modelle (null) başlanmış ve eklenen her bir değişkenden sonra analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlayan analizlerde istatistiksel açıdan önemli olan değişkenler modele dâhil edilmiş, önemli olmayanlar çıkarılmıştır. Ardından, eklenen değişkenlerin random ya da sabit etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında *Sanatsal Etkinlik* ve *Toplum Hizmeti* değişkenlerinin sabit etkilerinin istatistiksel bakımdan önemli olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ilgili değişkenlerin random etkileri istatistiksel bakımdan önemli olduğu için modelden çıkarılmamıştır. Kurulan nihai random katsayılar modeline ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 9

Random Katsayılar Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	sd	p
Genel SDÖ Puan Ortalaması, γ_{00}	89.14	.46	194.08	41	.000
Akademik Başarı, γ_{10}	.06	.02	3.56	41	.001
Ebeveyn İlişkileri, γ_{20}	.18	.01	15.31	41	.000
Bilimsel Etkinlik, γ_{30}	1.58	.44	3.57	3009	.001
Sanatsal Etkinlik, γ_{40}	.77	.40	1.91	41	.063
Sportif Etkinlik, γ_{50}	.94	.38	2.50	3009	.013
Toplum Hizmeti, γ_{60}	.97	.72	1.36	41	.182
Devamsızlık, γ_{70}	-.85	.33	-2.56	41	.015

Tablo 9'a bakıldığında genel SDÖ puan ortalaması kesim katsayısının 89.14 olduğu görülmektedir. Buna göre, modelde yer alan değişkenlere ilişkin puanları grup ortalamasına eşit olan öğrencilerin SDÖ puanının 89.14 olması beklenmektedir. Model sonucunda ortaya çıkan okulların regresyon denklemlerinin ortalamaları ise şu şekildedir;

$$SDÖ = 89.14 + .06 (\text{Akademik Başarı}) + .18 (\text{Ebeveyn İlişkileri}) + 1.58 (\text{Bilimsel Etkinlik}) + .77 (\text{Sanatsal Etkinlik}) + .94 (\text{Sportif Etkinlik}) + .97 (\text{Toplum Hizmeti}) - .85 (\text{Devamsızlık})$$

“Akademik Başarı” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{10} = .06$; sh= .02, $p = .001$). Bu sonuca göre, akademik başarı düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,1 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. “Ebeveyn İlişkileri” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{20} = .18$; sh= .01, $p = .000$). Bu sonuca göre, ebeveyn ilişkileri düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,2 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. “Bilimsel Etkinlik” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{30} = 1.58$; sh= .44, $p = .001$). Bu sonuca göre, bilimsel etkinliğe katılma düzeyindeki

bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 1,6 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

“Sanatsal Etkinlik” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde, ancak istatistiksel açıdan önemsiz bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{40} = .77$; $sh = .40$, $p = .063$). Bununla birlikte, ilgili değişkenin random etkisinin istatistiksel açıdan önemli olduğu (sanatsal etkinlik – SDÖ puanları arasındaki ilişkinin okullar arasında farklılık gösterdiği) tespit edilmiştir ($\tau_{40} = 2.50$; $\chi_{24}^2 = 58.79$, $p = .017$). Okullar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla bir sonraki modelde (*Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model*) ilgili değişkenin ikinci düzey değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. “Sportif Etkinlik” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{50} = .94$; $sh = .38$, $p = .013$). Bu sonuca göre, sportif etkinliğe katılma düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,9 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

“Toplum Hizmeti” ile SDÖ puanları arasında pozitif yönde, ancak istatistiksel açıdan önemsiz bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{60} = .97$; $sh = .72$, $p = .182$). Bununla birlikte, ilgili değişkenin random etkisinin istatistiksel açıdan önemli olduğu (toplum hizmeti çalışmaları – SDÖ puanları arasındaki ilişkinin okullar arasında farklılık gösterdiği) tespit edilmiştir ($\tau_{60} = 6.75$; $\chi_{26}^2 = 79.32$, $p = .000$). Okullar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla bir sonraki modelde (*Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model*) ilgili değişkenin ikinci düzey değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. “Devamsızlık” ile SDÖ puanları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{70} = -.85$; $sh = .33$, $p = .015$). Bu sonuca göre, devamsızlık düzeyindeki bir birimlik azalma, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,9 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

Tablo 10

Random Katsayılar Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi

Random Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	χ^2	p
Okul Düzeyi, u_0	2.74	7.52	38	394.18	.000
Akademik Başarı, u_1	.06	.01	38	75.73	.000
Ebeveyn İlişkileri, u_2	.05	.01	38	73.35	.001
Sanatsal Etkinlik, u_4	1.58	2.50	38	58.79	.017
Toplum Hizmeti, u_6	2.60	6.75	38	79.32	.000
Devamsızlık, u_7	.84	.71	38	56.43	.027
Öğrenci Düzeyi, r	7.77	60.31			

Tablo 10'a bakıldığında okulların SDÖ puan ortalamaları arasındaki kestirilen varyansın istatistiksel açıdan önemli olduğu görülmektedir ($\tau_{00}= 7.52$; $\chi_{20}^2 = 394.18$, $p= .000$). Bununla birlikte, Akademik Başarı ($\tau_{10}= .01$; $\chi_{21}^2 = 75.73$, $p= .000$); Ebeveyn İlişkileri ($\tau_{20}= .01$; $\chi_{22}^2 = 73.35$, $p= .001$); Sanatsal Etkinlik ($\tau_{40}= 2.50$; $\chi_{24}^2 = 58.79$, $p= .017$); Toplum Hizmeti ($\tau_{60}= 6.75$; $\chi_{26}^2 = 79.32$, $p= .000$) ve Devamsızlık ($\tau_{70}= .71$; $\chi_{27}^2 = 56.43$, $p= .027$) değişkenlerinin random etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, ilgili değişkenler ile SDÖ arasındaki ilişkiler okullar arasında istatistiksel açıdan önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Buna göre;

$$\begin{aligned}
 \text{Okul Düzeyi} & : 89.14 \pm 1.96*(7.52)^{1/2} = 81.76 - 96.50 \\
 \text{Akademik Başarı} & : .06 \pm 1.96*(.01)^{1/2} = .05 - .07 \\
 \text{Ebeveyn İlişkileri} & : .18 \pm 1.96*(.01)^{1/2} = 0.17 - 0.19 \\
 \text{Sanatsal Etkinlik} & : .77 \pm 1.96*(2.50)^{1/2} = -1.68 - 3.22 \\
 \text{Toplum Hizmeti} & : .97 \pm 1.96*(6.75)^{1/2} = -5.64 - 7.59 \\
 \text{Devamsızlık} & : -.85 \pm 1.96*(.71)^{1/2} = -1.55 - -0.15
 \end{aligned}$$

SDÖ puan ortalaması en yüksek ve en düşük olduğu okullar arasındaki fark (96.50 / 81.76) yaklaşık 1,2 kattır. Benzer şekilde, ilişkilerin en düşük ve en yüksek olduğu okullar arasındaki fark akademik başarı – SDÖ ilişkisi için 1,4; ebeveyn ilişkileri – SDÖ ilişkisi için 1,1; sanatsal etkinlik – SDÖ ilişkisi için 1,9; toplum hizmeti – SDÖ ilişkisi için 1,3 ve devamsızlık – SDÖ ilişkisi için 0,9 kattır.

Random Katsayılar modelinden elde edilen öğrenci düzeyindeki artık varyans (60.31), Random Etkili Tek Yönlü ANOVA modelinden elde edilen varyanstan (74.13)

daha küçüktür. Buna göre, analize öğrenci özelliklerinin eklenmesi ile SDÖ puanlarında öğrenciler arasında görülen farklılık azalmıştır. Random Etkili Tek Yönlü ANOVA modelinden ve Random Katsayılar modelinden elde edilen varyans kestirimleri karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Düzye-1 açıklanan varyans} = \sigma^2 (\text{ANOVA}) - \sigma^2 (\text{Random Katsayılar Modeli}) / \sigma^2 (\text{ANOVA})$$

$$\text{Düzye-1 açıklanan varyans} = 74.13 - 60.31 / 74.13 = 0.19$$

Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriden hareketle, öğrencilerin SDÖ puanlarındaki varyansın %19'luk kısmının araştırmada yer alan öğrenci özellikleri ile açıklanabileceği görölmüştür. Buna göre, *Random Etkili Tek Yönlü ANOVA* modelinden elde edilen SDÖ puanlarına ilişkin öğrenci kaynaklı %91'lik varyansın %19'unun (toplam varyansın yaklaşık %17'sinin) araştırmada yer alan öğrenci değişkenleri ile açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 11

Random Katsayılar Modeline İlişkin Güvenirlik Kestirimleri

Öğrenci Düzeyi Random Katsayılar	Tau (τ) Korelasyonlar						Güvenirlik Kestirimleri
SDÖ Puan Ortalaması, β_0	1.00						.85
Akademik Başarı, β_1	-.16	1.00					.26
Ebeveyn İlişkileri, β_6	-.25	-.20	1.00				.43
Sanatsal Etkinlik, β_2	.58	.25	-.91	1.00			.28
Toplum Hizmeti, β_4	-.30	-.14	.72	-.67	1.00		.30
Devamsızlık, β_5	-.28	-.32	-.64	.34	-.35	1.00	.12

Tablo 11'e bakıldığında okul-içi ortalama SDÖ puanı ile yordayıcı - SDÖ puanları arasında negatif ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görölmektedir ($\tau = -.91 - .67$). Buna göre, SDÖ puan ortalaması yüksek olan okullarda düşük olanlara göre sanatsal etkinlik ile SDÖ puanları arasındaki ilişki (β_4) pozitif yönde daha yüksektir. SDÖ puan ortalaması yüksek olan okullarda düşük olanlara göre ebeveyn ilişkileri (β_2), toplum hizmeti çalışmaları (β_6) ve devamsızlık düzeyi (β_7) ile SDÖ puanları arasındaki ilişki negatif yönde daha yüksek, akademik başarı SDÖ puanları arasındaki ilişki (β_1) ise daha düşüktür.

Güvenirlik kestirimlerine bakıldığında ilgili değerin (β) .12 - .85 arasında olduğu; okul başına yaklaşık 72 öğrencinin SDÖ puan ortalamasına dayalı kestirimin

değerinin (.85) güvenilir olduğu görülmektedir. Raudenbush ve Bryk'e (2002) göre hiyerarşik lineer modelleme analizlerinde <.05 güvenilirliğe sahip değişkenler güvenilir olarak kabul edilmelidir. Güvenirlik kestirimleri aynı zamanda birinci düzeyde yer alan değişkenlerin sabit veya random olarak değişip değişmediği hakkında bilgi vermektedir. Güvenirlik kestirim değerinin >.05 olması katsayıların random olarak değiştiğine, sabit olmadığına dair bilgi sunmaktadır.

Tablo 12

Model 1 ve Model 2'ye Ait Deviyans İstatistiği Sonuçları

Model	Sapma Değeri	Kestirilen Parametre Sayısı
Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli	21629.60	3
Random Katsayılar Modeli	21078.31	30

Güvenirlik kestirimlerinin yanı sıra, model uyumunun değerlendirilmesi amacıyla sapma istatistikleri kullanılarak “deviyans istatistiği” yapılmıştır (Tablo 12). Yapılan analizlerde *Random Etkili Tek Yönlü ANOVA* modelinin sapmasının (deviance) 21629.60 (sd= 3), *Random Katsayılar* modelinin sapmasının ise 21078.31 (sd= 30) olduğu görülmüştür. Hangi modelin daha iyi uyum gösterdiğini belirlemek için ise olabilirlik uyum testi (likelihood ratio test) uygulanmış, analiz sonrasında ki-kare değerinin ($\chi^2= 551.29$, sd= 27) istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p= .000$) görülmüştür. Bu sonuca göre, *Random Katsayılar* modelinin *Random Etkili Tek Yönlü ANOVA* modelinden daha iyi uyum sergilediği tespit edilmiştir.

Kesim ve eğim parametrelerinin kriter olduğu model (model 3). Araştırmada “Okulların hangi özellikleri SDÖ puanları ile ilişkili öğrenci özelliklerinin istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?” sorusuna yanıt aramak için *Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model* kurulmuştur. Modele ilişkin eşitlik şu şekildedir:

Öğrenci Düzeyi (Düzey-1);

$$Genel\ SDÖ\ Puan\ Ort.\ (Y_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j} (BASARI_{ij}) + \beta_{2j} (EBEVEYN_{ij}) + \beta_{3j} (BILIMSEL_{ij}) + \beta_{4j} (SANATSAL_{ij}) + \beta_{5j} (SPORTIF_{ij}) + \beta_{6j} (TOPLUM_H_{ij}) + \beta_{7j} (DEVAMSIZ_{ij}) + r_{ij}$$

Okul Düzeyi (Düzey 2);

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{OGRTMN}_j) + \gamma_{02}(\mathbf{REHBER_O}_j) + \gamma_{03}(\mathbf{DISIPLIN}_j)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\mathbf{OGRNCI}_j) + \gamma_{12}(\mathbf{OGRT_OGR}_j)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}(\mathbf{A_MUZ}_j)$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + \gamma_{41}(\mathbf{OGRN_KUL}_j)$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60} + \gamma_{61}(\mathbf{OGRN_KUL}_j)$$

$$\beta_{7j} = \gamma_{70} + \gamma_{71}(\mathbf{VELI}_j) + \gamma_{72}(\mathbf{DISIPLIN}_j)$$

Birleştirilmiş Model;

$$\begin{aligned} \text{Genel SDÖ Puan Ort. } (Y_{ij}) = & \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{OGRTMN}_j) + \gamma_{02}(\mathbf{REHBER_O}_j) + \gamma_{03} \\ & (\mathbf{DISIPLIN}_j) + \gamma_{10}(\mathbf{BASARI}_{ij}) + \gamma_{11}(\mathbf{OGRNCI}_j) + \gamma_{12}(\mathbf{OGRT_OGR}_j) + \gamma_{20}(\mathbf{EBEVEYN}_j) \\ & + \gamma_{21}(\mathbf{A_MUZ}_j) + \gamma_{30}(\mathbf{BILIMSEL}_{ij}) + \gamma_{40}(\mathbf{SANATSAL}_{ij}) + \gamma_{41}(\mathbf{OGRN_KUL}_j) + \gamma_{50} \\ & (\mathbf{SPORTIF}_{ij}) + \gamma_{60}(\mathbf{TOPLUM_H}_{ij}) + \gamma_{61}(\mathbf{OGRN_KUL}_j) + \gamma_{70}(\mathbf{DEVAMSIZ}_{ij}) + \gamma_{71} \\ & (\mathbf{VELI}_j) + \gamma_{72}(\mathbf{DISIPLIN}_j) + u_{1j}(\mathbf{BASARI}_{ij}) + u_{2j}(\mathbf{EBEVEYN}_j) + u_{4j}(\mathbf{SANATSAL}_{ij}) + \\ & u_{6j}(\mathbf{TOPLUM_H}_{ij}) + u_{7j}(\mathbf{DEVAMSIZ}_{ij}) + r_{ij} \end{aligned}$$

Modele okul düzeyindeki 17 yordayıcı değişken [okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, veli katılımı, öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, şube başına düşen öğrenci sayısı, okul yılsonu başarı puan ortalaması, rehber öğretmen olup olmadığı, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, disiplin cezası oranı, rehberlik servisi (aktif kullanım), kütüphane (aktif kullanım), çok amaçlı salon (aktif kullanım), spor salonu (aktif kullanım), resim sınıfı (aktif kullanım), müzik sınıfı (aktif kullanım)] ile başlanmıştır.

Model oluşturulurken okul düzeyindeki değişkenler sırayla (önce genel SDÖ puan ortalamasına, sonrasında random katsayılar modelinde belirlenen öğrenci düzeyindeki her bir değişkene) araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda görece önem sırasına göre tek tek eklenmiştir. Eklenen her bir değişkenden sonra analiz tekrarlanmış, tekrarlayan analizlerde istatistiksel açıdan önemli olan değişkenler modele dâhil edilmiş, önemli olmayanlar çıkarılmıştır. Kurulan nihai kesim ve eğitim parametrelerinin kriter olduğu modele ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 13

Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Modele Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	sd	p
Genel SDÖ Puan Ortalaması, γ_{00}	89.11	.34	264.53	38	.000
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, γ_{01}	8.04	.99	8.09	38	.000
Rehber Öğretmen, γ_{02}	3.16	1.04	3.05	38	.005
Disiplin Oranı, γ_{03}	-.44	.10	-4.51	38	.000
Akademik Başarı, γ_{10}	.07	.02	4.17	39	.000
Öğrenciler Arası İlişkiler, γ_{11}	.15	.07	2.04	39	.048
Öğrenci / Öğretmen Sayısı, γ_{12}	-.01	.01	-2.85	39	.007
Ebeveyn İlişkileri, γ_{20}	.18	.01	16.68	40	.000
Müzik Sınıfı (Aktif Kullanım), γ_{21}	.08	.02	3.34	40	.002
Bilimsel Etkinlik, γ_{30}	1.52	.45	3.38	2999	.001
Sanatsal Etkinlik, γ_{40}	.65	.41	1.58	40	.122
Öğrenci Kulüp, γ_{41}	.10	.04	2.48	40	.018
Sportif Etkinlik, γ_{50}	.95	.37	2.54	2999	.012
Toplum Hizmeti, γ_{60}	.54	.73	.77	40	.465
Öğrenci Kulüp, γ_{61}	.20	.09	2.29	40	.027
Devamsızlık, γ_{70}	-1.07	.35	-3.09	39	.004
Veli Katılımı, γ_{71}	5.29	2.57	2.06	39	.046
Disiplin Oranı, γ_{72}	-.68	.24	-2.87	39	.007

Tablo 13'e bakıldığında SDÖ puan ortalaması katsayısının bütün okullar üzerinden ortalama değerinin 89.11 olarak kestirildiği görülmektedir. Buna göre, öğretmen-öğrenci ilişkileri (γ_{01}), rehber öğretmen (γ_{02}) ve disiplin oranı (γ_{03}) değişkenleri kontrol altına alındığında, okulların 'ağırlıklı' SDÖ puan ortalamasının 89.11 olması beklenmektedir.

"Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{01}= 8.04$; $sh= .99$, $p= .000$). Bu sonuca göre, rehber öğretmen ve disiplin oranı değişkenleri kontrol altına alındığında, öğretmen-öğrenci ilişkileri düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 8 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

“Rehber Öğretmen” ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{02}= 3.16$; $sh= 1.04$, $p= .005$). Bu sonuca göre, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve disiplin oranı değişkenleri kontrol altına alındığında, rehber öğretmen varlığındaki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 3,2 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

“Disiplin” ile SDÖ puan ortalamaları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{03}= -.44$; $sh= .10$, $p= .000$). Bu sonuca göre, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve rehber öğretmen değişkenleri kontrol altına alındığında disiplin vakası oranlarındaki bir birimlik azalma, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,4 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir.

“Akademik Başarı” ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{10}= .07$; $sh= .02$, $p= .000$). Bu sonuca göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında akademik başarı düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,1 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir. Bununla birlikte, *Random Katsayılar Modeli*'nde bu ilişkinin okullar arasında da farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_{10}= .01$; $\chi_{21}^2 = 75.73$, $p= .000$). Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla yapılan *Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model'e* ikinci düzeydeki değişkenler eklenmiş, *Öğrenciler Arası İlişkiler* (γ_{11}) ve *Öğrenci/Öğretmen Sayısı* (γ_{12}) değişkenlerinin akademik başarı – SDÖ puan ortalaması etkileşimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($\gamma_{11}= .15$; $sh= .07$, $p= .048$; $\gamma_{12}= -.01$; $sh= .01$, $p= .007$).

Buna göre, öğretmen/öğrenci sayısı değişkeni kontrol altına alındığında, öğrenciler arası ilişki düzeyinin yüksek olduğu okullardaki akademik başarı – SDÖ puan ortalaması arasındaki pozitif ilişki, düşük olan okullara göre daha yüksektir. Öğrenciler arası ilişki düzeyi kontrol altına alındığında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullardaki akademik başarı – SDÖ puan ortalaması arasındaki pozitif ilişki, fazla olan okullara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olanların SDÖ puanları daha yüksektir.

“Ebeveyn İlişkileri” ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{20}= .18$; $sh= .01$, $p= .000$). Bu

sonuca göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında ebeveyn ilişkileri düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 0,2 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir. Bununla birlikte, *Random Katsayılar Modeli*'nde bu ilişkinin okullar arasında da farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_{20} = .01$; $\chi_{22}^2 = 73.35$, $p = .001$). Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla yapılan *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model'e* ikinci düzeydeki değişkenler eklenmiş, *Müzik Sınıfı (Aktif Kullanım)* (γ_{21}) değişkeninin ebeveyn ilişkileri – SDÖ puan ortalaması etkileşimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($\gamma_{21} = .08$; $sh = .02$, $p = .002$). Buna göre, müzik sınıfının aktif olarak kullanıldığı okullardaki ebeveyn ilişkileri – SDÖ puan ortalaması arasındaki pozitif ilişki, aktif olarak kullanılmayan okullara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile müzik sınıfının aktif olarak kullanıldığı okullarda ebeveynleriyle ilişkileri olumlu olanların SDÖ puanları daha yüksektir.

“Bilimsel Etkinlik” ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{30} = 1.52$; $sh = .45$, $p = .001$). Bu sonuca göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında bilimsel etkinlik düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 1,5 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir. Buna karşın, *Random Katsayılar Modeli*'nde bu ilişkinin okullar arasında farklılık göstermediği saptandığından ($\tau_{30} = 1.59$; $\chi_{23}^2 = 42.32$, $p = .217$) ilgili değişkene ikinci düzeyde herhangi bir değişken eklenmemiştir.

“Sanatsal Etkinlik” ile SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmamaktadır ($\gamma_{40} = .65$; $sh = .41$, $p = .122$). Buna karşın, *Random Katsayılar Modeli*'nde bu ilişkinin okullar arasında farklılık gösterdiği saptandığından ilgili değişken modelden çıkarılmamıştır ($\tau_{40} = 2.50$; $\chi_{24}^2 = 58.79$, $p = .017$). Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla yapılan *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model'e* ikinci düzeydeki değişkenler eklenmiş, *Okul Öğrenci Kulübü Sayısı* (γ_{41}) değişkeninin sanatsal etkinlik – SDÖ puan ortalaması etkileşimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($\gamma_{41} = .10$; $sh = .04$, $p = .018$). Etkileşim parametresi olarak da ifade edilen bu ilişki “ $\gamma_{40}^* \text{ sanatsal etkinlik} + \gamma_{41}^* \text{ öğrenci kulübü sayısı}^* \text{ sanatsal etkinlik}$ ” denkleminde karşılık gelmektedir. Buna göre, öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullardaki sanatsal etkinlik – SDÖ puan ortalaması arasındaki pozitif ilişki, az olan okullara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda sanatsal etkinliklere katılanların SDÖ puanları daha yüksektir.

“Sportif Etkinlik” ile SDÖ puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{50} = .95$; $sh = .37$, $p = .012$). Bu sonuca göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında sportif etkinlik düzeyindeki bir birimlik artış, SDÖ düzeyinde yaklaşık 1 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir. Buna karşın, *Random Katsayılar Modeli*’nde bu ilişkinin okullar arasında farklılık göstermediği saptandığından ($\tau_{50} = 2.15$; $\chi_{25}^2 = 39.26$, $p = .325$) ilgili değişkene ikinci düzeyde herhangi bir değişken eklenmemiştir.

“Toplum Hizmeti” ile SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmamaktadır ($\gamma_{60} = .54$; $sh = .73$, $p = .465$). Buna karşın, *Random Katsayılar Modeli*’nde bu ilişkinin okullar arasında farklılık gösterdiği saptandığından ilgili değişken modelden çıkarılmamıştır ($\tau_{60} = 6.75$; $\chi_{26}^2 = 79.32$, $p = .000$). Farklılığın kaynağını araştırmak amacıyla yapılan *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model’e* ikinci düzeydeki değişkenler eklenmiş, *Okul Öğrenci Kulübü Sayısı* (γ_{61}) değişkeninin toplum hizmeti – SDÖ puan ortalaması etkileşimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($\gamma_{61} = .20$; $sh = .09$, $p = .027$). Bu ilişki aynı zamanda “ γ_{60}^* toplum hizmeti + γ_{61}^* öğrenci kulübü sayısı * toplum hizmeti” denkleminde eşittir (etkileşim parametresi). Buna göre, öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullardaki toplum hizmeti – SDÖ puan ortalaması arasındaki pozitif ilişki, az olan okullara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda toplum hizmeti çalışmalarına katılanların SDÖ puanları daha yüksektir.

“Devamsızlık” ile SDÖ puan ortalamaları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan önemli bir ilişki bulunmaktadır ($\gamma_{70} = -1.07$; $sh = .35$, $p = .004$). Bu sonuca göre, diğer değişkenler kontrol altına alındığında devamsızlık düzeyindeki bir birimlik azalma, SDÖ düzeyinde yaklaşık 1,1 birimlik bir artışı meydana getirebilmektedir. Bununla birlikte, *Random Katsayılar Modeli*’nde bu ilişkinin okullar arasında da farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\tau_{70} = .71$; $\chi_{27}^2 = 56.43$, $p = .027$). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model’e* ikinci düzeydeki değişkenler eklenmiş, *Veli Katılımı* (γ_{71}) değişkeninin devamsızlık – SDÖ puan ortalaması etkileşimiyle pozitif yönde ($\gamma_{71} = 5.29$; $sh = 2.57$, $p = .046$); *Disiplin* (γ_{72}) değişkeninin ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($\gamma_{71} = -.68$; $sh = .24$, $p = .007$). Buna göre, disiplin değişkeni kontrol altına alındığında, veli katılımının fazla olduğu okullardaki devamsızlık – SDÖ puan ortalaması arasındaki negatif ilişki az olan okullara göre daha düşüktür. Veli katılımı değişkeni kontrol altına alındığında,

disiplin oranlarının düşük olduğu okullardaki devamsızlık – SDÖ puan ortalaması arasındaki negatif ilişki yüksek olan okullara göre daha düşüktür. Diğer bir ifade ile velinin okula katılımının fazla olduğu ve disiplin vaka oranlarının az olduğu okullarda devamsızlık durumu düşük olanların SDÖ puanları daha yüksektir.

Tablo 14

Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Modele Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi

Random Etki	Standart Hata	Varyans Bileşeni	sd	χ^2	p
Okul Düzeyi. u_0	1.90	3.61	35	204.05	.000
Akademik Başarı. u_1	.06	.01	36	65.86	.002
Ebeveyn İlişkileri. u_2	.05	.01	37	65.51	.003
Sanatsal Etkinlik. u_4	1.48	2.19	37	53.87	.036
Toplum Hizmeti. u_6	2.37	5.62	37	79.14	.000
Devamsızlık. u_7	.74	.55	36	51.85	.042
Öğrenci Düzeyi. r	7.74	59.88			

Tablo 14'e bakıldığında okul düzeyi bakımından SDÖ puan ortalamalarına ilişkin kestirilen varyansın istatistiksel açıdan önemli olduğu görülmektedir ($\tau_{00} = 3.61$; $\chi_{30}^2 = 204.05$, $p = .000$). Bununla birlikte, *Akademik Başarı* ($\tau_{10} = .01$; $\chi_{31}^2 = 65.86$, $p = .002$); *Ebeveyn İlişkileri* ($\tau_{20} = .01$; $\chi_{32}^2 = 65.51$, $p = .003$); *Sanatsal Etkinlik* ($\tau_{40} = 2.19$; $\chi_{34}^2 = 53.87$, $p = .036$); *Toplum Hizmeti* ($\tau_{60} = 5.62$; $\chi_{36}^2 = 79.14$, $p = .000$) ve *Devamsızlık* ($\tau_{70} = .55$; $\chi_{37}^2 = 51.85$, $p = .042$) değişkenlerinin random etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, okulların SDÖ puan ortalamaları ilgili değişkenler bakımından istatistiksel açıdan önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model'den elde edilen öğrenci düzeyindeki artık varyans (59.88), *Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli*'nden elde edilen varyanstan (74.13) daha küçüktür. Buna göre, analize okul özelliklerinin eklenmesi ile SDÖ puanlarında arasında görülen farklılık azalmıştır. *Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli*'nden ve *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model*'den elde edilen varyans kestirimleri karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

$\rho = \sigma^2$ (Random Etkili Tek Yönlü ANOVA) - σ^2 (Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model) / σ^2 (Random Etkili Tek Yönlü ANOVA)

$$\rho = (74.13 - 59.88) / 74.13 = 0.19$$

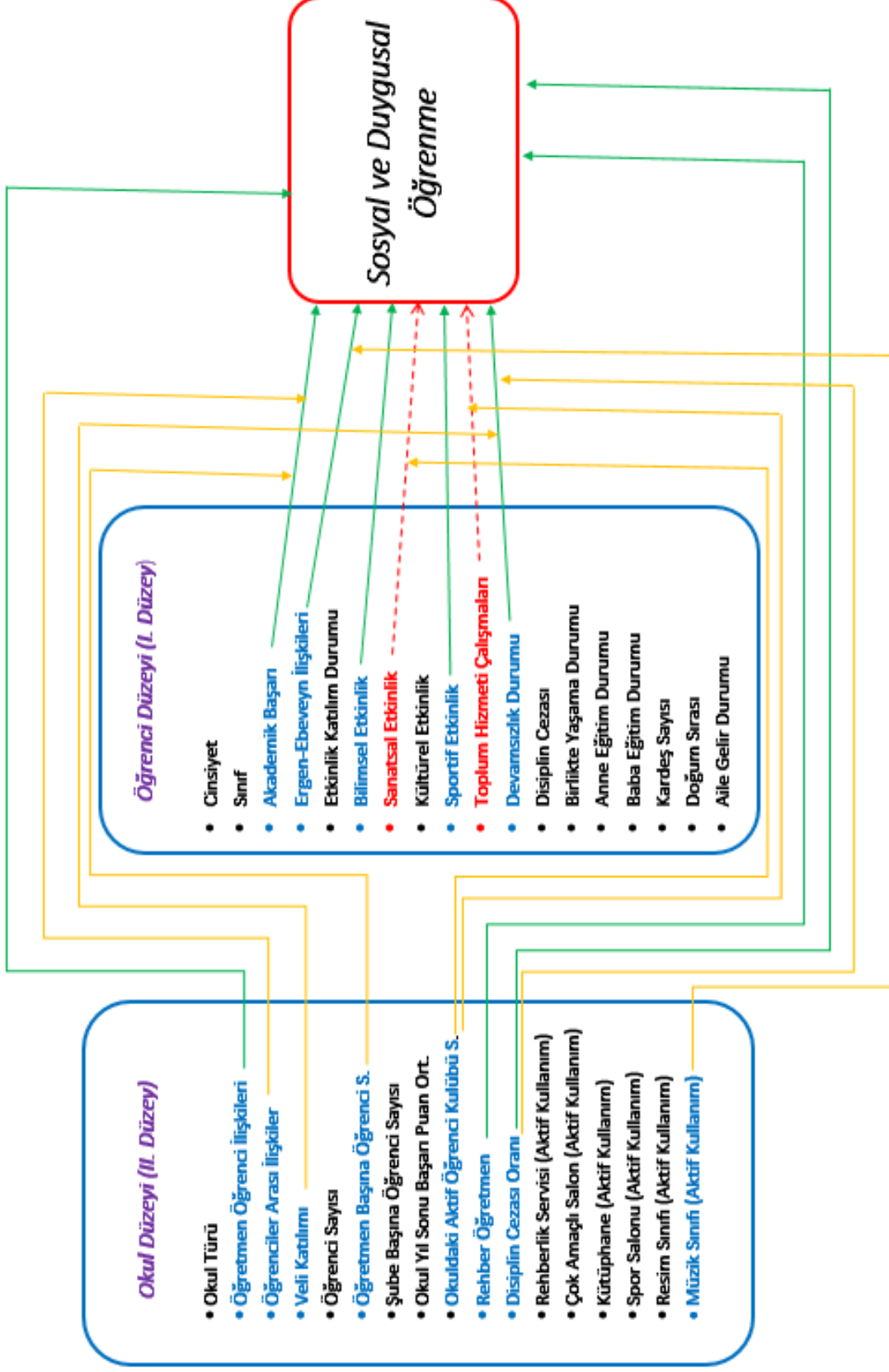
Elde edilen sonuçtan hareketle, birinci düzeydeki (öğrenci düzeyi) ve ikinci düzeydeki (okul düzeyi) değişkenlerin yer aldığı Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model’de SDÖ puanlarındaki varyansın %19’luk kısmının modele eklenen okul düzeyindeki faktörlerle açıklanabileceği –öğrenci düzeyindeki değişkenler kontrol altına alındığında- görülmüştür. Buna göre, Random Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli’nden elde edilen SDÖ puanlarına ilişkin okul kaynaklı %9’luk varyansın %19’unun (toplam varyansın yaklaşık %1,7’sinin) araştırmada yer alan okul düzeyi değişkenleri ile açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 15

Model 2 ve Model 3’e Ait Deviyans İstatistiği Sonuçları

Model	Sapma Değeri	Kestirilen Parametre Sayısı
Random Katsayılar Modeli	21078.31	30
Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model	21020.27	40

Model uyumunun değerlendirilmesi amacıyla öncelikle sapma istatistiği kullanılarak “deviyans istatistiği” yapılmış, yapılan analizde *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model*’in sapmasının 21020.27 (sd= 40) olduğu görülmüştür. Sonrasında, bir önceki model karşılaştırmasında daha iyi uyum gösteren *Random Katsayılar Modeli* ile en son analiz edilen *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model* karşılaştırılmıştır. Hangi modelin daha iyi uyum gösterdiğini belirlemek için olabilirlik uyum testi (likelihood ratio test) uygulanmış, analiz sonrasında ki-kare değerinin ($\chi^2= 58.04$, sd= 10) istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p= .000$) görülmüştür. Bu sonuca göre, *Kesim ve Eğitim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model*’in *Random Katsayılar Modeli*’nden daha iyi uyum sergilediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan nihai modele ilişkin kavramsal çerçeve Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırma kapsamında oluşturulan nihai kavramsal çerçeve.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, ergenlerde SDÖ becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla iki düzeyli Hiyerarşik Doğrusal Model oluşturularak önerilen hipotetik model test edilmiştir. Model testinden elde edilen sonuçlara göre;

- Okulların SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunmaktadır.

- Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Ebeveyn ilişkileri olumlu olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Sportif etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Devamsızlık durumu az olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Rehber öğretmenin olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Disiplin oranının az olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Müzik sınıfının aktif olarak kullanıldığı okullarda ebeveynleriyle ilişkileri olumlu olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda toplum hizmeti çalışmalarına katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda sanatsal etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Velinin katılımının fazla olduğu okullarda devamsızlığı az olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

- Disiplin oranının düşük olduğu okullarda devamsızlığı az olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin tartışma (model 1).

Araştırmada “Okulların SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analizde okulların SDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki diğer araştırmalarla tutarlıdır (Aksoy, 2020; Bierman vd., 2010; Güven, 2019; Kuyulu, 2015; Işık, 2019). Araştırmada ayrıca, SDÖ puanlarında meydana gelen varyansın %91’lik kısmının öğrenciler arasındaki farklılıktan (okul içi), %9’unun ise okullar arası farklılıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre; SDÖ puanlarındaki değişimin büyük bir kısmı öğrenci düzeyinde yer alan özelliklerden, nispeten daha küçük bir kısmı okul düzeyinde yer alan özelliklerden kaynaklanmaktadır.

SDÖ becerilerinin gelişiminde bireysel faktörlerin yanında çevresel faktörlerin de etkili olduğu bilinmektedir (Brant, 2019; Elias ve Moceri, 2012; Fairless vd., 2017; Oberle vd. 2016; Zins vd., 2007). Gelişimle ilgili temel bir önerme, gelişimin çevre tarafından belirlenmediği; ancak çevreye bağlı olduğudur. SDÖ içeriğinde yer alan kişisel ve kişilerarası yeterlikler bireysel, durumsal ve kültürel faktörlerin karmaşık etkileşimleri sonucunda meydana gelirler. Durumsal faktörler ev, okul ve mahalle gibi ortamlarda aile üyeleri, akranlar, öğretmenler ve diğer bireylerle kurulan çeşitli ilişkilerle şekillenir. Durumsal faktörler bir dereceye kadar bireysel olup, daha genel bir düzeyde fiziksel ve sosyokültürel karakteristik özelliklere sahiptirler (Reicher,

2010). Bununla birlikte, öğrenciler okula ilişkin algıları ve deneyimleri ile diğer kişilerle etkileşimlerinden kaynaklanan bir dizi sosyal, duygusal ve akademik yeterlilikleriyle okul ortamında bulunurlar. Bu etkileşim içerisinde ortak duygu, düşünce ve deneyimleri içeren kendine özgü okul ortamını oluştururlar (Berg vd., 2017). Dolayısıyla okullar arası farklılığın durumsal koşulların meydana getirdiği özelliklerle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Oluşturulan kendine özgü ortam, becerilerin geliştiği çevresel bağlamda okula ait özelliklerin farklılaşmasına yol açmış olabilir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin tartışma (model 2).

Araştırmada “Öğrencilerin hangi özellikleri SDÖ puanlarının istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?” sorusuna ilişkin kurulan Random Katsayılar Modeli’nde öğrenci düzeyindeki akademik başarı, ebeveyn ilişkileri, bilimsel etkinliğe katılım, sportif etkinliğe katılım ve devamsızlık durumu değişkenlerinin SDÖ puanları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre;

Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. SDÖ becerilerinin akademik başarı ile olan olumlu ilişkisi alanyazında yer alan birçok çalışma ile görgül olarak ortaya konulmuştur (Ashdown ve Bernard, 2012; Barbara, 2004; Cohen, 2006; Denham, 2006; Denham ve Brown, 2010; Durlak vd., 2011; Elias ve Haynes, 2008; Elias vd., 1997; Hill ve Tyson, 2009; Linares vd., 2005; Mahoney, Durlak ve Weissberg, 2018; Panayiotou, Humphrey ve Wigelsworth, 2019; Payton vd., 2008; Rivers ve Brackett, 2010; Schonert-Reichl ve Hymel, 2007; Sklad vd., 2012; Taylor vd., 2017; Wang vd., 2012; Wiglesworth vd., 2016; Zins vd., 2004).

Araştırmacılar sosyal ve duygusal alandaki yeterliliğin, bilişsel, duygusal ve davranışsal alandaki becerilerin birbiriyle ilişkisinin bir ürünü olduğunu ifade etmektedirler (Goleman 1996; Mayer ve Salovey, 1995). Bu yüzden akademik, sosyal ve duygusal beceriler karşılıklı bağımlı olarak ele alınmalı, birbirlerinden ayrı yapılar olarak düşünülmemelidir (Hamedani ve Hammond, 2015; Waajid, Garner ve Owen, 2013; Zins ve Elias, 2007). Akademik başarıyı artırmaya yönelik çabalar bilişsel yeterliğin yanında iletişim, birlikte çalışma, sorumluluk, öz disiplin, özyönetim, stresle başa çıkma, eleştirel düşünme, motivasyon, problem çözme ve karar verme gibi yeterlikleri içermektedir. Başarılı öğrenciler cesaret, azim, dayanıklılık ve olumlu akademik inanç gibi güçlü kişisel yönlerini geliştirirler. Ayrıca çeşitli bireyler ve gruplarla etkili ve sağlıklı etkileşim kurarak; olumlu sosyal davranışlarda bulunma; ailelerine, akranlarına, okullarına, topluma karşı sorumlu bir şekilde davranma gibi

daha geniş sosyal ve duygusal yeterlilikleri de öğrenirler (CASEL, 2013). Buna göre akademik başarının SDÖ'ye olan katkısı gelişim alanlarının etkileşiminden kaynaklandığı düşünülebilir.

Ebeveyn ilişkileri olumlu olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

Sosyal ve duygusal gelişim çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin kalitesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Anne ve babanın hoşgörülü, güven verici ve destekleyici bir biçimde çocuğuna yaklaşması, sosyal ve duygusal gelişim için en ideal etkileşim biçimidir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Kandır ve Alpan, 2008). Güçlü bağların, destekleyici anne baba tutumlarının, etkili iletişimin ve nitelikli paylaşımın olduğu aileler, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için uygun ortamları oluştururlar (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Raver ve Knitzer, 2002; Roy ve Giraldo-Garcia, 2018; Santos, Fettig ve Shaffer, 2012).

Olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuklarda iletişim becerilerini geliştirerek hem okulda hem de toplumda daha iyi sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Roy ve Giraldo-Garcia, 2018). Ailedeki ilişkiler, anne baba tutumlarına bağlı olarak şekillenir ve anne babanın tutumları çocuğun davranışları üzerinde belirleyicidir (Doğan, 2016). Anne baba tutumları ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda anne babalarıyla sıcak ve sevgiye dayalı ilişki kuran öğrencilerin SDÖ puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür (Öztürk, 2017; Yılmaz, 2014). Benzer şekilde, algılanan ebeveyn desteğinin çocukların duygularını anlamaları, duygularıyla başa çıkmaları, hedef belirlemeleri, empati kurmaları ve sorumlu kararlar almaları gibi SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Candan ve Yalçın, 2018; Elçik, 2015; Merter, 2013; Oğurlu, Sevgi-Yalın ve Yavuz-Birben, 2018; Redding, 2014). Buna göre ebeveynle olan ilişkinin kalitesi SDÖ becerilerinin gelişimini sağlayacak olumlu aile ortamının oluşmasına katkı sunuyor olabilir.

Bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

Bilimsel etkinlikte bulunmanın SDÖ becerileri üzerindeki potansiyel faydaları üzerine yapılan araştırmalar, etkinliklerin öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine katkı sunduğunu göstermiştir (Garner vd., 2018; Kırtak-Ad, 2016; Krishnamurthi vd., 2014; Peterson, Gaskill ve Cordova, 2018; Wan-Husin vd., 2016). Bilimsel etkinliğin meydana geldiği koşullar yalnızca bir projenin tasarımı ve oluşturulması için gerekli teknik becerilerin değil; iletişim kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi

becerilerin de gelişmesine fırsatlar sunar. İlgili beceriler aynı zamanda işbirliğine dayalı grup ortamının meydana gelmesini sağlar (Pasi, 2001).

SDÖ'nün önemli bir yönü başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmak için gereken kişilerarası ve küçük grup becerilerini içermesidir. Bu beceriler için işbirliğine dayalı bir bağlamın gerekli olduğu düşünülmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). İşbirlikçi öğrenme genellikle SDÖ programlarının bir bileşenidir. İşbirliğine dayalı güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları SDÖ becerilerinin de geliştiği uygun koşulları sağlar (Zins vd., 2004). Bilim fuarına katılan öğrenciler ile yapılan bir çalışmada öğrenciler, etkinliğin topluluk karşısında konuşabilme, çevre ile olumlu iletişim, problem çözme, pratik düşünme, kendini tanıma ve kendine güven boyutlarında katkı sunduğunu belirtmişlerdir (Sontay, Anar ve Karamustafaoğlu, 2019). Benzer şekilde Bolat vd., (2014) tarafından yapılan çalışmada proje etkinliğine katılan öğrenciler; iletişim, olumlu sosyal gelişim ve farklı bakış açıları kazanma gibi yeterliklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Buna göre bilimsel etkinlikte bulunmanın meydana getirdiği işbirliği, paylaşım, destek vb. yaşantıların olduğu grup deneyimleri SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunuyor olabilir.

Sportif etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

Araştırmanın sonucuyla tutarlı bir şekilde alanyazında yer alan çalışmalarda sportif etkinliklerde bulunmanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Ang ve Penney, 2013; Ang, Penney, ve Swabey, 2011; Butzer vd., ,2016; Castillo ,2020; Dyson, Howley ve Wright, 2021; Kuyulu ,2015; Jacobs ve Wright, 2014; Richards vd., 2019; Wright vd., 2020).

Sportif etkinlikler okullarda paylaşım ve etkileşimin ortamının yoğun yaşandığı sosyalleşmenin güçlü araçlarındandır. Birey duygularını yönetmeyi, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmayı, motive olmayı, toplumsal alandaki birçok kuralı ve öz disiplini sportif etkinlikler sayesinde edinir (Broh, 2002; Küçük ve Koç, 2004). Sosyal hayata aktif katılımı gerektiren etkinliklerle birlikte spor, bireyin sosyal becerilerini geliştirmesini ve bu yolla sosyalleşmesini sağlar (Taşçı, 2020). Sportif faaliyetlerde ekibin bir parçası olma; yardımlaşma, sorumluluk alma, birlikte çalışma, kurallara uyma, diğerlerinin haklarına saygı duyma, saygılı, hoşgörülü ve centilmen olma, kişiler arası iletişim becerilerini kazanma ve kendini ifade etme gibi kazanımlar sosyal ve duygular becerilerin edinilmesini ve gelişmesini kolaylaştırır (Yıldız ve Çetin, 2008). Dolayısıyla sportif etkinlikte bulunmanın hem bireysel olarak duygu, düşünce-

davranış uyumunu hem de bir grubun üyesi olma deneyimini sağlaması bakımından SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunduğu düşünülebilir.

Devamsızlık durumu az olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir.

Alanyazında yer alan çalışmalarda okula daha fazla katılım sağlamanın sosyal ve duygusal yeterlilikle ilişkili olduğunu ifade edilmektedir (CASEL 2005; Greenberg vd., 2003; Melnick, Cook-Harvey ve Darling-Hammond, 2017; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004). Okulda daha az devamsızlık yapan öğrenciler daha çok okul ortamında bulunur, okul içi yaşantıları daha çok deneyimlerler. SDÖ, gençlerin saygı duyulduğu ve değer gördüğü ve kişisel tatmin ve sorumluluk duygusu yaşadıkları okul ve sınıf ortamlarında en iyi öğretilir ve öğrenilir (Pasi, 2001).

Olumlu okul iklimi, sosyal ve duygusal becerileri öğrenmek ve uygulamak için sosyal koşulları yaratır (Berg vd., 2017). SDÖ becerileri ile okul iklimi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Olumlu bir okul iklimi SDÖ becerilerinin gelişimini sağlayan zemini oluşturur. Öğrencilerde gelişen SDÖ becerileri de olumlu iklimin devamlılığını sağlar (Zins ve Elias, 2007). Güvenli, sevecen, katılımcı ve duyarlı okul ortamı okula daha fazla bağlılığı teşvik eder, Bu koşullar aynı zamanda sosyal, duygusal ve akademik öğrenme için en uygun temeli sağlar (Blum, McNeely ve Rinehart, 2002; Osterman, 2000). Sosyal ve duygusal açıdan yetersiz olan öğrenciler ise eğitim hayatları ilerledikçe okula daha az bağlı hale gelirler (Blum ve Libbey, 2004). Buna göre devamsızlık durumu az olan öğrencilerin SDÖ becerileri ile olan ilişkisinin olumlu okul ikliminden etkilendiği düşünülebilir. Olumlu okul iklimi algılayan öğrenciler daha fazla okula katılım sağlayıp daha az devamsızlık sergiliyor ve böylece SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunan olumlu okul yaşantısını daha fazla deneyimliyor olabilirler.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin tartışma (model 3).

Araştırmada “Okulların hangi özellikleri SDÖ puanları ile ilişkili öğrenci özelliklerinin istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmasına yol açmaktadır?” sorusuna ilişkin kurulan Kesim ve Eğim Parametrelerinin Kriter Olduğu Model’de okul düzeyindeki öğretmen-öğrenci ilişkileri, rehber öğretmen, disiplin oranı, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, müzik sınıfı aktif kullanım durumu, öğrenci kulüplerinin sayısı ve veli katılım durumu değişkenlerinin SDÖ puanları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre;

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki, sınıfın duygusal ikliminin özüdür (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğrenme temelde ilişkiseldir ve duygusal öğrenmelerin önemli bir kısmı öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında gerçekleşir (Mayer ve Salovey, 1997). Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesi sosyal-duygusal gelişimin önemli bir yordayıcısıdır (Hamre ve Pianta, 2006).

Olumlu öğrenme ortamında destekleyici ve geliştirici öğretmen yaklaşımları sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine uygun zemini hazırlar. Kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin öğrenme ortamlarında daha güvende hissetmelerini, daha az davranış problemi sergilemelerini, daha fazla akademik başarı göstermelerini ve daha fazla sosyal beceri geliştirmelerini sağlar (Baker, Grant ve Morlock, 2008). Öğrencilerin duygularının farkına varmalarında, duygularını yönetmelerinde, başa çıkma stratejilerini ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmelerinde ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmelerinde önemli bir rol oynar (Melnick, Harvey ve Hammond, 2017). Öğretmenler sınıfta uygun davranış modellediklerinde ve ilgili becerileri öğrenme ve uygulama fırsatları sağladığında öğrenciler sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirme fırsatı bulurlar (CASEL, 2017). Buna göre öğretmen öğrenci ilişkilerinin kalitesi, öğrencilerin öğrenme ortamına daha fazla katılımlarını, daha fazla okula aidiyet hissetmelerini ve rol model olarak öğretmenlerini daha fazla benimsemelerini sağlayarak SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunuyor olabilir.

Rehber öğretmenin olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Rehber öğretmenlerin SDÖ becerilerin kazandırılmasındaki rolü belirgin olmasa da, rehberlik hizmetleri altında eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal olmak üzere üç alandaki öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması noktasında aktif rol almaktadırlar (Stone ve Dahir, 2006). Araştırmacılar özellikle istenmedik davranışlarla olan negatif ilişkisinden hareketle SDÖ'nün önleyici rehberlik kategorisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Elias ve Weissberg, 2000; Korkut, 2004; Totan, 2014; Totan ve Kabasakal, 2012).

Okul içerisinde planlanan ve yürütülen birçok rehberlik uygulaması ilgili becerilerin gelişimini sağlayacak kazanımlar içermektedir. Yalçın (2006) rehber öğretmenlerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkilendirilen pek çok mesleki görev ve sorumlulukları bulunduğunu ifade etmiştir. Korkut (2003), çalışmasında sosyal becerileri, iletişim becerilerini, stresle başa çıkma yollarını, problem çözme ve

karar verme becerilerini, çatışma çözme becerilerini ve öfkeyi etkili olarak ifade etme becerilerini önleyici etkinlikler başlığı altında ele almıştır. Benzer şekilde Totan (2018b) kapsamlı PDR programlarının okul düzeyi uygulamalarının SDÖ bileşenlerini temsil etme düzeyini incelediği çalışmada, uygulamaların tümünün SDÖ yeterlikleri başlığı altında sıralan beş temel bileşenlerden herhangi biri veya birkaçıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre rehber öğretmenlerin okullarda yürüttüğü önleyici ve gelişimsel rehberliğe yönelik çalışmaların SDÖ becerilerinin içeriği ile de uyduğu, etkinliklerin becerilerin gelişimine uygun yaşantıların deneyimlenmesine katkı sunduğu düşünülebilir.

Disiplin oranının az olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Birçok araştırmacı sınıf ve okul ortamında sergilenen istenmedik davranışların sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Greenberg vd., 2003; Jones, Bouffard ve Weissbourd, 2013; Neft, 2006; Osher vd., 2010; Sprague ve Walker, 2010; Yeager, 2017; Zins vd., 2004). Okullarda uygulanan disiplin politikaları ve bunlara yönelik uygulamalar, öğrenci davranışlarını yönetmek için önemli yapılardır. Bununla birlikte, disiplin uygulamaları cezalandırıcı olduğunda sosyal ve duygusal gelişim engellenir (Gregory vd., 2016).

SDÖ becerilerinin gelişimi özenli, güvenli, iyi yönetilen ve katılımcı okul ortamlarında sağlanır. Duygusal ve fiziksel olarak kendini güvende hisseden öğrenciler, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlilikler geliştirme çabalarına daha iyi geri bildirim verirler (Jennings ve Greenberg, 2009). Okullarında olumlu bir iklim algılayan öğrenciler, daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yeterlilik sergiler ve daha az kişisel sorun bildirirler (Thapa vd., 2013). Okul ortamında daha özerk davranıp, öğretim etkinliklerinde daha aktif rol alır, akranlarıyla daha sağlıklı iletişim kurarlar. Güvenli, katılımcı ve duygusal olarak destekleyici bir okul iklimi, sosyal ve duygusal becerilerin gelişime katkıda bulunur. CASEL (2018) tarafından yayınlanan bir raporda etkili SDÖ programlarının uygulandığı okullarda yer alan öğrencilerin %90'ı fiziksel olarak kendilerini güvende hissettiklerini söylerken, diğer okullarda yer alan öğrencilerin %60'ı fiziksel olarak kendilerini okullarında güvende hissettiklerini bildirmişlerdir. Buna göre disiplin oranlarının az olduğu okullar, güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturarak, öğrencilerin daha rahat etkileşimde bulunduğu çevresel koşulları oluşturduğu, böylece SDÖ becerilerinin geliştirmesine katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında yer alan çalışmalar; akran desteğine sahip öğrencilerin akademik yeterlilik puanlarının yüksek olduğunu (Gonzales vd., 1996), akademik becerilerin sosyal-duygusal becerileri yordadığını (Welsh vd., 2001) ve erken dönem olumlu akran ilişkilerinin sonraki eğitim kademelerinde akademik başarı ve sosyal tercihler üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler (Caprara vd., 2000).

Öğrenmenin sosyal bir süreç olması gereği sosyal, duygusal ve akademik alanlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Öğrenciler akranları ile etkileşime girdiklerinde doğal olarak sosyal ortamlardaki işbirliği, iletişim, müzakere, paylaşım süreçlerini daha fazla yaşarlar (Vadeboncoeur ve Collie, 2013). Akranları tarafından kabul edilen öğrenciler bu deneyime sahip olmayanlardan daha fazla motive olurlar ve okulda daha iyi performans gösterirler (CASEL, 2015). Akademik becerileri yüksek düzeyde olan öğrenciler akranları tarafından daha çok kabul görürler. Sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek ve uygulamak için daha fazla arkadaş grubuna ve genel olarak daha fazla fırsata sahiptirler (Welsh vd., 2001). Sosyal ve duygusal olarak yetkin çocuklar okula daha çok bağlılık gösterir ve kendilerinden beklenen görevleri daha başarılı yerine getirirler (Oberle vd., 2016). Akranları ile olumsuz ilişkilere sahip öğrencilerin ise akademik faaliyetlerden ayrılma ve sonunda okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir (Sage ve Kindermann, 1999). Buna göre öğrenciler arasındaki ilişkilerin iyi olduğu okullardaki iletişim, yardımlaşma, paylaşım, destek, işbirliği, takım çalışması gibi yaşantılar, öğrencilerin akademik başarılarının ve SDÖ becerilerinin gelişimini sağlayan çevresel koşullara katkı sunuyor olabilir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrencilerin nitelikli bir eğitim hizmeti alabilmesinin temel şartlarından biri de öğretmenin her öğrenciye yeteri kadar vakit ayırabilmesidir. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin iş yükü de artar, daha çok öğrenciden sorumlu olurlar. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması durumunda ise öğretmenler öğrencileri ile daha nitelikli zaman geçirirler, daha çok ilgilenirler ve gelişimlerine daha çok katkıda bulunurlar (Uzun ve Bökeoğlu, 2019).

Öğretmen başına öğrenci sayısının az olması okullardaki öğretmen-öğrenci etkileşimini ve paylaşımını artırır. Öğretmenlerin öğrencilerle daha çok ilgilenme imkânı bulması akademik başarılarının da gelişmesine katkı sunar. Araştırmalar sınıftaki öğrenci sayısının az olmasının öğretmene erişimi artırdığını, küçük ölçekli sınıflardaki öğrencilerin daha kolay öğrendiklerini ve daha fazla akademik başarı sergilediklerini ortaya koymaktadır (Kurul-Turan, 2002; Uzun ve Bökeoğlu, 2019). Buna göre öğretmen başına öğrenci sayısının daha az olduğu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerle daha çok ilgilenme fırsatı bulması akademik başarıyı artırıyor olabilir. Akademik, sosyal ve duygusal gelişimin karşılıklı birbirini etkileyen yapısı göz önüne alındığında ise gelişen akademik başarı sosyal ve duygusal becerilerin de gelişimine katkı sunuyor olabilir.

Müzik sınıfının aktif olarak kullanıldığı okullarda ebeveynleriyle ilişkileri olumlu olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Müzik, sanatsal ifadenin doğasında bulunan duygusal içeriği yansıtmak ve pekiştirmek için birçok fırsat sunar. Müziğin duyuşsal boyutu farkındalığı artırır, duygunun yaratıcı ve uygun ifadesi için bir yol sağlar. Öğrencilere duygularını algılama, tanımlama ve diğerlerinin aynı uyarınları farklı algıladığını fark etme fırsatı sunar (Pasi, 2001). Çocukların bilişsel, psikomotor, dilsel, sosyal, duygusal, iletişim ve farkındalık becerilerini, estetik yönünü ve yaratıcılığını destekler (Küpana, 2015). Öz kontrol, kendini ifade etme, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirir (Özmenteş, 2005).

Müzik dersleri, SDÖ'nün gelişimi için ideal ortamlardır (Jacobi, 2012; Küpana, 2015). Müzik sınıfının aktif kullanıldığı okullarda müzikle ilgili olumlu deneyimler daha çok edinilir. Bu sayede gelişen duygularının farkında olma, düzenleme, ifade etme ve ilişki kurma becerileri gibi duygusal açıdan sağlıklı ve destekleyici ilişkiler SDÖ becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur. Müziğin sosyal ve duygusal gelişime ilişkin kazanımları ebeveyn ilişkilerine de olumlu yönde etki eder. Müzik eğitimi alan öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan çalışmada, alınan eğitimin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine, aile içerisindeki iletişimlerine ve paylaşım ortamına katkıları olduğu ifade edilmiştir (Bağrıaçık, 2019). Buna göre müzik sınıfının aktif kullanıldığı okullarda öğrenciler müziğin duygu-düşünce-davranış üzerindeki olumlu etkilerini daha çok deneyimliyor, ebeveynleri ile daha olumlu ilişkiler geliştiriyor ve böylece SDÖ becerilerini daha çok geliştirme fırsatı buluyor olabilirler.

Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda toplum hizmeti çalışmalarına katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrenci kulüpleri öğrencilerde ilgilerini, özel yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirme, demokratik yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanma, öz değerlendirme, özyönetim, özgüven geliştirme, işbirliği, iletişim, birlikte çalışma, paylaşma, sorumluluk alma, problemlerini çözme ve öğrendiklerini yeni bir duruma uygulama becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlar (Ay, 2015). Okullarda yer alan öğrenci kulüplerinin fazla olması toplum hizmeti çalışmalarının da artmasına olanak tanır. Kulüplerin faaliyet alanları farklılaşır ve çeşitlenir. Toplu halde yapılan müzik, sanat etkinlikleri, yardımlaşma projeleri, yaratıcı oyunlar, grup sporları öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine destek sağlar (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Toplum hizmeti çalışmaları bu anlamda ilgili becerilerin kazandırılmasında önemli bir fırsattır. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalarda ilgili etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine olan katkıları ifade edilmiştir.

Okullarda uygulanan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin görüşlerin ele alındığı çalışmalarda öğretmenler; ilgili çalışmaların öğrencilerin sosyalleşme, çevreyle işbirliği yapma, birlikte çalışma, problem çözme becerisi kazanma, empati kurma, sorumluluk duygusu geliştirme, kendini tanıma gibi becerilerine katkı sağladığı (Gömleksiz ve Kılınç, 2015); yardım etme, empati, sosyal farkındalık ve iyilik yapmayı içeren sosyal davranışlarının arttığı (Oral, 2002); öğrencilerinin sosyalleşmesine katkı sunduğu (Arı vd., 2015) için önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrenci kulübünün fazla olduğu okullar öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda daha çok faaliyette bulunma imkânı sunduğu, öğrencilerin kulüp çalışmaları çatısı altında daha çok sosyal projelerde yer aldıkları ve böylece SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunan yaşantıları daha çok deneyimledikleri düşünülebilir.

Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullarda sanatsal etkinliklere katılan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullar öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda daha fazla seçenek sunarlar. Kulüp çalışmaları kapsamında oluşan sosyal ortam ve etkinliklere yönelik deneyimler becerilerin gelişmesine de uygun koşulları sağlar. Öğrenci kulübü faaliyetleriyle sosyalleşen öğrenciler kendilerini tanırlar, ilgi ve yeteneklerini geliştirirler. İletişim becerileri, özgüvenleri artar ve kendilerini daha rahat ifade ederler.

Topluma daha kolay uyum sağlayarak paylaşım ve işbirliği kültürünü daha çok benimserler (Yalçın, 2014).

Sanatsal çalışmalar sevgi, saygı, dürüstlük, kendini yeterli hissetme, duyarlı olma gibi değerlerin gelişmesine yardımcı olur. Çocukta sosyalleşmeyle birlikte uyum içerisinde yaşamayı ve kendini ifade etmeyi geliştirir (TÖZOK, 2015). Bu düşünceyi destekler nitelikte Uşaklı (2015; 2018) tarafından yapılan çalışmalarda uygulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Müller vd., (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada sanat eğitime dayalı hazırlanan müdahale programının özellikle sosyal ve duygusal yetersizlikleri olan ilkökul çocuklarında sosyal ve duygusal becerileri önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrenci kulüplerinin fazla olduğu okulların sanatsal etkinlikler için önemli fırsatlar oluşturduğu ve sanatsal etkinliklerin içeriği gereği bireyin sosyal ve duygusal becerileri üzerinde olumlu etki meydana getirdiği söylenebilir.

Veli katılımının fazla olduğu okullarda devamsızlık durumu düşük olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Okul-aile ortaklıkları öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenimini büyük ölçüde geliştirir. Okulda ve evde eğitime aktif katılımlarını sağlayarak başarılı olmalarına katkılar sunar (Patrikakou vd., 2005). Ebeveynler ve okul arasındaki karşılıklı olumlu ilişkiler iletişim ve koordinasyonu sağlar. Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde aktif rol almasını destekler (Schaps, Battistich ve Solomon, 2004). Aileler okula katılım sergilediklerinde öğrenciler öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurma eğilimine girerler (Chen ve Gregory, 2009). Kurulan olumlu ilişkiler öğrencilerin okula ilişkin algılarını etkiler. Öğrenciler okula daha bağlı hale gelir, devamsızlıkları azalır ve sınıfın olumlu iklimini daha fazla deneyimlerler. Araştırmalar, aile katılımının çocukların okula karşı daha olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Albright, Weissberg ve Dusenbury, 2011).

Ebeveyn katılımı, sadece çocukların eğitimsel ilerlemelerini değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de desteklemeyi içeren davranışlardır (El Nokali vd., 2018). Okul-aile etkileşimi akademik başarıyı artırmanın yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine katkı sunar (Christenson, Godber ve Anderson, 2005). Dend vd., (2017) tarafından yapılan araştırmada olumlu ebeveyn-öğretmen ilişkisinin daha iyi sosyal becerilerle bağlantılı olduğu görülmüştür. Aile katılımının

sosyal beceri gelişimindeki rolü üzerine yapılan bir diğer çalışmada (Ceylan ve Yiğitalp, 2018) aile katılımlı SDÖ programı uygulanan çocukların uygulanmayan gruptaki çocuklara kıyasla sosyal duygusal yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kentsel okul bölgesindeki ebeveynlerle yapılan bir araştırmada ise, okula aktif katılım sergileyen ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve akademik alanlarda gelişme gösterdiği tespit edilmiştir (Powell, vd., 2010). Buna göre veli katılımının fazla olduğu okullarda ebeveynin denetiminin, ilgisinin ve kontrolünün daha fazla olduğu, bu durumun devamsızlık oranlarını azaltarak okul yaşantısını daha fazla deneyimlemeye ve SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunduğu düşünülebilir.

Disiplin oranının düşük olduğu okullarda devamsızlığı az olan öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksektir. Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirirler. Bu zaman dilimleri doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa öğrenciler sınıf atmosferine ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirirler (Bilgiç, 2009). Destekleyici, ilgili ve güvenli öğrenme ortamında öğrenciler okula daha fazla bağlılık gösterir, daha çok çaba sarf ederler. Öğretmenlerle daha yakın ilişkiler ve daha olumlu iletişim kurabilirler. İhtiyaç duyduklarında daha kolay yardım alabilirler (Hawkins vd., 1999).

Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerine katılmak, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirmek, proaktif sınıf yönetimi teknikleri kullanmak ve öğrencileri işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katmak okula bağlanmayı artırır (Huffman, Mehlinger ve Kerivan, 2000). Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişki ne kadar olumlu olursa devamsızlık ve okul terki oranları o kadar düşük olur (Johnson ve Johnson, 2004). Öğrencilerin okula bağlanma durumu sosyal ve duygusal becerilerini de etkiler. Bu düşünceyi destekler nitelikte Kutluay-Çelik (2014) yapılan bir çalışmada, ergenlerin SDÖ becerileri ile okula karşı tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler okul ortamlarını destekleyici ve şefkatli bulduğunda kendilerine ve çevresindekilere karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirme olasılıkları artar (Schaps, Battistich ve Solomon, 2004). Buna göre disiplin oranlarının az olduğu okullardaki güvenli okul iklimi, devamsızlık durumlarının az olmasına ve SDÖ becerilerinin artmasına katkı sunuyor olabilir.

Bununla birlikte;

Kurulan modellerde SDÖ puanları ile diğer değişkenler arasında ilişkiler gözlenmemiştir. Araştırmada öğrenci düzeyinde; cinsiyet, sınıf düzeyi, etkinlik

katılım durumu, kültürel etkinlik, disiplin cezası, birlikte yaşama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve aile gelir durumu değişkenleri, okul düzeyinde; okul türü, öğrenci sayısı, şube başına düşen öğrenci sayısı, okul yılsonu başarı puan ortalaması, rehberlik servisi, çok amaçlı salon, kütüphane, spor salonu ve resim sınıfı aktif kullanım durumları ile SDÖ puanları arasında anlamlı düzeyde korelasyonlar gözlenmesine rağmen, modelde istatistiksel açıdan önemli katkılar oluşmamıştır. Bu durum, söz konusu değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilerinden ve modeldeki yordayıcı - ölçüt ilişkilerinden; ilgili faktörlerin değişkenlerin SDÖ puanları üzerindeki yordama güçlerini azaltmasından kaynaklanıyor olabilir.

Özetle, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ergenlerde SDÖ becerileri ile bireysel özelliklerle birlikte okul özelliklerinin; bireysel düzeyde akademik başarı, ebeveyn ilişkileri, bilimsel etkinliğe katılım, sportif etkinliğe katılım ve devamsızlık durumu değişkenlerinin; okul düzeyinde ise öğretmen-öğrenci ilişkileri, rehber öğretmen olup olmadığı, disiplin oranı, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, müzik sınıfı aktif kullanım durumu, öğrenci kulüplerinin sayısı ve veli katılım durumu değişkenlerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında ilgili değişkenlerin yer aldığı ve düzeyler arasındaki etkileşimlerin ele alındığı geniş çaplı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, SDÖ becerilerinin gelişimini sağlayacak bireysel ve çevresel koşulların yer aldığı bir çerçevenin oluşturulmasına önemli bir katkı sunabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, rehber öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmada öğrenci düzeyinde akademik başarı, ergen-ebeveyn ilişkileri, bilimsel etkinlik, sanatsal etkinlik, sportif etkinlik, toplum hizmeti çalışmaları ve devamsızlık durumu; Okul düzeyinde ise; öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, veli katılımı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okuldaki aktif öğrenci kulübü sayısı, okulda rehber öğretmen olup olmadığı, disiplin cezası oranı ve müzik sınıfı (aktif kullanım durumu) değişkenlerinin SDÖ puanları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte SDÖ puanları üzerindeki öğrenci düzeyine ilişkin varyansın %19'unun ilgili öğrenci değişkenleriyle, okula ilişkin

varyansın %19'unun ilgili okul değişkenleriyle açıklandığı tespit edilmiştir. Buna göre SDÖ ile ilgilenen araştırmacılar gelecekte farklı değişkenleri ele alarak açıklanamayan varyansı belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir.

İlgili alanyazına bakıldığında SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yurt dışında uygulanan programlarının okul temelli ve kanıta dayalı olduğu, Türkiye'de uygulanan programların ise genellikle uyarlama şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmacıların gelecekte yapacakları çalışmalarda SDÖ ile ilişkisi belirlenen öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerden yola çıkarak okul temelli SDÖ programları planlanıp, uygulanabilir. Uygulanan programlar deneysel çalışmalarla kanıta dayalı hale getirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Erzincan ili genelinde yer alan ortaöğretim kurumlarından elde edilen verilerle sınırlı olup, sonuçlar benzer örneklere genellenebilir özelliktedir. Buna göre gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem gruplarının yer aldığı proje temelli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmada belirlenen bireysel ve çevresel değişkenlerin SDÖ becerileri ile ilişkisi yapılan hiyerarşik doğrusal modelleme ile analiz edilmiştir. İlgili analiz SDÖ becerileri ile ilgili değişkenler arasında yordamaya dönük bilgiler sunsa da neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde farklı türden araştırmalara ihtiyaç vardır. Buna göre gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmada belirlenen bireysel ve çevresel değişkenlerin her birinin veya birkaçının SDÖ becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada kurulan random katsayılar modelinde istatistiksel açıdan önemsiz ilişkiler gözlenen sanat etkinlikleri ve toplum hizmeti çalışmalarının okul düzeyinde random etkiye sahip olması nedeniyle model dışına çıkarılmamıştır. Buna göre gelecek araştırmalarda ilgili değişkenlerin SDÖ ile olan ilişkisinin okul düzeyinde farklılık göstermesinin nedenlerinin incelenmesine yönelik detaylı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimindeki mevcut sınırlılıklardan dolayı ilgili okul yaşantılarını deneyimlememiş olan 9. sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınamamıştır. Buna göre araştırmacılar gelecekte 9. sınıfların da yer aldığı benzer araştırmalar tasarlayabilir. Araştırmalarından elde ettikleri sonuçları karşılaştırmalı olarak değerlendirebilir.

Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve rehber öğretmenlere yönelik öneriler. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrenciler arası ilişkilerin olumlu olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul idarelerince okul içi ilişkilerin geliştirilmesine yönelik seminerler, konferanslar, afiş, pano vb. çalışmalar düzenlenebilir. Öğretmenler etkili iletişim becerilerinin sergilenmesinde daha aktif rol alıp sınıf içi etkinliklerde ilgili konulara daha çok yer verebilir. Özellikle rehber öğretmenler öğrencilere yönelik gerçekleştireceği çalışmalarda etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik seminer, grup rehberliği, psikoeğitim vb. çalışmaları arttırabilir. Müşavirlik hizmeti kapsamında öğretmenlere sınıf içinde etkili iletişim becerileriyle ilgili bilgiler sunabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre disiplin oranlarının az olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul idareleri güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması noktasında önleyici çalışmalara ağırlık verebilir. Disiplin vakalarını önlemeye yönelik okul içindeki ve çevresindeki risk durumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapabilir. Öğretmenler sınıf rehber öğretmenliği çalışmalarında öğrencilerin risk durumlarını belirleyip okul yönetimi, rehber öğretmen ve velilerle daha fazla işbirliği içerisinde bulunabilir. Özellikle rehber öğretmenler okul genelinde bireysel veya grupla çatışma çözme, akran arabuluculuğu, şiddeti önleme vb. çalışmalar düzenleyebilir. Okul genelinde gözlem, görüşme, problem tarama çalışmaları vb. yaparak okulun risk haritasını belirleyebilir.

Araştırmada veli katılımının fazla olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul yönetimleri okul içerisinde düzenlenen etkinlik, seminer, kurs vb. çalışmalarda ailelerle işbirliği yaparak daha fazla katılımlarını sağlayabilir. Okulla ilgili kararlarda velilerin görüşlerine daha sık başvurabilir. Özellikle son dönemde sıkça kullanılan internet kaynaklı iletişim kanallarıyla öğrencinin gelişimine yönelik bilgilendirmeler sunabilir. Öğretmenler, veli toplantıları dışındaki organizasyonlarla velileri okula daha çok davet edebilir. Bunun dışında uzaktan eğitimde sıkça kullanılan çevrimiçi kısa süreli toplantıları belirli periyotlarla düzenleyebilir. Rehber öğretmenler çalışmalarında velilerin okuldaki faaliyetlerle ilgili farkındalıklarını arttıracak seminerler, konferansalar, etkinlikler vb. düzenleyebilir.

Araştırmada öğrenci kulübü sayısının fazla olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul yönetimleri öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak okullarda yürütülen öğrenci kulüplerinin sayısını ve çeşitliliği artırılabilir. Öğretmenler kulüp çalışmalarında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek yaşantılar sunabilir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek faaliyetler düzenleyip işbirliği, grubun bir üyesi haline gelme, problem çözme ve iletişim becerileri vb. becerilerin gelişimi desteklenebilir.

Araştırmada bilimsel, sportif, sanatsal etkinliklere ve toplum hizmeti çalışmalarına katılan öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul yönetimleri ilgili etkinliklerin daha fazla gerçekleştirilmesine yönelik planlamalar yapabilir. Öğretmenler sınıf içi çalışmalarda ilgili etkinliklere daha çok yer verebilir. Rehber öğretmenler ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yaparak öğrencileri ilgili etkinliklere yönlendirebilir.

Araştırmada akademik açıdan başarılı, devamsızlık durumu az olan öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre okul yönetimleri öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmeye ve devamsızlıklarını önlemeye yönelik planlamalar yapabilir. Öğretmenler işbirliğine, takım çalışmasına, grup etkinliğine yönelik faaliyetlere daha fazla ağırlık verebilir. Devamsızlık durumları ile ilgili okul yönetimi, öğretmen, rehber öğretmen ve veli işbirliği sağlanarak önleme müdahaleleri planlanabilir. Rehber öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeye yönelik eğitsel ve mesleki çalışmalara ağırlık verebilir. Öğrencinin bilişsel alandaki gelişiminin sosyal ve duygusal gelişimine etkisini izleyebilir. Devamsızlık durumlarını önlemeye yönelik risk grubunda olanlara ilişkin bireysel veya grupta çalışmalar planlayabilir.

Ailelere yönelik öneriler. Araştırmada ebeveynleriyle ilişkileri olumlu olanların SDÖ puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre; ailelerin çocuklarına güven verici, destekleyici ve ilgili yaklaşımlarına daha fazla ağırlık vermeleri önemlidir. Ailelerin çocukları ile olan ilişkilerinde duygularını ifade etmelerine imkân vermeleri, özerkliklerini desteklemeleri, sorumlu karar almalarında cesaretlendirmeleri, farkındalıklarını arttırmaya yönelik yaşantılar sunmaları, toplumsal bilinci aşılama ve çevre ile olumlu iletişimde model olmaları SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sunabilir.

Araştırmada aile katılımının SDÖ becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Buna göre kurulacak sağlıklı aile-okul etkileşimleri öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayabilir. Bu etkileşim aynı zamanda etkili ve verimli öğretim ortamının oluşmasına destek sunabilir. Araştırmada devamsızlık durumlarının çocukların SDÖ becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Aileler bu noktada çocuklarının sağlık sorunları vb. zorunlu haller dışında okula devamlarının sağlanmasında ve devamsızlık nedenlerinin önlenmesinde daha aktif rol alabilir. Okul yönetimleri ve öğretmenlerle iletişim halinde bulunarak çocuğunun okul yaşantısına daha fazla katılımını sağlayabilir.

Araştırmada sportif, sanatsal ve bilimsel etkinliklere, toplum hizmeti çalışmalarına katılımın öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinlikler her ne kadar okul çatısı altında gerçekleştirilse de öğrenme ortamı dışında desteklenmesinde aileler daha çok sorumluluk alabilir. Çocuklarının okul dışı spor kulüpleri, müzik, resim, tiyatro kursları, bilimsel faaliyetler, yardım dernekleri vb. etkinliklere katılımlarını teşvik edebilir. Aynı zamanda çocuklarıyla olan iletişimlerini ve paylaşımlarını arttırmak adına bu etkinlikleri birlikte gerçekleştirebilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler. Alanyazında SDÖ'ye olan ilginin dünya üzerinde giderek yaygınlaştığı ve SDÖ becerilerinin gelişen ülkelerdeki eğitim sistemleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Türkiye'deki eğitim sisteminde ise 'Yapılandırmacılık'la birlikte öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine daha fazla önem verildiği; ancak mevcut müfredatın daha çok akademik becerileri geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Buna göre; politika yapıcılar öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanması için müfredatta SDÖ becerilerinin öğretimine daha çok yer verilmesini sağlayabilir.

Araştırmada öğretmen başına düşen öğrenci sayısının SDÖ becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Buna göre politika yapıcıların ideal sınıf mevcutları ve öğretmen normları ile ilgili yasal düzenlemeleri yapması SDÖ becerilerinin gelişimine uygun okul ortamların tesisine katkı sunabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerde ilgili becerilerin geliştirilmesinin ön koşulu olarak öğretmenlerinde bu becerilere sahip olması gerektiği bilinmektedir. Buna göre politika yapıcılar öğretmen yetiştirme programlarında

SDÖ becerilerinin öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik derslere yer vermesi, okullarda görev yapan öğretmenler için ise hizmet içi eğitimler düzenlenmesi okullarda SDÖ becerilerinin geliştirilmesine katkı sunabilir.

Kaynaklar

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Aftab, R., Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2015). Facebook addiction and social emotional learning skills. *Ozean Journal of Social Science, 8*(2), 108-120.
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Akbulut-Kılıçoğlu, N. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç., & Baydar, N. (2018). Erken ergenlikte ahlak gelişimi: Bir müdahale araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 153-169.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 576-590.
- Aktaş, E. F. (2017). *Ergen ebeveyn ilişkileri: Bir model testi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Albakır-Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. *Handbook of School-Family Partnerships, 246-265*.

- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth. *Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center.*
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T. C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *The Journal of Educational Research, 93*(1), 48-62.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of Children, 15*(2), 75-96.
- Ang, S. C., & Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: Insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 4*(3), 267-286.
- Ang, S. C., Penney, D., & Swabey, K. (2011). Pursuing social and emotional learning outcomes through sport education. *Sport Education: International Perspectives, 116-132.*
- Apaydın, S. (2020). Gelişim alanlarına göre PDR hizmetleri. Ş. Işık (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 81-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A., Çubukçu, Z., Girmen, P., Eren, E., Dönmez, A., Yılmaz, B. Y., ... & Kılıç, Z. (2015). Toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 135-152.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist, 54*, 317-326.
- Arslan, S. (2015). Social Emotional learning and educational stress: A predictive model. *Educational Research and Reviews, 10*(2), 184-190.
- Arslan, S. (2018). Social emotional learning and self-regulation: The mediating role of critical thinking. *Int. J. Learning and Change, 10*(2), 101-112.
- Arslan, S., & Demirtaş, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica, 58*(4), 276-284.

- 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 Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Aspen Institute. (2018). National commission on social, emotional and economic development from a nation at risk to a nation at hope. Retrieved from https://nationathope.org/wp-content/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf
- Avşar, Y. (2018). *10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ay, K. (2015). *Öğrenci kulüp etkinliklerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmedeki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bağrıaçık, Z. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerine uygulanan müzik eğitimiyle ilgili olarak ebeveynlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Balkcom, S. (1992). *Cooperative learning: What is it?* Washington D.C: Office of Educational Research and Improvement.
- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)': Associations with school ethos, pupil social

- experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742.
- Barbara, L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 23-39). New York and London: Teachers College Press.
- Barbarasch, B., & Elias, M. J. (2009). Fostering social competence in schools. In Christner, R. W. & Menutti, R. B. (Ed.), *School-based mental health a practitioner's guide to comparative practices* (pp. 125-148). New York and London: Routledge.
- Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: an argument for religious pluralism* (Unpublished Doctoral Dissertation). Loyola University, Chicago.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beaky, C., Bishop-Josef, S., & Watson, S. (2017). Social-emotional skills in early childhood support workforce success. Retrieved from https://cdn-files.nsba.org/s3fs-public/Social-Emotional_Learning_NAT.pdf.
- Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). *Developing self-discipline. Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. NASP.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal*

- duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339.
- 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.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., ... & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness-strengthening the health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*(4), 229-299.
- Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Centre for Adolescent Health and Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Bolat, A., Bacanak, A., Kaşıkçı, Y., & Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 100-110.

- Bradley, R., Mccraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 35*(4), 261–283.
- Brant, J. L. (2019). *The impact of consistent interaction with the elderly on social and emotional competency skills of 4 year olds: A mixed methods study* (Unpublished Doctoral Dissertation). Nazarene, University Northwest.
- Brant, R. S. (1999). Successful implementation of SEL programs. In Jonathan, C (Ed.), *Educating minds and hearts* (pp. 173-183). New York and London: Teachers College Press.
- Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Severiens, S. (2014). Social-emotional classroom climate. *Pedagogische Studien, 91*(5), 284-287.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education, 75*(1), 69-95.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, K. (2000). *Uneasy terrain: The impact of capital mobility on workers, wages, and union organizing*. New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review, 101*(4), 568.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*, 187-203.

- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç. & Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri, *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.
- Butzer, B., Bury, D., Telles, S., & Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of Children's Services*, 11(1), 3-24.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlyon, W. D. (1997). Attribution retraining: Implications for its integration into prescriptive social skills training. *School Psychology Review*, 26(1), 61-73.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.
- CASEL (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>
- CASEL (2005). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound-il-edition.pdf>
- CASEL (2013). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition (9/12)*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL (2015). *Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL)?* Chicago. Retrieved from <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

- CASEL (2018). *Perspectives of youth on high school & social and emotional learning*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf>
- Castillo, N. A. (2020). *Measuring the social and emotional skills of hispanic american students in an afterschool karate program*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Nova Southeastern University
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 591(1), 98–124.
- Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.
- Chen, W. B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Christenson, S. L., & Havsy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning: What does the research say? In Zins et. al. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). New York and London: Teachers College Press.
- Christenson, S. L., Godber, Y. & Anderson, A. R. (2005). Critical issues facing families and educators. In Patrikakou et. al. (Ed.), *School-family partnerships for children's learning* (pp. 21-39). New York and London: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence*. New York and London: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). 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., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. In *Research and Policy Report. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.*
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72.
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment Online First, 28*, 1-13.
- Creswell John, W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Education, Inc.
- Çelen, H. N. (2011). *Ergenlik ve genç yetişkinlik.* İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. H. (2007). Citizen participation and empowerment. *Community Psychology. Linking individuals and communities. International Student Edition, 398-431.*
- Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In Patrikakou et. al. (Ed.), *School-family partnerships*

- for children's learning* (pp. 57-73). New York and London: Teachers College Press.
- Demirelli, M. A., & Barut, Y. (2019). Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(8), 173-180.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- 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., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, TP Gullota, & M. Bloom (Ed.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 1351). New York: Kluwer/Plenum.
- Devaney, E., O'brien, M. U., Tavegia, M., & Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New Directions for Youth Development*, 2005(108), 107-116.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 45-51.
- Doğan, T. (2016). Ergenlerde ana-babaya bağlanma: Türkiye profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 406-419.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.

- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3), 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Durualp E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 26*, 13-25.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest, 83*(1), 36.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. *College & Career, Readiness & Success Center at American Institutes for Research*. Retrieved from https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf
- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review, 27*(1), 76-95.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). "Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!". The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics, 22*(1), 106-128.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: current perspectives. In Hargreaves,

- A., Fullan, M., Hopkins, D. & Lieberman, A. (Ed.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Elçik, F., ve Bayındır, N. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre sosyal-duygusal becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 179-193.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. USA: ASCD Books.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, 1, 4-14.
- Elias, M. S. (2006). Relationship between parent-child interaction and academic performance of the children. *Group*, 167(3), 55-72.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Elias, M. J. & Brune-Butler, L. 1999. Social decision making and problem solving: essential skills for interpersonal and academic success. In J. Cohen (Ed.). *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teacher Collage Press.
- 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.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. Guilford Press.

- Elias, M.J. & Weissberg, R. (2000). Primary prevention: Educational approach to enhance social emotional learning. *The Journal of School Health*, 70(5), 186-90.
- Elias, M. J, Weissberg, R. P., & Patrikakou, E. N. (2003). *The ABCs of coping with adolescence LSS Partnerships. A Guide for Parents.*
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). *Teaching socialemotional skills at school and home.* Denver, CO: Love.
- Elliot, S., & Busse, R. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83.
- Eraslan-Çapan, B., & Korkut-Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 756-769.
- Erdamar, G., & Kurupınar, A (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Ertem, Ö. G. Ü., & Yazıcı, S. (2006). Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar ve depresyon. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 7-12.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Esen-Aygün, H., & Şahin-Taşkın, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- EUROSTAT (2018). *Early Leavers From Education And Training By Sex.* Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/T2020_40

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*(2), 432-442.
- Fairless, M. E., Somers, C. L., Goutman, R. L., Kevern, C. A., Pernice, F. M., & Barnett, D. (2017). Adolescent achievement: Relative contributions of social emotional learning, self-efficacy, and microsystem supports. *Education and Urban Society, 1-24*.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Ferrell, A. D. (2017). *A meta-analysis of social emotional learning outcomes in challenge course programs* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Colorado, Denver.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 8*, 391–418.
- Fleming, J. E., & Bay, M. A. R. Y. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. In Zins et. al. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 94-110). New York and London: Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Mcgraw-Hill Higher Education.
- Fredericks, L., Weissberg, R., Resnik, H., Patrikakou, E., & O'Brien, M. U. (2005). *Schools, families, and social and emotional learning: ideas and tools for working with parents and families*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).
- Frydenberg, E., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). *Social and emotional learning in Australia and the asia-pacific. Social and emotional learning in the Australasian context*. Springer Social Sciences.
- Furtana, S. (2018). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordaması*. Toros Üniversitesi, Mersin.

- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez, B. Onur, H. Çelen). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gargan, J. T. (2017). *Exploring social emotional learning and its impact on school climate*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The School of Education, St. John's University.
- Garner, P. W., Gabitova, N., Gupta, A., & Wood, T. (2018). Innovations in science education: infusing social emotional principles into early STEM learning. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 889-903.
- Gençtanırım-Kurt, D., & Ergene, T. (2017). Türk ergenlerde riskli davranışların yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 137-152.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45(1), 83–93.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M., Friedman, R. J., & Mason, C. A. (1996). Family, peer, and neighborhood influences on academic achievement among African-American adolescents: One-year prospective effects. *American Journal of Community Psychology*, 24(3), 365-387.
- Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Göl-Güven, M. (2017a). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Göl-Güven, M. (2017b). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345-1366.
- Göl-Güven M. (2019). Lions Quest Yaşam Becerileri Programı'nın Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 254-282.

- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, *III*, 2, 35-45.
- Greenberg, M. (2004). Schooling for the good heart presenter: Mark Greenberg. In Goleman, D. (Ed.), *Destructive emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466–474.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, *19*(4), 405-427.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(4), 325-353.
- Guedner, B., & Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *21*(1), 1-27.
- Güven, A. U., (2019) *Lisanslı U18 basketbolcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hamedani, M. G., & Darling-Hammond, L. (2015). Social emotional learning in high school: How three urban high schools engage, educate, and empower youth. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-pub-social-emotional-learning-research-brief.pdf>.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In Bear, G.G. & Minke, K.M. (Ed), *Children's needs III: development, prevention, and*

- intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology, 26*(3), 212-229.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 153*(3), 226-234.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Taylor & Francis.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Comer, J. P. (1994). *School climate survey*. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with SEM. In J. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Ed.). *New developments and techniques in structural equation modeling* (pp. 89-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, R. (2013). *From policy to practice: Social-emotional learning*. Arlington, VA: National Association of State Boards of Education.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Ho, E. S. C., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of Achievement, 69*(2), 126–141.
- Hofmann, D. A. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models. *Journal of Management, 23*(6), 723-744.
- Hox, J. J. (1998). Multilevel modeling: When and why. In *Classification, data analysis, and data highways* (pp. 147-154). Berlin: Springer.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications (2nd ed.)*. New York: Routledge.

- Hox, J. J. (2013). Multilevel regression and multilevel structural equation modeling. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods*, 2(1), 281-294.
- Huffman, L., Mehlinger, S., & Kerivan, A. (2000). *Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. The Child and Mental Health Foundation and Agencies Network.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., Kerivan, A. S., Cavanaugh, D. A., Lippitt, J., & Moyo, O. (2001). *Off to a good start: research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. The Child Mental Health Foundations and Agencies Network.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. SAGE Publications Limited.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31(3), 250-270.
- Işık, G. E. (2019). *The effect of type of school on social and emotional learning skills of 9. grade students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İçişleri Bakanlığı (2019). *Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı Türkiye Uyuşturucu Raporu, Ankara. 2019*. Erişim linki: <http://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/2019-TURKIYE-UYUSTURUCU-RAPORU.pdf>
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74.
- Jacobs, J., & Wright, P. (2014). Social and emotional learning policies and physical education: Column Editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 27(6), 42-44.

- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review, 40*(2), 242-256.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York and London: Teachers College Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 1-33.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62-65.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). The study of students' social-emotional learning skills in terms of some variables at 6-8 grade level. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2011). The effect of the social emotional learning skills on the multidimensional life satisfaction. In *The Second International Congress of Educational Research* (pp. 29-04).

- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kahramanlı-Gül (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı, (2018). Çocuk Ankara özel ihtisas komisyonu çocuk ve gençlik çalışma grubu raporu. Erişim linki https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Cocuk_ve_GenclikOzellhtisasKomisyonuCocukCalismaGrubuRaporu.pdf
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kırtak-Ad, V. N. (2016). *Tam stüdyo modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları ile sosyal duygusal öğrenme, sorgulama ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: akışkanlar mekaniği örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konishi, C., & Wong, T. K. (2018). Relationships and school success: From a social-emotional learning perspective. *Health and Academic Achievement*, 103-122.
- Koruklu, N., Sağkal, A. S., Özdemir, Y., & Kuzucu, Y. (2017). Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının sosyal duygusal öğrenme ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 66-80.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri*

- arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kreft, I. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. California State University, Los Angeles.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2007). School-based social and emotional learning programs. *Handbook of Child Psychology*, 4, 592-618.
- Krishnamurthi, A., Alliance, A., Ballard, M., & Noam, G. G. (2014). *Examining the impact of afterschool STEM programs*. A paper commissioned by the Noyce Foundation.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi (11. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kurul-Turan, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 39-54.
- Kutluay-Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Küçüközdemir, Ö. (2019). *Social and emotional learning in a preschool context: A teacher-led intervention program* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Küpana, M. N. (2015). Social emotional learning and music education. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 75-88.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M.H. Bornstein (Ed). *Handbook of parenting, vol: 5. practical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper Torch.
- 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.
- Lindsay, M. (2013). *Integrating social emotional learning into secondary curriculum* (Master thesis), Dominican University, California.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). New York and London: Teachers College Press.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(1), 6-19.
- Maas, C. J. & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students*. New York: Springer Science + Business Media.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18-23.
- Marchant, M., Brown, M., Caldarella, P., & Young, E. (2010). Effects of Strong Kids curriculum on students with internalizing behaviors: A pilot study. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 11*(2), 123-143.
- Marlow, L., Bloss, K., & Bloss, D. (2000). Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education, 120*(4), 668-668.
- Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 1469-1476.
- Martin, R. A & Alacaci, C. (2015). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents 2000–2012. *Research Papers in Education, 30*(3), 327-346.

- Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability-oriented program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 57-68.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, 17(1), 151-176.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim linki: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB (2020a). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020. Erişim linki: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- MEB (2020b). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim linki: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf
- Melikoğlu, (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). *Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*. Learning Policy Institute.
- Merrell, K. W., & Guelder, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.

- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Meyers, A. B., & Hickey, A. M. (2014). Multilevel prospective dynamics in school-based social and emotional learning programs. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*(2), 218-231.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698.
- Moore-McBride, A., Chung, S., & Robertson, A. (2016). Preventing academic disengagement through a middle school–based social and emotional learning program. *Journal of Experiential Education, 39*(4), 370-385.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018b). A systematic review of the second step program. *Journal of School Psychology, 71*, 18-41.
- Moy, G., Polanin, J. R., McPherson, C., & Phan, T. V. (2018). International adoption of the Second Step program: Moderating variables in treatment effects. *School Psychology International, 39*(4), 333-359.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227-263.
- Murray, C., & Herrnstein, R. J. (1994). Race, genes and IQ—An apologia. *The New Republic, 211*(18), 27-37.
- Muthén, B. O. (1997). Latent variable modeling of longitudinal and multilevel data. In A. E. Raftery (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 453–481). Washington, DC: American Sociological Association.
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Müller, E., Naples, L. H., Cannon, L., Haffner, B., & Mullins, A. (2018). Using integrated arts programming to facilitate social and emotional learning in young

- children with social cognition challenges. *Early Child Development and Care*. 189(14), 2219-2232.
- Neft, D. I. (2006). *Social and emotional profiles of bullies and victims: Implications for school-based prevention programs* (Doctoral dissertation). The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- NRC (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- NYSED (2018). *New York state social and emotional learning benchmarks*. Retrieved from <http://www.p12.nysed.gov/sss/documents/NYSSELBenchmarks.pdf>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- O'Connell, M.E., Boat, T. and Warner, K.E. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Washington, DC: National Academies Press.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: characteristics of effective social and emotional learning programs (Part 1 of 4). *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*, 245.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://nicspaul.files.wordpress.com/2017/03/oecd-2015-skills-for-social-progress-social-emotional-skills.pdf>
- OECD (2019), *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

- Oğurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social–emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 76-95.
- Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 30–44.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir-Becerem, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, O. M., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları (Mental health and disorders)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Teachers College Press.

- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional, and academic learning. *Educating People to be Emotionally Intelligent*, 49-61.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- 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 behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Peterson, A., Gaskill, M., & Cordova, J. (2018). Connecting STEM with social emotional learning (SEL) curriculum in elementary education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1212-1219). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (Vol. 1)*. Sage.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R., & Du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling. Scientific Software International*. Lincolnwood, IL.

- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 13 (7), 1-2.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1-20.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Redding, S. (2014). *The "something other": personal competencies for learning and life*. Center on Innovations in Learning, Temple University.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 35-44.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J., & 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(4), 401-421.
- 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.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.

- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal, 28*(2), 29-46.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 143-171.*
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development, 18*, 65–79.
- Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management, 11*(4), 337-357.
- Santos, R. M., Fetting, A. & Shaffer, L. 2012. Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children, 67*(2), 88-93.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşamboyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (Çev. G. Yüksel) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıkoç, G., & Kaplan, M. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, mesleki benlik saygısı ve akademik branş memnuniyetleri arasındaki ilişki. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 25*(3), 201-208.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. In R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning, 2*(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the child development project. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205). New York and London: Teachers College Press.
- 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., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning.* A report prepared for the Collaborative for Academic,

- Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Selig, J. P., Card, N. A., & Little, T. D. (2008). Latent variable structural equation modeling in cross-cultural research: Multigroup and multilevel approaches. *Multilevel Analysis of Individuals and Cultures*, 93-119.
- SERKA (2018). *TRA2 bölgesi gençlik araştırması*. Erişim linki <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/tra2-bolgesi-genclik-arastirmasi.pdf>
- Sheridan, S. M. (1997). Conceptual and empirical bases of conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 12, 119–133.
- Sigmar, L. S., Hynes, G. E., & Hill, K. L. (2012). Strategies for teaching social and emotional intelligence in business communication. *Business Communication Quarterly*, 75(3), 301-317.
- Simons, L. & Cleary, B. (2010). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54 (4), 307-319.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*. 49(9), 892-907.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2012). *Discrete dependent variables, Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, Sage.
- Songül Ö. (2019). *Bağlanma stillerinin ergenlik dönemi sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Sontay, G., Anar, F., & Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 16-28.
- Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sprague, J. R., & Walker, H. M. (2010). Building safe and healthy schools to promote school success: Critical issues, current challenges, and promising approaches. *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI*, 225-257.
- Slesnick, N., Prestopnik, J. L., Meyers, R. J., & Glassman, M. (2007). Treatment outcome for street-living, homeless youth. *Addictive behaviors*, 32(6), 1237-1251.
- Stein, J.S. & Book, E.H. (2003). *Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. USA: Routledge.
- Stone, C.B. & Dahir, C. A. (2006). *The transformed school counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Şara, P., & Hasanoğlu, G. (2015). A study on fourth grade students' social emotional learning skills in terms of various variables 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 775-786.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, (6th ed)*. Boston: Pearson Education.
- Taşçı, M. (2020). *Ortaöğretimde sportif faaliyetlere katılımın bireyin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

- TEPA (2013). *Türkiye Ergen Profili Araştırması*. Erişim linki: http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/5550ae00369dc51954e43500/tepa2013_tek_s
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde aile ve sosyal politikalar il müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F., ve Karadağ, E. (2011). *Çok düzeyli regresyon modelleri: HLM uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Totan, T. (2018a). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58.
- Totan, T. (2018b). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 18-29.
- Totan, T., & Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- TÖZOK, (2015). *VI. Temel Eğitim Sempozyumu: Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Erişim linki: https://temelegitim.tozok.org.tr/Sonuc_Bildirgesi.pdf

- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- TÜİK (2020). *İstatistiklerle Gençlik, 2019*. Erişim linki: <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731>
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37*, 150-151.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(13), 45-61.
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*, İstanbul. Erişim linki: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & d'Abreu, A. (2020). Outcome measurement of school-based SEL intervention follow-up studies. *Assessment for Effective Intervention, 46*(1), 76-81.
- Uşaklı, H. (2015). Enhancing social emotional learning: Drama with host and refugee children in Turkey. *The International Journal of Human and Behavioral Science, 1*(2), 22-29.
- Uşaklı, H. (2018). Drama based social emotional learning. *Online Submission, 1*(1), 1-16.
- Uzun, G., & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2017). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(3), 655-684.
- Vadeboncoeur, J. A., & Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 201-225.
- Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J. Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. *Education notes*. The World Bank in collaboration with the

International Rescue Committee. Retrieved from <http://documents.vsemirnyjbank.org/curated/ru/849991468337162828/pdf/832590Revised00Box0382116B00PUBLIC0.pdf>

Vass, E. (2003). *Understanding collaborative creativity: an observational study of the effects of the social and educational context on the processes of young children's joint creative writing* (Doctoral Thesis). The Open University, Milton Keynes.

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52-58.

Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.

Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 8.

Wan-Husin, W. N. F., Mohamad-Arsad, N., Othman, O., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K., & Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 17(1).

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29-69.

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Equity Matters. Research Review No. 5. *Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University*.

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877–954). John Wiley & Sons Inc.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychological Association*, 58(6-7), 425.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal Of School Psychology*, 39(6), 463-482.
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, 347-376
- Wright, P. M., Howell, S., Jacobs, J., & McLoughlin, G. (2020). Implementation and perceived benefits of an after-school soccer program designed to promote social and emotional learning. *Journal of Amateur Sport*, 6(1), 125-145.
- Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yalçın, S. (2014). *Meslek liselerindeki kulüplerinin sosyalleşmeye etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement, and social-emotional learning* (Doctoral dissertation), University of Delaware.

- Yavuzer, H. (2002). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yeager, D. S. (2017). Social-emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 31-52.
- Yıldırım, İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 23(113), 66-73.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Center on Great Teachers and Leaders; American Institutes for Research. Retrieved from <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Teachingth-eWholeChild.pdf>
- Yüksel, Z. (2020). Orta öğretim öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi. *Dini Araştırmalar*, 23(57), 173-194.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competencies questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In Rollback, R. J. & Cobb, C. T. (Ed.) *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice* (pp. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2003). Facilitating success in school and in life through and emotional learning. *Perspectives in Education, 21*(4), 59-60.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg R. P., & Walberg. H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York and London: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling and behavior. *The CEIC Review, 10*(6), 1-3.
- Zins, J. E., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Ed.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, Prof. Dr. Tuncay ERGENE danışmanlığında hazırlanacak “Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi” adlı bir doktora tezidir. Araştırma için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerileriyle ilişkili olan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple, ilgili konu kapsamında sizlerin görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda size çevrimiçi yoluyla bir anket formu uygulanacaktır. Uygulamadan elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak olup, kimseyle paylaşılmayacaktır. Anket formunun doldurulması ortalama 10-15 dk arasında sürmektedir. İstedığınız zaman anket formunu doldurmayı bırakma ve çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanız dâhilinde, benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu onaylamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınız ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak onayladığınız için çok teşekkür ederim.

Öğrencinin Velisi:

Adı, soyadı :

Tel. :

e-posta :

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Tuncay ERGENE

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Araştırmacı:

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

/ Eğitim Bilimleri Bölümü

EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli)

Sayın Veli,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, Prof. Dr. Tuncay ERGENE danışmanlığında hazırlanacak “Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi” adlı bir doktora tezidir. Araştırma için Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerileriyle ilişkili olan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple, ilgili konu kapsamında öğrenci görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Velisi olduğunuz öğrencinize çevrimiçi yoluyla bir anket formu uygulanacaktır. Elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak olup, kimseyle paylaşılmayacaktır. Anket formunun doldurulması ortalama 10-15 dk arasında sürmektedir. Çocuğunuz istediği zaman ölçek formunu doldurmayı bırakabilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu onaylamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İstediğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Öğrencinin Velisi:

Adı, soyadı :

Tel. :

e-posta :

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Tuncay ERGENE

Hacettepe Üniversitesi, Öğretim Üyesi

Araştırmacı:

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

/ Eğitim Bilimleri Bölümü

EK-C: Öğrenci Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinizi incelemektir. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve o ifadeye yer alan durumlardan kendinize en uygun olanı (X) şeklinde işaretlemenizdir. Anket sonuçları Hacettepe Üniversitesi'nde Prof. Dr. Tuncay ERGENE danışmanlığında hazırlanacak olan "Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi" adlı doktora tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Doktora Programı

1. **Cinsiyetiniz** : Kız () Erkek ()
 2. **Sınıfınız** : 10 () 11 () 12 ()
 3. **Geçen dönemdeki akademik başarı ortalamanız** (100 üzerinden):
 4. **Okulda herhangi bir etkinliğe (bilimsel, sportif, sanatsal, kültürel, toplum hizmeti çalışmaları) katıldınız mı?** Katıldım () Katılmadım ()
- Okulunuzdaki bilimsel, sportif, sanatsal, kültürel, toplum hizmeti çalışmalarına katılım durumunuz:**
5. Bilimsel Etkinlik : Katıldım () Katılmadım ()
 6. Sportif Etkinlik : Katıldım () Katılmadım ()
 7. Sanatsal Etkinlik : Katıldım () Katılmadım ()
 8. Kültürel Etkinlik : Katıldım () Katılmadım ()
 9. Toplum Hizmeti Çalışmaları : Katıldım () Katılmadım ()
10. **Devamsızlık gün sayınız** (Özürsüz): 0-4 gün arası () 5 gün veya daha fazla ()
 11. **Okulda disiplin cezası aldınız mı?** : Aldım () Almadım ()

12. Kiminle yaşıyorsunuz?

Annem ve babamla : ()
Annem ya da babamdan birinin yanında : ()
Diğer (akraba, yurt, vb.) : ()

13. Annenizin eğitim durumu:

Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü ()

14. Babanızın eğitim durumu:

Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü ()

15. Siz dâhil kaç kardeşsiniz? 1-3 arası () 3 veya daha fazla ()

16. Doğum sıranız? Tek çocuk () İlk çocuk () Ortanca çocuk () Son çocuk ()

17. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadar? 0-5000 TL() 5001 TL- + ()

EK-Ç: Okul Bilgi Formu

Sayın Kurum Yetkilisi,

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini incelemektir. Bu form okulunuzun niteliklerine ilişkin bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır. Sizden beklenen anketteki maddeleri içtenlikle doldurmanızdır. Anket sonuçları Hacettepe Üniversitesi'nde Prof. Dr. Tuncay ERGENE danışmanlığında hazırlanacak olan "Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi" adlı doktora tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmanın sonuçları toplu olarak değerlendirilecek, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle okulunuzun ismini yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlar ortaya koyması, vereceğiniz bilgilerin doğruluğuna bağlıdır. Lütfen tüm maddeleri içtenlikle yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Doktora Programı

1. Okul Türünüz:

- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ()
(Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi)
- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ()
(Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi)
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı ()
(Anadolu İmam Hatip Lisesi)

2. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı :
3. Okulunuzdaki öğrenci / öğretmen sayısı oranı :
4. Okulunuzdaki öğrenci / şube sayısı oranı :
5. Okulunuzdaki rehber öğretmeni durumu : Var () Yok ()
6. Geçen yıl okulunuzdaki disiplin vakası sayısı :
7. Okulunuzda aktif olarak faaliyet gösteren öğrenci kulübü sayısı :

8. Okulunuzun geçen yilki yilsonu akademik başarı ortalaması :

Okulunuzdaki fiziksel olanakları aktif kullanım durumunuz :

9. Rehberlik Servisi : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

10. Çok Amaçlı Salon : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

11. Kütüphane : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

12. Spor Salonu : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

13. Resim Sınıfı : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

14. Müzik Sınıfı/Atölyesi : Aktif olarak kullanılıyor () Aktif olarak kullanılmıyor ()

EK-D: Ölçek Maddeleri

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği – Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1. Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım.					
2.					
3.					
4.					
5. Bir sorunu çözdüğümü düşündüğümde verdiğim kararlarımın sonucunu değerlendiririm.					
6.					
7.					
8.					
9. İnsanlarla ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sürdürmeye çabalarım.					
10.					
11.					
12.					
13. Bana düşen görevleri planlayarak zamanında yaparım.					
14.					
15.					
16.					
17. Davranışlarımı ve düşüncelerimi değerlendirerek, kendim hakkında fikir sahibi olurum.					
18.					
19.					
20.					
21. Bir sorunu çözerken benim ve başkalarının haklarını dikkate alırım.					
22.					
23.					

Ergen Ebeveyn İlişkileri Ölçeği – Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. Ebeveynlerim tarafından sevildiğimi hissedirim.					
2.					
3.					
4.					
5. Ebeveynlerim bana değer verirler.					
6.					
7.					
8.					
9. Ebeveynlerimle duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla paylaşırım.					
10.					
11.					
12.					
13. İhtiyaç duysam bile ebeveynlerimden bana zaman ayırmalarını istemem.					
14.					
15.					
16.					
17. Ebeveynlerim ders başarılarımı desteklerler.					
18.					
19.					
20.					
21. Dışarı çıkacaksam eve ne zaman döneceğimi ebeveynlerime söylerim.					
22.					
23.					
24.					
25. Ebeveynlerim kendimi geliştirmem için bana destek olurlar.					
26.					
27.					

Okul İklimi Ölçeği – Öğrenciler Arası İlişkiler Alt Boyutu – Örnek Maddeler

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulumda, öğrenciler birbirlerine yardım ederler.					
2.					
3.					
4.					
5. Okulumdaki öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar.					
6.					
7.					
8.					
9. Okulumdaki öğrenciler genel olarak birbirlerinden hoşnutlardır.					

Okul İklimi Ölçeği – Öğrenci Öğretmen İlişkisi Alt Boyutu – Örnek Maddeler

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okul bana öğrenebilirim hissini veriyor.					
2.					
3.					
4.					
5. Okulumda öğretmenler öğrencilerin sınavlarda başarılı olması için çaba gösterirler.					
6.					
7.					
8.					
9. Okulumda, öğretmenler öğrencilere saygı duymazlar.					

Okul İklimi Ölçeği - Anne Baba Katılımı Alt Boyutu – Örnek Maddeler

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ebeveyn(ler)im okulumdaki etkinliklere gelmezler.					
2.					
3.					
4. Okulumda, ebeveynler yardım için sıklıkla sınıflara gelirler.					
5.					
6.					

EK-E: Ölçek Kullanım İzinleri

Okul iklimi ölçeği

Aslı Bugay Sökmez
15.12.2019 Paz 22:33
Kime: Murat Ağırkan

3 ek (1 MB)

Psychometric Properties of the Turkish Version of the School Climate Questionnaire.doc; Okul İklimi Ölçeği Lise Formu_Bilgi.docx; okul iklimi.jpg;

Merhaba Murat Bey,

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ekte ölçeği ve ölçeğe ait bilgileri içeren makale çalışmasını bulabilirsiniz. Tuncay Hocama selamlarımı iletirseniz sevinirim.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Re: Ölçek Kullanım İzni

Feyza Dinçel
23.12.2019 Paz 07:47
Kime: Murat Ağırkan

2 ek (31 KB)

Kardeş İlişkileri Ölçeği (KİÖ).docx; Ergen Ebeveyn İlişkileri Ölçeği.docx

Merhaba,
Ekte Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği ve Kardeş İlişkileri Ölçeği maddeleri ve puanlamasına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ölçekleri kullanmanızda bir sakınca yoktur.
İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim.
Feyza

Educational Research in International Context • Uluslararası Eğitim Araştırmaları • ERIC ISSN: 2630-6239
DOI: 10.15285/maruaebed.393209

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi*

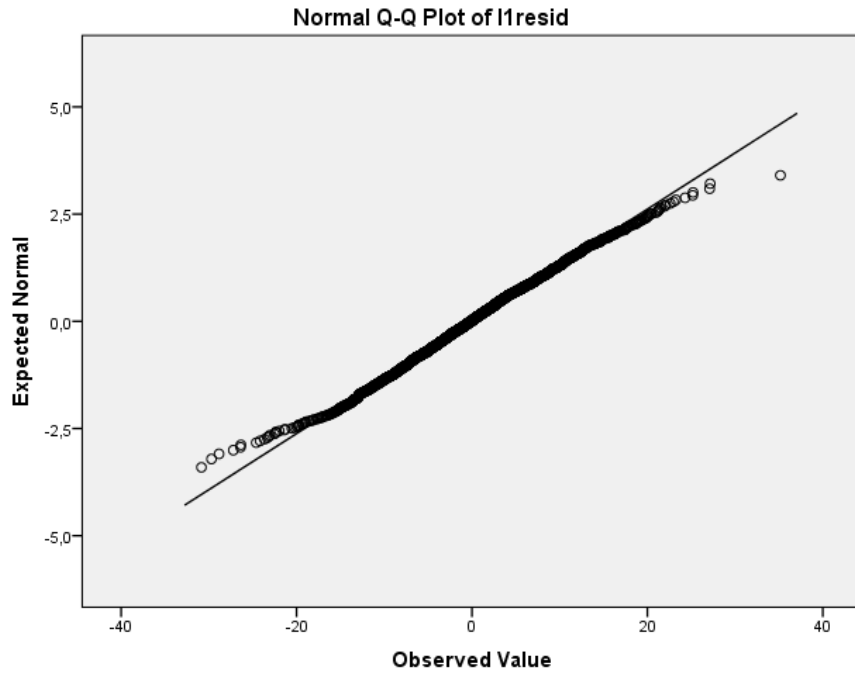
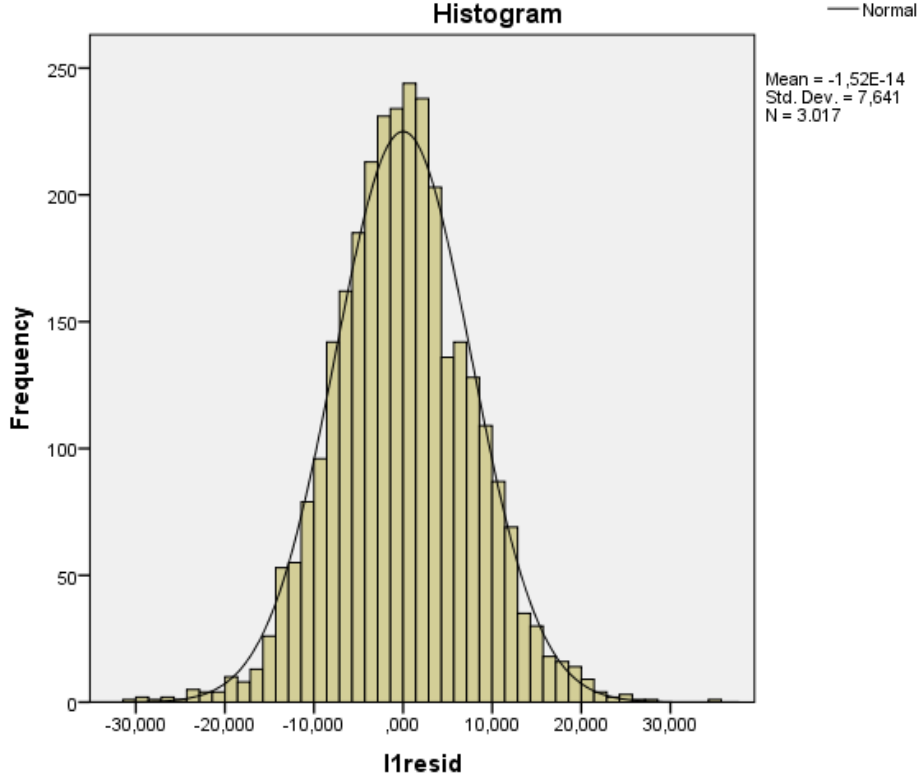
Development of Adolescents' Social and Emotional Learning Scale

Tarık TOTAN**

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

EK-Ğ: HLM Varsayımları

Birinci Düzey Hataların Normal Dağılımı

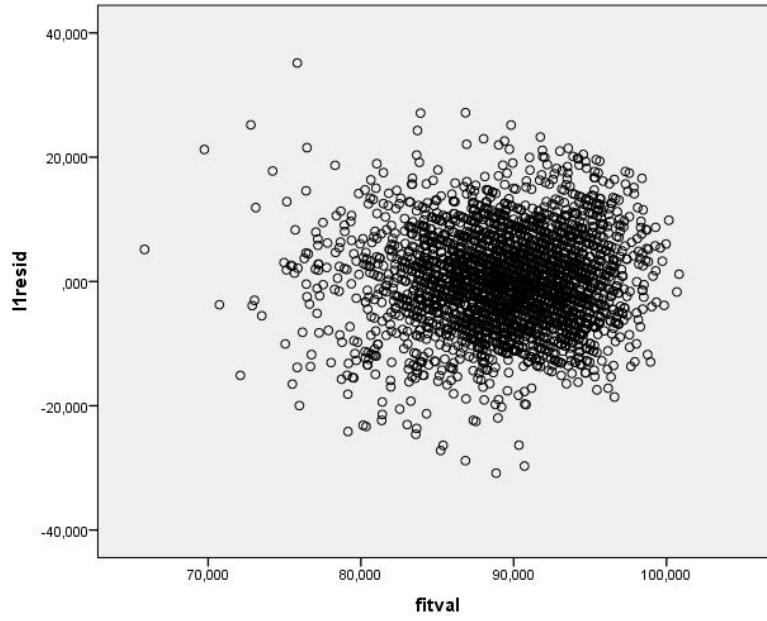


Tablo 16

Birinci Düzey Hataların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
l1resid	.055	.051

Birinci Düzey Varyansların Homojenliği



Tablo 17

Birinci Düzey Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

	sd	χ^2	p
Birinci düzey varyans	38	53.199	.052

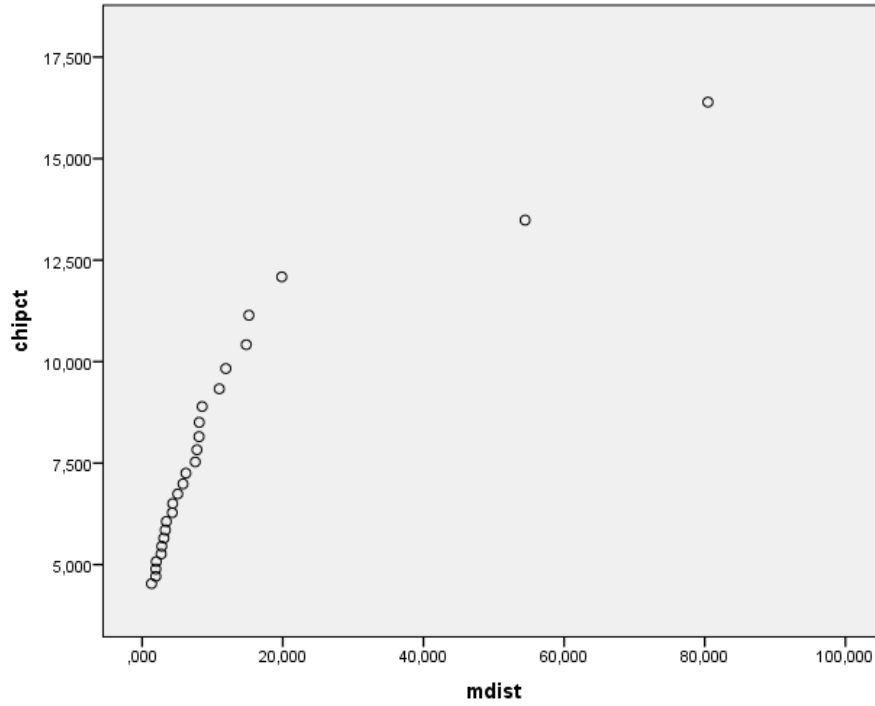
Birinci Düzey Hataların Aynı Düzeydeki Yordayıcılardan Bağımsız Olması

Tablo 18

Birinci Düzeydeki Hatalar ile Değişkenler Arasındaki İkili ve Nokta Çift Serili Pearson Korelasyon Değerleri

	BASARI	EBEVEYN	BILIMSEL	SANATSAL	SPORTIF	TOPLUMSAL	DEVAMSIZ
l1resid	.004	.005	-.003	.000	-.001	.001	-.003
<i>p</i>	.817	.778	.870	.984	.935	.950	.885

İkinci Düzey Hataların Normalliği

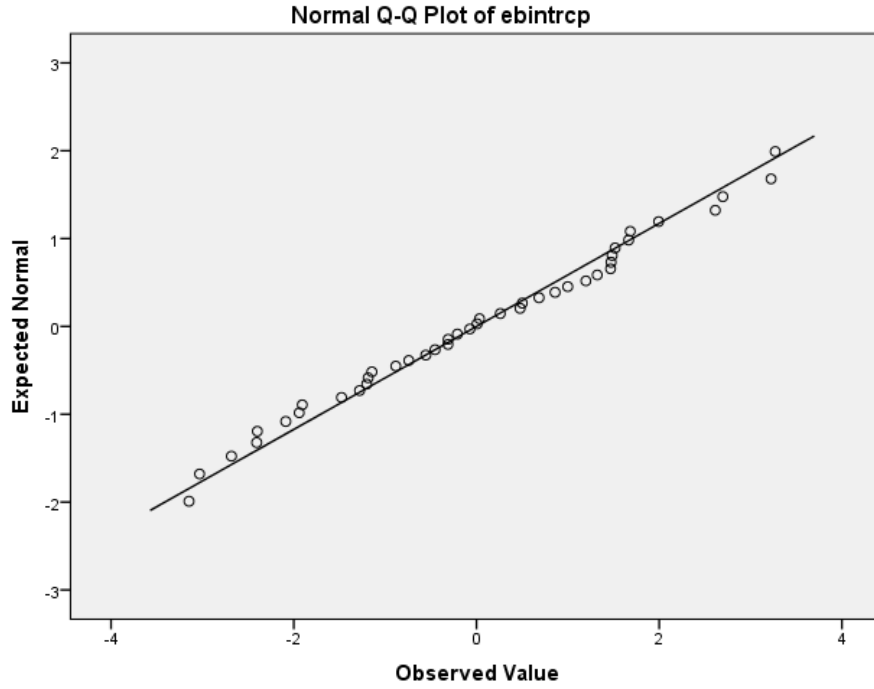


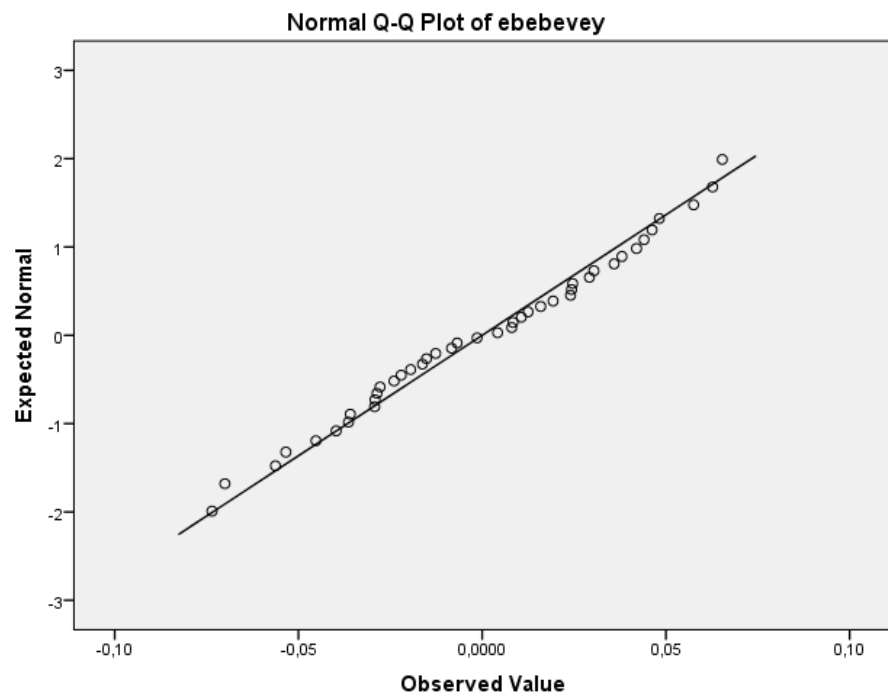
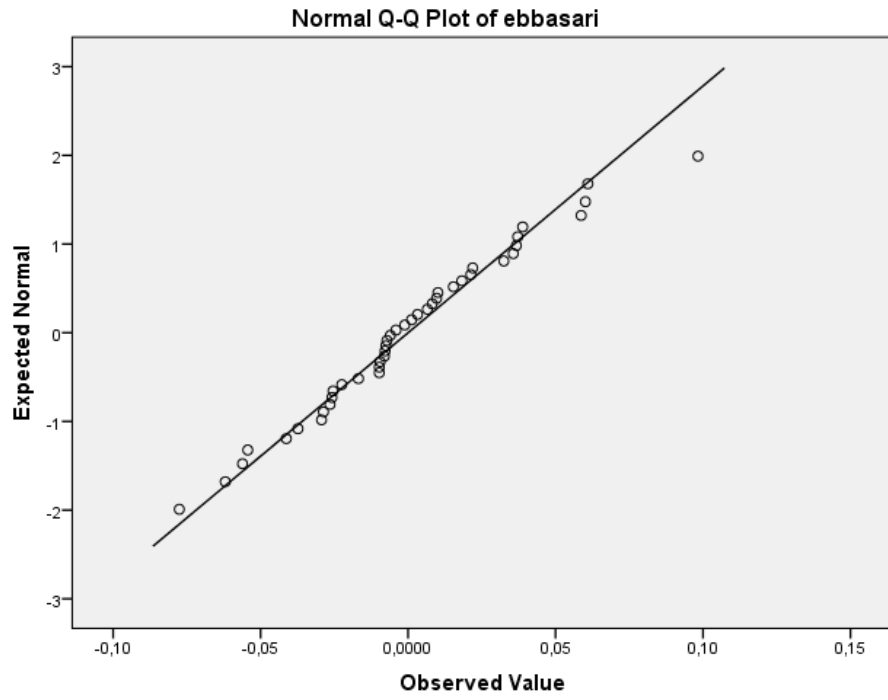
Random Katsayıların Normalliği

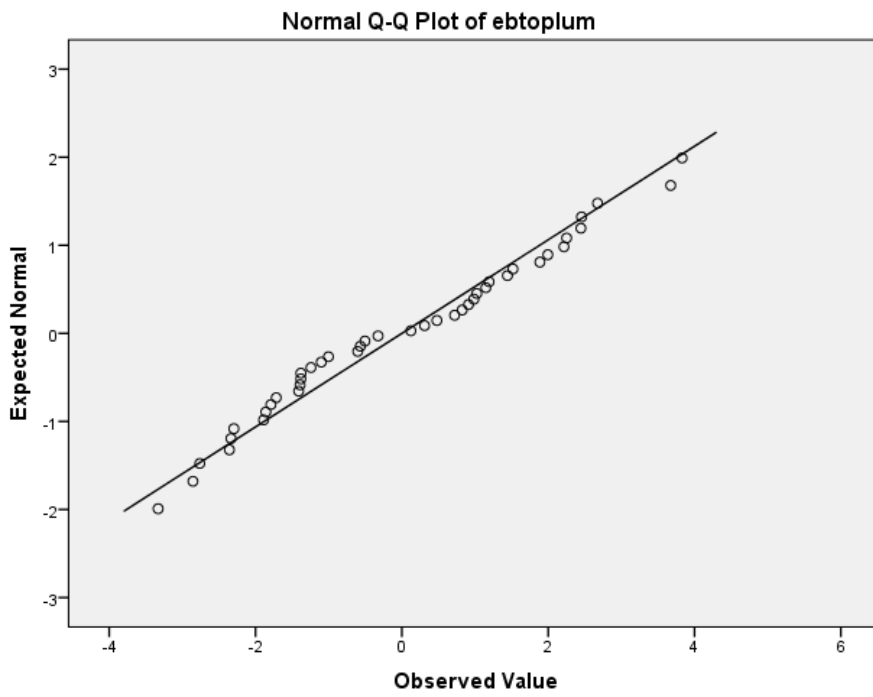
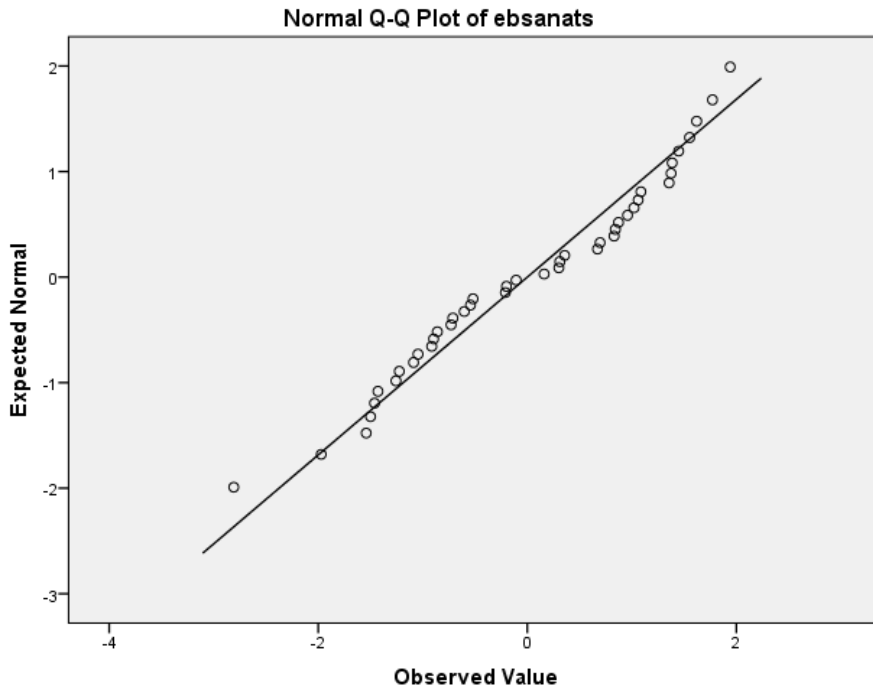
Tablo 19

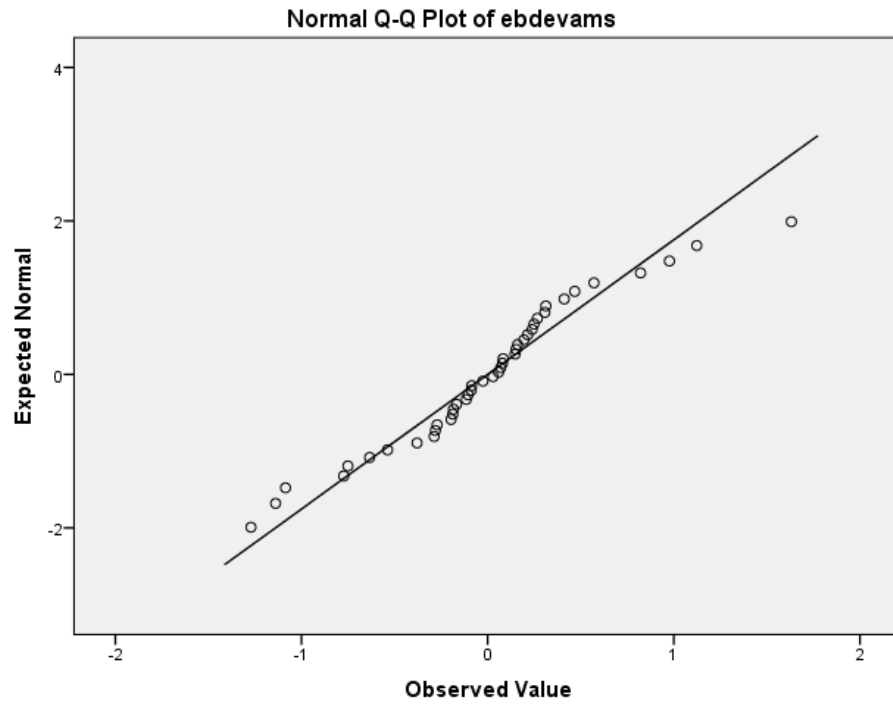
Random Katsayıların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
ebintrcp	.008	-.755
ebbasari	.320	.476
ebebevey	-.083	-.836
ebsanats	-.213	-.883
ebtoplum	.177	-.947
ebdevams	.204	1.287









EK-H: HLM Çıktıları

Model 1 (random etkili tek yönlü anova modeli)

Summary of the model specified (in equation format)

Level-1 Model

$$Y = B\theta + \epsilon$$

Level-2 Model

$$B\theta = G\theta\theta + U\theta$$

 Random level-1 coefficient Reliability estimate

INTRCPT1, B θ 0.816

Final estimation of fixed effects:

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B θ INTRCPT2, G $\theta\theta$	89.175483	0.459902	193.901	41	0.000

The outcome variable is SDO_T

Final estimation of fixed effects
 (with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B θ INTRCPT2, G $\theta\theta$	89.175483	0.460120	193.809	41	0.000

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U θ level-1, ϵ	2.69322 8.61008	7.25345 74.13343	41	328.13715	0.000

Statistics for current covariance components model

 Deviance = 21629.599282
 Number of estimated parameters = 3

Model 2 (random katsayılar modeli)

Summary of the model specified (in equation format)

Level-1 Model

$$Y = B0 + B1*(BASARI) + B2*(EBEVEYN) + B3*(BILIMSEL) + B4*(SANATSAL) + B5*(SPORTIF) + B6*(TOPLUM_H) + B7*(DEVAMSZ) + R$$

Level-2 Model

$$B0 = G00 + U0$$

$$B1 = G10 + U1$$

$$B2 = G20 + U2$$

$$B3 = G30$$

$$B4 = G40 + U4$$

$$B5 = G50$$

$$B6 = G60 + U6$$

$$B7 = G70 + U7$$

Random level-1 coefficient Reliability estimate

INTRCPT1, B0	0.853
BASARI, B1	0.257
EBEVEYN, B2	0.425
SANATSAL, B4	0.281
TOPLUM_H, B6	0.303
DEVAMSZ, B7	0.118

Final estimation of fixed effects:

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	89.139961	0.459379	194.045	41	0.000
For BASARI slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.057392	0.017526	3.275	41	0.003
For EBEVEYN slope, B2					
INTRCPT2, G20	0.183262	0.012352	14.837	41	0.000
For BILIMSEL slope, B3					
INTRCPT2, G30	1.577664	0.421021	3.747	3009	0.000
For SANATSAL slope, B4					
INTRCPT2, G40	0.769677	0.444657	1.731	41	0.091
For SPORTIF slope, B5					
INTRCPT2, G50	0.944893	0.330257	2.861	3009	0.005
For TOPLUM_H slope, B6					
INTRCPT2, G60	0.971520	0.719631	1.350	41	0.185
For DEVAMSZ slope, B7					
INTRCPT2, G70	-0.854850	0.372782	-2.293	41	0.027

The outcome variable is SDO_T

Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	89.139961	0.459298	194.079	41	0.000
For BASARI slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.057392	0.016123	3.560	41	0.001
For EBEVEYN slope, B2					
INTRCPT2, G20	0.183262	0.011971	15.309	41	0.000
For BILIMSEL slope, B3					
INTRCPT2, G30	1.577664	0.441670	3.572	3009	0.001
For SANATSAL slope, B4					
INTRCPT2, G40	0.769677	0.402661	1.911	41	0.063
For SPORTIF slope, B5					
INTRCPT2, G50	0.944893	0.378488	2.496	3009	0.013
For TOPLUM_H slope, B6					
INTRCPT2, G60	0.971520	0.715284	1.358	41	0.182
For DEVAMSZ slope, B7					
INTRCPT2, G70	-0.854850	0.333784	-2.561	41	0.015

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	2.74183	7.51765	38	394.18057	0.000
BASARI slope, U1	0.05827	0.00340	38	75.72697	0.000
EBEVEYN slope, U2	0.05339	0.00285	38	73.35467	0.001
SANATSAL slope, U4	1.58056	2.49818	38	58.79143	0.017
TOPLUM_H slope, U6	2.59772	6.74816	38	79.31659	0.000
DEVAMSZ slope, U7	0.84242	0.70968	38	56.42652	0.027
level-1, R	7.76577	60.30712			

Statistics for current covariance components model

Deviance = 21078.309312
Number of estimated parameters = 30

Model 3 (kesim ve eğim parametrelerinin kriter olduğu model)

Summary of the model specified (in equation format)

Level-1 Model

$$Y = B0 + B1*(BASARI) + B2*(EBEVEYN) + B3*(BILIMSEL) + B4*(SANATSAL) + B5*(SPORTIF) + B6*(TOPLUM_H) + B7*(DEVAMSZ) + R$$

Level-2 Model

$$B0 = G00 + G01*(OGRTMN) + G02*(REHBER_O) + G03*(DISIPLIN) + U0$$

$$B1 = G10 + G11*(OGRNCI) + G12*(OGRT_OGR) + U1$$

$$B2 = G20 + G21*(A_MUZ) + U2$$

$$B3 = G30$$

$$B4 = G40 + G41*(OGRN_KUL) + U4$$

$$B5 = G50$$

$$B6 = G60 + G61*(OGRN_KUL) + U6$$

$$B7 = G70 + G71*(VELI) + G72*(DISIPLIN) + U7$$

Random level-1 coefficient Reliability estimate

Random level-1 coefficient	Reliability estimate
INTRCPT1, B0	0.749
BASARI, B1	0.243
EBEVEYN, B2	0.377
SANATSAL, B4	0.259
TOPLUM_H, B6	0.271
DEVAMSZ, B7	0.096

Final estimation of fixed effects:

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	89.112546	0.342002	260.562	38	0.000
OGRTMN, G01	8.036898	1.497657	5.366	38	0.000
REHBER_O, G02	3.161689	0.945966	3.342	38	0.002
DISIPLIN, G03	-0.439255	0.158577	-2.770	38	0.009
For BASARI slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.071743	0.017749	4.042	39	0.000
OGRNCI, G11	0.148448	0.067770	2.190	39	0.034
OGRT_OGR, G12	-0.012600	0.004660	-2.706	39	0.010
For EBEVEYN slope, B2					
INTRCPT2, G20	0.183601	0.011682	15.716	40	0.000
A_MUZ, G21	0.076667	0.028191	2.720	40	0.010
For BILIMSEL slope, B3					
INTRCPT2, G30	1.516457	0.419377	3.616	2999	0.001
For SANATSAL slope, B4					
INTRCPT2, G40	0.648800	0.444438	1.460	40	0.152
OGRN_KUL, G41	0.102221	0.071133	1.437	40	0.158
For SPORTIF slope, B5					
INTRCPT2, G50	0.945281	0.329306	2.871	2999	0.005
For TOPLUM_H slope, B6					
INTRCPT2, G60	0.535360	0.705948	0.758	40	0.453
OGRN_KUL, G61	0.201379	0.110368	1.825	40	0.075
For DEVAMSZ slope, B7					
INTRCPT2, G70	-1.071682	0.379570	-2.823	39	0.008
VELI, G71	5.292026	2.555783	2.071	39	0.045
DISIPLIN, G72	-0.680191	0.238254	-2.855	39	0.007

Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	89.112546	0.336871	264.531	38	0.000
OGRTMN, G01	8.036898	0.993119	8.093	38	0.000
REHBER_O, G02	3.161689	1.036077	3.052	38	0.005
DISIPLIN, G03	-0.439255	0.097506	-4.505	38	0.000
For BASARI slope, B1					
INTRCPT2, G10	0.071743	0.017225	4.165	39	0.000
OGRNCI, G11	0.148448	0.072781	2.042	39	0.048
OGRT_OGR, G12	-0.012608	0.004430	-2.846	39	0.007
For EBEVEYN slope, B2					
INTRCPT2, G20	0.183601	0.011010	16.677	40	0.000
A_MUZ, G21	0.076667	0.022970	3.338	40	0.002
For BILIMSEL slope, B3					
INTRCPT2, G30	1.516457	0.449083	3.377	2999	0.001
For SANATSAL slope, B4					
INTRCPT2, G40	0.648800	0.410541	1.580	40	0.122
OGRN_KUL, G41	0.102221	0.041153	2.484	40	0.018
For SPORTIF slope, B5					
INTRCPT2, G50	0.945281	0.372790	2.536	2999	0.012
For TOPLUM_H slope, B6					
INTRCPT2, G60	0.535360	0.725000	0.738	40	0.465
OGRN_KUL, G61	0.201379	0.088011	2.288	40	0.027
For DEVAMSZ slope, B7					
INTRCPT2, G70	-1.071682	0.346762	-3.091	39	0.004
VELI, G71	5.292026	2.567331	2.061	39	0.046
DISIPLIN, G72	-0.680191	0.237018	-2.870	39	0.007

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	1.89930	3.60733	35	204.05266	0.000
BASARI slope, U1	0.05556	0.00309	36	65.85627	0.002
EBEVEYN slope, U2	0.04740	0.00225	37	65.50782	0.003
SANATSAL slope, U4	1.47962	2.18928	37	53.87269	0.036
TOPLUM_H slope, U6	2.37162	5.62456	37	79.13856	0.000
DEVAMSZ slope, U7	0.73919	0.54640	36	51.85090	0.042
level-1, R	7.73817	59.87931			

Statistics for current covariance components model

Deviance = 21020.268090
Number of estimated parameters = 40

EK-I: Araştırma İzni



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.11283211
Konu: Araştırma İzni.

25.08.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 23.07.2020 tarih ve 51944218-300 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Murat AĞIRKAN'ın "**Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması yapmak istediklerine ilişkin, Müdürlük Makamının 24.08.2020 tarih ve 11169548 sayılı onayı ile, denetimleri okul/kurum idaresinde olmak üzere, uygulama sırasında okul faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ekte gönderilen mühürlü ve imzalı anket sorularının kullanılması gerekmektedir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun iki adet örnek CD ortamında hazırlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri ARGE Birimine gönderilmesi hususlarında;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1. Onay (1 Sayfa)
2. Anket Soruları (5 Sayfa)



Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ::http://erzincan.meb.gov.tr
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Hizmetleri - ARGE Birimi
Ayrıntılı bilgi için: Mustafa GÜVEN - Şef
Tel: (0 446) 214 20 73-12 44
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8790-9510-3b6f-b25f-a333 kodu ile teyit edilebilir.

EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 20/05/2020
Sayı: 35853172-600-E.00001093748

0001093748

Sayı : 35853172-600
Konu : Murat AĞIRKAN (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Murat AĞIRKAN**'ın **Prof. Dr. Tuncay ERGENE** danışmanlığında yürüttüğü “**Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **12 Mayıs 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 51065073-955-45169115-00059457423 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL



EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

...../...../.....

Murat AĞIRKAN

EK-K: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/05/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/05/2021	200	46400	26/04/2021	%3	1593058796

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Murat AĞIRKAN
Öğrenci No.: N17148294
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

26/05/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Investigation of Social and Emotional Learning Among Adolescents

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/05/2021	200	46400	26/04/2021	%3	1593058796

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Murat AĞIRKAN
Student No.: N17148294
Department: Department of Educational Sciences
Program: Psychological Counseling & Guidance
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. İbrahim KEKLİK

EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

26 /05 /2021

(imza)

Murat AĞIRKAN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

** Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

