



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL
EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ: SSES 2019 TÜRKİYE ÖRNEKLEMİ

Duygu GENÇASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL
EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ: SSES 2019 TÜRKİYE ÖRNEKLEMİ

INVESTIGATION OF THE VARIABLES AFFECTING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS
WITH STRUCTURAL EQUATION MODEL: SSES 2019 TÜRKİYE SAMPLE

Duygu GENÇASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Duygu GENÇASLAN'ın hazırladığı “Sosyal ve Duygusal Becerilerini Yordayan Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: SSES 2019 Türkiye Örnekleme” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Derya ÇOBANOğLU AKTAN	İmza
J¼ri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Yeni eğitim anlayışıyla 21. Yüzyıl becerilerinin önemi araştırmacılar, uzmanlar, eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu becerilerin temel bileşenlerinden sosyal ve duygusal becerilerin giderek daha da önemli olduğu günümüzde konuyla ilgili çalışmaların doğru yöntemlerle yürütülmesi önemlidir. Bu doğrultuda OECD'nin 2019'da yaptığı Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması'nda (Survey on Social and Emotional Skills, SSES) Türkiye örnekleminde yer alan 10 yaş grubu öğrencilerin verdiği yanıtlar ile sosyal ve duygusal becerileri yordayan birtakım değişkenler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. OECD'nin araştırmasında beceriler beş faktörlü kişilik kuramı temelinde başkalarıyla etkileşimde olma, açık fikirlilik, iş birliği, duygu düzenleme ve görev performansı beceri alanları olarak sınıflandırılmıştır. Becerilerin yordayıcıları okul aidiyeti, öğretmenlerle ilişki, ebeveynle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyoekonomik düzey değişkenleri olarak belirlenmiştir. YEM için SSES 2019 öğrenci anketlerinden elde edilen veriler düzenlenmiş ve 2694 öğrenci analize dahil edilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi sonucunda öğretmenle kurulan ilişkinin açık fikirlilik, iş birliği, görev performansı ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanlarını; zorbalığa maruz kalmanın duygu düzenleme ve iş birliği beceri alanlarını; arkadaş ilişkileri görev performansı ve iş birliği beceri alanlarını; sosyoekonomik düzeyin iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanlarını; okul aidiyeti, ebeveyn ilişkisi ve iyilik hali ise tüm beceri alanlarını anlamlı şekilde açıklamaktadır. Kurulan model, görev performansı beceri alanındaki varyansın %32,3'ünü; duygu düzenleme beceri alanındaki varyansın %48,5'ini; iş birliği beceri alanındaki varyansın %39,1'ünü; açık fikirlilik beceri alanındaki varyansın %33,5'ini ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanındaki varyansın %50,6'sını açıklayabilmektedir.

Anahtar sözcükler: SSES, yapısal eşitlik modeli, sosyal ve duygusal beceriler

Abstract

With the new understanding of education, the importance of 21st Century skills has been emphasized by researchers, experts, educators, and policy makers. Social and emotional skills are the basic components of these skills. In this age, where social and emotional skills are becoming more important so studies on this subject and using proper methods are also important. In this direction, the answers given by 10-year-old students in the Türkiye sample in the Survey on Social and Emotional Skills (SSES) conducted by OECD in 2019 and some predictive variables that social and emotional skills were examined using structural equation modeling. In OECD's survey, skills are classified as engaging with others, open-mindedness, collaboration, emotional regulation, and task performance skills areas based on the five-factor personality theory. These variables were determined as predictive variables of social and emotional skills: sense of belonging to school, relations with teachers, relations with parents, relations with friends, bullying, well-being, and socioeconomic level. For SEM, data obtained from SSES student surveys were arranged and 2694 students were included in the analysis.

The analysis revealed this conclusions the relations with teachers significantly explain this skills areas the open-mindedness, collaboration, task performance, and engaging with others; bullying significantly explains this skills areas the emotional regulation and collaboration; relations with friends significantly explains this skills areas the task performance and collaboration; socio-economic status significantly explains this skills areas the collaboration, open-mindedness and engaging with others; and the senses of belonging to school, relations with parents, and well-being significantly explain all skills areas.

Keywords: SSES, structural equation model, social and emotional skills

Teşekkür

Öncelikle tüm bu süreçte bana yol gösteren ve desteğini hissettiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN'a minnettarım. Kendisinin bilgisi, deneyimleri ve rehberliği, bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında büyük rol oynadı.

Tez jürimde yer alarak değerli zamanlarını ve bilgilerini benimle paylaşan sayın Doç. Dr. Sevda ÇETİN ve Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN'e içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Verdikleri titiz ve yapıcı geri bildirimler, akademik gelişimime ve tezime katkı sağladı.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, bana destek olan tüm Hacettepe Üniversitesi hocalarıma bana kazandırdıkları bilgi, deneyim ve vizyon için teşekkürlerimi sunarım. Özellikle Dr. Sebahat GÖREN hocama, ilk günden beri yol gösterdiği ve ilham verdiği için ayrıca teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladığımdan beri yanımda olan, motive eden, akademik gelişimim için desteklerini esirgemeyen çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK, Doç. Dr. Süleyman DEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA'ya teşekkürü borç bilirim.

Tüm yüksek lisans sürecinde birlikte yürüdüğümüz, hayal kurduğumuz, endişelerimizi paylaştığımız değerli arkadaşım Arş. Gör. Zeynep Neveser KIZILÇİM'e, Sakarya Üniversitesi'nin bana kazandırdığı arkadaşlarım Arş. Gör. Mesude Seven GÜRÇEN, Arş. Gör. Filiz BACAKSIZ ve Arş. Gör. Eda BİÇENER'e bu süreçte bana olan destekleri için teşekkür ederim.

Her zaman bana inanan, yanımda olan ve benim için ellerinden gelen her şeyi yapan biricik annem Zeliha GENÇASLAN'a, biricik babam Osman GENÇASLAN'a ve canım kardeşim Pınar GENÇASLAN'a teşekkürlerimi sunarım. İyi ailemsiniz.

Son olarak bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan, inanan, bana sabır ve sevgiyle destek veren sevgili İsmail BAYAR'a çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar	8
Sınırlılıklar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Sosyal ve Duygusal Beceriler.....	10
OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES)	12
Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	15
İlgili Araştırmalar.....	26
İlgili Araştırmalar Özet	35
Bölüm 3 Yöntem	36
Araştırmanın Türü	36
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	36
Verilerin Elde Edilmesi ve Veri Toplama Araçları	37
Verilerin Analizi.....	42
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	46
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	67
Kaynaklar.....	70
EK-A: Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	82
EK-B: Değişkenlere İlişkin Q-Q Plot ve Histogram Grafikleri	83
EK-C: Değişkenlere İlişkin Saçılım Diyagramı	91
EK-Ç: Mardia Testi Sonuçları	93
EK-D: Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri	94
EK-E: Etik Komisyon İzin Muafiyet Formu	95
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	97
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	98
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	99

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye 10 Yaş Grubu Örneklemi</i>	37
Tablo 2 <i>Büyük Beşli Alanları ve Sosyal ve Duygusal Becerilere İlişkin Örnek Maddeler</i>	38
Tablo 3 <i>Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Ölçek Maddeleri</i>	40
Tablo 4 <i>Sosyal ve Duygusal Becerilerle Kurulan Modelinin Uyum İndeksleri</i>	47
Tablo 5 <i>Sosyal ve Duygusal Becerilere Ait Kestirilen Parametre Değerleri</i>	47
Tablo 6 <i>Girişkenlik (ASS) Becerisi Modelden Çıkarıldığında Elde Edilen Uyum İndeksleri</i>	51
Tablo 7 <i>Girişkenlik (ASS) Becerisi Modelden Çıkarıldığında Kestirilen Parametre Değerleri</i>	51
Tablo 8 <i>Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklayan Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri</i>	54
Tablo 9 <i>Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklayan Yapısal Modele İlişkin Parametre Değerleri</i>	54
Tablo 10 <i>Kurulan Modellere İlişkin Parametre Değerleri</i>	66
Tablo 11 <i>Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	82
Tablo 12 <i>Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri</i>	94

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Yapısal Eşitlik Modeline Ait Yol Diyagramı</i>	19
Şekil 2 <i>Sosyal ve Duygusal Becerilerin Alt Boyutlarına İlişkin Model</i>	49
Şekil 3 <i>Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklamak için Kurulan Yapısal Model</i>	53
Şekil 4 <i>Anlamlı Yordayıcılar ile Oluşturulan Yapısal Model</i>	65

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CASEL: Akademik, Sosyal ve duygusal için İş Birliği (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development)

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket Programları (Statistical Package for the Social Sciences)

SSES: Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (Survey on Social and Emotional Skills)

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar, kısaltmalar ve tanımlar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Değişen ideolojiler, gelişen teknoloji ve küreselleşmeyle birlikte bireylerin sahip olması gereken beceriler ve çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmek için tasarlanan eğitim sistemleri de bunlara paralel olarak şekillendirilmiştir. Mevcut durumda da gelişim ve değişim her alanda mevcuttur. Hızlı değişen koşullar beraberinde yeni beceri ve yeterliliklerin ihtiyacını getirmektedir. Günümüzde artan karmaşıklık ve teknolojinin hızla değişimine karşı bireylerden bağımsız hareket edebilme ve hareket halindeyken yeni değişikliklere uyum sağlayabilme, hızlı yaşam temposu ve kentlere geçiş ile bireylerle etkileşim kurabilme, otomasyonun gelişmesiyle iş dünyasında yenilikçi olma, yaratıcılık gibi otomatikleştirilemeyecek becerilere sahip olması beklenmektedir (Chernyshenko vd., 2018). Dolayısıyla yeni beklentilere karşılık verebilecek bilişsel, sosyal ve duygusal bir dizi dengeli becerilerle donatılmış 'bütün bir çocuk' yetiştirme ihtiyacı bu yüzyılın önemli bir gündemi haline gelmiştir (OECD, 2015; ASCD, 2007).

Endüstriyel çağın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik geçen yüzyıl eğitim ve iş modellerinin gerektirdiği becerilerden çok ortaya çıkan ekonomik ve sosyal kalkınma eğitim ve iş modellerinin ihtiyaçlarına uygun olan beceri ve yeterlilikler '21. yüzyıl becerileri' olarak adlandırılmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Disiplinler arası ve çok boyutluluğu ve karmaşıklığı sebebiyle tanımlanmasında zorluklar yaşanabilen 21. yüzyıl becerilerinin ortak bir tanımı yoktur (Chalkiadaki, 2018). Bundan dolayı farklı disiplinlerin ve uzmanlık alanlarının yaklaşımlarıyla alan yazına kazandırılmış çeşitli tanım ve kavramsal çerçeveler mevcuttur. Çeşitli uluslararası kuruluşlar, akademisyenler ve uzmanlar tarafından önerilen tanım ve kavramsal çerçevelerin ortak amaçlarından biri uygulama odaklı bir anlayışla hareket ederek

eğitim sistemlerinin bu becerileri kazandırmaya uygun hale getirilmesi olsa da bazıları bu beceri ve yeterliliklerin kavramsallaştırılmasında daha fazla kabul gören yaygın çerçeveler olmuştur (Uçak ve Erdem, 2020; Voogt ve Roblin, 2010). Önerilen çeşitli beceri çerçevelerine bakıldığında her çerçevenin çeşitli beceri alanlarına daha fazla vurgu yaptığı görülebilmektedir. Bu çerçevelerin isimleri ya da perspektifleri değişse de önemi vurgulanan becerilerin birçoğu ortaklık göstermektedir. Voogt ve Roblin (2010) geliştirilen kavramsal çerçevelerde bilgi ve iletişim teknolojileri, iş birliği, iletişim, sosyal ve kültürel becerileri içerdiği; çoğunun da yaratıcılık ve eleştirel düşüncenin içerdiğini göstermiştir.

Yaşanan gelişmeler karşısında ihtiyaçlara karşılık verebilmek için ortaya konulması beklenen sosyal ve duygusal beceriler aynı zamanda günümüzde önemi vurgulanan 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen kapsamlı becerilerin de önemli bir bileşeni olarak yer almaktadır (Trilling ve Fadel, 2019; Kankaraš ve Suarez-Alvarez, 2019). Sosyal ve duygusal beceriler, tanımlarda ve kavramsal çerçevelerde önemi vurgulanan ortak becerilerdendir. Sosyal ve duygusal becerilere olan ilgi 21. yüzyıl becerilerinin öncesinde daha uzun bir geçmişe sahiptir ancak hızla gelişen ve değişen dünyada bu beceriler daha önemli hale gelmişlerdir (Chernyshenko vd., 2018). Literatürde bilişsel olmayan beceriler, sosyal beceriler, karakter becerileri olarak da yer alan bu beceriler genel olarak hedeflere ulaşma, başkalarıyla uyum içinde çalışma ve duyguları yönetme ile ilgilidir (Miyamoto vd., 2015).

Sosyal ve duygusal beceriler hem çocukların hem de yetişkinlerin duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, olumlu hedefler belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşabilmelerini, empati kurabilmelerini ve ifade edebilmelerini, olumlu ilişkiler kurabilmek ve sürdürmek için gereken bilgi, tutum ve becerileri edindiği ve uygulayabildiği süreçleri içermektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Sosyal ve duygusal beceriler aynı zamanda birçok alanda iyileştirici ve itici güç olarak da rol oynamaktadır (OECD, 2015). Bu tür sosyal ve duygusal beceriler insan davranışlarını ve yaşam tarzlarını etkilediğinden bireylerin eğitime katılım süreçlerini ve süreçten daha fazla yararlanmalarını da sağlar. Dolayısıyla bilişsel yetenekleri kullanmada da daha başarılı olurlar. OECD'nin 2015 yılında gerçekleştirdiği çalışma da bilişsel becerilerle

birlikte sosyal ve duygusal becerilerin çocukların yaşam boyu başarısını artırmada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Miyamoto vd., 2015). Bu becerilerin zihinsel sağlık ve iyi oluş gibi yaşam kalitesi çıktıları ile ilişkisinin IQ ve diğer bilişsel becerilerden daha ilişkili olduğu bulunmuştur (OECD, 2018).

Araştırmacılar 'herkes için başarı' gibi zor bir amaç benimseyen eğitim yaklaşımları için sosyal ve duygusal becerilerin sistemdeki eksik parça olduğunu belirtmişlerdir (Ellias vd., 1997; Ağırkan ve Ergene, 2021). Birçok durumda bu becerilerin eğitim başarısını, istihdam edilebilirliği, iş performansını ve bireylerin sivil katılımını iyileştirmede rol aldığı ampirik kanıtlarla desteklemektedir (Kankaraş ve Suarez-Alvarez, 2019). Bu becerilerin geleceğin yetişkinleri olan bugünün öğrencilerinin daha motive, amaç odaklı, iş birliği kurabilen kısacası yaşam boyu olumlu sonuçlar elde edebilen bireyler yetiştirmede önemli rol oynadığı eğitim paydaşları tarafından da bilinmektedir (Miyamoto vd., 2015).

Eğitimin ana amaçlarından biri öğrencilere gerekli yaşam becerilerini kazandırmaktır ve bu doğrultuda da eğitim sistemleri, içinde bulunulan yüzyılın gerçeklerini yönetebilmek ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek adına kendilerini bu doğrultuda dönüştürmelilerdir (Ağırkan ve Ergene, 2021; Anagün, 2018; Çiftçi vd., 2021). Bu doğrultuda yapılan dönüşümlerde sosyal ve duygusal becerileri ölçmek ve geliştirmek için tasarlanmış politika ve programların ülkelerce değişse de sosyal ve duygusal becerilerin bireylerde ve toplumlarda olan etkilerine bakıldığında önemli konuma sahip oldukları görülmüş, çeşitli eğitimsel süreçlere dahil edilmeleri için adımlar atılmış ve dolayısıyla bu becerilerle ilgili yapılan çalışmalar da artış göstermiştir. (MEB, 2021; Miyamoto vd., 2015).

Yapılan bu çalışmaların önemli bir kısmını uluslararası kurum ve kuruluşlar gerçekleştirmektedir. Bu geniş ölçekli çalışmalar toplumların eğitim kalitelerini incelemekle birlikte sonuçlara göre toplumların eğitimsel süreçlerinde karşılaştırma yapmaya, düzenlemelerde bulunabilmelerine olanak sağlamaktadır. Geniş ölçekli çalışmalarla toplumların uluslararası konumlarını iyileştirmek ve ortak standartları yakalayarak eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik gerçekleştirdikleri ve dahil oldukları çalışmalar olarak da

yorumlanabilir. Çünkü geniş ölçekli araştırmalar ile eğitimin uluslararası boyut kazanmasında ve yeni eğitim anlayışının küresel standartlar ve göstergeler oluşturulmasını mümkün kılmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Küresel standartlar aracılığıyla ülkelerin eğitim kalitelerine ilişkin yapılabilecek değerlendirmelerin ve kararların çoğu, öğrencilere uygulanan çeşitli geniş ölçekli çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak verilmektedir (Çakan, 2003).

Geniş ölçekli testlerin birincil amacı öğrencilerin bilgi düzeylerini ve yeteneklerini ölçmek, değerlendirme ve eğitim süreci içerisindeki gelişimlerini izlemek olsa da aynı zamanda ülkelerin eğitim politikalarında da ulusal ve uluslararası düzeyde belirleyici rol oynamaktadır. Geniş ölçekli testlerden elde edilen veriler, ülkelerin eğitim sistemlerini oluşturan çeşitli yönleri hakkında detaylı ve karşılaştırılabilir bilgi sağlamaktadır (Arıkan vd., 2020). Tüm bu bilgiler ışığında geniş ölçekli araştırmalardan elde edilen bulgular önemli bilgiler sağlar. Ancak, bu bulguların etkili şekilde kullanılabilmesi, eğitim üzerinde olası olumsuz etkilerinin önlenmesi için dikkatlice incelenip yorumlanması ve analiz edilmesi gerekmektedir (Çakan, 2003).

Geniş ölçekli çalışmalar, katılımcı ülkelerden seçilen öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerine ilişkin mevcut durumlarını, başarı eğilimlerini, performans düzeylerini ortaya koymakla birlikte başarıyı etkileyen diğer faktörleri de ölçmeyi amaçlayan izleme araştırmaları olarak da nitelendirilmektedir. Ancak Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) tarafından yürütölen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) ve Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yürütölen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) gibi geniş ölçekli çalışmalar son yıllarda öğrencilerin bilişsel becerileri ve bağlamsal yapının ölçülmesinin yanı sıra seçtikleri sosyal, duygusal ve motivasyonel becerisini de ölçmek üzere çeşitli araçları çalışmalarına dahil etmişlerdir (Borgonovi vd., 2023). Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for

Economic Co-operation and Development [OECD]) ise geçtiğimiz yıllarda yalnızca bu beceriler üzerine bir çalışma yaparak bu becerilerin öğretimine, belirlenmesine, ölçülmesine ve izlenmesine attığı önemi bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (Survey on Social and Emotional Skills [SSES]) ile 10 ve 15 yaşındaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin oluşumunu ve gelişimini etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Dokuz ülkeden on şehrin katıldığı araştırmada Beş Faktörlü Kişilik Kuramı temel alınarak belirlenmiş beş temel alana bağlı on beş alt sosyal ve duygusal beceri ve iki bileşik beceri yer almıştır (OECD, 2021a). Bu beceriler aşağıdaki biçimde tanımlanmakta ve listelenmektedir:

Temel Alan 1: Görev performansı – öz denetim, sorumluluk, sebat

Temel Alan 2: Duygu düzenleme – Strese dayanıklılık, iyimserlik, duygu düzenleme

Temel Alan 3: İş birliği – empati, güven, iş birliği

Temel Alan 4: Açık fikirlilik – hoşgörü, merak, yaratıcılık

Temel Alan 5: Başkalarıyla etkileşimde olma – sosyallik, girişkenlik, enerji

Diğer geniş ölçekli öğrenci değerlendirme araştırmalarında da sosyal ve duygusal becerilerin çeşitli boyutlarda yer almasına karşın SSES, sosyal ve duygusal becerileri temele alan ve bu becerilere odaklanarak yapılmış ilk uluslararası araştırma çalışması olarak önem kazanmaktadır (MEB, 2021). Türkiye'nin Cumhuriyetin 100. yılına yönelik eğitimde gerçekleştirilmesi hedeflenenlerin ve stratejilerinin sunulduğu Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu'nda da bireysel ve toplumsal ilerleme için öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi hedeflenen beceriler arasında yer almıştır (MEB, 2023). Dünyada ve Türkiye Eğitim vizyonunda önemi her geçen gün vurgulanan sosyal ve duygusal beceriler üzerine yapılan bu çalışmanın sonuçlarının da doğru bir şekilde ele alınıp analiz edilmesi; bu becerilerin geliştirilmesi için etkili eğitim stratejileri belirlenmesinde ve uygulanmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal ve duygusal beceriler gibi birçok psikolojik boyut içeren yapılar doğası gereği karmaşık ve etkileşimli bir yapıya sahiptir ve doğrudan gözlenemezler (Erkuş, 2012). Bundan dolayı bu yapıları anlamak ve yorumlamak için kullanılacak analiz teknik ve yöntemlerinin de bu karmaşıklığı ortaya koyabilecek düzeyde olması gerekir. Sosyal ve duygusal beceriler gibi içerisinde psikolojik yapıların yer aldığı veriler birçok değişkeni de barındırırlar. Bu yordayıcı yapısal ilişkinin gizli faktör yapılarının ortaya çıkarılabilmesi, içsel ve dışsal Yapısal Eşitlik Modeli gerekmektedir (Çokluk vd., 2021). Çok değişkenli verilerin birlikte incelenebilmesi için veriler bir arada ve eş zamanlı olarak incelenmesi gereklidir. Bilgiler doğrultusunda bu çalışmada Yapısal Eşitlik Modeli'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Tüm bilgiler doğrultusunda mevcut çalışmada sosyal ve duygusal becerilere odaklanan ilk uluslararası araştırma çalışması olan Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES)'ndeki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ile bu becerileri yordayan çeşitli değişkenlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile ele alınarak alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde üzerine çalışılan veriler psikolojik yapıları içerdiklerinden çok değişkenli veriler sunarlar. Bu noktada yapısal eşitlik modelleri (YEM) değişkenler arasındaki ilişkileri eş zamanlı ele alarak matematiksel modeller ile ortaya koyabilir. Çok değişkenli verilerin analiz edilmesi için YEM kullanılmasının diğer analiz yöntemlerinden ayıran avantajlara sahip olması, YEM'in tercih edilen analiz yöntemi olmasına sebep olmaktadır.

YEM, araştırmacılara gizil değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin incelenmesine de olanak tanıyan bir modeldir (Mehta ve Neale, 2005; Muthen, 1994). Yapısal Eşitlik Modeli'nin diğer geleneksel yöntemlerden (ANOVA, çoklu regresyon, yol analizi ve çok düzeyli modeller gibi) farklılaştığı yönlerine bakıldığında şu özellikleri YEM'i tercih edilir kılmaktadır: Ölçme hatalarını dikkate alması; birden fazla bağımlı değişkeni aynı anda modelleyebilmesi; modelin genel uyumunu test edebilmesi; doğrudan ve dolaylı etkileri tahmin edebilmesi, karmaşık ve

özelleştirilmiş hipotezleri sınavabilmesi; normal dağılımın dışında ya da kategorik değişkenler gibi zor verileri ele alabilmesi; çoklu gruplar arası ölçme değişmezliğinin incelenebilmesi (Wang ve Wang, 2012).

Şu ana kadar sosyal ve duygusal becerileri etkileyen birçok faktörden söz edilmesine karşın yapılan çalışmalara bakıldığında büyük bir kısmının sosyal ve duygusal becerilerin etkilediği faktörlerle ilgilidir (Ağırkan, 2021; Allen vd., 2017; Elias ve Haynes, 2008; Karamanlı Gül, 2019; Kutluay Çelik, 2014; Mutlu, 2020; Özdemir ve Özyürek, 2023; Panayiotou vd., 2019; Poulou, 2015; Poulou, 2017; Sklad vd., 2012; Yıldız ve Kahraman, 2021). Ayrıca yine mevcut çalışmalar incelendiğinde sosyal ve duygusal becerileri ele almada bu becerilerin doğasına da paralel şekilde karmaşık istatistiksel teknikler kullanmak yerine demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini betimleyen daha sade istatistiksel yöntemlerini kullanıldığı göze çarpmaktadır (Jenkins vd., 2016; Merter, 2013; Kutluay Çelik, 2014; Şara ve Hasanoğlu, 2015; Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2017; Kurt, 2019; Yıldız ve Kahraman, 2021).

Toplumun en küçük birimi birey olduğundan sosyal ve duygusal becerilerin edinimi yalnızca birey temelinde değil; topluluklar ve bütün olarak toplumlar açısından da önemlidir. Değişken yaşam koşullarına uyum sağlayan bireyler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde refahın ve sosyal ilerlemenin önemli bir unsurudur (Miyamoto vd., 2015). Bu bakımdan çok değişkenli bir veri yapısına sahip olan ayrıca sosyal ve duygusal becerileri temele alarak gerçekleştirilmiş ilk uluslararası çalışma özelliğine sahip Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES)'ndeki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ile bu becerileri yordayan çeşitli değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi ile ele alınarak alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. OECD SSES 2019 çalışması üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar ve ele alınan değişkenler oldukça sınırlıdır (Altın Sert, 2022; Hayır, 2023). Bu çalışmanın incelenen değişkenlerin çeşitliliği ve kapsamı bakımından diğer çalışmalardan farklılaştığı ve örnek olabileceği düşünülmektedir. SSES gibi eğitimsel kararlarda yeri olan geniş ölçekli çalışmalardan elde edilen sonuçların dikkatlice yorumlanması ve incelenmesi her toplumun eğitim süreçlerinde karşılaştırmalar yapabilmesi, düzenlemelerde bulunabilmesi adına

doğruluğunu artırmak bakımından da önemlidir (Çakan, 2003). Tüm bu yönleriyle çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

SSES çalışmasına katılan Türkiye örneklemindeki 10 yaş grubu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) ile öğrencilerin okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynlerle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyoekonomik düzey değişkenleri arasındaki yapısal ilişki ne düzeydedir?

Alt Problemler

1. Büyük beşli sosyal ve duygusal beceriler (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) ile kurulan modelin uyumu ve bu becerilerin birbirleri ile olan ilişkisi nasıldır?
2. Okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynlerle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyoekonomik düzey değişkenleri öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) anlamlı şekilde yordayan değişkenlerle kurulan yapısal model, toplam varyansın ne kadarını açıklamaktadır?

Sayıtlar

1. OECD SSES 2019 çalışmasında yer alan öğrencilerin ölçek maddelerini içtenlikle cevaplandığı varsayılmaktadır.
2. Mevcut araştırmanın araştırma konusuna dahil olan bütün ölçek maddelerinin aynı koşullarda uygulandığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma OECD SSES 2019 Türkiye örnekleme ve 10 yaş grubu öğrenci yanıtları ile sınırlıdır.
2. OECD SSES 2019 Türkiye Örnekleme'ne ait sosyal ve duygusal becerilere ait verilerin sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) 0.05'in altında olduğundan kullanılan analiz yöntemi tek düzeyle sınırlıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Sosyal ve Duygusal Beceriler genel hatları ile tanıtılmış ve ek olarak Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES) hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulamasının tarihsel gelişiminden, temel kavramlarından ve uygulama adımlarından bahsedilmiş ve ardından ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Beceriler

Eğitim alanında sosyal ve duygusal gelişimin önemli görülmesine karşın daha çok akademik başarı gelişimini dikkate alan bir müfredat görülmektedir (Patrikakou vd., 2005). Toplumsal yaşamdaki değişimler ve eğitim alanında ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda akademik becerilerin yanında sosyal ve duygusal becerilerin önemi vurgulanmaya başlamış ve çalışmalar artmıştır (Cristovao vd., 2020). 1980'lerin ortasında sosyal ve duygusal becerilerin eğitimciler ve araştırmacılar tarafından dikkat çekmesi (TUSİAD, 2019); çocuk ve ergenlerdeki problemlerin artışıyla birlikte okullarda sosyal duygusal beceri eğitimi 1990'lardan sonra daha önem kazanmıştır (Kabakçı, 2006). Salovey ve Meyer (1990) ilk sosyal ve duygusal becerileri "Kişinin kendi ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanma yeteneği" olarak tanımlamıştır. Bu tanımın yanında Çoklu zekâ kuramı ve duygusal zekâ kuramı da sosyal ve duygusal becerileri kavramının gelişiminde büyük önem arz etmektedir (Cohen, 1999).

Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında zekanın tek bir yetenekten değil birçok farklı yetenek alanının bileşiminden oluştuğunu ve insanların sekiz tür zekâ kapasitesine sahip olduğundan bahseder. Bu kuram çerçevesinde tanımlanan sosyal zekâ ile içsel zekanın sosyal ve duygusal becerilerden olan öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma gibi becerilerle arasında benzer yanlarının olduğu görülmektedir (Esen Aygün, 2017). Goleman'ın (1995) ise Duygusal Zekâ Kuramı ile bireyin sosyal ve duygusal yeterliklere ilişkin bilişsel yönünün ötesinde sosyal ve duygusal yönünü de geliştirmesi üzerine olan görüşleri ile de sosyal

duygusal beceriler kavramının geliştirilmesinde pay sahibi olmuştur. Sosyal ve duygusal becerileri belirtilen kuramlarla ortak özellikler gösterse de önemli farklara da sahiptir. Özellikle problem çözme, sorumluluk alma ve etik düşünme alt boyutlarına sahip etkili karar alma bileşeni sosyal ve duygusal becerilerini bu kuramlardan belirgin biçimde ayırır (Esen Aygün, 2017).

Sosyal ve duygusal becerilerin bugün bilinen anlamıyla var olması 1994 yılında Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) kuruluşu ile sağlanmıştır (Cohen, 1999; Çapan, 2006). CASEL sosyal ve duygusal becerileri şu şekilde ifade etmektedir: Hem çocukların hem de yetişkinlerin duygularını anlamalarını ve yönetmelerini, olumlu hedefler belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşabilmelerini, empati kurabilmelerini ve ifade edebilmelerini, olumlu ilişkiler kurabilmek ve sürdürmek için gereken bilgi, tutum ve becerileri edindiği ve uygulayabildiği süreçleri içermektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013). CASEL'e göre (2013) sosyal ve duygusal beceriler öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, etkili karar alma ve ilişki kurma becerilerinden meydana gelen beş alanlı bir yapıdır.

Öz farkındalık. Bireyin kendi duygu, düşünce ve değerlerini tanıması, farkına varması ve değerlendirebilmesidir.

Öz yönetim. Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını fark edip bunları etkili biçimde düzenleyebilmesidir.

Sosyal farkındalık. Bireyin farklı geçmişlere ve kültürlere sahip bireyleri anlayabilme, empati kurabilme, çeşitliliği kabul edebilme ve saygı duyabilmesidir.

İlişki kurma. Bireyin çevresindeki diğer bireylerde sağlıklı ilişki kurabilmesi ve bunu sürdürebilmesidir.

Etkili karar alma. Bireyin kişisel davranış ve etik standartları, sosyal normları ve güvenlik endişelerini dikkate alarak yapıcı seçimlerde bulunabilmesi, değerlendirebilmesi, bir yapı oluşturabilmesidir.

Bu beceriler incelendiğinde sosyal ve duygusal becerilerin bireyin kendisine ve çevresine yönelik çok yönlü etkilerinin olduğu ve her bir becerinin önemli yere sahip olduğu görülebilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi sadece bireylerin iyiliği için değil aynı zamanda toplulukların ve toplumların iyiliği açısından da önemlidir (Chernyshenko vd., 2018).

OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES)

OECD, dünyadaki gelişim ve değişimle birlikte ortaya çıkan yeni gereksinimler karşısında, çocuk ve gençler için sosyal ve duygusal beceriler üzerine çalışmalarını arttırmıştır. OECD tarafından yürütülen diğer çalışmalarda da sosyal ve duygusal becerilerin bir yeri olsa da SSES, tümüyle sosyal ve duygusal becerileri temele alan ilk uluslararası araştırma olma özelliğine sahiptir (MEB, 2021). Sosyal ve duygusal becerilerin bilişsel ve akademik gelişiminde kolaylaştırıcı etkisinin yanında kendi başlarına da önemli birer gelişimsel sonuçtur (OECD, 2021a).

SSES kapsamında yapılan uluslararası çalışma 9 ülkeden 10 şehrin katılımı ile yürütülmüştür (Bogota ve Manizales [Kolombiya], Daegu [Güney Kore], Helsinki[Finlandiya], Houston [ABD], İstanbul [Türkiye], Moskova [Rusya], Ottawa [Kanada], Sintra [Portekiz] ve Suzhou [Çin]). Katılımcı şehirlerdeki 10 ve 15 yaşındaki öğrencilerden sosyal ve duygusal becerileri hakkında ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ek olarak bağlamsal yapının oluşturulabilmesi için de öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, aile, okul ve çevresi hakkında da bilgiler toplanmıştır. Araştırmada yalnızca öğrenciler üzerinden değil; ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okul müdürlerinden de veri toplanmıştır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine karşı anlayış geliştirmek için tasarlanan bu çalışmada ayrıca bu becerilerin cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, yaşa göre nasıl farklılaşma gösterdiği; akademik performans ve iyi oluş üzerindeki etkileri üzerine de sonuçlara ulaşılmıştır (OECD, 2021a).

OECD SSES 2019 araştırmasının temelini oluşturan sosyal ve duygusal beceriler modeli, Beş Faktörlü Kişilik Kuramı referans alınarak oluşturulmuştur. Beş faktörlü kişilik kuramı, bireyin kişilik özelliklerinin beş temelde açıklanabileceğini öne süren bir sınıflama

sunmaktadır ve her temel boyutun altında belli önemli davranışlar yer almaktadır. Beş faktörlü kişilik kuramı ile büyük beşli sosyal ve duygusal beceriler modelinin aynı olmadığına altı çizilerek kurama çerçevesinde beş faktör ve önemli davranışları Costa ve McCrae (1992)'nin listelediği şekilde aşağıda verilmiştir (OECD, 2015):

1. **Dışadönüklük (extraversion):** Girişkenlik, hareketlilik, maceraperestlik, coşku, sıcaklık
2. **Deneyime Açıklık (openness to experience):** Merak, hayal gücü, estetik, geniş ilgi alanları, uyarılabilirlik, sıra dışılık
3. **Uyumluluk (agreeableness):** Güven, dürüstlük, fedakârlık, uyum, alçakgönüllülük, sempati
4. **Duygusal Denge (emotional stability):** Anksiyete, sinirlilik, depresyon, öz bilinç, dürtüsellik, kırılabilirlik
5. **Sorumluluk (conscientiousness):** Verimlilik, organizasyon, görev bilinci, başarı çabası, öz disiplin, müzakere

İlk olarak OECD 2015 raporunda önemi vurgulanan ve yapılandırılan bu model, son halini SSES çalışması ile almıştır. Oluşturulan 'Büyük Beşli' modelinde beş ana alana ayrılmış on beş beceri ve iki bileşik beceri yer almaktadır (OECD, 2019).

Başkalarıyla Etkileşimde Olma. Bu alanda çevresindeki insanlarla sağlıklı ilişki kurma ve yürütme becerileri yer almaktadır. Beş faktörlü kuramda dışadönüklük ile açıklanan 'başkalarıyla etkileşimde olma' becerisi, girişkenlik, enerjik olma ve sosyallik alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Girişkenlik: Baskınlıktan ve liderlik etmekten hoşlanma ve tercih etme.

Enerjik olma: Yaşamında hareketli olma ve bunu gün boyu sürdürebilme.

Sosyallik: Çevresindekilerle etkileşim içinde olmaktan keyif alma, iletişimi tercih etme.

Açık Fikirlilik. Bu alanda bireyin belirsiz ya da alışık olmadığı durumlar karşısında sergilediği tavır kastedilmektedir. Entelektüel merakın yeni deneyimlere olan açıklığın bir göstergesi olarak ele alındığı alandır. Beş faktörlü kuramda deneyime açıklık ile açıklanan 'açık fikirlilik' becerisi, merak, yaratıcılık ve hoşgörü alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Merak: Düşünce ve öğrenmeye karşı isteklilik, entelektüel keşiflerde bulunma güdüsü.

Yaratıcılık: Kendine has fikirler, eserler ortaya koyabilme.

Hoşgörü: Farklı anlayışlara karşı açık olma ve zenginlik olarak görme.

İş Birliği. Bu alanda bireyin diğer bireylerle ortak bir amaçta birlikte çalışabilmesi, buna karşı motivasyon kazanabilmesi ve ekip olarak çalışabilmesi ön plandadır. Beş faktörlü kuramda uyumluluk ile açıklanan 'iş birliği' becerisi, empati, birlikte çalışma ve güven alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Empati: Başka insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olma, bakış açısını kavrayabilme.

Birlikte çalışma: Çevresinde yer alan insanlarla ortak çalışma sürdürebilme, uyum içinde çalışabilme.

Güven: İnsanların iyi niyetlerine inanma, davranışların esas düşüncelere ait olduğuna inanma.

Duygu Düzenleme. Bu alanda bireyin kendisine ve çevresindekilere ait tepkileri ve duyguları anlaması ve fark ederek bunları düzenleyebilmesi kastedilmektedir. Beş faktörlü kişilik kuramında duygusal denge ile açıklanan 'duygu düzenleme' becerisi, strese dayanıklılık, duygusal kontrol ve iyimserlik alt becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Strese dayanıklılık: Kaygı ve endişelerini yönetebilme ve sağlıklı karşı koyabilme.

Duygusal kontrol: Duygularını ve duygularının sonucundaki eylemlerini değerlendirebilme ve kontrolünü sağlayabilme.

İyimserlik: Kendine, çevresine ve yaşama karşı umutlu, olumlu beklentilere sahip olma.

Görev Performansı. Bu alanda bireyin ondan beklenen görevleri yerine getirmesi, eylemlerinin sonuçlarını fark edebilmesi ve sorumluluğunu üstlenebilmesi ön plandadır. Beş faktörlü kişilik kuramında sorumluluk olarak açıklanan ‘duygu düzenleme’ becerisi, öz denetim, sorumluluk ve sebat alt kavramları ile ilişkilendirilmiştir.

Öz denetim: Dürtülerinin kontrolünü sağlama ve odağı muhafaza edebilme.

Sorumluluk: Kendinden bekleneni takip edebilme ve gerçekleştirebilme.

Sebat: Görevleri ve etkinlikleri sonuna kadar sürdürebilme.

Bu becerilere ek olarak açıklanan on beş beceriyi etkileyen **bileşik beceriler** ise *başarma motivasyonu* ve *öz yeterlidir*.

Bu çalışmada OECD SSES 2019 becerileri ile ilişkili değişkenler yapısal eşitlik modeli ile analiz edileceği için aşağıdaki bölümde öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini incelemede kullanılacak yapısal eşitlik modeli açıklanacaktır.

Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), istatistiksel bir yöntem olmaktan ziyade pek çok istatistiksel tekniği bünyesinde barındıran şemsiye bir kavramdır. YEM, bir dizi istatistik teknik ile bir veya daha fazla sürekli ya da süreksiz bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak tanır (Ullman,2012). Kaplan (2001) da benzer şekilde yapısal eşitlik modellemesini gözlemlenen verilerin ortalamaları, varyansları ve kovaryansları hakkındaki hipotezleri, varsayılan kavramsal ya da teorik bir model kullanılarak daha az sayıda ‘yapısal’ parametrelerle temsil etmeyi amaçlayan bir yöntemler sınıfı olarak tanımlamaktadır. Yapısal eşitlik modellemesinin yanı sıra bu teknikleri tanımlamak için literatürde farklı adlandırmalar da mevcuttur: nedensel modelleme, eşzamanlı denklem modellemesi, kovaryans yapıların analizi ve özel YEM türlerinden olan yol analizi ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bu adlandırmalardan bazılarıdır (Ullman, 2012). Gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiler hakkındaki teorik hipotezleri de test etme imkânı sunan YEM, temelinde yol analizini, eş zamanlı regresyon eşitliklerini ve faktör analizini barındırır (Şen, 2020). Bu birleşim

sayesinde regresyon modelindeki yordayıcı yapısal ilişki ile faktör analiziyle açıklanabilen gizil faktör yapıları tek bir analizde birleşmiştir (Sümer, 2000).

Sosyal ve davranış bilimlerinde daha karmaşık sorulara yanıt verme imkânı tanıyan ve bilgisayar programlarının geliştirilmesiyle daha da popülerleşen yapısal eşitlik modellemesinin bu alanlarda çıkışı ise 70'lerin başında Jöreskog başta olmak üzere birçok sosyal bilimcinin katkılarıyla alana uyarlanmıştır (Sümer, 2000; Çokluk vd., 2021). Bu teknikler bütününün ortaya çıkışında bazı çalışmalar etkili olmuştur. Sewall Wright, 1918 yılında laboratuvarındaki hayvanların yavrularının genetik yapısını ortaya koymak için yol analizini kullanmıştır. Wright, yavrularda gözlemlenen değişkenlerin korelasyon matrisini geliştirdi ve hem doğrudan hem de dolaylı etkileri gösteren bir yol diyagramı çizdi (Karimi ve Meyer, 2014). Biyoloji alanında sıklıkla kullanılan bu analiz, daha sonraları sosyal bilimlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Spearman da çalışmalarıyla bilişsel performansın birbiriyle ilişkili çoklu ölçümleri arasındaki ilişkileri faktör analizini kullanarak ölçmekteydi. Bilişsel süreçlerin genel ve belirli bir faktör içerdiği iki faktörlü zekâ teorisini ortaya koymuştur ve bugün ölçme modeli olarak kullanılan faktör modellerinin geliştirilmesinde öncü olmuştur (Şen, 2020). YEM'in gelişiminde bir önemli adım da ekonometri alanında gerçekleşmiştir. Frisch, Waugh, Haavelmo ve Koopmans gibi araştırmacılar, kısmi regresyon katsayılarını kullanarak tek bir denklem içerisinde çok değişkenin yer aldığı bir model oluşturmuş, yapısal ilişkiyi bir teorik ilişki olarak öne sürmüş ve yapısal eşitlik modellemesi tanımlama ilkelerinin temellerini oluşturmuşlardır (Karimi ve Meyer, 2014; Şen, 2020).

Eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinde kullanılan yapısal eşitlik modellemesinin diğer yöntemlerden farkına bakıldığında içerisinde barındırdığı tekniklerin tek başlarına yapamadıkları analizleri eş zamanlı olarak tek başına yapabildiği görülmektedir. Ayrıca YEM, gizil yapıları temsil etmek için birden fazla ölçüm kullanabilir ve ölçme hatalarıyla gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki ilişkileri de dikkate almaktadır (Şen, 2020). Yapısal eşitlik modellemesi, teoriyi elde edilen veriler doğrultusunda test edilmek istendiğinde; çeşitli örneklemelerden elde edilen verilerden yeni bir teori oluşturmada; yapı geçerliği için kanıt

sunmada; ölçme değişmezliği incelemelerinde; gözlenen değişkenlerin hatalarını ele almada ve çok değişkenli modellerin doğrudan ve dolaylı etkilerini kestirmede kullanılan sofistike bir teknikler bütünü olarak popülerliğini korumaktadır (Şen, 2020).

Yapısal Eşitlik Modellemesinin Temel Kavramları

YEM'e ait birtakım temel kavramlar mevcuttur. Bu kavramlar, yapısal eşitlik modellemesinin anlaşılabilmesi, uygulanabilmesi ve yorumlanabilmesi için elverişlidir. Ortak bir dil olmasa da kurulan modellerde değişkenler ve rolleri bakımından yaygın kullanılan terimler ve semboller, açıklamalarıyla birlikte özetlenmiştir.

Sık kullanılan terimlerin başında **gizil değişken** ifadesi gelmektedir. Gizil değişken (faktör/yapı), doğrudan gözlenemeyen ya da varsayımsal yapı olarak ifade edilir ve diyagramda *daire* veya *elips* ile sembolize edilir. Bir sonraki değişken ise **göstergedir**. Gösterge (ölçülen/gözlenen değişken), ölçülen değişkendir ve gizil değişken ölçülmek istendiğinde gösterge olarak da adlandırılır. Diyagramda *kare* veya *dikdörtgen* olarak sembolize edilir. Değişkenler arasındaki etkinin açıklanmasında kullanılan tanım ve semboller de benzer şekilde ortaklık göstermektedir. **Faktör yükü** (yol yükü), gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkidir. Diyagramda *ok* ile gösterilir ve yön ifade eder. **Doğrudan etki** (yol katsayısı/yol), gizil değişkenler arasındaki tek yönlü ilişkidir. Gösterimi faktör yükü ile aynıdır. **Çift yönlü ilişki** (kovaryans/korelasyon), gizil değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkidir. *Çift yönlü ok* ile gösterilir. **Gösterge hatası** (yordayıcı hatası/ölçme hatası), 'e' ile gösterilir ve gizil değişkenin açıklayamadığı gösterge hatasıdır. **Bozulma** (yordayıcı hatası), 'D' ile gösterilir ve yordayıcının açıklayamadığı bağımlı gizil değişken hatasıdır. **Açıklanan varyans** ' R^2 ' ile gösterilir ve yordayıcıların açıklayabildiği bağımlı gizil değişkenin varyans yüzdesidir. Son olarak **parametre** (yol), iki değişken arasındaki varsayımsal ilişkidir ve diyagramda *ok* ile gösterilir (Weston ve Gore, 2006).

Yapısal eşitlik modellemesinde, belirtilen değişkenlere ek olarak bir de değişkenin içsel ya da dışsallığı söz konusudur. Modelde diğer değişkenler tarafından yordanan ve açıklanmaya çalışan değişkenler modelin **içsel** (endogenous) değişkenleri; değişkenleri

yordaması ve açıklaması için modele dahil edilen mevcut model içerisinde açıklanmayan değişkenler **dışsal** (exogenous) değişkenler olarak ifade edilir. Gizil ve gözlenen değişkenler kurulan modele göre içsel ya da dışsal değişkenler olabilirler. Ayrıca literatürde içsel değişken ifadesinin bağımlı değişken yerine; dışsal değişkenin de bağımsız değişken yerine kullanılabilirdiği bilinmektedir (Şen, 2020).

Ölçme Modeli ve Yapısal Model

Yapısal eşitlik modelleri genel olarak iki temel kısımdan oluşmaktadır: Ölçme modeli ve yapısal model. Ölçme modeli, gizil değişkenler ya da yapılar ile göstergeler arasındaki ilişkileri tanımlayan doğrulayıcı faktör analizi uygulamasıdır. Gözlenen göstergeler ile bu göstergelerin altında var olduğu düşünülen yapı veya faktörlerle arasındaki ilişkiler önerilerek bir model tasarlanır. Burada amaç birtakım önsellerle kurulan modelin eldeki veriler tarafından karşılanıp karşılanmadığını yani 'doğrulanıp doğrulanmadığını' incelemektir (Brown, 2015). Yapısal model ise ölçme hatalarının etkisinden ayrılmış gizil değişkenlerin eş zamanlı regresyon eşitlikleriyle birbirleriyle ilişkilendirilmesi söz konusudur (Çokluk vd., 2021). Ölçme modellerinin kurulup değerlendirilmesinin ardından gizil değişkenler yani yapılar arasında varsayımsal ilişkiler oluşturularak yapılar arası bir yol modeli kurulur ve değerlendirilir (Wang ve Wang, 2012).

Yapısal Eşitlik Modelinin Uygulama Adımları

YEM uygulamasında izlenmesi önerilen bazı temel aşamalar mevcuttur. Kline (2016), uygulama esnasında izlenecek ortak adımları şu şekilde sıralamıştır:

1. Modelin belirlenmesi
2. Modelin tanımlanması
3. Parametre kestirimi
4. Uyumun değerlendirilmesi
5. Modelin yeniden tanımlanması

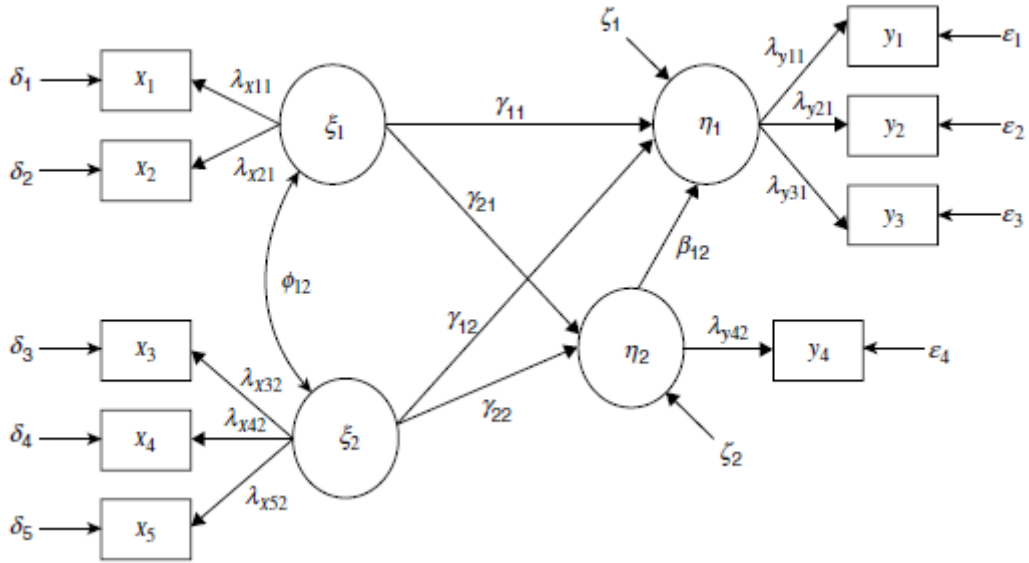
6. Sonuçları raporlama

Bu aşamalardan önce YEM uygulaması için verilerin sayıltıları karşılayıp karşılamadığı da incelenmelidir. Mevcut araştırmada kullanılan SSES verileri ve sayıltılar yöntem bölümünde incelenmiştir.

Modelin Belirlenmesi. YEM'e öncelikle değişkenlerin arasındaki hipotetik ilişkiyi ortaya koyacak modelin kurulması ile başlanır. Kline'in da ifade ettiği üzere model belirleme en önemli adımdır. Bu adımın doğru atılması sonraki aşamalarda elde edilecek sonuçların, doğru kurulmuş bir model temelinde elde edildiği varsayımıyla şekillenir (Kline, 2016). Bu adımda kestirilecek her bir parametreye ilişkin eşitlikler belirlenir, matrisler oluşturulur ve bir yol diyagramı tasarlanır. Bu diyagramda belirlenen ortak faktörler, gözlenen değişkenler, faktörler arası varyans ve kovaryanslar, yol katsayıları, artık değişkenler arasındaki ilişkiler, varyanslar ve kovaryanslar yer alır (Şen, 2020). YEM diyagramında gözlemlenen değişkenler (göstergeler) kare, gizil değişkenler (faktörler) daire ya da oval şekilde ifade edilir. Değişkenlerin arasındaki doğrudan ilişkiler oklarla gösterilir ve okun ucu etkilenen değişkeni göstermelidir. Çift yönlü oklar ise etkilerin yerine değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri ifade eder. Tüm bu ifadeler aşağıda yer alan Wang ve Wang (2012) tarafından çizilmiş örnek bir diyagramda da görülmektedir.

Şekil 1

Yapısal Eşitlik Modeline Ait Yol Diyagramı



Diyagramda X_1 ve X_2 gözlenen değişkenlerinin ξ_1 (ksi) ile temsil edilen gizil değişkenin göstergeleri olarak yer almaktadır. Benzer şekilde X_3 , X_4 ve X_5 gözlenen değişkenleri ξ_2 gizil değişkeninin; Y_1 , Y_2 ve Y_3 gözlenen değişkenleri η_1 (eta) gizil değişkeninin; Y_4 'ün ise η_2 gizil değişkeninin göstergesidir. ξ_1 ve ξ_2 gizil değişkenleri **dışsal değişken** (modelde açıklanmayan bağımsız değişken); η_1 ve η_2 gizil değişkenleri **içsel değişken** (modelde açıklanan bağımlı değişken) olarak da tanımlanabilir. Diyagramda içsel ve dışsal değişkenin terimlerinin gösteriminde farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Gözlenen dışsal değişkenlere ait ölçme hatası δ (delta), gizil değişkenler arası yol katsayısı Φ (phi), dışsal değişkenden içsel değişkene olan yol katsayısı γ (gamma) ile gösterilir. İçsel değişkenlere ait ölçme hatası ζ (zeta), gözlenen içsel değişkenlere ait ölçme hatası ϵ (epsilon), gizil değişkenler arası yol katsayısı β (beta) ile gösterilir. Son olarak değişkenler arasında kurulan ilişkilere ait faktör yükleri λ (lambda) ile temsil edilmektedir (Wang ve Wang, 2012).

Kurulan yapısal eşitlik modeli yol diyagramının yanı sıra ölçme modeli ve yapısal modele ait birtakım eşitlikle de model belirlenebildiği ifade edilmişti. Örnek verilerin YEM diyagramındaki eşitlikler şu şekilde sıralanabilir:

$$\xi_1 = X_1\lambda_{x11} + \delta_1 + X_2\lambda_{x21} + \delta_2 \quad (\text{Dışsal ölçme modeli}) \quad (1)$$

$$\xi_2 = X_3\lambda_{x32} + \delta_3 + X_4\lambda_{x42} + \delta_4 + X_5\lambda_{x52} + \delta_5 \quad (\text{Dışsal ölçme modeli}) \quad (2)$$

$$\eta_1 = Y_1\lambda_{Y11} + \varepsilon_1 + Y_2\lambda_{Y21} + \varepsilon_2 + Y_3\lambda_{Y31} + \varepsilon_3 \quad (\text{İçsel ölçme modeli}) \quad (3)$$

$$\eta_2 = Y_4\lambda_{Y42} + \varepsilon_4 \quad (\text{İçsel ölçme modeli}) \quad (4)$$

$$\eta_1 = \xi_1 \gamma_{11} + \xi_1 \gamma_{x21}\beta_{12} + \xi_2 \gamma_{x12} + \xi_2 \gamma_{x22}\beta_{12} + \zeta_1 \quad (\text{Yapısal model}) \quad (5)$$

Bu noktada modelde yer alması gereken değişkenin atlanması ya da yer almaması gereken bir değişkenin modele dahil edilmesi gibi modelin yanlış belirlenmesine sebep olabilecek ihmallere **belirleme hatası** denir. Bu hata varılan sonuçların yanlış ve yanlış olmasına yol açabilir (Schumacker ve Lomax, 2010). Belirleme hatasının olduğu durumlarda, hataları tespit ederek model yeniden belirlenerek düzeltme yoluna gidilebilir (Şen, 2020).

Modelin Tanımlanması. Modelde yer alan parametrelerin kestiriminden önce bu modelin tanımlanmış olması gerekmektedir. Modelin tanımlanmasında belirli kurallar ve gereklilikler vardır. Bir modelin tanımlı olması o modelde kestirilecek her parametre için tek bir değer elde etmesi olarak da ifade edilebilir. Modeldeki tüm parametreler tanımlandığında model de tanımlanmış olur. Bir model eksik, tam ya da aşırı tanımlanmış olabilir (Şen, 2020).

Tanımlanabilme kararı için öncelikle modelin serbestlik derecesi sifıra eşit ya da büyük olmalıdır ($sd \geq 0$). Yani gözlemlerin sayısı modelde serbestçe kestirilen parametrelerin sayısına eşit ya da daha büyük olmalıdır. Gözlemlerin sayısını hesaplamak için aşağıdaki denklemden faydalanılabilir:

$$\frac{\text{gözlenen değişken sayısı} (\text{gözlenen değişken sayısı} + 1)}{2}$$

Elde edilen sonuç 0'dan küçük ise bu eksik tanımlanmış bir modeldir, yorumu yapılabilir. Eksik tanımlanan bir modelde parametreler için kurulan denklemin benzersiz tek bir çözümü olmaz. Birden fazla çözüm söz konusudur ve bu şartlar altında parametre kestirimi güvensiz olacağından yapılmamalıdır. Elde edilen sonuç 0'a eşit olduğunda ise model tam tanımlanmış anlamına gelmektedir. Yani parametreler için tek bir olası değer kestirilmektedir. Böyle bir modelde parametre kestirimi yapılabilse de model test etmeye elverişli değildir. Modelin hem kestirim yapabilmeye hem de test edilmeye uygun olması ancak modelin aşırı tanımlanmış olmasıyla sağlanır. Aşırı tanımlanmış modelde, kurulan denklem sayısı parametre

sayısından fazladır yani serbestlik derecesi pozitifdir ($sd > 0$). Pozitif serbestlik derecesi, aşırı tanımlanmış model demektir. Aşırı tanımlanmış modeller de her bir parametre için tek bir çözüm bulmayı ve kestirim yapılmasına olacak sağlar (Wang ve Wang, 2012; Şen, 2020).

DFA Modellerinde Tanımlama Gereklilikleri. Modelin tanımlanmasının yanında standart bir DFA modeli tanımlanırken de karşılanması gereken bazı gereklilikler vardır.

Öncelikle her gizil değişkene bir ölçek verilmelidir. Ölçek verme işlemi iki şekilde yapılabilir: ULI (Unit Loading Identification) ve UVI (Unit Variance Identification). İlk yöntem olan ULI'de faktörün altında yer alan göstergelerden biri referans değişken olarak belirlenir ve kestirilen faktör yükü 1'e sabitlenir ve böylece o faktörün altındaki diğer göstergeler sabitlenen gösterge referans alınarak kestirilir. İkinci yöntem olan UVI'de ise faktörlerin varyansları 1'e sabitlenir ve böylece faktörler standartlaştırılmış olur. Standartlaştırılmış faktörlerin altında yüklenen göstergeler serbest kestirilir (Kline, 2016). Bir diğer gereklilik her faktör altında toplanan gösterge sayısı ile ilgilidir. Eğer DFA modeli tek faktörden oluşuyorsa bu faktörün en az üç göstergeye; iki ya da daha fazla faktörden oluşuyorsa her faktörün en az iki göstergeye sahip olması gerekmektedir (Brown, 2015).

Parametre Kestirimi. Modelin tanımlanmasının ardından modelin en küçük birimi olan parametre kestirimine sıra gelmektedir. Parametre kestiriminde örneklem kovaryans matrisi (S) ile modele dayalı kestirilen kovaryans matrisi (Σ) arasındaki farkı olabilecek en küçük miktara indirmek amaçlanır. $S = \Sigma$ eşitliği sağlandığında yani örneklem kovaryans matrisi ile modele dayalı kestirilen kovaryans matrisi arasındaki fark 0 çıktığında iki matris arasında mükemmel uyum söz konusudur (Wang ve Wang, 2012). Parametre kestiriminde farkın minimuma indirilmesi amacı uyum fonksiyonları kullanılarak sağlanmaktadır. Uyum fonksiyonları aynı zamanda parametre kestirim yöntemleri olarak da bilinmektedirler. S ile Σ arasındaki farkı en aza indirmek için kullanılan yaygın kestirim yöntemlerinden bazıları şunlardır (Şen, 2020): Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood, ML), Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Squares, WLS), Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler

(Unweighted Least Squares, ULS), Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squares, GLS).

Bahsedilen yöntemlerde öncelikle bazı makul başlangıç değerleri belirlenir ve yinelemeler (iterative) başlar. Model tarafından üretilen kovaryans matrisi (Σ) hesaplanır ve örneklem kovaryans matrisi ile karşılaştırılır. Bu işlem matrisler birbirlerine yeterince yakınlaşana kadar devam eder, yinelemeler uygun yakınsama sağlandığında sona erer ve nihai parametrelerin kestirimi sağlanmış olur. Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood, ML), bu yöntemler arasında en yaygın olan yöntemdir. Bunun sebebi büyük örneklemelere uygun, dengeli ve yansız sonuçlar vermesidir. ML yöntemini kullanmak için verilerin çok değişkenli normalliğe uygun, sürekli yapıda olması ve büyük bir örneklemden toplanması gerekmektedir. Aynı şekilde GLS de çok değişkenli normallik gerektiren yöntemler arasındadır. Verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olmadığı durumlarda ise ML kestiriminin daha dirençli (robust) alternatifi MLR kullanılabilir. WLS ve ULS kestirimleri de çok değişkenli normalliği karşılayamayan verilerde kullanılabilen yöntemlerdir (Şen, 2020).

Uyumun Değerlendirilmesi. Örneklem kovaryans matrisi (S) ile model kovaryans matrisi (Σ) arasındaki farkın uygun kestirim yöntemiyle kestirilmesinin ardından $S = \Sigma$ hipotezi üzerine model-veri uyumu değerlendirilmelidir. Eğer modele ait kestirilen kovaryans matrisi ile örneklem kovaryans matrisi arasında istatistiksel bir farklılık yoksa hipotezden de anlaşılacağı üzere model-veri uyumunun sağlandığını ve H_0 hipotezinin kabul edildiği söylenebilir. Aksi durumda ise H_0 hipotezi reddedilir. Kestirilen parametrelerin yorumlanmasından önce uyumun değerlendirilmesi gerekmektedir (Wang ve Wang, 2012).

Model-veri uyumunun incelenmesinde kullanılacak pek çok test istatistiği ve uyum indeksi vardır. Çalışmalarda pek çok indekse ve en iyi uyumu gösteren indekslere yer vermek yanıltıcı olabilir. Her bir uyum indeksi model ve veri uyumuna farklı perspektiflerden yaklaştığından dolayı raporlamalarda farklı uyum indeksi sınıflarından seçilecek indekslere yer vermek modelin uyumuna ilişkin değerlendirme yapmanın mantığına yatkındır. Bu bilgilere ek

olarak Kline (2016) uyumun değerlendirilmesi adımımda ki-kare model test istatistiği, RMSEA, CFI ve SRMR uyum indekslerinin raporlanmasını önermiştir.

Model Ki-Kare İstatistiği. Ki-kare istatistiği (chi-square goodness of fit) kullanılan YEM programına bağlı olarak iki farklı fonksiyon ile hesaplanmaktadır:

$$(N - 1) F_{ML} \quad (1)$$

$$N (F_{ML}) \quad (2)$$

Bu formüllerde ML yöntemi ile kestirimi yapılan uyum fonksiyonunun minimum olduğu değerler örneklem büyüklüğüyle ya da örneklem büyüklüğünün bir eksiği ile işleme alındığı görülmektedir (Kline, 2016). Ki-kare istatistiğinin manidar olması yani H_0 reddi istenen bir durum değildir çünkü bu istatistik aslında bir **uyum kötülüğü** testidir. Değer ne kadar büyükse modelin veri ile o kadar kötü uyum gösterdiği anlamı çıkar. Ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğüne duyarlıdır. Örneklemden elde edilen kovaryans matrisi ile model kovaryans matrisi arasındaki ihmal edilebilecek farklar büyük örneklem kullanıldığında ki-kare değerinin anlamlı çıkmasına neden olur ve yanlış yorumlara neden olabilir. Bu durumun yaşanmaması için serbestlik derecesi de dikkate alınmalıdır. Serbestlik derecesinin ki-kare istatistiğine oranı 3 ve daha altında ise uyum iyi; 5'e kadar ise yeterli uyum olarak değerlendirilebilir. Çoklu normalliğin sağlanmadığı ve bundan dolayı MLR kestirim yönteminin kullanıldığı modellerde ki-kare değeri mevcut haliyle yorumlanamaz, Satorra-Bentler düzeltmesi ile duruma uygun ve güvenilir istatistikler sağlanabilir (Çokluk vd., 2021).

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error Of Approximation, RMSEA). Steiger ve Lind (1980) tarafından geliştirilen ve Browne ve Cudeck (1993) ile popülerleşen RMSEA uyum indeksi, merkezi olmayan dağılımda örneklem kovaryansını kestirir ve modeldeki uyumsuzluk derecesi hakkında bilgi verir (Chen vd., 2009). Bundan dolayı uyum kötülüğü indeksi olarak da değerlendirilen bu indeks 0 ile 1 aralığında değer alır ve %90 güven aralığı (confidence interval, CI) ile raporlanır. Değer 0'a yaklaştıkça

model uyumunun yaklaşık uyumdan çok ayrılmadığı; 1'e yaklaştıkça bu ayrışmanın fazla olduğu yorumu yapılabilir.

RMSEA indeksi genel olarak şu şekilde yorumlanır: 0.05'in altındaki değerler mükemmel uyum; 0,05-0,08 arasındaki değerler adil uyum; 0.08-0.10 arası değerler vasat uyum ve 0.10 üzeri değerler kötü uyum (Brown ve Cudeck, 1993; Wang ve Wang, 2012). Hu ve Bentler (1999) ise RMSEA indeksi için 0.06 değerini kesme noktası olarak önermiş ve bu değer altındaki değerlerin iyi uyum olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI). Bentler (1990) tarafından geliştirilen CFI, mevcut model kovaryans matrisi ile boş model kovaryans matrisini karşılaştırır. Boş model, değişkenler arasında ilişkinin olmadığı bir yokluk modelidir. 0 ile 1 arasında değer alır ve kurulan modelin boş modelden olması yani CFI indeksinin 1'e yakın olması istenen durumdur (Wang ve Wang, 2012). CFI indeksi artımlı veya göreceli uyum indeksleri arasında yer almaktadır. CFI indeksinin 0.95 ve üzerinde olması mükemmel uyum; 0.90 ve üzerinde olması ise modelin iyi uyum gösterdiğini belirtir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000).

Standardize Edilmiş Artık Ortalamalarının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR). Kök artık ortalamaları karekökünün standartlaştırılmış hali olan SRMR, örneklem korelasyon matrisi ile kestirilen model korelasyon matrisi arasındaki farkın ölçüsüdür. 0 ve 1 arasında değer alır ve indeks 0'a yaklaştıkça modelin uyumu artmaktadır. Mükemmel uyum için 0.05 ve altı; iyi uyum için 0.08 ve altı kesme değer olarak önerilmektedir (Brown, 2015).

Modelin Yeniden Tanımlanması. YEM uygulamasında ilk adımda belirlenen model her zaman veriyle uyum sağlamayabilir. Bu durumda model-veri uyumsuzluğunun olası sebepleri tespit edilmeli ve bu doğrultuda modelde bazı değişiklikler yapılmalıdır. Sonrasında tekrar belirlenen model mevcut veriler kullanılarak düzenlenen model tekrar test edilir. Modeli yeniden tanımlamak için öncelikle modeldeki parametrelere yönelik önerilen modifikasyon indeksleri kullanılmaktadır (Sörbom, 1989). Modifikasyon indeksi, belli bir sığra sabitlenen

parametrenin serbest kestirilmesiyle model ki-kare istatistiğinde ne kadarlık bir azalma olacağını yaklaşık olarak verir (Kline, 2016). Modelin yeniden belirlenmesinde artık değerlere de bakılmalıdır. Artık değerler, S ve Σ kovaryans matrisleri arasındaki farkı ifade eder. Bu farkları içeren bir matris oluşturulur. Güvenilir değerlendirmeler yapabilmek adına artık değerlerin standartlaştırılmış değerler ele alınabilir. Bu değere göre ± 1.96 aralığı dışında kalan değerlerin model-veri uyumsuzluğu olduğunu gösterir (Şen, 2020).

Yeniden belirleme sürecinde elde edilen değerler istatistiksel olarak daha iyi değerler sağlamış olsa da yalnızca bu iyileşmeler odağında düzenlemeler yapılmamalıdır. Yeniden ele alınan model istatistiksel temelin yanında teoriye de dayalı olmalıdır (Çokluk vd., 2021).

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında, sosyal ve duygusal becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar OECD SSES 2019 çalışmasındaki verileri kullanarak yürütülen ve diğer veriler ile yürütülen (diğer geniş ölçekli çalışmalar, araştırmacılar tarafından kullanılan çalışmalar vb.) olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur. Ayrıca benzer araştırmaların analizlerinde Yapısal Eşitlik Modeli yöntemini kullanan örnek çalışmalar da bu başlık altında yer almaktadır.

OECD SSES 2019 verileri ile yürütülen çalışmalar

Lee ve Junus (2024) , OECD SSES 2019 verilerini kullanarak (N= 25.454) Kuzey Amerika (Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri) ve Doğu Asya ülkelerindeki (Çin ve Güney Kore) öğrencilerin arasındaki benzerlik ve farkları incelemişlerdir. Kültürel bağlamdaki ölçme aracının nasıl farklılaştığını keşfedici grafik analizi ile inceleyen çalışma, SSES ölçme modelinin Amerika ve Asya kültürlerinde de karşılaştırılabilir olduğu ancak bazı farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Duygusal kontrol, iyimserlik, görev performansı, açık fikirlilik, prososyal davranış ve liderlik becerileri ortakken; dürüstlük becerisi yalnızca Kuzey Amerika örneğinde tanımlanabilmiştir. Ayrıca bazı beceriler kuramsal modelin aksine başka beceri alanları ile ilişkili bulunmuştur.

Gao ve arkadaşları (2024) OECD SSES 2019 çalışmasının Çinli öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini okul hesap verilebilirliği bağlamında incelemişlerdir. 3800 öğrenci verisi ile yapılan çalışmada okulların sosyal ve duygusal becerileri değerlendirme durumları yordayıcı değişken olarak belirlenmiş ayrıca demografik bilgileri de araştırmaya dahil edilmiştir. Buna göre resmi denetimlerin altı sosyal ve duygusal beceri alanında öğrenci performansını geliştiremeyebileceğini dahası bu denetimlerin öğrencilerin duygusal kontrolü üzerinde olumsuz etkisi olabileceği bulgularına yer vermişlerdir. Okulların denetim sonuçlarını içsel hesap verilebilirlik amacıyla kullanmaları öz denetim, sosyallik ve başarı motivasyonu becerilerinde azalmaya sebep olabilirken; dışsal hesap verilebilirlik amacıyla kullanıldığında öz denetim ve başarı motivasyonu başta olmak üzere tüm becerilerde artışa neden olduğu gözlenmiştir.

Wang, King ve Zeng (2024) OECD SSES 2019 çalışmasına katılan 10 katılımcı şehrin ülkelerini düzey olarak almış ve tüm öğrencilerin verileri (N= 60.985) çok düzeyli yapısal eşitlik modeli kurarak işbirlikçi okul ikliminin sosyal ve duygusal becerilerle olan bağlantısını araştırmıştır. Araştırmada işbirlikçi okul iklimi ile sosyal duygusal beceriler arasında pozitif bir ilişki varken; rekabetçi okul ikliminin sosyal ve duygusal becerilerle olan ilişkisinin negatif olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayır (2023), okul ikliminin öğrencilerdeki sosyal ve duygusal becerileri nasıl etkilediğini araştırmıştır. Okul ikliminin faktörlerinden olan zorbalık, okula aidiyet duygusu ve okul kaygısının yordayıcı değişken olarak belirlendiği çalışmanın örneklemini, OECD SSES 2019 çalışmasına katılan Finlandiya, Türkiye ve Kolombiya gibi farklı kültürlerden 10 ve 15 yaş öğrenciler oluşturmuştur. Çoklu doğrusal regresyon yöntemi ile analiz edilen çalışmanın sonuçlarına göre okul ikliminin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini yordadığı görülmüştür. Okul kaygısı faktörünün strese dayanıklılık, iyimserlik, duygu kontrolü, yaratıcılık, girişkenlik, enerji, öz yeterlik becerilerini negatif yönde yordadığı; okula aidiyet duygusu faktörünün Finlandiya'da 10 yaş öğrencilerin girişkenlik becerisi dışında tüm ülke ve yaş gruplarında 17 beceriyi pozitif yordadığı; zorbalık faktörünün 10 yaş öğrencilerde öz denetim ve duygu kontrolü becerilerini negatif yordadığı raporlanmıştır. Ek olarak zorbalık faktörünün

15 yaş Kolombiyalı öğrencilerde öz denetim ve Finlandiyalı öğrencilerde duygu kontrolü becerilerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı da bulgular arasındadır. Okul iklimi faktörleri öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini açıklama bakımından ortak noktalara sahiptir ancak bu faktörlerin farklı kültürlerde ve yaş gruplarında farklı etkilere sahip olduğu hatta bazı becerilerde anlamlı etkilerinin olmadığı da görülmektedir.

Altiner Sert (2022) öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin matematik başarısını sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sosyal ve duygusal becerilerini değerlendirme grupları bakımından incelemiştir. Bu doğrultuda OECD SSES 2019 çalışmasına katılan 15 yaşındaki Türk öğrenci verileri kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kullanarak yürütülen çalışmada sosyal ve duygusal becerilerin matematik başarısını %8 oranında açıkladığı raporlanmıştır. Sosyal ve duygusal becerilerin matematik başarısını açıklamada kız öğrencilerde daha güçlü olduğu; düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde diğer düzeylere göre daha yüksek oranda açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu becerileri değerlendiren okulların matematik başarısı ile olan ilişkisinin değerlendirmeyen okullara göre daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır.

Sosyal ve Duygusal Beceriler ile ilgili yürütülen diğer çalışmalar

Collie ve arkadaşları (2024), öğrencilerin özerkliği destekleyici öğretim algıları ile algılanan sosyal ve duygusal uyum arasındaki ilişkiyi; bu ilişkinin öğrencilerin iyilik hali ve sosyal duygusal becerileri ve davranışları ile olan bağlantısı araştırılmıştır. 501 öğrencinin katılımı ile yürütülen araştırmada bifaktör keşfedici YEM (bifactor ESEM) ile algılanan sosyal duygusal yeterliğin beş boyutu (girişkenlik, hoşgörü, sosyal düzenleme, duygu düzenleme, duygusal farkındalık) genel ve özel faktörlerle incelenmiştir. Ardından YEM uygulamasıyla tüm değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin özerkliklerinin algılanan genel sosyal duygusal yeterlik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Algılanan genel sosyal duygusal yeterlik ise belirtilen beş boyutla uyum göstermiştir. Bulgular öğrencilerin iyilik halleri ile algılanan sosyal duygusal yeterliklerin arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Korkut ve Özyürek (2023) okul öncesi çocuklarda zorba ve kurban davranışları ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Karabük İl'inde öğrenim gören 5-6 yaşındaki 150 çocuk katılmıştır. Çocuklardan toplanan verilerle yürütülen araştırma sonucunda zorba ve kurban davranışlarının sosyal beceriler bakımından cinsiyet ve yaşa göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kız çocukların akademik destek, arkadaşlık ve duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu; 6 yaşındaki çocukların ise arkadaşlık becerilerinin 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklardaki kurban davranışları, pasif zorba davranışları ve zorba davranışları arttıkça sosyal becerilerden başlangıç becerilerinin, arkadaşlık becerilerinin, duygu düzenleme becerilerinin ve akademik destek becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Guo ve arkadaşları (2022) sosyal ve duygusal becerileri akademik ve yaşam başarısı bakımından incelemiştir. Veri çeşitliliği (öğrenci, öğretmen ve ebeveyn), farklı yaş grupları (10 ve 15 yaş) ve büyük örneklem (N= 5533) ile yürütülen çalışmada sosyal ve duygusal beceriler bakımından öğrenci ve ebeveyn cevaplarının ilişkili olduğu görülmüştür. Veri çeşitliliğinin sağlanmasının sosyal ve duygusal becerileri yordamayı artıran bir durum olduğu da bulgular arasındadır. Özdenetim, güven, iyimserlik ve enerji sosyal ve duygusal becerileri ile akademik ve yaşam başarısı arasındaki anlamlı ilişkiler de elde edilen bulgular arasındadır.

Ağırkan (2021) ergenlerde öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin sosyal ve duygusal becerileri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan'da yer alan 42 lisedeki 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur (N=3017). Öğrencilerden toplanan verilerin analizi sonucunda sosyal ve duygusal becerilerinin okullar arasında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre öğretmen ile etkileşimin olumlu olduğu, disiplin oranının düşük olduğu ve rehber öğretmene sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci düzeyine bakıldığında da ebeveynleri ile ilişkileri olumlu, akademik başarısı yüksek, bilimsel etkinliklere ve sportif faaliyetlere katılımı yüksek, devamsızlık durumu düşük olan öğrencilerin sosyal ve duygusal beceri puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal ve duygusal beceri puanları yüksek olan okulların diğer

ortak noktalarına bakıldığında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu; kulüplerin fazla olduğu okullardaki topluma hizmet ve sanatsal faaliyet katılımının yüksek olduğu ve bu öğrencilerin beceri puanlarının yüksek olduğu; veli katılımının fazla olduğu ve disiplin oranlarının düşük olduğu okullarda devamsızlık göstermeyen öğrencilerin beceri puanlarının yüksek olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Yıldız ve Kahraman (2021) Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri 6.sınıfta öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılan 215 kız, 206 erkek öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal becerileri, psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer bulgu olarak gelir durumuna göre sosyal ve duygusal becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca ailesiyle ilişkisini iyi olarak nitelendiren ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerileri, yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık puanları, ailesi ile iletişimini kısmen iyi ve kötü olarak algılayan ortaokul öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Mutlu (2020), öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal becerilerin düzenleyici rolünü araştırmıştır. 354 ortaöğretim öğrencisiyle yürütülen çalışmada saldırganlık düzeyiyle sosyal ve duygusal beceri etkileşiminin kız öğrencilerde zorbalık değişkeni üzerinde düzenleyici etkisinin olduğu; bu becerilerin artmasıyla öğrencilerin zorbalık yapma davranışlarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Panayiotou, Humphrey ve Wigelsworth (2019) bir sosyal ve duygusal becerileri geliştirme müdahale programı olan PATHS'ın etkililiği boylamsal bir çalışma ile ele almıştır. Çalışmaya 45 ilkokuldan 9 ve 12 yaş arasında 1626 öğrenci dahil olmuştur. Çalışmada sosyal ve duygusal yetkinlik, okula bağlılık, ruh sağlığı sorunları ve akademik başarı arasındaki zamansal ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Buna göre sosyal-duygusal yetkinliğin okula bağlılık ve ruh sağlığı sorunları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Sosyal ve duygusal yetkinliğe sahip öğrencilerin daha az ruhsal bozukluklar

yaşadığı daha yüksek okula bağlılık gösterdiği ve dolayısıyla akademik başarıyı öngördüğü belirtilmiştir.

Kurt (2019) öğrencilerdeki zorbalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İstanbul'daki 3, 4 ve 5. Sınıf 164 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerdeki zorbalık ile sosyal beceri arasında anlamlı ilişki bulunmamış ancak zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca zorbalığa uğrayan öğrencilerin iletişim kurmada da zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

Karamanlı Gül (2019) sosyal ve duygusal becerileri, akademik öz yeterlik, aktivitelere katılma durumu, fiziksel imkanlardan memnuniyet, akademik başarı ve cinsiyet gibi değişkenlerin okul bağlılığını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Ankara'daki 7 ortaokuldan 907 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında sosyal ve duygusal becerilerin, akademik öz yeterlik, cinsiyet, aktivitelere katılma durumu, fiziksel imkanlardan memnuniyet değişkenleri okula bağlılığın anlamlı yordayıcıları olarak bulunurken; akademik başarının anlamlı bir yordayıcı değişken olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve internet kullanımı da anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur.

Mohamed (2018) öğretmen ve öğrenci ilişkisinin öğrencilerdeki sosyal becerilerini cinsiyet değişkeni bakımından yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Bu kapsamda Umman'daki 32 öğretmen ile 160 okul öncesi öğrencinin katılımıyla sürdürdüğü çalışmanın hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon sonuçlarına göre cinsiyetin sosyal beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkisi sosyal becerilerini erkek öğrencilerden daha fazla yordamıştır. Buna göre öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerin sosyal becerilerinin olumlu yönde etkileneceği yorumu yapılabilir.

Candan ve Yalçın (2018) Ergenlerin sosyal ve duygusal becerilerini sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi bakımından incelemiştir. Bu kapsamda araştırmaya 6.,7. Ve 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan 559 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Ergenlerin sosyal ve duygusal becerileri ile aile ve arkadaş desteği arasında orta ve düşük pozitif düzeyde, umut düzeyleri

arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Aile desteğinin sosyal ve duygusal becerilerden problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerle; arkadaş desteği ve umut düzeylerinin ise sosyal ve duygusal becerilerin tüm alt boyutlarını yordadığı ve açıkladığı bulgular arasındadır.

Allen ve arkadaşları (2017), araştırmalarında okul aidiyeti ile öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Avustralyalı 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlikleri ve okul aidiyetlerini inceleyen çalışmada değişkenler arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca yaptıkları meta-analiz çalışmasıyla okul aidiyetini artırmak için bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmaların artmasının önemini vurgulamışlardır.

Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2017) Çanakkale’de öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve duygusal becerilerinin Çeşitli Değişkenler bakımından incelemiştir. 484 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilerin özgüven ve dürtü kontrolü becerilerinin tam olarak gelişmediği ancak başarı, süreklilik gösterme, özyönetim, arkadaşlık ilişkileri becerilerinin iyi olduğunu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular arasında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin sosyal ve duygusal becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucu yer almaktadır. Ayrıca 3. Sınıf öğrencilerin arkadaşlık becerilerinin 4. Sınıf öğrencilerden yüksek olduğu da görülmüştür. Ek olarak öğrencilerin yaşamış oldukları bölge ile sosyal ve duygusal becerileri arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak puanlar incelendiğinde kentte yaşayanların beceri puanlarının kırsalda yaşayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu da bulgular arasında yer almaktadır.

Poulou (2017) öğretmenlerin duygusal zekâ, sosyal ve duygusal becerileri ve öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik algılarının öğrencilerdeki duygusal ve davranışsal zorlukları ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Yunanistan’daki 98 öğretmen ve 617 öğrenci ile yürüttüğü çalışmanın regresyon analizleri sonucunda öğretmenlerin duygusal zekalarının ve sosyal ve duygusal becerilerine yönelik algılarının öğrencilerin yaşadığı zorluklarla ilişki göstermediği ancak öğrencilerle olan ilişkilerindeki çatışmanın bu zorluklarla bağlantılı olduğunu ortaya

koydu. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı duygusal ve davranışsal zorluklarına yönelik algıları öğretmenlerin algılarıyla düşük uyum gösterdiği de bulgular arasındadır.

Jenkins ve arkadaşları (2016) zorbalık davranışları (zorbalık yapma, yardım etme, mağduriyet yaşama, savunma ve dışarda kalma) ile sosyal becerilerin alt faktörlerinden olan iş birliği, atılganlık, empati, özdenetim becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 636 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına bakıldığında zorbalık ile sosyal beceriler arasında ilişki olduğu ve bazı ilişkilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Savunmacı öğrencilerin birden fazla sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğu; zorbalık ve mağduriyetin iş birliği ve öz denetim becerileri ile negatif ilişkili olduğu ve kız öğrencilerin daha yüksek öz denetime sahip olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Wang ve arkadaşları (2016) sınıfın ekolojisini temsil eden iki boyut olarak öğretmenlerin ve akranların öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının üzerinde etkisi olduğunu söylemişlerdir. Bu bağlamda 6-7 yaşındaki çocukların öğretmen ve akranlarıyla ilişkilerinin, 8-9 yaşındaki sosyal ve duygusal uyumları üzerindeki ortak etkilerini incelemişler. Yürütülen boylamsal çalışmada öğrenciler kendilik algıları ve okulu sevmeye durumları hakkında öz bildirimde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden de öğrencileri hakkında bilgi toplamışlardır ve kümeleme analizi sonuçlarında öğrenciler için beş farklı profil belirlenmiştir. Belirlenen profiller arasından öğretmen ve öğrenci arasında çatışma yaşayan öğrenci profilinde sosyal ve duygusal uyumun sonuçları karmaşıktır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yakınlık öğretmenle çatışma, akran sorunları ve duygusal belirtilerle negatif ilişki gösterirken; kendilik algısı ve okulu sevmeye ile pozitif ilişki göstermiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki çatışmanın ise akran sorunları, duygusal belirtilerle pozitif; kendilik algısı ve okulu sevmeye ile ise negatif ilişki gösterdiği de bulgular arasında yer almıştır.

Şara ve Hasanoğlu (2015) çalışmalarında 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerini cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yerleşim yerine göre nasıl farklılaştığını araştırmıştır. 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 458 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin küçük şehirde yaşayan öğrencilerde; sosyoekonomik düzeyi

yüksek olan okullarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan cinsiyetin bu beceriler ile arasında anlamlı bir fark olmadığı da çalışmanın sonuçlarındandır.

Poulou (2015) başka bir çalışmada öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin ve öğrencilerdeki sosyal ve duygusal becerilerinin öğrencilerdeki duygusal ve davranışsal zorlukları yordayıp yordamadığını araştırmıştır. 962 ilkokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında sosyal ve duygusal becerilerin öğrencilerdeki zorluklar üzerinde öğretmen ile ilişkilerinden daha etkili olduğu görülmüştür.

Kutluay Çelik (2014) okula karşı tutum ile sosyal ve duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu bağlamda öğrenmeye, öğretmenlere, okula ve okul imkanlarına olan tutumu ve öğrencilerdeki problem çözme, iletişim, özgüven arttırma ve stresle baş etme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiği 307 ortaokul öğrencinin katılımıyla araştırılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ile okula karşı tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Merter (2013) ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul'da öğrenim gören 150 öğrenci ile yürütülen çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerileri ile benlik saygısı düzeylerinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuğun ailesinden gördüğü destek ile sosyal ve duygusal becerileri stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeye göre sosyal ve duygusal becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Sklad ve arkadaşları (2012) okulların bilgi aktarmanın ötesinde sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesinin bu becerileri geliştirip geliştirmeyeceğine yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu amaç üzerine yapılmış 75 çalışmayı sosyal beceriler, antisosyal davranışlar, madde kullanımı, olumlu benlik algısı, akademik başarı, iyilik hali, olumlu sosyal davranışlar başlıkları altında incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında okullarda yürütülmüş olan tüm sosyal

ve duygusal beceri geliştirme programlarının tüm başlıklar altında etkili olduğu görülmüştür. Sosyal becerilerin geliştirilmesi öğrencilerdeki olumlu benlik algısını, akademik başarıyı, iyilik halini, olumlu sosyal davranışları artırmakta ve antisosyal davranışlar ile madde kullanımını azaltmaktadır.

Elias ve Haynes (2008) sosyal ve duygusal yetkinlik ile sosyal destek ve akademik beceri arasındaki ilişkiyi 282 öğrencinin katılımıyla araştırmışlardır. Sonuçlara bakıldığında sosyal ve duygusal yeterliklerin öğrencilerin algıladığı öğretmen ve akran desteği üzerinde etkisi olduğu ve bunun akademik başarı üzerinde önemli farklılık yarattığı görülmüştür. Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmada sosyal ve duygusal yeterliğe, sınıf iklimine ve öğretmen desteğine odaklanmaları önerilmiştir.

İlgili Araştırmalar Özeti

Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini çeşitli değişkenlerle inceleyen çalışmalarda sosyal ve duygusal becerilerden problem çözme becerisi ve kendilik algıları üzerine daha çok çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerle sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin en çok incelenen değişkenler olduğu da yine araştırmalarda görülmektedir. Araştırma sonuçlarında kız öğrencilerin uygulanan ölçeklerden daha yüksek puanlar aldıkları ancak bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre farklılık bulunmadığı raporlarda yer almaktadır. Genel olarak ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Son olarak çalışmalarda örneklem gruplarını ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinden oluşturduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda mevcut çalışmanın yordayıcı değişkenleri üzerine yapılmış çalışmalar vardır ancak bu becerileri tek bir modelde ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışmalar da mevcut çalışmanın yordayıcı değişkenlerini belirlemede büyük etkiye sahiptir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde mevcut araştırmanın türü, evreni ve örnekleme, verilerin elde edilmesinin yanı sıra araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma ilişkisel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Eğitim araştırmalarında amaç, değişkenleri ilişkilendirmek veya sonuçları yordamak olabilir. İlişkisel araştırmalar değişkenlerin tutarlı bir şekilde değişmesi eğilimini veya modelini belirlemek için kullanılabilirdiğinden bağlam sağlama, birden fazla değişkeni inceleme ve birbirlerine olan etkilerini görme bakımından da uygun bir araştırma türüdür (Creswell, 2012). Bu bağlamda, OECD SSES 2019 Türkiye örnekleme verileri kullanılarak öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Yapısal eşitlik modelleri nedensel modeller olarak alan yazında yer alsa da (Hoyle, 2023, s.3) bu modeller ile sınırlandırılmazlar. YEM aynı zamanda gözlenen değişkenler arasındaki ilişki yapılarının da incelenmesine olanak tanıyan sofistike bir analiz yöntemidir (Ullman, 2020).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmada OECD SSES 2019 kapsamında toplanan veriler ikincil veri olarak kullanılmıştır. Verilerin toplandığı evren ve örnekleme ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES), ikinci sınıf ve üzeri öğrenim gören 10 yaş öğrenciler ile yedinci sınıf ve üzeri öğrenim gören 15 yaş grubu öğrenciler olmak üzere iki öğrenci popülasyonunu hedeflemiştir. Bu doğrultuda 9 farklı ülkeden 10 şehir araştırmaya katılmıştır ve toplamda 60.985 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcı okullar ve öğrenciler iki aşamalı tabakalı küme örnekleme (two-stage stratified cluster samples) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Birinci aşamada okullar büyüklükleri ile orantılı olmak üzere (probability proportional to size, PPS) belirlendikten sonra ikinci aşamaya geçerek belirlenen

hedef küme boyutuna (target cluster size, TCS) uygun sayıda öğrenci eşit olasılıkla belirlenmiştir (OECD, 2021b). Belirtilen örnekleme yöntemi sonucunda her öğrencinin temsiliyeti içinde bulunduğu kümeye oranla değişmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak örneklemin sahip olduğu özelliklerin evrene uygun temsil edebilecek şekilde dağılımını sağlamak için örneklem ağırlığı kullanılmaktadır (Rust, 2013). Örneklem ağırlığının dikkate alındığı analizlerde böylece evren temsiliyeti korunmakta ve kestirimlerin doğruluğu da artmaktadır (Arıkan vd., 2020).

Türkiye'yi temsilen bu araştırmaya İstanbul ilinden 2.796'sı 10 yaş grubu, 3.184'ü 15 yaş grubu olmak üzere toplamda 5.980 öğrenci ve 175 okul dahil olmuştur. Sonrasında OECD yetkilileri tarafından kontrolleri gerçekleştirilen verilerin 2.701'i 10 yaş grubu, 3.168'i 15 yaş grubu olmak üzere 5.869'u geçerli olduğu kaydedilmiştir (OECD, 2021b). Bu çalışmanın örneklemini, OECD SSES 2019 Türkiye örneklemini oluşturan 10 yaş öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere ait veriler yapılan yapısal eşitlik modellemesi uygulaması öncesinde karşılanması gereken sayılılar kapsamında incelenmiş ve istatistiksel işlemlerin yürütülebilmesi için uygun şekilde temizlenmiştir. Verilerin düzenlenmesi ve temizlenmesi sonucunda 205 öğrencinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Başlangıçta 2701 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğü 2496'e düşmüştür.

Tablo 1

OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye 10 Yaş Grubu Örneklemi

Geçerli Katılımcı	Toplam Katılımcı	Geçerli Katılımcı Oranı
2701	2796	96,60

Verilerin Elde Edilmesi ve Veri Toplama Araçları

OECD SSES 2019 kapsamında öğrencilerden, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okul müdürlerinden veri toplamak üzere çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen araçların değerlendirme çerçevesi, sosyal ve duygusal becerileri beş boyutta ele alan ve 'beş büyük' olarak bilinen bir diğer çerçeve temelinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada incelenen

değişkenler, OECD SSES 2019 Türkiye 10 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerin değerlendirilmesine yönelik A formu ve öğrencilerin evine, okuluna, akran ortamına kısacası bağlamın oluşturulmasına yönelik anket maddelerinin yer aldığı B formuna verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır (OECD, 2021b). Veriler 10 yaş grubu Türk öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri ölçmeye yönelik geliştirilen araçlara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Veriler OECD resmi internet sitesi www.oecd.org üzerinden elde edilmiştir. Yapılan tüm analiz ve uygulamalarda hem sosyal ve duygusal beceriler için hem de yordayıcı değişkenler için OECD komisyonları tarafından düzenlenmiş toplam puanlar kullanılmıştır.

OECD SSES 2019 çalışmasında sosyal ve duygusal becerileri ölçen Likert tipi ölçeklenen 120 madde yer almaktadır ancak tüm maddelere doğrudan ulaşılamamaktadır. Bundan dolayı aşağıdaki tabloda sosyal ve duygusal becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının bir örneği olarak teknik raporda okuyuculara sunulan ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen örnek maddeler ve 10 yaş grubu İstanbul örneğine ait güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 2

Büyük Beşli Alanları ve Sosyal ve Duygusal Becerilere İlişkin Örnek Maddeler

Büyük Beşli Alanı	Beceri	Örnek Maddeler	Güvenirlik Katsayısı (Alfa)
Görev Performansı	Öz-Denetim (SEL)	Hatalardan kaçınmak için dikkatli çalışırım. Harekete geçmeden önce durup düşünürüm.	0.76
	Sorumluluk (RES)	Sözlerimi tutarım. Sorumluluklardan kaçınırım.	0.71
	Sebat (PER)	Bir görev bitene kadar çalışmaya devam ederim. Yolda zorluklar olsa da işleri bitiririm.	0.79
Duygu Düzenleme	Strese Dayanıklılık (STR)	Rahatım ve stresi iyi yönetirim. Kolay kolay panik yapmam.	0.78
	Duygu Düzenleme (EMO)	Gergin durumlarda bile sakin kalırım. Kolay kolay üzülmem.	0.69

	İyimserlik (OPT)	İyi şeylerin başıma geleceğine inanırım. Hayattan keyif alırım.	0.80
İş Birliği	Empati (EMP)	Başkalarının ne istediğini anlarım. Arkadaşlarımın iyi olması benim için önemlidir.	0.74
	Güven (TRU)	Çoğu insanın dürüst olduğuna inanırım. Başkalarına güvenirim.	0.72
	İş Birliği (COO)	Başkalarıyla iyi anlaşırım. Sınıf arkadaşlarıma yardım etmeye her zaman istekliyim.	0.82
	Hoşgörü (TOL)	Farklı kültürler ve dinler hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım. Farklı inançlara sahip insanlardan çok şey öğrenirim.	0.72
Açık Fikirlilik	Merak (CUR)	Okulda yeni şeyler öğrenmeyi çok seviyorum. Bazı şeylerin nasıl çalıştığını bilmek hoşuma gider.	0.75
	Yaratıcılık (CRE)	Bazı durumlarda diğer insanların göremediği bir çözüm bulurum. İyi bir hayal gücüne sahibim.	0.73
	Başkalarıyla Etkileşimde Olma	Enerji (ENE)	Gün boyunca enerjim yüksek olur. Çok fazla coşku gösteririm.
Girişkenlik (ASS)		Sınıfımda lider olmaktan hoşlanırım. Başkalarını istediğimi yapmaları için nasıl ikna edeceğimi bilirim.	0.81
Sosyallik (SOC)		Arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım. Çok farklı insanlarla konuşmayı severim.	0.66

Örnek verilen maddelerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerileri açıkladığı düşünülen değişkenlere ilişkin OECD SSES 2019 çalışmasının bağlamsal yapısını oluşturan ölçeklerden elde edilen veriler de bu çalışmada kullanılmıştır. Bunlar WHO-5 iyilik hali indeksi, birleşik ebeveyn ve arkadaş etkileşimi ölçeği, okul aidiyeti ölçeği, okul iklimi ölçeğinin zorbalık ve öğretmen etkileşimi alt faktörlerine ilişkin ölçeklerdir. WHO-5 İyilik Hali indeksi Dünya Sağlık Örgütü'nün bireyin mevcut zihinsel sağlığını ölçmesi için geliştirilmiş kısa bir ölçektir (WHO, 1998). Öğrencilerden son iki haftadır hissettiklerini düşünerek kendilerine en yakın gelen yanıt vermeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerin ebeveynlerine ve arkadaşlarına yönelik algıladıkları ilişkileri sorulmuş ve buna göre 'neredeyse hiçbir zaman' ile 'neredeyse her

zaman' aralığında sıralanan 6 kategoride yanıtlamaları istenmiştir. Sonrasında okula aidiyet ölçeği ile öğrencilerin okula aidiyetleri ölçülmek istenmiştir. Okul iklimi ölçeğinin ilk boyutu olan zorbalıkta öğrencilerden son 12 ayda okulda zorbalığa maruz kalıp kalmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur ve bu durumların ne sıklıkla yaşandığını 'hiçbir zaman veya neredeyse hiçbir zaman', 'yılda birkaç kez', 'ayda birkaç kez', 'haftada birkaç kez veya haftada birden daha fazla kez' olarak belirtmeleri istenmiştir. İkinci boyutta ise öğrencilere öğretmenleri ile algıladıkları ilişkileri hakkında sorular sorulmuştur ve bu durumları ne sıklıkla yaşadıklarını bir önceki boyutla aynı şekilde belirtmeleri istenmiştir (OECD, 2021b). Bu değişkenlere ilişkin teknik rapordan elde edilen ölçek maddeleri ve ortalama güvenilirlik katsayıları tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Ölçek Maddeleri

Değişken	Ölçek Maddeleri	Güvenirlik Katsayısı (Alfa)
İyilik Hali (WELLBEING)	'Kendimi neşeli ve keyifli hissettim.' 'Kendimi sakin ve gevşemiş hissettim.' 'Kendimi aktif ve dinç hissettim.' 'Sabahları kendimi taze ve dinlenmiş hissederek uyandım.' 'Günlük yaşantım beni ilgilendiren şeylerle dolu.'	0.86
Ebeveynlerle ilişki (REL PARENTS)	'Ebeveynlerime kolayca sinirlenirim.' 'Ebeveynlerimle konuşmak benim için zordur.' 'Ebeveynlerime karşı kendimi kızgın hissedirim.'	0.86
Arkadaşlarla ilişki (REL FRIENDS)	'Arkadaşlarım beni anlar.' 'Arkadaşlarım beni olduğum gibi kabul eder.' 'Arkadaşlarımla konuşmak kolaydır.' 'Arkadaşlarım hissettiklerime karşı saygılıdır.'	0.74
Okula aidiyet (BELONGING)	'Okulda kolayca arkadaş edinirim.' 'Kendimi okulun bir parçası gibi hissedirim.' 'Diğer öğrenciler beni seviyor gibi görünüyor.'	0.76

	'Okulda kendimi dışlanmış gibi hissediyorum.'	
	'Okulumda kendimi garip ve yersiz hissediyorum.'	
	'Okulda kendimi yalnız hissediyorum.'	
Zorbalığa maruz kalma (BULLY)	'Diğer öğrenciler benimle alay etti.' 'Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.' 'Diğer öğrenciler benim olan şeyleri aldı veya berbat etti.' 'Diğer öğrenciler tarafından dövüldüm veya itildim.'	0.77
Öğretmenlerle ilişki (RELTEACH)	'Çoğu öğretmenim bana adil davrandı.' 'Çoğu öğretmenimle iyi anlaştım.' 'Çoğu öğretmenim benim iyi olup olmamamla ilgilendi.'	0.76

Sosyo-ekonomik düzey (SES) indeksi

Az önce bahsedilenlere ek olarak sosyoekonomik düzey de bu çalışmada yordayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri üç farklı ölçüye dayalı olarak elde edilmiştir: ebeveynlerin en yüksek meslek statüsü (HISEI), ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi (PAREDYRS) ve evdeki kaynaklar (HOMEPOS). Ebeveynlerin meslekleriyle ilgili bilgiler açık uçlu sorular ile elde edilmiş ve uluslararası mesleki statü sosyo-ekonomik indeksi (ISEI) ile eşlenmiştir. HISEI değerlerinin elde edilmesinde ise ebeveynlerden ve öğrencilerden uluslararası standartlaştırılmış eğitim sınıflamasına (ISCED) paralel olacak şekilde uygun seviyeyi seçmeleri istenmiştir. Ardından her bir ISCED seviyesinde harcanan yıl sayısı yeni bir sürekli değişkene dönüştürülmüştür (PREDYRS). Son olarak öğrencilerin evde bulunan eşyaları, kaynakları ve kitap sayılarına ilişkin veriler toplanmıştır (HOMEPOS). Bu indeks için her katılımcı şehre özgü öğeler dikkate alınmıştır. İstanbul'daki 10 yaş grubu öğrencileri için SES indeksine ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak hesaplanmıştır ve elde edilen bu katsayının katılımcı şehirler arasındaki en yüksek katsayı olduğu görülmektedir (OECD, 2021b).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Öncesinde verilerin analizlere hazır edilmesi için veriler düzenlenmiş ve birtakım sayıtlar incelenmiştir. Verilerin düzenlenmesi ve sayıtların incelenmesi için IBM SPSS Statistics 27.0; doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi için ise Mplus 7.0 programı kullanılmıştır.

Sayıtların İncelenmesi

Yapılacak analizlerin sonuçlarının iyiliği verilerin iyiliğine bağlıdır. Uygun olmayan verilerle çalışmak yapılan analizlerin sonuçlarını da etkileyeceğinden, bundan dolayı da yapılacak çıkarımların geçerliğinin de sorgulanmasına sebep olacaktır (Mertler vd., 2021). Bundan dolayı analizlerin doğru sonuçlar verebilmesi adına veri seti düzenlenmiş ve yapısal eşitlik modeli için gerekli koşullar test edilmiştir.

Kayıp veriler. Veri setinde çeşitli sebeplerden ötürü eksik değerler olabilir. Bu eksikliklerin nedeni katılımcıların cevap vermemesinin yanında veri girişi esnasında da yapılan hatalardan kaynaklanabilir. Ancak her durumda da araştırmacılar için önemli olan kısım bu kayıp verilerin oranı ve veri seti içerisindeki dağılımıdır. Bu verilerin tolere edilmesinde kayıp verinin yer aldığı bireyi ya da değişkeni silme ve ortalama değerlerle ya da çeşitli kestirim yöntemleri ile yaklaşık değer atama (imputation) yöntemleri kullanılabilir (Çokluk vd., 2021). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre geniş veri setleri içerisinde %5 veya daha az oranda tesadüfi dağılım gösteren kayıp verilerin bulunması göz ardı edilebilecek bir durumdur. Ayrıca Little's MCAR testi ile de kayıp verilerin tesadüfi dağılıp dağılmadığı incelenebilir. Bu test sonucunda anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olması kayıp verilerin tesadüfi dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Bu çalışmada öncelikle veriler SPSS'te 'Missing value analysis' ile incelenmiş ve %5 ve üzerinde kayıp değerde hiçbir değişkene rastlanmamıştır. Ardından Little's MCAR testi kullanılarak de kayıp verilerin tesadüfi dağılım gösterdiği

sonucuna ulaşılmıştır ($p=0.801>0.05$). Bu sonuçlardan hareketle kayıp verilerin yer aldığı öğrencilerin verileri veri setinden çıkarıldığında örneklem sayısı 2701'den 2563'e düşmüştür.

Uç değerler. Dağılımın her iki ucunda yer alan ve veri seti içerisinde diğer değerlerin dışında ya da aşırı değerlere sahip aykırı veriler uç değerler olarak bilinmektedir. Uç değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli olmak üzere iki durumda incelenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tek değişkene yönelik uç değerler z puanlarına dönüştürülerek bu standart puanların dağılımları incelenerek bulunabilirler. Dağılımda $|z| > 3.0$ değerlerin yer alması aykırı değerlere işarettir ancak geniş örneklemelerde ($n>100$) bu durum $|z| > 4.0$ değerine kadar genişletilebilir (Merter, Vannatta ve La Venia, 2021). Mevcut veri setindeki değişkenlere ait ham puanlar standartlaştırılmış ve dağılımları incelenmiştir. Buna göre $|z| > 4.0$ değerini aşan 33 öğrenci veri setinden çıkarılmıştır.

Birden fazla değişken üzerinde aşırılığa sahip uç değerlerin incelenmesinde Mahalanobis uzaklığından (D^2) yararlanılabilir. Mahalanobis uzaklığı, her bireyin örneklemde yer alan diğer bireylerin merkezinden olan uzaklıklarını ortaya koyan bir ölçü olarak tanımlanabilir. Ancak çok değişkenli uç değerler yalnızca Mahalanobis uzaklığı aracılığıyla tespit edilemez. Çok değişkenli uç değerlerin tespiti için öncelikle D^2 için kullanılan değişken sayısının (K) bir eksiği alınarak serbestlik derecesi hesaplanır. Ardından ki-kare tablosundan $\alpha=0,001$ ve serbestlik derecesinin kesişiminde yer alan kritik değer bulunur. Bu değeri aşanlar uç değerlerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan karşılaştırmalar sonucunda çok değişkenli uç değerlere sahip olduğu belirlenen 61 öğrencinin veri setinden çıkarılmasıyla örneklemde 2469 öğrenci kalmıştır.

Normallik. Yapısal eşitlik modelinin uygun şekilde sürdürülebilmesi için gerekliliklerden biri çoklu normalliktir. Buna göre her bir değişkenin tek tek normal dağıldığı; birlikte ele alınacak herhangi iki değişkenin ortak dağılımlarının normal dağıldığı ve buna ilişkin saçılım grafiklerinin homojen hataya sahip doğrusallık göstereceği anlamlarına ulaşılabilir (Kline, 2016).

Bu doğrultuda öncelikle tek değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Tek değişkenli normalliği incelemek için çeşitli istatistiksel ve grafiksel yollar mevcuttur.

Çarpıklık (SI) ve basıklık (KI) katsayıları incelenerek tek değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığı belirlenebilir. Kline'a (2016) göre çarpıklık katsayısı $|SI| > 3.00$ olan değişkenler oldukça çarpık; basıklık katsayısı $|KI| > 10.00$ olan değişkenler oldukça basık olarak tanımlanabilmektedir. Bu da dağılımın normallik göstermediğine ilişkin ciddi bir problemdir. Çalışmada kullanılan değişkenlere ait SI ve KI katsayılarına bakıldığında tüm değişkenlerin belirtilen kritik değerlerden aşağıda olduğu görülmektedir (EK-A). SI ve KI istatistiklerinin yanında grafiksel göstergeler olan histogram ve Q-Q grafikleri de incelenmiştir. Grafikler de katsayılara paralel olarak normallik göstermektedir (EK-B).

Çok değişkenli normal dağılım varsayımının kontrolü için ikili değişken kombinasyonlarından oluşan saçılım diyagramları da incelenmiştir. Diyagramlar incelendiğinde değişken dağılımlarının elips şekli göstermediği görülmüştür (EK-C). Ek olarak Mardia Testi de yapılmıştır (EK-Ç). Teste göre değişkenler çok değişkenli normal dağılım varsayımını ihlal etmektedir ($p < 0.001$). Çok değişkenli normallik varsayımının ihlal edildiği durumlarda MPlus'ta MLR (Robust Maksimum Likelihood) kestirim yöntemi ile YEM analizleri sürdürülebilmektedir.

Çoklu bağlantı. Değişkenlerin birbirleri ile güçlü ilişkiler olduğunu gösteren bu durum YEM uygulamaları için bir problemdir. Çoklu bağlantı sorununa sebep olan değişkenlerin belirlenmesi halinde bu veriler analizden çıkarılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu bağlantıyı belirlemede kullanılabilen bazı göstergeler vardır (Çokluk vd., 2021):

1. Analizde yer alan değişkenler arası ilişki düzeyi $r > 0.90$ ve üzerinde ise,
2. Varyans artış faktörü (VIF), 10 veya daha büyük ise,
3. Tolerans değeri 0.10'dan küçükse, çoklu bağlantı probleminden söz edilebilir.

Bu çalışmada değişkenlere ilişkin hesaplanan VIF değerleri 10'dan küçük, Tolerans değerleri 0.10'dan büyük ve korelasyon katsayıları < 0.90 'dan küçük olduğu görülmektedir (EK-D). Bu istatistiklerden hareketle değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü. Son olarak tüm bu düzenlemeler sonucunda YEM analizi için örneklem büyüklüğünün yeterliliği sağlanmalıdır. YEM için yeterli örneklem büyüklüğüne ilişkin tek bir cevap yoktur ancak önerilen minimum örneklem büyüklüğü, kestirilecek model parametre sayısının 20 katıdır (Jackson, 2003; Kline, 2016). Verilerin düzenlenmesi sonucunda analize dahil edilen 2469 öğrenci, yeterli bir örneklem büyüklüğüdür.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın ana problemi olan ‘SSES çalışmasına katılan Türkiye örneklemindeki 10 yaş grubu öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) ile öğrencilerin okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynlerle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasındaki yapısal ilişki ne düzeydedir?’ problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara, yorumlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlk araştırma alt problemi olan ‘Büyük beşli sosyal ve duygusal beceriler (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) ile kurulan modelin uyumu ve bu becerilerin birbirleri ile olan ilişkisi nasıldır?’ problemine yanıt verebilmek için büyük beşli sosyal ve duygusal beceriler gizil değişkenlerine ait gözlenen 15 değişkenle Mplus 7.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Kurulan DFA modeli esasında beş faktörlü kişilik kuramını esas alarak OECD tarafından sosyal ve duygusal beceriler ile ilişkilendirilerek tasarlanan ‘büyük beşli’ modeline paraleldir. Büyük beşli modeline göre on beş sosyal ve duygusal beceri ve iki bileşik beceri, altı beceri alanı altında gruplanmaktadır. Bu çalışmada yalnızca beş beceri alanı ve bu alanlar altında üçerli olarak yüklenen on beş sosyal ve duygusal beceri ele alınmıştır. Her bir becerinin puanı halihazırda OECD tarafından düzeltilmiş WLE yöntemi ile kestirilerek elde edilmişti (OECD, 2021b). Böylece gizil birer yapı olan beceriler, puanları elde edildiğinden gözlenen değişkenler olarak modelde yer almıştır. Aşağıda kurulan DFA modeline ait uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 4*Sosyal ve Duygusal Becerilerle Kurulan Modelinin Uyum İndeksleri*

X ²	RMSEA	%90 CI	CFI	SRMR
694.882	0.055	(0.052; 0.059)	0.906	0.051
P=0.00				

Kline (2016) kurulan modele dair belirtilmesi gereken bir model test istatistiği ve üç uyum indeksi önermiştir. Bunlar modelin ki-kare değeri, RMSEA, CFI ve SRMR uyum indeksleridir. Mevcut DFA modeli çoklu bağlantı problemini tolere edebilen MLR (robust maksimum olabilirlik) yöntemi ile kestirilmiştir. Bundan dolayı ki-kare istatistiği bu haliyle model için değerlendirmeye uygun değildir (Muthén ve Muthén, 1998–2012). Uyum indekslerine bakıldığında ise RMSEA= 0.055, CFI=0.906 ve SRMR=0.051 değerleriyle modelin 10 yaş grubu Türk öğrenci verileriyle kabul edilebilir düzeyde iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Model ile veri arasındaki uyumu değerlendirmek için başvuru istatistikler yalnızca uyum indeksleriyle sınırlı değildir. Bu indekslerin haricinde kestirilen parametre değerlerine ve anlamlılık gösterip göstermediğine de bakılmalıdır. Değişkenlere ilişkin standartlaştırılmamış kestirimleri yorumlanması zor olabileceğinden farklı metriklerle ölçülen değişkenlerin yorumlanmasında standartlaştırılmış kestirimler kullanılabilir (Heck ve Thomas, 2020). Çünkü standartlaştırılmamış kestirimler buldukları gizil faktör içerisinde ölçeklendiğinden bu değerler tek başlarına çok anlamlı yorumlar yapmaya elverişli değildir. Kestirimlerin yordayıcı gücünü yorumlamak için standartlaştırılmış yani kovaryans ve korelasyon katsayıları ile ifade edilen kestirimlerin yorumlanması daha uygun bir yaklaşımdır.

Tablo 5*Sosyal ve Duygusal Becerilere Ait Kestirilen Parametre Değerleri*

Değişken	Kestirim	Standart Hata	Kestirim/Standart Hata	p değeri	Standartlaştırılmış Kestirim
----------	----------	---------------	------------------------	----------	------------------------------

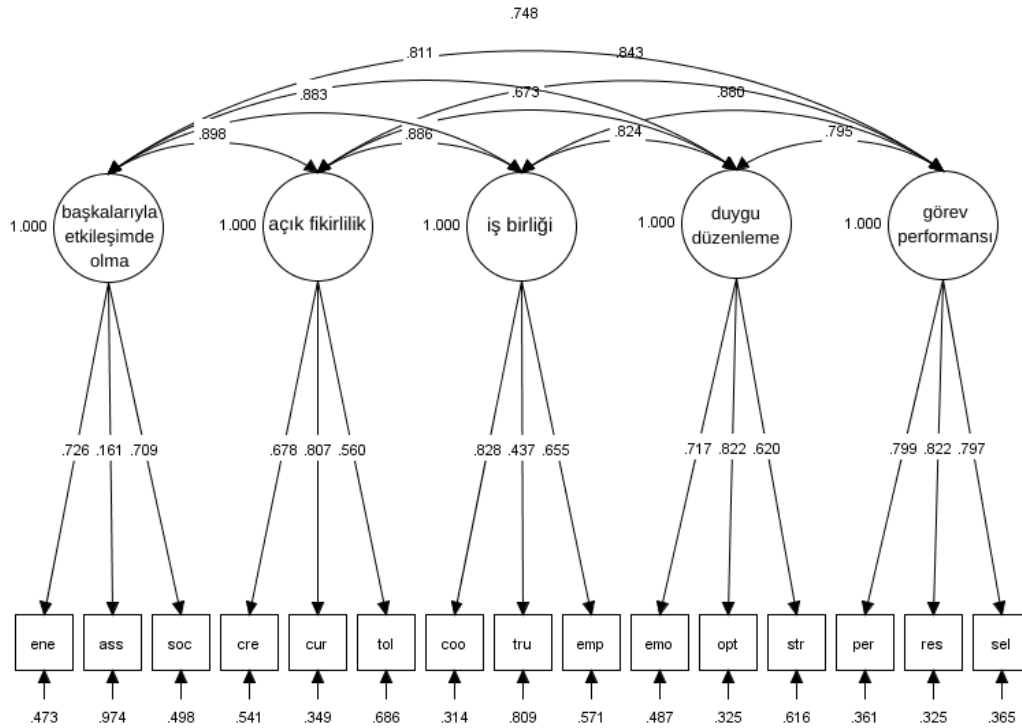
			Standart Hata			
Görev performansı	Öz denetim (SEL)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.797
	Sorumluluk (RES)	1.056	0.036	29.242	0.000	0.822
	Sebat (PER)	0.941	0.035	27.014	0.000	0.799
Duygu düzenleme	Strese duyarlılık (STR)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.620
	İyimserlik (OPT)	1.186	0.062	19.256	0.000	0.822
	Duygu düzenleme (EMO)	0.958	0.048	19.791	0.000	0.717
İş birliği	Empati (EMP)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.655
	Güven (TRU)	0.569	0.042	13.433	0.000	0.437
	İş birliği (COO)	1.302	0.063	20.521	0.000	0.828
Açık fikirlik	Hoşgörü (TOL)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.560
	Merak (CUR)	1.605	0.084	19.200	0.000	0.807
	Yaratıcılık (CRE)	1.332	0.063	21.097	0.000	0.678

Başkalarıyla etkileşimde olma	Sosyallik (SOC)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.709
	Girişkenlik (ASS)	0.232	0.054	4.333	0.000	0.161
	Enerji (ENE)	1.105	0.062	17.763	0.000	0.726

Tablo 4'e bakıldığında değişkenlere ilişkin tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Görev performansı gizil değişkenine ait gösterge değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yükleri 0.797 ile 0.822 arasında; duygu düzenleme gizil değişkeni için 0.620 ile 0.822 arasında; iş birliği gizil değişkeni için 0.437 ile 0.828 arasında; açık fikirlik gizil değişkeni için 0.560 ile 0.807 arasında ve başkalarıyla etkileşimde olma gizil değişkeni için 0.161 ile 0.726 arasında olduğu görülmektedir.

Şekil 2

Sosyal ve Duygusal Becerilerin Alt Boyutlarına İlişkin Model



Diyagramda büyük beşli ve altında gruplanan 15 sosyal ve duygusal beceri görülmektedir. Her bir gizil değişken arası ilişkiler, standartlaştırılmış yol katsayıları ve standartlaştırılmış artık varyansları da aynı şekilde diyagramda yer almaktadır. Artık varyansların 1'den farkının alınması R^2 değerini vermekte ve bu değer değişkenin faktör tarafından açıklanan varyans oranı anlamına gelmektedir. Buna göre 15 sosyal ve duygusal becerinin ilgili faktörler bakımından açıklanan varyans oranı sırasıyla şöyledir: Öz denetim (SEL)= 0.635, sorumluluk (RES)= 0.675, sebat (PER)= 0.639; strese dayanıklılık (STR)= 0.384, iyimserlik (OPT)= 0.675, duygu düzenleme (EMO)= 0.513; empati (EMP)= 0.429, güven (TRU)= 0.191, iş birliği (COO)= 0.686; hoşgörü (TOL)= 0.314, merak (CUR)=0.651, yaratıcılık (CRE)= 0.459; sosyallik (SOC)= 0.502, girişkenlik (ASS)= 0.026, enerji (ENE)= 0.527.

Yapılara ilişkin faktör yükleri üzerinden etkili yorumlarda bulunulabilmesi için eşik değer ile ilgili birçok öneri vardır. Tabachnick ve Fidell (2013) yapının göstergelyi açıklayabilme uygunluğunun yorumlanabilmesi için faktör yükünün 0.30'dan büyük olması gerektiğini; Stevens (2002) faktör yükünün 0.40'tan büyük olması gerektiğini; Hair ve arkadaşları (2009) ise faktör yükünün en az 0.50 olması gerektiğini, ideal olanın ise 0.70 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında faktör yükleri incelendiğinde girişkenlik (ASS) değişkeni hariç tüm beceriler, geleneksel faktör yükü eşik değerini karşılayan 0.40'tan büyük bir faktör yüküne sahiptir. Girişkenlik becerisinin daha düşük bir faktör yüküne sahip olması başkalarıyla etkileşimde olma gizil faktörünün zayıf bir göstergesi konumunda olduğunu gösterir (0.161). Girişkenlik becerisinin faktör yüküne göre bulunduğu ortak yapı dışındaki bir yapıyı ölçtüğü yorumu yapılabilir. Bu becerinin model içerisinde yer alması güvenilir olmayacağından gösterge olarak da kullanılmamalıdır.

Tablo 6*Girişkenlik (ASS) Becerisi Modelden Çıkarıldığında Elde Edilen Uyum İndeksleri*

X ²	RMSEA	%90 CI	CFI	SRMR
556.549	0.054	(0.050; 0.059)	0.923	0.044
P=0.00				

Girişkenlik (ASS) becerisinin modelden çıkarılmasının ardından yeni model uyumu indeksleri RMSEA= 0.054, CFI=0.923 ve SRMR=0.044 olarak hesaplanmıştır. İndekslere bakıldığında bir önceki değerlerden daha yüksek olduğu dolayısıyla bu modelin daha iyi bir model - veri uyumuna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7*Girişkenlik (ASS) Becerisi Modelden Çıkarıldığında Kestirilen Parametre Değerleri*

Değişken	Kestirim	Standart Hata	Kestirim/Standart Hata	ρ değeri	Standartlaştırılmış Kestirim	
Görev performansı	Öz denetim (SEL)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.796
	Sorumluluk (RES)	1.059	0.036	29.024	0.000	0.823
	Sebat (PER)	0.946	0.035	27.167	0.000	0.801
Duygu düzenleme	Strese duyarlılık (STR)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.620
	İyimserlik (OPT)	1.186	0.061	19.337	0.000	0.822

	Duygu düzenleme (EMO)	0.959	0.048	19.805	0.000	0.718
İş birliği	Empati (EMP)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.657
	Güven (TRU)	0.567	0.042	13.477	0.000	0.437
	İş birliği (COO)	1.301	0.062	20.890	0.000	0.831
Açık fikirlilik	Hoşgörü (TOL)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.558
	Merak (CUR)	1.617	0.084	19.175	0.000	0.809
	Yaraticılık (CRE)	1.338	0.063	21.105	0.000	0.679
Başkalarıyla etkileşimde olma	Sosyallik (SOC)	1.000	0.000	999.000	999.000	0.703
	Enerji (ENE)	1.106	0.061	18.023	0.000	0.721

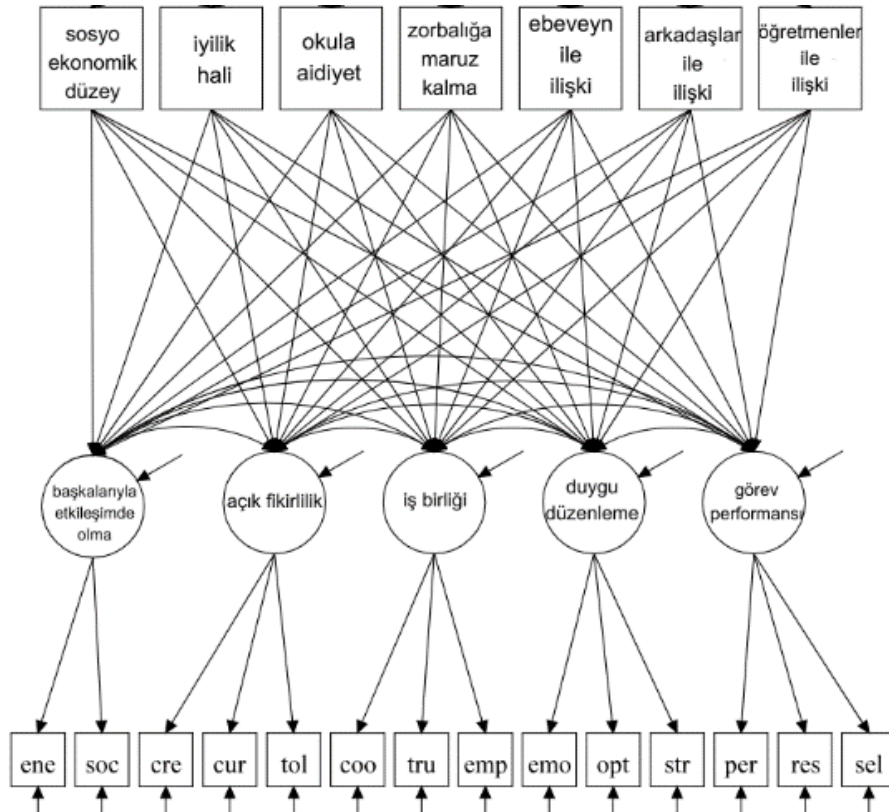
Kestirilen parametre değerlerine bakıldığında kestirilen eski ve yeni faktör yükleri arasındaki farkın çok az olduğu görülmüştür. Açıklanan varyans oranları arasındaki farkın da aynı şekilde çok az olduğu görülmüştür. Buna göre 14 sosyal ve duygusal becerinin ilgili faktörler bakımından açıklanan yeni varyans oranı sırasıyla şöyledir: SEL= 0.634, RES= 0.677, PER= 0.641; STR= 0.384, OPT= 0.676, EMO= 0.515; EMP= 0.432, TRU= 0.191, COO= 0.690; TOL= 0.311, CUR=0.655, CRE= 0.461; SOC= 0.494, ASS= 0.026, ENE= 0.520.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 'Okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynlerle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) anlamlı şekilde yordamakta mıdır?' alt problemi için SSES araştırmasında bağlamın oluşturulmasına yönelik kullanılan öğrenci anketinden elde edilen değişkenler, sosyal ve duygusal becerileri açıkladığı düşünülen değişkenler olarak belirlenmiş ve birinci alt problemdeki düzenlenen DFA modeline yordayıcı değişkenler olarak dahil edilerek yapısal model kurulmuştur. Değişkenlerin seçiminde OECD SSES 2019 Teknik Raporu'ndan ve literatürden yararlanılmıştır.

Şekil 3

Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklamak için Kurulan Yapısal Model



Öncelikle modelin veri ile uyumunu incelemek için uyum indeksleri ele alınmalıdır. Model kestiriminde MLR yöntemi kullanıldığından bahsedilmiştir. Bundan dolayı model ile veri uyumu incelenirken ki-kare değeri bu haliyle değerlendirilememektedir.

Tablo 8*Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklayan Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri*

X ²	RMSEA	%90 CI	CFI	SRMR
811.625	0.046	(0.043; 0.049)	0.914	0.038
P=0.00				

Hu ve Bentler (1999)'in önerdiği ölçütlere göre uyum indekslerine bakıldığında modelin RMSEA değeri 0.046 ile mükemmel uyum; SRMR değeri 0.038 ile mükemmel uyum; CFI değerine göre ise 0.914 ile iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Modelde kestirilen parametre değerleri her yordayıcı değişken için ayrı ayrı ele alınmıştır. Tablo 8'de YEM uygulaması sonucunda elde edilen kestirimler, anlamlılık düzeyleri gibi istatistikler yer almaktadır. Yordayıcı değişken sayısının fazlalığından dolayı kestirilen parametrelere ilişkin bulgular, yorumlar ve tartışma ayrı alt başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 9*Sosyal ve Duygusal Becerileri Açıklayan Yapısal Modele İlişkin Parametre Değerleri*

Değişkenler		Kestirim	Standart Hata	Kestirim/Standart Hata	p değeri	Std. Kestirim**
Öğretmenlerle ilişki	Görev performansı	0.821	0.180	4.569	0.000*	0.129
	Duygu düzenleme	0.106	0.165	0.642	0.521	0.022
	İş birliği	0.655	0.182	3.601	0.000*	0.132
	Açık fikirlilik	0.635	0.122	5.220	0.000*	0.165
	Başkalarıyla etkileşimde olma	0.499	0.185	2.701	0.007*	0.096
Zorbalığa maruz kalma	Görev performansı	-0.190	0.184	-1.030	0.303	-0.029
	Duygu düzenleme	-0.349	0.142	-2.463	0.014*	-0.069
	İş birliği	-0.385	0.158	-2.436	0.015*	-0.075

	Açık fikirlilik	0.133	0.128	1.039	0.299	0.033
	Başkalarıyla etkileşimde olma	0.100	0.165	0.604	0.546	0.019
Okula aidiyet	Görev performansı	1.611	0.226	7.132	0.000*	0.263
	Duygu düzenleme	1.679	0.196	8.547	0.000*	0.356
	İş birliği	1.638	0.202	8.123	0.000*	0.344
	Açık fikirlilik	1.459	0.164	8.885	0.000*	0.393
	Başkalarıyla etkileşimde olma	2.585	0.242	10.691	0.000*	0.516
Arkadaşlarla ilişki	Görev performansı	0.502	0.224	2.237	0.025*	0.075
	Duygu düzenleme	0.116	0.175	0.662	0.508	0.023
	İş birliği	0.736	0.179	4.111	0.000*	0.142
	Açık fikirlilik	-0.025	0.139	-0.178	0.859	-0.006
	Başkalarıyla etkileşimde olma	0.104	0.197	0.527	0.598	0.019
Ebeveynlerle ilişki	Görev performansı	-0.996	0.177	-5.632	0.000*	-0.141
	Duygu düzenleme	-0.755	0.151	-4.982	0.000*	-0.139
	İş birliği	-0.493	0.164	-3.003	0.003*	-0.090
	Açık fikirlilik	-0.503	0.122	-4.111	0.000*	-0.118
	Başkalarıyla etkileşimde olma	-0.656	0.163	-4.023	0.000*	-0.114
İyilik hali	Görev performansı	1.295	0.215	6.027	0.000*	0.203
	Duygu düzenleme	1.711	0.188	9.103	0.000*	0.348
	İş birliği	0.483	0.169	2.856	0.004*	0.097
	Açık fikirlilik	0.356	0.132	2.695	0.007*	0.092
	Başkalarıyla etkileşimde olma	0.798	0.174	4.579	0.000*	0.153
Sosyo-ekonomik düzey	Görev performansı	2.210	2.465	0.897	0.370	0.024
	Duygu düzenleme	0.808	2.053	0.393	0.694	0.012
	İş birliği	6.558	2.363	2.775	0.006*	0.093
	Açık fikirlilik	7.181	1.694	4.239	0.000*	0.131
	Başkalarıyla etkileşimde olma	10.827	2.555	4.237	0.000*	0.146

*p<0.05; **Standartlaştırılmış kestirim

Öğretmenlerle İlişki. Faktör yüklerini yorumlamak ve değişkenler arasında karşılaştırma yapmak için standartlaştırılmış kestirimleri kullanmak daha net bir çerçeveye sunmaktadır. Modelde öğretmenlerle ilişki yordayıcı değişken ile en yüksek yol katsayısına sahip sosyal ve duygusal beceri alanı açık fikirlilik ($\gamma = 0.165$) olarak gözlenmiştir. Bu beceri

alanını iş birliği ($\gamma=0.132$), görev performansı ($\gamma=0.129$) ve başkalarıyla etkileşimde olma ($\gamma=0.096$) takip etmektedir ($p<0.05$). Standartlaştırılmış yol katsayılarının etki düzeyleri Kline (2016)'a göre $|0.10|$ ve altı zayıf, $|0.30|$ ve üzeri orta ve $|0.50|$ ve üzerinde kalan değerler güçlü etkiye sahiptir, şeklinde değerlendirilebilir. Verilen ölçüte göre öğretmenlerle ilişki değişkeni ile sosyal ve duygusal becerilerin tüm alt alanları üzerindeki etkisinin zayıf olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle ilişki değişkeninde bir birimlik bir değişim, açık fikirlilik beceri alanında 0.635; iş birliği beceri alanında 0.655; görev performansı beceri alanında 0.821 birimlik değişime karşılık gelmektedir. Öğretmenlerle ilişki değişkeni ile duygu düzenleme beceri alanı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla öğretmenle öğrenci arasında kurulan ilişkinin öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşimin sosyal ve duygusal becerileri etkilemesi beklenen bir durumdur. Yapılan çalışmalara bakıldığında da bulgularla benzer sonuçlar görülmektedir. Wang ve arkadaşları (2016) araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerle kurulan olumlu yakın ilişkileri sürdürükçe sosyal ve duygusal beceriler kapsamında olan kendilik algısı ve duygusal belirtiler üzerinde doğrudan olumlu etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sosyal ve duygusal becerileri cinsiyet bakımından etkisi incelendiğinde kız öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal ve duygusal becerilerini erkekler öğrencilerinkinden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Mohamed, 2018). Bunlara göre öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirebilen öğrencilerin becerileri üzerinde de olumlu etkiler gözlemleneceği söylenebilir. Öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirebilen öğrencilerin okul ve sınıf ortamına güvenli aktif katılım sağlaması ve öğretmenlerin geri bildirimleriyle sosyal ve duygusal becerilerinde de gelişimin sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerle ilişkinin duygu düzenleme beceri alanına yönelik yordayıcı etkisinin olmadığı bulgusuna karşın Liman (2021) kendi topladığı verileri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin çatışma ve yakınlık bakımından duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal ve duygusal becerilerin de öğretmen ile öğrenci ilişkilerini etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Elias ve Haynes (2008) sosyal ve duygusal yeterliliklerin öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteği üzerinde etkisinin olduğunu bunun da akademik başarı üzerinde farklılık yarattığını belirtmişlerdir.

Zorbalığa maruz kalma. Modelde yer alan bir sonraki yordayıcı değişken olan zorbalığa maruz kalma değişkeni sosyal ve duygusal becerileri alanlarından yalnızca duygu düzenleme ve iş birliği beceri alanlarında anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Standartlaştırılmış yol katsayıları incelendiğinde zorbalığa maruz kalma ve duygu düzenleme beceri alanı arasındaki yol katsayısı -0.069 ve iş birliği beceri alanı arasındaki yol katsayısı -0.075 olarak hesaplanmıştır. Buna göre zorbalığa maruz kalma değişkeninin duygu düzenleme ve iş birliği beceri alanları üzerindeki etkisinin oldukça zayıf ve negatif yönlü olduğu görülmektedir. Negatif yönlülüğün sebebi öğrencilere sunulan ankette son 12 ayda herhangi bir olumsuz davranış ve durumun içerisinde kalıp kalmadıklarına ilişkin maddeler içermesinden kaynaklanmaktadır (OECD, 2021b). Bu bilgidен hareketle öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri arttıkça duygu düzenleme ve iş birliği becerilerinin olumsuz yönde etkileneceği yorumu yapılabilmektedir. Zorbalığa maruz kalma değişkeninde bir birimlik bir değişim, duygu düzenleme beceri alanında -0.349 , iş birliği beceri alanında -0.385 birimlik değişime karşılık gelmektedir.

İki beceri alanının yanı sıra görev performansı, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Elde edilen değerler anlamlı çıkmaması, zorbalığa maruz kalmanın görev performansı, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olmaya ilişkin beceriler arasında istatistiksel bir ilişki göstermediğine işaret eder.

Zorbalığa maruz kalma durumunun sosyal ve duygusal beceriler üzerindeki etkisinin daha yüksek olması beklenmekteydi ancak aynı verilerle çalışan Hayır (2023) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Okul ikliminin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini farklı kültürlerde ele alındığı çalışmada zorbalığa maruz kalan aynı yaş grubundaki öğrencilerin öz denetim ve duygu kontrolü becerilerini negatif yordadığı bulunmuştur. Ancak farklı şekilde zorbalığa maruz kalma durumu 15 yaş grubu Kolombiyalı öğrencilerde öz denetim becerisini; Finlandiyalı

öğrencilerde ise duygu kontrolü becerilerinde anlamlı bir yordayıcı olarak yer almamıştır. Öğrencilerdeki zorbalık davranışı ile sosyal beceriler arasındaki bir çalışma da Kurt (2019) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda ise öğrencilerin zorbalık davranışları ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ancak zorbalığa maruz kalan öğrencilerin beklenen şekilde sosyal beceri puanlarının düşük olduğu ve iletişim kurmada zorlandıkları raporlanmıştır. Jenkins ve arkadaşları (2016) zorbalık davranışları ile sosyal ve duygusal beceriler arasında bir ilişki olduğunu ve cinsiyete göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Buna göre savunmacı öğrencilerin birçok sosyal ve duygusal beceri düzeyinin yüksek olduğu; zorbalık ve mağduriyetin iş birliği ve öz denetim becerileri ile negatif ilişkili olduğu ve kız öğrencilerin daha yüksek öz denetim becerisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Kabakçı ve Totan (2011) da çalışmalarında öğrencilerin problem çözme ve kendilik değeri becerilerinin zorbalık davranışıyla negatif ilişkili olduğunu raporlamıştır. Görüldüğü üzere zorbalık davranışı üzerine yapılan çalışmalarda mevcut bulgulara benzer şekilde bireyin düzenleyici becerilerinde ve iş birliği gibi bir arada iş yürütme, sürdürme gibi alanlarda zorbalık davranışının etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak bunların dışında farklı bulgular alan yazında mevcuttur. Örneğin Korkut ve Özyürek (2023) okul öncesi çocuklarla zorba ve kurban davranışlarını bu beceriler üzerinden incelemişler ve kurban davranışı, pasif zorba davranışları ve zorbalık davranışları arttıkça sosyal ve duygusal başlangıç becerilerinin, arkadaşlık becerilerinin, duygu düzenleme becerilerinin ve akademik destek becerilerinin arttığını bulgulamışlardır.

Sosyal ve duygusal becerilerin zorbalık davranışını nasıl etkilediğini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Mutlu (2020) saldırganlık düzeyi ve zorbalık davranışının ilişkisinde sosyal ve duygusal becerilerin düzenleyici etkisi ele almıştır. Çalışmasında saldırganlık düzeyi ve sosyal ve duygusal beceri etkileşiminin kız öğrencilerde düzenleyici rol oynadığı ve sosyal ve duygusal becerileri daha yüksek olan öğrencilerin zorbalık davranışlarının da buna göre azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Okula aidiyet. Bir diğer yordayıcı değişken olarak belirlenen okula aidiyet ile ele alınan tüm sosyal ve duygusal beceri alanlarının faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Standartlaştırılmış yol katsayıları incelendiğinde en yüksek değer başkalarıyla etkileşimde

olma ($\gamma=0.516$) olduğu ve bu beceri alanını sırasıyla açık fikirlilik ($\gamma=0.393$), duygu düzenleme ($\gamma=0.356$), iş birliği ($\gamma=0.344$) ve görev performansı ($\gamma=0.263$)'nin izlediği görölmektedir. Okula aidiyet değişkeninin sosyal ve duygusal beceriler üzerinde orta ve güçlü etkiye sahip olduğu; öğrencilerin okula aidiyet hislerinin güçlenmesiyle sosyal ve duygusal becerilerinde de olumlu bir etkisi olacağı anlamı çıkarılabilir. Öğrencilerin okula aidiyet hislerindeki bir birimlik artış başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanında 2.585, açık fikirlilik beceri alanında 1.459, duygu düzenleme beceri alanında 1.679, iş birliği beceri alanında 1.638 ve görev performansı beceri alanında 1.611 birimlik bir artış şeklinde yansıyacaktır.

Ait olma, öğrencinin çevresiyle kurduğu güven, kabul, sevgi, destek ve buna duyduğu ihtiyaçtır (Baumeister ve Leary, 1995; Maslow, 1943). Çocukların çevrelerinin çok büyük bir kısmını okul oluşturmaktadır ve bundan dolayı okula aidiyet, öğrencilerin okula sosyal anlamda ne kadar bağlılık hissettiklerini yansıtacak bir unsurdur. Okula aidiyet ile sosyal ve duygusal becerileri ele alan çalışmalar da alan yazında mevcuttur ve çalışmalar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Hayır (2023) çok kültürlü çalışmasında okula aidiyet hissinin sosyal ve duygusal becerileri yordadığını, Finlandiyalı 10 yaş grubundaki öğrencilerin girişkenlik becerisi dışında tüm ülke ve yaş gruplarında 17 beceriyi de olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada girişkenlik becerisi (ASS) faktör yükünün eşik değer altında kalmasından dolayı modele dahil edilmemişti ancak dahil edilen modelde de uygun kestirim değerleri sağlayamadığı görölmektedir. Bir sosyal ve duygusal becerileri geliştirme müdahale programının (PATHS) etkililiğini araştıran Panayiotou, Humphrey ve Wigelsworth (2019), bu kapsamda öğrencilerin okula bağlılığını da incelemiş ve sosyal ve duygusal becerilerle ilişkili olduğunu, sosyal ve duygusal yetkinliğe sahip öğrencilerin daha az ruhsal bozukluklar yaşadığını ve okula karşı daha bağlı olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Karamanlı Gül (2019) de sosyal ve duygusal becerilerinin okul bağlılığını yordayıp yordamadığına ilişkin bir araştırma yürütmüş ve bu becerilerin okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Allen, Vella-Brodrick ve Waters (2017), yaptıkları araştırmalarında okul aidiyeti ile öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlikleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve okul aidiyetini artırmak için bu becerilerin geliştirilmesinin önemini de vurgulamışlardır. Son olarak

Kutluay Çelik (2014) de okula karşı tutum ile sosyal ve duygusal becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Arkadaşlarla ilişki. Öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamının önemli bir parçası olan arkadaşlar da bu çalışmanın yordayıcı değişkenlerindedir. Buna göre öğrencilerin akranları ile olan ilişkisini ifade eden arkadaşlarla ilişki yordayıcı değişkeninin sosyal ve duygusal becerileri alanlarından yalnızca görev performansı ve iş birliği beceri alanlarında anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Değişkenler arası standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında görev performansı ilişkin yol katsayısının 0.075 ve iş birliğine ilişkin yol katsayısının 0.142 olduğu görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda arkadaşlarla olan ilişkilerin ilgili becerilerde zayıf etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir. Arkadaşlarla ilişki değişkeninde gerçekleşecek olan bir birimlik değişim görev performansı beceri alanında 0.502 birimlik değişimle ilişkili olurken iş birliği beceri alanı için bu değişim 0.736 birimdir.

Arkadaşlarla ilişki değişkeninin faktör yükleri duygu düzenleme, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanları için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkileri ile duygu düzenleme, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Arkadaşlarla kurulan ilişkiler üzerine yapılan diğer çalışmalara bakıldığında bu değişkenin sosyal ve duygusal becerileri etkilediği görülmektedir. Candan ve Yalçın (2018) çalışmalarında sosyal ve duygusal becerilerini ilişki ve umut düzeyi bakımından ele almış ve ergenlerin bu beceriler ile arkadaş desteği arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğunu ve tüm alt boyutlarını yordadığını bulmuştur. Ogelman Gülay, Sonakın ve Fetih (2021) de küçük çocukların akranları ile yaşadıkları sorunların kendi sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkilerini araştırmış ve sonuç olarak akranlarla yaşanan sorunların kısa ve uzun vadede iletişim kurma, sosyal performans, öz denetim ve düşünceli davranma gibi becerilerinin bu durumdan etkilendiğini ortaya koymuşlardır.

Şu anki çalışmanın bulgularında arkadaşlık ilişkilerinin duygu düzenleme beceri alanını anlamlı yordamadığı görülmüştü ancak De Neve ve arkadaşları (2023) yaptıkları çalışmada duygu düzenleme becerisinin akranları ile kurdukları ilişkilerle doğrudan bağlantılı olduğunu ve

bu durumun dolaylı olarak öğrenci katılımını da etkilediğini belirtmiştir. Örnek verilen çalışmada olduğu gibi arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ve duygusal becerileri etkilemesinin yanında tam tersi sosyal ve duygusal becerilerin arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin de bulgular mevcuttur. Apaydın Demirci, Yıldız Bıçakçı ve Uysal (2022) ergenlik çağındaki öğrencilerin öz farkındalık ve ilişki kurma becerilerinin akran ilişkisi ve bağlılığı üzerinde etkili olduğunu ve aralarında pozitif ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Climie ve Deen (2014) iletişim becerisinin ve çatışma çözme stillerinin akran ilişkilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. İletişim becerileri zayıf olan ve çözüm için saldırgan tavırlar sergileyip iş birliğinde bulunamayan çocukların akranları tarafından kabul görmediği, eleştirildiği ve cezalandırılabilirdiğini ifade etmişlerdir. Son olarak Elias ve Haynes (2008) öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliklerin artmasıyla algıladıkları akran desteğinin de arttığını ve dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmada bu yeterliklerin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ebeveynle ilişki. Arkadaş ilişkilerinin ardından incelenen ebeveynlerle ilişki yordayıcı değişkeni ile ele alınan tüm sosyal ve duygusal becerileri alanlarının faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Ebeveynlerle ilişki değişkeninin sosyal ve duygusal beceri alanları ile arasındaki standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında en yüksek değere sahip beceri alanının görev performansı ($\gamma = -0.141$) olduğu görülmektedir. Bunu duygu düzenleme ($\gamma = -0.139$), açık fikirlilik ($\gamma = -0.118$), başkalarıyla etkileşimde olma ($\gamma = -0.114$) ve iş birliği ($\gamma = -0.090$) izlemektedir. Elde edilen değerlere bakıldığında ebeveynlerle algılanan ilişkinin sosyal ve duygusal becerileri açıklamada zayıf etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yol katsayılarının negatif yönde olması anket maddelerinde öğrencilerin ebeveynleriyle deneyimledikleri olumsuz durumlar olup olmadığına yönelik ifadeler yer almasından kaynaklanmaktadır (OECD, 2021b). Bu doğrultuda öğrencilerin ebeveynlerine yönelik olumsuz iletişim algıları arttıkça öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde negatif yönde bir değişim olacağı sonucuna varılabilir. Ebeveynlerle ilişki değişkenindeki bir birimlik değişimin, duygu düzenleme beceri alanında -0.755 birimlik, görev performansı beceri alanında -0.996 birimlik, açık fikirlilik beceri alanında -0.503 birimlik, başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanında -0.656 birimlik ve iş birliği beceri alanında -0.493 birimlik bir değişime karşılık gelmektedir.

Bu noktaya kadar öğrencilerin kurduğu iletişim grupları genellikle okul içerisinde kurulan ve sürdürülen öğretmenler ve arkadaşlardı. Çocukluk ve erken ergenlik döneminde akran ve arkadaş gruplarının ebeveynlerden daha tercih edilir hale gelmesiyle ebeveyn ve çocuk arasındaki yakınlık azalmaya başlar ve bu geçiş döneminde giderek artan bağımsızlık ihtiyacı ebeveynlerle olan ilişkisinde çatışmalara neden olabilir (Suleiman ve Dahl, 2019). Ebeveynleri ile ilişkisini iyi olarak değerlendiren öğrencilerin de bu doğrultuda sosyal ve duygusal becerileri puanlarının ebeveynleri ile ilişkisini kısmen iyi ve kötü olarak değerlendiren öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu Yıldız ve Kahraman (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaya konmuştur. Benzer şekilde Ağırkan (2021) da ebeveynleri ile olumlu ilişki geliştiren öğrencilerde sosyal ve duygusal beceri puanlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aileden görülen desteğin problem çözmede, stresle başa çıkma becerilerinde ve kendilik değerini artıran beceriler üzerinde etkili olduğu da yine yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Candan ve Yalçın, 2018; Merter, 2013; Zimmer-Gembeck vd., 2015).

İyilik hali. Sosyal ve duygusal becerileri açıklayan değişkenlerden iyilik hali değişkeni için ankette WHO-5 iyilik hali indeksinde yer alan maddelerden türetilmiş ifadeler yer almaktaydı (OECD, 2021b). Öğrencilerin iyilik hallerine ait tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Modele ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları şu şekilde sıralanmaktadır: duygu düzenleme ($\gamma = 0.348$), görev performansı ($\gamma = 0.203$), başkalarıyla etkileşimde olma ($\gamma = 0.153$), iş birliği ($\gamma = 0.097$) ve açık fikirlilik ($\gamma = 0.092$). Buna göre iyilik hali değişkeninin açık fikirlilik, iş birliği ve başkalarıyla etkileşimde olma üzerinde zayıf düzeyde; görev performansı ve duygu düzenleme üzerinde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iyilik halleri arttıkça sosyal ve duygusal becerileri de artış göstermektedir. Bu analizden çıkan sonuçlar doğrultusunda iyilik hali değişkenindeki bir birimlik değişimin, duygu düzenleme beceri alanında 1.711 birimlik; görev performansı beceri alanında 1.295 birimlik; başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanında 0.798 birimlik; iş birliği beceri alanında 0.483 birimlik ve açık fikirlilik beceri alanında 0.356 birimlik değişime karşılık gelmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde iyilik hali ile sosyal ve duygusal beceriler arasında ilişkilerin bulgularla benzer olduğu görülmektedir. Collie ve arkadaşları (2024) öğrencilerin özerkliği destekleyici öğretim algıları ile algılanan sosyal ve duygusal uyum arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu ilişkinin iyilik hali ve sosyal ve duygusal becerilerle olan bağlantısını incelemiştir. Öğrencilerin özerklik algıları ile sosyal ve duygusal yeterlikleri arasında ilişki olduğu ve sosyal ve duygusal becerilerle uyum gösterdiği sonuç olarak da öğrencilerin iyilik halleri ile arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Sklad ve arkadaşları (2012) ise sosyal duygusal beceri eğitimlerinin incelendiği 75 çalışmayı incelemiş ve programların öğrencilerin becerileri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerde olumlu benlik algısını, iyilik halini, olumlu davranışları arttırdığı raporlanmıştır. Bir program araştırması da Schonert-Reichl ve Lawlor (2010) tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerde iyilik hali ve bilinçli farkındalığı geliştirme üzerine uygulanan Bilinçli Farkındalık Eğitimi (ME) sonucunda erken dönem ve erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin arttığı ve öğrencilerin davranış problemlerinin azalma gösterirken sosyal ve duygusal yetkinliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Son olarak Malkoç (2011) OECD SSES çalışmasının da temele aldığı büyük beşli kişilik özellikleri ile başa çıkma tarzları ve iyilik hali arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda nevrozluğun iyilik halini negatif; dışadönüklük ve sorumluluğun ise pozitif yordayıcılar olduğunu belirtmiştir. Buna göre kişilik özelliklerinin bireyin iyilik halini etkileyen önemli unsurlar olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik düzey. Modelde sosyal ve duygusal becerileri açıklayan değişkenlerden sonuncusu da sosyo-ekonomik düzey değişkenidir. Sosyo-ekonomik düzeyin etkilediği beceri alanlarına bakıldığında iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Modelde ilgili değişkene ilişkin elde edilen standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında iş birliği ($\gamma = 0.093$), açık fikirlilik ($\gamma = 0.131$) ve başkalarıyla etkileşimde olma ($\gamma = 0.146$) olarak görülmektedir. Bu yol katsayılarına göre sosyo-ekonomik düzey belirtilen değişkenleri zayıf düzeyde etkilemektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin artması bu becerilerin de artmasında etkilidir. Sosyo-ekonomik düzeyde görülecek 1 birimlik artış iş birliği beceri alanında 6.558 birimlik, açık

fikirlilik beceri alanında 7.181 birimlik ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanında 10.827 birimlik artış olarak görülecektir.

Görev performansı ve duygu düzenleme beceri alanlarında ise sosyo-ekonomik düzeyin etkili olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu bulgudan hareketle sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin diğer bireylerle olan açık ve doğrudan ilişkilerinde ve iletişimlerinde daha etkili olduğu ancak öğrencinin iç dünyasındaki süreçleriyle bir ilişkisinin olmadığı yorumu yapılabilir.

Sosyo-ekonomik düzey üzerine yapılan alan yazındaki çalışmalar elde edilen bulgularla örtüşmekle beraber çeşitlilik de göstermektedir. Karamanlı Gül (2019) ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Şara ve Hasanoğlu (2015) sosyal ve duygusal becerilerini çeşitli demografik özellikler bakımından nasıl farklılaştığını araştırmış ve küçük şehirde yaşayan öğrenciler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin beceri puanlarının diğer öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kabakçı ve Korkut (2008) tarafından yapılan çalışmada da elde edilen bulgular bu becerilerin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını desteklemektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini etkilediğini ortaya koyan çalışmaların yanı sıra bunların arasında herhangi bir ilişki ya da etkinin bulunmadığı çalışmalar da vardır. Örneğin Yıldız ve Kahraman (2021) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada ebeveyn gelir durumunun sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Benzer bir sonuç da Merter (2013) tarafından bulunmuştur. Merter'in çalışmasına göre sosyoekonomik düzey, öğrencilerin sosyal ve duygusal beceri puanları üzerinde herhangi bir farklılaşma yaratmamıştır.

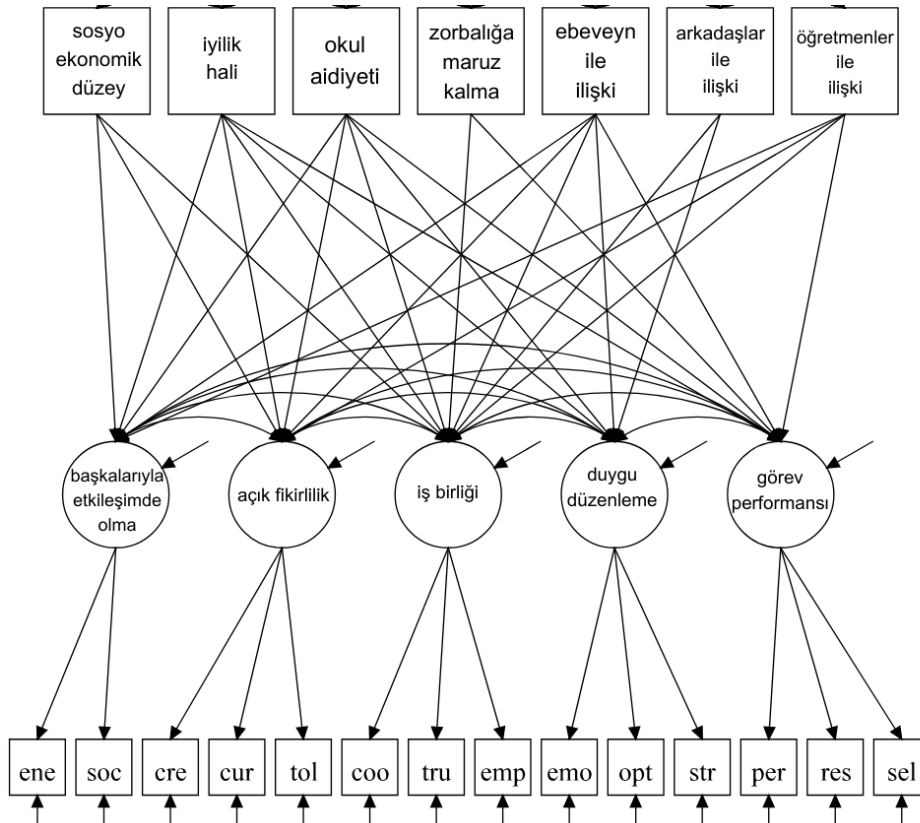
Modelde yer alan yordayıcı değişkenler, görev performansı beceri alanındaki varyansın %32,6'sını; duygu düzenleme beceri alanındaki varyansın %48,6'sını iş birliği beceri alanındaki varyansın %38,7'sini; açık fikirlilik beceri alanındaki varyansın %32,4'ünü ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanındaki varyansın %47,7'sini açıklamaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini (görev performansı, duygu düzenleme, iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma) anlamlı şekilde yordayan değişkenlerle kurulan yapısal model, toplam varyansın ne kadarını açıklamaktadır?' sorusuna yanıt vermek için kurulan yapısal modelde istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan yapısal ilişkilerin dahil edilmediği yeni bir model kurulmuş ve test edilmiştir.

Şekil 4

Anlamlı Yordayıcılar ile Oluşturulan Yapısal Model



Bir önceki alt problemde öğretmenlerle ilişki, zorbalığa maruz kalma, arkadaşlarla ilişki ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı yordamadığı beceri alanları olduğu tespit edilmişti. Bu bulgular doğrultusunda kurulan yeni modele ilişkin açıklanan varyans oranları (R^2) tabloda sunulmuştur ($p=0.000$).

Tablo 10*Kurulan Modellere İlişkin Parametre Değerleri*

	Tüm değişkenlerle kurulan model	Yalnızca anlamlı değişkenlerle kurulan model
Görev performansı	0.331	0.323
Öz-Denetim (SEL)	0.630	0.630
Sorumluluk (RES)	0.678	0.673
Sebat (PER)	0.644	0.643
Duygu düzenleme	0.486	0.485
Strese Dayanıklılık (STR)	0.372	0.371
Duygu Kontrolü (EMO)	0.519	0.518
İyimserlik (OPT)	0.682	0.682
İş birliği	0.395	0.391
Empati (EMP)	0.438	0.433
Güven (TRU)	0.202	0.200
Birlikte Çalışma (COO)	0.671	0.666
Açık fikirlilik	0.340	0.335
Hoşgörü (TOL)	0.309	0.309
Merak (CUR)	0.650	0.652
Yaratıcılık (CRE)	0.466	0.460
Başkalarıyla etkileşimde olma	0.508	0.506
Sosyallik (SOC)	0.520	0.518
Enerji (ENE)	0.494	0.493

Tabloya bakıldığında yeni modelin görev performansı beceri alanındaki varyansın %32,3'ünü; duygu düzenleme beceri alanındaki varyansın %48,5'ini; iş birliği beceri alanındaki varyansın %39,1'ünü; açık fikirlilik beceri alanındaki varyansın %33,5'ini ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanındaki varyansın %50,6'sını açıkladığı görülmektedir. Burada ilk modelin analizinde açıklanan varyans oranının kurulan yeni modelin analizinde açıklanan varyans oranından az bir farkla da olsa daha fazla olduğu da bulgular arasındadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada OECD SSES çalışmasına katılan Türkiye 10 yaş grubu öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerini yordayan değişkenlerin (okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyoekonomik düzey) yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde OECD SSES 2019 Teknik Raporu ve alan yazın etkili olmuştur. Örneklem ağırlığını da dikkate alarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular maddeler halinde verilmiştir:

Birinci alt problemde sosyal ve duygusal becerilerin incelenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model ile veri arasındaki uyumunun ve becerilerin birbirleri ile olan ilişkisinin değerlendirilebilmesi için uyum indekslerine ve kestirilen parametrelere bakılmıştır. Kurulan modelin veri ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Kestirimlerin gücünü yorumlamak için faktör yüklerine bakıldığında tüm yüklerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmekle birlikte ASS (girişkenlik) becerisinin elde edilen faktör yükü önerilen eşik değerlerin altında tespit edilmiş ve bu gerekçeyle modelden çıkarılmıştır. Ardından yeni modelin elde edilen istatistikleri incelenmiş ve 5 beceri alanının 14 becerinin altında yatan ortak faktörler olduğu iyi uyum indeksleri ve diğer istatistiklerle doğrulanmıştır.

İkinci alt problemde Okula aidiyet, öğretmenlerle ilişki, ebeveynlerle ilişki, arkadaşlarla ilişki, zorbalığa maruz kalma, iyilik hali, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini açıklayan değişkenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle ilişki değişkeni açık fikirlilik, iş birliği, görev performansı ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanlarını; zorbalığa maruz kalma değişkeni duygu düzenleme ve iş birliği beceri alanlarını; arkadaşlarla ilişki değişkeni görev performansı ve iş birliği beceri alanlarını; sosyoekonomik düzey değişkeni iş birliği, açık fikirlilik ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanlarını; okula aidiyet hissi, ebeveynle ilişki ve iyilik hali değişkenlerinin ise tüm beceri alanlarını anlamlı bir şekilde açıkladığı tespit edilmiştir.

Üçüncü alt problemde yalnızca ilgili sosyal ve duygusal beceri alanlarını anlamlı olarak açıklayabilen değişkenlerle yeni bir yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve önceki model ile karşılaştırılmıştır. İki modelde de birbirine oldukça yakın kestirimler elde edilmesine karşın ilk modelin daha güçlü olduğu görülmüştür. Sonuç olarak 7 değişken ile kurulan modelin OECD SSES Türkiye uygulamasına katılan 10 yaş grubu öğrencilerin görev performansı beceri alanındaki varyansın %32,3'ünü; duygu düzenleme beceri alanındaki varyansın %48,5'ini; iş birliği beceri alanındaki varyansın %39,1'ünü; açık fikirlilik beceri alanındaki varyansın %33,5'ini ve başkalarıyla etkileşimde olma beceri alanındaki varyansın %50,6'sını açıklayabildiği görülmektedir.

Öneriler

Mevcut araştırma yalnızca OECD SSES 2019 Türkiye (İstanbul) örnekleme 10 yaş grubu öğrenci verileri ile yürütülmüştür. Bundan dolayı elde edilen sonuçlar da bu doğrultuda yorumlanmalıdır. İleride yapılacak uygulamalarda benzer bir çalışma diğer katılımcı ülkelerle yürütülebilir.

OECD SSES 2019 araştırmasının diğer örneklem grubu olan 15 yaş grubu öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca iki yaş grubunun bir arada incelendiği çalışmalar da ergenlik öncesi veya erken ergenlik dönemi olarak da adlandırılabilir olan 10 yaş ile ergenlik döneminin içindeki 15 yaş öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaya fırsat vereceğinden iki yaş grubu birlikte ele alınabilir.

OECD SSES 2019 araştırması öğrenci anketlerinin yanı sıra ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticilerine de yönelik anketler içermektedir. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencinin sosyal çevresinin unsurlarından olan ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

OECD SSES 2019 araştırmasında yer alan diğer değişkenler kullanılarak başka modeller oluşturulabilir.

OECD SSES 2019 araştırmasının ardından aynı araştırmanın ikinci döngüsü de tamamlanmıştır. Benzer çalışma ve öneriler aynı şekilde OECD SSES 2023 verileri ile de yürütülebilir.

Araştırma sonucunda okula aidiyet hissinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini etkili bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bakımdan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin okula olan aidiyet hislerini geliştirmek için bu alanda çeşitli çalışmalar organize etmesi, çevreyi düzenleyebilmesi ve teşvik etmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin kurduğu iletişimlerin ve niteliğın sosyal ve duygusal becerileri üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin iletişim kurma, çatışma çözme gibi becerileri de desteklenerek çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurması için çalışmaların yapılması, eğitim paydaşlarının da bu çalışmalara katılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ağırkan, M. (2021). Ergenlerde sosyal ve duygusalnin incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ağırkan, M. ve Ergene, T. (2021). What do we know about social and emotional learning? A review and bibliometric analysis of international and national studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 280-297. <https://doi.org/10.17556/erziefd.822759>
- Allen, K., Vella-Brodrick, D. ve Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In: Frydenberg, E., Martin, A., Collie, R. (Ed.) *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_5
- Altın Sert, M. (2022). *Investigating the differential relationship between the big five domains of social and emotional skills and mathematics achievement using OECD's SSES*. [Master's Thesis, Boğaziçi University]. Istanbul.
- Anagün, ř. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>
- Ananiadou, K. ve M. Claro (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Apaydın Demirci, Z., Yıldız Bıçakçı, M. ve Uysal, B. (2022). Investigation of the Effect of Social Emotional Learning on Peer Relationships of Adolescents. *Journal of Education and Future* (21), 1-13. <https://doi.org/10.30786/jef.789061>

- Arikan, S., Özer, F., Şeker, V. ve Ertaş, G. (2020). The importance of sample weights and plausible values in large- scale assessments. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 43-60. <https://doi.org/10.21031/epod.602765>
- ASCD. (2007). The learning compact redefined: A call to action. <https://library.ascd.org/m/21e2f544234c3e97/original/WCC-Learning-Compact.pdf>
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Borgonovi, F., Ferrara, A. ve Piacentini, M. (2023). From asking to observing. Behavioural measures of socio-emotional and motivational skills in large-scale assessments. *Social Science Research*, 112, 102874. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102874>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage Publications, Newbury Park, CA,
- Candan, K. ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348. <https://doi.org/10.26466/opus.468698>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J. ve Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in rmsea test statistic in structural equation models. *Sociological Methods & Research* 36(4), 462-494. <https://doi.org/10.1177/0049124108314720>

- Chernyshenko, O., M. Kankaraš ve F. Drasgow (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Climie, E. A. ve Deen, M. (2014). SPARK for learning: Using school-based interventions to build resilience in at risk youth. (Eds. S. Prince-Embury & D. H., Saklofske) *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*. (pp. 397-422) New York: Springer.
- Cohen, J. (1999). Social emotional learning past and present: an educational dialogue. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press and ASCD.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional programs preschool and primary school edition. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). Framework for systemic social and emotional learning. <https://CASEL.org/what-is-sel/>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Renshaw, L. ve Caldecott-Davis, K. (2024). Students' perceived social-emotional competence: The role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learning and Instruction*, 90, 101866. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2324751>
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A. ve Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perceptions about the Gulbenkian

XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, 4.

<https://doi.org/ARTN 16010.3389/feduc.2019.00160>

Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(128), 19-26.

<https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5130/1212>

Çapan, B. E. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programının etkililiği*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Hecettepe Üniversitesi, Ankara.

Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

<https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

De Neve, D., Bronstein, M.V., Leroy, A., Truys, A. ve Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: a network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence* 52, 273–286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>

Elias, M. J. ve 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1045-3830.23.4.474>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

- Erkuş, A. (2012). Varolan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(2), 279-290. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/65963>
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal ve duygusal programlarının sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454. <https://doi.org/10.17244/eku.331910>
- Gao, X., Lin, Q. ve Xia, J. (2024). School Accountability and Student Social-Emotional Learning: Evidence From the OECD's Survey on Social and Emotional Skills. *ECNU Review of Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/20965311231222493>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M. ve Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1079–1110. <https://doi.org/10.1037/pspp0000426>
- Gülây Ogelman, H., Sonakın, E. ve Fetihi, L. (2021). The long and short-term effects of problems experienced by young children in their peer relationships on social and emotional development. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 3(1), 9-19. <https://doi.org/10.51535/tell.887763>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.

- Hayır, T. (2023). *Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin belirleyicisi olarak okul ortamındaki faktörler: Çok kültürlü bir karşılaştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul.
- Heck, R. H. ve Thomas, S. L. (2020). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches* (4th ed.). Routledge/Taylor& Francis Group.
- Hoyle, H. R. (Ed.). (2023). *Handbook of structural equation modeling* (Second Edition). Guilford Press.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jackson, D. L. (2003). *Revisiting sample size and number of parameter estimates: some support for the n:p hypothesis*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128–141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S. ve Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of school violence*, 15(3), 259-278. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15388220.2014.986675>
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321, <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. ve 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. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77 - 86.

- Kankaraş, M. ve J. Suarez-Alvarez (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Karamanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karimi, L. ve Meyer, D. (2014). Structural equation modeling in psychology: The history, development and current challenges. *International Journal of Psychological Studies*, 6(4), 123-133. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v6n4p123>
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Korkut, E. S. ve Özyürek, A. (2023). okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1076782>
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students*. [Master thesis]. Yeditepe University, Istanbul.
- Lee, J. ve Junus, A. (2024). differences and similarities in youth social-emotional competence measurement between north american and east asian countries: Exploratory graph analysis using the oecd survey on social and emotional skills data. *Child Indicators Research* 17, 57-79. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10074-6>

- Liman, B. (2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. <https://doi.org/10.26466/opus.839272>
- Malkoç, A. (2011). Big five personality traits and coping styles predict subjective well-being: A study with a Turkish sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 577-581. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.070>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mehta, P. D. ve Neale, M. C. (2005). People are variables too: Multilevel structural equations modeling. *Psychological Methods*, 10(3), 259–284. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.10.3.259>
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Mertler, C.A., Vannatta, R.A. ve LaVenía, K.N. (2021). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003047223>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu (Yayın no. 19). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Cumhuriyetin 100. yılı: Eğitimde geleceğe bakış raporu (Yayın no. 174). <https://tkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174>
- Miyamoto, K., Huerta, M.C. ve Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-Being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>

- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711–1725. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278371>
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods & Research*, 22(3), 376-398. <https://doi.org/10.1177/0049124194022003006>
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide*. (7th ed.). Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_7.pdf
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2021b), *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical>
- Panayiotou, M., Humphrey, N. ve Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. ve Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships: Fostering children's school success*. New York: Teachers College Press.
- Patrikakou, E., Weissber, R., Redding, S. ve Walberg, H. J. (2005). School, family partnerships for children's success. The series on social emotional learning. New York: Teachers College Press.

- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84-108. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89.
- Rust, K. (2013). Sampling, weighting, and variance estimation in international large-scale assessments. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (1st ed., pp. 117–154). New York, NY: Chapman and Hall/CRC Press.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schonert-Reichl, K.A. ve Lawlor, M.S.(2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness* 1, 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G., (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. ve Gravesteyjn, C. (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), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sörbom, D. (1989). Model modification. *Psychometrika*, 54(3), 371-384. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02294623>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Erlbaum.

- Suleiman, A. B. ve Dahl, R. (2019). Parent–child relationships in the puberty years: Insights from developmental neuroscience. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 68(3), 279–287. <https://doi.org/10.1111/fare.12360>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şara, P. ve Hasanoğlu, G. (2015). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 775-786. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3272>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
<http://dspace.vnbrims.org:13000/xmlui/bitstream/handle/123456789/4208/21st%20Century%20Skills%20Learning%20for%20Life%20in%20Our%20Times.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- TÜSİAD (2019). Sosyal ve duygusal Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı raporu. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Ullman, B. J. (2012). Structural equation modelling. *Using multivariate statistics* (6. Baskı, 681-785) içinde. US: Pearson Education Inc.

- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E. ve Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of school psychology, 59*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wang, F., King, R. B. ve Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A Cross-National Study. *British Journal of Educational Psychology, 94*, 622–641. <https://doi.org/10.1111/bjep.12670>
- Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using mplus*. (First Edition). UK: Wiley Publication.
- Weissberg, R. P. ve Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weston, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- World Health Organization. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998* (No. WHO/EURO: 1998-4234-43993-62027). World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Yıldız, A. ve Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(2), 23-60.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., Avdagic, E. ve Dunbar, M. (2015). Review: Is parent–child attachment a correlate of children’s emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development. 41*(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0165025415618276>

EK-A: Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Tablo 11

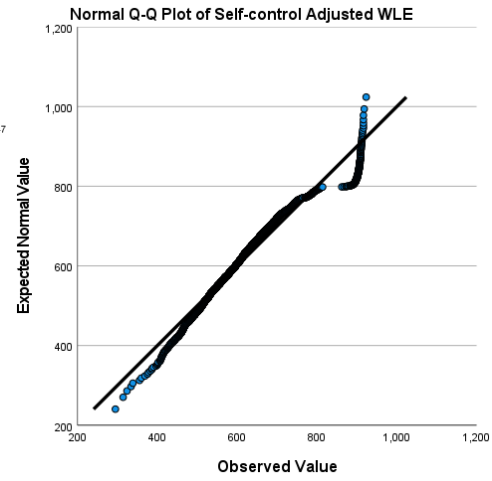
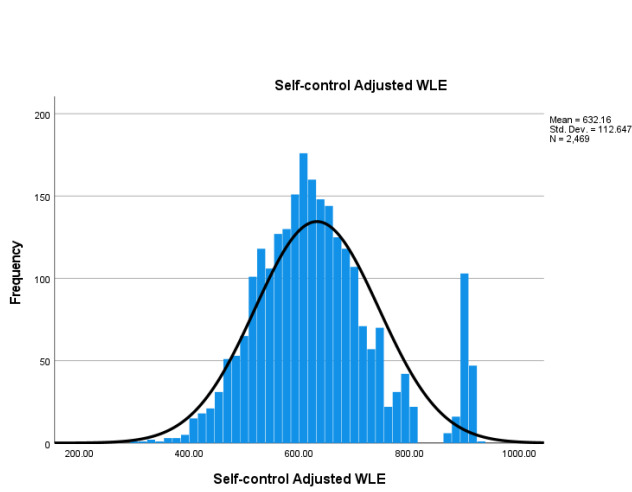
Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Görev performansı				
Öz-Denetim (SEL)	0.609	0.049	0.443	0.098
Sorumluluk (RES)	0.533	0.049	0.156	0.098
Sebat (PER)	0.438	0.049	0.066	0.098
Duygu düzenleme				
Strese Dayanıklılık (STR)	0.197	0.049	1.680	0.098
Duygu Kontrolü (EMO)	0.239	0.049	0.550	0.098
İyimserlik (OPT)	0.666	0.049	1.458	0.098
İş birliği				
Empati (EMP)	0.915	0.049	0.673	0.098
Güven (TRU)	0.559	0.049	1.841	0.098
Birlikte Çalışma (COO)	0.253	0.049	-0.325	0.098
Açık fikirlilik				
Hoşgörü (TOL)	1.067	0.049	1.900	0.098
Merak (CUR)	0.065	0.049	-0.642	0.098
Yaratıcılık (CRE)	0.734	0.049	0.489	0.098
Başkalarıyla etkileşimde olma				
Sosyallik (SOC)	0.716	0.049	0.957	0.098
Enerji (ENE)	0.915	0.049	0.673	0.098
Girişkenlik (ASS)	0.300	0.049	1.260	0.098
Öğretmenlerle İlişki (RELTEACH)	-0.655	0.049	-0.115	0.098
Arkadaşlarla İlişki (RELFRIENDS)	-0.167	0.049	-0.449	0.098
Ebeveynle İlişki (RELPARENTS)	1.177	0.049	0.715	0.098
Zorbalığa Maruz Kalma (BULLY)	0.708	0.049	-0.428	0.098
Okul Aidiyeti (BELONG)	0.406	0.049	-0.241	0.098
İyilik Hali (WELLBEING)	0.232	0.049	0.441	0.098
Sosyoekonomik Düzey (SES)	0.737	0.049	-0.173	0.098

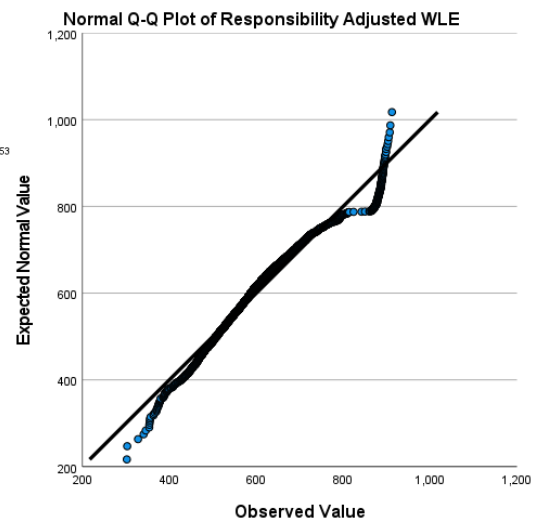
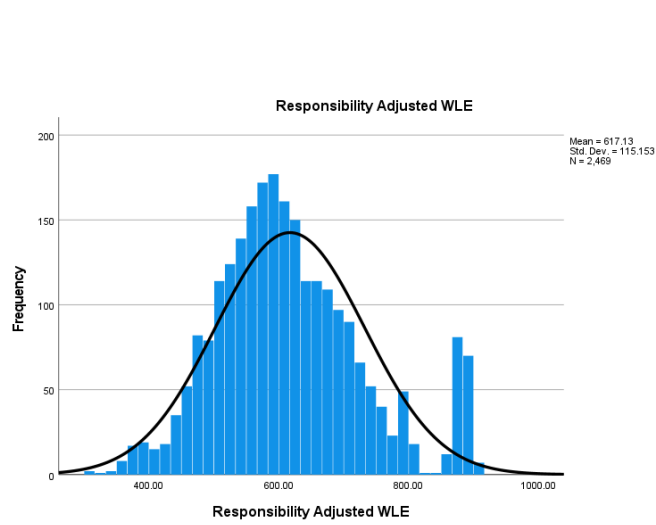
EK-B: Değişkenlere İlişkin Q-Q Plot ve Histogram Grafikleri

Sosyal ve Duygusal Becerilere Ait Grafikler

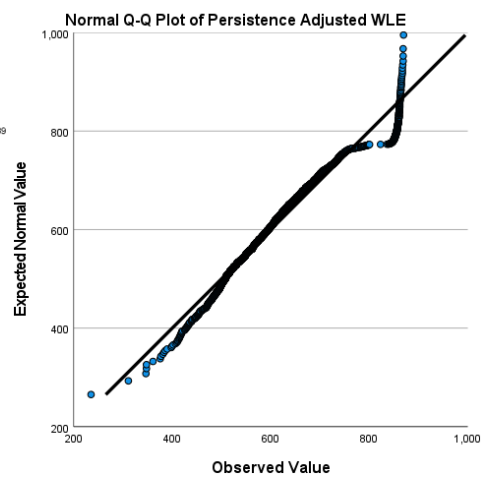
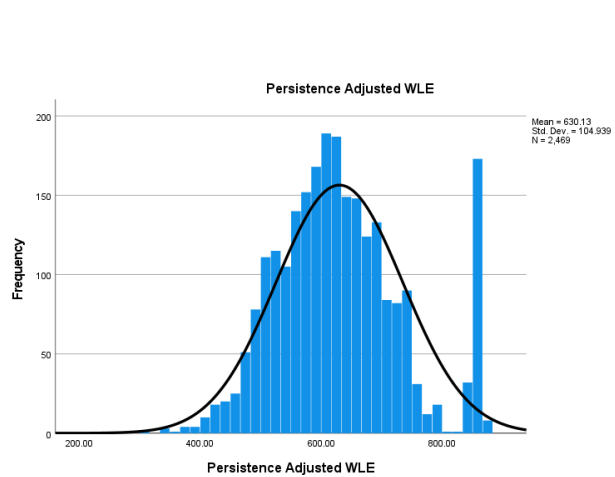
1.Öz Denetim



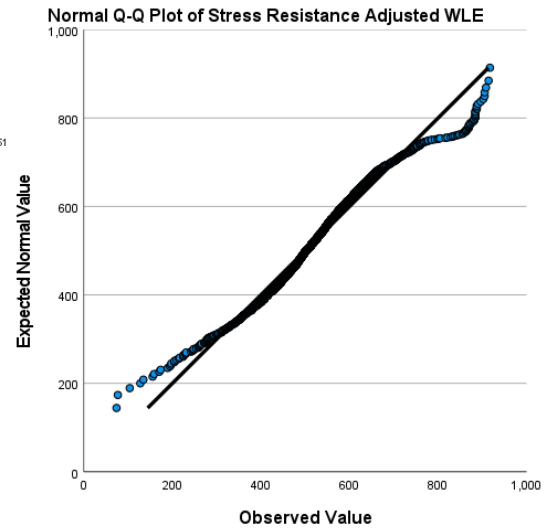
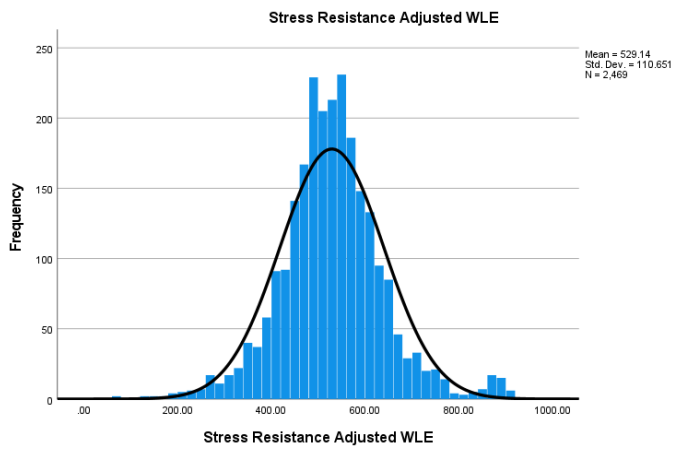
2.Sorumluluk



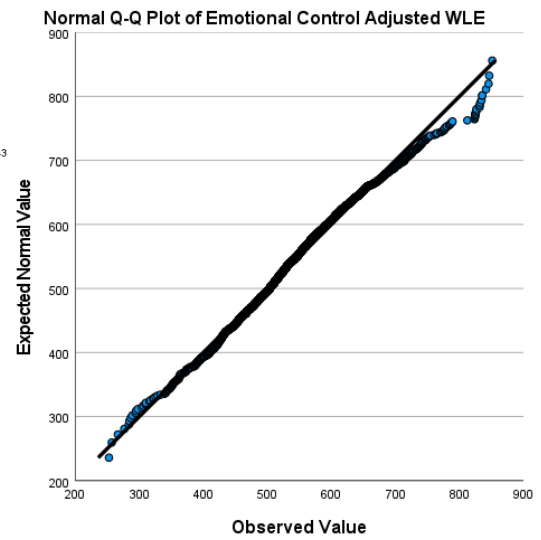
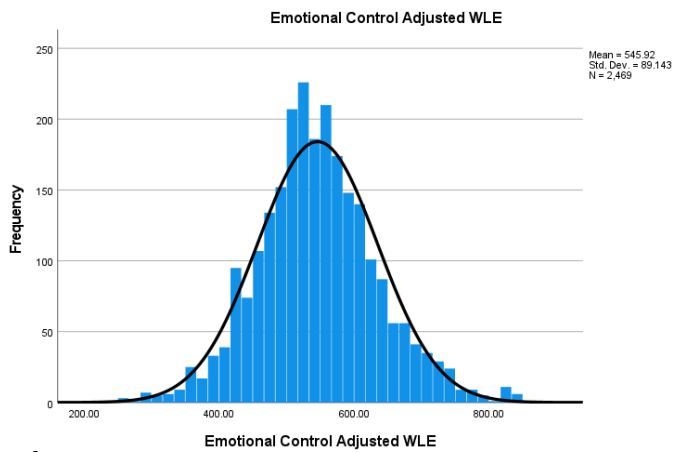
3.Sebat



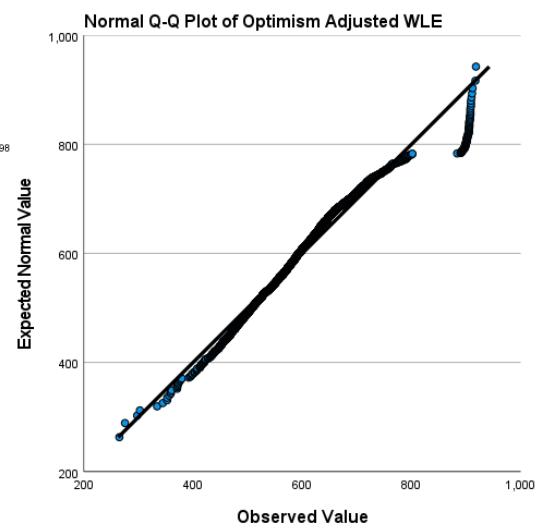
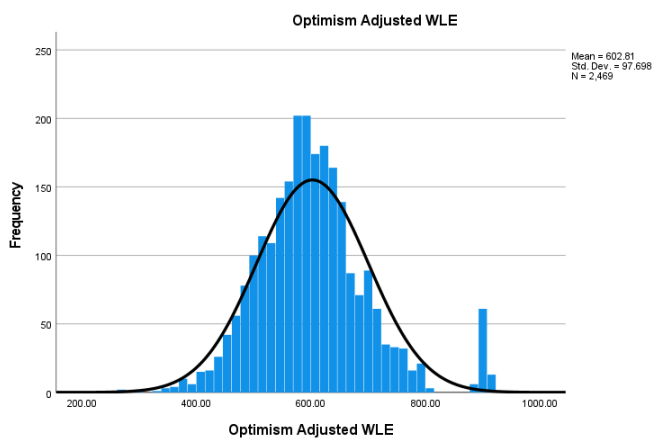
4. Strese Dayanıklılık



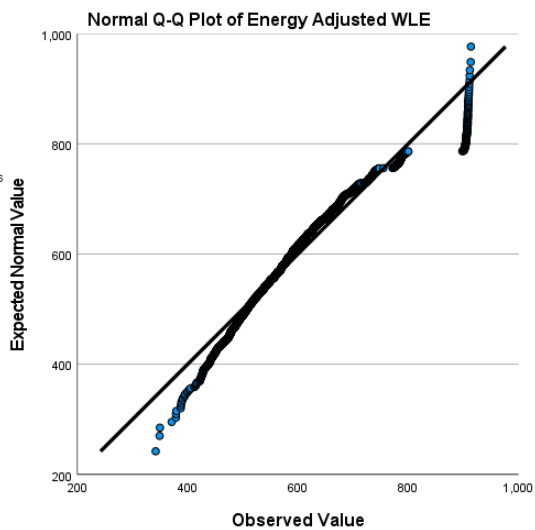
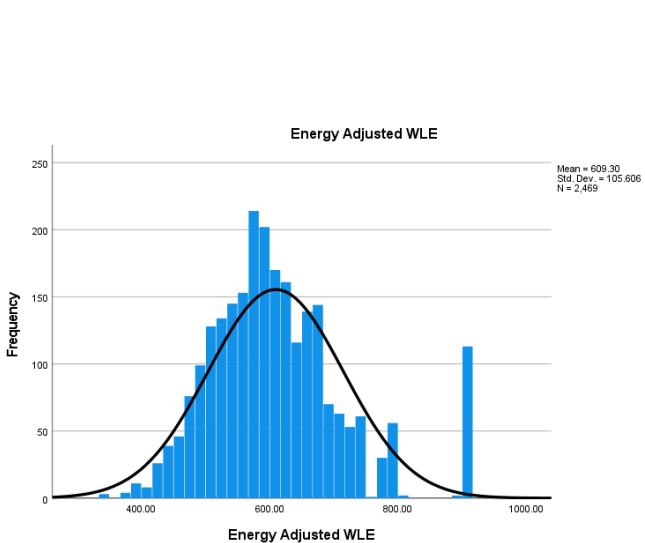
5. Duygu Düzenleme



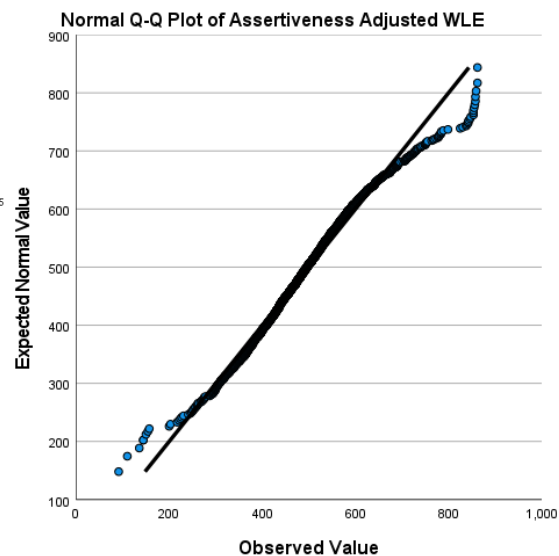
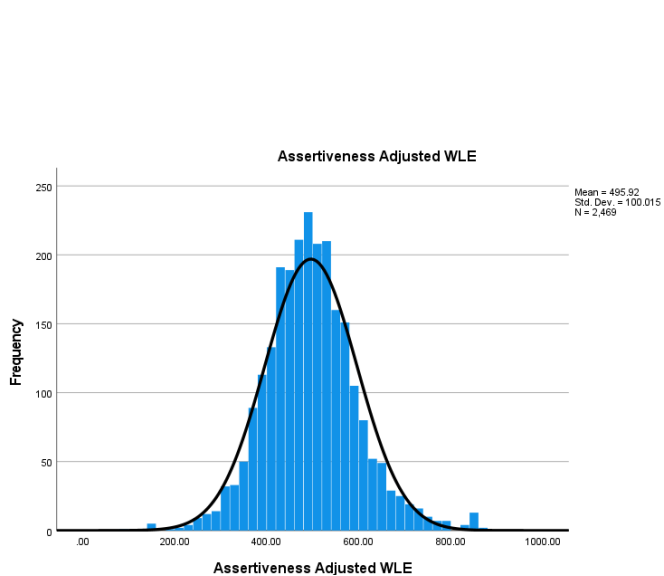
6. İyimserlik



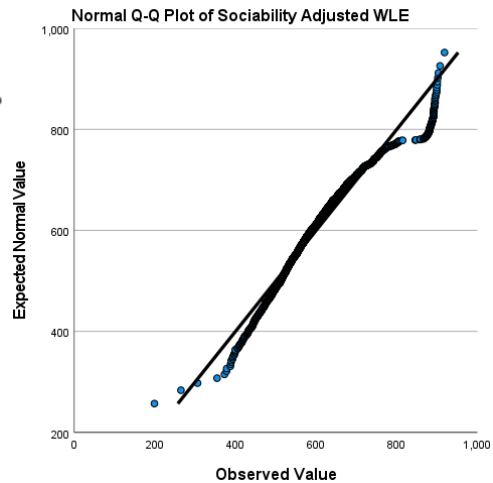
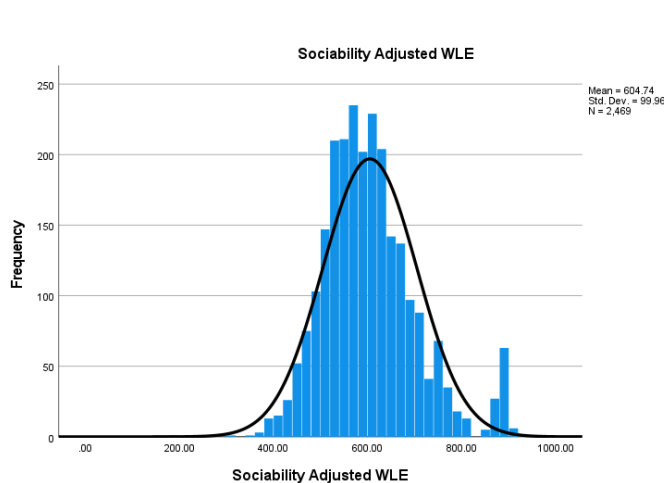
7. Enerji



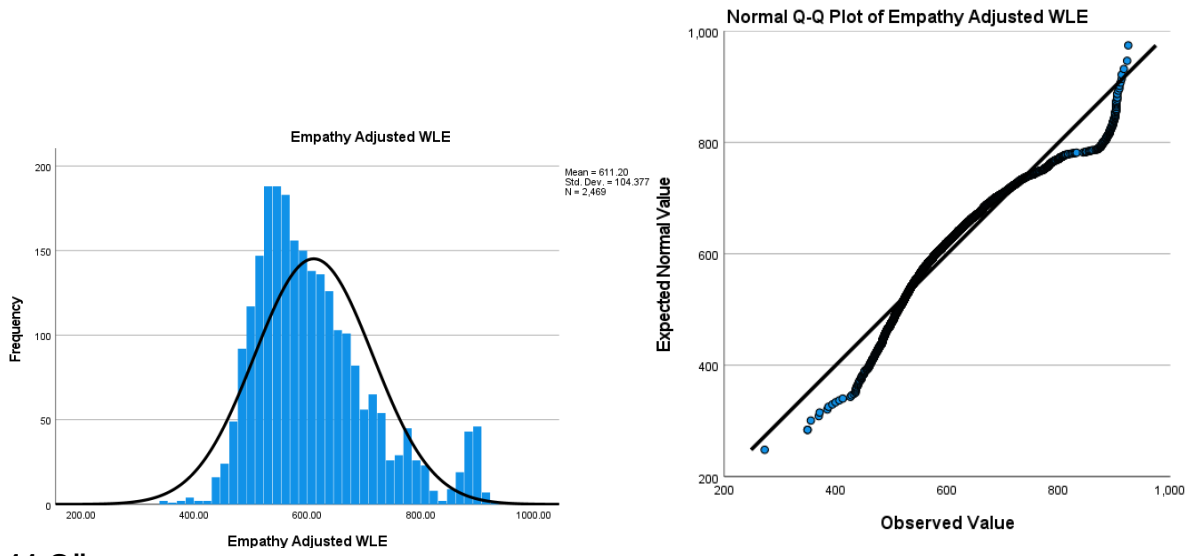
8. Girişkenlik



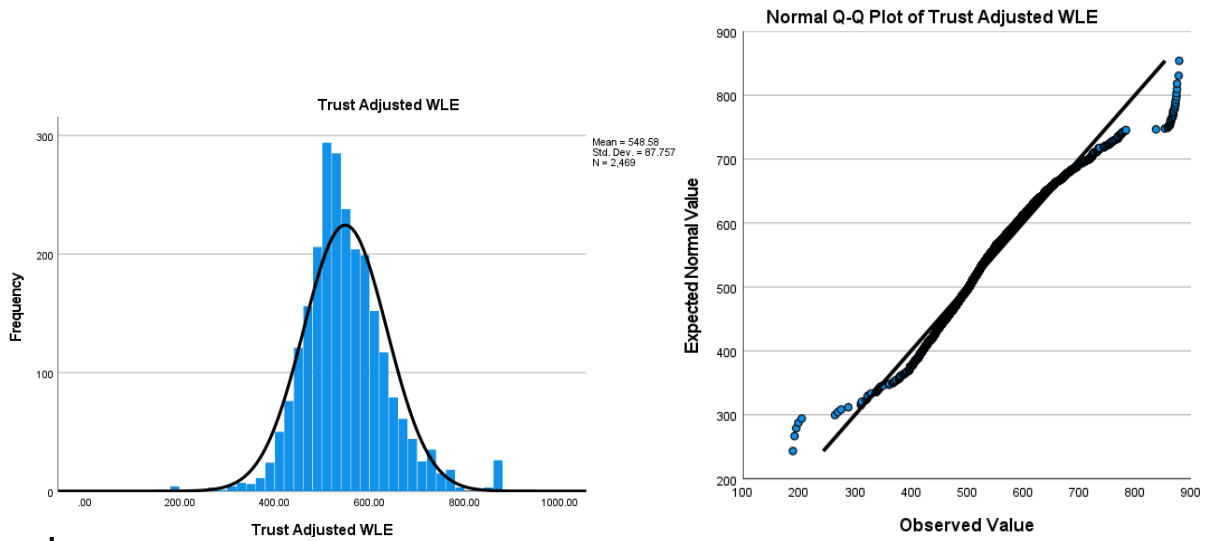
9. Sosyallik



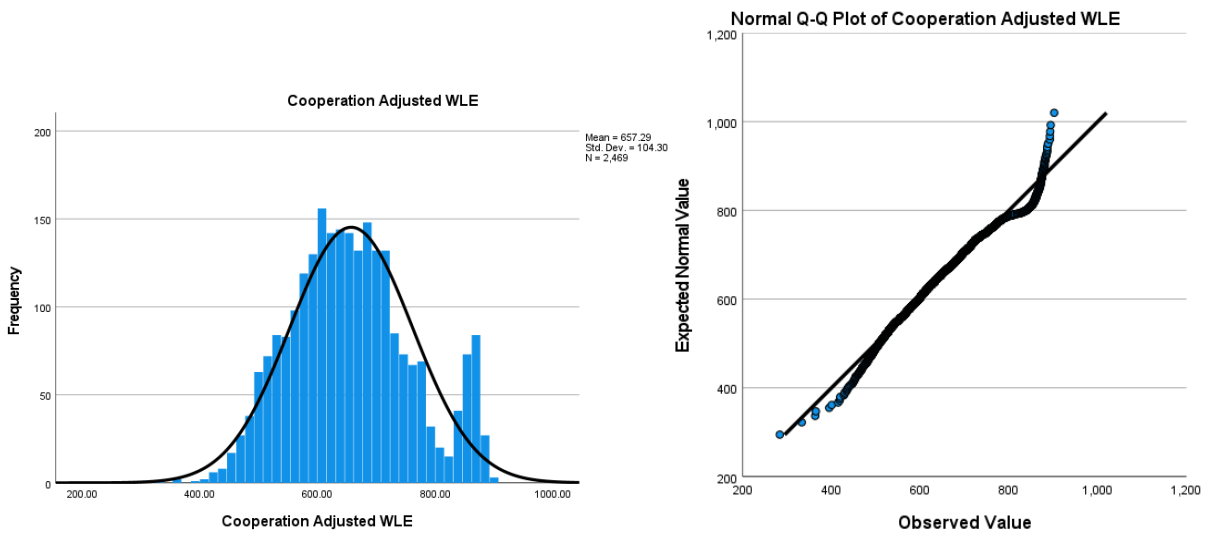
10. Empati



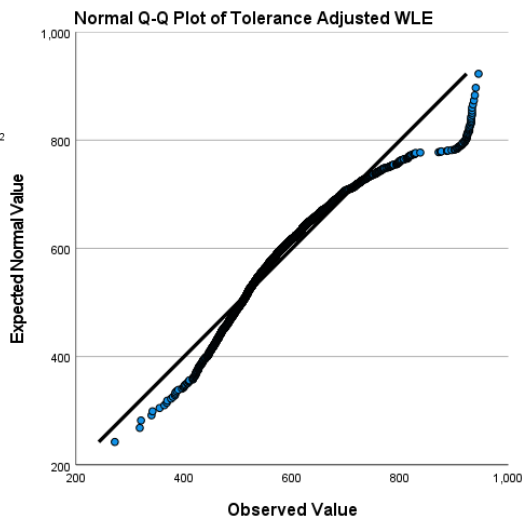
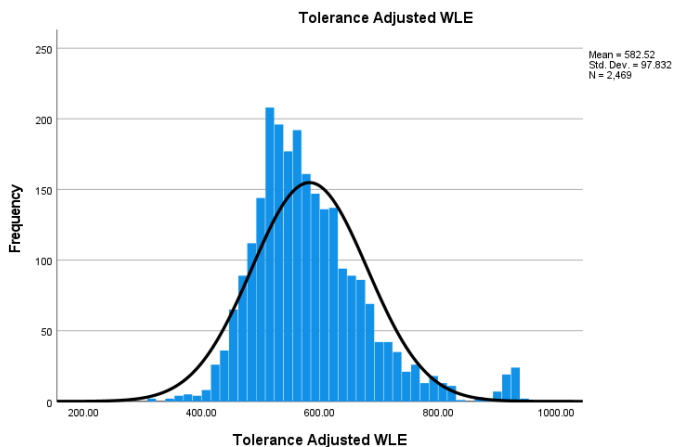
11. Güven



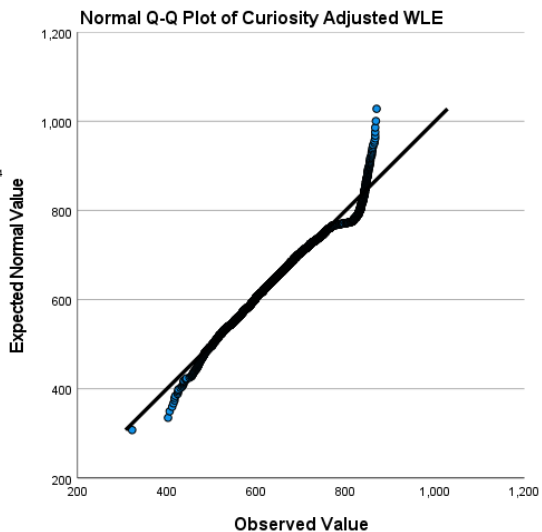
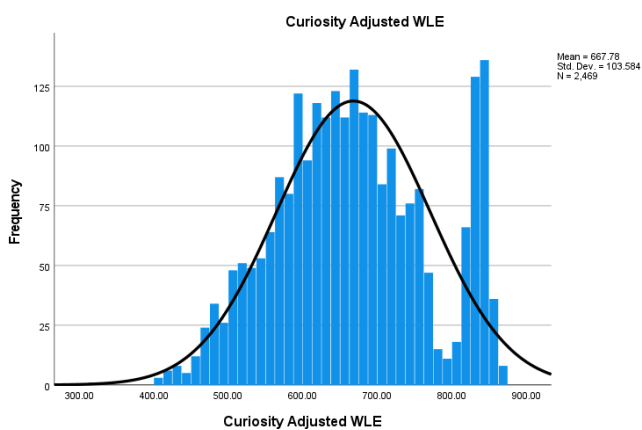
12. İş Birliği



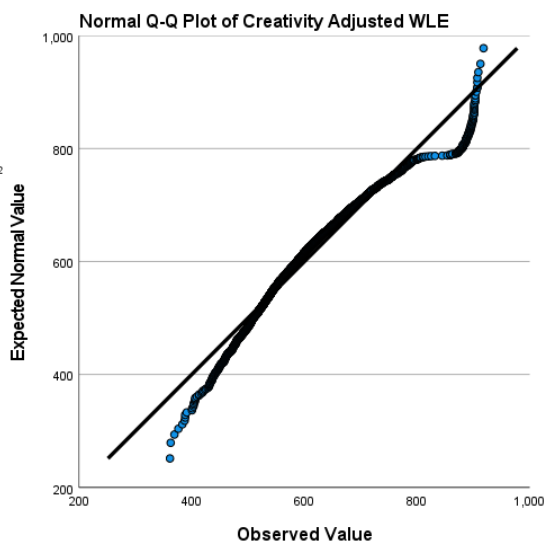
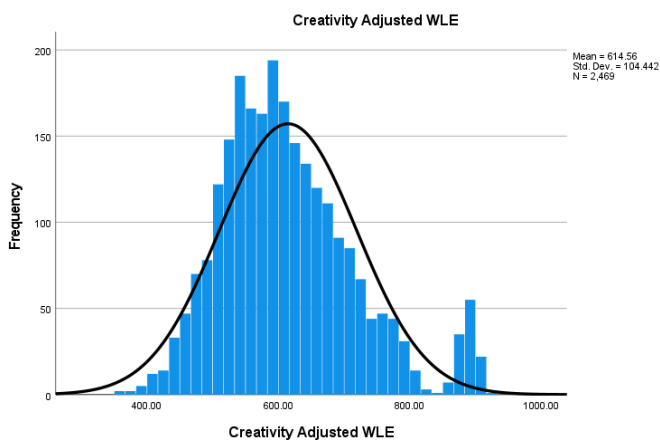
13.Hoşgörü



14.Merak

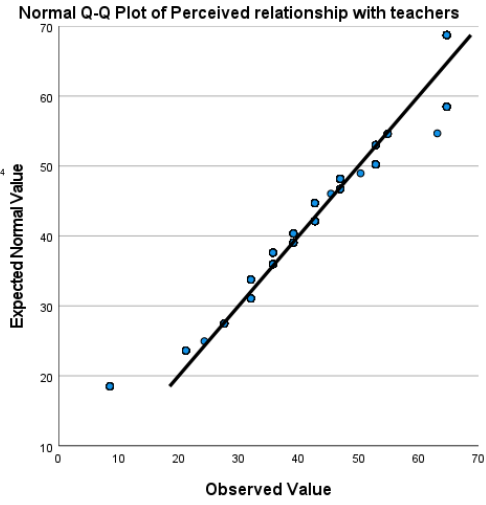
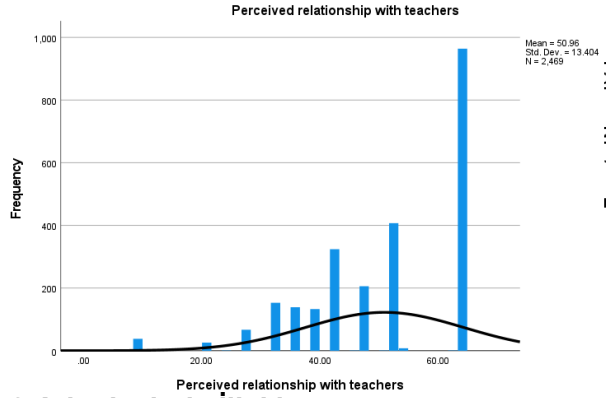


15.Yaratıcılık

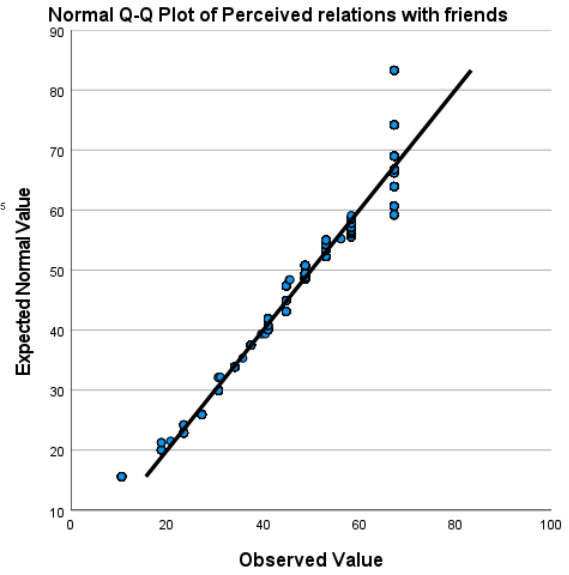
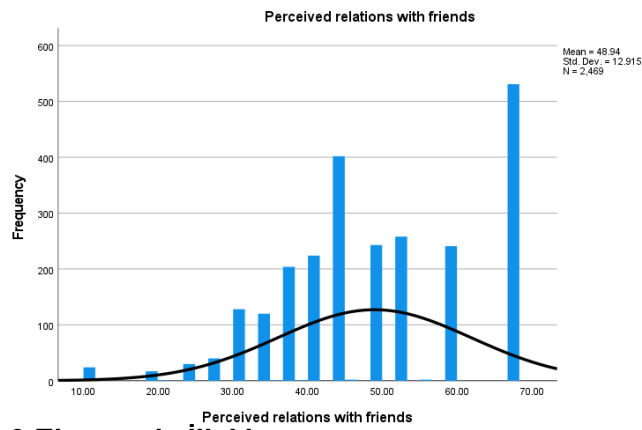


Yordayıcı Değişkenlere Ait Grafikler

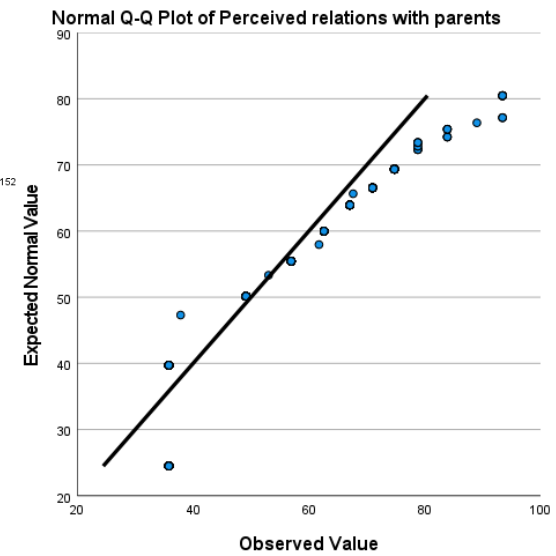
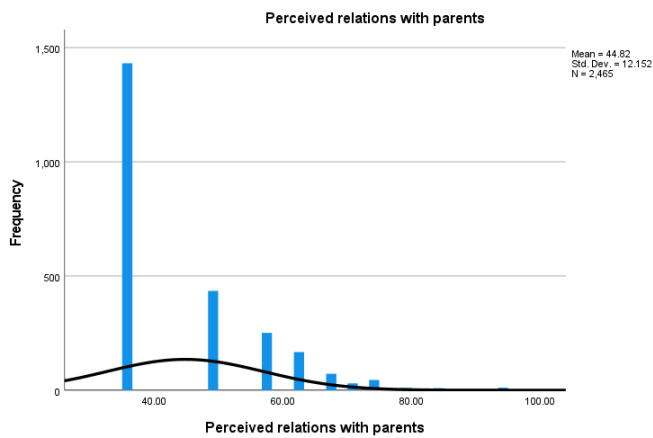
1. Öğretmenlerle İlişki



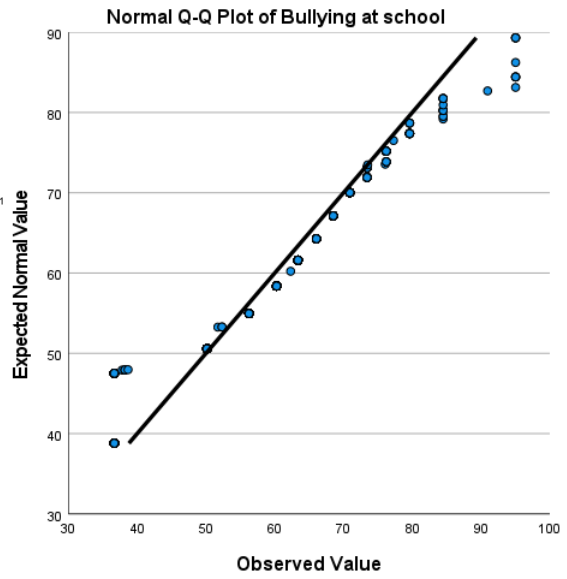
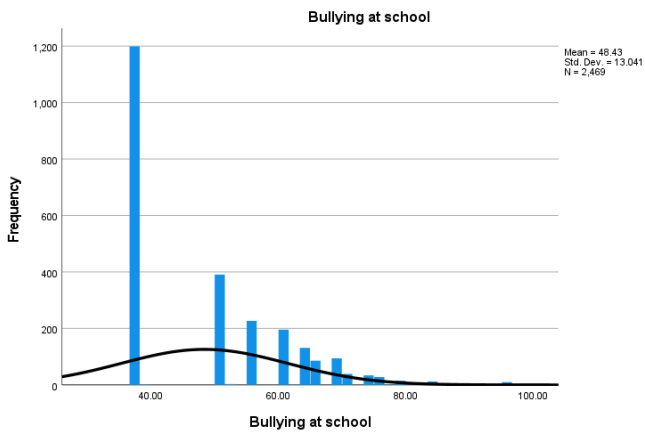
2. Arkadaşlarla İlişki



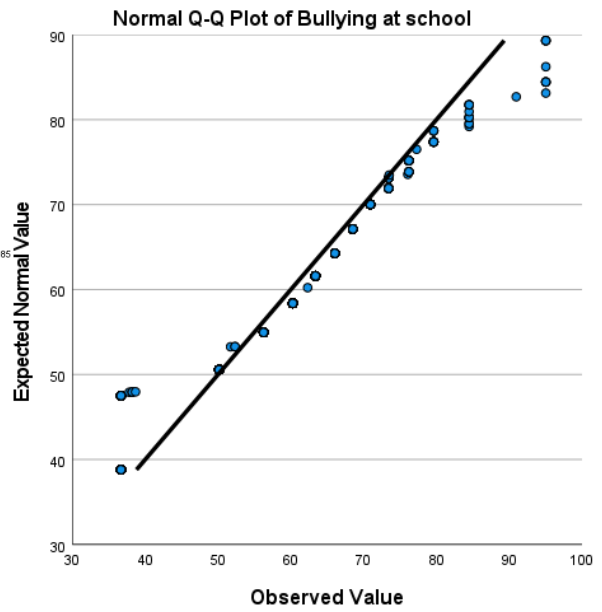
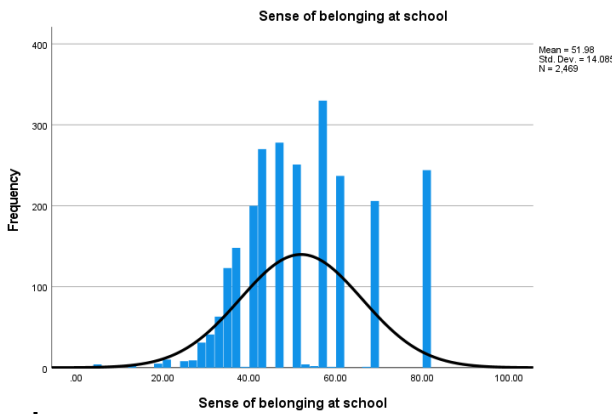
3. Ebeveynle İlişki



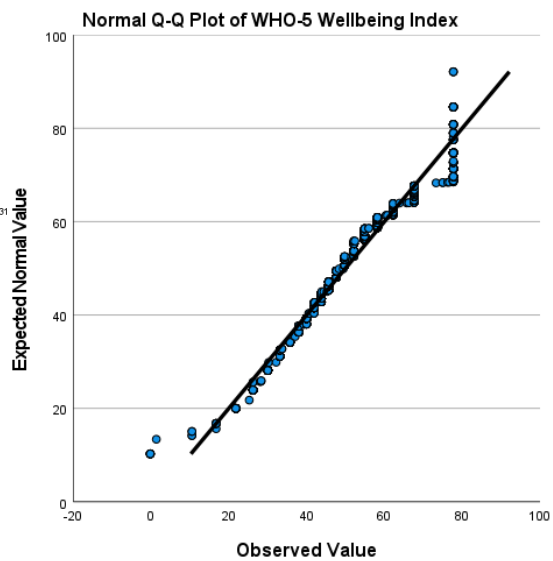
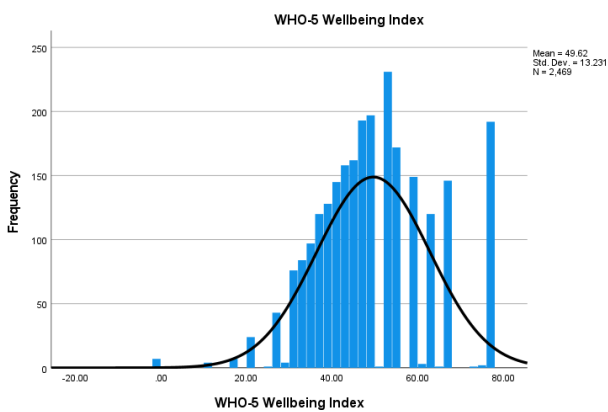
4.Zorbalığa Maruz Kalma



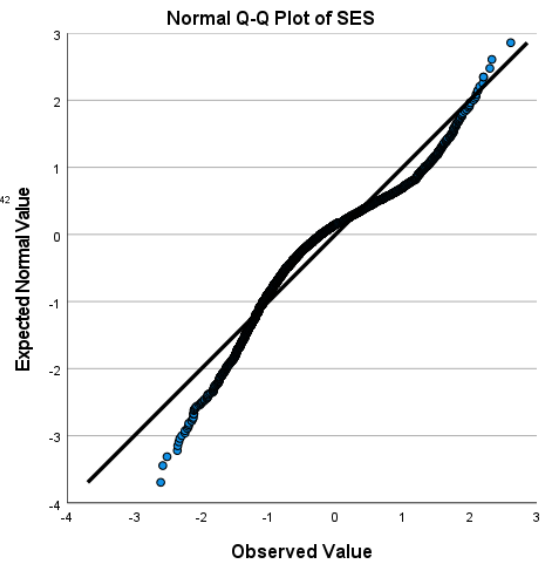
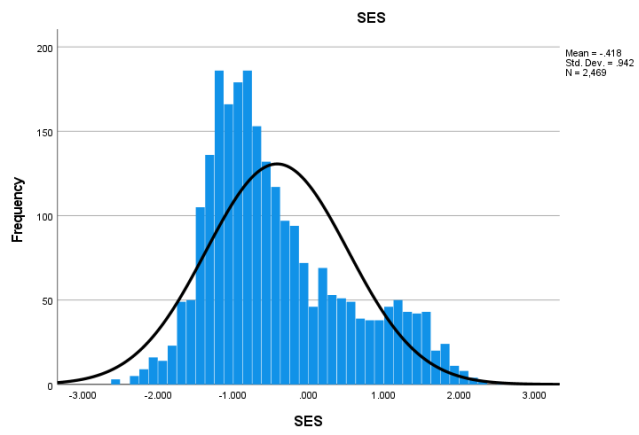
5.Okul Aidiyeti



6.İyilik Hali

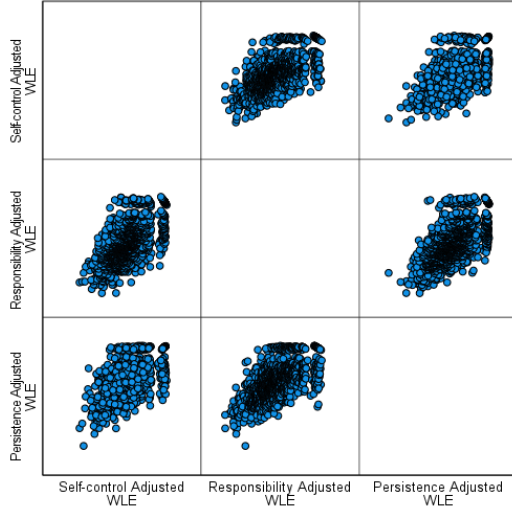


7.Sosyoekonomik Düzey

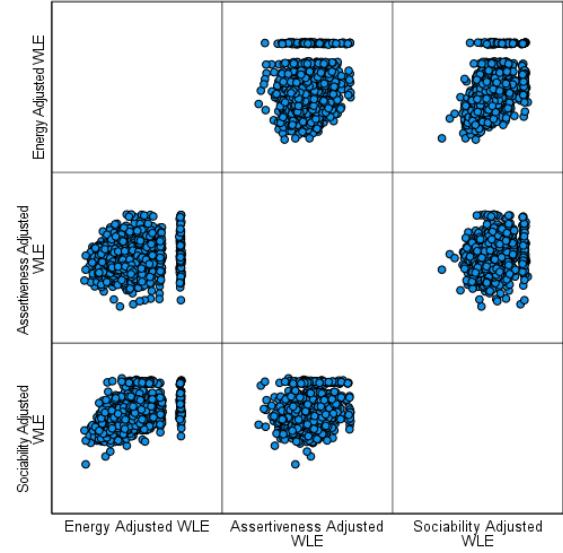


EK-C: Değişkenlere İlişkin Saçılım Diyagramı

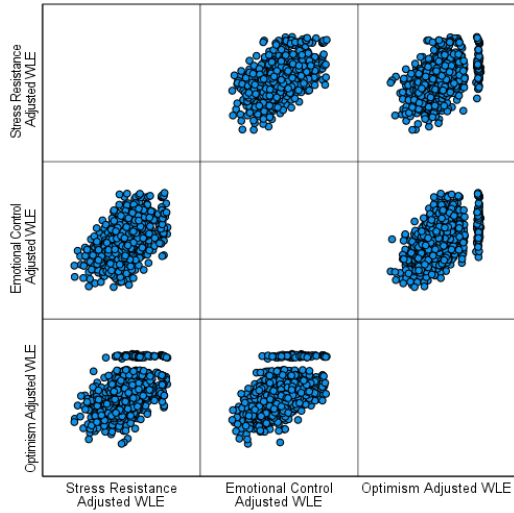
1. Görev Performansı Beceri Alanı



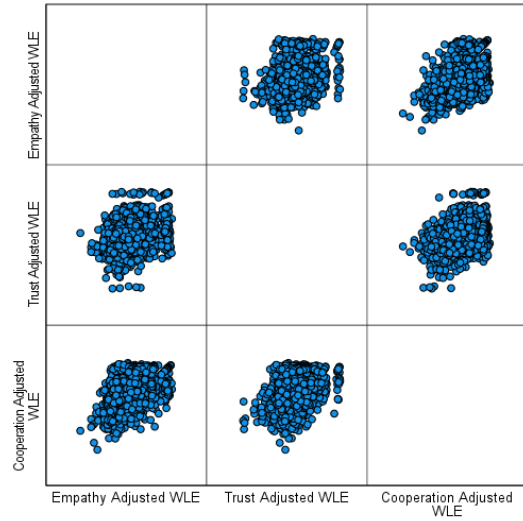
3. Başkalarıyla Etkileşimde Olma Beceri Alanı



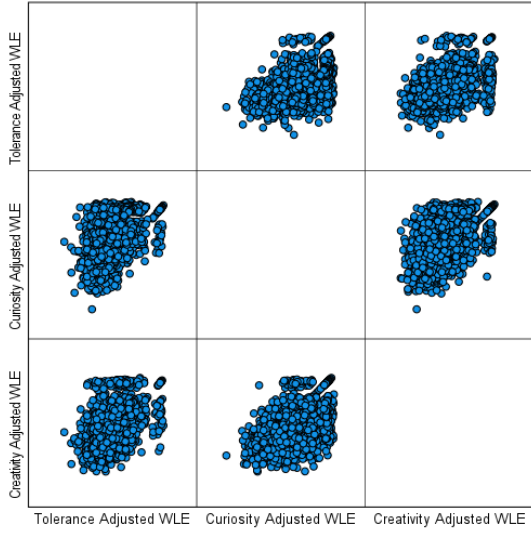
2. Duygu Düzenleme Beceri Alanı



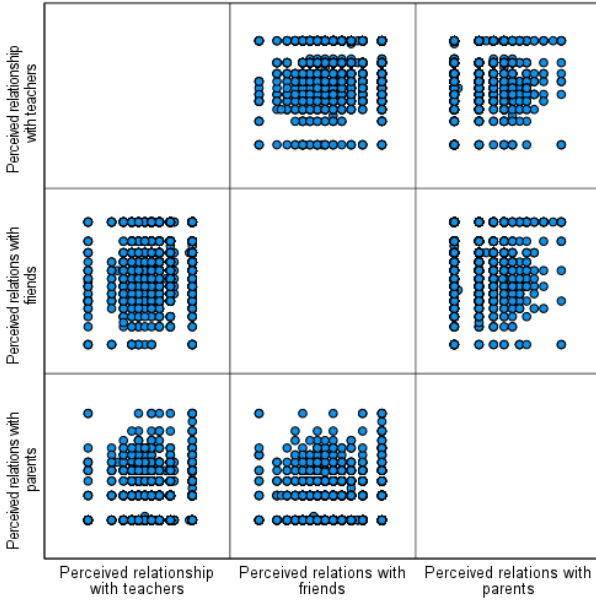
4. İş Birliği Beceri Alanı



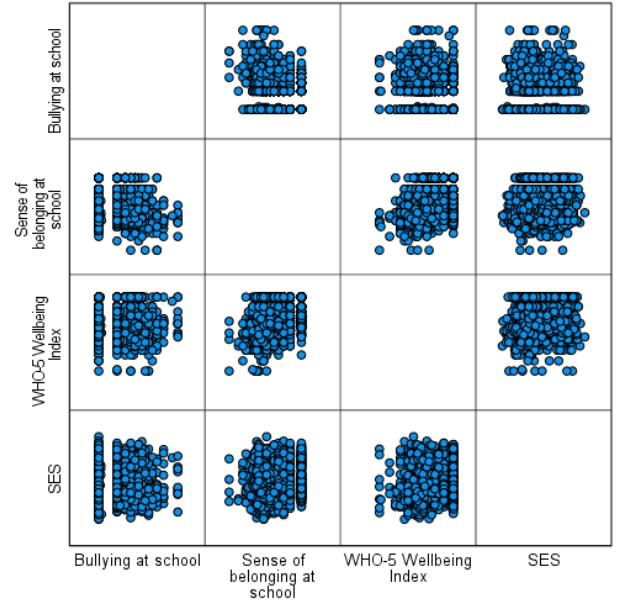
5. Açık Fikirlilik Beceri Alanı



6. Öğretmenlerle-Arkadaşlarla ve Ebeveynle İlişki



7. Zorbalığa Maruz Kalma-Okul Aidiyeti-İyilik Hali ve Sosyoekonomik Düzey



EK-Ç: Mardia Testi Sonuçları

		z	χ^2	sd	p
Çarpıklık Katsayısı	13.2		5425	680	< 0.001
Basıklık Katsayısı	320.6	72.2			< 0.001


EK-D: Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri

Tablo 12

Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri

	VIF	TOLERANS DEĞERİ
Öz Denetim	2.400	0.417
Sorumluluk	2.537	0.394
Sebat	2.482	0.403
Strese Dayanıklılık	1.645	0.608
Duygu Düzenleme	2.065	0.484
İyimserlik	2.402	0.416
Enerji	1.988	0.503
Girişkenlik	1.124	0.890
Sosyallik	2.030	0.493
Empati	1.895	0.528
Güven	1.399	0.715
İş Birliği	2.763	0.362
Hoşgörü	1.487	0.672
Merak	2.304	0.434
Yaratıcılık	1.921	0.521
Öğretmenlerle İlişki	1.258	0.795
Arkadaşlarla İlişki	1.555	0.643
Ebeveynle İlişki	1.233	0.811
Zorbalığa Maruz Kalma	1.243	0.804
Okula Aidiyet	2.048	0.488
İyilik Hali	1.595	0.627
Sosyoekonomik Düzey	1.091	0.916

EK-E: Etik Komisyon İzin Muafiyet Formu

	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyet Formu	F46
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına		26 / 04 / 2024
Tez/Araştırma Başlığı	ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN ÇOK DÜZEYLİ YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ	
Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,		
<ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır. 2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. 3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir. 4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir. 5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir. 		
Çalışmada kullanacağım veriler:		
<input checked="" type="checkbox"/> Kamusal erişime açık (buraya yazınız): Tezde kullanılacak olan OECD SSES verisi kamusal erişime açıktır.		
<input type="checkbox"/> Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız):		
<input type="checkbox"/> Üretilmiş veri (buraya yazınız):		
<input type="checkbox"/> Diğer (buraya yazınız):		
Yükseköğretim Kurumları Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.		
Gereğini saygılarımla arz ederim.		
DUYGU GENÇASLAN (Araştırmacı Adı Soyadı, İmzası)		
Araştırmacı Bilgileri		
Adı Soyadı	DUYGU GENÇASLAN	
Öğrenci ise No	N21136300	
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri	
Programı	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	
Çalışma Türü	<input checked="" type="checkbox"/> Tez <input type="checkbox"/> Tezden Üretilen Yayın <input type="checkbox"/> Araştırma Makalesi	
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer	
Danışman Görüşü ve Onayı*		
Tezde kullanılacak olan OECD SSES verisi kamusal erişime açık olduğundan etik kurul iznine gerek yoktur.		
Doç. Dr. DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN (İmza) (Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı)		
*Tez ve tezden üretilen yayın ve araştırma makalelerinde gerekli		
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beytepe Yerleşkesi, 06800, Çankaya / ANKARA Telefon: 0(312) 297 85 72 Belgegeçer: 0(312) 297 85 66 e-Ağ: http://ebe.hacettepe.edu.tr/ e-Posta: ebe@hacettepe.edu.tr		

EK-F: Etik Beyanı

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

- * 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.

22/07/2024

Duygu GENÇASLAN

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

22/07/2024

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

Tez Başlığı : SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ: SSES 2019 TÜRKİYE ÖRNEKLEMİ

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
22/07/2024	111	22,966	26/06/2024	%21	2420801468

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını 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: Duygu GENÇASLAN

Öğrenci No.: N21136300

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

22/07/2024

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

Thesis Title: INVESTIGATION OF THE VARIABLES AFFECTING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS WITH STRUCTURAL EQUATION MODEL: SSES 2019 TÜRKİYE SAMPLE

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
22/07/2024	111	22,966	22/07/2024	%21	2420801468

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: Duygu GENÇASLAN

Student No.: N21136300

Department: Educational Sciences

Program: Educational Measurement and Evaluation

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

EK-Ğ: Yayınlama 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 tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

22/07/2024

Duygu GENÇASLAN

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

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.

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.

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.*

