

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ERGENLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME**  
**BECERİLERİNİN SOSYAL İLİŞKİ UNSURLARI VE UMUT**  
**DÜZEYİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Kerim CANDAN**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN**


**Konya - 2018**



### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kerim CANDAN
	Numarası	138301051088
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
07.06.2018  
Kerim CANDAN



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Kerim CANDAN
	Numarası	138301051088
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN
	Tezin Adı	Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umud Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umud Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 25.05.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Kemal ÖZTEMEL	

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmada göstermiş olduğu ilgi ve samimiyetinin gücünü yanımda hissettiğim, beni destekleyen ve bana rehberlik yapan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN hocama çok teşekkür ederim. Araştırma süresince öneri, görüş ve destekleri her zaman yanımda olan arkadaşlarım Mehmet Ali GÜNEY, Taha Ebubekir ÇİFÇİ, Zekeriya GÖKCE, Osman TÜRKMEN ve kurum müdürümüz Sayın Mustafa DURLANIK hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders programında derslerine girdiğimiz akademik ve mesleki gelişimize katkı sağlamış, örnek olmuş Necmettin Erbakan Üniversite'sinin değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ, Doç. Dr. Zeliha TIRAŐ, Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SÜRÜCÜ, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN ve diğer öğretim üyesi hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştirip büyötmüş olup her zaman yüreklendiren anneme ve rahmetli babama, kardeşlerime ve yüksek lisans eğitimim ve mesleki yaşantım boyunca sabır ve sevgi ile desteğini esirgemeyen eşim Raziye, ocuklarım Selim, Rumeysa ve Burak'a çok teşekkür ederim.

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Kerim CANDAN
	Numarası	138301051088
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN
	Tezin Adı	Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi

**ÖZET**

Mayıs, 2018, 125 Sayfa

Bu araştırmada, ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; Giriş, Kuramsal Çerçeve, İlgili Yayın ve Araştırmalar, Yöntem, Bulgular, Tartışma Yorum, Sonuç ve Öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırma, 2015–2016 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde öğrenim gören 257 kız, 302 erkek öğrenci 559 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), sosyal ilişki unsurlarını ölçmek için Turner, Frankel ve Levin'in (1983) geliştirip Duyan, Gelbal ve Var'ın (2013) Türkçe'ye uyarladığı Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği (SİUÖ), umut düzeylerini ölçmek için Snyder ve arkadaşlarının (1997) geliştirip Atik ve

Kemer'in (2009) Türkçe'ye uyarladığı Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) ve demografik özellikler için araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ergenlerin SDÖB'nin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı SPSS 22.0 paket programı ile ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA ile test edilmiştir. Ayrıca ergenlerin SDÖB ile sosyal ilişki unsurları (SİU) ve umut düzeyleri arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon ile SİU aile ve arkadaş desteği ile umut düzeyinin SDÖB'ni yordayıp yordamadığı regresyon analizi ile incelenmiştir.

Ergenlerin SDÖB alt boyutlarından "iletişim becerilerinin" cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı bulunmuştur. SDÖB'nin diğer alt boyutları olan "problem çözme becerilerinin", "stresle baş etme becerilerinin" ve "kendilik değerini artıran becerilerinin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ergenlerin SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutu 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine farklılaşırken, "kendilik değerini artıran becerileri" ise 6. sınıf ile 8. sınıf ve 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 6 ve 7. Sınıflar lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin SDÖB'nin anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ergenlerin SDÖB alt boyutları ile SİU aile ve arkadaş desteği alt boyutları arasında orta ve düşük pozitif düzeyde, umut düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ergenlerin SİU aile desteğinin SDÖB problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutlarını, SİU arkadaş desteği alt boyutuyla umut düzeylerinin ise SDÖB'nin bütün alt boyutlarını yordadığı ve açıklayıcı olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Sosyal İlişki Unsurları, Çocuklarda Umut Düzeyi

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Kerim CANDAN
	Numarası	138301051088
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN
	Tezin İngilizce Adı	Examination of Adolescent's Social Education Learning Skills with Provision of Social Relationship and Level of Hope

**SUMMARY**

May, 2018, 125 Pages

In this study, it is aimed to examine the correlation of the social emotional learning skills of adolescents with provision for social relations and level of hope. Study consists of following parts; Introduction, Theoretical Framework, Related Publications and Researches, Method, Findings, Discussion Comment, Conclusion and Suggestions.

The present was conducted in Konya City center in the Academic Year 2015-2016 with 559 secondary school students consisting of 257 girls and 302 boys. In the study, it was used the Social Emotional Learning Skills Scale (SELSS) developed by Kabakçı (2006) to measure Social Emotional Learning Skills of adolescents; the Provision for Social Relations (PSR) Scale developed by Turner, Frankel and Levin (1983) and adapted to the Turkish by Duyan, Gelbal and Var (2013 to measure

provision for social relations; the Children's Hope Scale developed by Snyder et al, (1997) and adapted to Turkish by Atik and Kemer (2009) to measure the Level of Hope of children and personal information form prepared by the researcher for demographic data.

It was tested in SPSS 22.0 whether or not SELS of adolescents differed according to the gender, class level and education level of parents in paired comparisons with t test and in multiple comparisons with ANOVA test. It was also examined the correlation between SELS of adolescents and provision for social relations (PSR) and level of hope with Pearson product-moment correlation coefficient, and whether or not provision for social relations (PSR) and level of hope and support from friend predicted SELS by regression analysis

It was found that "communication skills", one of the sub-dimensions of SELS, differed in favour of girls, according to gender. It was determined that "problem solving skills", "skills for coping with stress" and "skills increasing the self-worth" which are sub-dimensions of the SELS did not differ according to gender. While "coping with stress" sub-dimension of SELS between Grade 6 and Grade 7 was differed in favour of Grade 6, "skills increasing the self-worth" between Grade 6 and Grade 8 and, Grade 7 and Grade 8 was found to be differed in favour of Grade 6 and Grade 7. It was found that SELS of adolescents did not differ according to the education level of parents. It was found moderate and low positive correlations between SELS sub-dimensions of adolescents and PSR support from family and friend sub-dimensions and moderate positive significant correlations between the levels of hope. It was found that adolescents' PSR support from family predicted the problem solving and self-worth sub-dimensions, and the PSR support friend sub-dimension and level of hope predicted SELS sub-dimensions and that it has been descriptive.

**Key Words:** Social Emotional Learning Skills, Social Relations Elements, Hope Level in Children

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.2. Amaç .....	10
1.2.1. Alt Amaçlar .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....	10
1.4. Sayıtlar .....	12
1.5. Sınırlılıklar .....	12
1.6. Tanımlar .....	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	13
2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı .....	13
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı .....	15
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri .....	16
2.3.1. Problem Çözme Becerileri .....	18
2.3.2. İletişim Becerileri .....	21

2.3.3. Stresle Başa Çıkma Becerileri .....	22
2.3.4. Kendilik Değeri Artıran Beceriler .....	23
2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ile ilgili Yaklaşımlar .....	23
2.4.1. Sosyal Öğrenme.....	24
2.4.2. Duygusal Zekâ.....	24
2.4.3. Karakter Eğitimi .....	26
2.4.4. Çoklu Zekâ .....	26
2.5. Sosyal İlişki Unsurları.....	26
2.6. Umut Düzeyi .....	29
2.7. İlgili Araştırmalar .....	32
2.7.1. Yurt İçi Yayınlar.....	32
2.7.2. Yurt Dışı Yayınlar .....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	56
YÖNTEM .....	56
3.1. Araştırma Modeli .....	56
3.2. Çalışma Grubu .....	56
3.3. Veri Toplama Araçları .....	57
3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	58
3.3.2. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği (SİUÖ) .....	59
3.3.3. Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ).....	60
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu .....	61
3.4. Verilerin Toplanması .....	61
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	62
BULGULAR.....	62
4.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	62
4.1.1. Ergenlerin SDÖB'nin Cinsiyet ile İlişkisine Ait Bulgular .....	62
4.1.2. Ergenlerin SDÖB'nin Sınıf Düzeyleri ile İlişkisine Ait Bulgular .....	63
4.1.3. Ergenlerin SDÖB'nin Anne Eğitim Düzeyi ile İlişkisine Ait Bulgular ...	65
4.1.4. Ergenlerin SDÖB'nin Baba Eğitim Düzeyi ile İlişkisine Ait Bulgular....	67
4.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	68
4.3. Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamakta mıdır? .....	70
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	72
TARTIŞMA VE YORUM.....	72
5.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	72
5.1.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ile İlişkisine Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	72
5.1.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	75
5.1.3. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	76
5.1.4. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Baba Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	78
5.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	79

5.3. Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurlarının ve Umut Düzeyinin, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu .....	81
ALTINCI BÖLÜM .....	83
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
6.1. Sonuç.....	83
6.2. Öneriler .....	83
6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	83
6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler .....	84
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ .....	109

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Ergenlik Dönemine İlişkin Kuramcıların Görüşleri .....	3
<b>Tablo 2.</b> Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları.....	7
<b>Tablo 3.</b> Örneklemin Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	57
<b>Tablo 4.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 5.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri .....	63
<b>Tablo 6.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	64
<b>Tablo 7.</b> Ergenlerin Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri .....	65
<b>Tablo 8.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	66
<b>Tablo 9.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	67
<b>Tablo 10.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	68
<b>Tablo 11.</b> Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	69
<b>Tablo 12.</b> Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeylerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	70

**SİMGELER LİSTESİ**

f: Frekans

x: Aritmetik Ortalama

r: Korelasyon Katsayısı

$\beta$ : Regresyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**SDÖB:** Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

**SDÖ:** Sosyal Duygusal Öğrenme

**SDÖBÖ:** Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

**SDÖİ:** Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçları

**SIUÖ:** Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği

**ÇOU:** Çocuklarda Umut Ölçeği

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Ergenlik dönemi bireyin hayatında önemli etkileri olan bir dönemdir. Yaşamın bu yıllarındaki gelişimsel özellikler, ihtiyaçlar ve yaşantıların, ergenlerin hayatında önemli sonuçları olmaktadır. Bu sonuçlar kişilik gelişimi, kimlik kazanımı, meslek seçimi ve eş seçimi gibi önemli kararları etkilemektedir.

Ergenlik çağı, Latince “adolescence” olarak adlandırılmakta ve erinlikle (puberte) başlayıp yetişkinliğe kadar geçen süreyi kapsamakta ve çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004). Ergenlik, bireyin gelişim süreci içerisinde çocukluk döneminin bitişiyle beraber sözü edilen dönemin başlangıcından fizyolojik olarak erişkinliğe ulaşıncaya kadar geçen bir geçiş dönemidir (Koç, 2004). Bu geçiş süreci olmasının da etkisiyle ergenlik dönemi, bireyin sonraki hayatı için de önemli bir referans kaynağı olmaktadır (Durualp, 2014). Kişiliğin şekillenmesinde ve yetişkinliğe hazırlanmada belirleyici etkileri olduğu düşünülen ergenlik, bütün kültürlerde ve toplumlarda önem verilen bir gelişim dönemidir. Çünkü ergenlik döneminde ergen fizyolojik ve fiziksel değişimler geçirmekte, akranlarından etkilenmekte, gelecekteki eğitimi ve kariyeri hakkında karar verme süreci yaşamaktadır (Gardiner ve Gander, 2007).

Ergenlik döneminde yaşanan bu değişimler, duygu ve düşünceler, başarı ya da başarısızlıklar, çatışmalar, alınan kararlar ve deneyimler, bireysel farklılıklar ve gelişimsel ihtiyaçlar yetişkin tutum ve davranışlarını belirlemekte ve yönlendirmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak görülen ergenlik döneminin başlıca gelişimsel ödevleri bireyleşme ve kimlik duygusunun kazanılmasıdır (Erikson, 1968; Aktaran: Atak, 2011). Onur’a (1995) göre de ergenlik, gelişim özellikleri ve sorunlarıyla yüzleşilmesi gereken bireyi olgunlaşmaya hazırlayan bir dönemdir.

Voltaire’nin “ergen bilse, yaşlı yapabilse” (Özel, 2015) sözü de bu olgunluğun eksikliğinin yanında bu yılların önemine ve gücüne atfedilmiş bir sözdür. Bu söz ergenlik yıllarında bireyde var olan enerji ve güvenin, potansiyeline uygun birçok beceriyi gerçekleştirebileceğini anlatmaktadır. Fakat ergenlerde var olan bu enerji ve

güvenin yanında tecrübe ve deneyimlerinin eksikliğine vurgu yaparak onların yaşam deneyimine ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Bu deneyimlere sahip olmak için de ergenlik dönemini yaşayıp, dönemin gelişimsel özelliklerini, ihtiyaç ve sorunlarını fark edip yetişkin hayata hazır olduklarında ancak bir deneyim sahibi olmuş olabileceklerdir.

Ergenlik döneminin çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olmasının da etkisiyle ergenler, duygularını yoğun ve az zamanlı yaşamakta ve çoğu zaman hislerini nasıl belirtecekleri konusunda kararsızlık içerisinde girmektedirler. Hatta ergenler önceki dönemlerine nazaran fazlaca olumsuz duygu ve yaşantıya eğilimli olduklarından çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla ilgili risk yaşamaktadırlar (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Günümüz hayatının problemlerinin artması farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul başarısı, sosyal ve duygusal gelişimleri arasındaki dengesizliğin bireyde kendine ve çevreye uyum problemlerinin artmasına neden olmaktadır. Bu uyum problemlerinin temelinde, Geldard ve Geldard'a (2007) göre ergenlerin çoğu zaman kendilerinin eşsiz ve zarar verilemez olduklarını düşünmeleri vardır. Hatta ergenler her şeye güçlerinin yettiğini ve incitilemez olduklarını hissedebilirler. Bu tarz duygu ve düşünceler; ergenlerin onları başkalarının da anlayabileceği fikrine inanmalarını güçleştirdiğinden risklerle daha çok karşılaşabilirler.

Ergenliğe adım atan gençler, sonraki dönemlerini de etkileyecek ciddi çatışma ve ikilem yaşamakta olduğundan tutum ve davranışları daha anlaşılmaz ve karmaşık olmaktadır. Bu çatışmalı ve stresli dönemin ergenlerin daha riskli davranışlara eğilimlerini artırdığını ve onları tehlikelere açık bir şekilde yalnızlığa sürüklediğini ifade edebiliriz (Kabakçı, 2006). Çünkü ergenler, ergenlik dönemi fiziksel ve duygusal gelişimlerinin getirdiği yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken, sosyal ilişkilerini de düzenlemek zorundadır. Ergenler dikkat ve enerjilerini sadece okul başarısına ayırırlarsa duygusal ve sosyal sorunlarla karşılaştıklarında baş etme becerilerini sergilemekte ciddi bir yetersizlik yaşayacaklardır. Bu nedenle aileler, ergenlik döneminde başarı odaklı bir iletişim değil de sosyal, sportif veya başkaca faaliyetlerle de ergenlerin gelişimine destek olacak etkinlikler planlamalıdır (Elias, Bryan, Patrikakou ve Weissberg, 2003).

Gelişim psikolojisi ile ilgilenen uzmanlar da ergenlik döneminin farklı gelişim alanlarını vurgulamışlardır. Çünkü ergenlik dönemi gençlerin farklı gelişim alanlarında gelişimsel görevlerle ilgili önemli adımlar attıkları bir dönemdir. Bu gelişim alanları ve gelişim görevleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ergenlik Dönemine İlişkin Kuramcıların Görüşleri

Kuramcı	Gelişim Alanı	Gelişim Görevi
Freud	Psikosoksel	Sexüel enerjinin toplumsal yönden onaylanan faaliyetlere yönlendirilmesi
Erikson	Psikososyal	Kimlik kazanma, kendini birey olarak algılama ve kabul etme
Piaget	Bilişsel	Soyut düşüncelerle ilgilenme, formal işlemler ve kuramsal durumlar üzerinde düşünme
Maslow	İnsan İhtiyaçları	Ego, saygı ihtiyaçları, güven duygusunun gelişimi, olumlu benlik saygısı, kendine değer verme, kendini geliştirme
Super	Mesleki Gelişim	Mesleki önceliklerin belirlenmesi, geçici seçimler yapma, uygun meslek alanlarının belirlenmesi, genelleştirilmiş seçimlerden özele doğru değişim
Sullivan	Kişilerarası İlişkiler	Kendi cinsi ve karşı cinsle doyum verici ilişkiler kurma ve sürdürme
Havighurst	Psikososyal	Fiziksel yapıyı kabul etmek, vücudu etkili bir şekilde kullanmak, duygusal bağımsızlık, cinsiyet rolünü kazanım, hemsin ve karşıt cinsleriyle uygun ilişkiler geliştirme, sosyal sorumluluk alma, ahlak sistemine sahip olma, mesleğe hazırlık, evliliğe hazırlık.

Thompson, 1992; Aktaran: Yeşilyaprak, 2000

Tablo 1 incelendiğinde ergenlik döneminde sosyal ilişkilerden meslek seçimine kadar birçok konuda gelişimsel görevlerin olduğu görülmektedir. Bu gelişimsel görevleri gerçekleştirirken ergenlerin yaşadıkları çatışmalar, ikilemler ve güçlükler onların sosyal duygusal öğrenme becerilerine (SDÖB) ihtiyaç duyacaklarını

göstermektedir. Pasi'ye göre (2001) bu beceriler temel olarak dört beceriyi kapsamaktadır. Bunlar; problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değeri ve iletişim becerileridir. Norris'e göre de (2003) sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB), çocuk ve ergenlerin yaşam veya gelişimsel ödevlerini gerçekleştirmelerinde onlara yardımcı olacak, onları geliştirip geleceğe hazırlayacak pedagojik bir yaklaşımdır. Aslında SDÖB, sağlıklı ve başarılı sosyal ilişkiler, psikolojik ve kişisel iyilik hâli ve okul başarısını geliştirmek için düşünülmüş becerilerde yeterlik kazanmayı amaçlar.

SDÖB, gelişim ve zekâ alanlarının sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile birbirlerini tamamlayarak geliştirilmesi ve eğitim öğretim yaşantısında faydalanılması görüşünü içerir. Çünkü zekâ potansiyelleri veya gelişim alanları kendi başına yeterli olmamaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenmede bu birleşme ve gelişme öğrencilerde okul başarısının yanında kişilik ve davranışlarıyla ilgi, yetenek ve sosyal duygusal becerilerinin de önemli görülmesini ifade etmektedir (Bacanlı, 2002). Çünkü sosyal duygusal öğrenme becerileri (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler) ergenlerde yalnızlıkla mücadele etme ve riskli davranışların azaltılarak sağlıklı baş etme yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülen önemli bir kavramdır. SDÖB gelişmiş olan öğrencilerin okulda ve okul dışındaki yaşamda yalnızlıkla daha etkin mücadele edebilecekleri ayrıca şiddet, zorbalık madde kullanımı gibi riskli davranışlara yönelmeyecekleri daha sağlıklı insan ilişkileri kuran, kendine güvenen, problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olacakları düşünülmektedir (Körler, 2011).

Okullar çocuklar için aile yaşamından sonra geleceğe adım atılan ilk merdiven basamağıdır. Atılan bu adımların çocuklara sağlayacağı varsayılan katkılar ise; onları araştıran, öğrenme merakı yüksek, keşfetmeye hevesli, kişisel ve sosyal becerileri gelişmiş içinde yaşadığı topluma hizmet üretip katkı sağlayan yurttaşlar olarak yetiştirmektir (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik ve Elias, 2003). Bu sosyal becerilerin gelişmesiyle birlikte ergenlik döneminde yetişkinlerin desteğinin katkısı Baltacı-Şahin ve Karataş'ın (2015) makalesinde ergenlerin problem çözme konusunda ve problemi etkileyen etmenleri algılamalarında önemli bir etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Erken yaşlardaki çocukların dahi çözüm bulunması gereken sorunları olduğu için okul öncesi eğitim ve hatta erken dönem anne baba tutumları, aile eğitimleri ile çocuklardaki problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kişisel ve Yıldırım, 1993). Anne baba tutumlarının öneminin yanında öğretmenler de (Totan, 2011) öğrencilerin kendileri ya da diğerleri ile ilgili problemlerinin çözümüne yardım ederken öğrencilerin sorunlarının nereden kaynaklandığı konusunda farkındalıklarını geliştirmelerine destek olmalı, problemin doğru teşhis edilerek somutlaştırılmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin olaylara karşı tutum, davranış ve tepki geliştirirken de aceleci bir yaklaşım geliştirmek yerine rasyonel ve tutarlı yaklaşımlar geliştirmeleri konusunda onlara yol göstermelidirler. Çünkü (Elias, 2003) okullar çocukları duvarları arasına almayı kabul ettiğinde onları geleceğe hazırlamayı da kabul etmiş sayılırlar.

SDÖB, ergenlere yol gösteren aileler ve öğretmenler için vazgeçilmez bir eğitim sürecidir. Bu becerilerin kazanılması aynı zamanda ergenlerin yaşadığı birçok sorunun çözümünde önemli kolaylıklar sağlayacağını da varsaymak mümkündür. Bu beceriler için kişiliğin şekillendiği ergenlik dönemi çok önemlidir. Bu dönemde kimlik arayışına giren ergenler, aynı zamanda kendini yalnız hissetme, benlik saygısı gibi konularda hızlı bir değişim yaşamaktadırlar (Weissberg, 2000).

Bu değişimle birlikte okullarda yalnızlık, şiddet, madde bağımlılığı ve davranış problemlerini önlemeyi hedefleyen programlara ihtiyaç olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme, iletişim, stresle baş etme ve kendilik değeri becerileri gibi konularda farkındalık artırıcı eğitim programları yaygınlaşmıştır (McKenzie, 2004). Bu ihtiyaç arttıkça SDÖB programıyla kazanılan beceriler, ergenlerde okul başarısı, şiddetten uzak olma, madde kullanımı gibi onları ve toplum sağlığını tehdit eden davranışlara karşı kendilerinde oto kontrol geliştirmelerine, iyi, kötü, doğru ve yanlış ayırt edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Zins ve Wagner, 1997). Bu programlar özünde, sosyal ve duygusal faktörler, okul başarısı, arkadaşlar, anne baba ve diğer yetişkinlerle başarılı, olumlu ilişkiler kurulması, stres, anksiyete, problem çözme, uyum sağlama gibi konularda bireyin çevreye ve kendisine uyumuna olumlu katkıları olan becerileri içerir. (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003; O'Brien,

Weissberg ve Shriver, 2003; Aktaran: Totan, 2011). Çünkü SDÖB'nin olumsuz davranışları, şiddet, öfke kontrolü, saldırgan davranışları azalttığı ya da kontrol edilebilir seviyelere çektiği ortaya konmuştur. (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000; Sandy ve Boardman, 2000; Greenberg, 2004; CASEL, 2005).

Çünkü sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB) çeşitli beceri ve davranışlara vurgu yapan bir kavramdır. Zins ve Elias (2007) sosyal duygusal öğrenmeyi bütün öğrenciler için çok önemli olan, duyguların farkında olma ve duyguları yönetme, etkili problem çözme, insanlarla olumlu ilişkiler kurma hem kendini hem diğer insanları önemseme ve onlara ilgi gösterebilme yeteneği olarak tanımlarlar. O'Brien, Weissberg ve Munro (2005) ise “duyguları fark etme ve yönetme, arkadaş edinme, diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlılık geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, karar verme, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, alkol ve madde kullanımından kaçınma, zor durumlarla baş etme becerilerini kazanma süreci” olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Kabakçı, 2006). Bu açıdan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri; okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin hedeflediği yukarıdaki birçok kazanımları amaçlamasının yanında öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimleri dâhil bütün birimleri kapsayan, kuşatan öğrenci gelişimine katkı sunan birçok sosyal yapının birlikte paydaş olarak çalışmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu beceriler, ekolojik kuramın desteği ile önleyici ve gelişimsel rehberlik anlayışından güç almaktadır. (Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı [OTSDEP], 2005).

SDÖB öğrencilerin kendini tanıması, duygularını yönetmesi, gerektiğinde duygularını kontrol edilebilir seviyede tutmayı, okul başarısı için gerekli olan çaba ve gayreti göstermesi ve zorluklarla baş etmesi, arkadaşları, öğretmenleri ve ailesi ile yeterli iş birliği ve paylaşım içinde olmasını ve geleceğe dair başarı hedeflerini belirlemesini de sağlamaktadır (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien ve Weissberg, 2003). Bunların yanında Durualp'e göre (2014) çocukların topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal becerilere sahip olması gereklidir. Özellikle ergenlik döneminde, ergenlerin sosyal duygusal davranışlarının desteklenmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymayı, kendisi için uygun olmayan

istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi, empati kurabilmeyi, arkadaşları tarafından kabul edilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, sosyal-duygusal davranışların desteklenmesinde anne-babalara ve eğitimcilerle büyük görevler düşmektedir.

SDÖB çalışmalarının, ergenlerin yaşama uyum sağlamalarına, problem çözme becerileri ve okul başarısı gibi gelişimsel görevlerini tamamlamalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri akademik ortamların verimini artırırken imkânların etkin bir şekilde değerlendirilmesine de katkı sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında baktığımızda SDÖB'nin en çok ihtiyaç hissedildiği 12-14'lü yaşlarda kazandırılmasının önemine birçok kaynakta doğrudan ya da dolaylı yollardan atıfta bulunmaktadır. Ortaokul yılları, ergenlik döneminin başlarına işaret etmektedir. Bu yaş aralığı da 12–14 yaşlarıdır (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010).

Ergenlik dönemi yaş sınırlarına Tablo 2 de yer verilmiştir. Bu tabloya göre de ortaokul yılları ergenlik döneminin başladığı yıllardır.

**Tablo 2.** Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları

<b>Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları</b>	
A. Ergenliğin Başları .....	11–14 yaş (kızlar) 13–15 yaş (erkekler)
B. Ergenliğin Ortaları .....	14–16 yaş (kızlar) 15–17 yaş (erkekler)
C. Ergenliğin Sonları.....	16–21 yaş (kızlar) 17–21 yaş (erkekler)

Koç, 2004

Tablo 2'deki yaş aralıkları bazı farklı kaynaklarda çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinin 10–15 yaşları arasını kapsadığı belirtilse de ergenliğin başlangıç süresi ırk, iklim ve beslenme şartları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak da değişebilmektedir. Örneğin; Akdeniz ikliminin hâkim olduğu yerlerde kızlar 8–10 yaşları arasında ergenlik dönemine girerken, bu durum kutuplarda yaşayan Eskimolarda 20'li yaşlara kadar uzayabilmektedir (Koç, 2004).

Bu nedenle ergenlik dönemi yaş aralığı çeşitli toplumlarda farklılık gösterebilmektedir. Fakat ergenliğin başladığı ortaokul yılları birçok toplumda ön ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde de ergenlerin SDÖB'nin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak plan, program ve çalışmaların ergenlerin yaş gruplarına özgü, okulun ve toplumun yapısını, etkileşimini dikkate alan bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Türnüklü 2004). Bu gerekliliklerin yanında kısmen soyut ve psikolojik bir yapı olan SDÖB, doğrudan gözlenememekte ve örtük olarak incelenebilmektedir (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009).

SDÖB konusunda yukarıda bahsedilen farklı görüşler, ergenlerle ilgili farklı ve yeni psiko-sosyal programlar, eğitim programları ya da iletişim çalışmalarının ortaya çıkmasına ve ergenlere ulaşmada referans noktaları olarak görülebilmektedir. Bu referans noktalarından hareket edilerek anlaması ve anlaşılması en güç canlı olan insanın, zor bir döneminde anlaşılmaya çalışılmasının olumlu etkileri olacaktır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri yetersizliği çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde, iletişim becerileri yetersizliği, şiddete eğilim, bağımlılık, ergen gebeliği, olumsuz çatışma çözme davranışları, uyku, beslenme sorunları ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Payton, Wardlaw, Graczyk ve Bloodworth, 2000).

SDÖB yeterli olan öğrencilerin ise ailede, okulda ve okul dışındaki faaliyetlerinde yalnızlıkla daha güçlü baş edebildikleri ve akran zorbalığı, şiddet, madde kullanımı gibi olumsuz davranışlara eğilimlerinin olmadığı ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen, özgüven sahibi ve sorunlarla baş edebilecek gençler olacakları öngörülmektedir (Körler, 2011). Ayrıca Payton ve ark. (2000) şiddet, akran zorbalığı ve madde kullanımı gibi olumsuz davranışları azaltmada etkin olabilecek aşağıdaki becerileri de SDÖB olarak yer vermiştir.

- *Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak:* Duyguların farkında olmak, duyguları yönetmek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak, zorluklarla kendine güvenli ve pozitif bir şekilde mücadele etmek, perspektif sağlamak.
- *Olumlu tutum ve değerler edinmek:* Kişisel sorumluluk almak, diğer insanlarla anlayabilmek için dürüst olmak gibi güvenli ve sağlıklı davranışlar edinmek.

Bireysel ve toplumsal farklılıklara ve insan haklarına saygı duymak, sosyal sorumluluk olarak toplum içine karışmak ve doğayı korumak.

- *Sağduyulu kararlar alabilme:* Problemi tanımlama, problem çözme, sosyal norm analizi yapabilme, olumlu ve gerçekçi amaçlar belirleyebilme.
- *İletişim becerileri:* Etkin dinleme, etkili iletişim, iş birliği yapma, uzlaşma, reddetme, yardım isteme.

Ergenlik dönemi başlarında, ergenlerin SDÖB'nin aile ve arkadaş desteğini ifade eden sosyal ilişki unsurları ile umut düzeyleri açısından ihtiyaçlarının farkına varılması ve onlara ihtiyaç duydukları alanlarda daha fazla destek olunması gerekir. Bu dönemde ergenlerin ihtiyaç duydukları destek alanları ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin gelişimlerini destekleyici tedbirler almak ve bütün gelişim alanlarında yeterli bir ergen olmalarına yardımcı olmak için bu ve benzeri araştırmaların katkıları olacaktır. Çünkü yukarıdaki Tablo 1 de ergenlik dönemi kuramcılarının ergenlerin farklı ihtiyaç ve gelişim alanlarına yönelik gelişimsel görevleri vurguladıkları görülmektedir. Bu gelişimsel görevler, SDÖB'nin alt boyutları olan iletişim, kendilik değeri, stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerini de kapsamaktadır. Özellikle Erikson'un kimlik kazanma, kendini birey olarak algılama ve kabul etme ile Maslow'un 'un ifade ettiği ego, saygı ihtiyaçları, güven duygusunun gelişimi, olumlu benlik saygısı, kendine değer verme ve kendini geliştirme gibi gelişimsel görevlerine olumlu etkileri olacağı öngörülmektedir.

Bütün bu farklı görüş ve açıklamalardan sonra alan yazın incelendiğinde, SDÖB konusunda farklı şehirlerde yapılan araştırmalar olduğu fakat Konya il merkezinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Konya'da öğrenim gören öğrencilerin SDÖB'nin ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin okul psikolojik danışmanlarının ve rehberlik araştırma merkezlerinin ergen öğrencilerle yapacağı çalışmalar için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla ergenlerin SDÖB'nin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyi, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri ile ilişkisine yönelik amaçlar ve alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmada ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmada bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri;
  1. Cinsiyet
  2. Sınıf düzeyi
  3. Anne eğitim düzeyi
  4. Baba eğitim düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerilerini yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekeesi

Ortaokul yılları bireyin kişiliğinin ve geleceğinin şekillendiğı önemli bir dönemdir. Bu nedenle ortaokul yıllarında bireyin SDÖB'nin de kişinin hayatında önemli etkileri ve sonuçları olmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Türkiye'de SDÖB kavramının yeni olmasının da etkisi ile bu konuda yapılan çalışmaların eğitim öğretim sürecinden başlamak üzere çocuk ve ergenlere olumlu davranış kazandırmada destek olabilir. Bu nedenle yapılan her araştırma literatüre katkısının yanında SDÖB'ne olan ilgiyi artıracak ve daha fazla farkındalık oluşmasına yardımcı olabilecektir.

Sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, stres durumlarıyla başa çıkma, problem çözme ve plan yapma becerileri ile duygulara yönelik beceriler ve saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik becerileri içermektedir. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için işbirliği, sorumluluk, atılganlık, uyum, kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme,

grupla bir işi yürütme, duygularını ifade etme, plan yapma ve problem çözme gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olması önemlidir (Akkök, 2003).

Bu nedenle SDÖB ergenler için de çok önemlidir. Çünkü ergenlik dönemi stres ve başa çıkma davranışları açısından en kritik yaşlar on üç-on beş yaşlar arasındadır. Ergenlerin yaşadığı birçok sorun iletişim becerileri, kendilik değeri, stresle baş etme ve problem çözme becerilerinin yeterli olmadığından kaynaklanmaktadır (Arnett, 1999). Kabakçı ve Korkut (2008) yaptıkları bir çalışmada ergenler için çok önemli olan stresle başa çıkma becerileri açısından altıncı sınıfların sekizinci sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Altıncı ve sekizinci sınıflar arasındaki bu farkın olası nedenlerinin incelenmesinin eğitimciler ve psikolojik danışmalara çalışmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çünkü çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli bir dönüm noktası olan ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimdeki hızlı değişikliklerle ortaya çıkmaktadır. Bu değişiklikler onlardaki SDÖB'ni olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. SDÖB bu nedenlerle olsa gerek özellikle ABD'de eğitim programları ve araştırmalarda kendine fazlaca yer bulmuş ve gelişmiştir (Totan, 2011).

Bu araştırmada da nihai hedefimiz, ergenlerin SDÖB gelişmiş problem çözme, iletişim, stresle baş etme ve kendilik değeri becerilerinde sosyal ilişki unsurlarının (aile ve arkadaş desteği) ve umut düzeyleri ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bunun sonucunda da sahada çalışan eğitimciler, öğretmenlere, okullara ve ailelerin çocukların SDÖB'nin geliştirilmesine ilişkin bilgi, farkındalık ve ilgilerinin artacak olması çok önemsenmektedir. Bu becerilerin okul programlarında kendine yer bulması ve özellikle psikolojik danışmanlarda, SDÖB'nin öğrencilere kazandırılmasının önemine, faydasına ve yaşanan psikolojik problemlerin azaltılmasındaki etkilerine ilişkin önemli bir farkındalık sağlayacaktır.

#### 1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler bilgi toplama araçlarına samimi cevaplar vererek, duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları yalnızca Konya il merkezinde MEB'e bağlı özel ve devlet okulunda öğrenim görmekte olan ortaokul 6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ), sosyal ilişki unsurları ölçeği (SİUÖ), çocuklarda umut ölçeği (ÇUÖ) ve kişisel bilgi formunun ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

*Ergenlik:* Ergenlik insanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2004).

*Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:* Sosyal duygusal öğrenme sürecinde kazandırılması gereken problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran becerilerden oluşan temel beceriler bütünüdür (Kabakçı, 2006).

*Sosyal İlişki Unsurları:* Bireylerin sosyal destek algısı; aile ve arkadaş desteğidir (Duyan, Gelbal ve Var, 2013).

*Umut:* İçerisinde amaca yönelik özel stratejiler oluşturma ve bu stratejilere ulaşmak için gerekli motivasyonel enerjinin sağlanması unsurlarını içeren bir düşünme yöntemidir. (Snyder, 1995). Ummaktan doğan güven duygusu, beklenti, ümit (TDK,a, Güncel Türkçe Sözlük).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin kuramsal çerçeve, ilgili yurt içi ve yurt dışı yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı

SDÖ'nin tarihsel gelişimi 2 asır öncesindeki eğitim reformlarıyla başlamakla beraber son çeyrek asırda ABD'de, eyaletlerdeki farklı okulların okul başarılarına göre sıralanmasıyla İngilizce, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı değerleri düşük öğrencilerin sorunlarının artmasıyla SDÖB araştırmacılarının gündemine girmeye başlamıştır (Schaps, 2010; Aktaran: Totan, 2011). Fetzer Enstitüsü tarafından 1994 yılında düzenlenen konferans bildirgesinde öğrencilerin gelişimsel, psikolojik, eğitimsel ve genel sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesi ihtiyacının arttığı vurgulanmış ve bu ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ve belirleme süreci ise SDÖ'nin ortaya çıkışına katkı sağlayıp hızlandırmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010).

Salovey, Mayer ve Elias gibi araştırmacılar bu konu üzerinde çalışarak alan yazına katkılarda bulunmuşlardır. Goleman'ın Duygusal Zekâ kitabı okulların duygudaşlık, oto kontrol, kendi kendine motivasyon gibi becerilerin daha çok üzerinde durmalarını sağlamıştır. Sosyal Öğrenme kuramının teorisyeni Bandura da SDÖB programlarının gelişmesine katkıda bulunup gelişmesine zemin hazırlamıştır. Çocuklar için ileri sosyal davranış modeli olan anne baba ve diğer yetişkinler, çocuğun ileri sosyal olma isteklerini etkilemektedirler. Yetişkinler tarafından doğru ya da yanlış yapılan birçok davranışlar çocuklar tarafından model alınmakta ve taklit edilmektedir (Dinçer, 1995).

Bu gelişme sürecinde SDÖB araştırmacı ve yazarlarca çeşitli biçimlerde sınıflanmıştır. Bu beceriler Korkut'un (2004) aktardığına göre temelde, problem çözme becerileri (Cohen, 2001; Elias, 2001), iletişim becerileri (Patti ve Lantieri, 1999; Pasi, 2001) stresle başa çıkma becerileri (Kusché ve Greenberg, 2001; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000) ve kendilik değerini arttıran beceriler (Cohen, 2001; Elias, 2006)

ve olmak üzere dört beceri alanı biçiminde gruplanabilmektedir. Bu beceriler ise duygusal anlayış, iş birliği, girişkenlik, öz kontrol, engellenmeyi tolere etme, etkili çatışma çözme stratejilerinin kullanımı gibi olumlu davranışları ve plan yapma, zihinsel esneklik, genel sağlık durumu, cinsel gelişim, okul başarısı gibi nitelikleri geliştirmektedir (Joseph ve Strain, 2003; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth ve diğ., 2000; Sandy ve Boardman, 2000). Psikolojik bir yapı olarak SDÖ'nün dayandığı temel açısından SDÖ yaklaşımı (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, Shiver, 1997; Pasi, 2001) ve yukarıda verilen Korkut'un (2004) ayrımı önemli bulunmaktadır (Aktaran: Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

SDÖ kavramının daha çok gündemde kalmasını sağlayan ise çocuk gelişimi alanına olan ilginin artması, önleyici, koruyucu ve gelişimsel yaklaşımların önem kazanması ve duygusal zekâya ilişkin araştırmaların çoğalması ile birlikte CASEL (Collaborative for Academic Social Emotional Learning) karakter eğitimi birliği gibi kurumların kurulması vardır. CASEL, Daniel Goleman ve Elieen Rockefeller Growald tarafından 1993 yılında Chicago Illinois Üniversitesinde, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan SDÖ uygulamalarını birleştirerek kanıta dayalı (evidence-based) bir biçimde SDÖ'nin bilimde yükselmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007, CASEL, 2015). Bir kurum olarak CASEL, SDÖ'nin eğitimin bir parçası olması yönünde çaba harcamaktadır (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien ve Weissberg, 2003).

Uygulayıcılar ve araştırmacılar CASEL'i sıklıkla SDÖ'ye yönelik eğitim müfredatlarında başvuru kaynağı olarak değerlendirmektedirler (Coryn ve diğerleri, 2009). Son çeyrek asırda SDÖB'ne çok daha fazla ilgi gösterilmektedir. SDÖB, biyolojinin doğası, duygusal zekânın başarı ve mutlu olmakla ilişkisine ilişkin yeni anlayıştan ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda duygusal zekâ konusundaki çalışmalar, önleme ve destekleyici çalışmalarla bu çalışmalara ilgi gösteren kuruluşların sayısının artmasıyla SDÖB araştırma ve çalışmaları daha çok yer almaya başlamıştır (Baydan, 2010). Bunların yanında SDÖB'ne göre erken yaşlarda paylaşım ve iş birliğine dayanan öğrenme, ahlak, kişilik ve karakter eğitimi, öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımı vurgulanmasıyla beraber SDÖB'nin önemi yeni yeni daha çok anlaşılmaya

başlanmıştır. Tecrübeli eğitimciler bu yaklaşımı yıllardır farklı şekillerde zaten uygulamışlardır (Cohen, 1999).

Bu SDÖB çalışmaları planlı ve düzenli olarak ilk defa 1994 yılında, çalışmaları genellikle çocukların sosyal gelişim ve yeterliliğini iyileştirme, şiddeti önleme ve madde kullanımı, karakter ve cinsel eğitim gibi konulardan oluşan Fetzer Enstitüsü tarafından başlatılmıştır. SDÖ kavramını da ilk defa Fetzer grubu, çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarını dile getirmek için kullanmıştır. Bu bilgiler ışığında SDÖ yaklaşımlarında, okul başarısının artması hedeflenirken aynı zamanda bir davranışa yönelmek yerine problemlili tutum ve davranışın temelinde yatan sebeplere odaklanılması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer farklı bir oluşum olan CASEL araştırma ve çalışmalarında da anasınıfından üniversite son sınıfa kadar SDÖ'nin önemine vurgu yapılmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010).

## 2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Elias ve arkadaşları (1997) sosyal duygusal öğrenme becerilerini kişilerarası kurulan iletişim, problem çözebilme, öğrenme, gelişim görevlerine alışmak gibi yaşam görevlerini yeterli, başarılı olarak gerçekleştirmenin yanında bireyin sosyal duygusal özelliklerini ve yönlerini tanıyıp anlama, kendini ifade edebilme ve kendisini yönetme becerisi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Kabakçı, 2006).

SDÖ kavramını gelişimsel bir süreç olarak inceleyip ele alan ve sonuçlarını, etkilerini değerlendiren tanımlar da vardır. CASEL'e göre SDÖ; çocuk ve gençlerin iş ve okul yaşamında başarı için gereken temel sosyal duygusal yeterlilikleri kazanma sürecidir. Bu süreç karmaşıktır ve tek başına anlaşılabilir. SDÖ, sosyal yeterliliği geliştirmek için yapıtaşdır. Çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarını karşılayarak dengeli bir şekilde gelişimlerini hedefler. Ayrıca SDÖ yeterlilikleri, "öğrenmeyi öğrenme" yeteneğinin temelidir (Lopes ve Salovey, 2004).

SDÖB aslında bir anlamda da kişilerin sosyal ortamlarda potansiyellerini kapasitelerine en uygun şekilde performanslarını göstermesine olanak sağlayan özel yeterliliklerdir. SDÖB belirli, tutarlı sözel ve sözel olmayan davranışlar kazanmayı kolaylaştırır (Elksnin ve Elksnin, 2006). SDÖ, çocuk ve ergenlerin gerekli olan yaşam görevlerini yeterli ve başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, psikolojik, kişisel ve

sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleriyle toplumda çalışan, üretken bir şahsiyet olmaları için kendilerine ait duygu, düşünce ve davranışlarını bir araya getirip tamamlama sürecidir. Bu süreçte yeterlilikler temel becerilerin kazanılması üzerinden gelişir ve büyür. Bu beceriler kendini tanıyıp duygularını yönetme, sağlıklı başarılı ilişkiler geliştirme, olumlu sonuçlara hazırlık ve doğru amaçlar tespit ederek kişisel ve sosyal ihtiyaçları karşılama, sorumlulukla ahlaki karar verebilmeyi kapsar.

SDÖB, ocuk ve ergenlerin başkalarını anlama, başkalarıyla iletişim ve etkileşimde bulunabilmelerini, doğru ve gerçekçi kararlar almalarını, sorumlu ve ahlaki davranışlar geliştirmelerini de kolaylaştırır. Yapılan tanımlamalarda SD'nin farklı ve çeşitli becerileri öğrenme ve kazanma anlamına da gelebildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte kazanılmış olan beceriler ocuk ve ergenlerin duygu, düşünce ve davranışları açısından bütünlük içinde gelişimiyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

### **2.3. Sosyal Duygusal ğrenme Becerileri**

SD araştırma ve çalışmaları yol aldıkça kavramın sınırları ve tanımı da belirginleşmeye başlamıştır (Kabakçı, 2006). Elias ve meslektaşları SD'yi; kişilerarası iletişim, problem çözme, öğrenme, gelişim görevlerine uyum sağlamak gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek ve kişinin sosyal ve duygusal yönlerini anlama, ifade edebilme ve yönetme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu ise kişisel farkındalığı, dürtüleri kontrol etmeyi, iş birliği içinde çalışmayı, kendini ve diğerlerini önemsemeyi gerektirir (Elias, Romasz ve Kantor, 2004).

Johnson ve Jonhson (2004) ise SD'yi "kişilerarası iletişim becerilerini ve diğerlerinin duygularını fark etmek, uygun bir şekilde ifade etmek ve yönetmek gibi küçük grup becerilerini yerinde kullanmak, hedefe ulaşmak, problem çözme, okulda ve tüm yaşam boyu başarılı olmak için toplumsal değer ve tutumları içselleştirmek" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iki önemli sosyal duygusal öğrenme becerisine vurgu yapmışlardır. Bunlardan ilki kişiler arası etkililiktir. Kişinin diğerleriyle etkileşim kurma seviyesidir ve bu etkililik büyük oranda kişinin yaşam kalitesi ve akışıyla

belirlenmektedir. Diğer bir önemli sosyal duygusal öğrenme becerisi ise kendini gerçekleştirme. Kendini gerçekleştirme kişinin potansiyelinin, yeteneklerinin farkında olmasını, bundan memnun olmasını ve uygun durumlarda yeteneklerini kullanmasını gerektirir.

SDÖ bir süreç olarak ele alındığında temel sosyal ve duygusal becerilerin çocukluk döneminde edinilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. SDÖ'nin temel felsefesi ise birçok problemlili davranışın aynı ya da benzer risk faktörlerine dayandığı ve en iyi öğrenmenin destekleyici ilişkilerle sağlanacağı ve bu sayede öğrenmenin ilgi çekici ve anlamlı olacağı ilkesine dayanır (CASEL, 2005). Reicher (2010) SDÖ'yi, kişisel ve kişilerarası problem çözme becerilerini öğrenme ve sosyalleşme süreci olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Payton ve ark. (2000) de SDÖ'yi çocuk ve yetişkinlerin çeşitli bilgi, beceri ve tutumları edinme süreci olarak değerlendirmişler ve bu becerileri şu şekilde sıralamışlardır;

- Duyguları fark etme ve yönetme,
- Pozitif amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşma,
- Diğerlerini önemseme ve ilgi gösterme,
- Olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürme,
- Sorumlu kararlar alabilme,
- Kişilerarası ilişkileri etkili bir biçimde ele alma

SDÖ çoğunlukla, duyguların farkına varmak ve duyguları yönetmek, diğerlerine sempati ve ilgi duymak, sorumlu kararlar alabilmek, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmak, zorlu durumlarla etkili bir şekilde mücadele etmek ve problem çözme becerilerini edinme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sayede çocuklar kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirebilecek, arkadaş edinebilecek, çatışmaları saygılı bir şekilde çözümlenebilecek, etik ve güvenli kararlar alabileceklerdir (Zins ve Elias, 2006, CASEL, 2007). Bu durumda SDÖ kavramının davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçleri bağdaştırmaya çalıştığını söyleyebiliriz (Körler, 2011).

Tanımlar bölümünde de belirtildiği gibi SDÖ, eğitim sürecinde kazandırılması gereken iletişim becerileri, problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran

beceriler ve stresle başa çıkma becerilerinin birlikteliğinden oluşan temel beceriler bütünüdür (Kabakçı, 2006).

CASEL (2005) SDÖ programlarını erken yaşlarda başlayarak lise yıllarına kadar devam eden bir süreç olarak nitelendirmekte ve beş temel SDÖ becerisini öğrenciler üzerinde geliştirmeye çalışmaktadır. Bu beceriler sırasıyla;

1. *Öz farkındalık (Self-Awareness)*: Şu anda neler hissettiğimiz ve yeteneklerimize ilişkin gerçekçi bir değerlendirme yapmak,
2. *Sosyal farkındalık (Social Awareness)*: Diğerlerinin neler hissettiklerini anlamak, empati kurmak, çeşitli gruplarla etkileşim kurmak.
3. *Öz yönetim (Self-management)*: Duyguların farkına varmak ve yönetmek, hedefe ulaşmak için bazı hazları erteleyebilmek, engellere karşı sabırlı olmak.
4. *İletişim Becerileri (Relationship Skills)*: İşbirliğine dayalı sağlam, sağlıklı ve faydalı ilişki kurmak ve sürdürmek, kişiler arası çatışmaları çözebilmek, gerektiğinde yardım isteyebilmek,
5. *Sorumlu kararlar alma (Responsible decision Making)*: İlgili sonuçları göz önünde bulundurarak diğerlerinin haklarına saygılı, etik kararlar alabilmektir. (CASEL, 2015)

Norris'e (2003) göre SDÖB tutum, davranış, biliş oluşturmak, sağlıklı sosyal ilişkileri, bireysel iyi oluşu ve akademik becerileri geliştirmek için düzenlenmektedir. Pasi'ye (2001) göre bu sosyal duygusal öğrenme becerileri problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin aşağıda bilgiler verilmiştir.

### **2.3.1. Problem Çözme Becerileri**

Günlük yaşamda üstesinden gelinmesi zorunluluğu olan bazı zorluklar ve sorunlarla karşılaşıldığında çeşitli baş etme yollarından uygun olan birisi seçilerek baş etmeye çalışılır. İnsanların da emek ve güçlerinin önemli bir kısmı problem çözme çabalarına yöneliktir ve doğru kararlar vermek için ciddi bir çaba gösterirler. Çoğunlukla bu süreçler aynı amaç ve anlam etrafında da birleşebilirler. (Ivey, Ivey, Simek-Morgan1993). Problem çözme becerileri, büyük çoğunlukla önceden hazırlıklı

olmadığımız zaman bizi ansızın yakalayan problemlere karşı farklı çözüm yolları ve seçenekler arasında seçim yapma davranışıdır (Ramsey, 1989, Aktaran: Korkut, 2010).

Tecrübeyle etkili olduğu öğrenilmiş problem çözme basamakları ve yollarının hayat telaşesi içerisinde veya günlük yaşantıda öğrenilmesi, geliştirilmesi her zaman kolay değildir. Çünkü ergenler bu konularda profesyonel bir eğitim ve desteğe ciddi bir ihtiyaç duyabilirler. Bu durumlarda meslek erbabı ve profesyonellerin bu becerileri planlı, programlı ve düzenli bir şekilde öğretip geliştirmeleri gerekir. Bu düşünce kapsamında oluşturulmuş ve hazırlanmış geniş kapsayıcı ve kuşatıcı bir gelişimsel rehberlik programlarının ışığında çalışma, etkinlik ve öğrenme faaliyetlerine yer vermek gerekir ki maksimum verim ancak bu şekilde sağlanabilir (Myrick, 1993).

Bireyleri geliştirecek ve onlarda etkili sorun çözme becerilerinin geliştirilip öğretilebileceğine dair pek çok araştırma ve çalışma bulunmaktadır (Sawyer, Mazbullin, Graetz, 1997). Bu bağlamda planlanmış birçok eğitim çalışması batı ülkelerindeki okullarda yürütülmektedir. Bu çalışmalara örnek olacak bir çalışma ise İkada, Tilly, Stumme, Volmer ve arkadaşlarının (1996) geliştirdiği Problem Çözme Konsültasyon Modeli, Watson ve Robinson'un (1996) geliştirmiş olduğu Doğrudan Davranışsal Konsültasyon Modeli ile Shanna, Petosa ve Vetleany (1999) tarafından geliştirilen ve etkililiği araştırmayla desteklenen Sosyal Bilişsel Kurama (SBK) dayalı müdahale verilebilir (Aktaran: Korkut, 2002). Bunların yanında Brighman'ın (1998) birçok görsel araç gereçlerle öğrencilere bu programları uygulayarak problemleri fark etme, çözme ve baş etmeyi öğretmeyi deneyen ve sonuç almaya çalışan çalışmaları da vardır.

Problem çözme basamakları becerilerini geliştirmeye, öğretmeye veya çözümsüzlük nedeniyle oluşan sorunları gidermeye ve sonlandırmaya ilişkin rehberlik faaliyetlerinin yapılabilmesi için öncelikle çalışmaların yapılacağı grubun mevcut problem çözme becerisinin tespit edilip bir fotoğrafının çekilmesi gerekir. Ancak bu şekilde önleyici rehberlik hizmetlerinden en önemlisi olabilecek problem çözme yollarının ve becerilerinin geliştirilip öğretilmesi için uygun bir alt yapı oluşturulmuş olur. Rehberlik hizmetlerinin ihtiyaç olarak en çok lüzumunun hissedildiği orta

öğretim öğrencilerinin bazı demografik faktörlerin etkisi ve katkısı doğrultusunda problem çözme becerilerini nasıl algıladıklarının saptanması gerekir (Korkut, 2002).

SDÖ becerilerinden biri olan problem çözme becerileri, belirli adımları içeren bir uygulama süreci olarak ele alınır (Elias ve Tobias, 1996; Elias ve ark., 1997; Elias ve Butler, 1999; Elksnin, 2003, 2006; Payton ve ark., 2000; Johnson ve Johnson, 2004; Aktaran: Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Bu adımlar genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

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

Çoğu SDÖ programında karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde durulmaktadır (Pasi, 2001). Çatışma çözme becerisinin merkezinde problem çözme olduğu için çatışma durumlarında karar verirken kullanılan yıkıcı davranışların alternatiflerini kazanma üzerinde durulur. Bu anlamda problem çözme, çatışmayla baş etmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını anlama ile ilgilidir. Çatışma çözerken saldırganlık, iş birliği, uzlaşma, razı olma, kaçınma, geciktirme, otoriteden yardım isteme gibi davranışlar dikkate alınır (Patti ve Lantieri, 1999).

Sosyal duygusal problem çözme gelişimsel bir beceridir ve bu becerinin kazanımında erken yaşlar önemlidir (Sandy ve Boardman, 2000). Erken yaşlarda problem çözme becerileri çeşitli programlar aracılığıyla (Çoban, 2002; Hatipoğlu, 1999; Ömer Koruklu, 1998, Aktaran: Korkut, 2002; Sandy ve Boardman, 2000; Romasz ve diğerleri, 2004) öğrencilere kazandırılabilir. Bunun yanında problem çözme becerilerinin daha ileri yaşlarda da kazanılabileceği ve bu yönde programların uygulanabileceği (Bilge ve Arslan, 2000) üzerinde de durulmaktadır.

### **2.3.2. İletişim Becerileri**

İletişim becerisi, iletişim kurma, konuşmayı başlatma, devam ettirme ve kendine dair duygu ve düşüncelerini sözlü ya da sözsüz olarak anlayıp açık ve net bir şekilde ifade etmek olarak tanımlanabilir. İletişim becerileri etkin dinleme, karşılıklı paylaşım ile iş birliği, her iki tarafın da beklenti ve gereksinimlerini dikkate değer bulma, gerektiğinde hayır diyebilme ve yardım etmeyi ve aramayı da içeren yaşantısal bir sürece dayanır. (Payton ve diğ., 2000). Etkili iletişim becerisine aynı zamanda beden dili, göz kontağı, dilin kullanımı, konuşmayı başlatma-sürdürme, eleştiri alma-verme, ses tonunu ayarlama eşlik eder (Elias ve Butler, 1999). Ayrıca iletişim becerisi doğru ve açık iletişim kurma, duygularını ifade etme, etkili dinleme, dinlediği kişinin ifadelerini yansıtma, anlamadığı sorunun netleştirilmesini isteme, özetleme yapma becerilerini içerir (Patti ve Lantieri, 1999). Etkili iletişim becerisi beş öğeden oluşmaktadır. Bunlar (Elias ve Tobias, 1996; Elias, Arnold ve Hussey, 2003; Payton ve ark., 2000):

- a. Beden duruşu: Dik durulmalı, kendine güvenen ama kibirli olmayan bir tarz üzerine inşaa edilmelidir.

- b. Göz teması: Karşıdaki ile eşit düzeyde yüz yüze gözlere bakma ve açık bir dil ile iletişim kurma anlamına gelir;
- c. Uygun bir içerik kullanarak kendini ifade etme: İfade edilen sözcüklerin basit ve uygun bir dil ile, gerçekten ne hissettiğini açıkça konuşmayı içerir.
- d. Ses tonu: Ne bağırarak ne de fısıldayan; sakin bir ses tonu kullanma becerisidir;
- e. Etkili dinleme: Etkili dinleme, karşıdaki kişiyi anlaşıldığını ifade etmek üzere o kişiye sözel ve sözel olmayan şekilde dikkatini verme kapasitesidir.

### 2.3.3. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Stres sözcüğü, Latince “estricia”dan gelmektedir. Stres, 17. Yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmıştır. 18 ve 19. Yüzyıllarda ise, kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlamıştır (Güçlü, 2001).

Toplumsal yaşam sürecinde büyüklerden küçüklere öğretilen ve aktarılan sosyokültürel etkenler içinde problem çözme ve stresle baş etme de bulunmaktadır. (LaPoint, Manswell Butty, Danzy ve Small,2010). Chun, Moos ve Cronkite (2006)’e göre bireylerde problem çözme becerilerinin yüksek olmasının onların yaşam görevleri ile baş etme ve sonrasında stresle mücadele edip baş edebilmek için daha fazla gayret göstermelerine yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Wong, Reker ve Peacock (2006) problem çözme becerilerinin, stresi yenmek ve onunla başa çıkmak için daha farklı ve fazla seçeneği görüp değerlendirme yapmada ciddi bir katkı sağladığını ifade etmektedirler. Wong (2006) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin planlı problem çözme becerilerine sahip olmalarının onların sorunlarla, gelişimsel görevlerle ve stresle baş etmede önemli ölçüde yararlı olduğunu belirtmiştir. Problem çözme becerileri programlarında stres yönetimi için gerekli olan görev ve faaliyetlere de fazlaca yer verilmekte ve onlardan yardım alınmaktadır. (McNamara, 2001; Aldwin, 2007; Lehrer, Woolfolk ve Sime, 2007: Aktaran: Totan ve Kabasakal, 2012). Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili ve yakın olmak üzere stresle mücadele edip baş etmede problem çözme becerilerinin ilişkili olduğu birçok araştırma sonucunda ortaya

çıkmiş önemli bir bulgudur (Aysan, 1999; Türkçapar, 2007; Hergüner, 2008; Gümüşbaş, 2008).

### **2.3.4. Kendilik Değeri Artıran Beceriler**

Bireyin kendisi ile ilgili algı ve bilgileridir. Kişinin kendi varlığına, duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığını ifade etmektedir.

Kendilik değeri, benliğin değerlendirici, tutumsal yanı; dışarıdan gelen geribildirimler, başarı duygusu, yeterliğin farkında olması sonucu olarak gelişen ve süren, kabul ve değerlik duygusunu içeren benlik kavramı içinde yerleşmiş duygusal yargılardır (Korkut Owen, 2011). Kendilik değeri, öz farkındalık, duygulanılma, ifade etme ve kendi duygu ve düşüncelerine dikkat etmesini gerektirir (Kabakçı, 2006).

## **2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme ile ilgili Yaklaşımlar**

SDÖ' nün ilişkili olduğu yaklaşımlar, SDÖ kavramının tanım ve yararları ile kapsamının netleştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünüldüğü için incelenmiştir. SDÖ yaklaşımı psikoanalitik çalışmalardan temel önlemeye kadar birçok çalışmadan etkilenmiştir. (Cohen, 2001). McKenzie'ye (2004) göre SDÖ; “duygusal-sosyal ve ahlaki eğitim” kavramını tartışmak için kullanılan kavramlardan biridir. Elias ve diğerlerine göre (1997) ise SDÖ'yi içeren eğitsel müdahaleler, çocuk ve gençlerin gelişimine ilişkin kuramsal bir dayanağa sahip olmalıdır (Greenberg, Kusche ve Riggs, 2004, Aktaran: Kabakçı, 2006). Benzer bir görüşe göre (Payton ve ark., 2000) SDÖ yeterlilikleri belirlenirken bu yeterliliklerin kuramsal temellere dayanması gerekmektedir. SDÖ 'nün kuramsal dayanakları temelde iki başlıkta toplanır:

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

SDÖ'nün ilişkili olduğu yaklaşımlar; sosyal öğrenme, duygusal zekâ, karakter eğitimi ve çoklu zekâ olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca başka

yaklaşımlarla olan ilişkisine de kısaca değinilmiştir. Söz konusu yaklaşımlara SDÖ'nün gelişiminde önemli katkıları olan çalışmalar olarak da bakılabilir.

#### **2.4.1. Sosyal Öğrenme**

İnsanların birbirinden öğrendiğine dikkat çeken ilk bilim adamı John Dewey olmuştur. Dewey zihni ve zihnin oluşumunu toplumsal bir süreç olarak görmüştür. Dewey'e göre, okul sivil toplumun bir uzantısı olarak görülmeli ve öğrenci bir toplumun üyesi gibi davranmaya ve diğerleri ile işbirliği içerisinde ilgilerini yönlendirmeye teşvik edilmelidir (Field, 2001).

Sosyal öğrenme kuramı da 1950'lerin ortalarında Rotter tarafından geliştirilmiştir, ancak kurama asıl büyük katkılar daha sonra Bandura ve Mischel tarafından yapılmıştır. Sosyal öğrenme kuramının temel öğeleri davranışçı kuramlardan türemişlerdir (Hogben & Byrne, 1998). Günümüzde ise sosyal öğrenme kuramı deyince akla ilk olarak Albert Bandura gelmektedir. Bandura'nın ilk olarak öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal davranışçılıktır. Sosyal öğrenme kuramı da Albert Bandura tarafından bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere ortaya atılmıştır. Daha sonra, taklit ve gözlemin, insanın öğrenmesini açıklamada yetersiz kaldığını anladığında, Bandura kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak biçimde genişletmiştir (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramı değişik görüş açılarının bir karışımı olarak şu şekilde tanımlanmıştır (Muuss, 1996): "Sosyal öğrenme kuramı klinik olarak çok yönlü psikoanalitik kavramlar ile deneysel olarak katı davranışsal yapıların bir karışımıdır". Sosyal öğrenme kuramının ana teması bireylerin kendi gelişimlerini sağlamada aktif katılımcılar olduklarıdır (Aktaran: Bayrakçı, 2007).

#### **2.4.2. Duygusal Zekâ**

SDÖ ile en yakından ilişkili olan yaklaşımdır. Gardner'ın (1983) çoklu zekâ görüşüne paralel olarak Goleman, bilişsel zekâ anlayışın dar olduğuna değinmiştir, çünkü bu zekâ anlayışı günlük yaşamda nasıl davranılacağına ilişkin birçok önemli yeterlilik üzerinde fazla durmamaktadır. Goleman duygusal zekâ alanındaki yetersizliğin evlilikten fiziksel sağlığa kadar geniş bir alanda olumsuz sonuçlara neden

olacağını belirtmiştir. SDÖ bu noktada geniş bir perspektifte ele alınır ve iyilik hali ve duygusal sağlığı artıran yaşam tarzına ilişkin tutumlar, inançlar, davranışlar, beceriler bu kapsamda değerlendirilir (Zins ve Wagner, 1997).

Goleman, duygusal zekânın beş alandaki temel becerilerini tanımlamıştır (Elias ve Butler, 1999). Aşağıdaki bu beceriler SDÖ programlarında ele alınmaya çalışılır:

1. *Öz farkındalık*: Kişinin duygularını fark etmesi, duygulara ilişkin kelime kazanımı farklı durumlarda yaşanan duyguların sebeplerini kavramaya ilişkin becerilerden oluşur.
2. *Duygularını düzenleme*: Sözel olarak duygularını ifade etme, kaygı, depresyon ve öfkeyle olumlu bir şekilde baş etme, anti sosyal, saldırgan davranışlara ilişkin tepkileri kontrol etme becerilerini kapsar.
3. *Kendini ayarlama ve performansı*: Kısa ve uzun vadeli amaç koyma, yapılan işe odaklanma, motivasyon, iyimserlik ve ümit duygularını harekete geçirme, en iyi performansı ortaya koymak için çalışma becerilerinden oluşur.
4. *Empati kurma ve bakış açısı alma*: Dinleme becerilerinin kazanımı, diğerlerinin duygularını, görüşlerini ve bakış açısını anlama becerilerinden oluşur.
5. *Sosyal beceriler*: Güvenilirlik, duyguları etkili bir şekilde ifade etmek, sosyal ipuçlarına duyarlılık, grupla çalışma becerileri, liderlik, sosyal karar verme becerileri, kişilerarası engellere yapıcı tepkiler verme becerilerini kapsar (O'brien, Weissberg ve Shriver, 2003, Aktaran: Kabakçı, 2006).

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı “duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği, duygusal ve zihinsel gelişimi sağlamak için duyguları kontrol etme yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ bir yetenek olarak duyguların ve zekânın karşılıklı değiş tokuşunu gerektirmektedir. Cobb ve Mayer (2000) ise duygusal zekâyı, kişinin kendisini yönetme ve diğerleri ile aktif bir şekilde iletişim ve ilişki geliştirmesini ve duygularını ustaca yönlendirebilmesini sağlayan beceriler olarak ifade etmiştir.

Duygularını anlayan, bilen, fark eden ve onları yönetip yönlendirebilen kişiler kolaylıkla günlük yaşamını kontrol edebilir, kendi hayatına istediği bir istikamet çizebilir. Bir çocuğun da okulda başarılı olmak için gösterdiği gayret ve azim, sabır ve motivasyonları kalıttan daha çok sonradan geliştirilebilen duygusal zekâ ile

yakından ilgilidir. Çocukların psikolojik halleri, ihtiyaçları ve motivasyonları anlaşıldıkça güven duygusu, öğrenme hevesi ve içsel isteklendirme geliştikçe zihinsel becerilerde de kolaylaşma görülmektedir (Yurdakavuştu, 2012).

### **2.4.3. Karakter Eğitimi**

Karakter, TDK Güncel Türkçe sözlükte; ayırt edici, nitelik olarak tanımlanmaktadır. (TDK, b) Karakter, bir kişinin yaşamını prensipli, ahlaki bir tarzda ve SDÖ becerilerinin kullanımı içerecek şekilde düzenlemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Novick, Kress ve Elias, 2002). Eğitimde ceza ve disiplinin ötesinde karakter eğitimi bulunmaktadır (Center For Mental Health In Scholls, 1997).

### **2.4.4. Çoklu Zekâ**

İnsan zekâsı hakkında ileri sürülen geleneksel yapıdaki görüşün sınırlılığını fark eden Gardner, 1983'te yayınladığı "Frames of Mind (Zihnın Çerçevesi)" adlı eserinde bir insanın en az yedi temel zekâ alanına sahip olduğunu öne sürmüştür (Saban, 2002). SDÖ Becerilerinin ortaya çıkmasında Çoklu Zekâ (1983) ve Duygusal Zekâ (1995) gibi çeşitli öğrenme kuramları önemli rol oynamıştır (Cohen, 1999). Çoklu zekâ teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar (Saban, 2002).

Gardener ve ark. (1995) çoklu zekâ kavramıyla bir dizi zekâ alanı tanımlamışlardır. Bunlardan iki tanesi "kişisel zekâ" olarak adlandırılabilir. Bunlardan biri içsel zekâdır ve kişinin kendini anlama yeteneği, doğru bir kendilik değeri oluşturma ve bunu yaşamda etkili bir şekilde kullanma olarak tanımlanır. Diğerleri kişiler arası zekâ alanıdır ve diğerlerini anlama, diğerleriyle birlikte çalışma ve onları güdüleme, diğerleriyle nasıl iş birliği içinde çalışılacağını bilme ile ilgilidir (Weare, 2002, Aktaran: Kabakçı, 2006). Kişiler arası zekâ alanına duyguları ayarlama ve düzenlemeyi öğrenme, arkadaşlık kurma, etkileşim becerileri geliştirme, kendini ve davranışlarını anlama da dâhildir.

### **2.5. Sosyal İlişki Unsurları**

Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1997). Barrera (1986) bireye verilen sosyal desteği, bireye

hali hazırda verilen sosyal destek olarak tanımlarken, algılanan sosyal desteği ise bireyin edindiğine inandığı sosyal destek olarak tanımlamıştır. Bu inancın öneminden dolayı yaşamı kolaylaştıran ve bireyi koruyan bu faktörler son yüz yılda bilim adamlarının daha çok dikkatini çekmeye başlamıştır. Sosyal desteğin varlığı da yaşama uyum sağlamayı kolaylaştıran kavramlardan biridir (Duyan, Gelbal ve Var, 2013).

Gelişim psikolojisi, 1970’li yıllardan başlamak üzere akran iletişimini, ilişkilerini, sosyal psikoloji de yetişkinlerin kendi toplumsal ve aile yakınları ve çocukları ile yaşantısal birlikteliklerini incelemeye başlamıştır ve bu ilişkilerin yaşantısal sürecini derinlemesine anlamaya çalışmıştır. Sonraki yıllardan günümüze kadar gelen süreçte insanların sahip olduğu sosyal destek ve bu desteğin günlük yaşamda kişi ve ilişkiler açısından bireye katkısı ve önemine dair geniş bir araştırma sahası oluşmuştur. Fakat 1970’ten günümüze kadar sosyal destek algısının kişinin yaşamında olumlu etkileri ve rolünün üzerinde sıkça belirtilmesine rağmen sosyal desteğin operasyonel etkisi hala tartışmalıdır ve net bir görüş oluşmamıştır. Hatta sosyal desteğin günlük yaşamda pratik olarak nasıl işlediği ve işleyiş şeklinde bireyin sağlığına nasıl katkı sağladığı konusunda farklı görüşler de vardır (Hortaçsu, 1997).

Bu farklı olan bazen de birbirine zıt olan görüşler ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır: Kohut (1984)’un kuramına göre; kişinin yaşamı boyunca değerinin fark edilmesine, beğenilmeye, daha güçlü algıladığı kişilerle özdeşleşmeye, korktuğu veya telaşlandığı zamanlarda teskin ve teselli edilmeye ve kendisi gibi algıladığı insanlarla duygusal ve düşünsel paylaşımlarda bulunmaya gereksinimi vardır. Cobb (1976) ise makalesinde sosyal desteği, bireyin kendini bir gruba dahil hissetmesi, değer verildiğini, sevildiğini ve o grubun bir üyesi olduğunu düşünmesi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Baştürk, 2002).

Budak (2017) aile ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin, ergenlerde olumlu etkileri olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada (Ünüvar, 2003) ergenlerin akranlarından aldıkları algılanan sosyal destek algısının artmasının onlarda problem çözme becerilerini olumlu yönde arttırdığını tespit etmiştir. Pakkal (2007) ise okul öncesi eğitim görenlerin ergenlik dönemlerinde okul öncesi eğitim görmeyen

diğer ergenlere göre problem çözme becerilerinin ve psikososyal gelişimlerinin, benlik algılarının daha olumlu ve yüksek olduğunu bulmuştur. Algıladıkları arkadaş desteği ile ergenin probleme olumlu bakış açısı edinmesi, problemlere mantıklı ve tutarlı yaklaşımlar geliştirme ve toplum hayatında sosyal problem çözebilme arasındaki ilişkilerin incelendiği başka bir araştırmada ise Arslan (2009) akran desteği ile problem çözme becerileri arasında pozitif olarak önemli etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise sosyal kaygı ve problem çözme yaklaşımları arasında ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baltacı, 2010).

Algılanan sosyal desteğin, bireyin gelişimine ve başarısına katkısı yadsınamaz bir gerçek olsa da bunun aile, arkadaş ya da diğerlerinden olmasının bireyin hangi yönlerini desteklediği sorusuna cevap aranması ihtiyacı oluşmaktadır. Cicchetti ve Toth'a (1998) göre ergenlere sağlanan sosyal destek yetersiz olduğu takdirde, anksiyete, depresyon ve umutsuzluk hissi artmaktadır. Bu arkadaş desteğinin bireyin psikososyal ve toplumsal uyumuna yapacağı katkı ve destek şüphesiz bireyin aile yaşamına da faydası olacaktır. Çünkü arkadaş desteği, özellikle ergenlik döneminde en temel ihtiyaçlardandır. Arkadaşlar bireyin dış dünyadaki en önemli destekçilerindedir. Ailede anne-baba yeterli gelebilir fakat kişinin kendini en yalnız hissettiği hayatın içinde güçlü bir arkadaş desteği şüphesiz stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değeri konularında birey için çok önemli olacaktır. Nasıl ki arkadaş ailenin yerine geçip ebeveyn ihtiyacını karşılayamayacaksa, aile de ergenlerdeki bu arkadaş ihtiyacına yeterli gelmeyecektir. Bu konuda Traş ve Arslan (2013) tarafından ergenlerle yapılan bir çalışmada da sosyal yetkinlik ve sosyal destek arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Son yıllarda ebeveynlerin, anne baba rolünden sıyrılıp çocukları ile arkadaş gibi olmaları yönünde bir eğilim olsa da bu ihtiyaçların kaynağından ve adresinden karşılanması gerektiği gerçeğini değiştirmemektedir (Candan, 2015). Aynı şekilde ebeveyn rolü ve desteği de başka bir destekle karşılanamayacak kadar önemlidir. Her ne kadar ergenler sınırlık bir özgürlük isteseler de diğer yandan kendilerini yönlendirecek, kendilerine destek olacak güçlü bir ebeveyn profiline de ihtiyaç duyarlar.

## 2.6. Umut Düzeyi

Umut, herkes tarafından bilinen ve kullanılan bir kavram olmasına rağmen, açıklanması oldukça zordur. Umut, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Ummaktan doğan güven duygusu, ümit” olarak tanımlanmaktadır (TDK. a)

Frankl (1968) umudu, duygu ve düşüncenin birbiriyle ilişkili olduğunu, birbirlerini etkilediklerini bu nedenle ikisinin de bir karışımı olarak ifade edilmesinin daha doğru olacağını söylemiştir. Bu bilgiler ışığında da umudu bilişsel ve duygusal olarak iki boyutta inceleyen ilk kuramcıdır. Bununla birlikte insanlardaki umut duygusunun psikoterapi sürecinde önemli olduğunu ve danışanın tedavi olup iyileşmesindeki olumlu ve hızlandırıcı rolünü ifade etmiştir. Gottschalk’a göre (1974) umut, özelleşmiş yararlı sonuçlarla ilgili olumlu beklentileri içerir ve insanı ruhsal sorunlarla geçinip gitmeye iter. Ruhsal sonuçların içinden geçip gitmek gibidir. Konuşmaların içeriklerini yansıtan 5 dakikalık parçalarını analiz eden bir umut ölçeği geliştirilmiştir. Bu umut ölçümü olumlu insan ilişkileri ve başarı ile pozitif korelasyonlu ve eş zamanlı geçerliliktedir. Yüksek endişe, düşmanlık ve sosyal dışlanma ile negatif ilişkilere sahiptir (Aktaran: Akman ve Korkut, 1993).

SDÖ becerileri, ön ergenlik dönemindeki çocuk ve gençlerin olumlu gelişimi için önemli olan başka yeterlilikler ile de örtüşmektedir. Bunlardan biri umut kavramıdır. Umut, SDÖ gibi gençliğin olumlu gelişiminde anahtar bir yapı görevini üstlenmektedir. Olumsuz yaşantılara karşı psikolojik bir dayanıklılık faktörü olarak işlev gösterir (Valle, Huebner, ve Suldo, 2006, Aktaran: Kabakçı ve Totan, 2012).

Erik Erikson (1977) umudu, şevkli isteklere erişim adına dayanıklı düşünceler olarak tanımlar ve umut ile diğer dürtüler arasındaki mantıksal çıkarım, çocuğun birincil görevi olan en önemli ve güçlü olan var olmak/ inanç karşısında “inanmamak” ı ortaya çıkarır. Erikson’a (1994) göre bir diğer geniş mantıksal çıkarım, umuda karşı durağanlığı yeğlemeye dayanan generativitydir. Generativit; insanın genellikle orta yaşlarda geliştirdiği ailesi ve kendisi dışındaki insanlara yönelik bir endişe ve ilgi, bir besleme ve yön gösterme, rehberlik ihtiyacı ve sonraki çağlara bir katkısı olma gereksinimi olarak tanımlanır ve psikolojide Erikson tarafından kullanılmıştır (Aydoğan, 2010).

Umut, bireyin amaçlarına “harekete geçme güdüsü (agency)” ve o “amaçlara ulaşma yolları (pathways)” ile birlikte düşünme süreci olarak tanımlanmıştır (Snyder, 1995). Breznitz (1986), umudun işlevlerinin strese neden olan olaylara karşılık yaptığı eylemleri kapsamak için 5 imge önerir. 1- Korunaklı Bir Alan 2- Bir Köprü, 3-Bir Niyet, 4- Başarım Ve 5- Kendi İçinde Bir Son. Ayrıca umudun illüzyona (göz yanılması) benzeyebileceğine dair bir uyarıda bulunur. Rideout ve Montemuro (1986) kronik kalp hastaları ile yaptıkları çalışmalarında umudu “amaçlara ulaşmada sıfırdan daha fazla bir beklentinin varlığı ve bir çıkış yolu olduğuna inancı” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Esenay, 2007).

Bazı kuramcılar tarafından umut tek boyutlu ve duygusal içerikli olarak ele alınmasına karşın, son yıllarda umudu daha farklı olarak ele alan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu araştırmacılar umutta duygusal boyuta ek, hatta daha ağırlıklı olarak bilişsel boyutun da bulunduğunu ifade ederek umudun farklı bir şekilde iki boyutlu olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Umut kuramı son 20 yılda hatırı sayılır bir ilgi görmüştür. Umutla ilgilenen birçok araştırmacı vardır. Averill, Catlin ve Chon (1990) umudu bilişsel terimlerle, 1 – amaçlar sonuçlar itibarıyla elde edilebilir olduklarında (orta düzeyde bir zorluk) 2 – denetim altında, 3 – nemli olarak görülüp 4 – toplumsal ve ahlaki olarak kabul edilebilir seviyelerde olduğunda uygun olarak grrlr (Aktaran: Aydoğan, 2010).

Umut düzeyi yüksek bireyler istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, ve et al.1991). Bu motivasyonun kaynağı bireyin inancıdır ve kişiye çok yönlü olarak etkilemektedir. Örneğin, kişi kendisini yolundan çevirecek bir setle karşılaşırsa inanç sistemi kişinin çözüm ve yaklaşım geliştirmesinde çok önemli derecede etki yapar. (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000, Aktaran: Tarhan ve Bacanlı, 2016).

Umut, başarılı faaliyet ve çok yönlü düşüncenin karşılıklı etkileşimine temellenmiş olumlu bir motivasyonel durumdur. Kavramı açıklayan üç alt kavram: amaçlar, çok yönlü düşünce ve faaliyettir (Snyder, 2002). Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware, Danovsky, & et al. (1997), küçük yaşlardaki çocuklarda hedeflere

ulaşmak için çaba gösterirken bir mâni veya müşkül duruma düşüldüğünde bu müşkülle başa çıkabilmenin, çıkmanın umut duygusunu artırdığını ve çocukların diğer mâni ve müşkül durumlarda da başa çıkabileceklerine dair inancı, özgüveni geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu sayede hem engellerle hem de stresli durumlarda ya da sorun olarak görülebilen durumlara karşı kendi benliğini ve varlığını güvende hissettiği ve korumaya aldığından problem çözme becerilerinin gelişmiş olması onlardaki umut duygusunu önemli ölçüde yeterlik kazandırdığını ifade etmektedirler. Hatta çocuk yalnız ya da aile desteği, özgüven sahibi ya da özgüveni az olsun, bir sağlık sorunu olsun ya da olmasın umut mekanizması kesintisiz işleyişine devam eder. Bu özelliği umutla ilgi farklı ve olumsuz şartlarda dahi kişiye metanet ve dayanıklılık kazandırmasına da vurgu yapılması umudun önemini artırmaktadır.

Fıtrat ve yaratılıştan doğamızda bulunan umut duygusu kıymetli bir enerjidir ve tahmin bile edemeyeceğimiz olağan üstü şart ve yaşam koşullarında dahi hayat kaynağı olabilmektedir. Bu olağan üstü yaşam koşulları savaşlar, kıtlık, yoksulluklar, doğal afet, sıkıntı, yoksunluk, yetersizlik, sıkıntı, yalnızlık ve acı çekme gibi zor yaşam şartları ve stresli yaşam olaylarıyla baş edebilmesine yardımcı olur. Hastada enerji oluşturur, belli amaçların başarılması için istek ve güdünün kanalize edilmesini ve geleceğe doğru yönelmeyi sağlar, keder ve üzüntüyü engeller (Duyan ve Er, 1996). Kübler Ross (1971) ise hastaların hastalığa katlanabilmelerini sağlayan gücün “umut” olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Terakye, 1995).

Atik ve Kemer (2009) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin umut düzeylerinin sınıf seviyelerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini, bu farklılığın da 6. sınıftaki öğrencilerin umut düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığını belirlemişlerdir. Yılmaz (2017) yılında yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin okudukları okul türü ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklı sonuçlar, umut düzeyinin, bireyin içinde bulunduğu farklı çevrelerde, sınıf düzeylerinde ve gelişim dönemlerinde değiştiğini göstermektedir.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında alanda yapılmış araştırma, yayın ve çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.7.1. Yurt İçi Yayınlar

Ülkemizde SDÖ kavramının yeni olması nedeniyle az sayıda araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalar da daha çok eğitim öğretim ortamı ve okullar ile sınırlıdır. Bu araştırmaların önemli bir kısmı da ilköğretim okullarının ikinci kademesinde yapılmıştır.

Araştırmalarda genellikle sosyal duygusal eğitimi temel alan programlar aracılığıyla öğrencilerin olumlu gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiş, betimsel araştırmalara pek yer verilmemiştir. Türkiye’de doğrudan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilki Kabakçı (2006) tarafından geliştirilmiştir. Kabakçı (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini incelemek amacıyla “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” adında bir ölçek geliştirmiştir. SDÖB ölçeğinin dört temel alt boyutu vardır. Bunlar; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerdir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür.

SDÖB araştırmalarına olan ilginin son yıllarda artış göstermiş olmasında şüphesiz SDÖB’nin toplum hayatında öneminin artmasıyla ilgilidir. Yapılan çalışmalardan ve bireye, öğrencilere olan katkısına bakıldığında önümüzdeki dönemlerde gündemimize daha çok gireceğini öngörmek mümkündür. Ülkemizde bu alanda SDÖB ile ilgili sayılabilecek bir araştırmada Terzi (2000) ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerilerine ilişkin algılarını, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana baba tutum ile kardeş sayısı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Şahin’in (2000) çalışmasında ise on bir-on dört yaşlarındaki çocukların SDÖB alt başlıklarından olan problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Kabakçı (2006) tarafından örneklemini 2004–2005 ve 2005–2006 eğitim-öğretim yıllarında, Ankara il merkezindeki 9 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1343 öğrencinin oluşturduğu çalışmada kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri erkeklerden daha iyi düzeydedir. Alt ölçekler açısından bakıldığında da kız öğrencilerin iletişim becerileri erkek öğrencilere göre daha iyi düzeydedir. 6. sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri 8. sınıfa giden öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Alt ölçekler açısından karşılaştırıldığında 6. ve 7. sınıfa giden öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin 8. sınıfa giden öğrencilere göre; 6. sınıfa giden öğrencilerin kendilik değerini arttıran becerilerinin 8. sınıfa giden öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Alt SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri üst SED' e sahip öğrencilere göre daha iyi düzeydedir.

Kabakçı ve Korkut (2008) 6–8. Sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey (SED)'e göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin SDÖ becerileri ve iletişim becerileri erkek öğrencilerden daha iyi düzeydedir. Sınıf düzeyine göre 6. Sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri 8. Sınıf öğrencilerinden iyi, 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri 8. Sınıf öğrencilerinden iyi, 6. Sınıf öğrencilerinin kendilik değerini artıran becerileri 8. Sınıf öğrencilerinden iyi düzeydedir. SED'e göre ise alt SED'e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri, üst SED'e sahip öğrencilere göre iyi düzeydedir. Benzer bir araştırma 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde de yapılmıştır.

Rehber (2007) altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden çocukların SDÖB alt başlıklarından olan problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. SDÖ Becerileri ile ilgili Türkiye'de yapılmış diğer bir çalışmada (Soylu, 2007) “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” geliştirerek üniversite öğrencilerinin cinsiyete, sınıfa, fakültele, başarı durumlarına, anne-baba eğitim durumuna ve yetiştikleri yerleşim yerlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun SDÖB'ne sahip oldukları gözlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından önemli farklılık bulunmazken fakülte bazında eğitim fakültesi öğrencilerinin SDÖB'nin daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim durumu

açısından ise eğitim durumu yükseldikçe SDÖB’nde düşüş gözlenmiştir. Yerleşim yeri açısından ise büyük şehirlerde yetişen öğrencilerin daha fazla SDÖB’ne sahip oldukları görülmüştür.

Totan ve Kabakçı (2010) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücüne ilişkin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada; erkeklerin kızlara oranla daha yüksek oranda zorba/kurban olma eğiliminde oldukları, zorbalık statülerinin sınıf düzeyi arttıkça zorba olmanın artma eğilimi gösterdiği bulunmuştur. SDÖB’nden problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerin zorbalığa katılmamada pozitif yönde etkili değişkenler oldukları bulunmuştur.

Başka bir araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Baydan (2010) öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarını ölçmek amacıyla “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ)” ve ayrıca Sosyal Duygusal Beceri Programı geliştirerek 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkililiğini araştırmıştır. SDBAÖ’nin dört temel alt ölçeği vardır. Bunlar iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve benlik saygısını artıran becerilerdir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerine yönelik verilen sosyal duygusal beceri programının, öğrencilerin sosyal- duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

Totan (2011), yaptığı bir çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada onların sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarından sorumluluk bilinci, kendi yaş grupları ile ilişkileri ve öz-düzenleme ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler düzeylerine olan etkilerini incelemiştir. 2009–2010 eğitim öğretim yılı içerisinde iki farklı ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele seçkiyle seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma gruplarında çalışma gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin dağılımı 10 öğrenci olarak eşitlenmiştir. Araştırmada uygulanan problem çözme becerileri eğitim programın

öğrencilerde görev bilinci, öz-düzenlenme ile sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları toplam puanını kontrol grubuna göre deney grubu lehine önemli düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Fakat sonrasında bu olumlu etkinin deney grubu lehine izleme testinde de devam etmesine rağmen son test ölçümlerinde deney grubu lehine farklılaşan akran ilişkilerindeki olumlu ve önemli farkın izleme testinde ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde ise deney grubu lehine görülen problem çözme becerileri eğitim programının problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanını kontrol grubuna göre önemli düzeyde arttırdığını, deney grubu lehine ve deney grubu lehine farkın izleme testinde de devam ettiği sonucuna ulaşılırken, iletişim becerilerinde ve kendilik değerini arttıran becerilerde problem çözme becerileri eğitiminin kayda değer önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yiğit ve Yılmaz (2011) tarafından Sosyal Beceri Eğitiminin, ilkokuldan üniversite son sınıfa kadar bütün yaş gruplarında bireyin kişisel gelişimine olumlu katkılarına bakıldığında, kendilik değerini artırdığı, problem çözme becerilerinin artması, bağımlılık yapan maddelerden erken yaşlardaki meşru olmayan cinsel birlikteliklere kadar birçok gelişimsel ve toplumsal özellik ve sorunlarda bireylerde hayır diyebilme becerisi artırması ve kişisel farkındalığı artırarak olumlu sonuçlar getirdiği görülmektedir. Öfkeyi, saldırganlığı, şiddeti, madde kullanımını ve sigara içmeyi önlemek için de sosyal beceri eğitimi etkili olarak kullanılabilir. Sosyal beceri eğitimlerinin strese karşı koruyucu etkisi olduğunu, kendilik değerinin artması ve depresyonun azalmasına yaradığını gösteren araştırma sonuçları vardır.

Körler (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada yalnızlık düzeylerinin bazı kişisel özelliklere (cinsiyet, akademik ortalama, anne-baba eğitim durumu, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi) göre farklılık gösterip göstermediği ve yalnızlık düzeyini yordamada bazı kişisel özellikler ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin (Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme, Kendilik Değerini Artıran Beceriler, İletişim Becerileri) etkililiğini incelemiştir. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet, akademik ortalama,

anne-baba eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve gelir düzeylerine göre yalnızlıklarının önemli biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyinin kız öğrencilerin yalnızlık düzeyinden daha yüksek olduğu, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerden daha yalnız olduğu, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yalnızlık puanlarında düşüş olduğu, babası çalışmayan öğrencilerin babası çalışan öğrencilere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları, kardeş sayısı arttıkça yalnızlık puanlarında artış olduğu, anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin daha yalnız oldukları, gelir düzeyi arttıkça yalnızlık puanlarında düşüş olduğu bulunmuştur. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde yalnızlığı yordayan değişkenlerin ise anne eğitim durumu, akademik başarı düzeyi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ve iletişim becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakavuştu (2012) tarafından ilköğretim okullarının 5. Sınıfına devam eden öğrencilere yönelik yapılan bir çalışmada; duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, faaliyetlere katılıp katılmaması, ailenin sosyo-ekonomik durumu, gün içinde televizyon izleme süresi, baba ve annenin eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim yerinin özelliklerine aldığı puanlar arasında duygusal zekâ düzeyleri açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Sosyal beceri düzeyleri de aynı şekilde incelenmiş ve öğrencilerin cinsiyetleri, etkinliklere katılıp katılmamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine ve büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Totan ve Kabasakal (2012) tarafından problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi üzerine yapılan bir çalışmada da araştırma kapsamında yürütülen istatistiksel işlemlerin ilk kısmını, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi ölçümleriyle alakalı betimsel istatistik bulgularının incelenmesi oluşturmuştur. Araştırmada akran ilişkileri, öz-düzenleme,

görev bilinci, SDÖİ toplam, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve SDÖB toplam değişkenleri incelenen deney ve kontrol grubu olarak yer alan her iki öğrenci grubunda da öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalaması detaylı bir şekilde incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin puan ortalamalarının ön testte birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Fakat uygulanan problem çözme becerileri eğitim programı sonrasında ise eğitim alan deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu, gruplar arasında gözlenen bu farklı değerlerin izleme testi süresince de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beceren (2012) yaptığı çalışmada Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programının, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimine etkisini belirlemek için, 20 deney 20 de kontrol grubu olmak üzere 40 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubu öğrencilerine on iki hafta süreyle haftada bir kez Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlarda beş yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerinde Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programının önemli etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Merter (2013) ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi 9 farklı ortaokulda öğrenim gören 90 kız 60 erkek 150 öğrencinin katıldığı bir çalışmada incelemiştir. Sonuçlar ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı düzeylerinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2014), ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 1 devlet okulu ve 1 özel okulda öğrenimlerine 6,7 ve 8. sınıfta devam eden (12–15 yaşları arasındaki) 130 (%47,1) kız ve 146 erkek (%52,9) olmak üzere 276 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin Anne-Baba tutumlarına ilişkin algıları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri arasında pozitif yönde ve istatistik bakımdan

anlamlılık düzeyine ulaşan ilişkiler tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyete göre; sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından iletişim becerisi ve problem çözme becerileri açısından; yine cinsiyete göre anne/baba tutumlarından anne/baba davranışsal denetim açısından farklılık bulunmuştur. Anne eğitim durumuna göre, sosyal duygusal öğrenme becerileri dört alt boyutundan sadece iletişim becerileri alt boyutunda bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgularda yaşa göre sosyal duygusal öğrenme becerileri karşılaştırıldığında sadece stresle başa çıkma becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bu sonuçlar erinlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde ebeveyn tutumlarının etkili olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu gerçeklikten hareketle sosyal ve duygusal gelişim konusunda anne babaların bilinçlendirilmesi çocuğun tüm gelişim dönemlerinde konuyla ilgili ailelerin desteklemesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ailelerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl geliştirmeleri ve nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları ve onlarda farkındalık oluşturulması önemlidir. Okullarda da önleyici/gelişimsel rehberlik programları ve çalışmaları kapsamında öğrencilerin sosyal-duygusal beceri eğitimleri düzenlenmesiyle birlikte bu eğitim ve programlara velilerin de katılımları yararlı olacaktır. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için hangi sosyal duygusal öğrenme beceri alanlarında yetersizlik yaşadığı ve gelişmeye ihtiyacı olduğu okul genelinde uygulamalar yapılarak taramalarla tespit edilebilir. Bu doğrultuda okul temelli önleme çalışmaları planlanırken, öğrenciler tespit edilen sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda desteklenebilir.

Durualp (2014) tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların altı, yedi ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören ergenlerle yapılmıştır. Örnekleme ortaokula devam eden 521 (kız:265, erkek: 256) ergen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, KruskalWallis H testlerinden ve Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenilirliğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kızların, 6,7 ve 8. Sınıfa devam eden kızların sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2016) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme farkındalıklarını ve SDÖ konusundaki görüşlerini ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen yetiştiren fakültelerdeki yerini ve önemini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki yeri ve önemi hakkındaki bilgi ve görüşlerini derinlemesine yordamak amaçlı kısmen yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. 2014–2015 öğretim yılı birinci döneminde Marmara bölgesinde bir üniversitenin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf eğitimi ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenime devam eden 23 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler neticesinde ulaşılan bilgilere bakıldığında, öğretmen adaylarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri hakkında fazlaca bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. SDÖB konularında farkındalıklarının artırılıp bilgilendirilmeleri gerektiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasında çok ihtiyaç duyacakları SDÖB'ne dair kendilerinde farkındalık oluşması ve onların bilgi sahibi olmalarının mesleki çalışmalarında zorunluluk olacağı aşikârdır.

Çelik (2014) yapılan bir çalışmada ergenlerin SDÖ Becerileri ile okula karşı tutumları arasında pozitif olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. SDÖ Becerileri yüksek olan öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmiş olduğu görülmüştür. Şara ve Hasanoğlu (2015) tarafından 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, büyük şehir ya da küçük şehirde yaşayan öğrencilerin SDÖ becerileri açısından kıyaslandığında küçük şehirde yaşayanlar ile sosyo ekonomik düzeyi yüksek okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kuyulu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise; Spor lisesi ve Anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini, okudukları okul, şehir, yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, okul başarısı, boş zaman faaliyetleri, ikamet edilen yer, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş oldukları, aile gelir düzeyi, kendilerine ait oda olup olmadığı ve ailenizden destek alıyor musunuz gibi demografik özelliklere göre değişiklik gösterip

göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; okul, şehir, cinsiyet, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek, okul başarı durumu, boş zaman faaliyetleri, ikamet yeri, aile gelir düzeyi ve aile desteği gibi değişkenlerde anlamlı farklılığa rastlanılırken, yaş, sınıf, kardeş sayısı, kardeş sırası ve kendilerine ait oda değişkenlerinde ise anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Uşaklı (2015) Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Öğrencilerine Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Tanıtmalarına İlişkin Görüşlerini içeren çalışmasında, çalışmada öğrenciler SDÖ akademik işbirliği tarafından tanımlanan temel becerileri ne kadar tanıttıklarını, hangi teknikleri kullandıklarını ve karşılaştıkları durumları kişisel anket ve odak grubu görüşmelerinde açıklamışlardır. Öğretmen adayları bazı SDÖ becerilerini tanıtma kısa videolar, Powerpoint sunuları ve çember saati oturumları tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Kılıçoğlu'nun (2016) yaptığı bir deneysel çalışmada ise SDÖ programı uygulanan öğrencilere, programın etkililiğinin devam edip etmediğini ölçmek için çalışma bitiminden dört ay sonra izleme çalışması yapılmış ve hem deney hem kontrol grubuna bütün araçlar tekrar uygulanmıştır. Çalışma sonucunda SDÖ Becerileri grup çalışmalarına katılan öğrencilerin SDÖ Becerileri ve çok boyutlu yaşam doyumu düzeylerinde, uygulama öncesi ölçeklere göre anlamlı düzeyde yükselme olduğu bulunmuştur.

Aygün (2017) Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programının etkililiğine yönelik "Yapabilirsin!" Programı'nın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerinin gelişimine katkısı, akademik başarı ve sınıf atmosferine etkisini incelemiştir. Öncelikle sınıf öğretmenleri ile görüşmüş, onlara bilgi vermiş ve ardından sekiz haftalık deneysel bir uygulama yapmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgu ise Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programının SDÖ Becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Bu çalışmaların yanında Gözen ve Cırık (2017) tarafından okul öncesi çocukların sözlü ve sözsüz etkileşimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının, dijital öyküleme etkinlikleri aracılığıyla nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Çalışma grubunu dört uygulama anaokulunda gerçekleştirilen ve her biri ortalama 15 ders oturumu süren üç dijital öyküleme

projesine katılan 48–60 aylık toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının kaydedildiği gözlem gridiyle, öğretmenlerin açıklama ve anekdot kayıtlarıyla elde edilmiştir. Betimsel ve grafiksel tekniklerle veriler çözümlendiğinde dijital öykülemenin, çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına önemli katkılar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Furtana (2018) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenmenin zihin kuramını yordadığı araştırmada SDÖB alt boyutlarından iletişim becerilerinin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim düzeyi ile zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Empatik eğilimde ise zihin kuramını yordama gücü açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal Duygusal öğrenme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kavramın yeni olması nedeniyle bu alandaki çalışmalarda son 10 yılda önemli bir artış vardır. Bu araştırmalarda ağırlıklı olarak ergenlerin SDÖB üzerine çalışılmıştır. Araştırma yöntemi olarak da betimsel çalışmalara ağırlık verildiği görölmektedir.

### **2.7.2. Yurt Dışı Yayınlar**

Yurtdışında SDÖ programları ölkemize göre daha yaygın ve bilinirliği yüksektir. Özellikle ABD ve İngiltere’de SDÖ programlarına diğer ölkelere nazaran daha fazla yer verilmektedir (Kabakçı, 2006).

SDÖ hakkında yurt dışında yapılan birçok kuramsal ve kanıta dayalı okul temelli programlar, çalışma ve etkinlikler SDÖ yaklaşımıyla yakından ilgilidir. Bu kanıta dayalı program ve çalışmalar da araştırma sonuçlarının okullara, eğitsel ortam ve süreçlere dâhil olmasını kolaylaştırmaktadır. Hatta bugün ABD’deki eyaletlerde uygulanan ve yaygın olarak benimsenen SDÖ için CASEL (2011), beş yıllık program ve etkinlik takvimi içerisinde daha fazla sayıda eğitim öğretim okul ve kurumunun müfredatında kendine yer bulmayı amaçlamıştır (Totan, 2011).

CASEL, Daniel Goleman ve Elieen Rockefeller Growald tarafından 1993 yılında Chicago'daki Illinois Üniversitesinde, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar olan SDÖ uygulamalarını birleştirerek kanıta dayalı (evidence-based) bir biçimde SDÖ'nin bilimde yükselmesini sağlamak amacıyla kurmuşlardır. Bu kurumun amacı; erken dönem okul eğitiminden ortaöğretimin son sınıflarına kadar olan SDÖ etkinlik, çalışma ve uygulamalarını bir araya getirip somut, anlaşılır, göstergelere ve kanıta dayalı (evidence-based) bir şekilde SDÖ'nin bilimde önemli bir yer edinmesini sağlamaktır. Bu kurumun amacı; erken dönem okul eğitiminden ortaöğretimin son sınıflarına kadar olan SDÖ etkinlik, çalışma ve uygulamalarını bir araya getirip somut, anlaşılır, göstergelere ve kanıta dayalı (evidence-based) bir şekilde SDÖ'nin bilimde önemli bir yer edinmesini sağlamaktır. (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007).

Uygulayıcılar ve araştırmacılar CASEL'i sıklıkla SDÖ'ye yönelik eğitim müfredatlarında başvuru kaynağı olarak değerlendirmektedirler (Coryn ve ark. 2009). Bir kurum olarak CASEL, SDÖ'nin eğitimin bir parçası olması yönünde çaba harcamaktadır (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien ve Weissberg, 2003). Eğitim kurumlarında çalışan diğer alan profesyonelleri gibi okul psikolojik danışmanları da öğrencilerin okul başarısı için akademik gelişimlerine destek olmanın yanında, onların birçok yaşam görevleri ve becerilerini geliştirmelerine önemli desteklerde bulunmalıdırlar (Elias, Bruene-Butler, Blum ve Schuyler, 2000). Bu görüş, psikolojik danışmanların sadece akademik başarıya değil öğrencilerin diğer becerilerini de geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Strum (2001) beşinci sınıf öğrencilerinin şiddet ve saldırgan davranışlarını tanımlamayı ve açıklamayı hedeflediği çalışmasında, bireysel öğrenci mülakatlarında ses kaydı, not tutma, gözlem ve inceleme yollarıyla verilerini toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre, toplum yanlısı öğrenme girişimleri sunulduğunda çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirebildikleri görülmüştür. Toplum yanlısı stratejileri öğrenen öğrenciler, öz saygı, empati, akran ilişkileri ve öfke yönetimi açısından olumlu gelişim göstermektedir.

Bendelow ve Mayall (2002) ilkokullardaki sosyal düzenin etkileşimli doğası ile çocukların günlük yaşantılarına yönelik sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Nitel araştırma verilerine dayanarak yapılan analizlere göre çocuklar, özellikle okul yaşamındaki kurumsal düzenin ve özel/kamu ayrımının korunması olarak görülen arkadaşlığın desteklenmesiyle ilgili olan sosyal duygusal öğrenmenin dengeli ve sağlıklı yaşam tarzını destekleyen bir rolü olduğunu düşünmektedirler.

SDÖB'nin geliştirilmesi okul ve yaşam alanlarındaki başarının en önemli anahtarı rolündedir. (Zins ve Elias, 2006). Çünkü her toplumda çocuklar yetişkinler tarafından işgal edilen sosyal rolleri miras alacaklardır. Okullarımız bu nihai sorumluluk için çocuk hazırlama görevi sahibidir. Bu nedenle, dünya genelinde insanlar eğitim seviyesini yükseltmek istiyorlar (Elias, 2003).

2015 CASEL Kılavuzu orta yaş grubundaki gençleri hedef alıyor. Okul (6–8. Sınıflar) ve lise (9–12. Sınıflar) ile birlikte kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Rehberdeki programlar, yaklaşıma göre değişmektedir. CASEL, yüksek kaliteli kanıt dayalı programlar kullanmanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde kritik önem taşır. CASEL programlarının tümü temel etkinliği karşılarsa da davranış, pozitif sosyal davranış ve sorunlu davranışlarda azalma gibi sonuçlar görülmüştür. Okullardaki SDÖ programı alan öğrencilerin, 213 adet titiz çalışmasının sonunda SDÖ almayan öğrencilere göre yüzde 11'lik puan daha yüksek daha iyi akademik başarı görülmüştür. Ayrıca başarı puanı ortalama geliştirilmiş tutum ve davranışlar: öğrenmek için daha fazla motivasyon, okula daha fazla bağlılık, okul işine ayrılan zamandan ve sınıfın daha iyi davranışı daha az olumsuz davranış gibi yıkıcı sınıf davranışının azalması, uyumsuzlukta azalma, saldırganlık, suçluluğa aykırı davranışlarda olumlu neticeler alınmıştır (www.casel.org, 2015).

Yurt dışında SDÖB çalışmalarında öğrencilerin SDÖB'ni artırmaya ve geliştirme amaçlı uygulanan eğitim programlarının okul atmosferiyle öğrenciler tutum ve davranışları ile öğrenme düzeylerinde olumlu sonuçları olduğu belirtilmektedir (Haxby Brady, 2010, Aktaran: Totan, 2011). Bu SDÖB'ni artırıp geliştirmeye yönelik ihtiyaçlar gün geçtikçe birçok toplumda fark edilmekte ve gündeme girmektedir. Örneğin; Avustralya, Singapur, Malezya, Hong Kong, Japonya, Kore, Yeni Zelanda'da ve bazı Latin Amerika ve Afrika ülkeleri ve İngiltere'yle birlikte Avrupa'da bir düzineden fazla ülkede eğitim kurumları ve okullar öğrencilerinin

gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla SDÖ becerilerini artırmak, fark ettirmek ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için SDÖ programlarına eğitim planlamalarında sıkça yer vermektedirler (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007).

Ergenlik döneminin başlarındaki öğrencilerin sosyal becerileri, yaşamdan doyum alıp almadıkları, umut düzeyi gibi onlarda sağlıklı gelişimin temelleri olarak onların kişisel gelişimleri için çok önemli görülen bir diğer beceriler bütünüdür. Yaşam doyumunu, kişinin gelişimini yönlendiren ve kolaylaştıran önemli bir psikolojik yeterlilik olarak değerlendirilmelidir. (Antaramian, Huebner ve Valois, 2008).

Yaşam doyumunu, bireyin hayatının önemli bir bütünü veya benlik, arkadaş, çevre ve aile gibi belirli alanları ile ilgili memnuniyetine ilişkin genel, bilişsel bir değerlendirmesi şeklinde çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Yüksek yaşam doyumunu olumlu psikososyal işlev ile ilişkili olup bu bağlamda ele alınmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006). Sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olmak yaşam doyumuna anlamlı bir şekilde katkı sağladığından, yaşam doyumunu artırmanın bir aracı sosyal ve duygusal sağlığı artırmaktır (Schaefer, King, ve Bernard, 2007).

Sosyal ve duygusal sağlığı artırmanın bir yolu olarak da SDÖ becerileri üzerinde durmak gerekmektedir. SDÖ becerileri hem riskli davranışları önler, hem de yaşanılan çevre (Romasz, 2003), aile (Johnson ve Johnson, 2004), arkadaşlık (O'Brien, Weissberg ve Munro, 2005), okul (Bencivenga ve Elias, 2003) ve benlik imajı (Payton ve ark., 2000) gibi alanlarda öğrencilerin yeterliliklerinin gelişimine yardımcı olur. SDÖ becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı bu yeterlilik alanlarının, çok boyutlu yaşam doyumunun alt boyutları olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin genel yaşam doyumunu ile ilişkisi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Proctor, Linley ve Maltby (2009) tarafından yapılan taramada benlik saygısının daha önceki çalışmalarda yaşam doyumunu için yordayıcı olduğu rapor edilmiştir. Farklı bir çalışmada ise Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor ve Domschke (2007) SDÖ becerilerine benzer becerileri kapsayan bir kavram olan sosyal becerilerin, yaşam doyumunu ile olumlu ilişkilendiği ve algılanan stres düzeyinin yüksek olduğu bireylerde yaşam doyumunun düştüğünü bulmuşlardır (Aktaran: Kabakçı ve Totan, 2013).

Bu bulguya paralel bir şekilde Hayes ve Weathington (2007), stresin anlamlı bir şekilde yaşam doyumunu etkilediğine ve düşük düzeyde stresin yüksek yaşam doyumuna yol açtığına vurgu yapmıştır. Strese ilişkin bu bulgular, yaşam doyumunda stresle başa çıkma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Suldo, Shaunessy ve Hardesty (2008), bir iletişim becerisi olarak akranlarla ilişki kurmanın yaşam doyumunun yükselmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bu değişkenlerin yanı sıra cinsiyet gibi demografik değişkenlerin de öğrencilerin yaşam doyumunu etkilediğine de değinilmektedir (Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold, 2009). SDÖ'nün hem kapsadığı beceriler hem de işlev gösterdiği gelişim alanları açısından yaşam doyumuna olumlu etkisi olan bir yapı olduğu anlaşılmaktadır (Kabakçı ve Totan, 2013).

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) tarafından sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 72 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılan izleme türü bir araştırmada, beş yaşından itibaren çocuklar dört yıl süreyle izlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklara verilen duyguları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimin, çocukların sosyal davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı, sözel iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilmesinin ve duygularını anlayabilmesinin yaşamın ileriki yıllarındaki sosyal ilişkiler ve akademik başarılar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı'nın problem davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001, Aktaran: Totan, 2011) 4–8 yaş arası 99 çocuk alınmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara altı ay süre ile program uygulanmış, kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, programa katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre; dışa yönelim problem davranışlarında azalma, okulda daha az saldırgan davranışlar sergileme, arkadaşlarıyla daha fazla prososyal davranışlar sergileme ve zorluklarla başa çıkma becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Prososyal davranış; Eisenberg ve Mussen (1989)'e göre bir başka kişi veya gruba yardım etmek için niyetli olarak yapılan gönüllü faaliyetler olarak tanımlanabilir.

Carlo ve diğerlerine (2003) göre ise, "diğer insanların ya da grupların faydasına olabilecek kişinin herhangi bir yönlendirme ve dayatması olmadan kendi hür iradesiyle gösterdiği tutum ve davranışlar" olarak ifade edilmiştir. Prososyal davranışlar; bireyin ahlaki gelişimin toplumca kabul gören olumlu tarafı olup antisosyal davranışların zıddı olan tutum ve davranışlar olduğu da tanımlanmaktadır (Uzmen, 2001: 195). Yararlı olma, yardımcı olma, paylaşma, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışlar da demek olan prososyal davranışlar, aynı zamanda kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışan, diğerkâm olmayı ifade eden "özgeci davranışlar" olarak da adlandırılabilir. Diğerkâm ve olumlu sosyal veya özgeci kişiliğin ahlaki sebepleri, duygudaşlığı, başkalarının baktığı yerden de bakabilme açısını, görme yeteneğini ve toplum değerleri ile kabul edilebilirliği içerdiği söylenebilir (Sprecher ve Fehr, 2005: 629–651). (Aktaran: Çekin, 2013).

Sosyal duygusal becerileri ilişkin bir çalışmada (Martinez, 2002) 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinde kendilik kavramı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda kızların erkeklere göre daha düşük kendilik değerine sahip oldukları bulunmuştur. Viadero (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı değerler eğitimi programları çalışmalarında iş birliği, sorumluluk, duygudaşlık, iç kontrol ve savunmacılık gibi beş alanda çocuklarla çalışmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfta çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, eğitimcilerin daha güvenli olduğu ve akademik başarıda artış olduğu saptanmıştır.

Catalano, Mazza, Harachi, Abbott, Haggerty ve Fleming (2003, Aktaran: Beceren: 2015), Sağlıklı Çocuklar Yetiştirme Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf çocuklarının akademik başarılarına, sosyal duygusal becerilerine ve problem davranışlarına etkisini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında, deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akademik başarıları, sosyal duygusal becerileri (diğerlerinin duygularını anlama, diğerleri ile iş birliği yapma) ve anti-sosyal davranışları (eşyaları kırma, yalan söyleme, saldırganlık) açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği (American School Counselor Association, ASCA) ilköğretim ikinci kademedeki çalışacak okul psikolojik

danışmanlarının, öğrencilerin döneme ait gelişimsel ihtiyaçlarını bilmekle birlikte sınıf içi rehberlik hizmetlerinde; amaç belirleme, akademik plan yapma, kariyer planlama gibi hizmetleri ve problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik donanıma sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (ASCA, 2010). SDÖ'ye yönelik okul müfredatlarını inceleyen araştırmacılardan olan Romasz ve diğ. (2004) çalışmalarında 2000–2001 eğitim öğretim yılında New Jersey şehir merkezinde yer alan on ilköğretim okulunda yürütülen SDÖ'ye dayalı dört farklı müfredatı bir yıl süreyle incelemişlerdir. Araştırmacılar nitel yöntemeye dayalı araştırmaları sonucunda öğrencilerin akademik performanslarında artma ve olumlu karakter geliştirmeye yönelik kazanımların olduğu ancak bu eğitimlerin daha da artması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran: Totan, 2011).

Philadelphia'da seksen davranış bilimcinin ve eğitimcinin öğrencilerin SDÖ bileşenlerini ve akademik performanslarını arttırmak için neler gerektiğini daha iyi anlayabilmek için birlikte çalıştığı belirtilmektedir (Zins, Walberg ve Weissberg, 2004). Wisconsin Halk Eğitim Bakanlığı (Wisconsin Department of the Public Instruction) eğitimcilerini ve eğitim programlarını hazırlayan uzmanları düzenli olarak SDÖ konusunda eğitime almaktadır. Ayrıca eyalet içinde SDÖ yaklaşımını kullanarak katkı sağlayan çalışanlarını da ödüllendirmektedir. New Jersey Eğitim Bakanlığı (New Jersey Department of Education) karakter eğitimi ve hizmete dayalı öğrenme (service learning) arasında uyum sağlamayı çabalamaktadır. Bunu yaparken de araştırma sonuçlarına dayalı SDÖ yaklaşımlarını benimsemektedirler (Fredericks, 2003).

ABD'de SDÖ için çalışma ve programların gündem olması İngiltere devletinin de ilgisini çekmiştir (Little ve Hopkins, 2010). Bu nedenle İngiltere'de Ulusal Temel Strateji (The National Primary Strategy) merkezinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Bakış Açısı (Social and Emotional Learning Aspect, SEAL) olarak adlandırdığı, öğrencilerdeki sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini ve becerilerini artırma amaçlı ortaokullar seviyesinde örnek pilot çalışmayı devlet destekli olarak 2007 yılının eylül ayında başlatmıştır. Yapılan bu örnek pilot çalışmada öğrencilerin bir grup içinde yer alarak, aşırı olumsuz duygularını kontrol edip yönlendirebilmeyi öğrenmeleri, sınıflarının ihtiyaçlarını izleyebilme ve karşılama, ortaya çıkacak sorunlarda öğrencilerin kendi başlarına farklı bireysel çözümler geliştirebilmeleri için

desteklenerek cesaretlendirmeleri gibi amaçlar bulunmaktadır (Blake, Bird ve Gerlach, 2007; Little ve Hopkins, 2010; Aktaran: Totan, 2011). İngiltere'deki bütün bu faaliyetlerin ve çalışmaların asıl hedefleri öğrencilerde etkili öğrenme, kabul görecekt olumlu davranışları gösterme, kurallara uygun davranabilme, eğitim ortamı içerisinde öğrenen, öğrendiğini içselleştiren, gayretli ders çalışan, iyilik hali ve duygusal psikolojik sağlığı yükseltmeyi de eklemiştir. (Fredericks, 2003).

Bu bilgiler ışığında SEAL (Sosyal ve Duygusal Öğrenme Bakış Açısı) programının kapsadığı konulara bakınca; öğrenme içerik ve hedeflerini sade ve anlaşılır bir şekilde getirmek, SEAL'in bileşenlerini zenginleştirmek ve geliştirmek için okulun bulunduğu çevrenin etkisini ve önemini anlayarak bütüncül bir bakış açısı ile olumlu yaklaşımlara zemin hazırlamak, eğitim ortamında bulunan personelin niteliğini ihtiyaçlar doğrultusunda arttırmak, bütün öğrenciler için öğrenmenin öğrenilmesi, öğrenme-öğretmen kalitesini artırarak, öğrencileri zorluklar karşısında güçlü bir şekilde baş edebilecek bir hazır bulunuşluğa taşımak, öğrenme potansiyellerini onlara kazandırmak, okul içinde öğrenilen bilgi ve becerileri yaşanan günlük yaşama taşıyabilmek, anne babaları ve toplumun bütün kesimlerinin okul bünyesinde kendisine yer bulmasını sağlamak, erken yaşlarda başlayacak ve uzun yıllar devam edebilecek gelişimsel ihtiyaçlara cevap verecek sarmal iç içe geçmiş ve birbirini destekleyen programların hazırlanmasından oluşturulmuştur (Gross, 2010).

Bu SEAL program ve çalışmalarının yanında öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerini arttırmayı amaçlayan Alternatif Düşünme Stratejilerini Arttırma (Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS) isimli bir program daha İngiltere'de önemli ölçüde kendine yer bulmuştur. Riggs, Greenberg, Kusché ve Pentz (2006 Akt. Arda ve Ocak, 2012) ise Alternatif Düşünme Stillerini Destekleme (Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS]) programının ilkökul öğrencilerinin saldırgan ve yıkıcı davranışlarını önemli ölçüde azalttığını ve sınıf iklimi üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ifade etmişlerdir.

PATHS isimli program ise Birmingham'da iki yüz altmış bin öğrencide sağlıklı olma, iyilik halinde olma ve eğitimsel akademik süreçlerini özümsemeleri gayesiyle Penn State Üniversitesinden bir grup araştırmacının bir araya gelmesiyle

oluşturulmuştur. Bahse konu olan alanlarda yapılan araştırma sonuçlarından da yararlanılarak elde edilen bulgular ışığında planlanan PATHS programı öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim uzmanlarının buldukları, yaşadıkları yerele uyumlarına katkı sağlamak için tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin önemli bir nedeni de eğitim alanında çalışanların sonuçta elde edilecek çıktıya itibar etmelerini ve direnç göstermeden kabullenmelerini sağlamak olmuştur. Yapılan program ve çalışmaların sonucunu görmek için hazırlanmış olan bu program elli yedi istekli ve gönüllü okul arasından kura yöntemiyle seçilen yirmi dokuz tanesine uygulanmış ve verimli neticeler alındığı için bu okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına da PATHS'i tavsiye edip olumlu görüşler sunduğu tespit edilmiştir (Little ve Hopkins, 2010).

PATHS programının ABD'de de geliştirildiğini ve yirmi iki farklı ülkeye başarılı bir biçimde aktarıldığını ve öğrencilerin öz-kontrol (self-control), duygularını fark etme ve anlamayla çatışma çözme stratejilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education) öğrenciler, aileler, okullar ve topluluklar arasında bağları geliştirerek öğrencilerin sosyal, duygusal, zihinsel ve davranışsal gelişimlerini desteklemeyi amaçladığı bir programa (Success4) destek vermektedir. Bu programın esas hedeflerinden en önemlileri risk altında bulunan çocukları bağımlılıklardan ve uyuşturucudan koruyup uzak tutmak, ihtiyaç duyacak olanlara özel eğitim ve erken yaş eğitim imkanlarını artırmak, toplum hizmetine dayanan öğrenme ve SDÖ programlarını hazırlayıp geliştirmektir. Bütün bunların yanında Bakanlıkça toplumun eğitimi ve karakter eğitimi gibi konularda önemli ölçüde katkı ve destek verilmektedir (Fredericks, 2003).

Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2008, Aktaran: Gözen ve Cırık, 2017 ) “Sosyal Duygusal Öğrenme Programları'nın Değerlendirilmesi” isimli çalışmaları, anaokulundan ilköğretim ikinci kademedeki uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisini araştıran araştırmaların sonuçlarını özetlemektedir. Bu programlar çeşitli sosyal duygusal yetilerin artırılmasını hedeflemektedir. 324,303 çocuğun katıldığı 317 çalışmanın sonuçları gözden geçirilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme programları her bir gözden geçirmede çoklu faydalar ortaya koymuştur ve hem okul hemde okul sonrası ortamlarda

davranışsal ve duygusal problemleri olan öğrenciler için etkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal duygusal becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına, davranış problemlerine, duygusal endişelerine, akademik performanslarına, kendilerine, çevrelerine ve okullarına yönelik tutumlarına olumlu yönde etki yaptığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bu programlar öğrencilerin problem çıkartmasını ve duygusal stresini azaltmıştır. Sosyal duygusal öğrenme programlarının çocuklara sunulan gelişim programları içerisinde en başarılı olanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Calderalle, Christensen, Kramer ve Kronmiller (2009, Aktaran: Beceren, 2015), Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın; ilköğretim ikinci sınıf çocuklarının problem davranışları ve sosyal duygusal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada tesadüfi örnekleme yoluyla 52 çocuk belirlenmiş bunlardan 26'sı deney grubunu 26'sı ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Deney grubunu oluşturan çocuklara haftada bir gün 45 dakika süre ile 12 hafta süresince Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; okul sosyal davranış becerileri ölçeği ve sosyal beceriler değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanan deney grubu ile programın uygulanmadığı kontrol grubunun, son test puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubunun okul davranış değerlendirme ölçeği ve sosyal beceriler değerlendirme sisteminden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların sosyal duygusal becerileri puanlarında artış ortaya çıkmıştır. Deney grubu çocuklarının içe yönelim problem davranış puanlarında anlamlı bir azalma ve akranları ile ilişkilerinde kullandıkları prososyal davranış puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Bu davranışlar; empati gösterme, paylaşma, iş birliği, arkadaş edinme için gerekli olan olumlu ilişkileri kurma ve kurulan bu ilişkileri koruma davranışlarını içermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise; özellikle risk grubunda olan çocukların, normal çocuklara göre prososyal davranışlarında daha fazla bir artış ve içe yönelim problem davranışlarında daha fazla

bir azalmanın görülmesidir. Buna karşın kontrol grubu çocuklarında deney grubu çocuklarına kıyasla, sosyal duygusal beceri, içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarında ve prososyal davranış puanlarında herhangi bir değişiklik ortaya çıkmamıştır.

Rivers ve Brackett (2010) yaptıkları bir çalışmada SDÖ temelli bir okuma, yazma ve dinleme yeterlilikleri ve becerilerini artırmaya dayalı RULER programı neticesinde öğrencilerde İngilizce okuma, yazma ve dinleme becerilerinin ciddi bir seviyede gelişip yükseldiğini rapor etmişlerdir. Bir başka araştırma da Brackett, Rivers, Rayes ve Salovey (2011, Aktaran: Uşaklı, 2015) tarafından yapılmış olup otuz hafta süren benzer yaklaşımlara dayanan SDÖ temelli eğitim programının ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinde önemli ölçüde akademik becerilerin yanında liderlik etme, sosyal beceri ve çalışma yeterliliklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011), SDÖ yaklaşımı temelli araştırmaların mevcut olduğu 213 okul temelli araştırmayı incelemişlerdir. Bu çalışmanın meta analizleri neticesinde erken dönem okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar öğrencilerde SDÖB'lerinin, tutum ve davranışlarında, olumlu kabul gören sosyal davranışlarının ve akademik başarı performanslarında artış, davranış sorunlarıyla birlikte duygusal problemlerinde azalmalar görüldüğü, okul personelinin SDÖ yaklaşımlarını kolaylıkla ve başarıyla gerçekleştirebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Neticede araştırmacılar, değişik zamanlarda ve okullarda yapılmış olan bu araştırma bilgileri ışığında SDÖ'nin öğrencilerdeki olumlu davranışları pekiştirip artırma ve olumsuz davranışlarda ise sönmeye ve azalması istikametinde önemli etkileri olduğunu rapor etmişlerdir (Aktaran: Totan, 2011).

Bir başka araştırmaya bakıldığında; Goleman'ın (2007) bahsettiği Sosyal ve duygusal öğrenme (SEL/Social and Emotional Learning) programı olarak adlandırılan projede öğrenciler arasındaki iş birliğini gerçekleştirmeye ve disiplin sorunlarını çözmeye yönelik olan SDÖ'nün başarılı olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. SDÖ programlarının öğrencilerin sınıf içindeki kişiler arası sosyal becerilerinin artışında etkili olduğu; okullarda öğrencilerin kötü davranışlarının azaldığı, başarı seviyelerinin arttığı gözlemlenmiştir (Tufan, 2011).

Gueldner ve Merrell (2011) çalışmalarında Güçlü Çocuklar: Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal davranış bilgisine ve içe yönelim problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programa katılan çocukların sosyal duygusal davranış bilgisinde artış olurken, içe yönelim problem davranışlarında etki yaratmamıştır. Brackett & Rivers (2013) Öğrencilerin Yaşantılarını Sosyal ve Duygusal Öğrenme ile Dönüştürme makalesinde, okulların giderek daha çok okul genelinde SEL politikaları ve müfredatları uyguladıklarını belirtmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi arttırmak, iş birliği ve çatışma azaltma, öğrenciler arasında daha fazla okul güvenliği duygusunun öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişmelerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

İngiltere'de Erken Müdahale Vakfınca (Early Intervention Foundation) yapılan bir araştırmanın rapor (Early Intervention Foundation) makalesinde, üç iş kolundaki bulguların genel bir özeti sunulur. Bu üç rapor, SDÖ Becerilerinin ne kadar önemli oldukları ve neler yapılabileceği konusunda İngiltere'deki çocuklar ve gençlerdeki bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir çalışmadır. UCL Eğitim Enstitüsü, çocukluk çağındaki sosyal ve duygusal beceriler ve onların yetişkinlik dönemi üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemiştir. Bu üç raporun çocukların gelişiminde, Sosyal Ve Duygusal Becerilerinin temel bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çocukların ve gençlerin hayat şansını şekillendirmedeki rolü ve onların doğasına ciddi katkılarının olduğu anlaşılmıştır. Hem bireyler için hem toplum için nesiller arası eşitsizlik ve dezavantaj kalıpları da tartışılmalıdır. Ayrıca, okulların yapabileceği, üzerinde etkisi olan birçok şeyin olduğu açıktır. Sosyal ve duygusal becerileri etkilemek için kalite değerlendirmelerinin yapılması, okullarımızdaki hükümlerin mevcut doğasını geniş kapsamlı ve değişkenler açısından incelenmelidir. Çünkü geniş kullanımda performans göstergesi yok ve açıkça belli olamamaktadır. Bu raporların değerlendirme çerçevesinde ise Okullar için neyin işe yaradığına dair tavsiyelerde büyük boşluklar var. Okul dışı programlarda resim etkinlikleri daha zayıftır. Ülke genelindeki programlar çoğunlukla gönüllü sektör tarafından yönlendirilir; bu programlar sağlam ilkelere dayanır ve etkili olabilir, ancak bunun için mevcut kanıtlar göz önüne

alındığında, sağlam ve geniş tabanlı kanıt havuzu her zamankinden daha güçlüdür (Fenster, 2015).

İrlanda Ulusal Üniversitesi Galway'da yapılan bir çalışmada, SDÖ Becerileri, çocukluk ve ergenlik döneminde duygusal gelişimle kastedilenin (SEL) kendilik algıları, benlik saygısı ve kendine yönelme (Benlik saygısı ve Kendi eylemlerinin bir fark yaratabileceğine inanmak); Motivasyon, kendini kontrol / öz düzenleme (genellikle daha büyük bir dürtü kontrolü olarak nitelendirilir. Ve daha az davranış problemi; ilişki becerileri ve iletişim becerileri de dahil olmak üzere sosyal becerilerin gelişmesi; dayanıklılık ve baş etmede yeterlilik kazandırdığı sonuçları görülmüştür. UCL Eğitim Enstitüsündeki bir ekip, kanıtların ne hakkında söylediğini inceledi. Çocukluk çağında ölçülen sosyal ve duygusal becerilerin yetişkin yaşamı ile ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Önceki çalışmalar gözden geçirildi ve yeni bir analiz yapıldı. 1970 yılında doğan ve kırklar yaşlarına kadar devam eden büyük bir İngiliz araştırmasına dayanıyordu. Düşünülen beş sosyal ve duygusal beceri grubunun hepsinden, kendi kendini kontrol etme ve kendi kendini düzenleme, yetişkin sonuçları için en tutarlıdır (Aleisha, Silvia, Catherine-Anne, Yomna Hussein and Margaret, 2015).

Çocukların daha iyi bir hale gelmesine yardımcı olabilecekleri takdirde rekabetçi bir işe girme ve ikinci iş kolunda ulusal bir uluslararası uzman ekibi İrlanda Galway Üniversitesinin mevcut kanıtları belirlemek için bir inceleme gerçekleştirdi. İngiltere'de mevcut programların etkinliğini artırmak amacıyla 4-20 yaş arası çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal becerileri gelişimi okuldaki ve okul dışı ortamdaki programlar dahil edildi. İngiltere'de uygulanan toplam 39 okul müdahalesi bulundu. Bu çalışmalarda okul tabanlı programlar tasarlanmış olup öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini arttırarak repertuarlarını arttırmak, baş etme, duygusal anlayış ve kişilerarası problem çözme becerileri ve kendine güvenini arttırma, kendini kontrol etme ve onların etkinlik veya güven duygusu geliştirme gibi kriterler dikkati çekmektedir. Okul dışı müdahaleler, gençleri geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanır. Sanat ve spor da dahil olmak üzere insanların sosyal ve duygusal becerileri, aile becerileri eğitimi, danışmanlık, sosyal eylem projeleri, kültürel farkındalık, ileride katılım eğitim / öğretim ve sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ile birlikte suç

ve madde kötüye kullanımı önlemede olumlu etkileri görülmüştür (Clark, Morreale, Field, Yomna, Barry, 2015).

Avustralya'nın 21. yüzyıl için ulusal eğitim hedefleri, hem de her eyalet için müfredat çerçeveleri ve topraklarında, çocuklara ulaşmanın önemini kavrayabilme yönünde SDÖB'ne önem verilmektedir. Bu becerilerden elde edilen olumlu sonuçlar, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akademik öğrenmeyi geliştirebildiği ve öğrencilerin iş birliği ve kazanma motivasyonunu arttırmayı hedeflemek olarak tanımlanmıştır (www.kidsmatter.edu.au).

Kramer, Calderalle, Christensen ve Shatzer (2010) araştırmalarında, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına, 4 okul öncesi öğretmeni, anaokuluna devam eden 6 yaş 67 çocuk ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada hem nicel (ön test-son test gruplu yarı deneysel deseni) hem de nitel (görüşme) araştırma teknikleri kullanılmıştır. Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı haftada bir gün 12 hafta süresince günde 45 dakika olmak üzere araştırmacılar tarafından çocuklara uygulanmıştır. Her hafta sonunda program kapsamında yapılan etkinlikler güçlü başlangıç bültenleri hazırlanarak çocuklar ile ebeveynlerine gönderilmiş ve ebeveynlerden program kapsamında öğretilen bu becerilerin evde pekiştirilmesi istenmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler her çocuk için dört farklı zamanda davranış değerlendirme envanteri doldürmüşlardır. Araştırma sonuçları, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri kurmada ve sürdürmede önemli olan prososyal davranışlarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hem öğretmenler hem de ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda; Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın uygulanmasından sonra okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarında olumlu bir artış olduğu ve içe yönelim problem davranışlarında anlamlı bir azalma görüldüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler programın doğal sınıf ortamlarında uygulanabilir ve etkili bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

CASEL, bilimsel bir oluşum olarak SDÖ'yi kuramsal ve uygulamalı bir şekilde en iyi ve üst düzeyde geliştirmeyi amaç edinmiştir. Alan çalışanlarına, eğitimcilere, araştırmacılara ve politikacılara okul temelli SDÖ becerileri ışığında kuramsal ve uygulamaya dayalı danışmanlık ve benzeri kurumsal destekler vermektedir. Bu alanda araştırma temelli SDÖ programlarının okul öncesi eğitimden lise son sınıfa kadar eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak çocukların ve ergenlerin sağlıklı bir şekilde gelişimini ve iyilik hallerini geliştirmeyi hedefler. CASEL, SDÖ'nün önleme temelli programları dahilinde uygulanması ve sonuçlandırılmasında, bu konudaki bilgilerin değerlendirilmesi için paylaşımını sağlar (Elias, Lantieri, Patti ve Walberg, 1999, Aktaran: Kabakçı, 2006).

CASEL, SDÖB önleme çalışmalarıyla alakalı farklı oluşum, kuruluş ve organizasyonlarla ilgili çalışmaların bilinmesini ve farklı, yeni çalışmalara destek olarak yapılmasını sağlamıştır. Çok daha fazla büyüyüp genişleyen literatür araştırma, çalışmalarının yanında olarak SDÖB'ne yönelik değişik kuruluşların ilerlemesi ve gelişimini desteklediği görülmektedir. Yurtiçi yayınlara bakıldığında ağırlıklı olarak ergenliğin başlarında, ortaokullarda çalışmalar yapılmıştır. Yurtdışı yayımlar incelendiğinde ise anasınıfı öğrencileri de dâhil eğitim ortamlarında çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında yurt dışı yayınlarda çocuk ve gençlerde SDÖB'nin geliştirilmesine yönelik kuruluşların SDÖB çalışmaları ve yayınlarına destek verdikleri görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan taramalardır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

Araştırmada ilişkisel tarama modelinin seçilme nedeni, var olan durumlar arası ayrımların betimlenmek istenmesidir. Bu araştırma Konya ili merkez ilçelerinde öğrenimine devam eden 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları, umut düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015–2016 öğretim yılında Konya merkez ilçelerde bulunan ve rastlantısal olarak seçilen 6 ortaokula devam eden 6, 7 ve 8. sınıf olmak üzere toplam 559 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Örneklemin Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

<b>Demografik Bilgiler</b>	<b>Demografik Değişkenler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	257	46
	Erkek	302	54
<b>Sınıf Düzeyi</b>	6. Sınıf	217	38,8
	7. Sınıf	203	36,3
	8. Sınıf	139	24,9
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	263	47,0
	Ortaokul	112	20,0
	Lise	82	14,7
	Lisans ve Üstü	102	18,2
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	160	28,6
	Ortaokul	103	18,4
	Lise	110	19,7
	Lisans ve Üstü	186	33,2

Tablo 3 incelendiğinde örneklemin %46'sını kız öğrenciler, %54'ünü de erkek öğrenciler, %38,8'ini 6. sınıflar, %36,3'ünü 7. sınıflar ve %24,9'unu da 8. sınıflar oluşturmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim düzeyinin %47,0'sini ilkokul, %20,0'sini ortaokul, %14,7'sini lise ve %18,2'sini de lisans ve üstü oluşturmaktadır. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin ise %28,6'sını ilkokul, %18,4'ünü ortaokul, %19,7'sini lise ve %33,2'sini de lisans ve üstü oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ), Turner, Frankel ve

Levin'in (1983) geliştirilip Duyan ve ark. (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan sosyal ilişki unsurları (SİUÖ) ölçeği, Snyder ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği Atik ve Kemer'in (2009) Türkçe'ye uyarladığı çocuklarda umut ölçeği (ÇUÖ) ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

### 3.3.1 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırmamızda ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, (Elias 1997; Pasi, 2001) ve Korkut'un çalışmalarına (2004) dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı tarafından (2006) geliştirilen 4'lü likert tipinde bir veri toplama aracıdır.

SDÖBÖ, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Kabakçı (2006) tarafından geliştirilen 40 maddelik 4 dereceli likert tipi bir ölçektir. SDÖBÖ, sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımına (Cohen, 1999; Elias ve diğ., 1997; Pasi, 2001) göre hazırlanmıştır. Ölçeğin problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (9 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde) ve stresle başa çıkma becerileri (10 madde) olmak üzere 4 alt ölçeği vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten düşük puan alınması, SDÖ becerileri yönünden bireyin kendini yetersiz algıladığını; yüksek puan alınması, SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Ölçek hem bireysel hem grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dk'dır. SDÖBÖ'nün alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı toplam puan için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde varimax rotasyonu ile ölçek 4 faktöre indirgenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 4 faktörlü bir yapı sınıanmış ve sınıanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Benzer ölçekler geçerliğinde, çatışma çözme davranışını belirleme ölçeği, kendine saygı ölçeği, sosyal beceri ölçeği ve stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejileri

ölçeği ile olumlu yönde ve anlamlı ( $p<.01$ ) ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin alt ve üst grupları ayırt ediciliği anlamlı ( $p<.001$ ) bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve toplam puanla ilişkileri anlamlı ( $p<.01$ ) düzeyde bulunmuştur (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

### 3.3.2. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği (SİUÖ)

Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği, bireylerin sosyal destek algılarını sosyal ilişki unsurlarına göre ölçmek amacıyla Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise Duyan ve ark. (2013) tarafından geçerliliğini ve güvenilirliği belirlenerek yapılmıştır. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği 1070 ilköğretim öğrencisine ulaşılmış Cronbach Alpha değeri .81 ve test-tekrar test güvenilirliği ise .85 olarak bulunmuştur. Alt boyutlardan aile desteği için Cronbach Alpha değeri .74, arkadaş desteği alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .75 bulunmuştur Geçerlik için yapılan doğrulayıcı faktör analizi Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Duyan ve ark. 2013).

Ölçekte bireylerin sosyal ilişki unsurlarını ölçen 15 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği yapılan iki çalışmada .75 ile .87 ranj aralığında iç tutarlılık sergilemiştir. Kaplan'ın Sosyal Destek Ölçeği ( $r=.62$ ), Kellam ve Petersen'in Yansıtılan Kendine Güven ( $r=.58$ ) ve Yansıtılan Sevgi Ölçekleri ile ( $r=.61$ ) anlamı ve olumlu bir korelasyona sahiptir. Psikolojik stresi ölçen araçlarla ise olumsuz bir korelasyon sergilemektedir. Fischer ve Corcoran'a (1994) göre Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden "benim için asla geçerli değil" yanıtından, "benim için tamamıyla geçerli" yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Sosyal ilişki unsurlarını sosyal destek açısından belirlemeye yönelik maddelerden ikisi olumsuz (7 ve 15) ve on üçü de olumlu anlam taşımaktadır. Olumlu maddeler puanlanırken "Benim için tamamıyla geçerli" yanıtı "5" ile ve "Benim için asla geçerli değil" yanıtı ise "1" ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da "Benim için asla geçerli değil" yanıtı "5" ile "Benim için tamamıyla geçerli" yanıtı da "1" ile

puanlanmaktadır. İki alt boyuttan edinilen puanların toplanması toplam puanı vermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin çevrelerinden daha çok sosyal destek aldıklarını düşündüklerini göstermektedir (Duyan, 2013).

### 3.3.3. Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)

Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilip Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklarda Umut Ölçeği, amaca ulaşma yolları (3 madde) ve amaca güdülenme (3 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan Likert tipi (1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sık sık, 5- Çoğu zaman, 6- Her zaman) bir ölçme aracıdır. Her ne kadar iki alt boyutlu bir ölçek olsa da umudun iki temel bileşeni olan amaca ulaşma yollarını ve amaca güdülenmeyi birbirinden bağımsız değerlendirmenin doğru olmadığı belirtilmiş, bunun için de ölçeğin sadece toplamı olan umut düzeyinin kullanılması gerektiği önerilmiştir (Atik & Kemer, 2009). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, alınabilecek en yüksek puan 36 olmakla birlikte alınan yüksek puanlar cevaplayıcının umut düzeyinin yüksek, alınan puanlar düşük ise cevaplayıcının umut düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Snyder ve arkadaşları (1997), ölçeğin uyum ve ayırıcı geçerliğini birçok farklı ölçekle inceleyerek ölçeğin benzer amaçları ölçmeyi amaçlayan ölçeklerle pozitif yönde, zıt özellikleri değerlendirmeyi amaçlayan ölçeklerle ise negatif yönde ilişkilendiğini belirlemişlerdir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının birkaç farklı araştırmada .72'nin üzerinde, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .71 olarak hesaplamışlardır. Çocuklarda Umut Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını Atik ve Kemer (2007), Ankara ili Altındağ ilçesinde 758 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (kız n= 403; erkek n= 355) üzerinde yürüttükleri araştırmalarında tamamlamışlardır. Araştırmacılar, betimleyici faktör analizi sonucunda faktör yükleri .33-.72 arasında değişen ve toplam varyansın %58'ini açıklayan iki faktör belirlemişlerdir.

Bununla birlikte araştırmacılar doğrulayıcı faktör analiziyle de ölçeğin özgün formula tek faktörlü ( $\chi^2= 33.56$ ,  $\chi^2/sd= 3.73$ , RMSEA= .06, S-RMR= .03, GFI= .99, CFI= .98, AGFI= .97) ve iki faktörlü ( $\chi^2= 21.74$ ,  $\chi^2/sd= 2.72$ , RMSEA= .05, S-RMR= .03, GFI= .99, CFI= .99, AGFI= .98) olmak üzere benzerlik gösterdiğini kanıtlamışlardır. Atik ve Kemer (2009), ölçeğin güvenilirlik çalışması sırasında

Cronbach alfa katsayısını .74, test-tekrar test katsayısını ise .57 olarak rapor etmişlerdir (Atik ve Kemer, 2009).

### 3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve anne baba eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yönergeyle birlikte verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olan ölçekler ve kişisel bilgi formları, okul idaresi ve öğretmenlerden izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere verilen yönergede, bir araştırma konusunda yardım ve desteklerine ihtiyaç duyulduğunu, bir not ya da puan almayacakları belirtilerek içtenlikle yanıtlamaları konusunda açıklama yapılmıştır. Toplanan verilerinin değerlendirilmesi ve bilgisayar ortamına girilme işlemlerinde rastgele cevaplandığı ve düzensiz karalamalar yapıldığı görülen 12 ölçek ve bilgi formu elendikten sonra kalan 559 ölçek ve kişisel bilgi formu ile araştırmaya devam edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, belirlenen demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyleri) gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), Umut Ölçeği ve Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği (SİÜÖ) puanlanmıştır. Daha sonra bu verilerin istatistiksel çözümlmeleri, bilgisayar ortamında SPSS 22 paket programı ile bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA testi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi hesaplamaları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlılıkları minimum  $p < ,01$  ve  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu tablolardan elde edilen bilgiler farklı ve benzer araştırma sonuçları ile birlikte tartışma ve yorumları yapılmıştır. Bu tartışma ve yorumlardan sonra da sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ulaşmak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleriyle bulunan bulgular, bu bulgulara ait tablolar ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bulgu ve yorumların sıralamasında alt amaçların sırası izlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında değerlendirme, yorum ve açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

#### 4.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

##### 4.1.1. Ergenlerin SDÖB'nin Cinsiyet ile İlişkisine Ait Bulgular

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Problem Çözme Becerileri	Kız	257	34,32	5,90	,25	,797
	Erkek	302	34,19	5,81		
İletişim Becerileri	Kız	257	28,14	4,67	2,91	,004
	Erkek	302	26,95	4,96		
Stresle Baş Etme Becerileri	Kız	257	25,48	5,94	-,08	,936
	Erkek	302	25,52	5,79		
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	Kız	257	33,13	6,56	,43	,663
	Erkek	302	32,89	6,35		

$p < ,05$

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerin SDÖB'nin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının t testi ile analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ergenlerin SDÖB alt boyutlarından iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı

düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $t=2,91$ ,  $p<,05$ ). Bu bulgudan hareketle kızların iletişim becerileri ( $x=28,14$ ), erkeklere ( $x=26,95$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin SDÖB diğer alt boyutları olan problem çözme becerileri ( $t=,25$ ,  $p>,05$ ), stresle baş etme becerileri ( $t=-,08$ ,  $p>,05$ ) ve kendilik değerini artırma becerileri ile ( $t=,43$ ,  $p>,05$ ) olduğu için bu alt boyutların cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

#### 4.1.2. Ergenlerin SDÖB'nin Sınıf Düzeyleri ile İlişkisine Ait Bulgular

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

SDÖB Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS
Problem Çözme Becerileri	6. Sınıf	217	34,82	5,73
	7. Sınıf	203	34,19	5,76
	8. Sınıf	139	33,45	6,08
İletişim Becerileri	6. Sınıf	217	27,51	5,14
	7. Sınıf	203	27,69	4,58
	8. Sınıf	139	27,18	4,82
Stresle Baş Etme Becerileri	6. Sınıf	217	26,49	6,23
	7. Sınıf	203	24,56	5,54
	8. Sınıf	139	25,34	5,49
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	6. Sınıf	217	33,75	6,76
	7. Sınıf	203	33,26	6,10
	8. Sınıf	139	31,46	6,22

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarının sınıf düzeylerine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

SDÖB Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme Becerileri	Gruplararası	161,65	2	80,82	2,37	,940	-
	Gruplariçi	18931,25	556	34,04			
	Toplam	19092,90	558				
İletişim Becerileri	Gruplararası	21,72	2	10,86	,45	,633	-
	Gruplariçi	13184,02	556	23,71			
	Toplam	13205,75	558				
Stresle Baş Etme Becerileri	Gruplararası	394,19	2	197,09	5,83	,003	<b>6.Sınıf– 7.Sınıf</b>
	Gruplariçi	18777,51	556	33,77			
	Toplam	19171,71	558				
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	Gruplararası	464,14	2	232,07	5,67	,004	<b>6. Sınıf- 8. Sınıf 7. Sınıf- 8. Sınıf</b>
	Gruplariçi	22755,82	556	40,92			
	Toplam	23219,97	558				

$p < ,05$

Tablo 6 incelendiğinde ergenlerin SDÖB'nin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA (F Testi) ile analiz yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre SDÖB problem çözme becerileri ( $F=2,37$ ,  $p>,05$ ) ve iletişim becerileri alt boyutları ( $F=0,45$ ,  $p>,05$ ) olduğundan bu alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Ergenlerin SDÖB alt boyutları olan stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artırma becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA (F Testi) ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre SDÖB stresle baş etme becerileri ( $F=5,83$ ,  $p<,05$ ) ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutları ( $F=5,67$ ,  $p<,05$ ) olduğundan bu alt boyutların sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc testinde yer alan Scheffe'den yararlanılmıştır. Buna göre SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutunun 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine farklılaştığı saptanmıştır. SDÖB kendilik değerini artırma becerileri alt boyutunun ise 6. sınıf ile

8. sınıf arasında 6. sınıf lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında da 7. sınıf lehine farklılaştığı bulunmuştur.

#### 4.1.3. Ergenlerin SDÖB'nin Anne Eğitim Düzeyi ile İlişkisine Ait Bulgular

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri aşağıda Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Ergenlerin Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Problem Çözme Becerileri	İlkokul	263	34,16	6,19
	Ortaokul	112	34,19	5,60
	Lise	82	34,12	5,31
	Lisans ve Üstü	102	34,67	5,67
İletişim Becerileri	İlkokul	263	27,37	4,48
	Ortaokul	112	27,70	5,46
	Lise	82	27,39	5,09
	Lisans ve Üstü	102	27,68	4,96
Stresle Baş Etme Becerileri	İlkokul	263	26,16	5,53
	Ortaokul	112	25,37	6,33
	Lise	82	24,40	5,54
	Lisans ve Üstü	102	24,85	6,25
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	İlkokul	263	33,53	6,11
	Ortaokul	112	32,47	6,96
	Lise	82	32,32	5,73
	Lisans ve Üstü	102	32,76	7,20

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme beceri puanlarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Problem Çözme Becerileri	Gruplararası	22,15	3	7,38	,21	,886	-
	Gruplariçi	19070,75	555	34,36			
	Toplam	13205,75	558				
İletişim Becerileri	Gruplararası	13,51	3	4,50	,19	,904	-
	Gruplariçi	13192,23	555	23,77			
	Toplam	13205,75	558				
Stresle Baş Etme Becerileri	Gruplararası	258,98	3	86,32	2,53	,056	-
	Gruplariçi	18912,73	555	34,07			
	Toplam	19171,71	558				
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	Gruplararası	150,28	3	50,08	1,20	,307	-
	Gruplariçi	23069,71	555	41,56			
	Toplam	23219,97	558				

$p < ,05$

Tablo 8'e göre ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini oluşturan problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının ANOVA (F Testi) ile analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre SDÖB alt boyutları olan problem çözme becerileri (F=0,21,  $p > ,05$ ), iletişim becerileri (F=0,19,  $p > ,05$ ), stresle baş etme becerileri (F=2,53,  $p > ,05$ ) ve kendilik değerini artırma becerilerinin (F=1,20,  $p > ,05$ ) olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan ergenlerin SDÖB'nin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

#### 4.1.4. Ergenlerin SDÖB'nin Baba Eğitim Düzeyi ile İlişkisine Ait Bulgular

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

<b>SDÖB Alt Boyutlar</b>	<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>
Problem Çözme Becerileri	İlkokul	160	34,56	6,06
	Ortaokul	103	33,57	6,30
	Lise	110	33,91	5,39
	Lisans ve Üstü	186	34,57	5,65
İletişim Becerileri	İlkokul	160	28,08	4,65
	Ortaokul	103	26,64	5,28
	Lise	110	26,86	4,35
	Lisans ve Üstü	186	27,84	5,00
Stresle Baş Etme Becerileri	İlkokul	160	26,40	6,04
	Ortaokul	103	25,45	5,86
	Lise	110	25,22	4,98
	Lisans ve Üstü	186	24,93	6,12
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	İlkokul	160	34,05	5,45
	Ortaokul	103	32,10	6,68
	Lise	110	33,00	6,90
	Lisans ve Üstü	186	32,60	6,75

Ergenlerin SDÖB'nin baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

SDÖB Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme Becerileri	Gruplararası	94,61	3	31,53	2,80	,059	-
	Gruplarıçi	18998,28	555	34,23			
	Toplam	19092,90	558				
İletişim Becerileri	Gruplararası	197,35	3	65,78	,92	,430	-
	Gruplarıçi	13008,39	555	23,43			
	Toplam	13205,75	558				
Stresle Baş Etme Becerileri	Gruplararası	197,21	3	65,73	1,92	,125	-
	Gruplarıçi	18974,49	555	34,18			
	Toplam	19171,71	558				
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	Gruplararası	290,10	3	96,70	2,34	,072	-
	Gruplarıçi	22929,86	555	41,31			
	Toplam	23219,97	558				

$p < ,05$

Tablo 10 incelendiğinde ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini oluşturan problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutlarının baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ANOVA (F Testi) ile analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre SDÖB alt boyutları olan problem çözme becerileri ( $F=2,80$ ,  $p>,05$ ), iletişim becerileri ( $F=0,92$ ,  $p>,05$ ), stresle baş etme becerileri ( $F=1,92$ ,  $p>,05$ ) ve kendilik değerini artırma becerilerinin ( $F=2,34$ ,  $p>,05$ ) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ergenlerin SDÖB'nin baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

#### 4.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde, sosyal duygusal öğrenme becerinin (SDÖB) alt boyutlar puanları ile sosyal ilişki unsurları (SİU) alt boyutlar puanları ve umut düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu amaçla ergenlerin sosyal duygusal öğrenme beceri alt boyutlarının puanları ile sosyal ilişki unsurları alt boyutları ve umut düzeyleri puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup

olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişki

<b>SDÖB Alt Boyutları</b>	<b>Aile Desteği</b>	<b>Arkadaş Desteği</b>	<b>Umut Düzeyi</b>
Problem Çözme Becerileri	.368**	.402**	.514**
İletişim Becerileri	.286**	.524**	.441**
Stresle Baş Etme Becerileri	.143**	.202**	.312**
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	.404**	.417**	.506**

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

Tablo 11 incelendiğinde ergenlerin SDÖB problem çözme becerileri alt boyutu ile SİU aile desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .368$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SDÖB iletişim becerileri alt boyutu ile SİU aile desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ( $r = .286$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutu ile SİU aile desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ( $r = .143$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SDÖB kendilik değerini artırma becerileri alt boyutu ile SİU aile desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .404$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin SDÖB problem çözme becerileri alt boyutu ile SİU arkadaş desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .402$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SDÖB iletişim becerileri alt boyutu ile arkadaş desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .524$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutu ile SİU arkadaş desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ( $r = .202$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SDÖB kendilik değerini artırma becerileri alt boyutu ile arkadaş desteği alt boyutu arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .417$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Ergenlerin SDÖB problem çözme becerileri alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .514, p < .05$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur. SDÖB iletişim becerileri alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .441, p < .05$ ) anlamlı ilişki, SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .312, p < .05$ ) anlamlı ilişki, SDÖB kendilik değerini artırma becerileri alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r = .506, p < .05$ ) anlamlı ilişki saptanmıştır.

### 4.3. Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamakta mıdır?

Ergenlerin sosyal ilişki unsurları (SİU) ve umut düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini (SDÖB) anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeylerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

SDÖB Alt Boyutlar	Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t
Problem Çözme Becerileri	Aile Desteği				,203	3,73**
	Arkadaş Desteği	,571	,326	89,63	,178	4,79**
	Umut Düzeyi				,427	9,66**
İletişim Becerileri	Aile Desteği				,024	,54
	Arkadaş Desteği	,581	,338	94,31	,316	10,32**
	Umut Düzeyi				,251	6,88**
Stresle Baş Etme Becerileri	Aile Desteği				,003	,46
	Arkadaş Desteği	,323	,104	21,51	,085	1,98*
	Umut Düzeyi				,308	6,03**
Kendilik Değerini Artırma Becerileri	Aile Desteği				,288	4,86**
	Arkadaş Desteği	,582	,340	94,70	,204	5,04**
	Umut Düzeyi				,438	9,06**

\* $p < ,05$

\*\* $p < ,01$

Tablo 12 incelendiğinde sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri puanları, SDÖB problem çözme becerileri alt boyutu puanlarını anlamlı bir şekilde

yordamaktadır ( $R= ,571$ ,  $R^2= ,326$ ,  $F= 89,63$ ,  $p<.01$ ). Sosyal ilişki unsurlarını oluşturan aile ve arkadaş desteği alt boyutları ve umut düzeyi problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, aile desteği ( $\beta= ,203$ ), arkadaş desteği ( $\beta= ,178$ ) ve umut düzeyinin ( $\beta= ,427$ ) problem çözme becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri puanlarının SDÖB iletişim becerileri alt boyutu puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R= ,581$ ,  $R^2= ,338$ ,  $F= 94,31$ ,  $p<.01$ ). Sosyal ilişki unsurlarını oluşturan aile ve arkadaş desteği alt boyutları ve umut düzeyleri iletişim becerilerindeki toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, arkadaş desteği ( $\beta= ,316$ ) ve umut düzeyinin ( $\beta= ,251$ ) iletişim becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi puanlarının SDÖB stresle baş etme becerileri alt boyutu puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R= ,323$ ,  $R^2= ,104$ ,  $F= 21,51$ ,  $p<.01$ ). Sosyal ilişki unsurlarını oluşturan aile ve arkadaş desteği alt boyutları ve umut düzeyleri stresle baş etme becerilerindeki toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, arkadaş desteği ( $\beta= ,085$ ) ve umut düzeyinin ( $\beta= ,308$ ) stresle baş etme becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri puanlarının SDÖB kendilik değerini artırma becerileri alt boyutu puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R= ,582$ ,  $R^2= ,340$ ,  $F= 94,70$ ,  $p<.01$ ). Sosyal ilişki unsurlarını oluşturan aile ve arkadaş desteği alt boyutları ve umut düzeyleri kendilik değerini artırma becerilerindeki toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, aile desteği ( $\beta= ,288$ ), arkadaş desteği ( $\beta= ,204$ ) ve umut düzeyinin ( $\beta= ,438$ ) kendilik değerini artırma becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlara ilişkin istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri tarihçesi, gelişimi, literatürdeki yeri ve önemi ışığında yapılmış bu araştırma sonucunda ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları, umut düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeylerinin etkisi incelenmiş ve tartışılmıştır.

#### **5.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

##### **5.1.1. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ile İlişisine Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Ergenlerin SDÖB'nin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular incelendiğinde SDÖB alt boyutlarından iletişim becerilerinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu yönündedir. SDÖB diğer alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Independent-Samples T Testi ile incelenmiş ve problem çözme becerileri, stresle baş etme düzeyleri ve kendilik değerini artıran becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ergenlerin SDÖB ile cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında Merter (2013) ve Kutluay Çelik (2014) SDÖB toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Durualp (2014) ise 6,7 ve 8. Sınıfa devam eden öğrencilerin SDÖB puan ortalamalarının kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Bu bulgu kız öğrencilerin SDÖB puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. Yılmaz'ın

(2014) yaptığı çalışmada ise SDÖB alt boyutlarından iletişim becerileri, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri puan ortalamalarının erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Bu farklılaşma, diğerlerinden farklı olarak erkek öğrencilerin bahsedilen SDÖB alt boyutlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu yönündedir.

Ergenlerde SDÖB ile cinsiyet ilişkisinin incelendiği çalışmalarda Öztürk (2017) ve Kutluay Çelik (2014) SDÖB alt boyutlarından problem çözme becerileri ve iletişim becerileri, Kabakçı ve Totan (2012) SDÖB toplamında ve problem çözme ile iletişim becerileri, Kabakçı ve Korkut (2008) ise SDÖB toplamında ve iletişim becerileri alt boyutlarında kızlar lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda kız öğrencilerin SDÖB puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bu araştırmalardaki SDÖB iletişim becerileri alt boyutundaki kızlar lehine anlamlı farklılaşma bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bunların yanında (Margalit ve Eysenck, 1990; Aktaran; Kabakçı ve Totan, 2013), ergenlerin sosyal becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında kızların sosyal yeterliliklerinin erkeklerinkinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Bu sonuçlardan farklı olarak Durualp (2014) 6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada SDÖB'nin bütün alt boyutlarında kızların erkeklere göre daha yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuç Körler'in (2011) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kızlardan yüksek çıkmış olması sonucuyla da örtüşmektedir. Bu ilişki kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. Kabakçı ve Totan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ile çok boyutlu yaşam doyumunun ilişkisi incelenmiş, cinsiyetle stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken, kız öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde kızlar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Martinez (2002)'in 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinde kendilik kavramı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği çalışmada ise kızların erkeklere göre daha düşük kendilik değerine sahip oldukları bulunmuştur. Kızlar lehine çıkan

benzer araştırma sonuçlarının aksine Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise erkeklerin iletişim becerileri, problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri puan ortalaması, kızlarınkine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonucunun diğer araştırmalardan farklı çıkmış olması manidardır.

Kabakçı ve Totan (2012) SDÖB'nden stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediğini, buna karşılık kızların iletişim becerileri, problem çözme becerileri ile SDÖ becerileri düzeylerinin bütün alt boyutlarının toplam puanında erkeklere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kendilik değerini artıran beceriler dikkate alındığında Aydoğan'ın (2010) araştırmasında aynı şekilde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Abdi (2010), kızların erkeklerden sosyal beceriler açısından daha yüksek ortalama puan aldıklarını bulmuştur.

Bu farklı sonuçlar ergenlerde SDÖB'nin cinsiyetle ilişkisinin farklı örneklem ve sosyoekonomik çevrelerde değişebildiğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların bazıları bu araştırma bulgularını desteklerken bazıları ise desteklememektedir. Bu farklı sonuçlara ulaşılmasında çalışmaların yapıldığı yerleşim yerleri, okullar ve ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin ergenlerin SDÖB üzerinde farklı etkileri olduğunu düşündürmektedir. Özellikle kızların SDÖB iletişim becerilerinin erkeklerden yüksek çıkmış olmasında beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasının kızlarda erkeklere göre daha hızlı olması etkili olabilir. İletişimin en önemli temeli olan dil gelişiminin kızlarda daha hızlı olduğu için sözel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri ileri sürülmektedir. Bunun yanında annelerin kız çocukları ile daha çok konuşarak, erkek çocukları ile dokunarak iletişim kurduğu da vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2009; Aral, 2011). Bunların yanında kızlara ve erkeklere göre anne baba tutumlarının farklılaşabileceği, kültürel etmenler ve yukarıda ifade edilen gelişimsel nedenler iletişim becerilerinde erkeklere göre kızların daha iyi puanlar almasına neden olmuş olabilir.

### **5.1.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin SDÖB'nin 7 ve 8. Sınıflar öğrencilerinden yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Roseberry (1997; Aktaran: Kabakçı:2006) çalışmasında, sınıf düzeyi arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Kabakçı (2006) altıncı sınıftaki ergenlerin sekizinci sınıftaki ergenlerden daha yüksek sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduklarını saptamıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Ergenlerin SDÖB alt boyutlarından iletişim becerileri ve problem çözme becerileri ile sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. SDÖB stresle baş etme becerileri ile kendilik değerini artıran becerileri alt boyutlarında ise 6. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır. SDÖB diğer alt boyutları olan problem çözme ve iletişim becerilerinin ise sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Kabakçı ve Korkut (2008) tarafından çalışmalarında SDÖB alt boyutlarından stresle başa çıkma becerileri açısından, 6. sınıfların 7 ve 8. sınıflardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar Totan (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada SDÖB programının 6. Sınıf öğrencilerinde daha etkili olduğu sonucuyla da birbirini desteklemektedir. Kutluay Çelik (2014) SDÖB alt boyutlarından problem çözme ve stresle baş etme becerilerinde 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha iyi olduğunu bulmuştur. Bu sonuç stresle baş etme becerileri alt boyutunda bizim bulgularımızı desteklerken problem çözme becerileri alt boyutunda ise desteklememektedir. Bunun yanında ortaöğretim (lise) kademesinde Kuyulu (2015) tarafından yapılan Spor Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin SDÖB ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması ile farklılık arz etmektedir.

Bu bulgular, sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlik dönemi gelişimsel özelliklerinin veya sorunlarının öğrencilerdeki bazı SDÖB becerileri (stresle baş etme becerileri ile kendilik değeri) üzerine olumsuz etkileri olduğunu düşündürmektedir. Yılmaz (2014) yaş ile sosyal duygusal öğrenme becerileri tüm alt boyutlarında yapılan karşılaştırma

çalışmasında yaşa göre sadece stresle başa çıkma becerileri alt boyutunda anlamlı bir fark bulmuştur. Yılmaz'ın (2014) çalışmasında, sınıf düzeyi ile SDÖB tüm alt boyutlarında yapılan karşılaştırma sonucunda sadece iletişim becerileri alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin lehine 6. ve 7. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar bulunmuştur. Yılmaz'ın yaşa göre SDÖB'ni incelediği aynı araştırma sonucunda ise 12 yaş öğrencilerinin stresle başa çıkma becerisi, 13, 14 ve 15 yaşa göre daha yüksek çıkmıştır. Stresle başa çıkma becerisinde en düşük ortalama 15 ve 14 yaşa ait bulunmuştur. Fakat bu tespit de farklı araştırmalarla doğrulanmasına ihtiyaç vardır. Ergenlik dönemine girdikçe öğrencilerin yaşadığı kimlik sorunu, cinsel ve duygusal gelişimler gibi özellikler SDÖB olan iletişim, problem çözme becerileri, stresle baş etme ve kendilik değeri gibi alt boyutlar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu akla getirmektedir.

Benzer bir çalışma da birince kademedeki öğrenim gören ilkökul öğrencileri yapılmış (Nolan, 2003) ve birinci kademedeki öğrenim gören çocukların ikinci kademedeki ergenlerden daha yüksek sosyal beceri gösterdiklerini bulmuştur. Bu sonuçlardaki farklılıklar, yaş ve sınıf seviyesi yükseldikçe SDÖB'ndeki düşüşün, ergenlik dönemi gelişimsel özellik ve sorunları ile daha çok alakalı olduğunu düşündürmektedir. Bu aynı zamanda ergenlerin bu konulardaki desteğe duydukları ihtiyacın önemini de açıklamaktadır. Durualp (2014) ve Kabakçı (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da 6. sınıf öğrencilerinin SDÖB'lerinin yüksek çıkmış olması bu sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlar çocuklarla ilgili paydaşların öğretmen, aile, okul, eğitimciler ve araştırmacılar için aile yaklaşımı ve eğitim politikaları açısından önemli verilerdir. Ön ergenlik diye tanımlanabilecek 6. sınıfta yüksek olan SDÖB'nin 7 ve 8. Sınıflarda düşmesinin ergenlik dönemi ve akademik sorunların öğrenciler açısından stresli ve zor bir dönem yaşamalarına neden olduğunu düşündürmektedir.

### **5.1.3. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Anne Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, ergenlerin sosyal duygusal becerilerinin anne eğitim düzeyine göre değişmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar

bizi anne eğitim düzeylerindeki farklılığın ergenlerin SDÖB üzerinde olumlu ve olumsuz etkisinin olmadığı bulgusuna ulaştırmıştır. SDÖB toplam puanının yanında alt boyutlarda da anlamlı bir farklılık çıkmamış olması anlamlıdır.

Merter (2013) ve Kutluay Çelik (2014) ergenlerin SDÖB ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu bulgular bu araştırma bulgularını desteklemektedir. SDÖB alt boyutlarında ise Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmada da sosyal duygusal öğrenme becerileri iletişim becerileri alt boyutunda ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitim görmüş annelerin çocuklarına göre daha düşük iletişim becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın SDÖB iletişim becerileri alt boyutu ile farklılık gösterirken SDÖB'nin diğer alt boyutlarında ise birbirini desteklemektedir.

Bu sonuçlardan farklı olarak ise Özbek (2004), Karakuş Tosuntaş (2006) ve Sarı'nın (2007) yapmış olduğu çalışmaların sonucunda annenin öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal gelişimlerinin arttığı saptanmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile farklılık arz etmektedir. Toplumdaki genel beklenti de anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklardaki psiko-sosyal becerilerin yükseleceği düşünülürken bu çalışmada anlamlı bir ilişki çıkmamış olması manidardır.

Yılmaz (2014) yaptığı çalışmada ise ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş annelerin çocuklarının SDÖB'nin sadece iletişim becerileri alt boyutunda diğer iki gruba göre (ortaöğretim ve yükseköğretim) daha düşük iletişim becerisine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında Soylu (2007) üniversite öğrencilerinin SDÖB'ini araştırdığı çalışmasında, anne eğitim düzeyinin yükseldikçe SDÖB'nin düştüğünü rapor etmiştir. Bu sonuçların farklılık arz etmesi, yaş, gelişim düzeyi, yerleşim yeri, sosyo-ekonomik düzey, eğitim ortamları ya da bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ergenlerin bebeklikten yetişkinliğe kadar en önemli yardımcıları hatta bakıcıları olan annelerin eğitim düzeylerinin çocuklarının SDÖB üzerinde etkisinin olmaması önemli bir konudur. Bu sonuçlar, anne baba tutumlarının çocuklar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri konusunda önemli etkileri olmadığını düşündürmektedir.

#### **5.1.4. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Baba Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuç, ergenlerin sosyal duygusal becerilerinin baba eğitim düzeyine göre değişmediğini göstermektedir. SDÖB toplam puanının yanında alt boyutlarda da anlamlı bir farklılık çıkmamış olması anlamlıdır. Toplumdaki genel beklenti baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklardaki farklı sosyal becerilerin yükseleceği düşünülürken bu sonuçta anlamlı bir farklılık çıkmamış olması manidardır.

Merter (2013) öğrencilerin SDÖB alt boyutlarından olan iletişim becerileri puanları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. SDÖB diğer alt boyutların ise baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır. Merter (2013) öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, çevreleriyle kurdukları iletişim becerileri de aynı şekilde yükselmekte ve de kendilerini daha iyi ifade ederek çevrelerini daha iyi anlama yetisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Merter'in (2013) iletişim becerilerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulgusu iletişim becerileri alt boyutunda bu araştırmanın bulguları ile farklılık arz etmektedir.

Kutluay Çelik (2014) ergenlerin SDÖB ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyi ile ergenlerin SDÖB tüm alt boyutlarında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Fakat Soylu (2007), üniversite öğrencilerinin SDÖB'nin baba eğitim düzeyi açısından eğitim durumu yükseldikçe SDÖB'nde düşüş gözlendiğini rapor etmiştir. Bu araştırma ergenliğin başlarında olan ortaokul öğrencileri ile Soylu'nun (2007) çalışması üniversite öğrencileri ile yapıldığından farklı sonuçlar çıkmış olması yaş ve gelişim dönemlerinin etkisinin yanında yerleşim yeri, eğitim ortamı vb. sebeplerden de kaynaklanabilir. Baba eğitim düzeylerinin ergenlerin SDÖB üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmaması manidardır. Bu sonuçlar babaların eğitim düzeylerinin çocuklarının SDÖB üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

## **5.2. Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin, Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu**

SDÖB ölçeğinin iletişim alt boyutu ile SİU ölçeğinin aile desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, aile desteğinin SDÖB iletişim alt boyutu üzerinde az da olsa olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. SDÖB problem çözme alt boyutu ile SİU ölçeğinin aile desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü SDÖB stres alt boyutu ile SİU ölçeğinin aile desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. SDÖB ölçeğinin kendilik değerini artıran beceriler alt boyutu ile SİU ölçeğinin aile desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Merter (2013) tarafından yapılan çalışmada; çocuğun ailesinden gördüğü destek ile sosyal duygusal öğrenme becerileri stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutları açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SDÖB ile aile desteği arasındaki bu anlamlı ilişki bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Budak'ın (1999) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını tespit etmiştir. Bu araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma da Demirtaş (2007) tarafından yapılmıştır. Demirtaş (2007) çocuk ve ergenlerde yalnızlık ve stresle başa çıkma ilişkisinin araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin yalnızlık düzeyi arttıkça stresle başa çıkma düzeyleri azalmakta ve aileden algılanan sosyal destek düzeyleri ve genel sosyal destek düzeyleri arttıkça stresle başa çıkma düzeylerinin arttığını bulmuştur.

SDÖB Ölçeğinin iletişim alt boyutu ile SİU Ölçeğinin arkadaş desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin problem çözme alt boyutu ile Sosyal İlişki Unsurları Ölçeğinin arkadaş desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin stres alt boyutu ile Sosyal İlişki Unsurları Ölçeğinin arkadaş desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin kendilik değeri alt boyutu ile Sosyal İlişki Unsurları Ölçeğinin arkadaş desteği alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Aile ve arkadaş desteği ile SDÖB arasında düşük çıkan stresle baş etme becerisi hariç diğer alt boyutlarda orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuş olması önemlidir. Bu aile ve arkadaş desteğinin bireyin SDÖB üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu konuda Budak (1999) aile ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin, ergenlerde olumlu etkileri olduğunu, Ünüvar (2003) ise ergenlerin, akranlarından algıladıkları sosyal destek algısının artmasının onların problem çözme becerilerini olumlu yönde arttırdığını tespit etmiştir. Bu bulguların yanında ergenlerin ailelerinden algıladıkları destek, onların akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Bunun aksine ergenlerin aileleriyle ilgili yaşadıkları sıkıntılar (ailenin çocuğu ders çalışmaya zorlaması, öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi, çocuktan yüksek başarı beklemesi, ailede yaşanan geçimsizlikler) ise akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir (Yıldırım 2006). Bu bulgular aile ve arkadaş desteğinin ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri yanında başkaca yeterlilikler kazanmalarında da önemli olduğunu göstermektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin iletişim alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin problem çözme alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin stres alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin kendilik değeri alt boyutu ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kabakçı ve Totan (2013) Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi çalışmalarında çoklu regresyon analizi sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerileri ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ise umudu pozitif yönde yordadığını belirlemiştir. Aynı çalışmada SDÖB alanlarının öğrencilerin umutlarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre bağımsız değişkenler olarak iletişim becerileri, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran becerilerle, SDÖB'nin umudu toplam varyansın %35'i ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır ( $R^2 = .35$ ). Bir diğer SDÖ becerileri alanı olan problem çözme becerileri ise

regresyon modeline dâhil olamamıştır. Bu sonuçlar ergenlerin SDÖB ile umut düzeyi ilişkisinde problem çözme becerileri alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda bu araştırmada ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Umut düzeyi açısından da bakıldığında SDÖB alt boyutları ile umut düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada da ergenlerin umut düzeyinin okul türleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Atik ve Erkan Atik (2017) akademik öz-yeterlik, problem çözme, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin sürekli ve durumluk umut düzeylerini ne derece yordadığını incelemiştir. Umut düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme beceri düzeyleri daha yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar umut duygusunun birçok alanda ergenlerin yeterlilik duygusunu artırdığını veya desteklediğini düşündürmektedir. Bu sonuçlar alan yazındaki umut düzeyine dair tanımları ve araştırmanın hazırlık safhasındaki beklenti ve düşünceleri doğrulayan sonuçlardan biridir. Çünkü umut düzeyi, bireyin beklenti ve hedeflerini ifade ederken SDÖB'ne olumlu katkıları olduğunu düşündürmektedir.

### **5.3. Ergenlerin Sosyal İlişki Unsurlarının ve Umut Düzeyinin, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu**

Sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyleri puanlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bütün alt boyutları üzerinde problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran becerileri üzerinde yordayıcı ve açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayısı incelendiğinde sosyal ilişki unsurları ve umut düzeylerinin en fazla SDÖB alt boyutlarından iletişim becerileri ve kendilik değerini artıran becerileri yordadığı saptanmıştır. Bunu sırasıyla problem çözme becerileri ve stresle baş etme becerileri izlediği bulunmuştur.

Bu sonuçlar sosyal ilişki unsurları aile ve arkadaş desteği ile umut düzeylerinin SDÖB problem çözme, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artırma becerileri üzerinde yordayıcı ve açıklayıcı olduğunu göstermektedir.

SİU aile desteği alt boyutunun SDÖB problem çözme ve kendilik değerini artıran becerileri yordadığı görülürken, iletişim ve stresle baş etme becerilerini ise yordamadığı saptanmıştır. SİU arkadaş desteği alt boyutu ile umut düzeyleri puanlarının SDÖB'nin bütün alt boyutları üzerinde yordayıcı ve açıklayıcı olduğu bulunmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde ergenlerin sosyal ilişki unsurları ile SDÖB'ni doğrudan inceleyen araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Fakat Çamurlu (2018) ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde algılanan aile desteği, iyilik hali ve sınava ilişkin tutumları ile TEOG başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iyilik hali, sınav kaygısı (tutumu) ve algılanan aile desteği ile TEOG başarısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgular ergenlerde algılanan aile desteği arttıkça TEOG başarısının arttığı yönündedir.

Benzer bir çalışmada Kabakçı ve Totan'ın (2013) ergenlerin umut düzeylerinin SDÖB'ni yordadığına dair bulguları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. İlgili literatür incelendiğinde ergenlerin umut düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Yılmaz (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarını incelemiş ve yapılan regresyon analizleri sonucunda başarıyı yordamada yaşam doyumunun değil de umudun önemli bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ergenlerde umut, Batı ülkelerinde sık çalışılan konular arasında yer alırken; Türkiye'de ise ergenlerde umudun göreceli olarak yeni bir araştırma konusu olduğu ve çoğunlukla son 15 yıl içerisinde yoğun bir şekilde çalışıldığı görülmektedir (Atik ve Erkan Atik, 2017). Fakat bu çalışmaların önemli bir kısmı sınav kaygısı, öznel iyi oluş, akademik erteleme, benlik saygısı gibi konulardır. Alan yazında yapılmış araştırma ve çalışmalar incelendiğinde de az da olsa umutla ilgili çalışmalar olduğu görülürken ergenlerin SDÖB ile umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka araştırmalara rastlanılmamıştır.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları, yurt içi ve yurt dışı literatür taraması ve yapılmış yayınlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırmada; ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ergenlerin SDÖB alt boyutlarından “iletişim becerilerinin” cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı, SDÖB “stresle baş etme becerileri” alt boyutunun 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine, “kendilik değerini artıran becerilerin” ise 6. sınıf ile 8. sınıf ve 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 6 ve 7. Sınıflar lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ergenlerin SDÖB’nin anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ergenlerin SDÖB alt boyutları ile SİU aile ve arkadaş desteği alt boyutları arasında orta ve düşük pozitif düzeyde, umut düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ergenlerin SİU aile desteğinin SDÖB problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutlarını, SİU arkadaş desteği alt boyutuyla umut düzeylerinin ise SDÖB’nin bütün alt boyutlarını yordadığı ve açıklayıcı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

#### 6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

##### 6.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Bu bölümde ailelere, meslek elemanlarına ve eğitimcilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Ergenlerin SDÖB iletişim becerilerinin kızlarda erkeklerden yüksek çıkmış olması önemlidir. Bu nedenle ergenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve

desteklenmesi için anne baba eğitimleri yanında bu konuda desteğe ihtiyaç duyan ergenlere destek olacak eğitim çalışmaları yararlı olabilir.

2. Ergenlerin SDÖB stresle baş etme ve kendilik değerini artıran becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe azalması ergenlerin sınıf düzeyi yükseldikçe bu alt boyutlarla ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.
3. Anne babaların ergenlerin SDÖB yeterliliklerine katkıda bulunmalarına yardım edecek eğitim, program ve faaliyetler yararlı olabilir.
4. Ergenlerin SDÖB'nin aile ve arkadaş desteği ile ilişkisinin pozitif yönde çıkmış olması ergenlerin aile ve arkadaş desteği yönünden desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle ergenlerin sosyal becerileri, sosyalleşmeleri, aile içi iletişim ile aile ve akran desteğinin artırılması faydalı olabilir.
5. Ergenlerin SDÖB ile umut düzeyleri arasında anlamlı ilişki çıkmış olması eğitimciler ve ebeveynlerin bu konuda ergenleri daha çok destekleyecek yaklaşım, etkinlik ve programlara yer vermesi gerektiği görülmektedir.
6. Okullarda da önleyici/gelişimsel rehberlik programları ve çalışmaları kapsamında öğrencilere SDÖB eğitimleri düzenlenebilir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için hangi sosyal duygusal öğrenme beceri alanlarında yetersizlik yaşadığı ve gelişmeye ihtiyacı olduğu okul genelinde test ve anket çalışmalarıyla tespit edilebilir. Bu doğrultuda okul temelli rehberlik önleme çalışmaları planlanırken, öğrenciler tespit edilen sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda desteklenebilir.

### **6.2.2. İleri Araştırmaya Dönük Öneriler**

Bu bölümde araştırmacı ve uzmanlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma Konya ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmanın değişik şehirlerde öğrenim gören öğrencileriyle tekrarlanması araştırmanın genelleşebilmesine katkı sağlayabilir.
2. Araştırmacıların ön ergenlik dönemi denen ortaokul ve lise yıllarında aile yaklaşımlarının ergenlerin SDÖB'nin geliştirilmesinde etkilerine yönelik çalışmalara ağırlık vermesi yararlı olabilir. Çünkü çocuk ve ergenlere SDÖB

konusunda nasıl destek olunacağı konularında eğitim programlarına kaynak olacak çalışmalar faydalı olabilir.

3. Ergenlerin SDÖB iletişim becerileri, erkeklere göre kızlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerdeki iletişim becerisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının yeni araştırmalar ve farklı örneklerde incelenmesi yararlı olabilir.
4. Anne-babaların eğitim düzeyleri SDÖB arasında anlamlı bir ilişki çıkmamış olması manidardır. Anne baba eğitim düzeylerinin çocuklarının SDÖB üzerinde etkili olup olmadığının yeni araştırmalarla desteklenmesi yararlı olabilir.
5. Ergenlerin SDÖB ile umut düzeyleri arasında ilişkinin pozitif olması, onların geleceğe dair umut ve beklentilerinin SDÖB üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki yeni araştırmalarla desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and Academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175–1179.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 9: 193 – 202.
- Aleisha, C., Silvia, M., Catherine-Anne, F, Yomna H. & Margaret, M.B. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. *WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*, National University of Ireland, Galway
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: YA-PA Yayınları
- Aral, N. (2011). Dil Gelişimi. Çocuk Gelişimi (Ed: N. Aral ve G. Baran), 163–192, İstanbul: YAPA Yayınları
- Arda, T.B. ve Ocak, Ş. (2012) Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi – ADSD Okulöncesi Program, - 12(4), 679–2698
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326.
- Arslan, Y. (2009) Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- ASCA, 2010. <https://www.schoolcounselor.org/>. adresinden 15 Ekim 2017'de indirildi.
- Atak, H. (2011). Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163–213
- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 379-390.
- Atik G. & Erkan Atik, Z. (2017). Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yordanması: Akademik Öz-Yeterlik ve Problem Çözmenin Rolü. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 42 (2017) Sayı 190 157–169
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Konya: S. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aysan, F. (1999). Stresle başa çıkma programı: Lise öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 118–128
- Esen Aygün H. & Şahin Taşkın Ç. (2016) Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016; 12(1): 163–179”
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baltacı Şahin, H. & Karataş, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. , 10.14689/ejer.20. . *Eurasian Journal of Educational Research*, 111-130.

- Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin, akademik başarı üzerine etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği, Doktora tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 200-201.
- Beceren Özdemir, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul.
- Bendelow, G. & Mayall, B. (2002). Children's emotional learning in primary. *The european journal of psychotherapy, counselling and* 5(3), 291-304.
- Bilge, F. & Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Brightman, M. K. (1998). Bear teaches problem solving skills and anger management. *School Library Journal*, 44 (8) 66-67.
- Brackett M. A. & Rivers S.E. (2013). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. Yale center for emotional intelligence. <http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/TransformingStudents%E2%80%99Lives-with-Social-and-Emotional-Learning.pdf> adresinden 17 Ocak 2018'de indirildi.

- Candan, K. (2015) Ebeveyn Notları. Konya: Tebeşir Yayınları
- CASEL. (2005). *CASEL: The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*. Chicago: University of Illinois.
- CASEL GUIDE. (2007). *Collaborative for academic social and emotional learning*. Chicago: casel.org.
- CASEL GUIDE. (2015). *Collaborative for academic social and emotional learning*. Chicago: casel.org.
- Center For Mental Health In Scholls. <http://smhp.psych.ucla.edu/>.  
<http://smhp.psych.ucla.edu/> adresinden 11 Kasım 2017'de alındı.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-19.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1998). Çocuk ve gençlerde depresyonun gelişimi. (Çev: S. Kazak Berument). *Türk Psikoloji Bülteni*, 4 (10), 105-112.
- Clarke, A. M., Morreale, S. A., Field, C., Yomna, H., & Barry, M. M. (2015) *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence*. <http://www.eif.org.uk>: [http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Review-of-Social-and-Emotional-Skills-Based-Intervention\\_Report-WEB-VERSION.pdf](http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Review-of-Social-and-Emotional-Skills-Based-Intervention_Report-WEB-VERSION.pdf) adresinden 3 Ekim 2015'de alındı
- Cohen, J. (1999). *Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue Educating minds and hearts (ed. Jonathan Cohen)*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. I. J. (Ed.) içinde, *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (s. 3-29). New York: Teacher College Press.
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment Online First*, 1,13.

- Chun C., Moos R.H. & Cronkite R.C. (2006). Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigm. In P.T. P. Wong, & L. C. J. Wong (Eds.), *International and cultural psychology: Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 29–53). United States of America: Springer
- Çamurlu A. (2018). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinde algılanan aile desteği, iyilik hali ve sınava ilişkin tutumları ile TEOG başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Nişantaşı Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı / Psikoloji Bilim Dalı
- Çelik, B. K. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, A. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Ankara: H. U. Sosyal Bilimler. Enstitüsü.
- Durualp, E. (2014). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi*. International Journal of Social Science: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>, 28 Aralık 2016 tarihinde indirildi.
- Duyan, V. & Er, D.M. (1996). Çocuk, hastalık ve umut. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Poster Bildiri, Bursa.
- Duyan, V., Gelbal, S. ve Var, E. Ç. (2013). Sosyal ilişki unsurları ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 159-169.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). *School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives*. Springer Netherlands: In second international handbook of educational chang.

- Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning. International academy of education (IAE) educational practices series-11*. Internetal Academy: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac11e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac11e.pdf) adresinden 20 Kasım 2017'de indirildi.
- Elias, J. M., Arnold, H. Ve Hussey, S. H. (2003). EQ, IQ, And Effective Learning And Citizenship. içinde M. J. Elias, H. Arnold, Ve C. S. Hussey (Ed.). *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* (Pp.3–10). Thousand Oaks: Corvin Pres, Inc.
- Elias, M. & Butler, L. (1999). *Social desicion making and problem solving essential sikills for interpersonal and academic succes*. Newyork: Teacher College Press.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. ve Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning / emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 253–272.
- Elias, M., J., Z. J., Weisberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guideline for Educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Bryan, K., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2003). Challenges in creating effective home-school partnerships in adolescence: Promising pathways for collaboration. *The School-Community Journal*, 133-153.
- Elias, M. J. Romasz, T. E., Kantor, J. H. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social–emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89–103.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Esen Aygün H. & Şahin Taşkın Ç. (2016) Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 12(1): 163–179

- Esenay, F. (2007). *Sağlıklı ve kanserli ergenlerde umut*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Feinstein, L. (2015). *Director of evidence, early intervention foundation*. London: Early İntervention Foundation.
- Field, R. (2001). "John Dewey". *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. <<http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>> 23 Mart 2018 tarihinde indirildi.
- Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotionallLearning and service-learning*. Colorado: Education Commission of the States' Publications.
- Furtana, S. (2018). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordaması*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gardner, H. (1995). "Reflections on Multiple Intelligence". November, Phi Delta Kappan.
- Gardiner, H. W. & Gander, M. J. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi (Çevirmen; Ali Dönmez, Bekir Onur, H. Nermin çelen)*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Geldard, K., Geldard, David., Foo Yin, Rebecca., Çeviren: Metin Pişkin Gamze Sart Jale Eldelekoğlu Sedat Gelibolu. (2007). *Ergenler Ve Gençlerle Psikolojik Danışma -Proaktif Yaklaşım / Counselling Adolescents- The Proactive Approach For Young People*. Los Angeles: SAGE Puplications.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. . (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. American Psychologist.
- Gözen, G., & Cırık, İ. (2017, Aralık 10). *Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi*. <http://ilkogretim-online.org.tr:file:///C:/Users/user/Downloads/2617-3436-1-PB.pdf> adresinden alındı

- Gueldner, B. & Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 21 (1), 1-17.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1 92-93.
- Gümüüşbaşı, B. (2008). *Stresle başa çıkma yolları eğitim programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gross, J. (2010). The big experiment. İçinde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 6-7, York: Institute for Effective Education, University of York
- Hergüner, E. İ. (2008) *Kişisel gelişim eğitiminin yetişkinlerin problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. İstanbul: İmge Yayınevi.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. (2004). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi (1. Basım)*. Adana: Nobel Yayınevi.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. D. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. R. P. In J. E. Zins içinde, *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (s. 40-58). New York: Teacher College Press.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kabakçı, Ö. & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö.F. & Totan, T. (2012). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kabakçı, Ö.F. & Totan, T. (2013) Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61
- Kabakçı, Ö.F. & Owen-Korkut, (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Karakuş Tosuntaş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ve sosyal beceri arasındaki ilişki*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kids Matter. (2016). *About social and emotional learning*. <http://www.kidsmatter.edu.au/>:  
file:///C:/Users/user/Downloads/KMP\_C2\_SELHW\_AboutSocialAndEmotionalLearning.pdf adresinden 30 Aralık 2016'da alındı
- Kişisel, E. & Yıldırım, S. M. (1993). *Bilişsel etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Koç, M. (2004). GELİŞİM psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 172 (231-256 s.)
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-179.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Korkut, F. (2010). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184

- Korkut Owen, F. (2011). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler, Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Kramer, T., Calderalle, P., Christensen, L., & Shatzer, R. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom; evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37. 303-309.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
- Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, N.A. (2016). *Tek ebeveynli ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiği*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- LaPoint, V., Manswell Butty, J., Danzy, C. & Small, C. (2010). Sociocultural factors. İçinde C. S. Caluss-Ehlers (Ed.). *Encyclopedia of cross-cultural school psychology*. (2.Baskı), (syf. 904–911). New York: Springer Science+Bussiness Media.
- Lopes, P. N. & Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional and practical skills*. New York: Teacher College Press.

- Little, M. & Hopkins, C. (2010). Will PATHS lead to the 4th 'R'? İçinde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 8–9, York: Institute for Effective Education, University of York.
- Martinez, R. S. (2002). *A comparison of learning disability subtypes in middle school: self concept, perceived social support, and emotional functioning. Yayınlanmamış doktora tezi*. Texas: The University of Texas at Austin.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. & D. In P. Salovey içinde, "What Is Emotional Intelligence" (s. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" (Maltepe İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü.
- Mckenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North american approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79–90.
- Myrick, R. (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach 2nd.ed*. Minneapolis MN: Educationla Media Corporation.
- Nolan, A. (2003). *The Reinforcement and Impact of Social Skills Education in Secondary School and Elementary School Students*. Unpublished PhD. Thesis, Tacoma Washington: Pacific Lutheran University.
- Norris, J. (2003). Looking at Classroom Management through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- Novick, B., Kress, J. S. & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Onur, B. (1995). *Ergenliği anlamak*. Ankara: İmge Yayınevi
- Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı (OTSDEP). (2005). *Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı*. Ankara: Özel Tevfik Okulları.

- Özel, İ. (2015). Gençleri Gençleştirilim Yaşlıları İhtiyarlaştırılım. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi*. 12, 39
- Özbek, İ. (2004). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin sosyal becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Öztürk, İ. (2017) *11–14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Payton, P. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloothworld, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- Patti, J. & Lantieri, L. (1999). *Waging peace in our schools social and emotional learning through conflict resolution*. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence* (pp.126-136). New York: Teach.
- Ragozzinoe, K., Resnik, H., M, U.-O. & Weissberg, R. P. (2003). Promoting academic achievement through aocial and emotional learning. *Educational HORIZONS*, 169-170.
- Rawlins, R. P. (1991). The relationship among hope/hopelessness, self-esteem, perceived social support, and life events in adolescents (Unpublished doctoral dissertation). Birmingham University, Alabama.

- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Rivers, S. E. & Brackett, M. A. (2010). Achieving standards in the english language arts (and more) using the ruler approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 75-100. doi: 10.1080/105735.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. Ankara: Nobel yayınları
- Sandy, S.V. & Boardman, S.K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 339–357.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5–6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sawyer, M., Mazbullin, C. & Graetz, B. (1997). Social skills training for primary school children : A one year Follow-up study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 33 (5) 378-383.
- Schaefer, S. A., King, K. A. & Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, 22(3), 139-147.
- Schonert-Reichl, K. ve Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20–25.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355–360.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.

- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M. & et al. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399- 421.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. & et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Strum, J. R. (2001). *An action research study of a social-emotional learning program and Its effect on the behavior and academic success of fifth grade students*. California: Thesis, University Of California.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–202.
- Şahin, Z. (2000). Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 451-469.
- Şara, P. & Hasanoğlu, G. (2015). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* (s. 775-786). İstanbul: 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan Üniversiteye Umut Kavramının Tanımlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86–113
- Terakye, G. (1995). *Hasta hemşire ilişkileri IV. Basım*. Ankara: Aydoğdu Ofset
- Terzi, Ş. I. (2001). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algıları*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Traş, Z. & Arslan, E. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1133-1140.

Elementary Education Online:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000037748/5000036606> adresinden 11 Aralık 2017’de indirildi.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*, Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012) *Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi*. Elementary Education Online: Erişim Adresi: <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037865>>. doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.70250>. adresinden 30 Aralık 2017’de alındı.

Totan, T. & Kabakçı, Ö.F. (2013) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü, Eğitim Fakültesi Dergisi 23 (2), 2010, 575–600

Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zeka eğitimi programının orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçapar, Ü. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği öğrencilerinin stres karşı problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türk Dil Kurumu, a. *Türk Dil Kurumu*. Güncel Türkçe Sözlük: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5a784ede189093.78470793](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5a784ede189093.78470793) adresinden 20 Ekim 2017’de alındı

Türk Dil Kurumu, b. *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5a784ee2eca274.60415845](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5a784ee2eca274.60415845) adresinden 20 Ekim 2017’de alındı.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:37 (150-151).

- Pakkal, U. F. (2007). Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uşaklı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanıtmalarına ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19-31.
- Ünüvar, A. (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15–18 yaş arası Orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Viadero, D. (2003) Education Week:  
<http://www.responsiveclassroom.org/sites/default/> adresinden, 23 Mart 2017’de alındı
- Weissberg, R. (2000). Improving the lives of millions of school children. *Amerikan Psychologist*, 55(11), 1360-1370.
- Wong, Y. J. (2006). Strength-centered therapy: A social constructionist, virtues-based psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(2), 133–146.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 81–87.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258–267.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken Çocuklukta İletişim, Dil, Konuşma. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi (Ed: Y. Fazlıoğlu), 63–82, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2014: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı.
- Yiğit, R. & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 335-347.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. İçinde G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.). *Children's Needs III*. National Association of School Psychologist, 1–13.
- Zins, J. & Wagner, D. (1997). Educating children and youth for psychological competence. . I. R. Cobb içinde, *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (s. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.

# **EKLER**

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Yapacağımız bir araştırmada sizlerin desteğine ve katkısına ihtiyacımız olmuştur. Lütfen aşağıdaki bölümleri size ve ailenize uygun olarak doldurunuz. Sonraki sayfalara devam ediniz. Bu bilgiler gizli kalacak olup, ad, soyadı vb. bilgileri yazmayınız. Katkınız için çok teşekkür ederim.

Kerim CANDAN

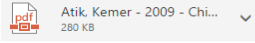
1. Cinsiyetiniz:      Kız ( )      Erkek ( )
2. Sınıfınız:      6. ( )      7. ( )      8. ( )
3. Annenizin Eğitim Düzeyi  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Lisans ve Üstü
4. Babanızın Eğitim Düzeyi  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Lisans ve Üstü

## İZİNLER

### Çocuklarda Umut Ölçeği e-posta izin yazısının görüntüsü



Gökhan Atik <gokhanatik@gmail.com>  
28.2.2014 (Cum), 19:00  
Siz ↕



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Kerim merhaba,

Ölçeğin makalesini ekte gönderiyorum. Ölçeği makalenin son kısmında bulabilirsiniz. İhtiyaç duyduğun birşey olursa, tekrar haberleşelim. Ali Fuat hocama da lütfen selamlarımı iletin.

İyi çalışmalar,

Gökhan **Atik**

### Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği izin yazısının görüntüsü

Re: mrb, ölçek izni



Veli.Duyan@health.ankara.edu.tr  
26.5.2014 (Pzt), 05:33  
Siz ↕

Günaydın,

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. iyi günler, iyi çalışmalar

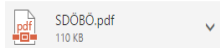
### Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinin e-posta izin yazısının görüntüsü

Re: ölçek izni



Ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com>  
12.6.2014 (Per), 18:48  
Siz ↕

Yanıtla



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Kerim kardeş aleyküm selam. Mesajın gelmedi. Yüksek lisans hayırlı olsun. Şaşırdım ve sevindim. Umarım güzel bir tez olur. Bu konu çok güncel bir çok değişkenle çalışılabilir. Fidan Hocanın onleyici rehberlik kitabı bu ölçeği çalışmak için faydalı olacaktır kuramsal açıdan.

Şu an bursadayım uludağ üniv. pdr de görev yapıyorum. Gelirsem uğramaya çalışırım, seni de bursaya beklerim.

Ali Fuat hocama da çok çok selamlarımı iletirsen sevindirir.

İhtiyaç oldukça haberleşiriz.

Selamlar..

## ÇOCUKLARDA UMUT ÖLÇEĞİ (ÇUÖ)

Aşağıdaki altı çizili cümle sizin genel olarak kendi hakkınızda nasıl düşündüğünüzü ve bazı şeyleri nasıl yaptığınızı tanımlamaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir cümle için, lütfen çoğunlukla nasıl olduğunuzu düşününüz. Sizi en iyi tanımlayan seçeneği, kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, “Hiçbir Zaman” sizi tanımlıyorsa üzerindeki kutucuğun içerisine (X) işareti koyunuz. Ya da “Her Zaman” size uygunsuzsa üzerindeki kutucuğu işaretleyiniz. Lütfen tüm cümleleri kutucuklardan birini seçerek cevaplayınız. Doğru veya yanlış yanıt bulunmamaktadır.

1. Bence işler gayet iyi gidiyor.

Hiçbir Zaman  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Çoğu Zaman  Her Zaman

3. Benimle aynı yaştaki çocuklar kadar iyiyim.

Hiçbir Zaman  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Çoğu Zaman  Her Zaman

6. Diğerleri vazgeçmek istese bile, problemi çözmek için yöntemler veya yollar bulabileceğimi biliyorum.

Hiçbir Zaman  Nadiren  Bazen  Sık Sık  Çoğu Zaman  Her Zaman

### SOSYAL İLİŞKİ UNSURLARI ÖLÇEĞİ

		Benim İçin Asla Geçerli Değil	Beni İçin Pek Geçerli Değil	Benim İçin Biraz Geçerli	Benim İçin Oldukça Geçerli	Benim İçin Tamamıyla
1	Arkadaşlarımla birlikteyken, kendim olabiliyorum ve rahatlayabileceğimi hissediyorum.					
3	Beni tanıyanlar, bana güvenir ve saygı duyar.					
5	Bir şeyler yapmak için dışarı çıkmak istediğimde, birçok arkadaşımın bunları benimle birlikte yapmaktan hoşlanacağını bilirim.					
8	Beni tanıyanlar yaptığım işte iyi olduğumu bilirler.					
11	Ailem değerli bir insan olduğumu düşündüklerini bana hissettirir.					
13	Arkadaşlarım her istediğimde sorunlarım hakkında konuşmak için bana zaman ayırır.					
15	Arkadaşlarımla olduğum zamanlarda bile kendimi yalnız hissediyorum.					

## SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

### SDÖBÖ

#### Sevgili Öğrenci;

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

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

Duyarlılığınız için teşekkürler.

Ömer Faruk KABAKÇI

Cinsiyet: K E Sınıf:..... Yaş: .....

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2					
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
4					
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıda yazarım	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
7					
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10					
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
12					
13	Eleştirileri kınmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14					
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16					
17	İnsanlara yaklaşip bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18					
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20					
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)
22					
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
25					
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum	(1)	(2)	(3)	(4)
28					
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31					
32	Bir sorunun olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33					
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35					
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
37					
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39					
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Kerim CANDAN	İmza	
Doğum Yeri:	KONYA		
Doğum Tarihi:	25.12.1978		
Medeni Durumu:	EVLİ		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Namık Kemal İlkokulu	-	Konya	1990
Ortaöğretim	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	-	Konya	1993
Lise	Karatay Lisesi	-	Konya	1996
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Konya	2002
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Konya	Halen Öğrenci
Becerileri	WISC-R Uygulayıcı Belgesi ASİS Uygulayıcı Belgesi Bilgisayar Kullanımı (Orta düzey)			
İlgi Alanları	İnternet, kitap okumak ve yazmak			
İş Deneyimi	2002 Rehber Öğretmen. Bahçelievler Kasapoğlu İlköğretim Okulu, Beyşehir-KONYA 2005 Sağlık Teğmen, Rehberlik Danışma Merkezi, 3 üncü Komando Tugayı, SİİRT			

	<p>2006 Rehberlik Öğretmeni, Bozkır Lisesi, Bozkır – KONYA</p> <p>2011 Rehberlik Öğretmeni, Meram Rehberlik Araştırma Merkezi, Meram – KONYA</p> <p>2015 Rehberlik Öğretmeni, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Başkanı, Meram Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Meram - KONYA</p>
Aldığı Ödüller	<p>Teşekkür Belgesi- Bozkır İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü</p> <p>Teşekkür Belgesi- Bozkır İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü</p> <p>Başarı Belgesi- Meram Kaymakamlığı</p>
Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Ve Kurslar	<p>2003 Temel Yetenek Testi Uygulayıcı Eğitimi</p> <p>2004 İntel Gelecek İçin Eğitim</p> <p>2007 Aile Eğitimi ve Sosyal Beceri Eğitimi Kursu</p> <p>2012 Objektif Testler Uygulayıcı Eğitimi</p> <p>2014 WISC–R Uygulayıcı Eğitimi</p> <p>2016 Danışman Öğretmen Eğitimi (Aday Öğretmen Hazırlama Eğitimi)</p> <p>2017 ASİS Uygulayıcı Eğitimi</p>
Eserleri	<p>“Ebeveyn Notları” Aile ve çocuk ilişkileri üzerin, ISBN Kodu: 9786059108027</p> <p>“Kendime Rağmen Ben” Kişisel gelişim üzerine, ISBN Kodu: 9786056738807</p>
Hakkımda Bilgi almak için önerebileceğim şahıslar	<p>Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat YALÇIN-NEÜ Eğitim Bilimleri Bölümü</p> <p>Mustafa DURLANIK-Meram RAM Müdürü</p>
Telefon	0539 251 61 64
E posta	krmcnd@gmail.com
Adres	Akabe Mah. Alaaddin Kap Cad. Serkan Sokak No:11/9 Karatay / KONYA