



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE
İLİŞKİSEL SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Kübra AYDOĞAN
ORCID: 0000-0003-2883-7294

Danışman
Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
ORCID: 0000-0002-3516-4895

Konya – 2024

ÖNSÖZ

Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediğim bu çalışmamda bilgisini, katkılarını ve fikirlerini esirgemeyerek yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dönemi boyunca bilgi ve birikimlerinden faydalandığım bütün bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak desteğini ve ilgisini biran olsun esirgemeyen ve zorlandığım her anımda yanımda olan, motivasyonumu kaybettiğimde büyük bir kararlılıkla beni cesaretlendiren çok değerli eşim Yusuf AYDOĞAN'a ve her zaman bana güvenen, beni bugünlere getiren sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Kübra AYDOĞAN

Şubat,2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Sayıtlar	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN.....	6
2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme.....	6
2.1.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Kavramının 5 Temel Yeterliliği	7
2.1.2. Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Ortaya Çıkışı ve Kuramsal Temeli	11
2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	11
2.1.4. Duygusal Zekâ (EQ).....	13
2.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı	15
2.1.6. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	17
2.1.7. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	21
2.2. İlişkisel Saldırganlık.....	24
2.3. Saldırganlık Türleri	25
2.3.1. Fiziksel/Sözel Saldırganlık.....	26
2.3.2. İlişkisel Saldırganlık.....	26
2.4. İlişkisel Saldırganlığın Kuramsal Temeli.....	27
2.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Yaklaşımı	28
2.5. İlişkisel Saldırganlık ve Yakın İlişkiler.....	29
2.6. İlişkisel Saldırganlık Kavramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	30
BÖLÜM 3.....	35
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	35

3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	36
3.3.2. Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği	37
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR	39
4.1. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular.....	39
4.2. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular.....	40
4.3. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	41
4.4. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	43
4.5. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	44
4.6. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	45
4.7. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanları ile İlişkisel Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Bulgular	46
4.8. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İlişkisel Saldırganlık Davranışlarını Yordamasına Yönelik Bulgular	47
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Tartışma.....	48
5.2. Sonuç.....	55
5.3. Öneriler.....	56
5.3.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	56
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	57
KAYNAKLAR.....	58
EKLER.....	78
EK-1 Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	78
EK-2 İlişkisel Saldırganlık Ölçeği	79
EK-3 Kişisel Bilgi Formu.....	80
EK-4 NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararı	81
EK-5 MEB Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni	82
EK-6 Ölçek Kullanım İzinleri	83
EK-7 Veli Onam Formu	85

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **64** sayfalık kısmına ilişkin, 20/02/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

20/02/2024

Kübra AYDOĞAN

Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

20/02/2024

Kübra AYDOĞAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

AİİSÖ: Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği

SDÖÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

Vd.: Ve diğerleri

Eds.: Editörler



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE İLİŞKİSEL SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kübra AYDOĞAN

Bu çalışmanın amacı, Ankara ilindeki farklı türden liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle İlçelerine bağlı farklı türlerden devlet liselerinde eğitimlerine devam eden 208 erkek, 243 kadın (N=453) olmak üzere 453 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi ise SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel verilerin analizinde yüzde, frekans, standart sapma kullanılırken analiz yöntemleri olarak Pearson Korelasyon, Regresyon, T-Test ve ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde anlamlılık derecesine ulaşan ilişkiler tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerden olan cinsiyet ile öz-yönetim arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerden olan anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi ile ilişkisel saldırganlık davranışı arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık varken baba eğitim seviyesi ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da tespit edilmiştir. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar bulgular bölümünde ele alınmış ve literatürdeki diğer araştırmalarla birlikte tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-Duygusal Öğrenme, ilişkisel saldırganlık, lise öğrencileri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master Thesis

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND RELATIONAL AGGRESSION LEVELS OF HIGH SCHOLL STUDENTS

Kübra AYDOĞAN

The purpose of this study is to examine the relationship between social-emotional learning skills and relational aggression levels of students studying in different types of high schools in Ankara. Relational scanning method was used in the research. The study group of the research consists of 453 students, 208 males and 243 females (N=453), who continue their education in different types of public high schools in Çubuk, Keçiören and Yenimahalle districts of Ankara. In this study, Personal Information Form, Social and Emotional Learning Scale and Relational Aggression in Friendship Relationships Scale were used. The analysis of the data was done using the SPSS 25.0 package program. While percentage, frequency and standard deviation were used in the analysis of descriptive data, Pearson Correlation, Regression, T-Test and ANOVA were used as analysis methods. According to the results of the analysis, negative significant relationships were detected between high school students' social-emotional learning levels and relational aggression behaviors. It has been determined that there are significant differences between gender and self-management, which are demographic variables. It was determined that there were significant differences between the demographic variables of mother's education level and father's education level and relational aggression behavior. It was also determined that while there was a significant difference between social-emotional learning skills and mother's education level, there was no significant difference between father's education level. The results of the study were discussed in the findings section and discussed together with other studies in the literature.

Keywords: Social-Emotional Learning, relational aggression, high school students

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İnsanlar sosyal varlıklardır ve yaşamları boyunca karşısındaki kişilerle iletişim ve etkileşim halindedirler. Ve bu etkileşimler sonucunda insanlarla duygusal yakınlık içine girmektedirler. Kurulan bu yakınlık ve iletişim sonucunda her birey kendini güvende hissetmek ister ve bunu farklı şekillerde ortaya koyar. Ortaya koyulan bu tepkiler sonucunda karşılıklı etkileşim başlamış olur ve toplum içerisinde algılama şekline yön verilir. Bireyler başka insanlar tarafından saygın, değerli, bir şeyleri başarmış ve güçlü olarak algılandıkları zaman kendilerini güvende hissederler. Bireylerin bu güven duygusu ve bir şeyleri başarma çabaları sosyal ilişkilerinde sağlıklı olmayı ve ilişkilerine yön vermelerine yardımcı olmaktadır (Reiss, 2004).

Bireylerin içinde bulunduğu bu güvenli ortamın devam edebilmesi için sürekli çaba harcaması gerekmektedir. Ve bunu yaparken sosyal yaşamlarında kullandıkları metotlar onların diğer insanlarla arasındaki ilişki ve iletişimine yön vermektedir. Bireylerin bu çabaları sonuç verip diğer kişiler de bu çabalara ve iletişime geri dönüt sağladığında kişilerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyacı giderilmektedir. Diğer taraftan kişilerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyaçlarını karşılama istekleri kısıtlandığında, insanlar sadece kendini düşünebilmekte ve yakın ilişki kurmak istediği kişiyi ve ihtiyaçlarını geri plana atabilmektedir (Mayo, 2009). Bunun sonucunda da insanlar kişiler arası ilişki ve iletişimlerinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Cillessen ve Mayeaux, 2004).

İnsanlar birbiriyle iletişim kurmadan hayatlarını idame ettiremezler ve bu iletişimi diğer insanlarla sosyalleşerek ortaya koyarlar. (Hartup vd., 1993). İnsanların yaşamları boyunca yapmaları gereken gelişim görevleri vardır. İlişkisel saldırganlık davranışının nasıl ve ne ölçüde sergileneceği hususunda etkileyici role sahip kişilerin insanlar arası iletişimi ise kişilerin gelişim süreçlerindeki gelişim özellikleri ve gelişim ödevleri ile şekil almaktadır. (Yoon vd., 2004). Sosyalleşme, kişilerin hele de çocukların belirli bir topluluğun fonksiyonel üyeleri durumunda oldukları ve topluluğun diğer üyelerinin tutumlarını, davranışlarını ve inançlarını edindikleri süreçtir. Kişinin yaşamış olduğu fiziksel ve toplumsal çevre ile ahenk içinde olması sağlıklı, sevinçli ve başarılı bir yaşam geçirebilmesi için fazlaca önemlidir. (Baran vd., 2011). Sosyal yaşamın aktif bir üyesi haline gelebilmek için kişinin yaşına göre sosyal-duygusal gelişimini tamamlaması gerekmektedir (Baran ve Pedük, 2009).

Sosyal-duygusal öğrenme, bireyin kendinin ve başkalarının duygularının farkında olma, gereksinimlerine karşı hassas davranma, duygularını belirtme ve idare etme, güçlü ve güçsüz taraflarını öğrenme, etkili iletişim kurma ve devam ettirme gibi yaşam görevlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme süreci olarak belirtilmektedir (Elias, 2003). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ise, insanlarla iletişim kurma, ortak hareket etme, etkili öğrenme, iş yaşamı- toplumsal yaşam-aile yaşamı gibi alanlarda başarı için önemli etkisi bulunan ve akademik performansa yardımcı olan kabiliyetler bütünüdür (Elias vd., 2006).

Ergenlik sürecinde gençlerin birbirleriyle iletişim kurması ve arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Birey aslında gelişim döneminin de getirmiş olduğu bu özellikle psikolojik ve sosyal olarak var olma ihtiyacı duyar. Bu durum bireye olumlu özellikler kazandırabildiği gibi olumsuz özellikler de kazandırabilir. Bireyin yaşamış olduğu olumsuz deneyimler beraberinde bazı problemleri de ortaya çıkarabilir. Bu problemler bireylerin birbirlerine sergilemiş oldukları saldırganlık davranışıyla ortaya çıkabilmektedir. Saldırganlık geçmişten günümüze kadar bizi izleyen ve tüm bireylerin içinde var olan ve yeri geldiğinde ortaya çıkarılan bir durumdur (Coie vd., 1999). Günümüze kadar birçok bilim insanı tarafından araştırmalara konu edilmiş ve alan yazında birçok tanımı yapılmıştır. En genel ifadesiyle saldırganlık, sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi hedefleyen herhangi bir davranıştır (Can, 2002). Saldırganlık yönünde yapılan çalışmalar, ilk olarak saldırganlığın fiziksel boyutuna yoğunlaşmıştır; objelere ya da başkalarına vurma, yumruk atma, hakaret etme, kötü söz söyleme gibi daha çok fiziksel yollarla insanlara zarar verme davranışına odaklanmışlardır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar ise, olumsuz yüz ifadesi, vücut duruşu, dedikodu yapma dışlama, ilişkileri manipüle etme gibi saldırganlığın fiziksel olmayan yönüne odaklanmışlardır (Archer, 2001).

İlişkisel saldırganlık diğer saldırganlık türlerine göre daha örtük ve dolaylı bir saldırganlık türüdür. Burada saldırgan kendisi gizlenebileceği gibi zarar verme niyeti de gizlidir. Sosyal yaşamında dışlama yaparak, dedikodu çıkararak, ilişkiyi manipüle ederek karşımıza çıkmaktadır. Karşıdaki bireyin sosyal çabalarını engelleyerek ve başkalarına da engellemesi için baskı kurarak davranışta bulunması bir ilişkisel saldırganlık örneğidir (Crick ve Grotpeter, 1995). Underwood ve diğerleri (2001) ilişkisel saldırganlığın başkalarına hem psikolojik hem de duygusal olarak zarar vermek olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırmacılara göre saldırgan davranışın, özellikle de ilişkisel saldırgan davranışın belirli bir kalıba sokularak tanımlanması ve nicel bir bakış açısıyla anlatılması veya izlenmesi güçtür, çünkü zarar vermeye yönelik amacın görünümü duruma göre farklılık gösterebilir ve biraz da kişiseldir (Merrell vd.,

2006). Bu zarar verme durumlarını göz önüne aldığımızda saldırganlığın birçok çeşidi olmakla beraber uzun yıllardan beri süregelen ve günümüzde de toplumu ve bireyleri önemli ölçüde etkilediği ve artarak yaygınlaştığı görülmektedir (Underwood vd., 2001). Bütün bunlar göz önüne alındığında ilişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bu çalışmanın yapılması planlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problem durumu; lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri ele alınacaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ise, ilişkisel saldırganlık davranışı ele alınacaktır.

1.1.1. Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışları anne eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışları baba eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri anne eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri baba eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
8. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ilişkisel saldırganlığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Geçmiş zamanlardan günümüze kadar toplumsal yapıların değişikliğe uğraması sonucu insanların duygusal ve sosyal yaşamları da bu değişikliklerden hızla etkilenmiştir. Kimi zaman

kendi kişilik yapıları kimi zaman da diğer bireylerle kurdukları iletişimleri bu değişikliklere göre şekil almıştır. Buna bağlı olarak gelişmiş kültürlerde kişilere sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması ve eğitim sisteminde gelişim dönemi özelliklerinin önemi kaçınılmaz hale gelmiştir (Lopes ve Salovey, 2004). Ve bu özelliklere dayanarak okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin bütün dönemlerinde bireye gelişim özelliklerine bağlı olarak yaklaşılması son derece önem kazanmıştır (Zins vd., 2004). Sosyal ve duygusal becerilerde eksik olan çocuklar zekâ ve yeteneklerini derslerdeki başarıya harcamak yerine başka türlü davranışlara harcamaya meyilli olacaktırlar. Ve bunun sonucunda akademik başarısızlık ortaya çıkacaktır (Elias ve Arnold, 2006). Nitelikli ve ulaşılabilir hedeflerle oluşturulmuş beceri programları eğitim yuvalarının karşılaştığı birçok problemin ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır (Stone, 1998). Tüm bu dönemsel özellikler yaşanırken kişi güvende hissetmek ister ve kendini koruma altına almak adına karşısındakilere tepkiler oluşturabilmektedir. Ortaya koyulan bu tepkiler sonucunda karşılıklı etkileşim başlamış olur. İnsan toplumda yer edinebilmek amacıyla yaşına göre sosyal-duygusal gelişimini tamamlaması gerekmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme gerçekleştikçe iletişim becerileri ortaya çıkacaktır. Sosyalleşen birey insanlarla iletişim içine girdikçe bazı olumsuzluklar da ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyaçlarını karşılama istekleri kısıtlandığında, bireyler sadece kendini düşünebilmekte ve yakın ilişki kurmak istediği kişiyi ve ihtiyaçlarını geri plana atabilmektedir (Mayo, 2009). Bunun sonucunda da insanlar kişiler arası ilişki ve iletişimlerinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Cillessen ve Mayeaux, 2004). İlişkilerinde saldırganlaşan bireyler karşısındaki bireye zarar verme davranışı da gösterebilmektedir.

Bu araştırmada bireylerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilişkisel saldırganlık davranışını nasıl etkilediğine bakılacaktır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda gerek yurt dışında gerekse yurt içinde sosyal-duygusal öğrenme kavramı ile ilgili birçok çalışmalar yapıldığı görülmüştür ancak sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık kavramlarını beraber ele alan bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Yapılan alan yazın inceleme sonuçlarından yola çıkarak mevcut çalışmanın bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın alan yazına sağlayacağı katkının yanında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilişkisel saldırganlık davranışını nasıl etkilediği sonucu belirlenebilecektir. Bunun yanında ilişkisel saldırganlık davranışının ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı demografik değişkenlere göre nasıl etkilendiği de ortaya koyulabilecektir. Buna bağlı olarak da lise öğrencileri ile çalışan araştırmacıların ve

ebeveynlerinin ilişkisel saldırganlık davranışlarını ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini nelerin etkilediğine dair bir farkındalık oluşturarak aile içinde veya okul çatısı altında önleyici ve geliştirici etkinliklerin planlanmasında faydalı olacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği”, “Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”na içten ve doğru yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Çalışmada incelenen ilişkisel saldırganlık davranışı “Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Çalışmada incelenen sosyal-duygusal öğrenme becerileri “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Çalışmada istenilen kişisel bilgiler katılımcıların “Kişisel Bilgi Formu”na vereceği cevaplarla sınırlıdır.
4. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerine bağlı devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

İlişkisel Saldırganlık: İlişkisel saldırganlık, saldırganlık davranışına maruz kalan kişinin sosyal ilişkilerinde bir topluluk tarafından onaylanma ve bir topluluğa ait hissetme duygularını zedeleyen saldırganlık davranışlarıdır (Crick ve Grotpeter, 1995).

Sosyal-Duygusal Öğrenme: Sosyal-duygusal öğrenme, bireyin kendinin ve başkalarının duygularının farkında olma, gereksinimlerine karşı hassas davranma, duygularını belirtme ve idare etme, güçlü ve güçsüz taraflarını öğrenme, etkili iletişim kurma ve devam ettirme gibi yaşam görevlerini sürdürme becerileridir (Elias, 2003).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu kısımda, araştırma probleminin bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili kavramlara ve bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık kavramları ele alınmıştır.

2.1.Sosyal-Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme kişinin kendinin ve başkalarının duygularının farkında olma sürecidir. Sosyal ve duygusal açıdan tatmin olmak, ilgi görmek ve bu ihtiyacın karşılanması sıhhatli ve sevinçli bir kişi olmanın önemli kriterlerindedir. Sosyal ve duygusal yönden eksiklik yaşayan çocuk ve ergenlerin gelişim dönemi özelliklerine de bağlı olarak yapmış oldukları riskli davranışları bu kişilerin sonraki yaşamlarında kötü tecrübelerle sahiplik edecektir (Burke, 2002; Zins ve Wagner, 1997). Sosyal-duygusal beceriler, sosyal hayata adapte açısından kişiye iletişim kurma yönünde büyük destek sağlamaktadır (Lopes vd., 2003). Yapılan çalışmalarda, birbiri ile ortak bir iletişim sağlayamayan kişilerin buldukları ortama uyum sağlamalarının zor olduğu belirtilmiştir (Lopes ve Salovey, 2004; Zins vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenme kavramının zamanla öneminin artıyor olması rastlantı değildir ve eğitimde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Çünkü öğrencilerin okul, okul sonrası iş hayatı ve kişisel yaşam alanları için gerekli tecrübelerle sahip oldukları bir yapıdır. Özellikle kendini koruma, kendini kontrol etme, ilişki kurma ve karar verme konularında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin payı büyüktür (Zins vd., 2004).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı daha önceki zamanlarda eğitim sistemi içerisinde duygusal zekâ adıyla da ifade edilmiştir (Elias, 2006). Duygusal zekâ kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar beraberinde sosyal-duygusal öğrenme kavramı üzerinde çalışmalar yapılmasını sağlamıştır. Sosyal öğrenme modeline bağlı olarak bireyin öğrendiklerinin çoğunluğu taklit ederek ve model alarak öğrenmeden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1969). Okul ikliminde, sınıf ortamında ve günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız farklı düşüncelerde ve tarzlarda bireyler bulunmaktadır. Her bireyin kendine özgü düşünme ve öğrenme yapıları vardır. Buna bağlı olarak da farklı şekillerde sosyal-duygusal öğrenme alanları oluşmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme kavramı, kişilerin sosyal ve duygusal taraflarıyla beraber okul başarılarını da artırmaktadır (Durlak vd., 2011). Sosyal duygusal öğrenmenin, çocukların ve gençlerin duygularını fark etme ve idare etme, pozitif amaçlar oluşturma ve bu amaçları hayata geçirme

yolunda bulunma, bireyleri anlama, onlarla empatik ilişki kurma ve devam ettirme şeklinde tanımı yapılabilir (CASEL, 2003). Korkut (2010) sosyal-duygusal öğrenme kavramını çocukların ve gençlerin hayatları süresince kendi sosyal, duygusal ve akademik yeterliklerini geliştirme yönünde beceri ve kaliteye sahip olma süreci olarak tanımlamaktadır. Elias ve Mocerri (2012), sosyal-duygusal öğrenme kavramının 5 temel yeterliliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar literatürde öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olarak tanımlanmıştır (Uşaklı, 2017). Sosyal-duygusal öğrenme yeterlilikleri bireylerin sınıf atmosferinin yeterliliklerini ne ölçüde giderebildiklerini ve öğrenme etkinliklerine katılma ve bu etkinliklerden yararlanma ölçülerini oluşturur (Campbell ve Stauffenberg, 2008; Denham vd., 2010).

Kress ve Elias (2006) 'a göre sosyal duygusal öğrenme becerisi; öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, karar verebilme ve ilişki yönetimi olmak üzere 5 alt başlığa ayrılmaktadır. Yine başka bir çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerisi, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve sorumlu kararlar verme olmak üzere beş boyutta incelenmiştir (Zins vd., 2004). Casel (2003) bir başka sınıflamaya göre sosyal-duygusal öğrenme kavramının 5 temel yeterliliği olduğunu belirtmiştir. CASEL'a göre sosyal duygusal öğrenmenin temel yeterlilikleri; öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, iletişim becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir (CASEL, 2020).

2.1.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Kavramının 5 Temel Yeterliliği

Sosyal duygusal öğrenme kavramının alt yeterlilikleri en temel başlıklarıyla aşağıda verilmiştir.

Öz-Farkındalık

Sosyal duygusal gelişim öz farkındalık ile başlamaktadır. Bireyin kendi potansiyelini fark ederek kendisini, duygularını, düşüncelerini, tercihlerini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi ve bunları kendi içerisinde harmanlayarak kendi kimliğini oluşturmasıdır. Kendi davranışlarının altında yatan sebepleri çözümlenmesi ve buna bağlı olarak özgüven geliştirme becerisidir (Mayer vd., 2004). Öz-farkındalık becerisi yüksek olan kişiler karşılımlarına çıkan olaylarda kendi potansiyelinin, yapabileceklerinin, isteklerinin ve duygularının bilincinde hareket ederler ve böylece akademik ortamda da başarılı olmak için gereken çabayı ortaya koyarak öz motivasyona sahip olduklarını fazlasıyla gösterebilmektedirler (CASEL, 2013; Yoder, 2014). Bu bireyler psikolojik yardım alma konusunda da bilinçli hareket ederek bu yardıma ne derece ihtiyaç duyduklarını ölçebilirler (Ciarrochi vd., 2003).

Öz-farkındalığın gelişmesi, çocukların stres ya da baskı altında olduklarını anlayabilmelerini ve bu olayın kendi içerisindeki nedenini fark edebilmelerini sağlamaktadır. Öz-farkındalık kişinin bir hedefe yönelik uzun vadeli amaçlar oluşturması ve bu amaçları planladığı takvimde gerçekleştirebilmesi ile de bağlantılıdır (Bandura, 2001).

Öz-Yönetim

Öz-yönetim bireyin kendini yönetme becerisidir. Duygu, düşünce, tutum ve davranışların düzenlenmesi, bunların etkili ve yapıcı bir şekilde ifade edilmesidir (Denham ve Brown, 2010). Kişinin hayatı boyunca planlamış olduğu hedeflere ulaşma yolunda ilerlemesi, stres durumlarını yönetebilmesi, karşılaşılabileceği kişisel zorluklarla baş edebilmesi ve koymuş olduğu hedefleri geri bildirimler sayesinde tekrardan düzenleyerek devam etmesi öz-yönetimle doğrudan ilişkilidir. Öz-yönetim kişinin amaçlarına giden yolda duygularının, davranışlarının ve tepkilerinin farkında olma ve bu duygu ve davranışlarını yönetme ve düzenleyebilme becerisidir (CASEL, 2005; Doll vd., 2004; Weissberg ve O'Brien, 2004). Yüksek öz-yönetime sahip bireyler hareketlerini sınırlayabilir, davranışlarının getireceği neticeleri önceden kestirebilir ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere çıktığı bu yolda karşısına çıkan kişisel zorluklarda kendilerini sakinleştirip motive edebilirler (Zins vd., 2004). Öz-yönetim alt boyutunun önemli özelliklerinden olan duyguları düzenleme becerisi duygusal anlamda çökmüş bir kişinin yeniden duygusal dengesine ulaşmasını sağlar (Gullone vd., 2010). Bu önemli bir ayrıntıdır çünkü öğrenciler günlük hayatlarında gerek akademik gerekse kişisel-sosyal alanlarında çok fazla strese maruz kalmaktadırlar (Bradley vd., 2010). İşte bireyin kendine göre bu stresle baş edebilme stratejisi oluşturması onun psikolojik sağlamlığını koruması açısından önemlidir (Gross, 2002).

Bunun yanında agrasiflik, üzüntü, stres, kaygı ve çöküntü durumlarının üstesinden gelebilen ve duygularını idare edebilen kişilerde sosyopati tavırlar ve hırçınlık daha az görülmektedir. Çocuklar içinde buldukları psikolojik yansımaları kontrol altına alabilmeli, duygularını fark edebilmeli ve stres durumları ile savaşılabilmelidir. Bu davranış ve tutumlara sahip olmayan kişi yakın çevresiyle problem yaşar, onları kendinden uzaklaştırır, akademik hayatında motivasyon kaybı yaşar, uygun olmayan hal ve hareketler sergiler ve bunalım yaşar. İlerleyen yıllarda antisosyal davranış, okul terki ve bağımlılık gibi problemler ortaya çıkar (Buchanan vd., 2008).

Sosyal-Farkındalık

Sosyal farkındalık kavramı da öz farkındalık kavramı gibi bireyin kendi değerlerinin farkında olması ve buna bağlı olarak hareket etmesi şeklinde belirtilmesine rağmen, sosyal farkındalık kavramı farklı bir beceri türüdür. Toplumsal hayatımızda karşımıza çıkan diğer bireyleri anlayabilme, onlarla empati kurabilme ve bunu gösterebilme, farklı fikirleri benimseyebilme, şefkat hissetme ve çeşitli gruplarla etkileşim kurma gibi terimleri içermesi yönünden öz farkındalık kavramından ayrılır (Goleman, 1995; Zins vd., 2004). Sosyal farkındalığı yüksek bireyler kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünme, başkalarının nasıl hissettiğini önemseme ve bu davranışlarının toplumsal kültürün bakış açısını nasıl etkilediğine önem verirler. Sosyal farkındalık becerisi toplumsal ilişkiler ve ortak yaşam alanı için önemli bir kavramdır. Dikkatli bir odaklanma ve sağduyu ile diğer bireylere yönelik değerleri anlamlı bir şekilde fark edebilme ve bunları farklı bir açıyla yansıtabilme kapasitesidir (Miller ve Haar, 1997).

Sosyal farkındalık becerisinin kilit noktalarında bulunan toplumsal iletişim kişilerin olaylara nasıl baktıklarını fark etme ve koşulsuz kabullenme topluma fayda sağlayan davranışlar sergilemekle ilişkilidir (Decety, 2009). Ve bununla birlikte bireyler kendi dürtülerinin ve hislerinin bilincinde olması kadar diğer kişilerin duygu ve davranışlarını da öngörebilmelidir (Loverland, 2005). Diğer kişilerin hisleri ile toplumsal etkileşim arasındaki ilişkinin farkında olabilmek ise sosyal farkındalıkla alakalıdır (Zins ve Elias, 2007). Sosyal farkındalık, karşımızdaki bireyi rahatsız edecek bir tavır sergilediğimizde o kişinin hangi duygu içerisine girdiğini anlamamıza ve bu davranışı sergilemiş olmaktan mutsuzluk hissetmemize yardımcı olur. Bütün bunlara baktığımızda sosyal farkındalığımızı geliştirip kullandıkça empatik düşünme davranışımız da bundan olumlu şekilde etkilenecektir.

İletişim Becerileri

Alan yazında sosyal yönetim, ilişki kurma becerileri adlarıyla da geçen iletişim becerileri kavramı kişilerle iş birliği içerisinde sağlam bir ilişki kurabilme, bu ilişkileri nitelikli bir şekilde devam ettirebilmektir. İletişim becerileri kavramı bireylerle iletişim kurarken ortaya çıkan sorunları yapıcı bir biçimde giderebilme, stresle veya baskı ile etkili bir şekilde baş edebilme ve gerektiğinde yardım isteyebilme veya yardım edebilme, açık iletişim kanallarını kullanabilme, takım halinde çalışabilme, etkili çalışma becerisi gösterebilme ve gerektiğinde liderlik özelliklerini kullanabilme şeklinde belirtilmektedir (Elias ve Moceri, 2012). İlişkilerin kontrolü bireyler arası ilişki kurma becerisi olarak belirtilen iletişim becerileri sağlıklı iletişim

oluşturma ve bu iletişimi devam ettirme becerisidir (CASEL, 2005; Weissberg ve O'Brien, 2004; Zins vd., 2004).

Yapılan çalışmalarda ilişki kurma becerisine sahip çocukların sosyal hayatlarında ve okul atmosferinde diğerleriyle iletişim kurup arkadaşlık başlatabildiği ve bir gruba kendini ait hissettiği belirtilirken, ilişki kurma becerisi daha az bulunan çocuklarda ise diğerleri tarafından onaylanmama ve terk edilme hissi ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak da okul başarisında dūřuř ve devamsızlık gibi durumların ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Sage ve Kindermann, 1999; Wentzel, 1999). İletişim kurma becerisi birey açısından önemli bir beceridir. Çünkü renci hayatının belli dönemlerinde farklı okullara gittiğinde veya farklı bir ortama girmek durumunda kaldığında orada bulunan yeni arkadaşlarıyla, retmenleriyle veya etkileşim kurduğu diğer bireylerle ilişki başlatırken bu beceriyi kullanır, sağlam ve faydalı ilişkiler kurarak bulunduğu çevreyi benimser ve oluşturduğu bu evre ile stres ve kaygı durumunda yardım ihtiyacını giderir (Hurtado vd., 2007; Mattanah vd., 2010).

Sorumlu Karar Verme

Sorumlu karar verme becerisi eğitsel, bireysel veya sosyal sorunları halletmek için oluşabilecek olası sonuçları sağlıklı bir şekilde analiz ederek, kişinin ve diğer bireylerin iyiliğini göz önünde bulundurarak uygun yollar bulma, bireysel eylemleri ve toplumsal ilişkilerinde sağlıklı karar verme becerisidir (Weissberg ve O'Brien, 2004; Zins ve Elias, 2007). Elias ve Mocerri (2012)'ye göre ise sorumlu karar verme becerisi bireysel ve toplumsal davranışlarda uygun ve yapıcı seçimler yapmaktır. Ortaya çıkan sonuçları göz önünde bulundurarak diğerlerinin haklarına saygılı, etik kararlar alabilmektir. Sorumlu karar verme kavramı adından da anlaşılacağı üzere sağlıklı karar verme ve kanıt kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bireyin yaşamına yönelik planlar oluşturma, etik ve ahlaki kriterler boyutunda kararlar verme, kişinin yaşamındaki diğer bireylerin faydasına hareket etme ve topluma bir katkıda bulunma potansiyelidir (CASEL, 2005).

Sosyal duygusal renme becerisinin en temel hedefi bireylerin bu beş yeterlilik alanlarını keşfedip hayatlarına entegre etmeleridir. Kişilerin kendilerine, diğer bireylere ve akademik ortamlarına pozitif olumlama oluşturarak daha sağlıklı arkadaş ilişkileri, sosyal ilişkiler, daha az kaygı durumları ve yüksek akademik başarıya ulaşmak için bu becerileri renmesi gerekmektedir (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003).

2.1.2. Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Ortaya Çıkışı ve Kuramsal Temeli

Sosyal-duygusal öğrenme becerisi için bireyler arası zekâ, etkileşim ve bu etkileşim dahilinde problem çözme yetisine sahip olma veya sosyal beceri eğitimi kullanılan terimlerdir (Trina, 1998). Bu terimler üzerine yıllardır yapılan çalışmalar sonucunda sosyal-duygusal öğrenme kavramına ulaşılmıştır ve bu kavram bütün bu araştırılan terimlerin çatısını oluşturmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerisi, çocuklara sosyal duygusal becerileri planlı ve tutarlı bir şekilde öğretilmesini içermektedir. Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin psikolojik sağlamlığını desteklemek ve karşılıklarına çıkabilecek herhangi bir zihinsel sağlık sorunlarında önleyici rolü oynamaktadır (Whitcomb, 2009).

1960'lı senelerden beridir zekâ ve duygu terimlerinin birbirinden ayrı düşünülemediği ve sosyal, duygusal, zihinsel süreçlerin birlikte ele alındığı görülmüştür. 2000'li yıllardan itibaren araştırmalar etkili ve sağlıklı yönetilen sosyal duygusal öğrenme programlarının okul atmosferini ve çocukların eğitimsel faaliyetlerini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Sosyal duygusal öğrenme kavramı çağın hızla ilerlemesi sonucunda önemini artırmaktadır. Çoğu anne, baba ve öğretmenler toplumsal sorunların bu denli artmasıyla birlikte aile, eğitim yuvaları ve toplumsal yapıların öğrenciler üzerinde etkisinin giderek kaybolduğu ve sosyal becerilerin öğrenilmesinin de azaldığı görüşünü savunmaktadırlar (Lickona, 1992). Çocuklar günlük yaşamlarında veya aile hayatlarında gözlemlemiş ve öğrenmiş oldukları davranışları okulda sergilemekten kaçınmazlar. Okul ortamında sergilediğimiz bu olumsuz tavırlar akademik başarıyı da olumsuz etkiler ve aynı zamanda eğitimcilerin ve diğer bireylerin programlarını sekteye uğratırlar (Finn vd., 1995; Freiberg vd., 2009). Buradan yola çıkarak eğitim yuvalarının akademik başarının artması için sadece zihinsel gelişimi değil bunun yanında öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Durlak vd., 2011). Bu durum, sosyal- duygusal öğrenme becerisinin kişinin kendini geliştirme sürecinde, sağlıklı bir kimlik oluşturmasında ve eğitim-öğretim hayatında önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramının baş temsilcisi Alfred Bandura'dır. Bandura kişinin davranışı doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını savunur. Birey başka bireylerin davranışını gözlemleyerek de öğrenebilir. Kişi gözlemlediği davranışların pekiştirildiğini görürse o davranışı kendisi de gösterir. Tam tersi gözlemlediği davranışın cezalandırıldığını görürse o davranışı yapmamaktadır (Eggen ve Kauchak, 1992). Örneğin bir öğrenci okulda başka bir

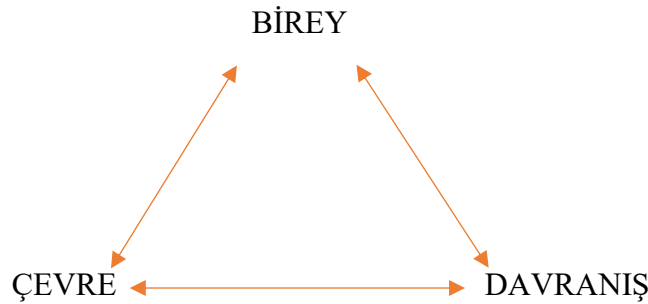
öğrencinin yaptığı davranıştan ceza aldığını görürse o davranışı yapmaktan vazgeçebilir. Yine aynı öğrenci okulda başka bir öğrencinin yaptığı davranıştan dolayı ödüllendirildiğini görürse o davranışa yönelebilir.

Sosyal öğrenme kuramını davranışçı kuramlardan ayıran özellik bilişsel süreçlerin de öneminden bahsetmesi olmuştur. Aynı şekilde bu kuramı bilişsel kuramlardan da ayıran özellik ise bir davranışı kazanırken bilişsel süreçlerin yanında sosyal öğrenmelerinde önemini vurgulaması olmuştur (Koç, 2003).

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler şunlardır:

- Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism):
- Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)
- Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)
- Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)
- Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability)
- Öz Yargılama Kapasitesi (Self-Reflective Capability) (Bandura ve Kupers, 1964)

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre birey, davranış ve çevre birbiri ile etkileşim halindedir. Bireylerin davranışları çevreden etkilenirken, çevre de bireyin davranışlarından etkilenmektedir (Çakır, 2011).



Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik

Sembolleştirme Kapasitesi: Geçmişte oluşturduğumuz izler kadar henüz yaşamamış olduğumuz olaylar da zihnimizde yerini almaktadır. Geçmiş ve geleceğin simgesi veya bilişsel temsilcisi olan fikirler, bireyin ileriki davranışlarına yön veren materyallerdir (Bandura, 1986).

Öngörü Kapasitesi: Bireyler kendilerine bir hedef koyup bu hedef doğrultusunda geleceklerini planlayabilmelidir. Kısacası düşünce davranıştan önce geldiğinden dolayı bireyler geleceklerini öngörebilmelidir. (Senemoğlu, 2013).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Bireyler özellikle de çocuklar davranışlarını gözleme yoluyla öğrenirler. Bu öğrenme ailedeki ebeveynleri taklit etme yoluyla başlar ve sonrasında ise sosyal hayatındaki dolaylı öğrenmelerle devam eder.

Öz Düzenleme Kapasitesi: Bireylerde kendi tepkilerini yönetebilme kabiliyeti bulunmaktadır. Bireylerin sergilemiş oldukları davranışlar genellikle kişinin içsel standartlarına ve kendi motivasyonuna bağlıdır (Bandura, 1982).

Öz Yargılama Kapasitesi: Bandura (1977) kişinin, kendisi ile ilgili kararlarına öz yeterlik adını vermektedir. Öz yeterlik, kişinin davranışlarının seçimini, bir davranışta göstereceği çabayı, bir zorlukla karşılaştığında harcayacağı sabrı, hissedeceği stres veya güven sınırını etkiler (Bandura, 1982).

Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Dikkat etme süreci; bireyin ilgi alanı, ihtiyaçları, hedefleri, değerleri, model aldığı kişiye duyulan sempati ve geçmiş davranışlarına aldığı ödüller gözlem yoluyla öğrenme sürecinde önemli unsurlardır.

Hatırda tutma süreci; gözlem yoluyla edinilen bilgiden faydalanabilmek için gözlemcinin model aldığı kişinin tavırlarını anımsaması gerekir. Bu sebeple gözlenen bilgi sembolleştirilip programlanmakta ve hafızada muhafaza edilmektedir.

2.1.4. Duygusal Zekâ (EQ)

Duygu, bireyin ait olduğu ortamda hoşnutluk ya da hoşnutsuzluklarını belli eden davranışlar bütünüdür. Bireyin yaşamış olduğu his ya da duygulanımdır (Santrock, 2012).

Zekanın tanımında araştırmacılar ortak bir paydada buluşamamıştır. Bazıları zekanın genetik faktörlerle aktarıldığını düşünürken, bazıları da hafıza, sorgulayıcı beyin, geçmiş ve gelecekteki düşüncelerin sentezi şeklinde düşünmüşlerdir (Gander ve Gardiner, 2007).

Zekâ, düşünceler, terimler, ilişkiler, kavramlar, iletiler, ilkeler ve yönergeler ile baş edebilmektir. Günlük hayattaki elle tutulur somut ürünler yerine soyut düşünceler, bilişsel olaylarla mücadele edebilme gücüdür. Özetleyecek olursak aslında zekâ, yeni bir şey öğrenme yeteneğidir. Özellikle sözcük ve sembollerden faydalanarak bir sonuca varabilme kapasitesidir (Güney, 2000).

Bar-On duygusal zekayı kişinin etrafından gelen baskı ve isteklere karşı sağlıklı bir süreç geçirebilmek ve bireyin işini kolaylaştıracak kişisel, duygusal ve sosyal beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır (Acar, 2001).

Duygusal zekâ kavramını ilk kullanan Mayer ve Salovey (1999) olmuştur. Mayor ve Salovey (1999) araştırmalarında duygusal zekayı, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını, düşüncelerini gözlemleyerek onları kendi değerlerinin süzgecinden geçirerek kendisine rol model alma kapasitesi olarak belirtmişlerdir. Bu sayede bilişsel ve duygusal süreçleri sentezleyerek bilişsel kuramların farklı bir boyutuna ulaşmışlardır (Mayer ve Salovey, 1993).

Kişinin kendi duygularının, düşüncelerinin, değerlerinin ve tutumlarının farkında olması, bunları özümseyerek analiz etmesi, stres ve kaygı durumlarında kullanabilmesi, sosyal yaşantısındaki diğer bireylerin duygularının farkında olması ve iletişim ağını sağlıklı şekilde devam ettirebilmesi duygusal zekanın kapsamındadır. Buradan anlaşılacağı üzere duygusal zekâ kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark edip değerlendirmekten ziyade bu duyguları sosyal yaşantımıza, iş hayatımıza ve ilişkilerimize entegre ederek bu sürece anlamlı yanıtlar vermemize yardımcı olur (Cooper ve Sawaf, 1997).

Kişiye kalıtsal olarak aktarıldığı düşünölen IQ'nun tersine duygusal zekanın sonradan öğrenilebileceği savunulmaktadır. İnsanlar yapmış olduğu davranışlarını gözlemleyip analiz ederek bunlardan kendilerine ders çıkardıklarında duygusal zekâları gelişecektir. Bazı incelemeler sonucunda bireyler kendi duygu, düşünce ve değerleriyle hareket edip, başkalarıyla iletişimlerinde empati kurarak ve sosyal yaşantılarında kendilerine motivasyon sağlayarak duygusal zekalarını günden güne geliştirdikleri sonucuna varılmıştır (Goleman, 1998).

Bireyler iş hayatına başlayana kadar birçok sınava tabi tutulurlar. Bu sınavlarda başarı elde etme kriteri olarak IQ son derece önemlidir. Çoğu birey bu sınavlarda üstün başarı göstererek iş hayatına atılmış olabilir ancak sosyal yaşantısında ve iş arkadaşları ile iletişim konusunda IQ'nun tek başına yetersiz kalması da duygusal zekanın önemini vurgulamaktadır. IQ ve duygusal zekâ aslında birbirini tamamlayıcı bir noktadadır. Günlük hayatta karşımıza çıkan büyük problemleri çözmek için duygusal zekâ, IQ ile bağlantı kurarak daha pratik ve sağlam çözümler üretilmesine yardımcı olur (Bülbüloğlu, 2000; Goleman, 1996; Seligman, 1998).

Kişinin elde etmiş olduğu duygusal zekâ sınırının belirtileri, duygusal zekâ yeterlilikleridir. Goleman (1996) duygusal zekâ yeterliliklerini beş alt başlıkta ele incelemiştir:

Özbilinç (kendini tanıma): Kişinin kendi duygularını hissedip farkında olması ve bu farkındalığını olumlu ve olumsuz olaylarda kullanarak kendini değerlendirebilmesidir.

Duyguları idare edebilmek (kendini yönetme): Kişinin kendi duygularını yönetebilmesi ve bunu yaparken stresli durumlar karşısında kendisini sakinleştirerek başa çıkabilmesidir.

Empati: Kişinin olaylar karşısında kendisini başka kişilerin yerine koyabilmesidir. Onların baktığı pencereden tarafsız bir şekilde bakabilmektir.

Motivasyon: Kişinin hedefleri doğrultusunda kendisini motive edebilmesi, önüne çıkan baskı ve stres karşısında bıkmama yeteneğidir.

Sosyal beceriler: Kişinin toplumsal yaşantısındaki ilişkilerini sorunsuz ve sağlam temellere dayandırabilme yeteneğidir.

2.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ deyince genellikle akla gelen ilk alanlar matematik ve sözel zekâ alanları iken Gardner bu zekâ alanlarının dışında birbirinden bağımsız başka zekâ alanları olduğunu da belirtmiştir. Gardner zekanın tek bir alandan ibaret olmadığını, farklı yetenek alanlarından oluştuğunu ve zaman içerisinde bu yetenek alanlarının geliştirilebileceğini savunmuştur. Her birey birbirinden farklı gelişim özellikleri sergilemektedir ve bu zekâ alanlarında da bireysel farklılıklar önemlidir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramından sonra mizah, içine doğma becerisi, yemek pişirme gibi birçok farklı zekâ alanları da keşfedilmeye başlanmıştır. Fakat araştırmalar neticesinde bu yeni alanların ayrı bir zekâ türü olarak tanımlanamayacağı ve diğer zekâ alanların içerisinde halihazırda var olduğu sonucuna varılmıştır (Gardner, 1999).

Gardner, yaptığı çalışmalarında inanılmaz başarılar elde etmiştir ve üst zekâ seviyesine sahip bireyleri gözlemlemiştir. Bunlara bağlı olarak 8 farklı zekâ alanı olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Gardner, 1993).

Sözel/Dilbilimsel Zekâ

Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanma becerisidir. Bu zekâ alanı Gardner'e göre kişilerin en üstün yetenek alanıdır (Gardner, 1993). Şair, yazar, gazeteci, köşe yazarı, editör, satış elemanı, tarihçi, çevirmen, konuşmacı, politikacı, avukat gibi mesleklere sahip bireyler bu zekâ alanına sahiptirler.

Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, sayıları kullanma yeteneğine sahip olan, sonuçları öngörebilme becerisine sahip olan bireylerde görülen yetenek alanıdır. Soyut problem çözebilme, akıl yürütme ve birbiri arasındaki karmaşık olayları anlayabilme yeteneğidir. Matematik profesörü, bilim adamı, muhasebeci, bilgisayar programcısı, bankacı, araştırmacı, veri analizcisi gibi meslek alanları bu zekâ türüne sahiptir.

Müziksel Zekâ

Şarkıların melodilerini anlayabilme, tonunun yüksekliğini ayarlayabilme, duyduğu müziği çalabilme yeteneğine sahip bireylerde görülen zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı yüksek kişiler genellikle müzisyen, şarkıcı, besteci, müzik öğretmeni, ses mühendisi veya orkestra şefliği gibi meslek dalları ile ilgilenirler. Bu kişilerde müzik aletlerine karşı duyarlılık ve ilgi bulunmaktadır.

Görsel/Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekânın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, görünümler, resimler ve öteki görsel sembollerdir (Gürkan ve Gökçe, 2000). Üç boyutlu bir nesnenin alabileceği şekilleri zihinde canlandırabilme yeteneğidir. Zihinde tasarladıklarını şekil ve grafik haline getirip onları çizme, boyama gibi özellikleri de bulundurur. Bu özelliğe sahip bireyler mimarlık, fotoğrafçılık, grafik tasarımcısı, moda tasarımcısı, ressam, sosyal medya yönetimi, avcılık gibi mesleklerde oldukça başarılıdırlar.

Bedensel/Kinestetik Zekâ

Bir kişinin kendini ifade edebilmesi, bir ürün ortaya çıkarması veya bir problemini çözebilmesi için vücudunu kullanabilme becerisidir. Kinestetik zekanın ilerlemesi yalnızca atletik vücuda sahip bireylerle sınırlanmamaktadır. İnce motor becerileri geliştirebilme, jest,

mimik ve beden dilini kullanabilme gibi özellikler kinestetik zekâ alanının içerisinde yer almaktadır. (Bellenka, 1997; Bumen, 2004). Dansçılar, sporcular, beden eğitimi öğretmenleri, atletler, cerrahlar, spor eğitmenleri, futbolcular bu zekâ alanının özelliklerini göstermektedirler.

Sosyal/Bireylerarası Zekâ

Diğer bireylerle iletişim kurarken onları anlayabilme, empati kurabilme, stres ve kaygı durumlarını azaltabilme, ortaya çıkan sorunların nedenlerini analiz edip o sorunları çözebilme yeteneğine sahip kişilerde görülen zekâ alanıdır. Liderler, yaşam koçları, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, psikologlar, doktorlar, hemşireler, iş adamları, sosyal hizmet uzmanları bu zekâ alanına ait özellikleri taşımaktadırlar.

Bireysel/Özedönük Zekâ

İçsel zekâ olarak da bilinen bu zekâ alanı kişinin kendi özelliklerini tanıyabilmesini, potansiyelinin farkında olmasını, hedeflerini belirlemesini, beklentilerini ve isteklerini net bir şekilde bilerek hareket etmesini, kaygısını kontrol ederek kendi problemlerini çözebilmesini içermektedir. İçsel zekâsı gelişmiş bireyler zamanında düşünmeyi, hareket etmeyi ve kendini eleştirme sorumluluğunu bilen kişi olarak belirtilmektedir (Bellenka, 1997).

Girişimci, araştırmacı yazar, yaşam koçu, filozof, dini lider, psikolog gibi meslekler bu bireysel zekâ alanının özelliklerini taşımaktadır.

Doğacı Zekâ

Gardner'ın yedi zekâ alanına 1995 yılında eklemiş olduğu sekizinci ve son zekâ alanı olan doğacı zekâ, doğada olup bitenleri gözlemlene yeteneğidir. Gardner bu zekâ alanının özelliklerinin belirli bir coğrafyada görülen bitki florasını ve hayvan türlerini tanıyabilen, doğal yaşamdaki farklılıkları analiz edebilen ve bunları avlanırken, tarım yaparken ve deneysel faaliyetlerde kullanabilen bireylerde görülebileceğini belirtmiştir (Gardner, 1994).

Ziraat mühendisliği, coğrafya öğretmenliği, veterinerlik, meteorolog, biyolog, zoolog, jeolog, çevre bilimci gibi meslekler doğacı zekâ alanını içermektedir.

2.1.6. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır.

Problem Çözme Becerileri

Problem, bir durum karşısında anlık çözümler üretemediğimiz bir durumken, çözüm çeşitli senaryolar veya çözüm yolları arasında seçim yapmak eylemidir (Ramsey 1989). Vygotsky problem çözmeden bahsederken, kişinin gündelik hayatında sosyal iletişim sonucunda davranış olarak kazandığı bir güçtür şeklinde bahsetmiştir (Thornton, 1998).

Problem çözme becerisi bir stres ve kaygı durumu karşısında bireyin sorununu analiz ederek kendi yapabileceklerinin farkına varıp mantıklı çözümler üretebilmesidir. İnsanlar sosyal varlıklardır ve gündelik yaşamlarında problemler ve tartışmalar sürekli karşılımlarına çıkabilmektedir. Her zaman bu problemleri uygunlukla aşabilmek mümkün olmayabilir ve bu süreç kişileri endişelendirebilir. Problem çözme becerisi bireyin problem durumlarını aşabilmek için ne tür çözümler üreteceğini söyler. Bireyin sosyal yetisi başarılı değilse çatışmalarla ve düşünce farklılıklarıyla karşılaşarak baskılandığında çözüm üretmede zorluk yaşamaktadırlar (Soysal, 2011).

Bingham problem çözme üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda Dewey'in çalışmalarına dikkat çekmiştir ve bazı problem çözme aşamalarını oluşturmuştur. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

1. Problemi süzgeçinden geçirip belirlemek ve problemle baş etme çabasını kendinde hissetmek.
2. Problemin ne olduğunu belirtmek, tanımlamak ve ne tür problem grubuna dahil olduğunu keşfetmek.
3. Problemin taramasını yapmak, literatür elde etmek ve kaynaklar oluşturmak.
4. Yapılan tarama sonucunda elde edilen bilgilere göre problemi ortadan kaldırmaya yönelik planlar yapmak.
5. Oluşturulan planları inceleyerek arasından iyisini seçmek.
6. Seçilen plan dahilinde harekete geçmek.
7. Uygulanan planı eleştirmek (Fidan, 1985).

Problem çözme becerileri çocukluktan itibaren gelişmektedir ve bu gelişim akademik süreçte daha da artmaktadır. Bu beceri eğitim sürecinin önemli bir ürünüdür. Öğrencilerin

sorgulayıcı, bilimsel, yaratıcı düşünme ve sorun çözme gibi üst seviye düşünme becerilerini genişletir. Bunun sonucunda bireyler bu düşünme becerilerini kullanarak, olaylara yeni bir bakış açısı geliştirirler ve gelişen çağa ayak uydurmuş olurlar (Kalaycı, 2001; Mayer, 1992).

İletişim Becerileri

İnsanlar yeterli iletişim becerisine sahip olduklarında gerek günlük yaşamlarında gerekse iş hayatlarında faydasını çokça görmektedirler. Bireyler aile ilişkilerinde, arkadaşlık ilişkilerinde veya toplumsal ilişkilerde mutlaka çatışma yaşamaktadırlar. İşte etkili iletişim becerisi burada kendini göstermektedir. İnsanlarla daha fazla iletişim kurmayı gerektiren psikolojik danışman, doktor, halkla ilişkiler uzmanı, satış elemanı, sosyolog gibi mesleklere sahip bireyler bu becerilerde daha başarılı olmaları gerekmektedir (Egan, 1994).

Kişilerin gereksinimlerini gidermek amacıyla yararlandıkları farklı etkileşim türleri o kişilerin tutum, hal ve hareketlerini meydana getirir. Bazı bireyler etrafıyla etkileşim içindeyken ve gereksinimlerini giderirken asabi, diğerlerini hor görme ve umursamama gibi davranışta bulunabilirler. Bunun yanında tam tersi utangaç, hedeflerini gerçekleştirememiş, gereksinimini gidermekte kaygı duyan ve kızgın hisseden bireylerde olabilmektedir (Voltan, 1980). Bu durum aslında bireylerin iletişim kurarken ne yapacaklarını bilmediğinin göstergesidir.

İnsanların sergilemiş oldukları hal ve hareketler mutlaka bir ima barındırır. Alan yazın incelendiğinde birçok iletişim şekli olduğu görülmektedir. Mesela bireyin kendisiyle olan iletişim, sosyal medya yoluyla oluşan iletişim, bir ülkeden farklı bir ülkeye kurulan ilişki gibi yön tayin etmeyen iletişim şekilleri vardır. Fakat bireyler arası kurulan ilişki ve iletişim ağı bunlardan ayrılmaktadır. Bireyler arası iletişim en az iki bireyin teması sonucunda birbirlerine sunmuş oldukları paylaşım şeklidir (Pearson ve Nelson, 1997). Kişilerin bir amaçlı ya da amaçsız olacak şekilde birbirlerine mesaj verme dahilinde yakınlık içine girme olayına kişiler arası iletişim denir (Tubbs ve Moss, 1991).

İletişim kurma becerisinde başarılı olan bireyler diğer bireylerle iletişim kurarken kendisini diğer kişilerin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerine ortak olma, söylemek istediği iletiyi net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme, iletişim halinde olduğu kişileri koşulsuz kabul etme, gerçek yüzünü açıkça gösterme, kendisini ve duygularını gizlememe ve ben dilini kullanma davranışlarını gösterirler (Şahin, 2014). Kendine güvenen bir beden duruşu sergileme, karşıdaki kişiyle doğrudan göz teması kurma, duygu ve düşünceler ile kendini net bir şekilde ifade etme, ortalama bir ses tonu kullanma, karşıdaki kişiye geri dönütler vererek etkili bir

şekilde dinleme etkili iletişim becerilerinin göstergesidir (Elias ve Tobias, 1996; Elias vd., 2003; Payton vd., 2000).

Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri kişinin inançları, değerleri, özgürlükleri, tutumları, hissettikleri ve kendisinde farkında olduğu bütün özelliklerini barındırır. Birey kendini eleştirerek veya değerlendirerek kişiliğini geliştirebilir. Birçok araştırmacı kendilik değeri üzerine tanımlar yapmışlardır. Kendilik değeri, kişinin kendisini eleştirmesi, bu eleştiri üzerine kendisine yönelik kabul veya kabul etmeme derecesini ve bireyin yetkin, başarılı ve değerli olduğuna inanma seviyesini belirtir (Coopermith, 1967). Kişinin benliğine yönelik oluşturduğu pozitif ya da negatif eleştirilerden kaynaklı göstermiş olduğu mutluluk veya mutsuzluk duygularıdır (Thomas ve Sanandaraj, 1984). Major (1998) ise kendilik değerini diğer kişiler tarafından önemli olduğunu düşünmesine yönelik kendini derecelendirmesidir.

Düşük kendilik değerine sahip bireyler, önemli hissedebilmek için çevresindekiler tarafından sürekli olarak doğrulanma isteğinde bulunurlar (Joiner vd., 1992). Bunun yanında tam tersi kendilik değeri yüksek olan bireyler ise kendilerinin daha iyi farkındadırlar ve yapabildiklerine dikkat kesilirler (Baumeister ve Tice, 1985). Kendilik değeri aslında kişinin öz farkındalığıdır ve bireyin kendi tutum ve değerlerine odaklanmasını belirtir (Kabakçı, 2006).

Stresle Başa Çıkma Becerileri

Gündelik yaşamda sıklıkla karşımıza çıkan stres kavramı son yıllarda fazlaca araştırmalara konu olmuştur. İnsanlar spontane ilerleyen yaşamlarında farklı bir durumla karşılaştıklarında ilk etapta bu duruma alışmış sonrasında ise kabullenemediğini fark etmişlerdir (Selye, 1997). Stres, bir olay veya durumun birey açısından fiziksel ve psikolojik zorlanma durumunda meydana gelen tepkidir (Hellriegel, 1992).

Bir kişinin strese girebilmesi için hayatındaki değişikliklere uyum sağlayamayıp belirli ölçütte etkilenmesi gerekir. Dolayısıyla stres, kişinin içinde bulunduğu çevrede oluşan bir farklılığın ya da kişinin yeni bir mekâna geçmesi sonucunda yarattığı etki ile ilgilidir. Bireyin geliştirmiş olduğu kişilik özelliklerine göre de bu etki şekillenmektedir (Eren, 1998).

Stresle başa çıkma, kişilerin kaygı durumlarını kontrol altında tutabilmeleri için vermiş oldukları çabadır (Folkman, 2010). Şahin ve Durak (1995), stresle başa çıkma becerilerinin beş farklı yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlar; kendine güvenli yaklaşım, çaresiz

yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma yaklaşımlarıdır (Özdemir vd., 2011).

Stresle baş etmede süreci sağlıklı yürütebilmek amacıyla, yukarıdaki yaklaşımlardan farklı olarak gevşeme egzersizleri, doğru nefes alıp-verme egzersizi, meditasyon, sağlıklı beslenme, düzenli spor, zaman planlaması yapma ve etkili iletişim kurabilme gibi metotlardan da faydalanılabilmektedir (Aydın, 2001).

Stresle başa çıkma, duygu odaklı başa çıkma ve problem odaklı başa çıkma şeklinde iki işleve sahiptir. Duygu odaklı başa çıkma, duyguların ve stresin düzenlenmesine, problem odaklı başa çıkma ise strese neden olan sıkıntının yönetilmesi ile ilgilidir (Folkman, 1984).

2.1.7. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Asra ve Cırık (2023) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerinden olan öz farkındalık, sosyal-farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eryıldırım ve Gulozer (2023) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme becerileri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Toraman ve Sarıgedik (2023) kurum bakımında kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapmış oldukları çalışma sonucuna göre bu değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Aynı zamanda annenin iş yaşamında bulunmasının, çocukların öz yeterlilik, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal becerilerini yükselten bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada Bayram (2022), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek çıktığını belirtmiştir. Çalışmanın sonucuna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yüksek düzeyde sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda medeni duruma göre sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yine bu çalışmaya göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutu olan öz farkındalık ve akademik öz düzenleme boyutları incelendiğinde medeni durumu bekar olanlarda daha yüksek çıkmıştır.

Yıldız ve Kahraman (2021) yaptıkları çalışmaların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını vurgulamışlardır. Araştırmadan çıkardıkları bu sonucun yaşamımızda kız ve erkek çocukların yetiştirilme tarzındaki benzer davranışlar ve gelişimler olduğunu da belirtmişlerdir. Aynı araştırma bulgularına göre anne ve babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anne ve babası ilkökul mezunu olan çocuklara göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Aksoy (2020) çalışmasında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve ölçeğin alt boyutlarında kızlar ve erkekler arasında bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Karacan-Özdemir ve Bacanlı (2019) ise yapmış oldukları çalışmalarında sosyal duygusal öğrenme becerisinin ruh sağlığına ve akademik başarıya olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yazgı (2019), üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Ve bu çalışma sonucuna göre sosyal duygusal öğrenme becerisi ile üst bilişsel farkındalık değişkenleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel farkındalık arttıkça sosyal duygusal öğrenme düzeyinin de artacağı belirtilmiştir.

Albakır-Yavuz (2019) da sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yavuz (2019) ve Candan (2018) araştırmalarında sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığını vurgulamışlardır. Candan (2018), yaptığı araştırmaya göre ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine aynı araştırma sonucuna göre sosyal ilgi unsurları sosyal duygusal öğrenme kavramının bütün alt boyutlarını yordamaktadır.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) yaptıkları çalışmada ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yine bu çalışmada üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özgüven, arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık algısı becerilerinin dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ve anne ve babaların eğitim düzeyinin artmasıyla beraber çocukların iletişim kurma da daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öztürk (2017) yapmış oldukları çalışmalarında sorumlu kararlar verme becerilerinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Akcalan (2016) yapmış olduğu araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerisinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. İşeri (2016) ise çalışmasında lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak istemiştir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme düzeyi ölçek ortalamasına göre lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri yüksek çıkmıştır ve duygusal zekâ ile sosyal duygusal öğrenme arasına anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kuyulu (2015) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Yılmaz (2014) yapmış olduğu araştırmasında ortaokul öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelidir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin anne baba tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Anne babasıyla sağlıklı ve sıcak ilişkiler kuran bireylerde problem çözme, iletişim becerileri, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerde başarılı oldukları saptanmıştır. Yine bu araştırma sonucuna göre erkeklerde görülen iletişim becerileri, stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Merter (2013) ise ortaokul öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmasında sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin yaşa bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Klemola ve diğerleri (2013) beden eğitimi öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkili oldukları sonucuna varmışlardır.

Sklad ve diğerleri (2012) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre sosyal-duygusal öğrenme becerileri yükseldikçe agresiflik, madde kullanımı, davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüştür (Aspy vd., 2004; Bradshaw vd., 2009; Moffit, 2011). Körler (2011), yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyini yordamada en önemli değişkenin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Brown ve Alber (2011), araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-duygusal öğrenme becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Domitrovich (2009) ise öğretmenler yapmış olduğu çalışmasında tecrübe, yaşanmışlık ve dikkatin eğitim sürecine kullanılan etkinlik ve materyalleri etkilediğini öne sürmüştür. Kılıcıgil ve diğerleri (2009) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi iletişim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Korkut ve Kabakçı (2008) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıfa giden kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde sosyal duygusal öğrenme becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı çalışma sonucuna göre altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre stresle baş etme konusunda daha iyi oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre kızların iletişim becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiş, sebebinin ise toplumsal beklentiler ve yetiştirme tarzı ile alakalı olabileceğini söylemişlerdir.

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı ile ilgili okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmaların yanında öğretmenlerle de fazlaca çalışmalar yapılmıştır. Triliva ve Poulou (2006) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin kültürel geçmişi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Dalkılıç (2006) ise araştırmasında ergenlerin problem çözme ve iletişim becerileri düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Payton ve diğerleri (2000) araştırmalarında okul öncesi eğitimden ilkokul ikinci sınıf bitimine kadar olan dönemde sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkisini çalışan araştırmaları analiz etmişlerdir. Bu programların öğrenciler açısından sosyal, kişisel ve eğitim hayatlarına pozitif yararlar kattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bilir ve Dabanlı (1981) yapmış olduğu araştırmasında ergenlik dönemindeki bireylerin ebeveyn tutumlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerine nasıl bir etki ettiğini öğrenmek istemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

2.2.İlişkisel Saldırganlık

İnsanlar sosyal varlıklardır ve yaşamları boyunca diğer insanlarla iletişim ve etkileşim halindedirler. Ve bu etkileşimler sonucunda insanlarla duygusal yakınlık içine girmektedirler. Kurulan bu yakınlık ve iletişim sonucunda her birey kendini güvende hissetmek ister ve bunu farklı şekillerde ortaya koyar. Ortaya koyulan bu tepkiler sonucunda karşılıklı etkileşim başlamış olur ve toplum içerisinde algılama şekline yön verilir. Bireyler başka insanlar

tarafından saygın, değerli, bir şeyleri başarmış ve güçlü olarak algılandıkları zaman kendilerini güvende hissederler. Bireylerin bu güven duygusu ve bir şeyleri başarma çabaları sosyal ilişkilerinde sağlıklı olmayı ve ilişkilerine yön vermelerine yardımcı olmaktadır (Reiss, 2004).

Bireylerin içinde bulunduğu bu güvenli ortamın devam edebilmesi için sürekli çaba harcaması gerekmektedir. Ve bunu yaparken sosyal yaşamlarında kullandıkları metotlar onların diğer insanlarla arasındaki ilişki ve iletişimine yön vermektedir. Bireylerin bu çabaları sonuç verip diğer bireyler de bu çabalara ve samimiyete geri dönüt sağladığında bireylerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyacı giderilmektedir. Diğer taraftan kişilerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyaçlarını karşılama istekleri kısıtlandığında, kişiler sadece kendini düşünebilmekte ve yakın ilişki kurmak istediği kişiyi ve ihtiyaçlarını geri plana atabilmektedir (Mayo, 2009). Bunun sonucunda da insanlar kişiler arası ilişki ve iletişimlerinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Cillessen ve Mayeaux, 2004).

Saldırganlık geçmişten günümüze kadar bizi izleyen ve tüm bireylerin içinde var olan ve yeri geldiğinde ortaya çıkarılan bir durumdur. (Coie vd., 1999). Günümüze kadar birçok bilim insanı tarafından araştırmalara konu edilmiş ve alan yazında birçok tanımı yapılmıştır. En genel ifadesiyle saldırganlık, sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi hedefleyen herhangi bir davranıştır (Can, 2002).

Saldırganlık; kızgınlık, hasımlık, yarış içerisinde olma, engellenme, endişe gibi durumlardan dolayı ortaya çıkan ve diğer bireylere zarar vermeyi, durdurmayı, engel olmayı veya kişinin kendisini korumayı amaçlayan fiziksel, sözel veya sembolik her çeşit hal ve hareketlerdir (Budak, 2005).

Saldırganlık yönünde yapılan çalışmalar, ilk olarak saldırganlığın fiziksel boyutuna yoğunlaşmıştır; objelere ya da başkalarına vurma, yumruk atma, hakaret etme, kötü söz söyleme gibi daha çok fiziksel yollarla insanlara zarar verme davranışına odaklanmışlardır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar ise, olumsuz yüz ifadesi, vücut duruşu, dedikodu yapma, dışlama, ilişkileri manipüle etme gibi saldırganlığın fiziksel olmayan yönüne odaklanmışlardır (Archer, 2001).

2.3.Saldırganlık Türleri

Saldırganlık çeşitli fikirlerle desteklenerek sınıflandırılmıştır. Saldırganlığın pek çok tipi olmakla beraber burada saldırganlığın iki boyutu ele alınmıştır.

2.3.1. Fiziksel/Sözel Saldırganlık

Fiziksel Saldırganlık; kişinin diğer kişilere zarar verme amacıyla göstermiş olduğu davranışlar bütünüdür. Bu saldırganlık tipinde birey, çevresine fiziksel şiddet uygular (Moeller, 2001). Bu durumda bir davranışın fiziksel saldırganlık olarak ifade edilebilmesi için fiziksel şiddeti mutlaka barındırması gerekir. Ancak bir davranışa saldırganlık diyebilmek için yaralanma olması gerekli değildir (Buss, 1961). Bu saldırganlık türü gözle görülebilir ve zarar verme niyetinin açık olduğu bir saldırganlık türüdür.

Sözel Saldırganlık; kişinin diğer kişilere yönelik, psikolojik zedeleme maksadıyla çaba harcadığı sözel ifadelerin tümüdür (Günay, 2011). Argo konuşma, lakap takma, tehdit etme, küfretme, bağırma, tartışma, aşağılama gibi kızgınlık belirtilerinin sözlü olarak ifade edilmesidir (Wenar, 1994). Sözel saldırganlık sonucunda fiziksel saldırganlığı getirebilir. Bu durumda sözel saldırganlık fiziksel saldırganlığın habercisi denilebilir (Glascock, 2008).

2.3.2. İlişkisel Saldırganlık

İnsanlar birbiriyle iletişim kurmadan hayatlarını idame ettiremezler ve bu iletişimi diğer insanlarla sosyalleşerek ortaya koyarlar. (Hartup vd., 1993). İnsanların yaşamları boyunca yapmaları gereken gelişim görevleri vardır. İlişkisel saldırganlık davranışının nasıl ve ne ölçüde sergileneceği hususunda etkileyici role sahip kişilerin insanlar arası iletişimi ise kişilerin gelişim süreçlerindeki gelişim özellikleri ve gelişim ödevleri ile şekil almaktadır (Yoon vd., 2004).

Her büyüme evresi kişiye has kazanımlarla ya da gelişim ödevleri ile kişilerin iletişim kurma metotlarına yol göstermekte ve bu sebeple saldırganlık davranışlarının nasıl ve ne şekilde sergileneceğini de belirlemektedir (Pellegrini ve Roseth, 2006). Örneğin, çocuklar zihinsel ve sosyal gelişimlerdeki engellenmeler sebebiyle bireyler arası ilişkilerinde zarar vermek için doğrudan yöntemleri tercih ederken, üniversite zamanlarına denk gelen genç yetişkinlik dönemindeki kişiler ise hem gelişim dönemi özellikleri hem de sosyal ilişkilerindeki farklılaşmadan kaynaklı ilişkisel saldırganlığı diğer saldırganlık türlerine göre daha fazla kullanabilmektedirler (Green vd., 1996). Dolayısıyla ilişkisel saldırganlık yoluyla önem verdikleri ilişkilerinin zarar görmesini engelleyebilmekte ve gelişim görevlerini eksiksiz olarak gerçekleştirme ihtimallerini artırabilmektedirler.

İlişkisel saldırganlık diğer saldırganlık türlerine göre daha örtük ve dolaylı bir saldırganlık türüdür. Burada saldırgan kendisi gizlenebileceği gibi zarar verme niyeti de

gizlidir. Sosyal yaşamında dışlama yaparak, dedikodu çıkararak, ilişkiyi manipüle ederek karşımıza çıkmaktadır. Karşıdaki bireyin sosyal çabalarını engelleyerek ve başkalarına da engellemesi için baskı kurarak davranışta bulunması bir ilişkisel saldırganlık örneğidir (Crick ve Grotpeter, 1995).

Underwood ve diğerleri (2001) ilişkisel saldırganlığın başkalarına hem psikolojik hem de duygusal olarak zarar verme davranışı olduğunu ifade etmektedirler. Bu araştırmacılara göre saldırgan davranışın, hele de ilişkisel saldırgan davranışın belirli bir kalıba sokularak tanımlanması ve nicel bir bakış açısıyla anlatılması veya izlenmesi güçtür, çünkü zarar vermeye yönelik amacın görünümü duruma göre farklılık gösterebilir ve biraz da kişiseldir. (Merrell vd., 2006).

İlişkisel saldırganlık, saldırganlık davranışına maruz kalan kişinin sosyal ilişkilerinde bir topluluk tarafından onaylanma ve bir topluluğa ait hissetme duygularını zedeleyen saldırganlık davranışlarıdır (Crick ve Grotpeter, 1995). İlişkisel saldırganlık davranışı için, zarar verme davranışının başkalarının ilişkilerine zarar verme ya da zarar verme tehdidinde bulunulması şeklinde gerçekleştirilmesi de denilebilir.

2.4.İlişkisel Saldırganlığın Kuramsal Temeli

Saldırganlık davranışları birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır ve bu faktörlerin nasıl etkileştiği konusunda birçok farklı görüş ortaya atılmıştır. Psiko-analitik kuramın kurucusu olan Freud saldırganlık davranışını iç güdü ile açıklamaktadır ve bunun doğuştan geldiğini savunmaktadır. Biyolojik kuramlar ise merkezi sinir sistemi, beyin ve endokrin sisteminin işleyişindeki bozukluklar ile açıklamaktadır. Bu kuram saldırganlık davranışının doğuştan geldiğini ve bu davranışta genetik faktörlerin etkili olduğunu savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının savunucusu Bandura ise saldırganlık davranışının doğuştan getirilmediğini, çevre ile etkileşim sonucunda sonradan öğrenilen bir davranış olduğunu savunmaktadır. Bu kuram daha çok model alma ve gözlem yoluyla öğrenme üzerinde durmuştur. Engellenme kuramları ise saldırgan davranışların doğuştan değil bireyin davranışlarının engellenmesi sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır (Baron ve Richardson, 1994). İlişkisel saldırganlık davranışları kişilerin zihinsel ve sosyal gelişimleri ile doğrudan anlamlı ilişkiler içermektedir. Kişilerin sosyal yaşamlarında kendilerini kabul ettirme ve güvende hissedebilmeleri için sergiledikleri ilişkisel saldırganlık davranışları vermiş oldukları çabalara göre şekillenmektedir (Young vd., 2006). Bu amaçla ilişkisel saldırganlık davranışı,

bireyin hal ve hareketlerini zihinsel süreçler vasıtasıyla sosyal hayata karşılık verme olarak açıklayan sosyal bilgi işleme yaklaşımı (modeli) tarafından incelenmiştir.

2.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Yaklaşımı

İnsanlar çevresinde olan biteni gözlemleyip bunları süzgeçten geçirip kendi içsel dünyasında eşleştirip, zihnine yerleştirmektedir. Bu bireylerin uyarılarına algılama süreçleri birbirinden farklılık göstermektedir. Dolayısıyla birey dışarıdan aldığı bilgiyi zihninde özümseyerek kendi şemalarıyla özdeşleştirmektedir. Buna bağlı olarak da verilen tepkiler bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu nedenle herkeste farklılaşan bu tepkilerin altında yatan nedenleri açıklayabilmek için zihinsel süreçlere odaklanan bilişsel yaklaşımlar öne sürülmüştür. Bu yaklaşım saldırganlık davranışlarının zihinde yatan düşüncelerle ortaya çıktığını savunur. Birey çevreden aldığı uyarılar ile önceki şemalarını harmanlayarak saldırganlık davranışını sergilemektedir (Goldstein ve Tisok, 2010).

Saldırganlık sonucunda birey eğer davranıştan tatmin olursa ve bu davranışın sonucunda olumlu geri dönütler alırsa birey bu davranışı ilerleyen dönemlerde tekrarlayacaktır (Crick ve Dodge, 1994). Bu yaklaşım ilişkisel saldırganlık davranışının ortaya çıkma sebebini, sonrasında bu davranışa verilen tepkileri, davranışın tekrarlanma sıklığını da zihinsel süreçlerle açıklamaktadır (Huesmann, 1998). İlişkisel saldırganlık davranışının net bir çizgisi olmadığı için ve bazı davranış türlerinin duruma göre değişkenlik göstermesinden dolayı bireylerin bu davranışı gösterme eğilimleri yüksektir. Örneğin dışlama davranışı her durumda ilişkisel saldırganlık davranışı olarak kabul edilmemekte ve kişinin kendi seçimi olarak düşünülmektedir (Goldstein ve Tisok, 2010)

Sosyal yaşamlarında ilişkisel saldırganlık davranışı sergileyen bireyler bilgi işleme yaklaşımının farklı basamaklarında yanılı ve yanlılıklar yapmaktadır. Ve bu model 6 aşamadan oluşmaktadır:

- İçsel-dışsal uyarı ya da ipuçlarının programlanması
- İpucu ya da uyarıların yorumlanıp değerlendirilmesi
- Hedeflerin belirlenip, verilecek tepkilerin bellekten getirilmesi
- Olası tepkilerin sonuçlarının değerlendirilmesi
- Bireyin kendisini değerlendirip ona uygun olan tepkiyi seçmesi
- Değerlendirmelerin sonucunda seçilen tepkinin ortaya koyulması

(Crick ve Dodge, 1996; Crick vd., 2002)

Saldırganlık eğilimi olan bireyler bu davranışları zihinlerine alırken süzgeçten geçirip olumlu olarak değerlendirip kendi içsel şemalarıyla birleştirip kendisine faydalı olacağını düşünerek yerleştirir ve bu saldırganlık davranışını sergilemeye devam eder. Aynı şekilde ilişki saldırganlık davranışı gösteren bireyler de bu davranışın normal olduğunu düşünüp verilen tepkiyi uygun bulmaktadır (Huesmann ve Guerra, 1997). Bu davranışları toplum içinde uygun ve onaylanabilir bulan, aynı zamanda bu davranışı sergilediğinde kötü olan bütün durumlardan kurtulup yaşamındaki her durumun daha iyi olacağını düşünen bireyler saldırganlık davranışını daha fazla tercih edeceklerdir (Osantowski, 2001). Buradan yola çıkarak bu modelde açıklandığı gibi bilgiyi hafızamıza alıp yerleştirdiğimiz süreçte yaptığımız hata ve yanlışlıklar saldırganlık davranışının engellenmesi ve hafifletilmesi açısından oldukça etkili olabilmektedir.

2.5.İlişkisel Saldırganlık ve Yakın İlişkiler

İnsanlar sosyal yaşamlarında işlerini halledebilmek, bir yerden bir yere gidebilmek, alışveriş yapabilmek ve en önemlisi yalnız hissetmemek için sürekli iletişim halindedir ve karşısındaki kişiyle iletişim kurarken kabul görmek ve kendini güvende hissetmek ister. Bu güven ihtiyacı çok kolay oluşmayacağı gibi bir o kadar çabuk sarsılabilir. İnsan ilişkileri karşılıklı güven ve anlayış içinde empati kurarak gerçekleştiği zaman kişi karşısındaki bireye güvenir ve onunla sağlıklı bir ilişki içerisine girmiş olur. Ancak bu durumların tam tersi yaşandığı zaman insanların güvende olma, ait olma ve sevgi ihtiyacı karşılanmamış olur. Bu gibi durumlarda ilişkiler zedelenir ve insanlar buna karşılık olarak sağlıklı davranışlar sergileyebilir. İşte bu sağlıklı ve işlevsel olmayan davranışlar çoğu zaman ilişki saldırganlık davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Geist ve Hamrick, 1983). Bireyler sadece kendileri içinde yaşamayıp karşısındaki kişinin diğer kişilerle olan ilişkilerini manipüle ederek, onu zor durumda bırakarak bu davranışları göstermektedir. Bu davranışı sergileyen bireyler çoğunlukla dedikodu yapma, söylenti çıkarma, karşı tarafa soğuk davranıp trip atma, onların başka kişilerle kurdukları ilişkiyi kısıtlamaya çalışma, diğerlerinin ondan uzaklaşması için türlü yollara başvurma gibi davranışları sergileyerek ilgiyi kendi üzerine çekmek isterler (Duncan ve Owen-Smith, 2006)

Bireylerin sergilemiş oldukları bu ilişki saldırganlık davranışı ilişkilerin bir parçasıymış gibi algılanmakta ve bu davranışlar göz ardı edilmektedir. Bazı durumlarda hem ilişki saldırganlık davranışını sergileyen birey hem de ilişki saldırganlık davranışına maruz kalan kişi aslında bunun bir ilişki saldırganlık davranış olduğunu farkında olmayabilir.

Aynı zamanda sadece ilişkisel saldırgan davranışa maruz kalan değil bunu sergileyen birey de bu durumdan oldukça etkilenebilmekte ve sosyal yaşamını olumsuz ilerletmesine sebep olabilmektedir (Grotmeter ve Crick, 1996).

İlişkisel saldırganlık ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Daha çok fiziksel saldırganlık üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilişkisel saldırganlık davranışı fiziksel saldırganlık davranışı kadar yer bulamamıştır. Aslında ilişkisel saldırganlık davranışı sosyal hayatımızda çok fazla karşımıza çıkmasına rağmen topluluklar tarafından ilişkilerin bir parçasıymış gibi algılandığı için saldırganlık olarak düşünülmemektedir. Bu da çok fazla araştırmalara konu olmamasına sebep olmuştur. Yapılmış olan çalışmalara baktığımızda ise daha çok okul öncesi dönem çocukları üzerine ağırlık verilmiştir. Bunun sebebinin ise ilişkisel saldırganlık davranışının önlenabilir olabileceği ve erken yaşlarda müdahale edilirse ilerleyen yıllara göre bu davranışın daha hızlı bir şekilde engellenebileceği şeklinde olduğu kanısına varılmıştır. Kurtyılmaz (2011) 535 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmasında ilişkisel saldırganlık, benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı kavramları ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sosyal bağlılığın düşük olması sosyal kaygıyı artırmakta ve sosyal kaygının artması da ilişkisel saldırganlığı yükseltmektedir.

İlişkisel saldırganlık kavramı yurt dışında yapılan araştırmalarda fazlaca kullanılmış bir kavramdır. Uzun süredir araştırmalarda konu olarak alınmıştır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmaları incelediğimizde bu kavram araştırmalara yeni dâhil olmuş bir kavramdır. Daha çok son yıllarda bu konu ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

2.6.İlişkisel Saldırganlık Kavramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlişkisel saldırganlık kavramı ile alakalı ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Daha çok fiziksel saldırganlık üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilişkisel saldırganlık davranışı fiziksel saldırganlık davranışı kadar yer bulamamıştır. Aslında ilişkisel saldırganlık davranışı toplumda fazlaca yaygın olmasına rağmen topluluklar tarafından ilişkilerin bir parçasıymış gibi kabul edildiği için saldırganlık olarak nitelendirilmemektedir. Bu da çok fazla araştırmalara konu olmamasına sebep olmuştur.

Korkut ve Özyürek (2023) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal becerileri arttıkça ilişkisel zorbalık davranışlarının arttığı, tanışma ve selamlaşma gibi başlangıç becerileri arttıkça

kurban çocuk olma durumlarının da arttığını belirtmişlerdir. Süslü ve diğerleri (2023) ortaöğretim kademesindeki öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında saldırganlık eğilimlerinin ebeveynlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığını belirtirken, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla saldırganlık davranışında bulunduğunu da belirtmiştir. Kaya ve Donat-Bacıoğlu (2023) ergenlerin kişilik özelliklerinin saldırganlık üzerindeki yordayıcılığını öğrenmek için yaptıkları araştırma sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile saldırganlık ve saldırganlığın alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge kişilik özellikleri saldırganlık ile negatif ilişkili iken Dışadönüklük kişilik özelliği saldırganlık ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Teke ve Şen (2022) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesine devam eden çocukların akran değerlendirmesine yönelik ilişkisel saldırganlık davranışlarının erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha fazla görüldüğü ortaya koyulmuştur. Demir ve Türkan (2022) çocukların sosyal davranışlarını ninniler açısından incelediği çalışmalarında araştırma bulgularına göre çocuklar doğduktan sonra teknolojik araçla dinletilen ninnilerin ilişkisel saldırganlık davranışında artışa sebep olduğu belirtilmiştir.

Erzi ve Ekşi (2021) 320 lise öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalarında annenin psikolojik kontrolünün ilişkisel saldırganlığı doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre ergen kızların duygu düzenleme gücünü yaşamaları ilişkisel saldırgan olmalarında etkin rol oynamaktadır. Annenin psikolojik kontrolü babanın psikolojik kontrolüne göre ilişkisel saldırganlık davranışına daha fazla etki etmektedir. Karaarslan ve Gizir (2021) literatürde karanlık üçlü olarak bilinen makyavelizm, narsisizm ve psikopati kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışına etkisini araştırmışlardır. 725 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucuna göre psikopati eğilimlerinin artması ilişkisel saldırganlığı artırmaktadır. Empati eğilimleri düşük olan psikopatlar ve makyavelizm eğilimi olan bireyler daha fazla ilişkisel saldırgan olurlar. Narsisizm ile ilişkisel saldırganlık arasında anlamlı ilişki olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Kaya ve diğerleri (2019) yapmış oldukları araştırmada saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdinç (2019) ise yapmış olduğu çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ile ilişkisel saldırganlık arasında bir ilişki bulunmadığını vurgulamıştır. Pery ve Ostrov (2018) 164 kişi üzerinde ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın iki faktörlü modelini test etmek için çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları iki faktörlü bir saldırganlık modelinin erken çocuklukta saldırganlığı incelemek için yararlı bir yöntem olacağını göstermektedir.

Ersan (2017) ise çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlık düzeylerinin yaşla birlikte azaldığı görüşüne ulaşmıştır. Coyne ve diğerleri (2017) 467 ergenle yaptığı çalışmasında ilişkisel saldırganlık ve medya arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre televizyondaki ilişkisel saldırganlığı izlemenin gelecekteki ilişkisel saldırganlık ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Loflin ve Barry (2016) 16-19 yaş arası 258 ergenle ilişkisel saldırganlık, cinsiyet ve sosyal zekâ değişkenleri üzerinde araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırma bulgularına göre sadece kadınlarda sosyal zekâ ile ilişkisel saldırganlık davranışı arasında ilişki bulmuşlardır. Kraft ve Mayeux (2016) yapmış olduğu araştırmalarında 6,7 ve 8. Sınıf öğrencisi olan 318 öğrenci ile çalışmışlardır. İlişkisel saldırganlık, arkadaşlık kıskançlığı ve akran statüsü değişkenleri üzerinde çalışan araştırmacılar yüksek arkadaşlık kıskançlığının kızlar için ilişkisel saldırganlık açısından pozitif ilişkili olabileceğini söylerken erkekler için ise negatif ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Yine bu araştırma bulgularına göre ilişkisel saldırganlığın akran tercihi ile negatif ilişkili olduğu belirtilirken erkek ve kızların popülerliği ile pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Öztürk-Samur ve İkiz (2016) araştırmasında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı ebeveyn tutumları açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre ilişkisel saldırganlığı yüksek olan çocukların anne-baba otoriter tutumları da nispeten yüksek çıkmıştır. Otoriter ve izin verici anne-baba tutumu ilişkisel saldırganlığı etkilerken diğer tutumların etkilemediğini belirtmişlerdir. İlişkisel saldırganlık ile yaş, doğum sırası ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Çalışmalarında ilişkisel saldırganlığın cinsiyete farklılaşmadığı sonucunu belirtmişlerdir. Bunun yanında fiziksel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu savunmuşlardır.

Yapılmış olan çalışmalara baktığımızda ise daha çok okul öncesi dönem çocukları üzerine ağırlık verilmiştir. Bunun sebebinin ise ilişkisel saldırganlık davranışının önlenebilir olabileceği ve erken yaşlarda müdahale edilirse ilerleyen yıllara göre bu davranışın daha hızlı bir şekilde engellenebileceği şeklinde olduğu kanısına varılmıştır.

Özdemir ve Tepeli (2015) okul öncesine devam eden çocuklarla yapmış olduğu araştırmasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre erkek çocuklarda fiziksel saldırganlık, kız çocuklarında ise ilişkisel saldırganlık davranışlarının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmaya göre okul

öncesi çocuklarda daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışının daha fazla görüldüğünü belirtmişlerdir. Yine yapılan çalışmalarda erkek çocukların, kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna varılmıştır. Ve erkek çocuklar daha çok fiziksel saldırganlık davranışı sergilerken kız çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışını daha fazla sergilediği görülmüştür. Marshall ve diğerleri (2015) 5-12 yaşları arasındaki çocuklarla yapmış olduğu araştırmasında erkek çocuklarla kız çocukları arasında ilişkisel saldırganlık davranışı açısından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Oka ve diğerleri (2015) 457 çift ile yapmış oldukları çalışmalarında güvensiz bağlanmanın ilişkisel saldırganlık aktör etkilerini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı araştırma sonucuna göre güç kavramının erkekler ve kadınlar için ilişkisel saldırganlık arasında önemli bir aracı olduğu belirtilmiştir. Kokkinos (2013) ise çalışmasında ilişkisel saldırganlık, ebeveyn davranışı ve kişilik özellikleri üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre düşük ebeveyn psikolojik özerkliğinin ilişkisel saldırganlık davranışının üzerindeki etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kındap-Tepe ve Sayıl (2012) ise 7,8,9 ve 10.sınıflarda okuyan ergenler üzerine yapmış oldukları çalışmalarında ilişkisel saldırganlık, ebeveyn kontrolü, sosyal işlevsellik ve ebeveyn cinsiyeti değişkenleri ile çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre erkeklerin ilişkisel saldırganlığının kızlara göre daha yüksek olduğu, kızların ise arkadaşlık niteliği algısının erkeklere göre daha pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurtyılmaz (2011) 535 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmasında ilişkisel saldırganlık, benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı değişkenleri ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal bağlılığın düşük olması sosyal kaygıyı artırmaktadır. Sosyal kaygının artması ise ilişkisel saldırganlığı yükseltmektedir. Karaca ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmalarında üniversite ve üstü eğitim almış anne ve babaların çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışının ilköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarından daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ise araştırmasında baba eğitim düzeyi ile saldırganlık davranışları arasında bir ilişki bulunamamakla beraber baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte saldırganlık davranışının azaldığı sonucunu bulmuşlardır. Bu bulgunun sonucunu babaların üniversite sırasında gördükleri eğitimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkili olmasına dayandırmışlardır. Kadan (2010) ise çalışmasında yaşı küçük olan çocukların yaşı büyük olan çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırgan davrandığı sonucuna ulaşmıştır. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla saldırganlık davranışı sergilediğini belirtmiştir.

Perren, Stadelmann ve von Klitzing (2009) yapmış oldukları araştırmalarında anne-baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların saldırganlığa uğrama oranlarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Erdinç (2009) 36-72 aylık 350 çocukla gerçekleştirdiği araştırmasında ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, anne-baba tutumu ve mizaç değişkenleri ile çalışmıştır. Araştırmasının bulgularını incelediğimizde erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırgan davrandığını, kız çocuklarının daha sebatkar olduğunu ortaya koymuştur. Sebatkarlık azaldıkça fiziksel saldırganlığın artacağını ifade etmiştir. İlişkisel saldırganlık ile sebatkar mizaç, otoriter anne-baba tutumu ve izin verici anne-baba tutumu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. obanoğlu (2006) ve Yalçın (2004) saldırganlık davranışları bakımından erkek ve kızlar arasında fark bulunmadığını belirten çalışmalar yapmışlardır. Masalcı (2001) yapmış olduğu araştırmasında anne-babanın eğitim düzeyi ile ilişkisel saldırganlık arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Alan yazında erkeklerin daha fazla ilişkisel saldırgan davrandığını belirten çalışmalar da mevcuttur (David ve Kistner 2000). Rys ve Bear (1997) ilişkisel saldırganlık davranışının ergenlik çağında cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtmiştir. Crick (1996) ise ortaokul çağında eğitime devam eden kızların erkeklere göre daha fazla ilişkisel saldırgan davranışlarda bulunduğunu belirtirken, Bütün bunlara baktığımızda ocuk ve ergenlerin göstermiş oldukları ilişkisel saldırganlık davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunamadığı ile ilgili görüş birliği sağlanamamıştır. Harris (1996) 18-56 yaş arasındaki bireylerle yapmış olduğu araştırmasında saldırganlık davranışının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baran (1989) ise araştırmasında annenin eğitim düzeyi dştkce davranış problemlerinin artacağını belirtmiştir. Fray ve Mark (1987) araştırmalarında eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin çocuklarıyla verimli iletişim gerçekleştiremedikleri, buna bağlı olarak da çocuklarında saldırganlık davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir.

İlişkisel saldırganlık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar incelediğinde son yıllarda demagogik özelliklerden daha çok önleyici deneysel çalışmalar ve meta-analiz çalışmalarının ağırlık kazandığı grlmştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ait bilgilerden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Tarama araştırmaları, belirlenen çalışma gurubunu temel alarak eğilim ve tutumların betimlenmesine olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). İlişkisel tarama modeli ise iki nicel değişkenin arasındaki ilişkinin bir korelasyon katsayısı temelinde açığa çıkarılmasıdır (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2019).

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılarak lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında ilişki ele alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerine bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 208'i erkek, 245'i kadın olmak üzere 453 lise 9., 10., 11., ve 12., sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerini elde etmek için 492 öğrenciye ulaşılmış ve ölçme araçları uygulanmıştır. Veri girişleri sırasında eksik doldurulan ve boş bırakılan ölçeklerden elde edilen veriler analize dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırma bulgularına 453 öğrencinin katılımıyla ulaşılmıştır.

Katılımcılara ait anne-baba eğitim seviyeleri analizde kullanılmak üzere kategorileştirilmiştir. Anne eğitim seviyesi dört kategorik gruba ayrılmıştır: (1) İlkokul mezunu (n=172), (2) Ortaokul mezunu (n=123), (3) Lise mezunu (n=129), (4) Üniversite mezunu (n=29). Yine aynı şekilde baba eğitim seviyesi dört kategorik gruba ayrılmıştır: (1) İlkokul mezunu (n=102), (2) Ortaokul mezunu (n=115), (3) Lise mezunu (n=179), (4) Üniversite mezunu (n=57).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	245	54.1
Erkek	208	45.9
Anne Eğitim Seviyesi		
İlkokul Mezunu	172	38.0
Ortaokul Mezunu	123	27.2
Lise Mezunu	129	28.5
Üniversite Mezunu	29	6.4
Baba Eğitim Seviyesi		
İlkokul Mezunu	102	22.5
Ortaokul Mezunu	115	25.4
Lise Mezunu	179	39.5
Üniversite Mezunu	57	12.6
Toplam	453	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için katılımcılardan “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği”, “Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” nu doldurmaları istenecektir.

3.3.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Sosyal ve Duygusal Öğrenme ölçeği Totan (2018) tarafından ergenlere uygulamak için geliştirilmiştir. Ölçeğin uzun ve kısa formu bulunmaktadır. Uzun formu 23 maddeden oluşmaktadır. Öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri, sorumlu karar verme gibi 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Kısa formu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yönde ifadelere sahiptir. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. 5’li likert tipi ölçek katılımcıların “Hiç Doğru Değil”, “Doğru Değil”, “Kısmen Doğru”, “Doğru”, “Tamamen Doğru” gibi cevaplandırmalarından oluşacaktır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 iken en yüksek puan 115 olacaktır. Totan (2018)’in

çalışmasında sosyal-duygusal öğrenme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .94 çıkmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 çıkmıştır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği örnek maddeleri Ek 1’de verilmiştir.

3.3.2. Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği

Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği Kurtyılmaz ve diğerleri (2022) tarafından lise öğrencilerine uygulamak için geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi ölçek katılımcıların “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” gibi cevaplandırmalarından oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 80 olacaktır. Kurtyılmaz ve diğerleri (2022) çalışmasında Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .92 çıkmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 çıkmıştır. Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği örnek maddeleri Ek 2’de verilmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örneklemine ait demografik bilgiler, yaş, cinsiyet, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, sınıf düzeyi ve aile gelir durumu gibi özellikler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilecektir. Katılımcılara kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek 3’te verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmayı yapabilmek için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik kuruluna başvurulmuştur ve gerekli izin alınmıştır. Alınan etik kurul izni Ek 4’te verilmiştir. Araştırma grubunu oluşturacak lise öğrencilerine veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne dilekçeyle başvuruda bulunulmuştur. Ankara ili Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçesinde belirlenen okullar da çalışmaların yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır. Milli eğitim araştırma izni Ek 5’te verilmiştir. Uygulama yapılacak okulların müdürleri ve okul psikolojik danışmanları ile görüşülerek uygulamanın yapılacağı gün ve saat için randevu alınarak belirlenen gün ve saatlerde veri toplama araçları uygulanmıştır. Çalışma öncesinde okul idarecilerine, okul psikolojik danışmanlarına ve uygulamaya katılacak öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır. Ölçme araçları araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere uygulanmıştır. Veriler 2023 yılının kasım ve aralık aylarında elde edilmiştir. Çalışmada kullanılacak “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Ölçeği”, “Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği” öğrencilere tek form içinde dağıtılarak eř zamanlı olarak uygulanmıştır. Ölçek kullanma izinleri Ek 6’da verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu alışma için toplanmış olan bilgiler, Excel programına tek tek girilmiş ve sonrasında SPSS 25.0 paket programı ile analiz çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın ulaşmak istediği sonuca göre ilişkisel saldırganlık davranışı bağımlı değişken, lise ğrencilerinin cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmada en az kaç kişiye ihtiyaç olduğunu öğrenmek için G-power analizinde Apriori Testi yapılmıştır ve 103 kişinin gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bağımlı değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek için Bağımsız rneklemler T-Test analiz yöntemi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ile ikiden fazla kategorisi olan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Son olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü ortaya koymak amacıyla Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, öncelikle sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenecektir. Sonrasında sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık puanlarında anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenecektir. Sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir. Ve son olarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilişkisel saldırganlık davranışını ne ölçüde yordadığı incelenecektir. Yapılan istatistiksel işlemler ve bulgular sırasıyla tablolar ile gösterilerek ilgili açıklamalar yapılmıştır.

4.1.Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için T-test analizi yapılmıştır. Analizde cinsiyet iki gruba ayrılmıştır: (1) erkek ($n = 208$), (2) kadın ($n = 245$). Elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik T-Testi Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
İlişkisel Saldırganlık	Kadın	245	30.8	9.1			
	Erkek	208	32.3	10.3	1.6	451	.1

Lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için, bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testinin kullanılabilir olup olmadığını test etmek için, test varsayımlarına bakılmıştır. İlk olarak, normallik ile uç değerlerin mevcut olup olmadığı kontrol edilmiştir. Boxplot’lar incelendiği zaman, veri setinde bazı uç değerler görülmüştür. Bu uç değerler kontrol edilip herhangi bir yanlış veri girişi olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra bu uç değerler çıkarılmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre, erkek ve kadın grup normal olmayan bir dağılım göstermiştir ($p < .05$). Histogram grafiği incelendiğinde ise grubun yaklaşık olarak normal bir

şekilde dağıldığı gözlenmiştir. Field (2013)'ın Merkezi Limit Teoremine göre araştırmanın örneklemini 200 kişinin üzerinde olduğundan dolayı normallik kabul edilebileceğinden herhangi bir veri üzerinde değişiklik yapılmamıştır (veri-transformation). Levene's Eşit Varyanslar Testi, anlamlı olmayan bir p değeri verdiği için, varyansların homojenliği söz konusudur. Dolayısı ile, bağımsız örnekler t-testi sonuçları için, eşit varyans varsayımı yapılan seçenek göz önüne alınmıştır.

Tablo 2. incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ilişkisel saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir ($t(451) = 1.6, p > .05$).

4.2.Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için T-test analizi yapılmıştır. Analizde cinsiyet iki gruba ayrılmıştır: (1) erkek ($n = 208$), (2) kadın ($n = 245$). Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik T-Testi Sonuçları (N=453)

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Öz-Farkındalık	Kadın	245	22.2	3.43			
	Erkek	208	22.1	3.41	.24	451	.80
Sosyal-Farkındalık	Kadın	245	14.1	2.81			
	Erkek	208	14.2	2.58	.31	451	.75
Öz-Yönetim	Kadın	245	13.8	2.93			
	Erkek	208	14.0	2.39	.70	450	.00
İlişki Kurma Becerileri	Kadın	245	17.2	3.60			
	Erkek	208	17.5	3.05	1.1	450	.24
Sorumlu Karar Verme	Kadın	245	14.7	2.87			
	Erkek	208	14.6	2.72	-.27	451	.78

Lise öğrencilerinin öz-farkındalık, sosyal-farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için, bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testinin kullanılabilir olup olmadığını test etmek için, test varsayımlarına bakılmıştır. İlk olarak, normallik ile uç değerlerin mevcut olup olmadığı kontrol edilmiştir. Boxplot'lar incelendiği zaman, veri setinde uç değerlere rastlanmamıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre, erkek ve kadın grup normal bir dağılım göstermiştir ($p > .05$). Histogram grafiği incelendiğinde ise grubun normal bir şekilde dağıldığı gözlenmiştir. Levene's Eşit Varyanslar Testi, öz-farkındalık, sosyal-farkındalık ve sorumlu karar verme puanları açısından anlamlı olmayan bir p değeri verdiği için, varyansların homojenliği söz konusudur. Dolayısıyla ile, bağımsız örnekler t-testi sonuçları için, eşit varyans varsayımı yapılan seçenек göz önüne alınmıştır. Levene's Eşit Varyanslar Testi, öz-yönetim ve ilişki kurma becerileri puanları açısından anlamlı bir p değeri verdiği için, varyansların homojenliği söz konusu değildir. Dolayısıyla ile, bağımsız örnekler t-testi sonuçları için, eşit olmayan varyans varsayımı yapılan seçenек göz önüne alınmıştır.

Tablo 3. incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-farkındalık davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir ($t(451) = .24, p > .05$). Öğrencilerin sosyal-farkındalık davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir ($t(451) = .31, p > .05$). Öğrencilerin öz-yönetim davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ($t(450) = .24, p < .05$). Erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre öz-yönetim becerilerinin daha yüksek çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ilişki kurma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir ($t(450) = 1.1, p > .05$). Öğrencilerin sorumlu karar verme davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir ($t(451) = -.27, p > .05$).

4.3.Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi

Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanlarının anne eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşmasına yönelik bulgular açıklamaları ile gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Sonuçları (N=453)

	Anne Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	df	Ms	F	p	η_p^2
İlişkisel Saldırganlık	İlkokul	172	31.4	9.7					
	Ortaokul	123	29.7	7					
	Lise	129	32.4	10					
	Üniversite	29	35.3	12	3	309	3.3	.02*	.02

*p<.05

Boxplot analizine göre, herhangi bir uç veri mevcut değildi. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre ($p>.05$), tüm gruplar normal olarak dağılmıştı. Varyansların eşit olup olmadığını anlamak için Levene's test of homogeneity of variances ($p = .01$) incelenmiş ve p değeri istatistiksel olarak anlamlı olduğu için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmamıştır.

Bu durumda Welch tablosuna baktığımızda bu analiz sonucuna göre, ilişkisel saldırganlık davranışı ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($F(3, 449) = 3,3, p <.05, partial n^2=.022$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-Hoc analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Post-Hoc Sonuçları

	Anne Eğitim Seviyesi	Md	df	p
İlişkisel Saldırganlık	İlkokul	Ortaokul	1.7	1.1 .42
		Lise	-1	1.1 .81
		Üniversite	-3.8	1.9 .19
	Ortaokul	Lise	-2.7	1.2 .11
		Üniversite	-5.5*	1.9 .02
	Lise	Üniversite	-2.8	1.9 .47

*p<.05

Tablo 5'te Post Hoc sonuçları incelendiğinde anne eğitim seviyesi ortaokul olan öğrencilerin ilişkisel saldırganlık puanlarının \bar{X} (29.7) anne eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin ilişkisel saldırganlık puanlarına \bar{X} (35.3) göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

4.4.Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi

Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanlarının baba eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşmasına yönelik bulgular açıklamaları ile gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Sonuçları (N=453)

	Baba Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	df	Ms	F	p	η^2
İlişkisel Saldırganlık	İlkokul	102	34.1	8.7					
	Ortaokul	115	32.5	8					
	Lise	179	30.3	10					
	Üniversite	57	29.8	11	4	288	3	.01*	.02

* $p < .05$

Boxplot analizine göre, herhangi bir uç veri mevcut değildi. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre ($p > .05$), tüm gruplar normal olarak dağılmıştı. Varyansların eşit olup olmadığını anlamak için Levene’s test of homogeneity of variances ($p = .01$) incelenmiş ve p değeri istatistiksel olarak anlamlı olduğu için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmamıştır.

Bu durumda Welch tablosuna baktığımızda bu analiz sonucuna göre, ilişkisel saldırganlık davranışı ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır ($F(4, 448) = 3.0, p < .05, partial \eta^2 = .027$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-Hoc analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin İlişkisel Saldırganlık Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Post-Hoc Sonuçları

	Baba Eğitim Seviyesi		Ms	df	p
İlişkisel Saldırganlık	İlkokul	Ortaokul	-.52	1.3	.99
		Lise	-2.6	1.1	.16
		Üniversite	4.2*	1.6	.04
	Ortaokul	Lise	-2.1	1.1	.33
		Üniversite	-3.7	1.5	.12

Lise	Üniversite	-1.6	1.4	.81
------	------------	------	-----	-----

* $p < .05$

Tablo 7’de Post Hoc sonuçları incelendiğinde baba eğitim seviyesi ilkokul olan öğrencilerin ilişkisel saldırganlık puanlarının \bar{X} (34.1) baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin ilişkisel saldırganlık puanlarına \bar{X} (29.8) göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5.Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme puanlarının anne eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşmasına yönelik bulgular açıklamaları ile gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Sonuçları (N=453)

	Anne Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	df	Ms	F	p	η_p^2
Sosyal-Duygusal Öğrenme	İlkokul	172	83.5	11.5					
	Ortaokul	123	82	11.5					
	Lise	129	82.2	11.1					
	Üniversite	29	77.3	11.2	3	328	2.5	.04*	.01

* $p < .05$

Boxplot analizine göre, herhangi bir uç veri mevcut değildi. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre ($p > .05$), tüm gruplar normal olarak dağılmıştı. Varyansların eşit olup olmadığını anlamak için Levene’s test of homogeneity of variances ($p = .82$) incelenmiş ve p değeri istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmıştır.

ANOVA testi, sosyal-duygusal öğrenme davranışı ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır ($F(3,449) = 2,5, p < .05, partial \eta^2 = .016$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-Hoc analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Anne Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Post-Hoc Sonuçları

	Anne Eğitim Seviyesi		Md	df	p
Sosyal-Duygusal Öğrenme	İlkokul	Ortaokul	1.5	1.3	.68
		Lise	1.3	1.3	.73
		Üniversite	6.5*	2.2	.03
	Ortaokul	Lise	-.13	1.4	1
		Üniversite	4.6	2.3	.19
	Lise	Üniversite	4.8	2.3	.17

*p<.05

Tablo 9’da Post Hoc sonuçları incelendiğinde anne eğitim seviyesi ilkokul olan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme puanlarının \bar{X} (83.5) anne eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme puanlarına \bar{X} (77.3) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.6.Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme puanlarının baba eğitim seviyesi değişkeni açısından farklılaşmasına yönelik bulgular açıklamaları ile gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanlarının Baba Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Sonuçları (N=453)

	Baba Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	df	Ms	F	p	η_p^2
Sosyal-Duygusal Öğrenme	İlkokul	102	83.6	10.5					
	Ortaokul	115	82.1	11.7					
	Lise	179	82.4	12					
	Üniversite	57	80.1	10.9	4	125	.96	.43	.00

*p<.05

Boxplot analizine göre, herhangi bir uç veri mevcut değildi. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre ($p>.05$), tüm gruplar normal olarak dağılmıştı. Varyansların eşit olup olmadığını anlamak için Levene’s test of homogeneity of variances ($p = .32$) incelenmiş ve p değeri istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmıştır. ANOVA testi, sosyal-duygusal öğrenme davranışı ile baba eğitim seviyesi

arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya çıkarmıştır ($F(4, 448) = .96, p > .05, partial n^2 = .008$).

4.7.Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Puanları ile İlişkisel Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Bulgular

Sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi (N=453)

	1	2	3	4	5	6
AİİSÖ						
1.İlişkisel Saldırganlık	1	-.06	-.05	-.09**	-.12*	-.07**
SDÖÖ						
2.Öz-Farkındalık		1	.55**	.44**	.52**	.39**
3.Sosyal-Farkındalık			1	.35**	.50**	.38**
4.Öz-Yönetim				1	.61**	.50**
5.İlişki Kurma Becerileri					1	.58**
6.Sorumlu Karar Verme						1

* $p < .05$, ** $p < .01$ AİİSÖ: Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği, SDÖÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Tablo 11. incelendiğinde ele alınan değişkenlere yönelik korelasyon analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilişkisel saldırganlık ile sosyal-duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan öz-farkındalık ($r = -.06, p > .05$) ve sosyal-farkındalık ($r = -.05, p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenmenin bir diğer alt boyutu öz-yönetim ile arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.09, p < .05$). İlişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenmenin bir diğer alt boyutu olan ilişki kurma becerileri ile arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.12, p < .05$). İlişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenmenin son alt boyutu olan sorumlu karar verme ile arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.07, p < .05$).

4.8.Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İlişkisel Saldırganlık Davranışlarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan öz-farkındalık, sosyal-farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme puanlarının ilişkisel saldırganlık davranışını yordamasına yönelik linear regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Lise Öğrencilerine Uygulanan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Linear Regresyon Sonuçları (N=453)

Değişkenler	B	Ss	β	t	F	ΔR^2
Öz-Farkındalık	-.18	.13	-.06	-1.4	1.9	.4
Sosyal-Farkındalık	-.08	.16	-.02	-.51	.26	.1
Öz-Yönetim	-.35	.16	-.09	-2.1	4.4	.1
İlişki Kurma Becerileri	-.22	.13	-.07	-1.6	2.7	.6
Sorumlu Karar Verme	-.32	.16	-.09	-1.9	3.8	.9
İlişkisel Saldırganlık						

Tablo 12. incelendiğinde yapılan analiz sonucuna göre lise öğrencilerin öz-farkındalık puanları ilişkisel saldırganlık puanlarının varyansını %4 olarak yordamaktadır ($F(1,451)$, $p>.05$, adj. $R^2=.4$). Lise öğrencilerinin sosyal-farkındalık puanları ilişkisel saldırganlık puanlarının varyansını %1 olarak yordamaktadır ($F(1,451)$, $p>.05$, adj. $R^2=.1$). Lise öğrencilerinin öz-yönetim puanları ilişkisel saldırganlık puanlarının varyansını %1 olarak yordamaktadır ($F(1,451)$, $p<.05$, adj. $R^2=.1$). Lise öğrencilerinin ilişki kurma becerileri puanları ilişkisel saldırganlık puanlarının varyansını %6 olarak yordamaktadır ($F(1,451)$, $p>.05$, adj. $R^2=.6$). Lise öğrencilerinin sorumlu karar verme puanları ilişkisel saldırganlık puanlarının varyansını %9 olarak yordamaktadır ($F(1,451)$, $p<.05$, adj. $R^2=.9$). Bu küçük bir etki büyüklüğüne denk gelmektedir (Field, 2013).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulguların tartışılmasına, ortaya çıkan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir

5.1.Tartışma

Bu bölümde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının tartışılması ve yorumlanması, problem cümlelerinin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır. Çalışmada kullanılan sosyal-duygusal öğrenme ölçeğinin alt boyutları; öz-farkındalık, sosyal-farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar vermedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Alan yazına baktığımızda bununla benzer olarak Yalçın (2004), Öztürk (1990) ve Çobanoğlu (2006) saldırganlık puanları bakımından erkek ve kızlar arasında fark bulunmadığını belirten çalışmalar yapmışlardır. Yine bunları destekler nitelikte İkiz ve Öztürk-Samur (2016) da çalışmalarında ilişkisel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu belirtirken bunun yanında fiziksel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu da savunmuşlardır. Kaya ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmalarında saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine bunları destekleyen Rys ve Bear (1997) da ilişkisel saldırganlık davranışının ergenlik çağında cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Bunların yanında cinsiyete göre farklılaşma bulunan çalışmalar da mevcuttur. Crick (1996) ortaokul çağında eğitime devam eden kızların erkeklere göre daha fazla ilişkisel saldırgan davranışlarda bulunduğunu belirtirken, bunun yanı sıra alan yazında erkeklerin kızlara göre daha fazla ilişkisel saldırgan davrandığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (David ve Kistner 2000). Erdinç (2009) araştırmasında erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırgan davrandığını belirtmiştir. Yine bunu destekler nitelikte Kadan (2010) çalışmasında erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla saldırganlık davranışında bulunduğunu belirtmiştir. Teke ve Şen (2022) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesine devam eden çocukların akran değerlendirmesine yönelik ilişkisel saldırganlık davranışlarının erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha fazla görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Bütün bunlara baktığımızda çocuk ve ergenlerin göstermiş oldukları ilişkisel

saldırganlık davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunamadığı ile ilgili görüş birliği sağlanamamıştır. Bu farklılıkların sebeplerinden bir tanesinin ilişki saldırganlığın ilk ergenlikte fazlaca görüldüğü ve zamanla azalarak cinsiyet ayrımının ortadan kalktığı düşünülebilir. Bir diğer sebebi ise toplumsal açıdan aile tutumlarının farklılık göstermesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Kulaksızoğlu (1998) ebeveyn tutumlarının toplumlar arasında değişiklikler gösterdiğini belirtirken aynı toplumlarda aileler arasında da farklılıklar gösterebildiğini savunmuştur. Anne ve babalar çocuklarına toplumsal kuralları öğreten temel kaynaklardır. Bütün ebeveynler çocuklarını topluma karıştırabilmek için emek harcarlar ve bunları gerçekleştirirken her ebeveynin kendine göre yöntemleri mevcuttur (Yılmaz, 1999). Kimi kültürlerde erkeksiliğin daha fazla yaygın olmasından kaynaklı saldırganlık davranışının da erkeklerde fazlaca görüldüğü ve aile tarafından bu davranışın onaylandığı bilinmektedir. Bu davranışları toplum içinde uygun ve onaylanabilir bulan, aynı zamanda bu davranışı sergilediğinde kötü olan bütün durumlardan kurtulup yaşamındaki her durumun daha iyi olacağını düşünen bireyler saldırganlık davranışını daha fazla tercih edeceklerdir (Osantowski, 2001). Kızlar ise bu toplumlarda bastırılmış, duygularını ifade etmesine izin verilmeyen pasif kişiliğe bürünmüşlerdir. Kimi kültürlerde ise ebeveynler çocuklarını yetiştirirken kız çocuklarını daha ön planda tutmuşlardır ve onların baskın karakterli yetişmelerine olanak sağlamışlardır. İşte bu ebeveyn tutumlarının farklılıkları beraberinde cinsiyete bağlı kalmadan farklı kişilik özelliklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarından olan öz-yönetim becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz-yönetim becerisine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmanın temelinde toplumsal cinsiyet rollerinin ve ebeveyn tutumlarının olduğu düşünülmektedir. Kimi toplumlarda erkek çocuklar kız çocuklarına göre ebeveynleri tarafından daha fazla sorumluluk verilerek büyütülmektedirler. Bu özelliklere bakıldığı zaman kızlara pasif ve edilgen bir rol biçilirken erkeklere aktif ve etken bir rol biçilmektedir (Burger, 2006). Bu cinsiyet rolleri kişilerin sosyalleşme fırsatlarını ve tutumlarını belirlemenin yanında onlara yüklenen iş bölümünün de oluşumuna müdahale ederek cinsiyetlerine bağlı olarak hayatlarının farklı dönemlerinde yerine getirmeleri gereken iş ve sorumlulukları belirlemektedir (Evrin, 1972). Bu toplumlarda erkeklere para kazanma, ev geçindirme, ailesine bakma gibi sorumluluklar yüklenmektedir. Buna bağlı olarak toplumun cinsiyet rolleri ile ilgili düşündüğü kalıp yargıları ayrımcılığın, adaletsizliğin ve ataerkil aile yapılarının devam etmesine sebebiyet vermektedir (Altınova ve

Duyan, 2013). İşte tüm bunlara bağlı kalarak bu algı ile büyütülen erkeklerin kızlara göre daha fazla öz-yönetim becerisine sahip olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutları olan öz-farkındalık, sosyal-farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bunu destekler nitelikte Aksoy (2020) çalışmasında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve ölçeğin alt boyutlarında kızlar ve erkekler arasında bir farklılaşma olmadığı sonucuna varmıştır. Öztürk (2017) ve Kutluay Çelik (2014) yapmış oldukları çalışmalarında sorumlu karar verme becerilerinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kılıçgil ve diğerleri (2009) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi iletişim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Akcalan (2016) ise yapmış olduğu araştırmasında sosyal duygusal öğrenme becerisinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir araştırmaya göre Brown ve Alber (2011), yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-duygusal öğrenme becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabakçı ve Korkut'un (2008) araştırma sonuçlarına göre ise kızların iletişim becerileri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiş, nedeninin toplumsal beklentiler ve yetiştirme tarzı ile alakalı olabileceğini söylemişlerdir. Bu araştırma ile benzer şekilde Yıldız ve Kahraman (2021) da yaptıkları çalışmalarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını vurgulamışlardır. Bu farklılaşmamanın nedeninin ise günümüzde kendini yetiştirmiş ve geliştirmiş toplumlarda ebeveyn tutumlarında cinsiyet ayrımı yapmadan adaletli ve tutarlı bir şekilde çocuk yetiştirmeleri olduğu düşünülmektedir. Gelişen toplumumuzda iş hayatında kadınlar da erkekler kadar aktif rol almaktadırlar. Bu duruma bağlı olarak da bireyler cinsiyete bağlı olmadan aile yaşamlarında görev paylaşımı bilincinde hareket ederek sorumluluk alabilmektedirler. Sosyal öğrenme modeline bağlı olarak bireyin öğrendiklerinin çoğunluğu taklit ederek ve model alarak öğrenmeden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1969). Demokratik aile ortamında yardımlaşma bilinci ile büyüyen çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde cinsiyete bağlı farklılıkların görülmediği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanları ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaokul mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha az ilişkisel saldırganlık davranışları göstermektedirler. Buradan çıkan sonuçla annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışlarının da arttığı görülmektedir. Alan yazına baktığımızda bu görüşü destekler nitelikte Karaca ve diğerleri (2011) araştırmalarında

üniversite mezunu annenin çocuklarının diğerlerine göre daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışında bulunduğunu belirtmişlerdir. Masalcı (2001) da yapmış olduğu araştırmasında anne-babanın eğitim seviyesi ile ilişkisel saldırganlık arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Baran (1989) ise araştırmasında annenin eğitim seviyesi düştükçe davranış problemlerinin artacağını belirtmiştir. Bu araştırmadaki farklılaşmanın sebebi olarak günümüzde annenin kariyer ve iş yaşamında daha fazla aktif rol oynaması ve bu ortamda ilişkisel saldırganlığa maruz kalmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Çocuklarına fiziksel ceza vermenin yanlış olduğunun farkında olan anne bunu yapmaktan kaçınırken çocuğunu psikolojik olarak yıpratmaktadır. Underwood ve diğerleri (2001) ilişkisel saldırganlığın bireylere hem psikolojik hem de duygusal olarak zarar vermek olduğunu belirtmektedirler. Bireylerin duygusal yakınlık ve sevgi ihtiyaçlarını karşılama istekleri kısıtlandığında, bireyler sadece kendini düşünebilmekte ve yakın ilişki kurmak istediği kişiyi ve ihtiyaçlarını geri plana atabilmektedir (Mayo, 2009). Bunun sonucunda da insanlar kişiler arası ilişki ve iletişimlerinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler (Cillessen ve Mayeaux, 2004). Tüm bunları yaşayan çocuklar annesini model alarak ebeveyninden öğrendiği bu problem çözme metodunu ilişkilerinde ve arkadaş ortamında kullanabilmektedirler.

Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanları ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul mezunu babaların çocuklarının, üniversite mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla ilişkisel saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır. Fray ve Mark (1987) araştırmalarında eğitim seviyesi düşük babaların çocuklarıyla sağlam iletişim oluşturamadıkları, buna bağlı olarak da çocuklarında saldırganlık davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) ise araştırmasında baba eğitim seviyesi ile saldırganlık davranışları arasında bir ilişki bulunamamakla beraber baba eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte saldırganlık davranışının azaldığı sonucunu bulmuşlardır. Bu bulgunun sonucunu babaların üniversite sırasında gördükleri eğitimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkili olmasına bağlamışlardır. Karaca ve diğerleri (2011) ise yapmış oldukları çalışmalarında üniversite ve üstü eğitim almış anne ve babaların çocuklarının ilişkisel saldırganlık davranışının ilköğretim mezunu anne ve babaların çocuklarından daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Erdinç (2019) ise yapmış olduğu çalışmada anne-baba eğitim seviyesi ile ilişkisel saldırganlık arasında bir ilişki bulunmadığını vurgulamıştır. Perren, Stadelmann ve von Klitzing (2009) yapmış oldukları araştırmalarında anne-baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların saldırganlığa uğrama oranlarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmada baba eğitim seviyesi

düştükçe çocuklarda ilişkisel saldırganlığın artmasının bir sebebi olarak babanın almış olduğu eğitimle ilgili olabileceği görüşü savunulmaktadır. Babaların eğitim seviyesi arttıkça gerek online eğitimler alarak gerekse ebeveynlere yönelik kitaplar okuyarak kendilerini geliştirdikleri ve ebeveynlik tutumlarında bilinçlendikleri bilinmektedir. Bilinç kazanan babaların çocukları ile iletişim kurarken daha sağlıklı tutumlar sergiledikleri ve çocuklarının saldırganlık davranışlarına önleyici katkılar sağladıkları düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile anne-eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin çocukları, üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla sosyal-duygusal öğrenme becerisine sahiptir. Bunun yanında sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Alan yazını incelediğimizde bunu destekler nitelikte görüşler olduğunu görmekteyiz. Candan (2018) ve Yavuz (2019) araştırmalarında sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile baba eğitim seviyesi arasında bir ilişki olmadığını vurgulamışlardır. Yıldız ve Kahraman (2021) anne ve babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin anne ve babası ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) ise çalışmalarında anne ve babaların eğitim seviyesinin artmasıyla beraber çocukların iletişim kurmada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında bulunan ilişkinin sebebi olarak çalışmayan annenin çocuğuna ayırdığı kaliteli zaman ve ebeveynlerin bilinçli hareket etmesi olarak düşünülmektedir. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe iş hayatındaki sorumlulukları artmaktadır ve buna bağlı olarak hem çocuklarına ayırdıkları zaman hem de kendilerine ayırdıkları zaman kısıtlanmaktadır. Bu sebeple kendini tatmin edemeyen anneler çocukları ile de kaliteli zaman geçirememektedirler ve anneden yeterli ilgi ve zamanı göremeyen çocuklar duygusal yönden eksiklik yaşamaktadırlar. Çocukların mutluluk seviyesinin yükselmesi hayata pozitif pencereden bakmalarını ve etrafındaki diğer bireylerle olumlu iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Mutluluğun azalması arkadaş ilişkilerinin zayıflamasına ve yalnızlık hissetmesine sebep olabilmektedir (Yucel ve Vogt-Yuan, 2015). Buna bağlı olarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirememektedirler. Günümüzde online eğitimler oldukça yaygınlaşmıştır ve çalışmayan anneler bu eğitimlerden oldukça yararlanmaktadır. Boş zamanlarını çocuklarıyla kaliteli etkinlikler yapmaya adanmış olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ise diğerlerinin tersine geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri azaldıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının artacağı sonucuna varılmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme ölçeğinin alt boyutlarından olan öz-yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri ile ilişkisel saldırganlık davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin öz-yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri azaldıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının artacağı sonucuna varılmıştır. Yapılan alan yazın incelemesinde sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkisel saldırganlık arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Erzi ve Ekşi (2021) 320 lise öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalarında ergen kızların duygu düzenleme güçlüğü yaşamasının ilişkisel saldırgan olmalarında etkin rol oynadığını belirtmişlerdir. Duygularını düzenlemede güçlük yaşayan bireylerin öz-yönetim, ilişki kurma, sorumlu karar verme gibi becerilerinin de zayıf olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin azalması ilişkisel saldırganlığın artmasına sebep olacaktır. Alan yazın incelendiğinde Kokkinos (2013) çalışmasında ilişkisel saldırganlık, ebeveyn davranışı ve kişilik özellikleri üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre düşük ebeveyn psikolojik özerkliğinin ilişkisel saldırganlık davranışının üzerindeki etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin çocuklarının özerk bir şekilde yetişmesini sağlamaları çocuklarının olumlu benlik algısı oluşturmalarına ve güvenli bağ kurmalarına imkân sağlayacaktır. Olumlu benlik algısına sahip çocuklarda öz-yönetim, ilişki kurma davranışı, sorumlu karar verme becerileri daha sağlıklı gelişecektir. Bu durumda ilişkisel saldırganlık davranışının artış göstermesinin sebepleri arasında güvensiz bağlanma ve ebeveyn tutumlarının olduğu düşünülmektedir. Oka ve diğerleri (2015) 457 çift ile yapmış oldukları çalışmalarında güvensiz bağlanmanın ilişkisel saldırganlık aktör etkilerini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdinç (2009) ise 350 çocukla gerçekleştirdiği araştırmasında ilişkisel saldırganlık ile otoriter anne-baba tutumu ve izin verici anne-baba tutumu puanları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Öz-yönetim becerileri azaldığında ilişkisel saldırganlık davranışının artmasının sebepleri arasında ebeveyn tutumları olabileceği düşünülmektedir. Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumu ile büyüyen çocuklarda düşük öz-yönetim becerisine sahip olma kişiyi saldırgan davranışlarda bulunmasına yönlerecektir. Bugüne kadar ailesinden her şeyi tam ve mükemmel bir şekilde yapmayı öğrenen çocuk aksi bir durumla karşılaştığında fazlasıyla gergin ve agresif davranışlar sergilemekten çekinmeyecektir. İlişki

kurma becerisinin azalması sonucu artan ilişkisel saldırganlık davranışının sebeplerinin ise düşük benlik saygısı, kaygı duyma ve empati yoksunluğu olabileceği düşünülmektedir. Sosyal-duygusal beceriler, sosyal hayata uyum sağlayabilmek açısından kişiye iletişim kurma yönünde büyük destek sağlamaktadır. (Lopes vd., 2003). Yapılan çalışmalarda, birbiri ile ortak bir iletişim sağlayamayan kişilerin buldukları ortama uyum sağlamalarının zor olduğu belirtilmiştir. (Lopes ve Salovey, 2004; Zins vd., 2004). İlişki kurma becerisi düşük olan bireyler ilişkilerini yönetmede ve sürdürmede sorun yaşarlar. Bu sorunlar zamanla kişide başaramama korkusu oluşturarak benlik saygısının azalmasına ve kaygı duymasına neden olacaktır. Zayıf benlik saygısına sahip olan kişiler kendilerine karşı memnuniyet duymadıkları ve kendilerini acımasızca eleştirdikleri için, diğerlerinin de onları eleştireceğini düşünmektedirler. Olumsuz olarak değerlendirilme ihtimali de kişilerin toplumsal stres yaşama olasılıklarını arttırmaktadır (Kocovski ve Endler, 2000; Leary, 1983). İletişim kurma becerisi birey açısından önemli bir beceridir. Çünkü öğrenci hayatının belli dönemlerinde farklı okullara gittiğinde veya farklı bir ortama girmek durumunda kaldığında orada bulunan yeni arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle veya etkileşim kurduğu diğer bireylerle ilişki başlatırken bu beceriyi kullanır, sağlam ve faydalı ilişkiler kurarak bulunduğu çevreyi benimser ve oluşturduğu bu çevre ile stres ve kaygı durumunda yardım ihtiyacını giderir (Hurtado vd., 2007; Mattanah vd., 2010). Kaygı yaşayan bireyler sağlıklı iletişim kuramaz hale gelir ve ilişkilerinde saldırgan davranışlar sergileyebilirler. İletişim kurma becerisinde başarılı olan bireyler diğer bireylerle iletişim kurarken kendisini diğer kişilerin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerine ortak olma, söylemek istediği iletiyi net ve anlaşılır bir şekilde ifade etme, iletişim halinde olduğu kişileri koşulsuz kabul etme, gerçek yüzünü açıkça gösterme, kendisini ve duygularını gizlememe ve ben dilini kullanma davranışlarını gösterirler (Şahin, 2014). Empati duygusunun geliştirilmesi kişinin sağlıklı ilişkiler kurmasına ve iletişim becerilerinin artmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla sosyal hayatında tatmin olan birey ilişkilerinde saldırgan davranışlar sergilemeyeceği düşünülmektedir. Sorumlu karar verme becerisi azaldıkça ilişkisel saldırganlık davranışının artacağı sonucunun nedenleri arasında bireyin aidiyet duygusu olduğu düşünülmektedir. Sorumlu karar verme becerisi bireyin yaşamına yönelik planlar oluşturma, etik ve ahlaki kriterler boyutunda kararlar verme, kişinin yaşamındaki diğer bireylerin faydasına hareket etme ve topluma bir katkıda bulunma potansiyelidir (CASEL, 2005). Topluma katkıda bulunamadığını fark eden bireyler kendilerini o topluma ait hissetmezler ve bununla birlikte aidiyet duygusu oluşturamazlar. Dışlanmış hisseden birey saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Aidiyet duygusunun son basamağı olan sosyal bağlılık duygusu sağlıklı olan kişiler genel anlamda kendilerini dünyanın bir parçası

olarak düşünürler ve diğer kişilerle iletişim halindeyken kendilerini güvende hissederler (Williams ve Galliher, 2006). Güven duygusuna bağlı olarak da sosyal kaygı azalacaktır ve dolayısıyla saldırgan davranışlarda bulunma ihtimali de ortadan kalkacaktır.

5.2.Sonuç

Bu çalışma sosyal-duygusal öğrenme becerisi ve ilişkisel saldırganlık davranışı arasında ilişki olup olmadığını analiz etmek ve ilişkisel saldırganlık, sosyal-duygusal öğrenme ve alt boyutları olan öz-farkındalık, sosyal-farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
2. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.
3. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanları ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha az ilişkisel saldırgan davranışlarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının ilişkisel saldırgan davranışları artmaktadır.
4. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık puanları ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul mezunu babaların çocuklarının üniversite mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla ilişkisel saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Babaların eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının ilişkisel saldırgan davranışları azalmaktadır.
5. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin çocuklarının üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre sosyal-duygusal becerileri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
7. Bu araştırmanın sonucuna göre lise öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık davranışının ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal-duygusal öğrenmenin alt boyutlarından olan öz-yönetim, ilişki

kurma ve sorumlu karar verme becerileri ilişkisel saldırganlık davranışını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin öz-yönetim, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri azaldıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarının artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-farkındalık ve sosyal-farkındalık alt boyutları ile ilişkisel saldırganlık arasında bir ilişki bulunamamıştır.

5.3.Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları kız öğrencilere öz-yönetim becerilerinin erken yaşta kazandırılmasına yönelik, erkek öğrencilere ise kazanmış oldukları bu öz-yönetim becerilerinin sürdürülmesine yönelik grup rehberliği etkinlikleri planlayıp uygulayabilirler.
2. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazanılamamış olması hayatın birçok döneminde problemlere neden olabilmektedir. Bu bağlamda, ailelerin çocuk yetiştirirken bu becerilerin kazandırılmasına önem vermesi gerekmektedir. Ailelere bu becerilerin kazandırılmasına yardımcı olacak eğitimler ve seminerler verilebilir.
3. Okul psikolojik danışmanları ailelerle ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışarak ebeveynlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan eğitimler, seminerler, aile okulu çalışmaları düzenleyebilirler.
4. Okul psikolojik danışmanları tarafından ailelerin çocuklarıyla nasıl iletişim kurması gerektiği hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
5. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin empati duygularını geliştirebilmeleri adına grupla psikolojik danışma seansları uygulanabilir ve toplumsal hizmet çalışmalarına dahil edilebilirler.
6. Okul psikolojik danışmanları ilişkisel saldırganlık davranışını azaltabilmek adına öğrencilere yönelik önleyici rehberlik çalışmaları, akran arabuluculuk etkinlikleri ve psiko-eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
7. Çocuklara iletişim, öfke kontrolü, kişiler arası problem çözme gibi sosyal yaşam becerilerinin erken yaşlarda kazandırılabilmesi için aileleri ve çocukları bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

8. Çalışan annelerin yoğun iş temposunda çocuklarına ayıramadığı vakitleri telafi edebilmek adına okullarda anne çocuk etkinlikleri planlanıp katılımları sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini daha fazla genişletilerek farklı okul türlerinde ve kademelerinde uygulanabilir.
2. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık kavramlarına farklı değişkenler eklenerek çalışma genişletilebilir.
3. Ülkemizde ilişkisel saldırganlık ve sosyal-duygusal öğrenme kavramları ile ilgili nitel, nicel ve deneysel çalışmaların miktarı fazlalaştırılarak bu konuların daha detaylı incelenmesi sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 576-590.
- Albakır-Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Altınova, H. H., ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(2), 9-22.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10, 267-271.
- Asra, B., ve Cırık, İ. (2023). Okuma çemberi yönteminin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1518-1544. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1228514>
- Aydın, B., ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in social agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- Bandura, A., ve Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baran, G. (1989). *On yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişki üzerine bir çalışma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baron, R. A., ve Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2nd ed.). Plenum Press.
- Baumeister, R. F., ve Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53(3), 450-467.
- Bayram, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 236-258. <https://doi.org/10.18009/jcer.1065975>

Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple intelligence classrooms*. Skylight Training and Publishing.

Bilir, Ş., ve Dabanlı, D. (1981). Ergenlik çağındaki sosyal gelişimine aile tutumlarının etkisinin araştırılması. *Sağlık Dergisi*, 55, 213-229

Bradley, R., Mccraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., ve Daugherty, A. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261–283.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Bumen, N. T. (2004). *Okullarda çoklu zekâ kuramı* (2nd ed.). Pegem A Yayıncılık.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan-Sarioğlu, Trans; 1nd ed.). Kaknüs Yayınları.

Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kapa Delta Pi Record*, 38(3), 108-111.

Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. John Wiley ve Sons. Inc.

Campbell, S. B., ve Von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth, ve A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions in school* (pp. 225-258). Erlbaum Associates.

Can, S. (2002). *Aggression Questionnaire adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayınlanmamış uzmanlık tezi]. GATA Üniversitesi.

Candan, K., ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348. <https://doi.org/10.26466/opus.468698>

Carney, M. P. (1999). *The human side of organizational change: Evolution, adaptation and emotional intelligence, a formula for success* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Widener University Faculty of Human Service Professions.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL Publications.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. IL: Author.

Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnam.

Cillessen, A. H. N., ve Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163.

Coie, J. D., Clissen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., ve Schwartz, D. (1999). It takes two to fight: A test of realtional factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), 1179-1188.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freemanand Company.

Coyne, S.M., Stockdale, L., Linder, J.R., Nelson, D.A., ve Collier, K. M. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of viewing superhero programs on aggressive, prosocial, and defending behaviors in preschool children. *J Abnorm Child Psychol*, 45, 1523-1535. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0253-6>

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Trans.). Eğiten Kitap.

- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., ve Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., ve Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.
- Çakır, M. A. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. In A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 341-354). Pegem Akademi.
- Çobanoğlu G.B. (2006). *Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- David, C. F., ve Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Demir, E., ve Türkan, A. (2022). Çocukların sosyal davranışlarının ninniler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 87-99. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.946658>

- Demiriz, S., ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Denham, S. A., ve Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social–emotional learning and academic success. *Early Education ve Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Duncan, L., ve Owen-Smith, A. (2006). Powerlessness and the use of indirect aggression in friendships. *Sex Roles*, 55, 493-502.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Doll, B., Zucker, S., ve Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Press.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., ve Welsh, J. A. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567–597. <https://doi.org/10.3102/0002831208328089>
- Eggen, P., ve Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. Macmillan.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning: Educational practices series*. International Bureau of Education, Publications Unit.
- Elias, M. J., ve Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.

- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias, ve H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 1-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Eryıldırım, G., ve Gulozer, K. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Erzi, S., ve Ekşi, H. (2021). Ergenlikte ebeveyn kontrolü ve ilişkisel saldırganlık: Duygu düzenlemenin aracı rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(2), 106-114. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.2.11>
- Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454. <https://doi.org/10.17244/eku.331910>
- Erdoğan, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Evrin, S. (1972). *Şahsiyet Alanında Psikososyolojik Bir Kavram Olarak Rol Sorununa Giriş*. İstanbul Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using*. (4nd ed.). Sage Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkim Kitapçılık Yayıncılık.

- Finn, J. D., Pannoza, G. M., ve Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive- withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Folkman, S. (2010). Stress, coping and hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901-908.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Fraenkel, J. R., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fray, S. J., ve Mark, H. A. (1987). The assertive aggressive distinction and the cross-cultural perspective. *International Journal For Advancement of Counselling*, 8, 103-111.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., ve Templeton, S. M. (2009). Classroom management-a pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *The Elementary School Journal*, 110(1), 63- 80.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, H. N. Çelen, ve B. Onur, Trans.; 8nd ed.). İmge Kitabevi. (Original work published 1993)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1994). Intelligences in theory and practice: A response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry K. Levin. *Teachers College Record*, 95(4), 576-584.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Geist, C. R., ve Hamrick, T. J. (1983). Social avoidance and distress: Its relationship to self-confidence, and needs for affiliation, change, dominance and deference. *Journal of Clinical Psychology*, 39(5), 727-730.

- Gluscock, J. (2008). Direct and indirect sggression on prime-time network television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(2), 268–281.
- Goldstein, S. E., ve Tisak, M. S. (2010). Adolescents social reasoning about relational aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 471– 482.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir* (B. S. Yüksel, Trans.; 6.nd ed.). Varlık Yayınları. (Original work published 1995)
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ* (B. S. Yüksel, Trans.; 9nd ed.). Varlık Yayınları. (Original work published 1998)
- Green, L. R., Richardson, D. R., ve Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate. *Aggressive Behavior*, 22, 81-86.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., ve Fredericks, L. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6), 466- 474.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Grotmeter, J. K., ve Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression and friendship. *Child Development*, 97, 2328-2338.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., ve Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli online bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayınları.

Gürkan, T., ve Gökçe, E. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri Kitabı*. Milli Eğitim Basımevi.

Harris, M. (1996). Aggressive experiences and aggression: Relationship to gender, ethnicity and age. *Journal Of Applied Social Psychology*, 26, 843-870.

Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., ve Ogawa, J. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closedfield situation. *Child Development*, 64(2), 445-454.

Hellriegel, D., Slocum, J. W., ve Woodman, R. W. (1992). *Organizational Behavior*. Western Publishing.

Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.

Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R.G. Geen, ve E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 73-109). Akademik Press.

Huesmann, N. R., ve Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.

Hurtado, S., Han, J. C., Saenz, V. B., Espinosa, L. L., ve Cabrera, N. L. (2007). Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants and minority students' first year of college. *Research In Higher Education*, 48(7), 841-887.

İkiz, S., ve Öztürk-Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).

- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Joiner, T. E., Alfano, M. S., ve Metalsky, G. I. (1992). When depression breeds contempt: Reassurance seeking, self-esteem, and rejection of depressed college students by their roommates. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(1), 165-173.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kabakçı, Ö., ve 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., ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Gazi Kitabevi.
- Kapıkıran, N. A., ve Fiyakalı, C. (2009). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 11-17.
- Karaaslan, N., ve Gizir, C. A. (2021). Üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık: Karanlık üçlü kişilik özelliklerinin rolü. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 361-389. <https://doi.org/10.30964/auebfd.683683>
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 65-76.

Karacan-Özdemir, N., ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Kaya, Z., ve Donat-Bacıoğlu, S. (2023). Ergenlerin kişilik özelliklerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1421-1433. <https://doi.org/10.24315/tred.1170756>

Kaya, Z., İkiz, F. E., ve Asıcı, E. (2019). Ergenlerin saldırganlık düzeyinin değer yönelimleri, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi açısından yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 75-84. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2306>

Kılıcıgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Erođlu, K., ve Erođlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.

Kındap-Tepe, Y., ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkisel saldırganlığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 119-132

Kocovski, N. L., ve Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 347-358.

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174-192. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134>

Korkut, E. S., ve Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1076782>

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kraft, C., ve Mayeux, L. (2018). Associations among friendship jealousy, peer status, and relational aggression in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 385–407. <https://doi.org/10.1177/0272431616670992>

Kress, J. S., ve Elias, M. J. (2006). Implementing school-based social and emotional learning programs: Navigating developmental crossroads. In I. Sigel, & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology*. Wiley.

Koç, G., ve Ulusoy, A. (Eds.). (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Kurnaz, A., ve Gül-Kapçı, E. (2013). Saldırganlık ve mağduriyet ölçeklerinin ilköğretim ikinci kademe çocuklarına uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 106-115.

Kurtyılmaz, Y., Can, G., ve Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 33-52. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2022.77699>

Kurtyılmaz, Y., Şahan, M., ve Ceyhan, E. (2022) Arkadaşlık ilişkilerinde ilişkisel saldırganlık ölçeğinin ergenlerde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 29(2), 116-124.

Kutluay-Çelik, B. (2014). *The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Kuyulu, İ. (2015). *Spor lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören orta öğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47(1), 66-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4701_8
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Loflin, D. C., ve Barry, C. T. (2016). 'You can't sit with us:' gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 91, 22–26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.048>
- Lopes, P. L., ve Salovey, P. (2004). Toward a broader education: social, emotional and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*. Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., ve Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35(3), 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Major, B. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. Swann, ve J. Langlois (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223–253). American Psychological Association.
- Marshall, E. M., Simpson, J. A., ve Rholes, W. S. (2015). Personality, communication, and depressive symptoms across the transition to parenthood: A dyadic longitudinal investigation. *European Journal of Personality*, 29(2), 216-234. <https://doi.org/10.1002/per.1980>
- Masalıcı A. D. (2001) *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygun davranışının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., ve Quimby, J. L. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93-108.

Mayer, J. D., Salovey, P., ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 60, 197– 215.

Mayer, J., ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey, ve D. Sluyster (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. W H Freeman and Company:

Mayo, R. (2009). *Relational aggression in an interpersonal framework* [Doktora tezi, Arizona State University]. Dissertation Abstracts International, 70, 08.

Merrell, K. M., Buchanan, R., ve Tran, O. K., (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings psychology in the schools, 43(3), 345-360.

Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Miller, P., ve de Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high empathy children. *Motivation and Emotion*, 21, 109-125. <https://doi.org/10.1023/A:1024430532155>

Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.

Morris G. C., (2002). *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş* (H. B. Ayvaşık, ve M. Sayıl, Trans.; 1nd ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Original work published 1982)

Oka, M., Brown, C. C., ve Miller, R. B. (2016). Attachment and relational aggression: Power as a mediating variable. *The American Journal of Family Therapy*, 44(1), 24–35. doi: 10.1080/01926187.2015.1105716

- Osantowski, J. D. (2001). *The social cognitions associated with relational aggression and depression in preadolescent girls* [Doktora Tezi, California School of Professional Psychology]. Dissertation Abstracts International, 62, 03.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., ve Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Özdemir, S., ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(18), 229-245.
- Öztürk, İ. (1990). *Anne-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., ve Tompsett, C. J. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pellegrini, A. D., ve Roseth, C. J. (2006). Relational aggression and relationships in preschoolers: A discussion of methods, gender differences, and function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 269-276. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.007>
- Perren, S., Stadelmann, S., ve von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13-32.
- Perry, K. J., ve Ostrov, J. M. (2018). Testing a higher order model of internalizing and externalizing behavior: The role of aggression subtypes. *Child Psychiatry and Human Development*, 49(1), 20-32. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0725-0>

Ramsey R.F. (1989). Effective problem solving. *The Shild ve Lance*, 7 (4).

Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8(3), 179-193.

Rys, G. S., ve Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill- Palmer Quarterly*, 43, 87-106.

Sage, N. A., ve Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 143-171.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Trans.; 13nd ed.). Nobel Yayınları.

Selye, H. (1997). *Stress without distress, teach yourself books*. Simurg Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., ve Ben. J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychol Sch*, 49, 892-909.

Süslü, N., Keskin, E., Tunç, C., ve Erdoğan, B. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(4), 665-682.

Şahin, F.Y. (2014). İletişim becerilerine genel bir bakış. In A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (pp. 31-60). Pegem Akademi.

Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 64-72.

- Teke, N., ve Şen, M. (2022). Okul öncesi çocukların cinsiyetleri, sosyal davranışları, mizaç özellikleri ve yanlış inanç performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 11-25. <https://doi.org/10.30703/cije.885512>
- Thomas, I., ve Sanandaraj. H. S. (1985). A factor analytic study on the antecedents of self esteem. *Psychological Studies*,30(2), 97-101.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Sorun Çözüyor* (Ö. Kumrular, Trans.) Gendaş Yayınları.
- Toraman, Ç., Sarıgedik, E., Çavdar-Toraman, M., ve Noyan, C. O. (2023). Kurum bakımında kalan ergenlerin, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve sosyal hizmet*, 34(1), 169-184. <https://doi.org/10.33417/tsh.1062003>
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları*, 48, 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Triliva, S., ve Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27 (3), 315-338.
- Tubbs S., ve Moss, S. (1991). *Human Communication*. McGraw-Hill Inc.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., ve Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we just all get along. *Social Development*, 10(2), 248– 266.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir ve neden önemlidir: İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Weissberg, R. P., ve O'Brien, M. U. (2004). What works in school based social and emotional learning program for positive youth development. *The Annals of the American Academy*, 591(1), 86-97.

- Wenar, C. (1994). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. McGraw-Hill Inc.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relations- hips: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022066391176>
- Williams, K. L., ve Galliher, R. V. (2006). Predicting depression and self-esteem from social connectedness, support, and connectedness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(8), 855-874. doi:10.1521/jscp.2006.25.8.855
- Voltan-Acar, N. (1980). *Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldız, A., ve Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumunu arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yoon, J. S., Barton, E., ve Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *The Journal of Early Adolescence*, 24(3), 303-318. <https://doi.org/10.1177/0272431604265681>

- Young, E. L., Boye, A. E., ve Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in Schools*, 43, 297-312.
- Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., ve Walberg, H.C. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, M. R. Weissberg, M. Wang, ve H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 1-22). Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*. Teachers College Press.
- Zins, J. E., ve Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In R. J. Illback, ve C.T. Cobb (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (pp. 137-156). American Psychological Association

EKLER

EK-1 Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Değerli öğrenci, Aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıt neyse onun karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplanarak değerlendirilecektir. Lütfen adınızı yazmayın. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1 Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım	()	()	()	()	()
4. Birileriyle aramda sorun olduğunda, bunu o kişiyle konuşurum	()	()	()	()	()
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm	()	()	()	()	()
7. Başkalarının duygularındaki değişikliği anlayarak, kendimi onun duygularına göre ayarlarım	()	()	()	()	()

EK-2 İlişkisel Saldırganlık Ölçeği

Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık Ölçeği-Ergen Formu (ARİLSÖ-E)

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Arkadaşıma zarar verecek ya da incitecek derecede kızarsam/sinirlenirsem,					
1) Ona soğuk davranırım.	()	()	()	()	()
3) Arkasından konuşurum.	()	()	()	()	()
7) Ondan habersiz diğer arkadaşlarımla gerçekleştirdiğim bir etkinlik hakkında onun yanında yorumlar yaparım.	()	()	()	()	()
16) Küserim.	()	()	()	()	()

EK-3 Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcılar, çalışmayı istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Bilgileriniz gizli ve saklı kalacaktır. Lütfen anketlerin üst kısmındaki bilgilendirmeleri önemseyelim. Çalışmaya vermiş olduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra AYDOĞAN

Adınız-Soyadınız:

(Sadece baş harflerinizi yazmanız yeterli olacaktır)

Yaşınız:

Cinsiyet:

Erkek Kız

Sınıfınız:

9.Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf

Aile Gelir Düzeyi

2.000 ve altı 2.001 ile 5.000 arası 5.001 ile 10.000 arası
 10.001 ile 20.000 arası 20.001 ve üzeri

Aile Eğitim Düzeyi

Anne

İlkokul Mezunu Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu

Baba

İlkokul Mezunu Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu

EK-4 NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :13/10/2023 Toplantı Sayısı :10 Karar No :2023/431
Araştırmanın Yeni Başlığı	Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Araştırmanın Eski Başlığı	Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri ile Siber Zorbalık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Yardımcı Araştırmacı	Kübra AYDOĞAN Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	16056 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, etik kurul kararının yeni tez başlığına göre yeniden düzenlenmesi uygun bulunmuştur.

ASLI GİBİDİR
13/10/2023

ETİK

Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Etik Kurul Başkanı

EK-5 MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-90272039
Konu : Araştırma İzni

22.11.2023

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 10.11.2023 tarihli ve 424790 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Kübra AYDOĞAN'ın "**Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında Keçiören, Çubuk ve Yenimahalle ilçelerimize bağlı liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bilgi:

Keçiören İlçe MEM

Çubuk İlçe MEM

Yenimahalle İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet mah. Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE)

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Yenimahalle

Bilgi için: Aysun AKDEMİR

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Unvan : Memur

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks: _____

KeP Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6cf4-f257-3375-ae4c-7674 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 Ölçek Kullanım İzinleri



ben 22 Ara 2022



alıcı: tariktotan v

Merhabalar hocam öncelikle iyi çalışmalar.
Ben Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde
yüksek lisans öğrencisiyim. Ergenlerle Sosyal-
duygusal Öğrenme üzerine çalışmak istiyorum.
Ölçeğinizi kullanmak istiyorum rica etsem ölçeği ve
puanlamasını gönderebilir misiniz?



Tarık Totan 24 Ara 2022



alıcı: ben v

Merhaba

Ölçek makale sonunda yer alıyor kullanabilirsiniz

Başarılar dilerim

Prof. Dr. Tarık TOTAN

Başarılar diliyorum.

Tabiki hocam çok teşekkür ederim .. iyi çalışmalar

...



Yıldız KURTYILMAZ 26 Tem 2022



alıcı: ben ▾

Merhabalar Kübra,

Daha önce Arkadaşlık İlişkilerinde İlişkisel Saldırganlık ölçeğini kullanmak istediğini ifade etmiştin daha önce. Halen ihtiyaç duyuyor musun ölçeği kullanmaya?

Kullanmak istiyorsan, ölçeğin psikometrik özelliklerini ve ölçek maddelerini gönderebilirim.

İyi çalışmalar.

Yıldız KURTYILMAZ

EK-7 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Lise Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlişkisel Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adıyla,15/11/2023 - 29/12/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri ele alınacaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ise, ilişkisel saldırganlık davranışı ele alınacaktır

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum.*

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

