

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL VE LİSE DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ İÇİN EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE OKUL
YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

CİHAN KILIÇ
18706031

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ MİNE ÇELİKÖZ

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL VE LİSE DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ İÇİN EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE OKUL
YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

CİHAN KILIÇ
18706031
ORCID NO: 0000-0003-4618-8857

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ MİNE ÇELİKÖZ

ŞUBAT 2025

Cihan KILIÇ tarafından hazırlanan “ORTAOKUL VE LİSE DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE OKUL YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ” başlıklı çalışma 28.02.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mine Çeliköz

İmza

.....

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Şaban Çetin

.....

Prof. Dr. Yavuz Erişen

.....

Prof Dr. İlker Cırık

.....

Prof Dr. Bülent Alcı

.....

ÖZET

ORTAOKUL VE LİSE DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ İÇİN EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE OKUL YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmada ortaokul veya lise çağında öğrenim görmekte olan çocukların Sosyal Ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerilerinin gelişimi için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterlikleri belirlenmiş ve belirlenen yeterliklerin çeşitli değişkenlerle birlikte ölçümü yapılmıştır. Araştırma ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere üç farklı boyutta; yeterliklerin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ölçümlerinin yapılması olmak üzere iki farklı süreçte yürütülmüştür. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma toplamda 6 farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Ebeveyn yeterliklerini belirlemede 49, öğretmen yeterliklerini belirlemede 63, okul yeterliklerini belirlemede 100 uzmandan görüş alınmıştır. Belirlenen yeterlikleri çeşitli değişkenlerle birlikte test etme aşamasında; ebeveyn yeterlikleri için 457 ebeveyn, öğretmen yeterlikleri için 390 öğretmen, okul yeterlikleri için 405 öğretmen ve idareci katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; ebeveyn boyutunun yeterlik alanlarında sırasıyla; öz farkındalıkda 14, öz yönetimde 22, sosyal farkındalıkda 10, sorumlu karar vermede 12, ilişki becerilerinde 16 olmak üzere toplam 74 yeterlik gösterge maddesi belirlenmiştir. Öğretmen boyutunun yeterlik alanlarında sırasıyla; öz farkındalıkda 14, öz yönetimde 17, sosyal farkındalıkda 10, sorumlu karar vermede 7, ilişki becerilerinde 11 olmak üzere toplam 59 yeterlik gösterge maddesi belirlenmiştir. Okul boyutunun yeterlik alanlarında sırasıyla; öz farkındalıkda 10, öz yönetimde 8, sosyal farkındalıkda 11, ilişki becerilerinde 7 olmak üzere toplamda 36 yeterlik gösterge maddesi belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında yeterlik ölçme araçları oluşturulmuş ve yeterlikler çeşitli değişkenlerle katılımcılara uygulanarak test edilmiştir. Bu değişkenler ebeveyn boyutunda; yaş, eğitim düzeyi, çocuğunun eğitim gördüğü okul türü ve çocuğun akademik başarısı, öğretmen boyutunda; branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, SDÖ bilgi düzeyi, SDÖ veya benzer konularda eğitim alıp almama ve sanatsal etkinliklere katılım düzeyi, okul boyutunda; okul türü, okul kademesi, okul şube sayısı, okul öğretmen sayısı, okul hizmet yılı ve okul akademik başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen ebeveyn, öğretmen ve okul SDÖ yeterliklerinin ortaokul veya lise kademesinde öğrenim görmekte olan çocukların SDÖ becerilerini geliştireceği varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Yeterlik, Ebeveyn, Öğretmen, Okul.

ABSTRACT

DETERMINATION OF PARENT, TEACHER AND SCHOOL COMPETENCIES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF STUDENTS IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL

In this study, parent, teacher and school competencies were determined for the development of Social and Emotional Learning (SEL) skills of children studying at secondary or high school age, and the determined competencies were measured with various variables. The research was conducted across three dimensions—parent, teacher, and school—and in two distinct phases: the identification of competencies and their measurement through various variables. The study employed a general screening model and was conducted with six different study groups. In the process of determining competencies, data were collected from 49 experts for parental competencies, 63 experts for teacher competencies, and 100 experts for school competencies. In the testing phase of the determined competencies with various variables; 457 parents were determined as participants for parental competencies, 390 teachers for teacher competencies, and 405 teachers and administrators for school competencies. The study identified a total of 74 competency indicators in the parental dimension, distributed as follows: 14 related to self-awareness, 22 to self-management, 10 to social awareness, 12 to responsible decision-making, and 16 to relationship skills. In the teacher dimension, 59 competency indicators were identified, comprising 14 in self-awareness, 17 in self-management, 10 in social awareness, 7 in responsible decision-making, and 11 in relationship skills. Similarly, the school dimension encompassed 36 competency indicators, including 10 in self-awareness, 8 in self-management, 11 in social awareness, and 7 in relationship skills. In the second stage of the study, competency measurement tools were created and competencies were tested by applying them to participants with various variables. The variables for the parental dimension included age, educational level, type of school attended by the child, and the child's academic performance. For the teacher dimension, the variables included field of expertise, educational level, professional experience, level of knowledge regarding Inquiry-Based Learning (SEL), prior training in SEL or related subjects, and level of engagement in artistic activities. In the school dimension, the variables included school type, school level, number of branches within the school, number of teachers, years of service within the school, and the school's overall academic success. It is assumed that the parent, teacher and school SEL competencies determined in the study will improve the SEL skills of children studying at the secondary or high school level.

Keywords: Social and Emotional Learning, Competence, Parent, Teacher, School.

ÖN SÖZ

“Kendini bilme” ve “tamamlanma” çabasında olan tüm insanlar için.

“Doğru ile yanlışın ilerisinde bir yer var orada buluşalım” demişti Mevlana Celalettin Rumi. Günümüz duygularından arınmış, ayrılmış, siyah ve beyazın olup grinin pek görülemediği “insanlığına” atıf yaparak sanki.

“Karanlığı aydınlığa, kayıtsızlığı harekete geçirebilmek için duygu lazım” demişti Carl Gustav Jung. Günümüz paradigma körlüklerindeki çıkmaz normlarında yer bulan okul, eğitim, bilim, demokrasi ve “insanlık” kavramlarının pratiklerine atıf yaparak sanki.

“Akılcılığa yaptığımız aşırı vurgu hislerimizin körelmesine yol açtı. Oysa bizi empatiye bağlayan şey duygu yeteneğimizdir. Yahut batı eksenli materyalizm kültürü, mitsel büyük anlatılarla olan bağımızı kopardı.” diyor günümüz “aydın” ruh sağlığı uzmanlarından Kemal Sayar; Batı eksenli psikoloji anlayışı temsilcilerinin “insanlıktaki” tıkanma noktalarına sebep oldukları suçluluğuyla özür dilemek için Hindistan’daki meslektaşlarını ziyarete gitmelerine benzetme yaparak sanki.

“Duygusal görme kusurları”nın yaşandığı günümüz dünya zamanlarında, yüksek akademik öğrenim sürecine *eğitim bilimleri* alanında adım attığım günlerden itibaren asıl gaye olarak “insan”ı, eğitimi ve bilimi anlama girişimlerini amaç edindim diyebilirim. Nitekim bu süreçte zihinsel birikim ve sapmalarla birlikte, insanlıkta kaybedilen ve bulunamayan anlam arayışını, eğitim ve bilimdeki paradigma körlüklerine bağlı olarak içinde bulunulan çıkmazları ne mutlu ki öğrenebildim. Bu çıkmazların daha da derinliklerinde; eğitimin zamanın gerisinde kalması ve insanı “asıl insan” yapabilme tarafı olan manevi-tinsel farklılığını hiçe sayması, bilimin ise insanı sadece maddeden ibaret gören, bölen ve parçalayan, biyo-psiko-sosyal bir canlı olarak tanımlayan, bir başka deyişle mânâ ve spiritüel yanının ihmal edilmesi durumlarının gözlemlendiği bir zamanda dünya yaşam yolculuğu kendisini bir şekilde sürdürmeye devam etmektedir.

Gerek insanlık gerekse eğitim ve bilimin içinde bulunduğu bu durumda Descartes-Bacon-Newton bilim anlayışının muhtemeldir ki etkileri bulunmaktadır. Kuşkusuz bu bilim paradigması insanlığa birçok anlamda sıçrama yarattı. Uçak icat edildi, insan uzaya gitti, internetle yeryüzü algısal olarak küçüldü ve daha birçoğu. **Oysa biliyoruz ki insan hayatının matematik kuralları yoktur.** İnsanlığın bu gelişmelerle tanışabilmesi için “gereklilikler ve ihtiyaçlar kültürü” oluşturularak “yetiştirilmiş” insana da ihtiyaç oluştu. Benzer gelişmeleri tetikleyen “pozitivist bilim anlayışı” günümüz okul yapılanmasının kurgulanmasında baskıcı ve kapsayıcı bir rol üstlendi. **Daha açık bir ifade ile okullar görmezden gelinemeyecek kadar “zihinlerimizi sadece doldurmaya”, Nurettin Topçu hocamızdan atıfla “kuru bilgi yüklemeye” hizmet etmeye başladı.**

Günümüz okullarının kurgulanma zemini bahsedilen birçok gelişmeye yol açtığı gibi, yukarıda anlatılmaya çalışılan insanlık-eğitim-bilim çıkmazlarına da ne yazık ki etkisi oldu. Ayrıca özellikle son yüzyılda bir Mevlana, Yunus Emre, Mimar Sinan, Gazali, Ömer Hayyam ve Mustafa Kemal Atatürk gibi “bütüncül insan” özelliklerini taşıyan kişiliklerin oluşamaması da anlamlı soruyu akla getiriyor; Yaratıcılığı kim öldürdü?

Eğitim, bilim, okul ve “insanlık” zemininde gelinen belki de yol ayrımında Katrin Robers’ın **“Bir insanın elinden geldiği kadar insan olması mükemmel bir şeydir, bunun için bilimin yardımı gerekmez.”** Sözündeki “insan”ın daha başka anlayışlardaki kişilerin zihninde ve “dergahlarda” düşünülmesi yerinde olacaktır. Çünkü bahsi geçen bilim, Nurettin Topçu hocamızın şu şekilde bahsettiği bir bilimdir;

“Halbuki asırlar boyunca hikmet arayıcıları ilmin en ulvi gayesinin Yaratıcıyı ve dünyayı kendini anlama ve kendini-gerçekleştirme yoluyla doğru bir şekilde idrak etmek olduğunu anlamışlardı. Bu yaklaşım, en sonunda terk edildi ve neredeyse tamamen başka bir görüş ile değiştirildi. İlim aslen kontrol ve manipülasyon aracı haline geldi. Hiç şüphesiz, birçok bilim adamı ahlaklı ve faziletli insanlar olmayı sürdürdüler, lakin dünyanın tabiatına dair ilmi arayışlarıyla bağlantılı olarak erdemin hakikate ne için gerekli olduğu sorusuna hitap edememeye başladılar.”

Bahsetmeye çabaladığım eğitim, bilim, okul ve “insanlık” çıkmazlarında eğitimin amaçları ve pratikleriyle ilgili farklı soruların sorulma gerekliliği de bulunmakta. Nitekim Dostoyeski’nin belirttiği üzere ne yazık ki *“pek çok insan hayatını kendi içinde bulamadan yaşar.”* Eğitimde de eğitilen insan hayatını kendi içinde bulup, Tanrı benimle ne kast etmiş olabilir? sorusunu kendinde bularak mı ya da sadece hıfsetme temelli eğitimle mi benliğini oluşturuyor?

Neticede günümüz çocukları bahsetmeye çalıştığım tıkanma noktasındaki eğitim, bilim, okul ve “insanlık” anlayışı çarkında yetişmektedirler. Anlam bulamadıkları hayat düzeni ve yaşantı pratikleri, başta medya aracılığıyla gördükleri şiddet, yolsuzluk ve adaletsizlik gibi durumlardan dolayı; “dünyanın gittiği yer varılması gereken iyi bir yer değil, ben oraya gitmek istemiyorum” demektedirler.

Tıkanma noktalarındaki “insan”da çözüm anahtarı kavramlardan birisi de “potansiyel”dir. Aristoteles tarafından öne sürülen Eudemonia kavramı, “insanın potansiyelini farketmesi ve kullanmasının sonucunda yaşamdan duyduğu haz” olarak tanımlanır. Bu durum bir nevi mutluluk yordayıcısı ve yaşamdan elde edilen anlamdır. Bu anlam arayışındaki insan potansiyelinin gerçekleşebilmesi için batının bilimi ve doğunun bilgeliğinin bütünleşmesinin eğitime yansıma zamanı geldiğini düşünenlerdenim.

Eğitimciler, bahsetmeye çabaladığım çıkmazları ve tıkanan bilim anlayışını sosyal zeka, duygusal zeka gibi kavramları türetilip; tıkanan eğitim paradigmalarının kimi düğüm noktalarına çözüm bulma arayışında olmuştur. Bu kavramlara meta bir isim olarak ise *Social and Emotional Learning*, Türkçe ismiyle *Sosyal ve Duygusal Öğrenme* kavramı uygun görülmüştür. Kavramın içeriğinde her ne kadar Kıta Avrupası ve Amerikan psikoloji literatürü referans alınan başlıklar olsa da; “Doğu” geleneği ve varlığına gönülden inandığım “Anadolu İrfanı-Medeniyeti”nden yansımaları görebilmek de mümkün. Söz gelişi Yunus Emre’nin **“kendini bil”** öğüdü *Sosyal ve Duygusal Öğrenme* kavramının ana bileşenlerinden (benlik) bir tanesine verilebilecek en anlamlı örnek olsa gerek. Bahsedilen

durumlardan dolayı bu eserde *Sosyal ve Duygusal Öğrenme* konusu üzerinde derin bir araştırma yapma ihtiyacı hissedilmiştir.

Doktora tezi bireyin “kendini tamamlama” yolculuğunda “önemli” bir eserdir. Bu nedenle böylesi eserlerde içten ve samimi teşekkürlerin ayrı bir yeri olmalıdır. Teşekkür kısmında ilk olarak sayın danışmanımdan bahsetmek isterim. Kendisinden elbette “çok şey” öğrendim; fakat en çok da sabrı, titiz çalışmayı ve bilimsel derinliği kibar ve nahif tutumlarıyla bana öğrettiği için *doktora danışmanım* Dr. Öğretim Üyesi Mine Çeliköz’e içten sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nde hatırı sayılır bir öğrenim hayatı yaşadığıma inanıyorum. Bu öğrenim hayatının ilk anlarından itibaren anabilim dalımızdaki her bir hocamızın farklı tutum ve davranışları, bilimsel yeterlikleri ve birçok konudaki görüş ve önerileri kuşkusuz hayat derinliğime katkılar sağladı. Zaman zaman stresli ve hüzünlü durumlar yaşansa da her bir öğretim üyesinden ve karşılıklı yaşanan durumlardan çok farklı çıkarımlarda bulunup mümkün olduğunca kişiliğime, benliğime ve yaşantıma yansıtmaya gayret ettim diyebilirim. Bu nedenle Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalındaki tüm öğretim üyelerine gönülden teşekkür ederim. Üniversitemizde görev yapmayan, farklı üniversitelerden öğrenme yolculuğuma katkı sağlayan öğretim üyelerinin de yardımları benim için olabildiğince kıymetliydi. Bu öğretim üyeleri arasından; tez sürecimde birçok kez desteğini sunan, iş yoğunluğu arasında her zaman bizlere vakit ayırmaya çalışan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. İlker Cırık hocamıza teşekkürlerimi sunuyorum. Benzer şekilde tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen, tez konumuzla ilgili derin bilgilerini bizimle paylaşan Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Mine Göl Güven hocamıza teşekkürlerimi sunuyorum. Akademideki bölümü ve çalışma alanları tamamen farklılık göstermesine rağmen akademiye dair yönlendirmelerini hiçbir zaman esirgemeyen, desteğini içtenlikle hissedebildiğim Kocaeli Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Gökçe Cerev’e teşekkürlerimi sunuyorum. Akademi haricinde de kurulan bağlar öğrenme yolculuğunuzu derinden şekillendirebiliyor. Ne mutlu ki bu noktada şanslılardan olabildim. Bu şansı bana sağlattığı için; çalışma hayatımda ilk tanıştığımız zamandan bu yana lisansüstü eğitimimi her zaman destekleyen, eğitime dair kendisinden çok şey öğrendiğim ve hayatın içinden birçok konuda örnek aldığım değerli büyüğüm, dostum Hasan Taş’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tabi ki aileye teşekkür etmeden olmaz. Birinci derece ailemde bulunan ve desteğini esirgemeyen aile üyelerime teşekkür ederim.

Oluşturduğumuz bu eserin “insan”lığa fayda sağlayabilmesi ümidiyle...

Cihan Kılıç

Şubat, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Önemi	17
1.3. Araştırmanın Varsayımları	19
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	19
1.5. Tanımlar	20
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	21
2.1. Yeterlilik Ve Yeterlik Kavramları.....	21
2.1.1. Eğitimde Yeterlilik.....	23
2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri.....	27
2.2. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme	33
2.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kavramı Gelişme Aşaması.....	33
2.2.2. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Tanımları Ve Modelleri.....	41
2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yeterlikleri Standartları ve Çerçeveleri.....	64
2.2.4. Ülkelere Göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımları.....	69
2.2.5. Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Önemi Ve Gerekliliği.....	73
2.2.6. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar.....	81
2.3. İlgili Araştırmalar	82
2.3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	82
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	87
3. YÖNTEM	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Araştırma Süreci (İşlem)	92

3.3.	Araştırmanın Çalışma Grupları	105
3.3.1.	Yeterlikleri Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Çalışma Grupları.....	106
3.3.2.	Yeterlik Formlarının Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması ve Yeterliklerin Mevcut Durumunu Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Çalışma Grupları	111
3.4.	Veri Toplama Araçları ve Süreçleri	118
3.5.	Verilerin Analizi.....	120
3.5.1.	Yeterliklerin Belirlenmesine İlişkin Veri Analizi.....	122
3.5.2.	Yeterlikler Açısından Mevcut Durumu Belirlemeye Yönelik Veri Analizi	127
3.6.	Etik Durumlar.....	135
4.	BULGULAR.....	136
4.1.	Ebeveyn Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	136
4.1.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi.....	136
4.1.2.	Çocuklarının SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Geçerlik Çalışmaları.....	143
4.1.3.	Ebeveyn Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	159
4.1.3.	Çeşitli Değişkenler Açısından Ebeveyn Yeterlikleri.....	166
4.2.	Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	170
4.2.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi.....	171
4.2.2.	Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	178
4.2.3.	Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	193
4.2.4.	Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Yeterlikleri.....	199
4.3.	Okul Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	204
4.3.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi.....	205
4.3.2.	Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	210
4.3.3.	Okul Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	221
4.3.4.	Çeşitli Değişkenler Açısından Okul Yeterlikleri.....	226
5.	SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	232
5.1.	Araştırmanın Ebeveyn Boyutuna Ait Sonuçlar	232

5.1.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar.....	232
5.1.2.	Çocuklarının SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar.....	232
5.1.3.	Ebeveyn Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	233
5.1.4.	Çeşitli Değişkenler Açısından Ebeveyn Yeterliklerine Yönelik Sonuçlar	234
5.2.	Araştırmanın Öğretmen Boyutuna Ait Sonuçlar	235
5.2.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar.....	235
5.2.2.	Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar	236
5.2.3.	Öğretmen SDÖ Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	236
5.2.4.	Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Sonuçlar	237
5.3.	Araştırmanın Okul Boyutuna Ait Sonuçlar	239
5.3.1.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar.....	239
5.3.2.	Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar	239
5.3.3.	Okul SDÖ Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	240
5.4.	Araştırmanın Sonuçlarının Karşılaştırılması	241
5.5.	Tartışma.....	242
5.5.1.	Ebeveyn Boyutuna Ait Tartışma.....	243
5.5.2.	Öğretmen Boyutuna Ait Tartışma.....	248
5.5.3.	Okul Boyutuna Ait Tartışma.....	255
5.6.	Öneriler.....	259
5.6.1.	Araştırmacı ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler.....	259
5.6.2.	Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	260
5.6.3.	Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	260
5.6.4.	Eğitim Yönetici ve Politika Yapıcılarına Yönelik Öneriler.....	261
5.6.5.	Akademi Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....	262
	KAYNAKÇA.....	263
	EKLER.....	287
	EK-1: Araştırma İçin Üniversite Etik Kurul İzni	287

EK-2: Aday Yeterlik Göstergesi Maddelerinin Kapsam, Dil Geçerliliği ve Yeterlilik Maddesi Uygunluğu Sağlama Aşamasında Katılımcı Uzmanlara Gönderilen Davet Metni ve Formların Bağlantı Adresleri	288
EK-3: Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Becerilerini Geliştirmeleri İçin Ebeveyn, Öğretmen Ve Okul Yeterlikleri.....	289
EK-4: Çocukların SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formu	297
EK-5: Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formu	304
EK-6: Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul SDÖ Yeterlikleri Formu	309
EK 7. Uzman Görüşlerine Göre Elde Edilen Verilere Ait Çeşitli Örnekler.....	312



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 1. YETERLİLİK VE YETERLİK KAVRAMLARININ AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ	23
TABLO 2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ	31
TABLO 3. MAYER VE SOLVEY DUYGUSAL ZEKÂ MODELİ	38
TABLO 4. DANİEL GOLEMAN DUYGUSAL ZEKÂ MODELİ BOYUTLARI.....	39
TABLO 5. DANİEL GOLEMAN DUYGUSAL ZEKÂ MODELİ BOYUTLARININ GÖSTERGELERİ	40
TABLO 6. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ TÜRKİYE BAĞLAMİ TANIMLAMALARI	61
TABLO 7. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BAĞLAMINDAKİ BENLİK BECERİLERİNE AİT SÜREÇ BİLEŞENLERİ	61
TABLO 8. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BAĞLAMINDAKİ SOSYAL YAŞAM BECERİLERİNE AİT SÜREÇ BİLEŞENLERİ	62
TABLO 9. SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BAĞLAMINDAKİ ORTAK/BİRLEŞİK BECERİLERİNE AİT SÜREÇ BİLEŞENLERİ	63
TABLO 10. SDÖ ÇERÇEVELERİNDE BELİRLENEN ÇALIŞMA ALANLARI.....	66
TABLO 11. AMERİKAN ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ'NÜN BELİRLEDİĞİ SDÖ ALAN VE ALT ALANLARI	68
TABLO 12. EBEVEYN ADAY YETERLİK MADDELERİNİN YAZILMASINDA KULLANILAN DURUMLAR	94
TABLO 13. ÖĞRETMEN ADAY YETERLİK MADDELERİNİN YAZILMASINDA KULLANILAN DURUMLAR	96
TABLO 14. ÖĞRETMEN ADAY YETERLİK MADDELERİNİN YAZILMASINDA KULLANILAN DURUMLAR	98
TABLO 15. YETERLİLİK BELİRLEME UZMANLARINA AİT BİLGİLER.....	100
TABLO 16. UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÜZENLENEN BAZI MADDELERDEN ÖRNEKLER.....	102
TABLO 17. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARININ HANGİ AMAÇ VE ARAŞTIRMA SORUSUNA DAİR OLUŞTURULDUĞUNA YÖNELİK BİLGİLER	105
TABLO 18. EBEVEYN YETERLİKLERİ İÇİN UZMAN ÇALIŞMA GRUBUNA AİT KİŞİSEL BİLGİLER.....	108
TABLO 19. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ İÇİN UZMAN ÇALIŞMA GRUBUNA AİT KİŞİSEL BİLGİLER	109
TABLO 20. OKUL YETERLİKLERİ İÇİN UZMAN ÇALIŞMA GRUBUNA AİT KİŞİSEL BİLGİLER.....	111
TABLO 21. EBEVEYN YETERLİK ÇALIŞMA GRUBUNA AİT KİŞİSEL BİLGİLER.....	112
TABLO 22. ÖĞRETMEN YETERLİLİK ÇALIŞMA GRUBUNA AİT BRANŞLARIN KATEGORİLERİ.....	114

TABLO 23. ÖĞRETMEN YETERLİK ÇALIŞMA GRUBUNA AİT KİŞİSEL BİLGİLER	115
TABLO 24. OKUL YETERLİK ÇALIŞMA GRUBUNA AİT BİLGİLER	117
TABLO 25. ARAŞTIRMA SORULARINA YÖNELİK YAPILAN ANALİZLER	120
TABLO 26. MADDELERİN 0.05 ANLAMLILIK DÜZEYİNDE KGO'LARI İÇİN MİNİMUM DEĞERLER	123
TABLO 27. EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE OKUL ÖLÇEKLERİNİN TOPLAM SDÖ PUANLARININ KOLMOGOROV-SMİRNOV NORMALLIK TESTİ SONUÇLARI	128
TABLO 28. EBEVEYN BOYUTUNDA SDÖ YETERLİK ALANLARI VE TOPLAM SDÖ ORTALAMALARININ ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	128
TABLO 29. EBEVEYN BOYUTUNDA KULLANILAN DEĞİŞKENLERİN ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	129
TABLO 30. EBEVEYN BOYUTUNDA DEĞİŞKENLERİN HOMOJENLİK ANALİZLERİ ..	130
TABLO 31. ÖĞRETMEN BOYUTUNDA SDÖ BOYUTLARI VE TOPLAM SDÖ ORTALAMALARININ ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	130
TABLO 32. ÖĞRETMEN BOYUTUNDA KULLANILAN DEĞİŞKENLERİN ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	131
TABLO 33. ÖĞRETMEN BOYUTUNDA DEĞİŞKENLERİN HOMOJENLİK ANALİZLERİ	132
TABLO 34. OKUL BOYUTUNDA SDÖ BOYUTLARI VE TOPLAM SDÖ ORTALAMALARININ ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	133
TABLO 35. OKUL BOYUTUNDA KULLANILAN DEĞİŞKENLERİN ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	133
TABLO 36. OKUL BOYUTUNDAKİ DEĞİŞKENLERİN HOMOJENLİK ANALİZLERİ	134
TABLO 37. EBEVEYN ÖZ FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	137
TABLO 38. EBEVEYN ÖZ YÖNETİM ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	138
TABLO 39. EBEVEYN SOSYAL FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	139
TABLO 40. EBEVEYN SORUMLU KARAR VERME ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ	140
TABLO 41. EBEVEYN İLİŞKİ BECERİLERİ ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	141
TABLO 42. EBEVEYN ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ	142
TABLO 43. ÇOCUKLARIN SDÖ BECERİLERİ İÇİN EBEVEYN YETERLİK FORMU MADDE FAKTÖR YÜKLERİ	144
TABLO 44. EBEVEYN FORMUNUN BOYUTLARININ VARYANS DAĞILIMLARI.....	145
TABLO 45. EBEVEYN YETERLİKLERİ FORMU MADDE FAKTÖR YÜKLERİ DAĞILIMI	146
TABLO 46. ÇOCUKLARIN SDÖ BECERİLERİ İÇİN EBEVEYN YETERLİK FORMUNDA YER ALAN ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ	149
TABLO 47. EBEVEYN YETERLİKLERİ FORMUNUN BOYUTLARI VE TAMAMINA İLİŞKİN CRONBACH ALPHA GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI.	150
TABLO 48. EBEVEYN FORMUNA AİT MADDELERİN TOPLAM MADDE KORELASYONLARI VE MADDE SİLİNDİĞİNDE CRONBACH'S ALPHA DEĞERLERİ.....	150
TABLO 49. EBEVEYN FORMUNUN SPLIT HALF GÜVENİLİRLİK ANALİZ SONUÇLARI	152
TABLO 50. EBEVEYN FORMU MADDELERİNİN ÜST %27 VE ALT %27 MADDE GÜVENİLİRLİK TESTİ.....	152

TABLO 51. ÖZ FARKINDALIK YETERLİK ALANINA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	159
TABLO 52. ÖZ YÖNETİM BOYUTUNA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	161
TABLO 53. SOSYAL FARKINDALIK BOYUTUNA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	162
TABLO 54. SORUMLU KARAR VERME BOYUTUNA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	163
TABLO 55. İLİŞKİ BECERİLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	165
TABLO 56. TÜM YETERLİK ALANLARINDA EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	166
TABLO 57. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	167
TABLO 58. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENLERİNE GÖRE PEARSON KORELASYON ANALİZ SONUÇLARI	167
TABLO 59. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN ÇOCUKLARININ ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ OKUL TÜRLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI.....	168
TABLO 60. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN ÇOCUĞUNUN BİR ÖNCEKİ DÖNEM OKUL KARNE NOT ORTALAMASI İLE İLİŞKİ DURUMUNU BELİRTEN PEARSON KORELASYON ANALİZ SONUÇLARI.....	170
TABLO 61. ÖĞRETMEN ÖZ FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	171
TABLO 62. ÖĞRETMEN ÖZ YÖNETİM ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	173
TABLO 63. ÖĞRETMEN SOSYAL FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	174
TABLO 64. ÖĞRETMEN SORUMLU KARAR VERME ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	175
TABLO 65. ÖĞRETMEN SORUMLU KARAR VERME ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	176
TABLO 66. ÖĞRETMEN ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ	178
TABLO 67. ÖĞRENCİLERİN SDÖ BECERİLERİ İÇİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ FORMUNUN MADDE FAKTÖR YÜKLERİ	179
TABLO 68. ÖĞRETMEN FORMUNUN BOYUTLARININ VARYANS DAĞILIMLARI	181
TABLO 69. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ FORMU MADDE FAKTÖR YÜKLERİ DAĞILIMI	182
TABLO 70. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİK FORMUNUN BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ KATSAYILARI	184
TABLO 71. ÖĞRENCİLERİN SDÖ BECERİLERİ İÇİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ FORMUNUN BOYUTLARI VE TAMAMINA İLİŞKİN CRONBACH ALPHA GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI.....	185

TABLO 72. ÖĞRETMEN FORMUNA AİT MADDELERİN TOPLAM MADDE KORELASYONLARI VE MADDE SİLİNDİĞİNDE CRONBACH'S ALPHA DEĞERLERİ	186
TABLO 73. ÖĞRETMEN FORMUNUN SPLIT HALF GÜVENİLİRLİK TESTİ.....	187
TABLO 74. ÖĞRETMEN FORMU MADDELERİNİN VE TÜM FORMUN ÜST %27 VE ALT %27 MADDE GÜVENİLİRLİK TESTİ	188
TABLO 75. ÖZ FARKINDALIK YETERLİK ALANINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	193
TABLO 76. ÖZ YÖNETİM YETERLİK ALANINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	195
TABLO 77. SOSYAL FARKINDALIK YETERLİK ALANINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	196
TABLO 78. SORUMLU KARAR VERME YETERLİK ALANINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	197
TABLO 79. İLİŞKİ BECERİLERİ YETERLİK ALANINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	198
TABLO 80. TÜM YETERLİK ALANLARINDA ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	199
TABLO 81. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	200
TABLO 82 . ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	201
TABLO 83. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	202
TABLO 84. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİLİKLERİ İLE SDÖ BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİSEL ANALİZ SONUÇLARI	202
TABLO 85. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME VEYA BENZER KONULARDA EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	203
TABLO 86. ÖĞRETMENLERİN SANATSAL ETKİNLİKLERE KATILIM DÜZEYİ İLE SDÖ BİLGİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİSEL ANALİZ SONUÇLARI	204
TABLO 87. OKUL ÖZ FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	205
TABLO 88. OKUL ÖZ YÖNETİM ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	206
TABLO 89. OKUL SOSYAL FARKINDALIK ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	207
TABLO 90. OKUL SORUMLU KARAR VERME ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	208
TABLO 91. OKUL İLİŞKİ BECERİLERİ ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ.....	209

TABLO 92. OKUL ADAY YETERLİK GÖSTERGE MADDELERİNİN (YGM) UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ	210
TABLO 93. ÖĞRENCİLERİN SDÖ BECERİLERİ İÇİN OKUL SDÖ YETERLİK FORMUNDAKİ MADDE FAKTÖR YÜKLERİ	211
TABLO 94. OKUL FORMUNUN BOYUTLARININ VARYANS DAĞILIMLARI	212
TABLO 95. OKUL YETERLİKLERİ FORMU MADDE FAKTÖR YÜKLERİ DAĞILIMI.....	213
TABLO 96. ÖĞRENCİLERİN SDÖ BECERİLERİ İÇİN OKUL YETERLİK FORMUNDA YER ALAN ALT BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ	214
TABLO 97. OKUL YETERLİKLERİ FORMUNUN BOYUTLARI VE TAMAMINA İLİŞKİN CRONBACH ALPHA GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI.....	215
TABLO 98. OKUL FORMUNA AİT MADDELERİN TOPLAM MADDE KORELASYONLARI VE MADDE SİLİNDİĞİNDE CRONBACH'S ALPHA DEĞERLERİ	216
TABLO 99. OKUL FORMUNUN SPLIT HALF GÜVENİLİRLİK TESTİ ANALİZ SONUÇLARI	217
TABLO 100. OKUL FORMU MADDELERİNİN ÜST %27 VE ALT %27 MADDE GÜVENİLİRLİK TESTİ.....	217
TABLO 101. ÖZ FARKINDALIK YETERLİK ALANINA İLİŞKİN OKULLARIN SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	221
TABLO 102. ÖZ YÖNETİM YETERLİK ALANINA İLİŞKİN OKULLARIN SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	222
TABLO 103. SOSYAL FARKINDALIK YETERLİK ALANINA İLİŞKİN OKULLARIN SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	223
TABLO 104. İLİŞKİ BECERİLERİ YETERLİK ALANINA İLİŞKİN OKULLARIN SDÖ YETERLİKLERİNİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI.....	225
TABLO 105. TÜM YETERLİK ALANLARINDA OKULLARIN ÇOCUKLARINA YÖNELİK SDÖ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL ANALİZ SONUÇLARI	226
TABLO 106. OKUL YETERLİKLERİNİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI.....	227
TABLO 107. OKUL YETERLİKLERİNİN OKUL KADEMELERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI.....	228
TABLO 108. OKUL YETERLİKLERİNİN OKUL ŞUBE SAYISINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI.....	229
TABLO 109. OKUL YETERLİKLERİNİN OKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN SAYISINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI	229
TABLO 110. OKUL YETERLİKLERİNİN OKUL HİZMET YILINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI.....	230
TABLO 111. OKULLARIN SDÖ YETERLİKLERİ VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARI ORTALAMALARI ARASINDAKİ PEARSON KORELASYON ANALİZ SONUÇLARI	231

ŞEKİLER LİSTESİ

ŞEKİL 1. K12 BECERİLER ÇERÇEVESİ: TÜRKİYE BÜTÜNCÜL MODELİ.....	25
ŞEKİL 2. K12 BECERİLER ÇERÇEVESİ: TÜRKİYE BÜTÜNCÜL MODELİNDEKİ EĞİTİMLERİN BAŞLIKLARI.....	26
ŞEKİL 3. K12 TÜRKİYE YETERLİKLER ÇERÇEVESİ.....	27
ŞEKİL 4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN KULLANIM ALANLARI.....	32
ŞEKİL 5. CASEL’İN KULLANDIĞI TANIMINA GÖRE SDÖ BİLEŞENLERİ.....	41
ŞEKİL 6. TEMEL CASEL YETERLİKLERİ	42
ŞEKİL 7. CASEL SDÖ YETERLİLİK ALANLARI	43
ŞEKİL 8. SDÖ İLE İLİŞKİLENDİRİLEN DEĞİŞKENLERİN EKOLOJİK SİSTEMDEKİ YERİ	47
ŞEKİL 9. ÖĞRETMENİN SOSYAL VE DUYGUSAL YETKİNLİĞİNİN SDÖ İLE BAĞLANTISI	53
ŞEKİL 10. : OECD SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER MODELİ	58
ŞEKİL 11. K12 BECERİLER ÇERÇEVESİ TÜRKİYE BÜTÜNCÜL MODELİ SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ	60
ŞEKİL 12. SDÖ BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNİN FAYDALARI	75
ŞEKİL 13. UZUN VADELİ SAĞLIK SONUÇLARININ ARABULUCULUĞUNDA SOSYAL VE DUYGUSAL YETKİNLİKLERİN POTANSİYEL ROLÜNÜN KAVRAMSAL BİR MODELİ	77
ŞEKİL 14. ARAŞTIRMA SÜRECİNİN DÖRT TEMEL ETMENİ.....	90
ŞEKİL 15. ARAŞTIRMA SÜRECİ.....	93
ŞEKİL 16. EBEVEYN YETERLİK FORMUNA AİT ÖZDEĞER ÇİZGİ GRAFİĞİ.....	148
ŞEKİL 17. ÖĞRETMEN YETERLİK FORMUNA AİT ÖZ DEĞER ÇİZGİ GRAFİĞİ	184
ŞEKİL 18. OKUL YETERLİK FORMUNA AİT ÖZDEĞER ÇİZGİ GRAFİĞİ	214

KISALTMALAR LİSTESİ

AB:	:Avrupa Birliği
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
APA	:American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
CASEL	:Collaborative for Academic Social Emotional Learning
OECD	:Organization for Economic Co-operation and Development
TDK	:Türk Dil Kurumu
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	:Türkiye Yeterlikle Çerçevesi
UNESCO	:The United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization	
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, araştırmanın amacı, soruları, önemi varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem

“Eğitim” kavramı doğası gereği insan ve insanı ilgilendiren birçok durumdan etkilenmektedir. İngilizce kelime karşılığı olan education, eat out kelime kökünden türeyerek insanın içindekini dışarı çıkarması-yansıtması şeklinde yorumlanırken Türkçede eğitim kelimesi eğmek-bükmek kelime kökünden türemektedir. Eğitim kavramına kelime epistemolojisi açısından bakıldığında çok farklı yorum ve tanımlar geliştirilebilmektedir. Bu nedenledir ki eğitimin birçok bilim dalından etkilendiği ve bu bilim dallarına paralel olarak gelişim gösterdiği söylenebilir.

Eğitimi etkileyen temel yapı taşları arasında öğrenme bilimi ve beyin araştırmaları gelmektedir. Öğrenme biliminin tarihsel sürecinde, dört ana yaklaşım öne çıkmaktadır Bunlar, davranışçı (behaviourism), sosyal-bilişsel (social cognitive), yapılandırmacı (constructivist) ve bağlantıcı (connectionism) yaklaşımlardır (Schunk, 2012). Bu yaklaşımlar kimi zaman sadece insan davranışlarına odaklanırken, kimi zaman bilişsel süreçlere odaklanmıştır. Yapılandırmacı kuramın gelişmesiyle birlikte de sosyokültürel bağlamda bireyin zihninde oluşan yapılara dikkat çekilmiştir. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)’nun yayınlamış olduğu “Building Kinder Brains” raporuna göre; günümüzde nörobilim araştırmaları, tüm öğrenmenin bir bağlamda gerçekleştiğini ve bilişsel-sosyal-duygusal etkileşimleri içerdiğini göstermektedir (UNESCO, 2021). ASPEN Enstitüsünün (Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişim için Ulusal Çalışma Komitesi) yayınladığı “Bütünsel Bir Sosyal, Duygusal Ve Akademik Gelişme Ve Beyin” konulu çalışma ise öğrenme ile sosyal duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Araştırma sonuçları öğrenmenin sadece bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda sosyal ve duygusal bileşenleri içeren bir süreç olduğunu göstermektedir (ASPEN, 2018a; UNESCO, 2021). “Building Kinder Brains” raporunda ayrıca beyin ve sosyal

beceriler arasındaki yapıdan da söz edilmektedir. Beyin, uzun bir olgunlaşma dönemine sahiptir ve sosyal bağlantılar, ahlaki normlar, duygusal destek ve dil gibi faktörlerden güçlü bir şekilde etkilenir. Bölümlere ayrılmış duygusal ve rasyonel/bilişsel beyin kavramının bilimsel olarak modası geçmiştir. Beyin artık, karar vermek için duygusal ve rasyonel sinir ağlarının etkileşimini kullanan, karmaşık ve dinamik bir organ olarak anlaşılmaktadır (UNESCO, 2021). Bu bağlamda, sosyal ve duygusal beceriler eğitim ve öğrenme bilimlerinin önemli birer bileşeni haline gelmiştir. Genetik dışı çevresel faktörler olarak belirtilen “epigenetik”e göre de insanın yetiştiği duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel ortam, çeşitli deneyimler, iyi denebilecek sosyal ilişkiler ve fiziksel, duygusal ortam beyni olumlu yönde öğrenmeye hazırlamaktadır (Carey, 2012).

“Bütüncül beyin eğitiminin” bir parçası olarak sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesi, akademik başarı, empati, şefkat, yardımseverlik gibi özellikleri besleyeceği için öğrencilere ve topluma etkili bir kazanç sağlayacaktır. Bireyin bilişsel gelişimine daha fazla önem verildiği günümüzde (Koyuncu, 2022), bireyin sosyal ve duygusal gelişimi de, bilişsel ve biyolojik gelişimi kadar önemlidir. Artık eğitim sistemleri, insan öğreniminin ve deneyiminin bu yönünü ele alabilmek ve buna katkıda bulunabilmek için dönüştürülmelidir (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2019; UNESCO, 2021).

Eğitim bilimlerinde sosyal ve duygusal becerilerin öneminin anlaşılmasıyla birlikte “duygu” kavramının anlaşılması da önem atfetmektedir. Duygu (emotion) kavramı; “hareket etmek”, “dışarı çıkmak” anlamlarına gelen Latince bir kelime olan “emovere” kelimesinden türemiştir. Burada kastedilen hareket durumları, duygunun; bireyler, toplumlar, topluluklar arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Ahmed, 2014). Duygular uzun yıllar bireye özgü bir psikolojik olgu olarak incelenmiştir. Duygu kavramının tarihine bakıldığında bu kavramın filozoflar, sosyologlar, antropologlar ve tarihçilerin ana çalışma konusu olduğu görülmektedir (Koçak-Kurt, 2021). Bireyde duyguların tanınması ve sınırlarının belirlenmesi ise felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerde birçok kez dile getirilmiştir. Söz gelişi 15. yy. felsefecilerinden Spinoza, “Etika” isimli eserinde “*Bize acı veren duygular, onun berrak ve kesin bir resmini çizdiğimiz anda acı olmaktan çıkar.*” (Frankl, 2019) demiştir. Augustine de duygularla ilgili görüşünde; “*Korkudan titremeyen ya da hüznün acısını çekmeyen bir kişi gerçek huzuru bulamaz, tüm insanlığı kaybeder*”,

şeklinde yorumlamıştır (Augustine'den akt. Dixon, 2003, s.29). Ayrıca özellikle psikoloji biliminin 20. yy. ve sonrasında gelişmesiyle birlikte duygular ve insanın duyuşsal özellikleri bilimsel standartlarda incelenmeye başlanmıştır. Bu incelemelerin etkisiyle sonuç olarak kişilerin duyguları öğrenmesi ve bunları yönetmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Mayer ve Salovey, 1993). Bu durum o güne kadar tanımlanmış olan “zeka” anlayışına da farklı yönlerden bakılmasına olanak sağlamıştır.

Daha çok IQ (intelligence quotient) ismiyle bilinen bilişsel zekâ yirminci yüzyılın başlarında kavramsallaştırılmıştır. Kavramın içeriği odaklanma, hafıza, hızlı kavrama, planlama, kelime kapasitesi kullanma ve görsel beyin koordinasyonu ile tanımlanmıştır. Bu kavramın bilinmesinden sonra, yirminci yüzyılın sonlarına kadar okulda, işte ve hayatta başarılı olmanın IQ ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce kısmen doğrudur. Fakat zamanla IQ dereceleri yüksek olmasına rağmen özel hayatta ya da iş hayatında zorluklar yaşayan insanlar olduğu anlaşılmıştır (Erkman vd., 2019). Bu durum bireyin sosyal ve duygusal yapısının da daha iyi anlaşılmasıyla birlikte, *duygusal zekâ* kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Goleman, 1995).

Tarhan (2017)'a göre insanın, varoluşuyla alakalı olarak bir amacının olması gerektiği düşüncesi hem bireysel gelişim açısından hem de bu amacın toplumsal faydaları bakımından duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmıştır. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve sahip olduğu bilgiyi düşünme ve harekete geçmeye rehberlik edecek şekilde kullanma becerilerini içermektedir (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal beceriler günlük hayatta başkalarıyla ilişkilerin nasıl yönetileceğini, başkalarından alınan dönütlerle nasıl başa çıkılabileceğini, stres ve çatışmanın nasıl yönetileceğini de belirlemektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Goleman (1995), duygusal zekâyla ilgili bu kavramları ilk tanımladığında, kişinin yaşam kalitesiyle ilgili birçok değişkene etki edeceğini belirtmiştir. Günümüzde geline nokta, okul ve iş hayatında başarının anahtarının uzun yıllar bilişsel yetkinliklere bağlı olduğu anlayışı yerini duygusal ve sosyal yetkinliklerinin de öneminin fark edildiği bir anlayışa bırakmıştır. Başka bir deyişle, hayatın çeşitli katmanlarında bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerin birbirini beslediği ve tamamladığı anlaşılmaktadır (Erkman vd., 2019).

Sosyal ve duygusal beceriler ve bu becerileri kapsayan duygusal zekanın kavramsallaşmasıyla birlikte, öğrenme ve öğretme durumları da tartışılmaya başlanmıştır. Öğrenilenlerin dışında bazı sosyal ve duygusal becerilerin bir bireyde doğuştan geldiğini ya da bireyde bu becerilerin bulunma potansiyeli olduğunu ileri süren çalışmalar yapılmıştır. UNESCO'nun (2021) “Çocuk Beyinleri” adlı araştırma raporunda belirtilenlere göre; bebekler doğal olarak empatik ve naziktir. Örneğin, küçük çocuklar, ebeveynleri odada olmaksızın karşılığında teşekkür edilmese dahi yetişkinlere yardım etmektedir. Empati ve fedakarlığın evrimsel bir temeli vardır ve bu beceriler yalnızca sosyal avantaj veya zorunluluk tarafından yönlendirilmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, ebeveynlerin ve diğer sosyal çevrenin, bireydeki bu doğal özellikleri teşvik etmek için çabalaması gerekmektedir (UNESCO, 2021).

Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebilir-öğretilebilir beceriler olması ve “duygusal zekâ”, “sosyal ve duygusal yetkinlik” ve “sosyal beceriler” gibi kavramların gelişmesi ile *Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)* adında çatı kavrama ihtiyaç duyulmuştur (Erkman vd., 2019). Bu kavramla ilgili gelinen noktada SDÖ tanımı, Weissberg ve Cascarino (2013), tarafından, “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık hissedebilmek ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” olarak yapılmıştır. Bu tanım günümüzde SDÖ konusunda çalışmalar yürüten, oluşturduğu yeterlik çerçevesi ile başlıca referans alınan kurum olan Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından da benimsenmektedir (Erkman vd., 2019). Bu tanım kapsamında SDÖ'nün kapsadığı sosyal ve duygusal beceriler, bireyin günlük yaşamı ve sağlıklı gelişimi için çok önemli olan duygusal zeka, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetme ve duygudaşlık gibi becerileri içermektedir (Adi vd., 2007; Damon, Lerner ve Eisenberg, 2006; Weare ve Nind, 2011). Ayrıca SDÖ, davranışların, bilişin ve duyguların sentezini ifade etmektedir (Zins ve Elias, 2007).

SDÖ'nün çatı bir kavram olmasından dolayı bu konuda farklı tanım ve yaklaşımlar da bulunmaktadır. SDÖ, bilişsel ve zihinsel gelişimin yanı sıra insanın bütüncül gelişimine vurgu yapmaktadır. Merkezinde becerilerin yer aldığı SDÖ kavramı, 21.yy. ya da yaşamsal becerilerle ifade edilmekle birlikte karakter eğitimi gibi kavramları da çağrıştıracak biçimde kullanılmaktadır (Kurna, 2022). CASEL

haricinde SDÖ olgusunun kavramsallaşması üzerinde çalışan ve çeşitli araştırmalar yapan bir diğer kurum OECD'dir. Bu kurum SDÖ'yü bir çerçeve ekseninde kavramsallaştırmaya çalışmış ve olguyu sistematik, kapsayıcı ve dengeli geniş bir çerçeveye yerleştirmiştir. Geliştirilmiş olan bu çerçeveye 'Büyük Beş' modeli denilmiş olup, bu modelde 15 beceri 5 ana başlık altında toplanmıştır. "Büyük Beş Alan Becerileri" isminde geçen beş başlık; 1) iş performansı, 2) duygu dengelemesi, 3) iş birliği, 4) açık fikirlilik, 5) başkaları ile iletişim ve etkileşimde olma olarak sınıflandırılmıştır (Erkman vd. 2019). Türkiye bağlamında kavramsal ve uygulamalı çalışmalar yürüten kurumlardan birisi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'dir. Bakanlık 2023 yılında yayınladığı K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli raporunda SDÖ'yü özgün bir şekilde tanımlamıştır. Bu tanıma göre, SDÖ; "Bireyin, kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi ve sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan beceriler" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2023). MEB'in geliştirdiği bu tanımın, duyguları yönetmek, olumlu ilişkiler kurmak ve empati yapabilmek bileşenlerinde CASEL'in tanımıyla uyduğu gözlemlenmektedir. Bu bileşenler haricinde sağlıklı bir benlik gelişiminden tanımda bahsedildiği görülmektedir.

MEB tarafından yapılan çalışmalarda Türkiye'ye özgü bir SDÖ modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre SDÖ becerileri; 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileri olmak üzere üç temel beceri başlıkları altında toplanmıştır. Ortak/Birleşik beceriler olarak; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme; sosyal yaşam becerileri olarak; iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık; benlik becerileri olarak ise; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileri modelde belirtilmiştir.

SDÖ'nün bireylere "nasıl" kazandırılması gerektiğine bazı kuramlar ışık tutmaktadır. Bireyin gelişimiyle ilgili çevresinin önemini belirten Bronfenbrenner (1979a), "*Ekolojik Sistemler Kuramı*"nı geliştirmiştir. Bu kurama göre, sistemin merkezinde bireyin kendisi yer almakta ve birey başta ailesi olmak üzere çevreyle etkileşimde bulunmaktadır. Alt sistem olarak belirtilen aile ile birlikte, akran ve okul da bireyin gelişimini etkilemektedir. Bahsi geçen bu kuram CASEL (2020)'in geliştirmiş olduğu ve günümüzde birçok araştırmaya referans kaynağı olan SDÖ modeli ile bireyi etkileyen değişkenler açısından oldukça benzerdir (Ağırkan, 2021). CASEL (2020)'in geliştirmiş olduğu modele göre bireyin SDÖ becerilerinin gelişimi

etkileyen unsurlar dairesel şekilde içten dışa doğru sırasıyla; sınıf (öğretme yöntemleri ve sınıf atmosferi), okul (okul kültürü, uygulamaları ve politikaları), aile, okul, topluluk iş birliği (aileler ve ebeveynler) ve topluluklar (desteklenen ve ilişkilendirilen öğrenme fırsatları) şeklindedir. Bireyin SDÖ gelişimi için; gerek Ekolojik Sistemler Kuramından (Bronfenbrenner, 1979a), gerekse SDÖ ile ilgili geliştirilen güncel modellerden (CASEL, 2020; OECD, 2015) içinde yaşadığı çevre, öğrenim gördüğü okul ve sınıf ortamı ve ailesi gibi birçok etmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak SDÖ'nün öğretilmesine değinen araştırmalar, bu öğretimin; öğrenci ve aile (Raver ve Knitzer, 2002), öğretmen ve öğrenci (Elias, 2004; Webster-Stratton, 1999), öğretmen ve aile (Gagnon vd., 2007) ve çocuk, aile ve öğretmen (Joffe ve Black, 2012) arasındaki etkileşimlerle ilgili olduğunu göstermektedir.

SDÖ becerilerinin ilk öğrenildiği topluluk ailedir. Başka bir ifade ile çocuklara SDÖ becerilerinin kazandırılması sadece okul ortamlarına bırakılmamaktadır (Türnüklü, 2004; Erkman vd., 2019). Aileler, özellikle de ebeveynler, birincil sosyalleşme temsilcisidir ve çocukların kendilerini nasıl algıladıkları ve kim olduklarını tanımlamalarında önemli etkiye sahiptir (Bridges vd., 2012, Socha, 2009). Yapılan araştırmalar sosyal ve duygusal beceriler konusunda bir bireyin yetkin olabilmesi için ebeveyn desteğinin önemini ortaya koymaktadır (Dacey ve Kenny, 1994). Ebeveynler “çocuklarının ilk öğretmenleri” olmaları nedeniyle çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin ilk oluşum sürecinde etkilidir (Bridges vd., 2012). Bu becerilerin niteliği ise ebeveyn-çocuk etkileşimiyle yakından ilişkilidir (Bayraktar, 2007).

Bireylerin özellikle hayatının ilk yıllarında ve ergenlik döneminde ebeveynlerinden gördüğü tutumlar gerek kişilik gelişimini gerekse sosyal gelişimini etkilemektedir (Erkan, vd., 2002; Yılmaz, 2007). Başka bir ifadeyle, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları; çocukların psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Toktamış, 2008). Ebeveynlerin bu tutumları destekleyici ve denetleyici olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. Özellikle destekleyici anne baba tutumlarında ergenlerin çevresindeki insanlara karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği görülmektedir (Yavuzer, 2001). Ergenler ebeveynlerini kabul edici ve destekleyici algıladıkça, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri de gelişmektedir (Yükçü vd., 2021). Ayrıca ebeveynlerin ergen çocuklarıyla olan ilişkilerinin niteliği arttıkça

çocukların akranlarıyla daha nitelikli ilişkiler geliştirdiği pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Çeçen, 2008; Demir, vd., 2005; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen, vd., 2000; Young, vd., 2005). Ebeveynlerin ve çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda, çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Özabacı, 2006). Ebeveynin stresle başa çıkma yöntemleri, iletişim becerileri, problem çözme şekli ve kendilik farkındalıkları, çocukların da sosyal duygusal becerilerini etkilemektedir (Türnüklü, 2004). Çocukların stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar da anne ve babası ile sıcak samimi ilişki geliştirmiş ve onların kararlarına saygı duyan çocuklarda bu becerilerin daha gelişmiş olduğuna işaret etmektedir (Bilir ve Dabanlı, 1981). Bu durum, anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisinin, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun farkında olan ebeveynler ise genellikle uygun davranış sergilemektedir (Bornstein, 2015). Yapılan diğer araştırmalarda da velileri tarafından duygularını ifade etmeye teşvik edilen çocukların davranışlarını daha iyi düzenledikleri ve davranış sorunlarını daha az yaşadıkları bulunmuştur (Davidov ve Grusec, 2006; Fabes vd., 2002; Gottman vd., 1996; Spinrad vd., 2004).

Öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişiminde, ebeveynlerin olduğu kadar okullar ve öğretmenlerin de etkisi büyüktür (CASEL, 2020, Yang, 2015; Poulou, 2017). SDÖ becerilerinin gelişiminde, öğretmenler sınıfta uygun davranışı modellemeli ve ilgili becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı sağlamalıdır (CASEL, 2017). Bu konuda yapılmış olan araştırmalara göre; destekleyici ve geliştirici öğretmen yaklaşımları, kaliteli-nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkileri (Cornelius-White, 2007; Elias, 2004; Roorda vd., 2011; Kunter vd., 2013; Hamre vd., 2014), SDÖ becerilerinin gelişimine uygun zemini hazırlamaktadır. Ayrıca bu durumlar öğrenme ortamlarını öğrenciler için daha güvenli yapmakta, akademik başarılarını arttırmakta ve öğrencilerde daha az davranış problemlerinin gözlenmesine yol açmaktadır (Baker vd., 2008). Öğretmenler öğrencilerin duygularını fark etmelerinde, yönetmelerinde, bireyler arası ilişkilerini geliştirmelerinde ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmelerinde önemli bir role sahiptir (Melnick vd., 2017). Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksek olduğu

bilinmektedir (Ağırkan, 2021). Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde SD becerilerini kullanmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin SD becerilerini öğretebilmesi için öncelikle kendisinin bu becerilere sahip olması gerektiği bilinmektedir (Greenberg vd., 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017; Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenin kendisinde bulunan SD becerileri sınıfın duygusal ikliminin temelini oluşturmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlerin duygusal durumlarıyla ilgili araştırmalarda da benzer bulgular bulunmaktadır. Duygusal kaynaklarının tükendiğini hisseden öğretmenlerin motivasyon ve başarılarında düşüşü görülmektedir. Bu durum ğretmen ğrenci ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Shen vd., 2015; Arens ve Morin, 2016; Klusmann vd., 2016; Koenen vd., 2018). Nitekim duygusal zekâ kavramının nc isimlerinden olan Mayer ve Salovey (1997)'e göre, öğrenme, ğretmen ğrenci bağlamında ilişkisel bir durumdur. Duygusal zekâsı yüksek öğretmenler ilişki kurma becerileri yardımıyla öğrencileri ile güçlü bağlar kurabilmektedirler (Sarısoy, 2016). Benzer şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlikleri öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kushe, Greenberg, 2006; Sarısoy, 2016). SD'nn de bileşenleri arasında bulunan etkili iletişim, ilişki kurma, takım çalışması, çatışma çözümleri becerilerine sahip olan öğretmenler öğrencileri için “nitelikli” bir eğitim durumu sağlayacaklardır (Berberoğlu, 2021). Sonuç olarak ğretmen-ğrenci etkileşimleri ğrencilerin SD gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Hamre ve Pianta, 2006).

Türkiye’de ğretmen nitelikleri ve SD uygulamalarına yansımaları konusunda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili gerekli bilgi, beceri, güven ve farkındalıklarının yeterli olmadığı bulunmuştur (Berberoğlu, 2021; Daldal, 2022, Kılıç ve Bavlı, 2021). Buna karşın, ğretmenler SD becerilerini öğrenme ve öğretme konusunda istekli ve SD’y önemli görmektedir. (Daldal, 2022; Kılıç ve Bavlı, 2022).

Araştırmalarda ğretmenlerin SD becerilerini öğrenmeleri ve öğretmeleri konusunda gerekli yeterlikleri kazanmaları için eğitime ihtiyaçları olduğu (Daldal, 2020), SD programları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği (Pali vd., 2023) ve ğretmen adaylıkları sürecinde bu konuda eğitim almaları gerektiği (zdemir, 2023) belirtilmiştir. Öğretmenlerin SD yeterlikleri için gerekli adımların atılması ve uygulamaya yansıtılması öğrencilerin de SD becerilerini kazanmasını olumlu

etkileyecektir. Çünkü öğrenciler farklı derslerde ve öğretmenlerde SDÖ becerilerinin öğretimiyle tekrar karşılaşacaktır. Birçok dersin içeriğinde SDÖ öğretimi olacağı için öğrencilerin SDÖ becerileri de artacaktır (Türnüklü, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin teşvik edilmesi açısından öğretmenin gerek kendi duygularını gerekse öğrencilerle zorlu denilebilecek etkileşimleri yönetmesi ayrıca önem arz etmektedir (Aldrup vd., 2018). Sonuç olarak; “çağdaş” öğretmenden beklenen temel öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında bir öğretmenin SDÖ becerilerine sahip olması yer almaktadır (Karacan-Özemir ve Bacanlı, 2020).

Öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmesinde etkili olan unsurlardan birisi de okuldur (Ağırkan, 2021; Erkman vd., 2020). Alan yazında okulların, öğrencilerin SDÖ gelişim süreçlerinde %19 etkili olduğu belirtilmiştir (Ağırkan, 2021). Sosyal birlikteliğin yaşandığı okullarda öğrenme-öğretme sürecinde güçlü sosyal, duygusal ve entelektüel gelişmeler oluşmaktadır (Zins vd., 2001). SDÖ programlarının uygulandığı okullarda, okul refahının ve akademik başarının geliştiği (Greenberg vd., 2003), öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenci öğretmen ilişkilerinin olumlu olduğu (Yang, 2015), olumlu sınıf ortamının oluşturulmasına katkı sağladığı (McCormick, 2015) bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul iklimine yönelik algıları ile SDÖ becerileri arasında anlamlı ilişkiler de bulunmaktadır (Elias, 2004; McCormick vd., 2015; Schonert-Reichl, 2017; Tüten, 2023). Bu nedenle okullarda öğrencilerin çeşitli akademik beceriler edinmesiyle birlikte SDÖ becerileri kazanmasını sağlayan programların uygulanması gerekliliği anlaşılmaktadır. Okul yapılanması ve SDÖ arasındaki ilişki ekolojik sistem kuramında da vurgulanan bireyin gelişiminde çevresel sistemlerin etkili olduğu varsayımı ile tutarlılık göstermektedir (Tüten, 2023). Sonuç olarak bir öğrencinin gelişimsel olarak birçok yönünü etkileyen okul, “gerekli şekilde” yapılandırıldığı takdirde SDÖ becerilerine de katkı sağlamaktadır.

SDÖ’nün çocuklara öğretilmesinde öğretmenlerde olduğu gibi okulların yetkinlikleri de tartışma konusudur. Başarılı okullar, tüm öğrencilerin okuma, yazma, matematik ve fen bilimleri konusunda ustalaşmasını sağlar. Ayrıca tarih, edebiyat, sanat, yabancı dil ve çeşitli kültürlerin iyi bir şekilde anlaşılmasını da geliştirir. Bu açıdan okulun sistemsal durumuyla ilgili çeşitli beklenti ve öngörüler oluşmaktadır. Bunlar Greenberg vd.’lerine göre (2003); 1) kültürel olarak eğitilmiş, entelektüel olarak yansıtıcı ve yaşam boyu öğrenmeye kendini adanmış öğrenciler yetiştirmek, 2) gençlere sosyal becerili ve saygılı bir şekilde etkileşimde bulunmayı; olumlu, güvenli

ve sağlıklı davranışları uygulamayı; akranlarına, ailelerine, okullarına ve topluma etik ve sorumlu bir şekilde katkıda bulunmayı öğreten yüksek kaliteli eğitim, 3) anlamlı uğraş ve ilgili vatandaşlık için temel olacak esas yetkinliklere, çalışma alışkanlıklarına ve değerlere sahip olmayı öğreten yapıda bir eğitim şeklindedir.

“İdeal” okuldan beklentiler belirtilen şekilde olmasına rağmen farklı durumları gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Okullar konusunda çalışmalar yürüten uzmanlar, toplumun önemli bir kesiminin okulun kendilerine verilen eğitim programlarını yeterli bulmadıklarını belirtmektedirler. Okullardan beklenen akademik başarı yetersiz kalmaktadır. Bu durumu sadece eğitim programlarının ağırlığı, okulun fiziki koşulları, öğrenim araç gereçlerinin yetersizliği, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin performans düzeyleri ile açıklamak genellikle tercih edilen yöntem olmuştur (Koyuncu, 2022).

Okullara yenilikler getirme sorumluluğu okul politika yapıcılarına (Türkiye bağlamında merkezi yönetim ve okul yönetimlerine) düşmektedir. Etkililiği yüksek okul ortamının sağlanması, öğrencilerin kendilerini psikolojik, sosyal ve duygusal olarak iyi hissedebilecekleri elverişli bir okul ikliminin sağlanması önem arz etmektedir (Daldal ve Tuyan, 2024).

SDÖ becerilerinin günümüzde önemli beceriler olduğu bilinmekle birlikte (ASPEN, 2018b; Erkman vd., 2019; Kılıç ve Çeliköz, 2023; UNESCO, 2021, Weissberg vd., 2015) çocukların bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmadığı görülmektedir (Durlak, vd., 2011; OECD, 2017a, 2017b; OECD, 2021). Özellikle OECD (2021)’nin Türkiye’nin de dâhil olduğu farklı ülkelerdeki çocuklar üzerinde yürüttüğü araştırma bulguları, geniş bağlamda SDÖ becerisinin problem teşkil ettiğini göstermektedir. Araştırmada, 2019 yılında 9 ülkeden 10 şehirde geniş kapsamlı veriler elde edilmiştir. Araştırmaya Türkiye’den seçilen şehir İstanbul’dur. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin ergenlik döneminde sosyal ve duygusal açıdan yaşadıkları zorluklara vurgu yapılmaktadır. Sonuçlar 15 yaş grubundaki öğrencilerde yaşam doyumu, güven, iyimserlik ve sosyallik becerilerinin 10 yaş grubundakilere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ergenlik döneminde akranlar, öğretmenler ve velilerle etkileşimin ve karşılıklı güvenin azaldığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen en genel sonuç ise; İstanbul da dâhil olmak üzere neredeyse tüm katılımcı şehirlerde, 10 yaş grubu öğrencilerin 15 yaş grubu öğrencilere göre sosyal ve duygusal becerilerinin daha yüksek olmasıdır. Buna

göre ergenlik dönemine doğru çocuklarda sosyal ve duygusal beceriler zayıflamakta ve 15 yaş civarı yaşlardaki öğrenciler sosyal ve duygusal beceriler açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır (OECD, 2021). Ayrıca yapılan çeşitli çalışmalar da (ASPEN, 2018a; OECD, 2021; Erkman vd., 2019) öğrencilerin bu beceriler açısından eksik yönlerine vurgu yapmaktadır.

OECD'nin (2017a, 2017b) daha önceki zamanlarda yapmış olduğu araştırmalarda da Türkiye'de ki gençlerle ilgili çeşitli verilere ulaşılmıştır. Bu verilerin değişkenleri olarak öğrencilerin esenliği (student' well-being) ve işbirlikçi problem çözmelerine değinilmiştir. Öğrencilerin esenliğindeki Türkiye verisinde; 10 sorudan 7 ve daha fazlasına olumlu cevap veren kız çocuk oranı %40, erkek çocuk oranı %50 olarak bulunmuştur. Bu oranlarla 48 ülke arasından Türkiye sonuncu sırada yer almıştır (OECD, 2017a). Benzer şekilde ülkenin sonuncu sırada yer aldığı diğer bir değişken de işbirlikçi problem çözmedir. Bu konuda öğrencilerin %48'i "bir takımın parçası olmaktansa tek başına çalışmayı tercih ederim" maddesinde uzlaş göstermişlerdir. Ayrıca Türkiye'deki öğrencilerin %20'si hayatlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu oran Hollanda için %4'tür (OECD, 2017b).

Türkiye'de gençler üzerinde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2020) tarafından yapılan "İstatistiklerle Gençlik Raporu" araştırmasındaki yaşam memnuniyeti verilerine göre 18-25 yaş aralığındaki genç nüfus içinde kendini mutlu olarak görenlerin oranı %56,7 olarak belirtilmiştir. Serhat Kalkınma Ajansı (SERKA) tarafından gerçekleştirilen Gençlik Araştırması'na göre psikolojik olarak kendini kötü veya çok kötü durumda gören gençler yaklaşık %18 olarak belirtilmiştir (SERKA, 2018).

Duruma uluslararası bağlamdan bakıldığında; Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yapılan bir araştırmaya göre; 148000 ortaokul ve lise öğrencisinin yarısından azının empati, karar verme ve anlaşmazlık çözümü becerilerinin gelişmiş olduğu bulunmuştur. Okul boyutundan bakıldığında, öğrencilerin sadece %29'u okulların şefkatli ve yüreklendirici bir çevre sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %60'ı kronik olarak okulla bağlarını koparır hale geldiklerini belirtmiştir. Kötü denilebilecek alışkanlıklar olarak ise lise öğrencilerinin %30'unun madde kullanımı, cinsel deneyimler, şiddet ve intihar girişimi gibi çoklu yüksek risk taşıyan davranışlara bulaşmış oldukları tespit edilmiştir (Durlak, vd., 2011).

Gençler üzerinde problem teşkil eden durumlardan birisi de istihdama katılma veya herhangi bir okula devam etmeme konusudur. Özellikle ikibin onlu yılların başından itibaren Avrupa’da gençlere yönelik çeşitli kamu politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Bu politikaların gerekçesi gençlerin toplumsal ve ekonomik dışlanma tehlikesi altında olmasıdır (Conrad, 2005; Yates ve Payne, 2006). Bu politikalarda NEET (not in education, employment, or training) Türkçe ismiyle NEİY (ne eğitimde, ne istihdamda ne de yetiştirmede) yer alan gruba odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çoğu Avrupa ülkesinde NEİY 15 ve 25 yaş arası ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede olan gençler olarak tanımlanmaktadır (Eurofound, 2012: 20). Bu konuda Eurofound (2012)’un yaptığı kapsamlı çalışmada Avrupa Birliği (AB) ülkeleriyle ilgili çeşitli verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Hollanda yüzde 3.8 ile en düşük; Bulgaristan yüzde 22.6 ile en yüksek ülke konumundayken, AB ortalaması yüzde 12.9 dur. Türkiye bağlamında NEİY’lerin çağ nüfusuna oranı yüzde 26,8 olarak hesaplanmıştır (Kılıç, 2014). Türkiye’de hesaplanan bu yüzdelik sonucun AB ülkeleri arasında en yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Daha sonraları bu oran 2018 yılında yüzde 23.1 iken 2019 yılında yüzde 25.5 olarak belirlenmiştir (Cansever ve Namal, 2019). OECD’nin 2022 yılında Türkiye ile ilgili verilerinde NEİY oranının %32.3 olduğu, daha açık bir ifade ile yaş aralığı 18-24 arasında bulunan nüfusun yaklaşık olarak üçte birinin NEET statüsünde yer aldığı belirtilmiştir (Usanmaz, 2024). Türkiye’de NEİY ortalaması birçok ülkeden daha yüksek düzeydedir. Söz konusu ortalamanın daha da artması beklenmektedir (Coşkun ve Çelik, 2021). Gençlerin eğitime devam etme durumlarıyla ilgili olarak EUROSTAT (2018)’ın yapmış olduğu çalışmada ise Türkiye’de her on kişiden yaklaşık dördünün (%32’si) orta öğrenimini tamamlamadan okulu terk ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gençlerde yaşanan şiddet, okul terki, uyuşturucu madde kullanımı, davranış sorunları vb. olumsuz durumların ve çeşitli problemleri davranışların artması merak ve araştırma konusu haline gelmiştir (CASEL, 2003). Nitekim zamanla problemleri davranışların önlenmesinde SDÖ becerilerinin etkili bir faktör olduğu görülmüştür (Lopes ve Salovey, 2004).

SDÖ becerileri öğretilabilir becerilerdir ve belirli bir süreçte gelişmektedir. Bu sürecin okullar tarafından yürütülmesinin ve yönetilmesinin gerekliliği de öğrenme süreci olmasından kaynaklanmaktadır (Weissberg vd., 2015). Günümüz dünyasında

özellikle okul çağındaki çocuklara sosyal ve duygusal beceriler öğretilmediğinde ve desteklenmediğinde okul başarısızlığı, sağlık sorunları, yaşamdan tat almama, yalnızlaşma, şiddete eğilim ve suç işleme yatkınlığı gibi durumların olabildiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Erkman vd., 2019).

Araştırmalar bireylerde yaşanan çeşitli problemlerin oluşmasında SDÖ becerilerindeki yetersizliğin etkisi olduğunu belirtmektedir (Ağırkan, 2021; CASEL, 2003; Cohen, 1999; Elliot ve Busse, 1991; Elias vd., 2003, Tümnüklü, 2004). Ayrıca SDÖ konusundaki araştırmalar genel olarak, SDÖ becerilerinin olumsuz davranışların ortaya çıkmasında engelleyici, olumlu davranışların kazanılmasında ise destekleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir (TÜSİAD, 2019).

Türkiye bağlamında da çocuk ve gençlerde SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin önemi belirtilmektedir (TÜSİAD, 2019). Ülkelerin kaliteli denilebilecek SDÖ programlarını oluşturabilmesinin en önemli yollarından birisi gerekli SDÖ standartlarını-yeterliliklerini belirlemektir. İyi yazılmış ve uygulamaya konulmuş standartlar-yeterlilikler, okul çalışanlarına, ailelere ve öğrencilere öncelikleri anlatır niteliktedir (Weissberg vd., 2015).

SDÖ becerilerinin eğitim ortamlarında öğretilmeye başlanması soğuk savaş yıllarına (1947-1991) denk gelen dönemde ABD’de görülmektedir. Ülkede yayınlanan A Nation at Risk (Risk Altındaki Ulus) raporunda; geleneksel aile yapısının çöktüğü ve toplumu oluşturan değerlerin sekteye uğrayarak gençlerin olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır. Bu olumsuzluğu giderebilmek adına değerler ve karakter eğitimleri geliştirilmiş ve bu eğitimlerin odak noktasına çoğunlukla adil ve dürüst olma, sorumluluk alma ve kendisine ve başkalarına karşı saygılı olma kavramları yerleştirilmiştir (Ellias ve diğ., 1997; Göl-Güven, 2021). Aynı dönemlerde görülen okul başarısızlıkları, şiddet, zorbalık, okul devamsızlığı gibi durumlar eğitimcilerin sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik programlar geliştirmesine neden olmuştur. İsmine müdahale programı denilen SDÖ programları sadece “problemlı” çocuklara uygulanmıştır. Fakat sadece problemlı çocuklara yönelik olan SDÖ yaklaşımlarında sosyal ortamlar, yaşantılar, aile ve okul işlevsizliği gibi olumsuz dış etkenler ihmal edilmiştir. Bu ihmalden kaynaklı olarak tekrar başa dönmüştür. Sonuç olarak SDÖ becerilerinin kazandırılmasında aile, okul ve sosyal ortamların önemi anlaşılmıştır (Göl-Güven, 2021).

SDÖ'nün çeşitli problemleri durumlarda çözüm mekanizması olarak kullanılmasından dolayı dünyada SDÖ'ye yönelik ilgi artmış ve araştırmalar hız kazanmıştır. Aynı zamanda eğitim sistemleri de SDÖ'yü benimsemiştir. ABD, Singapur, Japonya, Finlandiya, Avusturya ülkeleri SDÖ'yü eğitim sistemlerinin etkili bir bileşeni haline getirmişlerdir (Kurna, 2022). Türkiye'de de 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ismiyle yayınlanan yeni eğitim modelinde SDÖ becerileri yer almaktadır. Modelde yeni oluşturulan SDÖ çerçevesi, becerileri ve göstergeleri yer almaktadır. Fakat bu becerilerin edinimi için gerekli olan ebeveyn-öğretmen-okulu temsil eden bütüncül bir yaklaşımın detayları bulunmamaktadır. Türkiye'nin geniş bir kültürel çeşitliliğe sahip olduğu düşünüldüğünde bireysel ve toplumsal ihtiyaçların içerisinde SDÖ becerilerinin bulunması gerektiği söylenebilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de SDÖ'ye dair gelişim alanlarını tespit etmek ve farklı stratejiler geliştirmek önem arz etmektedir. Özellikle sınıf ve okul bağlamında kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla SDÖ becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kurna, 2022).

Ekolojik sistemler kuramı (Bronfenbrenner, 1979) penceresinden bakıldığında SDÖ'nün bireylere kazandırılması sürecinde birçok etken bulunmaktadır. Bu kurama göre bireyin mikrosisteminde olan ebeveyn, öğretmen ve okul (Bronfenbrenner, 1977), CASEL (2020)'a göre SDÖ becerilerinin öğrenileceği bağlamlardır. Bu nedenlerle araştırma ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere üç farklı boyutta yürütülmüştür.

SDÖ becerilerinin geliştirildiği temel yerler ev, yakın sosyal çevre, okul ve öğretmen olduğu için (CASEL, 2020; Erkman, vd., 2019), bu araştırmada ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliliklerine odaklanılmıştır. Bu odak doğrultusunda ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn, öğretmen ve okullarda bulunması gereken yeterlikler araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerini belirlemek ve ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okulların bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunu bazı değişkenler açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Yeterlilik maddelerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma ve ilişkisel olma durumları beklenmektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. *Ebeveyn yeterliklerine* ilişkin araştırma soruları:

1.1. Ortaokul ve lise dönemindeki ğrencilerin (OLİDÖ) SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergelerine* ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?

1.1.1.Öz Farkındalık

1.1.2.Öz Yönetim

1.1.3.Sosyal Farkındalık

1.1.4.Sorumlu Karar Verme

1.1.5. İlişki Becerileri

1.2.OLİDÖ'nn SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin

1.2.1. Geçerlik düzeyi nedir?

1.2.2. Güvenilirlik düzeyi nedir?

1.3.OLİDÖ'nn SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri ne düzeydedir?

1.3.1. Öz Farkındalık

1.3.2. Öz Yönetim

1.3.3. Sosyal Farkındalık

1.3.4. Sorumlu Karar Verme

1.3.5. İlişki Becerileri

1.4. OLİDÖ'nn SDÖ Becerileri için Ebeveyn Yeterlikleri;

1.4.1. Yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4.2. Eğitim seviyeleri açısından nasıl ilişkilidir?

1.4.3. Çocuğunun eğitim gördüğü okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.4.4. Çocuğunun akademik başarısı açısından nasıl ilişkilidir?

2. *Öğretmen yeterliklerine* ilişkin araştırma soruları:

2.1.OLİDÖ'nn SDÖ becerileri için *ğretmen yeterlik göstergelerine* ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?

2.1.1. Öz Farkındalık

2.1.2. Öz Yönetim

- 2.1.3. Sosyal Farkındalık
- 2.1.4. Sorumlu Karar Verme
- 2.1.5. İlişki Becerileri
- 2.2. OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *öğretmen yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin
 - 2.2.1. Geçerlik düzeyi nedir?
 - 2.2.2. Güvenilirlik düzeyi nedir?
- 2.3.OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 2.3.1. Öz Farkındalık
 - 2.3.2. Öz Yönetim
 - 2.3.3. Sosyal Farkındalık
 - 2.3.4. Sorumlu Karar Verme
 - 2.3.5. İlişki Becerileri
- 2.4.OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için Öğretmen Yeterlikleri
 - 2.4.1. Branşına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4.2. Eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4.3. Mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır
 - 2.4.4. SDÖ bilgi düzeyi açısından nasıl ilişkilidir?
 - 2.4.5. SDÖ'ye ilişkin bir eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4.6. Sanatsal etkinliklere katılımları açısından nasıl ilişkilidir?
- 3.Okul yeterliklerine ilişkin araştırma soruları
- 3.1 OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *okul yeterlik göstergelerine* ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?
 - 3.1.1. Öz Farkındalık
 - 3.1.2. Öz Yönetim
 - 3.1.3. Sosyal Farkındalık
 - 3.1.4. Sorumlu Karar Verme
 - 3.1.5. İlişki Becerileri
- 3.2. OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *okul yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin
 - 3.2.1. Geçerlik düzeyi nedir?
 - 3.2.2. Güvenilirlik düzeyi nedir?

3.3.OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *okul yeterlikleri* ne düzeydedir?

- 3.3.1. Öz Farkındalık
- 3.3.2. Öz Yönetim
- 3.3.3. Sosyal Farkındalık
- 3.3.4. Sorumlu Karar Verme
- 3.3.5. İlişki Becerileri

3.4.OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için *okul yeterlikleri*

- 3.4.1. Okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4.2. Okul kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4.3. Şube sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4.4. Öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4.5. Okul hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4.6. Okulun akademik başarısı açısından nasıl ilişkilidir?

1.2.Araştırmanın Önemi

SDÖ becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazanılmasının pek çok avantajı vardır (Akbaş, 2022). Aile ve okul ortamında SDÖ becerileri yeterince desteklendiğinde çocukların ve gençlerin ileriki dönemlerde; yaşam becerileri, sağlıklı ve olumlu ilişki kurma becerileri, bilişsel, dil ve sosyal becerileri, yılmazlık becerileri, akademik ve iş hayatındaki başarıları, öz saygı, öz güven ve psikolojik esenlikleri ile sorumlu ve katılımcı vatandaşlık eğilimleri artmaktadır (Göl-Güven, 2022). Öte yandan madde kullanımı, çatışma, zorbalık, suça yönelim, okul terki, şiddet, stres, kaygılanma (sınav kaygısı) gibi olumsuz davranışlar ile kendini değersiz ve güvensiz hissetme eğilimleri de azalmaktadır (Göl-Güven, 2022; Kılıç ve Çeliköz, 2023). SDÖ becerileri gelişmiş çocuklar, diğer bireylere ve okula yönelik olumlu yaklaşım içindedir. Akademik tutumu ve performansı yüksek olan bu çocuklar, stressizdir, mutludur ve genellikle okulda disiplin problemleri yaşamazlar (Durlak vd., 2011; Greenberg vd., 2003).

Okullarda uygulanan SDÖ programları ve ebeveynlerin çocuklarına uyguladığı çeşitli yaklaşımlar ile farklı yaş gruplarından çocukların kısa ve uzun vadede hem akademik başarılarının arttığı hem de çeşitli olumsuz davranışları terk ettikleri bilinmektedir (Elias vd., 2003; TÜSİAD, 2019). Benzer şekilde, araştırmalarda SDÖ programlarının ev ortamlarına yansydıklarında daha etkili olduğu gösterilmiştir (CASEL, 2017).

SDÖ konusunda yapılan araştırmalar SDÖ becerilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Fakat araştırmalar incelendiğinde SDÖ becerilerinin “nasıl” kazandırılması gerektiğine yönelik sistematik bilgi eksikliği gözlenmektedir. SDÖ becerilerinin gelişimi konusunda aile ve okullar temel yapı taşı olmasına rağmen bu konuda okul, öğretmen ve ailelerin görevleri, neler yapabilecekleri gibi hususlarda Türkiye bağlamında belirli yeterliklere rastlanmamaktadır. Dolayısıyla SDÖ becerilerinin öğretimiyle ilgili gerek okul gerekse aile bağlamında derinliğin ortaya çıkarıldığı sistematik bilgiler bulunmamaktadır. Bu nedenle okullar ve ebeveyn bağlamında araştırma yapmak isteyenler için belirli yeterliklerin ve ölçme araçlarının olmaması gibi çeşitli sorunlar mevcuttur. SDÖ becerilerinin öğretimiyle ilgili sorunları azaltılabileceği ve bu becerilerin “nasıl” öğretileceği sorusuna ışık tutacağı için bu araştırma önem arz etmektedir.

Araştırmanın önemiyle ilgili bir diğer husus araştırmanın etki ettiği yaş dönemiyle ilgilidir. Alan yazına göre, çocuklarda 10 yaşından 15 yaşına kadar olan süreçte SDÖ becerilerinde düşüş olduğu bilinmektedir (OECD, 2021). SDÖ konusundaki araştırmaların daha çok okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyesinde olması (Baydan, 2010; Beceren, 2012; Merter, 2013; Payton, vd., 2008) ergenlik dönemini kapsayan araştırmaları arka planda bırakmaktadır. Bu nedenle ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar önem arz etmektedir.

Araştırmanın diğer önemi etki ettiği paydaşlarla ilgilidir. Araştırmada ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen, okul ve ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen yeterlik maddelerinin çocukların SDÖ becerilerinin gelişimi için öğretmen, okul yöneticileri, diğer eğitim paydaşları ve ebeveynlere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler için belirlenecek olan yeterlik maddeleri aracılığıyla; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirebilmeleri için sistematik bilgiler belirlenecektir. Bu bilgiler yeterlik maddeleri olarak öğretmenlerin mesleki uygulamalarında kullanabilecekleri kılavuz olma niteliği taşıyacaktır. Okullar için belirlenecek olan yeterlik maddeleri aracılığıyla; öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarına okulları SDÖ yeterliklerini kullanarak değerlendirme ve geliştirme imkanı sağlanacaktır. Ebeveynler için geliştirilecek olan yeterlik maddeleri aracılığıyla da ebeveynlere çocuk yetiştirme konusunda kılavuz olabilecek sistematik bilgiler elde edilecektir. Bu bilgiler yardımıyla ebeveynlerin çocuklarına SDÖ becerilerini daha etkili bir şekilde

kazandırabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmada öğretmen, diğer eğitim paydaşları ve ebeveynler için çocukların SDÖ becerilerini kazandırmaya yönelik kılavuz olma niteliğinde “bütüncül bir SDÖ yeterlikleri çerçevesi” belirlenecektir. Bu konudaki tüm paydaşların hem kendilerini hem de diğer paydaşları ilgilendiren sistematik bilgilerden faydalanabilme imkanı olacağı için araştırma bu bağlamda önem arz etmektedir.

1.3.Araştırmanın Varsayımları

Araştırma verilerinin elde edildiği alan uzmanlarının, ebeveynlerin ve öğretmenlerin doğru ve samimi olarak cevap verdiği varsayılmıştır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada CASEL (2020)’ın belirlemiş olduğu SDÖ yeterlik çerçevesi SDÖ modeli olarak kullanılmıştır. Modelin içerisinde belirlenen yeterlik alanlarına göre yeterlik maddeleri belirlenmiştir. Bu nedenle CASEL (2020)’ın SDÖ yeterlik çerçevesinde belirtilen SDÖ yeterlik alanları araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.
2. Araştırmada, okulların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocuklara yönelik mevcut SDÖ yeterliklerini belirlemek amacıyla toplanan veriler, Kocaeli ili ile sınırlıdır.
3. Araştırmada hazırlanan okul, ebeveyn ve öğretmen yeterlikleri, ortaokul ve lise öğrencilerinin SDÖ becerilerine yöneliktir. Bu nedenle araştırma, yeterliklerin ilgili olduğu hedef kitle 11-18 yaş arası ile sınırlıdır.
4. Okul yeterlikleri, okulların 2024 yılı itibariyle mevcut yapı ve işleyişleri ile sınırlıdır. Gelecekte bilgi ve teknolojiye gelişim ve kabul görececek değerler doğrultunda eğitim kurumlarında ve öğretmenlerdeki değişimler SDÖ yeterliklerini etkileyebilecektir.
5. Araştırmada ebeveyn, öğretmen ve idarecilerden toplanan verilerle hem yeterlik ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması hem de elde edilen sonuçların çeşitli değişkenlerle birlikte incelenmesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu durum araştırmanın bir doktora tezi araştırması olmasından kaynaklı süre sıkıntısından kaynaklı olarak ve yöntem kısmında belirtilen çeşitli nedenlerden dolayı oluşmuştur.

1.5.Tanımlar

1. **Ebeveyn:** Çocuğa bakım vermekle sorumlu olan biyolojik ya da evlat edinen anne ve/veya babayı kapsamaktadır.
2. **Aile:** Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2017).
3. **Duygusal Zekâ:** Kişinin kendi duygularının farkında olması, anlaması, diğerlerine empati gösterebilmesi ve duygularını yaşamını zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisidir (Goleman, 1995).
4. **Eğitim Programı:** “Bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerdir.” (Varış, 1996)
5. **Okul:** Öğrencilere okuma-yazma ve basit sayısal becerilerin yanında karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak üzere kurulmuş ve hemen hemen herkesi şu veya bu ölçüde ilgilendiren oldukça yaygın, toplumsal bir kurum (Tatar,2001).
6. **Öğretmen:** Sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan alanında özel uzmanlık bilgisine ve bir takım mesleki yeterliliklere sahip olmayı gerektiren eğitimle ilgili bir uğraş alanı (Şişman ve Acat, 2003).
7. **Sosyal ve Duygusal Öğrenme:** Duyguları anlayıp yönetmek, olumlu hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati duymak ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürmek ve sorumlu kararlar vermek için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerdir (CASEL, 2020).
8. **Yeterlik:** Bir işi belirli bir standarda göre yapmak için ihtiyaç duyulan beceriler ve yetenekler (Oxford Reference, 2015)

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yeterlilik Ve Yeterlik Kavramları

Yeterlilik kavramının alan yazında çok farklı tanımları ve açıklamaları bulunmaktadır. İlk olarak sözlük anlamlarına bakıldığında; Oxford Eğitim Sözlüğünde; bir işi belirli bir standarda göre yapmak için ihtiyaç duyulan beceriler ve yetenekler olarak ifade edilmiştir (Oxford Reference, 2015). İngilizce karşılıkları olarak “*competence*” ve “*competency*” kavramları kullanılmaktadır. Bu iki kelime arasında küçük farklılıklar olsa da çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir. Longman Dictionary of Contemporary English sözlüğünde competence “bir şeyi iyi yapabilme yeteneği”, competency kelimesi ise “belli bir işi yapabilmek için gerekli olan beceri” olarak tanımlanmıştır (Alan, 2019). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere her iki kavramın da birbirlerine çok yakın anlamlar ifade ettiği söylenebilmektedir. Ayrıca bireyin bir işte yeterli olduğunu göstermek için component (yetkin) kelimesi de kullanılabilir. Burada bir bireyin bir işteki yetkinliği onun bir nevi yeteneği ile tanımlanmaktadır.

Fakat mesleki yeterlilik açısından bakıldığında bir işin yerine getirilebilmesi için gerekli asgari beceri olarak kullanılmaktadır (Alan, 2019). Şahin (2004)’de benzer şekilde yeterlilik kavramını bir mesleki kapasite olarak tanımlamış ve belirli bir mesleği kabul edilebilir düzeyde yerine getirmek için gerekli olan kapasite şeklinde ifade etmiştir.

Bu aşamaya kadar bahsedilen yeterlilik kavramlarının bir meslekle ya da herhangi bir işle ilgili bireylerde bulunması gereken özelliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu yeterlilikler farklı meslek gruplarıyla ilgili olabileceği gibi öğretmen mesleğiyle ilgili de olabilmektedir. Öğretmen yeterlilikleri “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008a).

Mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra herhangi bir iş veya herhangi bir davranışı gerçekleştirebilmek için belirlenmiş yeterlilik tanımlamaları da bulunmaktadır. Bu

duruma uygun olarak Kara'nın (2007) tanımlamasına göre; yeterlilik, bir insanda bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi ve becerilere verilen isimdir. Yazıcı'ya (2004) göre ise yeterlilik, bir işi yapabilme gücüdür.

Kimi tanımlamalarda ise yeterlilik kavramı eğitim kademelerinin bireylere kazandıracağı çıktılarla ilgili olmaktadır. EBF'nin (2009) belirttiği yeterlilik kavramına göre; bir bireyin, herhangi bir eğitim kurumunu başarı ile tamamlaması sonucunda neleri bilmesi gerektiği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olabileceği durumlarını ifade etmektedir.

Yeterlilik kavramı zaman zaman kendisine çok yakın anlam taşıyan yeterlik kavramıyla birlikte kullanılabilmektedir (Mulder, vd., 2009). Mulder ve diğerleri (2009) bu kavramlar arasındaki ayrımı aşağıdaki gibi yapmıştır:

Yeterlik;

- birlikte kullanılan bir dizi kabiliyet
- bilgi, beceri ve tutumdan oluşan,
- bir görevin yerine getirilmesi ya da sorunun çözümü için gerekli,
- belli beklenti ve standartlara göre etkili iş görebilme yeteneği,
- belli bir meslek, örgüt, iş, rol ve veya durumla ilgili

gibi maddelerde belirtilen özellikleri taşıyan bir kavramdır.

Yeterlilik kavramı ise;

- görev ya da davranış-odaklı olarak,
- yeterlik kavramının durum odaklı bir ögesi,
- tanımlarının iyi yapılması koşuluyla yalnızca belli bir durumda anlamlı özelliklerini taşımaktadır.

Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere kavramlar birbirlerine yakınlık göstermekle birlikte birbirlerinin yerlerine de kullanılabilmektedirler. Ayrıca yeterlik daha işlevsel alanları kapsayan bir kavram iken, yeterlilik davranışsal durumları kapsamaktadır (Le Deist ve Winterton, 2005). Bu durumları genel başlıkları içerisinde değerlendirip gruplandıran Alan (2019) tablo 1' deki gibi bir ayrıma gitmiştir.

Tablo 1. Yeterlilik Ve Yeterlik Kavramlarının Ayırt Edici Özellikleri

Yeterlik	Yeterlilik
Bilgi ve yetenek	Bireyin ayırt edici özelliği
Toplam kabiliyet	Meslekten bağımsız yetenek
Standartları karşılayabilme / çıktı	Girdi

Tablo 1’den anlaşılabacağı üzere yeterlik daha genel bir ifade olup bireyin yetenekleriyle birlikte potansiyelini ifade etmektedir. Yeterlilik ise daha davranışsal ifadelerle verilen isim olarak belirtilmiştir.

Yeterlik ve yeterlilik kavramlarının arasında yukarıda belirtildiği üzere küçük farklılıklar olsa da bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılabilir (Winterton, 2009). Burada eğer bu kavramlar arasında bir hiyerarşi kurulabilecekse yeterlik kavramının daha üst yani daha kapsayıcı bir kavram olduğu söylenebilir. Yeterlilik ise bireylerin davranışlarını ayırt edici bir şekilde ifade eden yeterlik kavramının daha altında olan bir kavramdır. Yeterlilik kavramının içerisinde beceri, yetenek, değer, inanç ve tutum gibi bireysel özelliklerin durum odaklı halleri bulunabilmektedir.

2.1.1. Eğitimde Yeterlilik

Yeterlik kavramı zamanla eğitim ve eğitim ortamları içinde kullanılabilen bir kavram olmuştur. Her ne kadar yeterlik-yeterlilik kavramının farklı tanımlamaları olsa da, eğitimin ve öğretmenlerin çağın gerektirdiği gibi olmaları ve iş hayatıyla eğitim hayatı arasında bir bağlantı kurulması için gerekli bir kavram olmuştur (Avrupa Komisyonu, 2013, Mansfield, 2004). Nitekim “yeterliğe dayalı eğitim” kavramı oluşturularak, eğitim belirli standartlar ışığında yapılandırılmıştır. 1970’lerde özellikle işletme ve insan kaynakları alanında öne çıkmış olan yeterlik kavramı zamanla eğitim alanını da etkilemiştir (Alan, 2019). Eğitim ortamlarında bilginin aktarımından çok hayatta kullanımıyla ilgili anlayışla yeterliğe dayalı eğitim kavramı gelişmiştir (Winterton, 2009). Eğitim ortamlarında öğrenilen bilgilerin iş ortamlarında herhangi bir işe yaramamasından ötürü belirli yeterliklerin belirlenerek bireylerde bu yeterliklerin aranması anlayışı bu kavramın çıkış noktası olmuştur (Mulder, 2012). Bir eğitim programının bileşenleri olarak hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri ele alınırsa, bunlarla yeterlikler arasında bir

bağlantı kurulmuştur. Bu duruma göre; hedeflerin yerini yeterlilikler, içeriğin yerini çıktılar almıştır. Öğrenme yaşantıları bireyin performansını ifade eden bir kavram olmuştur. Bu durumların haricinde öğretim ilke ve yöntemleri öğrenci merkezli olarak anılmaya başlanmış ve değerlendirme olarak biçimlendirici değerlendirme anlayışından söz edilmiştir (Alan, 2019). Böylelikle eğitim programları disiplin temelli program anlayışından yeterlik temelli program anlayışıyla ifade edilmeye başlanmıştır (Sudsomboon, 2007).

1970’li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde modern anlamda standartlar ya da yeterlilikler belirlenmesi anlayışı oluşmuştur. Bu anlayış 2000’li yıllarda dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Bu bağlamda Avrupa Birliği ülkeleri de bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek için ortak bir öğretmen standartları ve yeterlilikleri geliştirme ihtiyacı hissetmişlerdir (MEB, 2017).

İş dünyasının gerekliliklerinden dolayı da eğitim alanındaki yeterlilikler önem kazanmıştır. İş dünyasının talepleri performans izleme kriterlerine göre yapılmaya başlanmış ve bu durum 21. yy.’da daha önem kazanmıştır. Belirlenen performansların eğitim sürecinde ölçülüp değerlendirilmesi, bireylerin performanslarıyla ilgili iş dünyasına bilgi vermektedir (Alan, 2019).

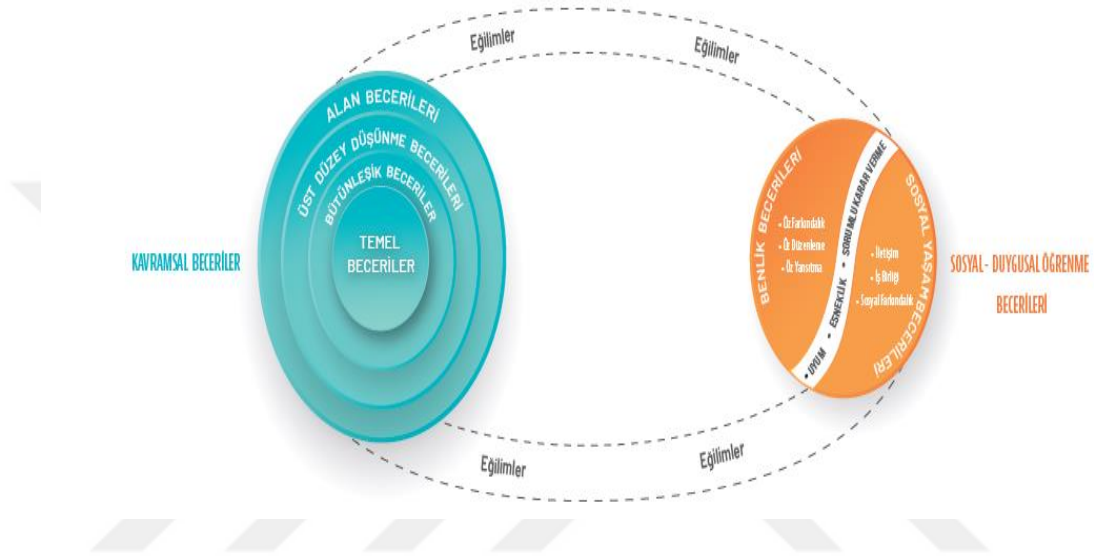
Eğitim ortamlarında kavramı daha iyi anlayabilmek ve tanımlayabilmek için bir bireydeki yeterlilik durumlarından önce bulunması gereken özellikleri tanımlamak daha anlamlı olacaktır. MEB (2023)’in geliştirmiş olduğu “*K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bileşenleri*” raporuna göre; beceri, eğilim, yetkinlik kavramları yeterlik kavramına ışık tutmakla birlikte, köprü vazifesi de görmektedir.

Yeterlik kavramına bu metodolojik yoldan bakıldığında bir birey için “beceri” kavramı önemli bir başlangıç noktasını temsil etmektedir. Beceri kavramı, eğitim sürecinde sıklıkla kullanılan ve özellikle de eğitsel hedefleri ifade ederken dayanak olarak kullanılan kavram setlerine karşılık gelmektedir. Eğitim kademesindeki okul öncesi eğitimden sonra gelen ilk 12 yılı temsil eden yapıya K12 denilmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi’nde beceri kavramı; bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal veya sezgisel nitelikli düşünme yaklaşımı ile el becerisi, yöntem ve araç gereç kullanmayı gerektiren her tür edim veya eylem olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, beceri kavramının en temel bir özelliği süreç

içeriyor oluşudur (MEB, 2023). Bir başka deyişle bireyin bir beceri kazanması birden bire değil, belirli bir süreçte gerçekleşmektedir.

MEB (2023)'in geliştirmiş olduğu “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bileşenleri”nde beceriler; kavramsal, sosyal duygusal ve alan becerileri olmak üzere üç bileşende verilmiştir. Bu bileşenlerin her biri birbirini tamamlayıcı rol üstlenirken, eğilimlerle bu beceriler desteklenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli



Şekil 1’de görüldüğü üzere kavramsal beceriler; birbirini dıştan içe kapsayacak şekilde, alan becerileri, üst düzey düşünme becerileri, bütünleşik beceriler ve temel becerilerden oluşmaktadır. Bu kavramsal beceriler sosyal duygusal öğrenme becerileri ile uyum içerisinde. Bir başka deyişle sosyal ve duygusal becerilerle kavramsal beceriler birbirlerini desteklemektedir. Bu iki beceri seti arasında ise eğilimler bir köprü vazifesi görmektedir. Bu durum bireyde bulunan çeşitli eğilimlerin farklı becerilerini geliştirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu noktada aracı rolde olan eğilim kavramını tanımlamakta yarar vardır. Eğilim; bireyin sahip olduğu becerileri, niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda gerekli durumlarda nasıl işe koştığı ile ilgili zihinsel örüntüleri ifade eder. Bu örüntüler; benlik eğilimleri, sosyal örüntüler ve entelektüel eğilimler şeklinde üç farklı başlıkta incelenmektedir.

Şekil 2. K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modelindeki Eğilimlerin Başlıkları



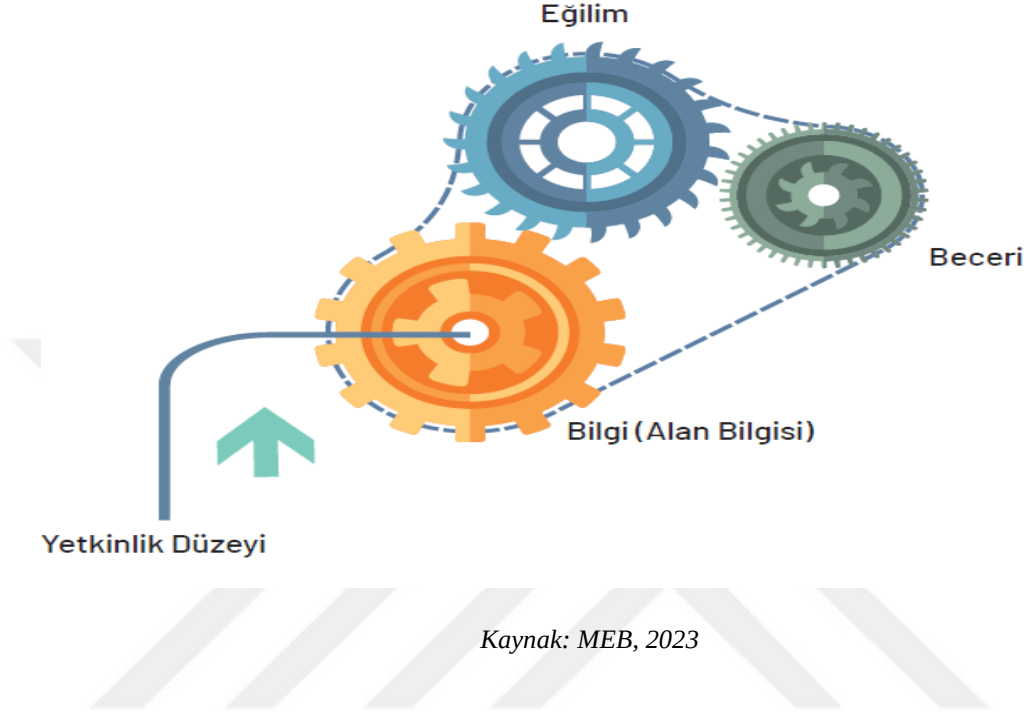
Kaynak: MEB, 2023

Bu noktada benlik eğilimleri; bireyin içsel özelliklerini ve kişiliğini, sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade etmektedir. Merak, bağımsızlık, azim, kararlılık, öz yeterlilik ve öz güven gibi kişisel özellikler bir bireydeki benlik eğilimlerine örnek olarak söylenebilmektedir. Bireyin içsel özelliklerini ve kişiliğini sosyal bir ortam içerisinde sergileyeceği becerilere yansıtması ise sosyal eğilimler olarak ifade edilmektedir. Sosyal eğilimlere örnek olarak empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik özellikleri örnek olarak verilebilmektedir. Entelektüel eğilimler ise bireyin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade etmektedir. Uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematik olma, merak ettiği soruları sorma, şüphe duyma, eleştirel bakma ve özgün düşünme özellikleri de bireydeki entelektüel eğilimlere örnek olarak verilebilmektedir (MEB, 2023).

Yeterlik kavramından önce gelen bir diğer kavram da yetkinlik kavramıdır. Yetkinlik, sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve eğilimleri içeren bütüncül yapılarla ilgili olarak bireylerden beklenen en düşük performans düzeyini ve bu düzeyin üzerine çıkan bireyleri ifade etmektedir. Tanımdan anlaşılacağı üzere yetkinlik belirli bir alanda düşük bir performansı ifade etmektedir. Bu nedendir ki yeterlik tanımıyla kıyaslandığında daha alt becerileri ifade eden bir kavramdır. Bir başka deyişle yeterlik, yetkinliği kapsayan bir olgudur. Bu noktadan hareketle yeterlik kavramıyla ilgili; belirli bir konuda bireylerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve eğilimleri gösteren bütüncül yapılar olarak bahsedilebilmektedir. Başka bir ifade ile bilgi, beceri ve eğilimlerden oluşan kümeler yeterlik olarak tanımlanabilmektedir. Yeterlik cümlesine örnek bir cümle olarak; “edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir

yaklaşım ile değerlendirir” örneği verilebilir. Bu yeterlik cümlesine göre değerlendirmek bir beceriyi, edinilen bilgi ve beceriler alan bilgisini, eleştirel yaklaşım ise bireyin eğilimini ifade etmektedir (MEB, 2023).

Şekil 3. K12 Türkiye Yeterlikler Çerçevesi



2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik-yeterlilik kavramının eğitim alan yazınında kullanılmasıyla birlikte öğretmen yeterlikleri de geliştirilmeye başlanmıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminin üniversiteler aracılığıyla olmasıyla birlikte, lisans programları düzeyinde öğretmen yetiştirme standartları da geliştirilmiştir (Ültanır, 2016). Öğretmenler için geliştirilen yeterlikler, her öğretmenlik alanı için öğretmenlere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşmaktadır (Biçer, 2021).

Ülkelerin gerek toplumsal gerekse bilimsel ve teknolojik gelişmelerinde eğitim önemli bir unsurdur (Çakmak, 2008; Sönmez, 2011; Yenilmez vd., 2008). Ayrıca ülkelerin gelişmişlikleri ile eğitime ayırdıkları bütçe arasında bir ilişki bulunmaktadır. Son yıllarda eğitime ayrılan bütçe ve gelişmişlik ilişkiler bağlamında eğitimin niteliği de ön plana çıkmaktadır. Bir sistem olarak eğitim; denetmen, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre gibi etmenlerden oluşmaktadır. Sistem bu parçaların her birisinin düzgün işletilmesiyle nitelikli hale gelse de öğretmenler bu sistemde önemli bir rol üstlenmektedir (Boudersa, 2016; Çetin ve Aydın, 2019). Bu

anlamda eğitimin niteliği ile öğretmen niteliği büyük oranda ilişkilendirilmektedir. Benzer şekilde eğitim sistemlerinin niteliğinin öğretmenlerin niteliğini geçemeyeceğini belirten birçok eğitimci ve rapor bulunmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007; OECD, 2011; Schleicher, 2016). Bu nedendir ki öğretmen niteliği eğitim bütünü içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu ilişkiden dolayı eğitimin daha kaliteli olabilmesi öğretmenin kişisel ve mesleki donanımlarına, mesleki becerilerine (Bayhan, 2009; Ünal ve Ada, 2001) ve mesleki yeterliğine bağlıdır (Karataş ve Çakan, 2018).

Aynı ilişkiden dolayı birçok ülke öğretmenin niteliğini arttırmak için çeşitli girişimlerde bulunmaktadırlar. Bu nitelikler öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum çalışmalarında kullanılmaktadır. Ayrıca her ülkenin kendi şartları ve eğitim felsefeleri bağlamında yeterlilik belirlemeleri ve güncel ihtiyaçlara göre yenilemelerinde bu nitelikler kullanılmaktadır (MEB, 2017).

Eğitimin niteliğiyle ilişkilendirilen öğretmen yetkinlikleri benzer şekilde öğrenci başarısıyla da ilişkilendirilmektedir. Bir başka deyişle, öğrenci başarısını etkileyen pek çok etken arasında öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerde bulunmaktadır (Kulshrestha ve Pandey, 2013). Hatta kimi araştırmalara göre öğrenci başarısındaki başlıca etmen öğretmen niteliğidir (Darling-Hammond, 2006; Rivkin, 2005).

Öğretmen niteliğinin önemi eğitim sistemleri içerisinde bu denli önemli iken, öğretmen niteliklerinin yeterli olmadığı araştırmalar bulunmaktadır. Söz gelişi OECD'nin gerçekleştirdiği bir araştırmada öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili veri toplanmıştır. Bu araştırmada, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin problem çözme ve sayısal-sözel becerileri diğer meslek kollarıyla karşılaştırılmış, Japonya ve Finlandiya hariç ülkelerde öğretmenler ilk üç sıraya girememişlerdir (Schleicher, 2016). Bahsedilen bu araştırmadan anlaşılacağı üzere birçok ülkede öğretmen yetkinlikleri gerekli düzeyde değildir. Bu durum kuşkusuz eğitim kalitesini ve çıktılarını olumsuz etkileyecek bir veridir. Farklı konularda da öğretmen yetkinliklerinin belirlenmeye çalışıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Kılıç ve Bavlı (2021)'nin sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili yaptığı araştırmada; öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili gerekli bilgi ve farkındalıklarının olmadığı bulunmuştur.

Gerek çağın getirileri, gerekse eğitim ve öğretime yüklenen yeni anlamlar öğretmenlere yeni mesleki sorumluluklar yüklemektedir. İnsan hayatının sorumluluğunu taşıyan bir meslek durumuna gelen öğretmenlikte sürekli mesleki gelişim bir nevi zorunlu hale gelmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerle ilgili çeşitli nitelikler tanımlanmaya başlanmıştır. Bunlardan bir kaç aşağıda belirtildiği gibidir;

- Öğrencilerin birey ve insan olarak yüce bir varlık olduklarının bilinci,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaları,
- Farklı öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilmeli ve o duruma göre hareket edebilmeleri,
- Öğrencilerde analitik düşünciyi ve yaratıcı düşünciyi geliştirici çalışmalar yapmaları,
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve tanımalarına yardımcı olmaları,
- Güçlü bir iletişim becerisine sahip olmaları,
- Eğitim ve öğretimi etkin bir şekilde planlayabilmeleri,
- Alanına ilişkin derin entelektüel bilgiye sahip olmaları.

Bahsedilen bu nitelikler öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017). Öğretmen yeterliği Çapa ve Çil'e (2000) göre farklı öğretim koşullarında etkili bir performans gösterebilmek için ihtiyaç olan bilgi, yetenek, davranış ve karakter özellikleridir (Çapa ve Çil, 2000).

Öğretmen yetiştirme alanında belirlenen yeterliklerin öğretmen niteliği açısından önemi bulunmaktadır. Gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerler yeterliliklerle ifade edildiği için öğretmenlikte mesleki gelişimin planlanması güvenli ölçütlerden oluşmaktadır. Bu ölçütler sayesinde uluslararası karşılaştırılabilirlik oluşmuş ve kalitenin geliştirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2008b). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile öğrenci başarıları arasında bir ilişkinin olduğu gösterilmiştir (Kulshrestha ve Pandey, 2013)

2.1.2.1.Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri

Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansımalarından doğmuştur. Eğitim alanında tasarlanan hedeflere ulaşabilmek öğretmen yeterlikleriyle ilişkili tutulmuştur. Bir başka deyişle eğitimde hayata geçirilen bir yeniliğin öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılabilmesi için öğretmen gerekli güncel yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu

anlayış ışığında öğretmenlerin gelişimleri teşvik edilmeye başlanmış, yetenek ve yeterliliklerinin gelişimi ön planda tutulmuştur. Türkiye’de öğretmen yeterlilikleriyle ilgili gereklilik çok fazla önemli politika metninde yer almıştır. Bu politika metinleri; 10’uncu Kalkınma Planı, Öğretmen Stratejisi Belgesi, 19’uncu Milli Eğitim Şurası, 2015-2019 MEB Stratejik Planı gibi metinlerdir. (MEB, 2017).

Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak vurgulanmaktadır. Aynı kanunun maddeleri öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerinin belirlenmesi için de dayanak oluşturmaktadır. Kanunda “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi yer almaktadır. Bu duruma paralel olarak öğretmen yeterlik ve niteliklerinin belirlenmesi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalara 1998 yılında başlanmış olup, 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında çeşitli öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada;

- konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler,
- öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler,
- öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
- tamamlayıcı ve mesleki yeterlikler

başlıklarında yeterlikler belirlenmiştir.

Bu çalışmalardan sonra Milli Eğitim Bakanlığında ilk öğretmen yeterlikleri belirleme çalışmaları 1999 yılında başlamıştır. Yeterlik belirleme komisyonu, yabancı ülkelerdeki yeterlik belgelerinden, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinden, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamındaki dokümanlardan, çeşitli araştırma sonuçlarından ve ilgili kurum kuruluşlardan gelen dönütlerden faydalanarak yeterlikleri belirlemiştir. Bu yeterlikler “eğitme öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç başlık altında hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Belirlenen yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında zamanla güncellemelere tabi tutulmuştur. Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı

için ayrı bir özel alan yeterliliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Böylece güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bahsedilen bu güncellemeyle ilgili yeterlik alanları ve genel yeterlikler Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevî ve Evrensel Değerler Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 2’de belirtilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Türkiye bağlamında belirlenmiş yeterliklerdir. Bu genel yeterlikler çeşitli alanlarda kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu alanlar;

- Öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeleri,
- Öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesi,

- Öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanması,
- Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, kariyerlerinin geliştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanılacağı alanlar şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları



Kaynak: MEB, 2027

Şekil 4’de öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları başlıklar şeklinde verilmiştir.

2.2.Sosyal Ve Duygusal Öğrenme

2.2.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Kavramı Gelişme Aşaması

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının 1980’lerde ortaya çıkmasında iki temel husus ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki özellikle gençlerde artan şiddet vakaları, olumsuz davranışlar gibi durumlar, diğeri bilişsel zeka haricinde geliştirilen sosyal zeka, duygusal zeka gibi zeka türleridir (Erkman vd., 2019).

Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, gelişmiş kimi ülkelerde gençlerde yaşanan problemlili davranışlardaki artış, akademik gelişim hariç sosyal ve duygusal gelişime de önem verilmesine neden olmuştur. Gençlerde şiddet, okul terki, madde kullanımı, davranış sorunları vb. olumsuz durumlar paydaşları çözüm arayışına itmiştir (CASEL, 2003). Bu çözüm arayışında, bireylere kazandırılacak sosyal ve duygusal beceriler, problemlili davranışların engellenmesinde önemli bir unsur olarak görülmüştür (Lopes ve Salovey, 2004). İlk olarak çocuk ve gençlerin karşılaştığı risk oluşturabilecek durumlarla ilgili; saldırgan ve zararlı davranışlar, okul ortamlarına karşı isteksizlik, erken yaşta cinsel ilişki, uyuşturucu kullanma ve çeşitli suçlara yönelme ve benzer tutum ve davranışlara yönelik müdahale programları geliştirilmeye başlanmıştır (Erkman vd., 2019). Bu durumlar sosyal ve duygusal öğrenme kavramının oluşumuna bir bakıma ışık tutmuştur denilebilir.

2000’li yıllarda ise çocuk ve gençler için “dayanıklılık” kavramına paralel çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmalara, zor koşullara rağmen çocuk ve gençlerdeki psikolojik dayanıklılığı geliştiren etmenleri incelemiştir. Ayrıca bu konuda gerekli yönlerinin güçlendirilmesi için müdahale programlarının geliştirilmesi sağlanmıştır (Erkman vd., 2019).

Özellikle 1990’lı yıllarda Salovey ve Mayer’in (1990) ve Goleman’ın (1995) IQ’ya eş değer olarak gördükleri duygusal zeka kavramını geliştirmeleri SDÖ konusunda atılan ilk adımlar arasındadır. Zamanla bu kavram dikkat çekmeye başlamış ve psikolog ve eğitim bilimciler tarafından araştırılmaya ve geliştirilmeye başlanmıştır. Daha sonra Goleman’ın “Duygusal Zekâ: Neden IQ’dan Daha Önemli” isimli kitabının yayınlanması duygusal zeka konusunda farkındalıkları arttırmıştır. Bu konuda geliştirilen yaklaşımlarla birlikte, insanın bilişsel süreci kadar duyguların da insan davranışlarını yönettiği gerçeği temellendirilmiştir (Erkman vd., 2019). Bilişsel zekanın yaşamda tek olmazsa olmaz zeka türü olmadığı ve sosyal ve duygusal

yönden de bireylerin geliştirilmesi gerektiği yönündeki fikirler duygusal zekanın yaygınlaşmasında daha da rol oynamıştır (Norris, 2003).

Bu durumlar öğrencilerin de sosyal ve duygusal açıdan geliştirilmesi gerekliliğine de ışık tutmuştur. Fetzer Enstitüsü'nde 1994 yılında düzenlenen konferansta öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği de vurgulanmıştır (Ağırkan, 2021; Elbertson, vd., 2010). Bu ihtiyaçlardan kaynaklı olarak duygusal zeka gibi kavramların öğretilmesi durumları üzerine çalışmak için çeşitli akademik kuruluşlar kurulmaya başlanmıştır. 1994 yılında kurulan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL)'de bu kuruluşlardan birisidir (Baron, 2013). Chicago'daki Illinois Üniversitesi'nde Daniel Goleman ve Elieen Growald tarafından kurulan kurum akademik, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programlar geliştirmek amacıyla kurulmuştur (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007). Kurum ilk başta sosyal ve duygusal öğrenme işbirliği olarak kurulmuş olsa da, daha sonra 2001 yılında Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği olarak isim değiştirmiştir (Baron, 2013). İsimdeki bu değişiklik, sosyal ve duygusal öğrenmeyle birlikte akademik gelişimi de destekler niteliktedir. CASEL'in yapmış olduğu çalışmalar referans alınarak zamanla SDÖ ile ilgili standartlar ve çerçeveler geliştirilmeye başlanmıştır (Dusenbury ve Weissberg, 2017).

Geliştirilen çerçeve ve standartlarla birlikte SDÖ eğitim programları geliştirilip, uygulama sürecine başlanmıştır. 1990'ların başında bölgesel olarak uygulanan SDÖ programları, 2010'lu yıllardan sonra kanıta dayalı programlar halinde uygulanmaya başlanmıştır (Ağırkan, 2021).

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin bu şekilde bir gelişim aşaması izlemesiyle birlikte, dünyada bu konuya olan ilgi daha da artmıştır. 2019 yılında CASEL'in kaynaklarının 186 ülkede kullanıldığı bilinmektedir (Weissberg, 2019).

2.2.1.1.Duygusal Zeka

Duygusal zekânın tam anlaşılabilmesi için “duygu” kavramının bilinmesinde fayda vardır. Dökmen'e (2012) göre duygu; kişinin belirli bir anda algıladığı ve hissettiği ile oluşan fenomenal alan içindeki istekler ve heyecan uyandıran iç yaşantılardır. Çeçen'e (2006) göre ise; duygu, kişinin herhangi bir olayı öznel ve önemli olarak değerlendirmesinden sonra ortaya çıkan tutum ve buna bağlı ortaya çıkan davranışlar ile tüm bu süreci değerlendirme, tanımlama düzeneğidir.

Duyguların işlevine göre de çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Duygular düşünme ve karar verme süreçlerine yardımcı olan, anlaşılabilir ve tahmin edilebilir bir yapıdadır. Aynı zamanda duygular sayesinde dünya görüşleri hakkında bilgi ediniriz (Caruso ve Salovey, 2004). İnsan enerjisinin temel kaynağını duygular oluşturur. Duygularımızın sezgilerimizle birebir bağlantılı olduğunu söylememiz mümkündür (Cooper & Sawaf, 2010). Spinoza (çev. 2011), duygunun bedenin gücünü etkileyen, bu gücü çoğaltabilen, azaltabilen, engelleyebilen bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir.

Bilişsel zeka (IQ) haricinde gelişen sosyal zeka kavramı 1920’lerde ilk olarak Thorndike tarafından tanıtılmış olsa da (Thorndike ve Stein, 1937), 1990’lı ve 2000’li yıllarda bu tanım daha farklı anlamlar kazanmıştır. Edward L. Thorndike sosyal zekâ kavramından bahsederken bir alt zekâ kategorisi olarak ifade etmiştir. Zekâyı üç kategoriye ayıran Thorndike, fikirleri (soyut zekâ), somut objeleri (mekanik zekâ) ve insanları (sosyal zekâ) kategorilerinde değerlendirmiştir. Thorndike (1920)’nin ardından geçen yüzyıllık süreçte gerek sosyal zeka gerekse farklı zeka tipleri üzerine birçok tanım geliştirilmiştir.

Bu yeni anlamlarla ve zeka türleriyle birlikte duygularla ilişkili yeni bir zeka türünün gerekliliği konuşulmaya başlanmıştır. Bu yeni zeka türünden bahsedebilmek için; tanımlama, ölçme aracı geliştirebilme, diğer zeka türlerinden tamamen ya da kısmi olarak ayrılabilme ve hayat koşullarına uygun kriterlere sahip olma durumları aranmıştır (Mayer ve Geher, 1996). Mayer ve Salovey (1997) ise yeni bir zeka türünün diğer zeka türlerinden nasıl ayrılabilceğine dair çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar neticesinde duygusal zekanın ilk tanımları ortaya çıkmıştır.

İngilizcede “Emotional Intelligence (EI)” veya “Emotional Quotient (EQ)” şeklinde kullanılan kavramın Türkçe çevirisi “Duygusal Zeka (DZ)” şeklindedir. Daniel Goleman’ın (1995) Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ kitabı duygusal zekanın tanınmasına sebep olmuştur. 1990’lı yıllarda ortaya çıkan bu kavramı akademik olarak ilk kez Payne (1985) kullanmıştır. Daha sonra Salovey ve Mayer (1990) tarafından bilimsel olarak ele alınmıştır (Özbiçer, 2018).

Duygusal zeka; kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve sahip olduğu bilgiyi düşünme ve harekete geçmeye rehberlik edecek şekilde kullanma becerilerini içermektedir (Mayer ve Salovey,

1993). Bu duygusal beceriler günlük hayatta başkalarıyla ilişkilerin nasıl yönetileceğini, başkalarından alınan dönütlerle nasıl başa çıkılabileceğini ve stres ve çatışmanın nasıl yönetileceğini belirlemektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Aynı zamanda duygusal zeka duyguların, zeka göstergesi davranışların ve bilişsel süreçlerin harmanlanmasıdır (Özbiçer, 2018).

Tarhan'a (2017, s.211) göre; insanın bir amacının olması gerektiği düşüncesi, insanın kendi varoluşunun farkına varma serüveni, hem bireysel hem de toplumsal faydaları bakımından duygusal zeka kavramını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca duruma manevi boyuttan bakıldığında; duygusal zeka teorisi ile birlikte yaratıcının ve dinlerin varlığını kabul eden teoriler değer kazanmıştır.

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte, bu zeka tipinin oluşturduğu becerilerin öğretilme durumları tartışılmaya başlanmıştır. Tarhan'a (2017, s.211) göre; Türkiye'de örgün eğitim sistemi içerisinde farklı öğreti geleneklerinin benimsenmiş olması haricinde duygusal zeka becerileri gibi çeşitli beceriler aile içerisinde farkında olmadan öğretilmekteydi. Diğer bir deyişle bu beceriler dolaylı olarak, örtük öğrenme metoduyla öğrenilmekteydi. Nitekim zamanla duygusal zekâ ölçütlerinin bireye bilinçli olarak aktarılması gerektiği tartışmaya başlanmıştır. Duygusal becerilerin bilinçli bir şekilde bireye kazandırılmaması durumlarında; çocukların bu öğretileri ahlaki bakımdan soyutlanmış olarak ve yalnız şekil kısmıyla öğrenecekleri tartışma konusu olmuştur (Tarhan, 2017).

2.2.1.2.Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ ile yapılan çalışmalar sonucunda zamanla çeşitli duygusal zekâ modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Alan yazında çeşitli farklı modeller bulunmaktadır. Bu farklı modeller arasından üzerinde en çok durulan üç model bulunmaktadır. Bu modeller; 1) Mayer ve Salovey'in çalışmalarına dayanan yetenek tabanlı duygusal zeka modeli, 2) Goleman ve Bar-On'un çalışmalarına dayanan karma model, 3) Petrides'in çalışmalarına dayanan özellik modeli olarak açıklanabilir (Clarke ve Nomahaza, 2017; Di Fabio, Kenny, 2016; Mayer ve diğ., 2016). Duygusal zekanın açıklanmasına ve kavramsallaşmasına olanak sağlayan bu modellerin birbirleriyle örtüşmediği de gözlenmektedir (Erkmen, 2023).

2.2.1.3.Yetenek Modeli (Mayer ve Salovey Modeli)

Salovey, Mayer' in çalışmalarından geliştirilmiş olan bu model duygusal zeka kavramının ortaya çıkışına öncülük etmiş bir modeldir. Mayer ve Slovey (1990)'e göre duygusal zeka, sosyal zekadan geliştirilen bir zeka türüdür. Modelde duygusal zekanın dört duygu temelli yetenekten oluştuğu belirtilmektedir. Bu yetenekler;

- Duyguların tanımlanması, algılanması;
- Düşünceyi, problem çözmeyi ve yaratıcılığı kolaylaştırmak için duyguların kullanılması;
- Duyguların anlaşılması ve duyguların yönetimidir (Mayer, vd., 2004, 199).

Belirtildiği üzere, bu model çeşitli yeteneklerden oluşmaktadır. Bu yetenekler dört boyutta ele alınmıştır. İlk olarak duyguların anlaşılabilmesi ve ifade edilebilmesini kapsamaktadır. Kişi başta kendisi ve daha sonra da çevresindeki kişilerin duygularının farkındadır. İkinci boyut, duyguların düşünce içinde özümzenmesidir. Bu durum duyguların düşüncelere ışık tutması durumudur. Başka bir deyişle, duyguların düşünce fonksiyonlarını harekete geçirebilmesi ile alakalıdır. Bir diğer boyut, duyguların anlaşılması ve analiz edilmesidir. Bu durum, kişinin yaşadığı karmaşık duyguları ayırt edebilmesi ve duyguların analizini yapması ile alakalıdır. Son boyut ise duyguların düşünceleri ile kontrol edilebilmesi boyutudur. Bir başka deyişle, kişi duygularını düşünceleri ile düzenlemektedir (Mayer ve Salovey, 1997).

Belirtilen bu yetenekler haricinde, Mayer ve Salovey (1997), hazırladıkları model için duygusal zeka tanımını şu şekilde açıklamışlardır:

“Duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek biçimde hisleri üretme ve kullanma yeteneği; duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir.” Mayer ve Salovey (1997, 10).

Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekâyı dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar tablo 3’de belirtildiği gibidir (Doğan ve Şahin, 2007).

Tablo 3. Mayer ve Solvey Duygusal Zekâ Modeli

Duyguları Değerlendirme İfade Etme	Algılama ve	Duyguların Kullanımı	Duyguları Anlamak ve Muhakeme Etmek	Duyguyu Yönetme ve Düzenleme
-Kendisinin başkalarının duygularını anlama ve ifade etme	ve	-Duygular dikkati yönetme ve düşünme	-Duyguları nitelendirmek ve farklı duygularla anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlama	-Hoş olmayan duygulara açık olma
-Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi		-Ruh hali kişinin bakışını değiştirme ve değişik bakış açılarından bakabilme	-Duyguların içeriği ve karşılıklı ilişkilerin sahip olduğu bilgiyi anlama	-Duyguları yönetebilme
-Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme			-Karmaşık duyguları yorumlama ve farklı duyguların birleşimiyle aralarındaki geçişi anlama	

Tablo 3’de belirtildiği üzere Mayer ve Solvey’in geliştirdiği duygusal zeka modeli temelde duygular üzerine kurulmuş bir modeldir. Bu modelin üzerine daha sonra geliştirilen modeller duygusal zeka kavramına duygular haricinde yeni boyutlar getirmiştir.

2.2.1.4.Karma Modeller (Goleman Modeli)

Duygusal zekada karma modeller Goleman modeli olarak da ifade edilmektedir. Bu model bireyin duygularının farkında olarak kişinin motivasyonel yönlerini de kapsayan karma bir modeldir (Erkmen, 2023). Bir başka deyişle, kişiliğin motivasyonel durumları ile duygusal durumlarını birlikte ele alan bir modeldir (Goleman, 1995).

Goleman (1995) duygusal zekası yüksek olan bireyleri çeşitli özellikleriyle tanımlamıştır. Bu özellikler;

- bireyin herhangi bir durum karşısında kendisini harekete geçirebilmesi,
- önüne çıkan engelleri aşarak yoluna devam edebilmesi,
- tatminini erteleyebilmesi ve bunun için dürtülerini denetleyebilmesi
- sıkıntılarıyla başa çıkabilmesi ve sıkıntıların kendisini engellemesine izin vermemesi
- empatik olması
- umut düzeyinin yüksek olması.

Goleman (1995)'ın duygusal zeka ile bağlantı kurduğu çeşitli beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler; benlik bilinci, öz-yönetim, kendi kendini motive etme, sosyal becerilerdir. Goleman (1995)'a göre kişinin duygusal zekası ile bu beceriler arasında bir bütünlük bulunmaktadır. Bu beceriler arasından benlik bilinci; özgüven ve kişinin kendinin farkında olma ile ilişkili bir beceridir. Öz yönetim kişinin duygu kontrolü ile ilgili bir durumu ifade etmektedir. Aynı zamanda öz yeterliliğe sahip olan birisi sorumluluklarını üstlenir, davranışlarında tutarlılık gösterir ve değişen durumlara uyum sağlar. Bir diğer beceri olan kendi kendini motive edebilme becerisi kişinin belirlediği hedeflerle ilgili bir durumdur. Kişi eğer belirlemiş olduğu bir hedefe ulaşırken karşılaşılan engellerin üstesinden gelebiliyorsa kendini motive edebilme durumunu sağlamış demektir. Sosyal beceriler ise, kişinin sosyal çevresindeki ilişkilerini ifade etmektedir. Kişinin diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde duygularını kullanabilmesi sağlayan bir beceridir (Goleman, 2016).

Belirtilen becerilere sahip olan Goleman'ın duygusal zekâ modeli beş temel başlıkla (boyutla) sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar ise tablo 4'de belirtildiği üzere kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilikten oluşmaktadır.

Tablo 4. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli Boyutları

Kişisel Yeterlilik	Sosyal Yeterlilik
Öz bilinç	Empati
Duyguları yönetme	Sosyal Yeterlilikler
Motivasyon	

Goleman'a göre, kişisel yeterliliği ifade eden yeterlilikler; öz bilinç, duyguları yönetme ve motivasyondur. İlişkilerle ilgili yeterlilikleri de sosyal yeterlilik başlığı

altında toplamıştır. Bu yeterlilikler empati ve sosyal becerilerdir (Goleman, 1995). Goleman'ın duygusal zeka modeli boyutlarının göstergeleri ise tablo 5' deki gibidir.

Tablo 5. Daniel Goleman Duygusal Zekâ Modeli Boyutlarının Göstergeleri

Kişisel Yeterlilikler			Sosyal Yeterlilikler	
Özbilinç	Özdenetim	Motivasyon	Empati	Sosyal Beceriler
- Duygusal farkındalık - Kendini doğru değerlendirme - Özgüven	- Kendini kontrol etme - Vicdanlı olma - Uyumluluk - Yenilikçilik - Güvenilirlik	- Başarma dürtüsü - Bağlılık - İnsiyatif - İyimserlik	- Başkalarını anlama - Başkalarını geliştirme - Hizmete yönelik olma - Farkındalıklardan yararlanma - Politik bilinç	- Etki - İletişim - Çatışma yönetimi - Liderlik - Değişim katalizörlüğü - Bağ kurmak - İmece ve iş birliği - Ekip yetileri

2.2.1.5.Özellik Modeli

Petrides ve Furnham (2001)'e göre; özellik modelinde duygusal zekâ, kişilik boyutlarına göre belirlenir. Başka bir deyişle kişilik eğilimlerine göre duygusal zekâ modellerinin belirlendiği bir modeldir. Bu kişilik durumlarının yanı sıra, sosyal zeka, kişisel zeka ve yetenek tabanlı duygusal zeka da özellik modelini etkilemektedir (Petrides ve Furnham, 2001).

Sosyal zekâ, duygusal zeka gibi kavramların alan yazında yer bulmasıyla birlikte, bireylerde sosyal ve duygusal beceriler kavramları da tanımlanmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyin günlük yaşamı ve sağlıklı gelişimi için çok önemli olan duygusal zeka, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetme ve duygudaşlık gibi becerileri içermektedir (Adi ve diğ. 2007; Damon, vd., 2006; Slovak ve Fitzpatrick, 2015; Weare ve Nind, 2011).

Yukarıda bahsedildiği üzere duygusal zeka, sosyal ve duygusal yetkinlik ve sosyal beceriler gibi kavramların gelişmesi üzerine SDÖ gibi bir çatı kavrama ihtiyaç duyulmuştur. Sosyal ve duygusal kavramının öğrenme kavramıyla birlikte

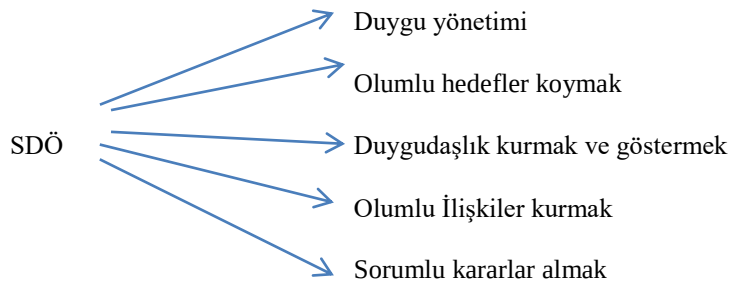
kullanılmasının sebebi; zamanla yapılan çalışmalar sonucunda bu becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğunun anlaşılmasıdır (Erkman vd., 2019).

2.2.2. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Tanımları Ve Modelleri

2.2.2.1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) Modeli

Sosyal ve duygusal öğrenmenin kavramsallaştırılması için yaklaşık otuz beş yıldır üzerinde çalışılmaktadır. Bu olgu hakkında birçok tanım geliştirilmiş olsa da günümüzde araştırma ve uygulama alanında en çok kullanılan tanımı Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (CASEL) tarafından kullanılan tanımıdır. Bu tanım Weissberg ve Cascarino (2013) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra CASEL gibi SDÖ alanında çalışan öncü kurumlar tarafından benimsenmiştir (Erkman vd., 2019). Bu tanıma göre sosyal ve duygusal öğrenme; “Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık kurmak ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri”dir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Tanımdan anlaşılacağı üzere; SDÖ hem çocuklara hem de yetişkinlere hitap etmektedir. Yani her yaş grubundaki kişilerin SDÖ’den faydalanabileceği anlaşılmaktadır. SDÖ’nün bu tanım çeşitli bileşenlerde incelenirse; bireylerin duygularını yönetmesi, hedeflerini belirlemesi, farklı kişileri birçok anlamda düşünmesi ve olumlu iletişim kurması gibi bileşenleri içerisinde barındırmaktadır.

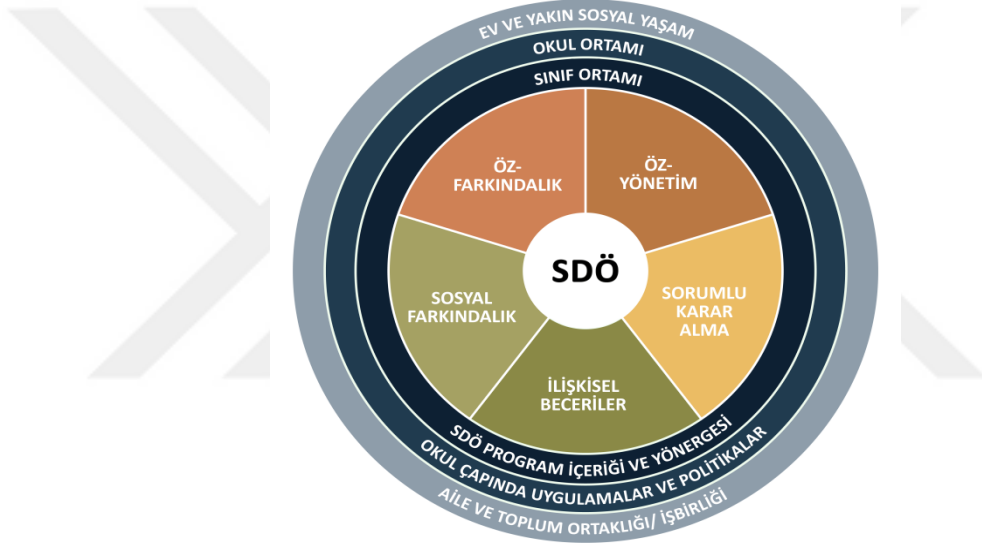
Şekil 5. Casel’in Kullandığı Tanımına Göre SDÖ Bileşenleri



Şekil 5 de CASEL’in kullandığı tanımına göre bileşenler verilmiştir. Bu bileşenler duygusal zeka, iletişim becerileri, farkındalık, duygu düzenleme ve yönetme ve duygudaşlık gibi becerileri içerdiği için sosyal ve duygusal beceriler olarak da adlandırılmaktadırlar (Adi ve diğ. 2007; Erkman vd., 2019; Damon, vd., 2006).

CASEL kullanmış olduğu bu tanımlamaya göre çeşitli SDÖ yeterliliklerden oluşan dairesel bir yapı geliştirmiştir. Belirtilen SDÖ alanlarının kapsamında olan çerçevelerden birisi Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)'in belirlemiş olduğu çerçevedir. Bu çerçeve dünya genelinde çeşitli eğitim sistemlerinde en yaygın kabul gören ve uygulama alanı bulan çerçevelerden birisi olma özelliğini taşımaktadır. Şekil 6'da belirtilen CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre çeşitli ortamlarda farklı yöntemlerle öğretilbilecek beş temel SDÖ yeterliliği bulunmaktadır.

Şekil 6. Temel CASEL Yeterlikleri

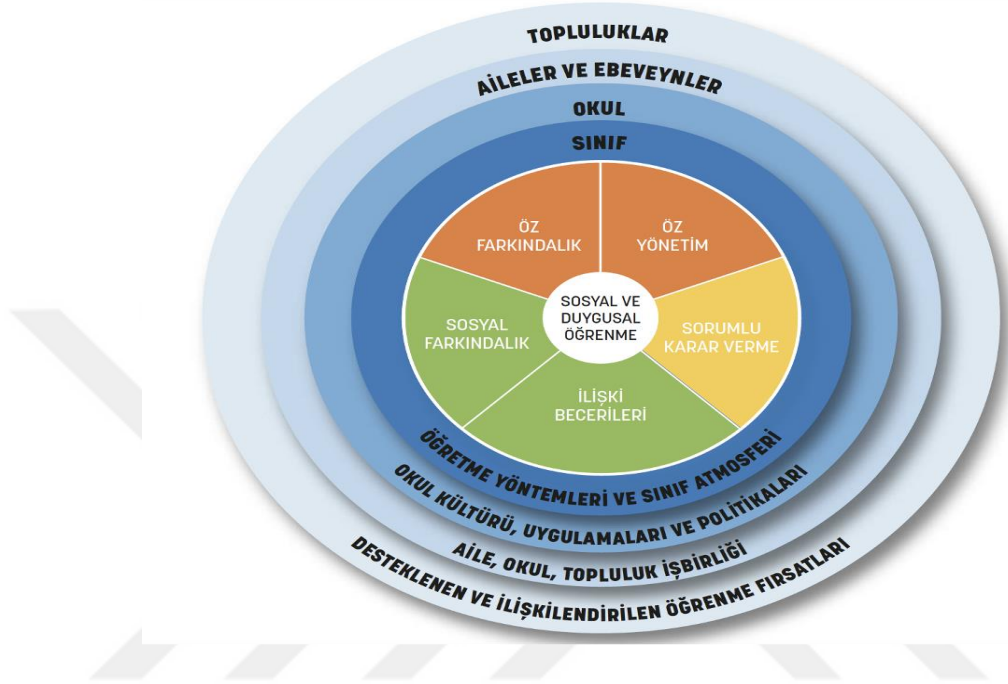


Kaynak: CASEL, 2019; TÜSİAD, 2019

CASEL'in geliştirmiş olduğu bu çerçeve yaklaşımında beş temel yeterlilik tanımlanmıştır. Bu yeterlilikler (beş temel alan); öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, ve sorumlu karar verme olarak belirlenmiştir. Bu beş temel yeterlilik; çeşitli ortam ve yöntemlerle öğretebileceği belirtilen, kişisel, kişilerarası ve bilişsel yetkinliği teşvik eden SDÖ becerilerini kapsamaktadır. Bahsedilen bu yeterliliklere ait becerileri geliştirebilmek için ise sınıf ortamı, okul ortamı ve ev ve yakın sosyal yaşam bağlamları belirtilmiştir. Bu bağlamlar dairesel ve iç içe olacak şekilde sınıf ortamı, okul ortamı ve ev ve yakın sosyal yaşam sırasında belirtilmiştir. Bu durumdan SDÖ becerilerinin çoklu bir ilişki yapısı içerisinde sınıf, okul ve aile de dahil olmak üzere sosyal çevreden etkilendiği

söylenilmektedir (Erkman vd. 2019). CASEL zamanla yaptığı çalışmalar sonucunda 2020 yılında yeni bir çerçeve yayınlamıştır.

Şekil 7. CASEL SDÖ Yeterlilik Alanları



Kaynak: CASEL, 2020.

Şekil 7’de belirtilen beş yeterlik alanı öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme olarak belirlenmiştir. Daha önceki çerçeveye göre sınıf için, öğretim yöntemleri ve sınıf atmosferi; okul için, okul kültürü, uygulamaları ve politikaları; aile ve ebeveynler için, aile, okul, topluluk işbirliği şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca çerçeveye topluluklar eklenmiş ve desteklenen ve ilişkilendirilen öğrenme fırsatları şeklinde açıklanmıştır. Önceki çerçevenin son halkası olan ev ve yakın sosyal yaşamın iki farklı başlıkta, aile ve ebeveynler ve topluluklar olarak iki farklı başlığa ayrıldığı görülmektedir. Bu durumda çerçeve birbirini kapsayan ve birbiriyle etkileşimde olan dört halkadan oluşmuştur. Ayrıca çerçeve CASEL (2020)’e göre, eşitlikçi öğrenme ortamları oluşturma’nın önemini vurgulayan sistemik bir yaklaşım benimsemektedir. Çerçevede belirtilen beş temel yeterliliğin tanımlamaları aşağıdaki gibi yapılmıştır;

Öz Farkındalık

Öz farkındalık; kişinin kendi duygularını, düşüncelerini ve değerlerini ve bunların farklı bağlamlardaki davranışları nasıl etkilediğini anlama becerilerinden oluşmaktadır. Bu durum ayrıca sağlam temellere dayalı bir güven ve amaç duygusuyla kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını tanıma kapasitesini içermektedir. Bu durumlara örnek olarak bireydeki öz farkındalık göstergeleri aşağıdaki gibidir; (CASEL, 2020).

- Kişinin duygularını tanımlaması
- Duygular, değerler ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kurması
- Öz yeterliliğini keşfetme ve deneyimleme
- Dürüstlük ve güvenilirlik gösterme
- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme
- Kişisel, kültürel ve dilsel özelliklerini tanımlaması
- Önyargı ve kalıp yargıları sorgulama
- Esnek zihniyeti geliştirme (*growth mindset*)
- İyimser tutum gösterme
- İlgi alanları ve amaçlarını belirleme

Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık; farklı geçmişlere, kültürlere ve bağlamlara sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarının bakış açılarını anlama ve onlarla empati kurma becerileridir. Bu durum başkaları için şefkat duyma, farklı ortamlarda davranış için daha geniş tarihsel ve sosyal normları anlama ve aile, okul ve topluluk kaynaklarını ve desteklerini tanıma kapasitelerini içerir. Bu tanımlamaya örnek teşkil etmesi amacıyla sosyal farkındalıkla ilgili bireyde bulunması gereken göstergeler aşağıdaki gibidir (CASEL, 2020).

- Başkalarının bakış açılarını anlama
- Başkalarının güçlü yönlerinin farkında olma
- Duygudaşlık ve şefkat gösterme
- Başkalarının duygularını önemseme

- Şükran duyma ve gösterme
- Adil olmayanlar da dahil olmak üzere farklı sosyal normları belirleme
- Durumun gerektirdiği talep ve isteklerin farkında olma
- Kurum ve sistemlerin davranış üzerindeki etkilerini anlama.

İlişki Becerileri

İlişki becerileri; sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme ve bu ilişkileri farklı kişi ve gruplarla yürütme becerisidir. Bu beceriler açık iletişim, aktif dinleme, iş birliği ile problem çözme ve çatışmaları yapıcı yolla müzakere etme, farklı sosyal ve kültürel talepleri barındıran ortamlarda var olabilme, liderlik becerisi gösterebilme, ihtiyaç halinde yardım alma ve verme olarak tanımlanır (CASEL, 2020; Erkman, vd., 2019). Bu tanımlamaya paralel olarak ilişki becerileriyle ilgili bireyde bulunması gereken göstergeler aşağıdaki gibidir (CASEL, 2020).

- Etkili iletişim kurma
- Olumlu ilişkiler geliştirme
- Kültürel yeterlik gösterme
- Takım çalışması ve iş birlikçi problem çözme becerilerini gösterme
- Çatışmaları yapıcı yollardan çözme
- Olumsuz sosyal baskıya direnç gösterme
- Liderlik özelliği gösterme
- İhtiyaç halinde yardım alma ve yardım teklif etme
- Başkalarının haklarını koruma.

Sorumlu Karar Verme

Sorumlu karar verme; farklı ortamlardaki kişisel davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde özenli ve yapıcı seçimler yapma becerisidir. Bu beceriler, etik standartlar ve güvenlik kaygılarını dikkate alma ve kişisel, sosyal ve kolektif iyi olma halinin faydaları ve sonuçlarını göz önünde bulundurma kapasitesini içerir (CASEL,

2020; Erkman, vd., 2019). Bu yeterlilik alanının bireyde bulunması gereken göstergeleri aşağıda belirtildiği gibidir;

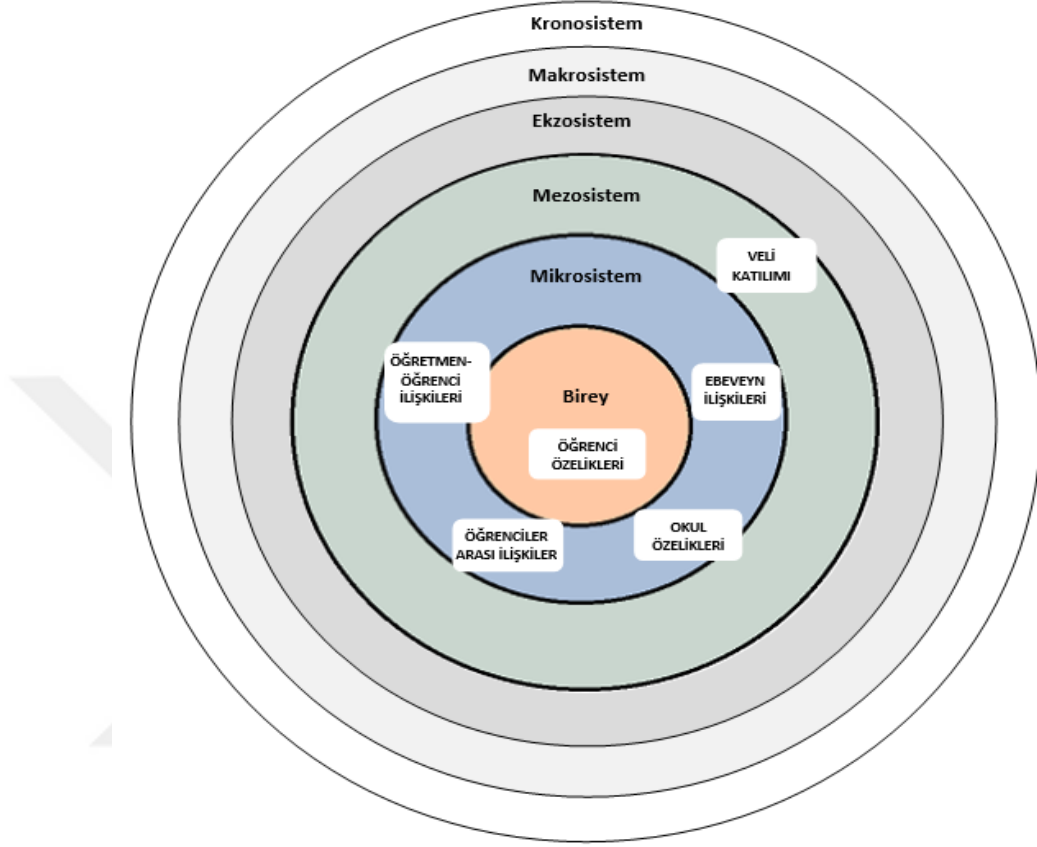
- Merak duyma ve açık fikirli olma
- Bilgi, veri ve gerçekleri analiz ettikten sonra gerçekçi kararlar vermeyi öğrenme
- Kişisel ve sosyal problemlerin çözümlerini tanımlama
- Eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme
- Riskli davranışlar yerine uygun davranışları benimseme
- Eleştirel düşünme becerilerinin okul içi ve dışında nasıl kullanışlı olduğunu fark etme
- Kişisel, aile ve topluluğun iyi olma halini artırmadaki rolü üzerine derinlemesine düşünme
- Kişisel, kişilerarası, toplumsal ve kurumsal etkilerin değerlendirilmesi.

Belirtilen bu beş temel yeterlilikle ilgili CASEL aynı zamanda şu şekilde bir açıklama yapmıştır: Öğrencilerin akademik başarı, okul ve sivil katılım, sağlık ve tatmin edici kariyerler için neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini ifade etmek için çocukluktan yetişkinliğe kadar çeşitli gelişim aşamalarında ve farklı kültürel bağlamlarda öğretilabilir ve uygulanabilir becerilerdir (CASEL, 2020). Bu açıklamadan da yola çıkarak ilgili yeterliliklerin aynı zamanda bir beceri niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda her yaş grubunda ve farklı kültürel bağlamlarda geçerli olma durumları da bulunmaktadır. Beş temel yeterliliğin açıklamalarıyla ilgili olarak en dikkat çeken noktalardan birinin; bu yeterliklerin öğretilabilir beceriler olduğudur. Bu durum CASEL SDÖ yeterlilik alanları çerçevesinde belirtilen sınıf, okul, aile ve ebeveynler ve topluluklar bağlamında ve bu yapıların iş birliği ile öğretilabilir beceriler olduğu sonucunu oluşturmaktadır.

Bir bireyin sosyokültürel bağlamda gelişiminin şekillendiği varsayımına dayanan kuram ekolojik sistem yaklaşımıdır (Bronfenbrenner, 1979). Sosyal ve duygusal öğrenmenin ekolojik faktörler tarafından şekillendiğini gösteren bir çok kanıt bulunmaktadır (Kaşıkçı ve Öğülmüş, 2023). Ekolojik sistem yaklaşımı; bireyin gelişimini anlamak için büyürken içinde bulunduğu tüm ekolojik sistemin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çocuğun gelişiminde, ev, okul topluluğu ve kültür dahil ortamlar etkili olmaktadır. Bu ortamların haricinde çocuğun

geliştiği sosyokültürel düzeyin önemi bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 2000). Bu şekilde bireyin sosyal ve duygusal becerilerini etkilediği varsayılan ekolojik çevre şekil 8’de belirtilmiştir.

Şekil 8. SDÖ İle İlişkilendirilen Değişkenlerin Ekolojik Sistemdeki Yeri



Kaynak: Ağırkan, 2021

SDÖ ile ilgili çerçevelerde belirtilen sınıf, okul, aile ve ebeveynler ve topluluklar başlıklarının her birisi kendi içerisinde büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle aşağıda bu bağlamların açıklamalarına yer verilmiştir.

2.2.2.2.Sınıf ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öğretilbileceği ve geliştirilebileceği başlıca bağlamlardan birisi okul yapılanmaları içerisinde bulunan sınıflardır. Araştırmalar, aşağıdakiler gibi çeşitli sınıf temelli yaklaşımların SDÖ becerilerini geliştirilebileceğini göstermiştir: (CASEL, 2020).

- sosyal ve duygusal becerilerin ve tutumların gelişimsel, bağlamsal ve kültürel olarak duyarlı şekillerde öğretildeği ve uygulandığı doğrudan (açık) öğretim;
- işbirliğine dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi öğretim uygulamaları;

(c) SDÖ ile dil sanatları, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, sağlık ve performans sanatları gibi akademik müfredatın entegre edilmesi.

Belirtilen bu yaklaşımlarla birlikte, sınıf bağlamında yüksek kaliteli SDÖ eğitimi yapmak için belirlenmiş bazı unsurlar vardır; bunların başında aktif öğrenme gelmektedir. Öğrencilerin pratik yapmalarına ve yeni becerilerde ustalaşmalarına yardımcı olmak için aktif öğrenmenin sınıfta uygulanması öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. SDÖ becerilerini geliştiren bir başka unsur kasıtlı olarak SDÖ'nün vurgulandığı eğitim programıdır. Bu eğitim programında belirli becerileri, tutumları ve bilgileri açıkça tanımlama ve hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (CASEL,2020).

Sınıf, öğretmenin yönetiminde olan bir ortamdır. Bu nedenle sınıf bağlamında SDÖ gerekliliklerinin yerine getirilmesinde birincil rol öğretmendedir. Çocuklar etraflarındakilerin davranışlarını taklit etme eğilimindedir, bu nedenle öğretmenler ideal olarak SDÖ'yü sınıflarında ve diğer öğrenme alanlarında uygulamalıdır. Bir başka deyişle SDÖ'yü somutlaştırmaları gerekmektedir (UNESCO, 2021).

Sınıf bağlamında SDÖ eğitimi, en etkili şekilde, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu, şefkatli ilişkilerin karakterize ettiği besleyici ve güvenli ortamlarda gerçekleştirilir. Öğrencilerin yaşına uygun ve kültürel olarak duyarlı öğretimi kolaylaştırmak için yetişkinler her öğrencinin benzersiz güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını anlamalı, takdir etmeli ve öğrencilerin kimliklerini desteklemelidir. Yetişkinler, öğrencilerin kişisel deneyimlerini ve kültürel geçmişlerini bir araya getirip onların girdilerini aradıklarında, öğrencilerin eğitim sürecinde ortak oldukları ve kendi varlıklarını yükselttikleri kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratırlar. Yetişkinler ve öğrenciler arasındaki güçlü ilişkiler birlikte öğrenmeyi kolaylaştırabilir, öğrenci ve yetişkin gelişimini destekleyebilir ve ortak endişelere işbirlikçi çözümler üretebilir (CASEL, 2020).

Okul içerisinde sınıfların oluşturulma durumları da SDÖ'yü etkileyen bir husustur. Araştırmalar, eşit popülerlik dağılımına sahip sınıfların, yani farklı beceriler anlamında iyi denilebilecek öğrencilerin bir araya gelmediği sınıfların öğrencilerinin, tabakalı sınıflardan daha iyi bir ortalama zihinsel sağlığa sahip olduğunu göstermektedir. (UNESCO,2021).

2.2.2.3.Okul ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

CASEL'in belirlemiş olduğu SDÖ yeterlilik alanları çerçevesinde okul ayrı bir halkayı temsil etmektedir. SDÖ'yü okul çapında etkili bir şekilde entegre etmek, okul topluluğunun tüm üyeleri tarafından benimsenen planlama, uygulama, değerlendirme ve sürekli iyileştirmeyi içerir. SDÖ tüm okul bağlamına entegre edildiğinde; tüm öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı duyulduğunu, desteklendiğini ve ilgilendiğini hissettiği bir okul ikliminin oluşumuna katkıda bulunulmuş olmaktadır (CASEL, 2020).

Eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında önceleri akademik bilginin aktarılmasına ağırlık verildiği görülürken, günümüzde öğrencinin sosyal ve duygusal yönü de dâhil olmak üzere bir bütün olarak geliştirilmesine odaklanmaktadır (MEB, 2023). Eğitimin sürdürüldüğü temel ekosistem okuldur. Zamanla çeşitli aşamalardan geçmiş olan okul yapısı günümüzde farklı beklentilerle şekillenmektedir. Bu bakış açısından, eğitime yüklenen anlam, eğitime yüklenen bakış açısı ve politikaları da etkilenmektedir. Okuldan ve eğitim sistemlerinden beklentiler arasına sosyal ve duygusal becerilerin bireylere kazandırılması durumları da yerini bulmuştur. Özellikle iş dünyası okullardan bireylerde akademik becerilerin ve temel bilişsel yeterliklerin yanında sosyal duygusal becerilerin olmasını talep etmektedir. Bu durum sosyal ve duygusal becerileri günümüz dünyasında daha da gerekli duruma getirmiştir. Okullara bu yönden bakılacak olunduğunda, okula sadece bilişsel öğrenme ortamı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim fırsatlarının olduğu bağlam ifade edilmektedir (MEB, 2023; Özer, vd., 2020).

Toplumdaki ve gençlik gelişimindeki rollerinden dolayı, okullar çeşitli kaygıların ilk olarak ortaya çıktığı birincil ortamdır. Fakat oluşan kaygının çözüm yeri olarak da yine okullar gösterilmektedir. Okullar, aynı zamanda çocukların ilk olarak akranlarıyla karmaşık sosyal ilişkileri müzakere etmeyi öğrendikleri bağlamdır. Bunun haricinde de temel becerileri geliştirme fırsatına sahip oldukları birincil ortam olmaya devam etmektedir. Merkezi rolleri nedeniyle, okullar sadece geleneksel temel konulara odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların etkili bir vatandaş olmalarını da destekler. Küresel ve rekabetçi çağda okullar tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak yetenekli olmalarını da teşvik etmektedir. Farklı kültürlerden başkalarıyla nasıl etkileşime gireceklerini öğrenmeleri, sağlıklı davranışlar

sergilemeleri ve sorumlu ve saygılı davranmalarını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Greenberg vd., 2003).

Okul ortamı birçok bağlamı (sınıflar, koridorlar, kafeterya, oyun alanı) içerdiğinden, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü geliştirmek, tüm yetişkinlerin ve öğrencilerin aktif katılımını gerektirir. Güçlü bir okul kültürü, öğrencilerin aidiyet duygusuna dayanır ve bunun öğrencilerin katılımında çok önemli bir rol oynadığını öne süren kanıtlar vardır. SDÖ ayrıca, SDÖ hedeflerini ve uygulamalarını evrensel, hedeflenmiş ve yoğun akademik ve davranışsal desteklerle bütünleştirerek mevcut öğrenci destek sistemlerini geliştirme fırsatı sunar. Okullar, SDÖ uygulamalarını ve programlarını koordine ederek ve bunları temel alarak, SDÖ'yü öğrencilerin eğitim deneyimlerinin her bölümüne aşıl原因 ve tüm öğrenciler için olumlu sosyal, duygusal ve akademik sonuçları destekleyen bir ortam yaratabilir (CASEL, 2020).

Alan yazında okul ortamlarıyla ilgili “okul iklimi” kavramından söz edilmektedir. Bu kavramı oluşturan yapıyla ilgili dört temel etken bulunmaktadır. Bunlar; fiziksel ve sosyal duygusal güvenlik, öğrenme ve öğretme kalitesi, ilişkiler ve iş birliği ve yapısal çevre. Geliştirilen teorilere göre bu dört temel etken okul iklimini şekillendirmektedir (Moos, 1979; Dereli Özengen, 2021).

Okulun kültürü ve iklimi ile SDÖ arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. SDÖ uygulamaları okulda birçok durumu etkilese de potansiyel olarak en anlamlı şekilde okul iklimini ve kültürünü etkilemektedir (Jones ve Bouffard, 2012).

Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini destekleyebilmek için sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi noktasında belirli bir okul kültürüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Özer, 2022).

Birçok ülkeyi kapsayacak şekilde, okullarda SDÖ programlarının uygulanıp uygulanmama durumlarını ele alan araştırmalar yapılmaktadır. Bu konuda OECD (2015) nin yapmış olduğu geniş kapsamlı bir araştırma, ülkelerin eğitim programları belgelerinden ve ülkelerden aldıkları anketlerden gelen cevaplarla yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; ülkelerin birçoğu SDÖ'nün faydalı olduğunu ve okul eğitim programlarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Fakat, SDÖ becerilerini geliştirebilmeleri için okullarda öğretmenlere gerekli rehber sunmadıkları ifade

edilmiştir. Birçok ülke, özerklik, sorumluluk, tolerans, eleştirel düşünce ve farklı kültürleri anlama becerilerine yoğunlaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu beceriler beden eğitimi, sağlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, din ve ahlak eğitimi gibi derslerin içerisinde verilmektedir. Çok az ülke bu becerileri matematik, doğa bilimleri ve dil gibi derslerin içerisine uyarladığını belirtmiştir (OECD, 2015).

SDÖ ile Türkiye bağlamındaki okullar arasındaki ilişki ele alındığında diğer ülke standartlarına göre daha farklı bir durumdan söz edilebilmektedir. Türkiye bağlamında hem okullarda hem de eğitim sisteminin genel yapısında bilgi odaklı daha akademik yapının öne çıktığından söz edilebilir. Ayrıca eğitim sisteminin büyük bir kısmında sınav odaklı bir durum bulunmaktadır. Bir başka deyişle ülke genelinde uygulanan merkezi sınavlar ölçme ve değerlendirme sistemini belirlemekte; bu ölçme ve değerlendirme sistemi de eğitim sisteminin neredeyse bütününde öğrencilerin sadece sınavlara yönelik çalışmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerde akademik kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Bu akademik kaygı düşünüldüğünde gerek alınan ek dersler, gerek dersane gibi yapılara öğrencilerin gitmesi SDÖ'yü geri planda bırakabilmektedir. Bu nedenle Türkiye'de SDÖ uygulamalarını okullara dahil etmenin zor olacağı tahmin edilebilir (Dereli Özengen, 2021).

Eğitim ortamlarında akademik başarıyı ön planda tutup SDÖ'yü daha geri planda tutmanın öğrencilerin başarısına olumlu bir katkı sağlamadığı kanıtlanmıştır. Bu nedenle çocuklar için birçok açıdan önemi kanıtlanmış olan SDÖ'nün eğitim ortamlarında daha ön planda tutulmasının gerekliliği söylenebilir. Bu durum eğitim ortamlarının baş aktörü olan eğitimciler tarafından SDÖ'nün öneminin daha iyi kavranması gerekliliğini getirmektedir. Ayrıca eğitimcilerin SDÖ'nün kavramsal yapısını bilmesi ve uygulamalarına hakim olması gerekliliğinden de söz edilebilir (Dereli Özengen, 2021).

2.2.2.4.Öğretmen ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

SDÖ'nün geliştirilmesinde okul ve sınıf ortamının önemli bir bağlam olduğu CASEL (2020) düşünüldüğünde, bu bağlamın temel yapı taşı olan öğretmenler de bu konuda önem taşımaktadırlar. Öğretmenlerin SDÖ ile ilişkisi durumları için öne çıkan temel görüş, öğretmenlerin kendi SDÖ becerileri ile ilgilidir. Yani, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini olumlu bir şekilde etkileyebilmeleri için kendi sosyal ve duygusal yetkinliklerinin yüksek olması gerekmektedir (Finch, 2016; Freeman ve

Strong, 2017). Bu anlamda öğretmenlerin SDÖ yetkinliklerinin desteklenmesi gerekliliği söylenebilir. Bu gereklilik sadece belirli bir SDÖ programını uygulayabilmeleri için gerekli değildir. Öğretmen olarak gelişimlerine katkı sağlayacağı için önemlidir. Çünkü öğretmene yapılan bu SDÖ katkısı öğretmenlik uygulamalarına yapılan dolaylı bir katkıdır (Brown ve diğ., 2010)

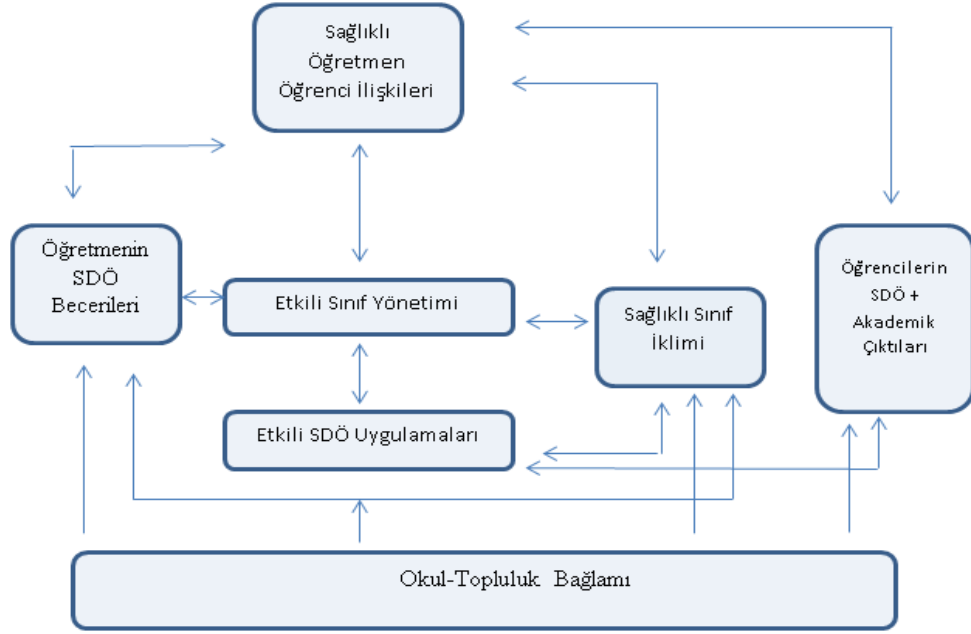
Öğretmenlerin kendi esenlikleri ve sosyal ve duygusal becerilerin kendilerinde olup olmama durumları yeterince çalışılmış bir durum değildir (Collie, 2017; Schonert-Reichi ve diğ., 2015). Bu konuda Kılıç ve Bavlı (2021)'nin Türkiye bağlamında yapmış olduğu nitel araştırmada, öğretmenlerin SDÖ konusunda yeterince bilgi ve farkındalıkları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve SDÖ durumlarını daha iyi anlayabilmek için son yıllarda bu konularda daha çok araştırma yapılmaya başlanmıştır (Jenning ve Greenberg, 2009).

Bu konuda yapılan kimi araştırmalar öğretmenlerin SDÖ becerileri hakkındaki görüşünü ortaya koymaktadır. Bridgeland, vd., (2013) altı yüz öğretmenle yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin %95'i SDÖ becerilerinin öğretiler olduğunu belirtmişlerdir. SDÖ'nün faydası konusunda ise; %80'i okula devam ve mezuniyette, %77'si standardize testlerde ve akademik başarıda, %78'i üniversite hazırlığında, %87'si iş hayatına hazır oluştta ve %87'si vatandaşlıkta faydasının olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların SDÖ becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere çeşitli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların başında olumlu öğrenme ortamları oluşturmak gelmektedir (Erbil, 2022). Olumlu öğrenme ortamları oluşturabilmek için ise çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirilmelidir. Bu olumlu ilişkiler öğrencileri destekleyici ve teşvik edici durumların olduğu zamanlarda gelişmektedir (Jones ve Bouffard, 2012).

Öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda yetkinlik kazanmaları okul, sınıf ve toplum bağlamında çeşitli etkilere yol açmaktadır. Şekil 9'da bu durum bağlantılı olarak gösterilmiştir.

Şekil 9. Öğretmenin Sosyal ve Duygusal Yetkinliğinin SDÖ ile Bağlantısı



Kaynak: Jennigs ve Greenberg'den (2009) aktaran Göl-Güven, (2022)

Şekil 9'da görüldüğü üzere öğretmenin sosyal ve duygusal gelişimi okul ve topluluk bağlamında birçok bağlantılı durumu bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin SDÖ becerilerini geliştirmek ve SDÖ uygulamalarına dahil etmek için atılması gereken adımlar bulunmaktadır. Bunlar Erbil (2022)'e göre aşağıdaki gibidir.

- SDÖ programlarındaki öğretmen eğitimlerinin süresi ve sıklığının artması ve içeriğinde öğretmenlerin kendi SDÖ becerilerini güçlendirmeye yer verilmesi.
- Öğretmenlerin SDÖ becerilerini güçlendirmeye yönelik mesleki eğitim, gelişim programlarının geliştirilmesi, etkililiğinin ölçülmesi ve yaygınlaştırılması.
- Uygulanan tüm SDÖ odaklı mesleki gelişim programlarında etkileşimli, iş birlikçi bir öğrenme yapısının olması; öğretmenlerin kendi becerilerine, duygularına ve uygulamalarına dair öz değerlendirme yapabilecekleri zaman ve imkanın sunulması.
- Öğretmen SDÖ becerisi gelişiminde mesleki dayanışma, öğretmen öğrenmesi topluluğu modellerinin temel alınması ve öğretmenlerin birbirlerini geliştirebilecekleri, sürdürülebilir, birlikte dönüşüm yaratacak sistemlerin geliştirilmesi.

- Öğretmen eğitimi programlarında hem genel olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerine hem de öğretmen adaylarının kendi SDÖ becerilerine odaklanan, teorik ve uygulamaları derslerin açılması.
- Özellikle kamu okullarında çalışan öğretmenler için uzun süreli, kapsamlı, sistemli, bilimsel veriye dayalı, öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını gözetten SDÖ odaklı mesleki gelişim imkanlarının sunulması.
- Öğretmen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretmen yetiştirme politikalarında hedef olarak yer alması.

2.2.2.5.Okul Yöneticileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Okulun önemli faktörlerinden birisi okul yöneticileridir. Öğrencilerin gerek SDÖ becerileri gerekse akademik başarıları için okul ortamlarında en önemli etkenin öğretmenlerden sonra yöneticiler olduğundan söz edilmektedir (Dereli-Özengen, 2021). Ayrıca okullarda uygulanabilecek herhangi bir önleyici programın sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için liderlik ya da yönetsel desteğin etkin rolü bulunmaktadır. Bu etkin liderlik rolü aracılığıyla okulda gerçekleşecek değişim ve öğrencileri başarıya ulaştıracak en iyi uygulamalar sağlatılabilmektedir (Leithwood vd., 2004). Kısacası okul müdürleri ve yöneticilerinin eylemleri ve davranışları okul iklimini etkilediğinden SDÖ'yü okul ortamında somutlaştırmaları gerekmektedir (UNESCO, 2021).

Okullarda yöneticilerin öğretmenlerden sonra gelen en önemli faktör olması SDÖ uygulamalarında da önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Fakat Türkiye bağlamında yöneticilerin SDÖ uygulamalarına hakimiyeti konusunda yeterli çalışmaların olmadığından söz edilebilmektedir. Bu durumun sebeplerinden birisi SDÖ'nün okullarda uygulanmasının yeni sayılmasıdır (Dereli-Özengen, 2021).

Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin sahip olduğu çeşitli sorunlar SDÖ uygulamalarına da olumsuz yansımaktadır. Bu sorunların başında Türkiye'de uygulanan merkezi eğitim politikalarının geldiği söylenebilir. Merkezi bir şekilde yönetilen eğitim sisteminde kaçınılmaz olarak okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları da sınırlanmaktadır. Bu görev ve sorumluluklar MEB tarafından belirlenip, yerel yönetimler aracılığıyla denetlenmektedir. Benzer şekilde yöneticiler bölgesel sorunlar, eğitim sisteminin ilkeleri gibi konularda da dünya örneklerine göre farklılıklar yaşamaktadırlar. Görev tanımlamaları belirli olmasına rağmen yöneticilerin bu görevleri yerine getirememeleri durumları, yetkinlikleri ve eğitim

düzeyleri Türkiye’de okul yöneticilerinin bir başka sorunlarından. Tüm bu problem teşkil eden durumlar SDÖ’nün uygulanabilme durumlarına da olumsuz yansımaktadır. Bu nedendir ki okul yöneticileri bağlamında da SDÖ eğitiminin yapılması, uygulamalarının okula yansıtılabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerekliliğinden söz edilebilmektedir (Dereli-Özengen, 2021).

Yöneticilerin okullarda SDÖ’yü daha somut şekilde geliştirebilmeleri için çeşitli uygulamaları yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerle düzenli görüşmeler, okul koridorlarında görünürlük, öğretmenler ve veliler ile olumlu ilişkiler okul ortamlarını SDÖ için uygun hale getiren durumlardır. Bu durumların uygulanması sırasında nezaket unsuru da ayrı bir önem taşımaktadır. Araştırmalar, nazik liderlerin istekli dinleyiciler olduklarını, sorumluluk aldıklarını ve saldırganlıkla değil şefkatle liderlik ettiklerini göstermektedir. SDÖ’nün okul ortamında uygulanabilmesinde öğretmenin rolünün yöneticiden daha büyük olduğu düşünüldüğünde öğretmenin bu konuda desteklenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında sözleri ve eylemleriyle uygun sosyal davranışı modelleyebilmeleri için SDÖ’yü öğretmenin mesleki gelişimine dahil etmelidir (UNESCO, 2021).

2.2.2.6.Aile ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde aile ve ebeveynin önemli yeri bulunmaktadır. CASEL’in SDÖ yeterlilik alanları çerçevesinde aile ve ebeveyn üstten ikinci halkayı temsil etmektedir. Aile ve ebeveyn ailenin üstte olacağı şekilde katmanlı yapıda iç içe geçmiş kavramlardır. Türk Dil Kurumu (TDK)’ya (2023) göre aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik şeklinde; ebeveyn ise; anne baba olarak tanımlanmıştır. Bornstein’e (2015) göre, ebeveynlik, daha yaygın olarak biyolojik, fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal anlamda çocuğun gelişimi için destek sağlamaktır. Ebeveynlik uygulamaları ise, ebeveynlerin çocuğun gelişimini şekillendiren yaklaşımları ve bu konudaki davranışları anlamına gelmektedir (Grusec ve Danyliuk, 2014).

Anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisi, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir sistemdir. Yapılan araştırmalarda bu önemli etmenin, yani anne baba çocuk ilişkisinin, öneminin farkında olan ebeveynlerde buna uygun davranış sergiledikleri gösterilmiştir (Bornstein, 2015).

Ebeveynlik davranışlarını tahmin etmede, ebeveynlik inançları önemli bir göstergedir (Grusec ve Danyliuk, 2014). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan bir araştırma, ebeveynlerin duygu öğretimi konusundaki değerlere inanmanın çocuklarda duyguları daha iyi anlamlandırmasına yol açtığını göstermiştir (Denham ve Kochanoff, 2002).

Bahsedilen durumlar göstermektedir ki çocuklardaki SDÖ becerilerinin gelişimi için ebeveynlerde çeşitli SDÖ tutum ve inançları olmalıdır. Aile sistemi içerisindeki ilişkiler de benzer şekilde çocuklardaki SDÖ becerilerini etkileyen önemli bir araçtır. Ebeveynlik uygulamaları, ebeveynlik algılarına ve çocuğun deneyimlerine dair dinamikleri içinde barındırarak geniş bir boyut ortaya çıkarmaktadır (Bornstein, 2015).

Aile ve ebeveyn bağlamında çocuklarda SDÖ becerilerinin gelişimi için çeşitli koşulların uygun olması gerekmektedir. Örneğin, okullar ve aileler gerçek işbirliği halinde çalıştıklarında, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini güçlendiren güçlü bağlantılar kurabilirler. Aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve gelişimleri, deneyimleri, kültürleri ve öğrenme ihtiyaçları hakkında derin bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmalar, kanıta dayalı SDÖ programlarının eve yayıldıklarında daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca okullarının normları, değerleri ve kültürel temsilleri aileye yansıtıldığında, ailelerin okullarla işbirliği yapma durumları çok daha yüksek olmaktadır. Bu durumda okulların ailelerle ilgili SDÖ'yu planlamanın, uygulamanın ve sürekli iyileştirmenin bir parçası olmasını sağlayan kapsayıcı karar alma süreçlerine ihtiyacı vardır (UNESCO, 2021).

Okullar ayrıca işbirliği için ailelerle sürekli iki yönlü iletişim kurmayı geliştirebilirler. Bu durum sağlanırken ailelerin okullarda çeşitli görevlerde gönüllü olma durumları sağlatılabilir. Aile ve okul arasında gerçekleşen bu çabalar, aileleri öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini anlamaya, deneyimlemeye, bilgilendirmeye ve desteklemeye yöneltebilmektedir.

Ebeveynlerin evde oluşturdukları etik sistemin, temel sosyal ve duygusal becerileri oluşturduğu yönünde görüş ve araştırmalar bulunmaktadır. Altıncı sınıf öğrencilerinden ebeveynlerinin üçü başarı ile ilgili (iyi bir koleje gitmek, akademik olarak başarılı olmak ve gelecekte başarılı bir kariyere sahip olmak) ve üçü nezaketle ilgili (diğerlerine saygılı olmak, ihtiyacı olanlara yardım etmeye çalışmak ve

başkalarına karşı nazik olmak) altı değere verdiği önemi sıralamalarını isteyen bir araştırma çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveynlerinin nezakete başarıdan daha fazla değer verdiğini algılayan çocukların, hem akademik hem de psikolojik becerilerde diğer çocuklara göre daha başarılı oldukları bulunmuştur (UNESCO, 2021).

Aile ve Ebeveynlerle ilgili bahsedilen bu durumlar, ebeveyn ve sosyal ve duygusal öğrenme ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu durum, bir bireyin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirebilmesi için aile ve ebeveynin önemli bir dinamik olduğunu göstermektedir. Bu önem içerisinde ergen bir çocuğun mikrosistemi içerisinde bulunan ebeveynlerin çocuğun SDÖ becerilerini geliştirmeleri için belirli yetkinlik ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

2.2.2.7.Topluluklar ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal ve Duygusal Öğrenme becerilerinin öğretilmesiyle ilgili bir diğer halka topluluklardır. İngilizce Communities kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılan topluluk durumları, SDÖ eğitimiyle bireyin maruz kaldığı, etkileşimde olduğu sosyal çevreyi ifade etmektedir. Topluluk programları ayrıca gençlere hem kişisel olarak ilgili hem de gelecekleri için fırsatlar yaratabilecek ortamlarda sosyal ve duygusal becerilerini uygulama fırsatları sunar. Topluluk ortakları genellikle öğrenme ve gelişme için güvenli ve gelişim açısından zengin ortamlar sağlar. Topluluk öğrenci ihtiyaçları hakkında derin bir anlayışa sahip olmalıdır. Aileler ve öğrenciler tarafından güvenilir ortaklar olarak görülür ve okul ve ailelerin ihtiyaç duyduğu ek destek ve hizmetlerle bağlantılara sahiptir (CASEL, 2020).

2.2.2.8.Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)

Modeli

CASEL haricinde SDÖ olgusunun kavramsallaşması üzerinde çalışan ve çeşitli araştırmalar yapan bir diğer kurum OECD'dir. Bu kurum SDÖ'yü bir çerçeve ekseninde kavramsallaştırmaya çalışmış ve olguyu sistematik, kapsayıcı ve dengeli geniş bir çerçeveye yerleştirmiştir. Geliştirilmiş olan bu çerçeveye 'Büyük Beş' modeli denilmiş olup, bu modelde 15 beceri 5 ana başlık altında toplanmıştır. "Büyük Beş Alan Becerileri" isminde geçen beş başlık; 1) iş performansı, 2) duygu dengelemesi, 3) iş birliği, 4) açık fikirlilik, 5) başkaları ile iletişim ve etkileşimde olma olarak sınıflandırılmıştır (Erkman vd. 2019). Bu beş ana başlığın kapsadığı 15 beceride kendi içlerinde sınıflandırılmış olup, bu sınıfların başlıkları; 1) öz yeterlilik,

2)eleştirel düşünce ve bütünü görebilme/algılayabilme veya farkında olma olarak isimlendirilmiştir (OECD, 2018).

Büyük beş modelin kapsadığı beceriler aşağıda belirtildiği gibidir.

İş performansı; yüksek sorumluluk duygusunu, başarıma motivasyonu, sorumluluk, öz

denetim ve süreklilik/azim becerilerinden oluşmaktadır.

Duygu dengelemesi; strese karşı dayanıklılığı, optimizmi ve duygu kontrolünü içeren becerilerden oluşmaktadır.

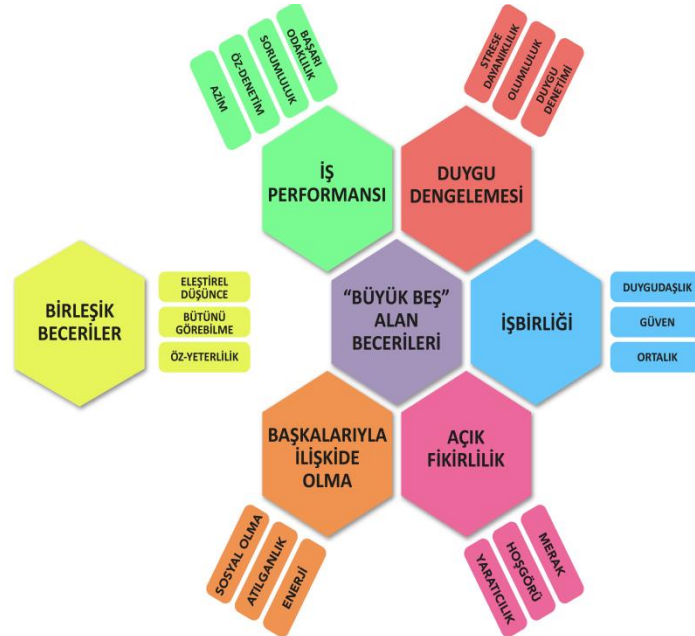
İşbirliği ya da uzlaşmacılık; duygudaşlık, güven ve işbirliği yapabilme becerilerinden oluşmaktadır.

Açık fikirlilik; deneyimlere açık olmayı ve bunun alt başlıkları olan merak, tahammül ve yaratıcılık becerilerinden oluşmaktadır.

Başkaları ile ilişkide olma ya da dışadönüklük; sosyalliği, atılganlığı, yaşam enerjisini kapsayan becerilerden oluşmaktadır (OECD, 2018)

OECD'nin belirlemiş olduğu becerileri kapsayan model şekil 10 'da belirtilmiştir.

Şekil 10. : OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli



Kaynak: OECD, 2015; TÜSİAD, 2019

OECD'nin belirlemiş olduğu bu modelde, beş ana beceri seti ile birleşik beceriler adı verilen beceri setlerini kavramsallaştırmıştır. Şekilde belirtilen temel başlık ve

becerilerin daha çok günümüz dünyası ve iş hayatı için gerekli olan beceriler olduğu söylenebilmektedir (Erkman vd., 2019). Modelde sosyal ve duygusal öğrenme kavramsal çerçeve olarak belirlenmiştir. Modelin kuramsal yapısı olarak ise beş faktör kişilik kuramı referans alınmıştır. Bu kuram kişilik psikolojisinde oldukça yaygın bir şekilde kabul görmekte olup, ayırıcı özelliklere dayalı kişilik kuramlarından birisi olarak kabul edilmektedir (MEB, 2021; MEB, 2023, OECD, 2021).

Gerek CASEL’in kullanmış olduğu tanıma ve modele gerekse OECD’nin modeline bakıldığında ikisi arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Ortak noktalara bakıldığında; işbirliği anlayışı, duygu dengelemesi-duygusal farkındalık, başkalarıyla ilişki kurma ve sorumlu karar alma gibi başlıkların olduğu görülmektedir. Tanımlamalar arasındaki farklılıklara bakıldığında ise; CASEL daha insancıl sosyal ve duygusal becerileri öne çıkarmaktadır. OECD ise çeşitli insancıl becerileri kapsamakla birlikte gittikçe kızışan rekabet ve iş ortamına uygun bireyler yetiştirmek için çerçeve geliştirmiştir (Erkman vd., 2019).

2.2.2.9.Türkiye’de Geliştirilen Tanım Ve Modeller

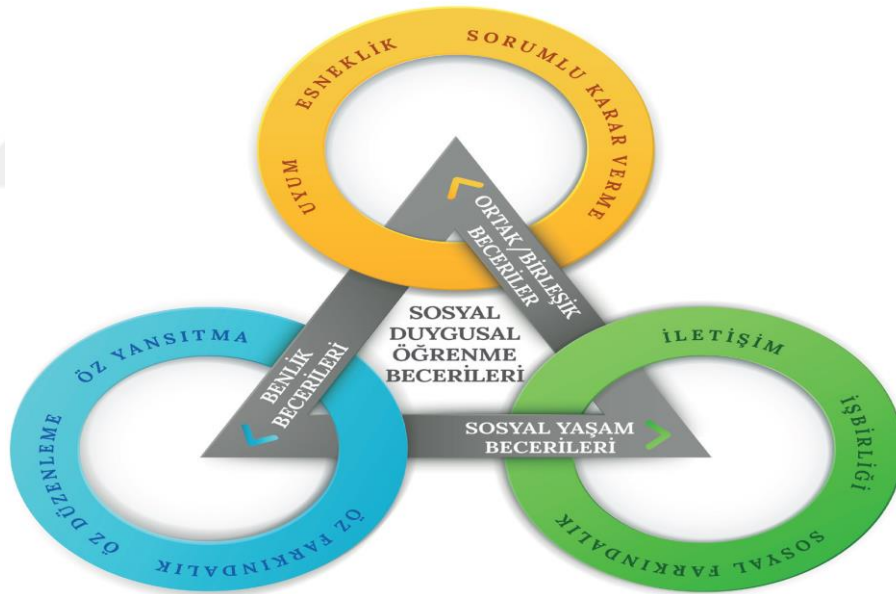
Sosyal ve duygusal öğrenme konusunda Türkiye’de de TÜSİAD ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışmalar yürütmektedir. Her iki kurum da hem uygulamalı hem de kavramsal olarak çalışmalar yapmaktadır. TÜSİAD 2019 yılında yayınladığı, “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı” isimli raporda SDÖ konusunda güncel gelişmeleri ve yapılan çalışmaları açıklamıştır. Kurum raporunda yeni özgün bir SDÖ modeli geliştirmemiş olup hem CASEL, hem de OECD’nin modellerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklayarak kullanmıştır. Raporda ayrıca SDÖ’nün bireylerdeki olumlu çıktılarına değinilmiş, Türk eğitim sistemine gerekli entegrasyonun yapılması konusunda görüş bildirilmiştir (TÜSİAD, 2019).

Türkiye bağlamında kavramsal ve uygulamalı çalışmalar yürüten bir diğer kurum ise Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık 2023 yılında yayınladığı K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli raporunda sosyal ve duygusal öğrenmeyi özgün bir şekilde tanımlamıştır. Bu tanıma göre, Sosyal ve Duygusal Öğrenme; “Bireyin, kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi ve sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan beceriler” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2023). MEB’in geliştirdiği bu tanımın, duyguları

yönetmek, olumlu ilişkiler kurmak ve empati yapabilmek bileşenlerinde CASEL'in tanımıyla uyduğu gözlemlenmektedir. Bu bileşenler haricinde sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi durumlarından tanımda bahsedildiği görülmektedir.

MEB tarafından yapılan çalışmalarda Türkiye'ye özgü bir SDÖ modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre SDÖ becerileri; 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileri olmak üzere üç temel beceri başlıkları altında toplanmıştır. Ortak/Birleşik beceriler olarak; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme; sosyal yaşam becerileri olarak; iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık; benlik becerileri olarak ise; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileri modelde belirtilmiştir.

Şekil 11. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri



Kaynak: MEB, 2023

MEB'in geliştirmiş olduğu bu SDÖ modelinde iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık, öz farkındalık, öz düzenleme, sorumlu karar verme becerileri CASEL ve OECD'nin SDÖ beceri modelleriyle uyum göstermektedir. Bu becerilerin haricinde ise öz yansıtma, uyum, esneklik becerileri modele özgün becerilerdir. Sonuç olarak Türkiye bağlamında sosyal ve duygusal öğrenme becerileri tablo 6'da belirtildiği üzere tanımlanmıştır.

Tablo 6. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Türkiye Bağlamı Tanımlamaları

Benlik Becerileri	Sosyal Yaşam Becerileri	Ortak/Birleşik Beceriler
Öz Yansıtma	İletişim	Uyum
Öz Düzenleme	İş Birliği	Esneklik
Öz Farkındalık	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme

Benlik Becerileri: MEB’in sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili geliştirmiş olduğu modelde ilk bileşen benlik becerileridir. Bu beceriler, bireyin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bireyin kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri destekler niteliktedir. Benlik becerileri olarak belirtilen beceriler; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileridir (MEB, 2023). Bu becerilerin daha iyi anlaşılabilmesi için oluşturulan süreç bileşenleri tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Bağlamındaki Benlik Becerilerine Ait Süreç Bileşenleri

BENLİK BECERİLERİ	Öz Farkındalık Süreç Bileşenleri	1. Öğreneceği yeni konu/ kavram veya bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek. 2. Olaylar/durumlar karşısında hangi duyguları yaşadığını fark etmek. 3. Duygusal öz farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak.
	Öz Düzenleme Süreç Bileşenleri	1. İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek. 2. Motivasyonunu ayarlamak. 3. Bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını izlemek ve yönetmek 4. Bir hedefi gerçekleştirebilme sürecinde öz değerlendirme yapmak 5. Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak.
	Öz Yansıtma Süreç Bileşenleri	1. Öz yargılama yapmak. 2. Öz tepki ortaya koymak.

Sosyal Yaşam Becerileri: Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili diğer bileşen sosyal yaşam becerileridir. Sosyal yaşam becerileri bireyin toplumsal yönünü ifade etmektedir. Bu toplumsal yönde, bireyin toplumsal yaşama etkin olarak katılabilmesi

ve günlük yaşantıda karşılaştığı problemleri çözebilmesi için gerekli olan beceriler bulunmaktadır. Tanımlanan bu sosyal yaşam becerileri için; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık olmak üzere üç sosyal beceri tanımlanmıştır (MEB, 2023). Bu becerilere ait süreç becerileri ise tablo 8 deki gibidir.

Tablo 8. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Bağlamındaki Sosyal Yaşam Becerilerine Ait Süreç Bileşenleri

SOSYAL YAŞAM BECERİLERİ	İletişim Bileşenleri	Süreç	1. Başkalarını etkin şekilde dinlemek, 2. Duygu, düşünceleri ifade etmek, 3. Sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak. 4. Grup iletişimine katılmak, 5. İletişiminin önündeki engelleri ortadan kaldırmak
	İş Birliği Bileşenleri	Süreç	1. Kişi ve gruplarla işbirliği yapmak 2. Düşüncelerini başkalarıyla tartışmak/ müzakere etmek. 3. Bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını izlemek ve yönetmek 4. Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak. 5. Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak 6. Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktıları eyleme dönüştürmek
	Sosyal Farkındalık Süreç Bileşenleri	Süreç	1. Sosyal ipuçlarını dikkate almak 2. Başkalarının duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını anlamak 3. Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek 4. Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek

Ortak/Birleşik Beceriler: MEB'in tanımlamış olduğu diğer sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ortak/birleşik beceriler başlığı altında açıklanmıştır. Bu beceriler; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerileridir. Aynı zamanda sosyal ve duygusal öğrenme modelinde bu beceriler, benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer almaktadır. Bu kesişim noktası benlik açısından kişisel, sosyal yaşam açısından toplumsal yönündeki bileşenlerden faydalanmaktadır (MEB, 2023). Ortak/ Birleşik becerilere ait süreç becerileri tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Bağlamındaki Ortak/Birleşik Becerilerine Ait Süreç Bileşenleri

ORTAK/BİRLEŞİK BECERİLER	Uyum	Becerisi	Süreç	1. Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak. 2. Yeni, değişen ve belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak. 3. Yeni, değişen ve belirsiz durumlarla başa çıkmak için düşünce biçimini ayarlamak. 4. Yeni, değişen ve belirsiz durumlarda davranış veya eylemin doğasını, seviyesini ve derecesini ayarlamak. 5. Yeni, değişen ve belirsiz bir çevreyle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek için duygusal tepkileri ayarlamak.
	Esneklik	Becerisi	Süreç	1. Zor durumlara alternatif çözümler bulmak. 2. Yeni durumlara uyum sağlamak
	Sorumlu Karar Verme	Becerisi	Süreç Bileşenleri	1. Problemleri tanımlayıp çözmek. 2. Eylemlerinin sonuçlarını öngörmek 3. Gerekçeli yargıda bulunmak 4. Alınan kararların ahlaki olarak uygunluğunu değerlendirmek 5. Derinlemesine düşünmek.

2.2.2.10. The Word Economic Form (WEF) Dünya Ekonomik Forumu SDÖ Tanımı

Çalışmalarıyla SDÖ becerileri arasında ilişki kuran uluslararası bir diğer kuruluş da İngilizce ismiyle The Word Economic Form (WEF) olan Dünya Ekonomik Forumu'dur. İşlerin Geleceği Raporu 2018 (The Future of Jobs Report, 2018) ismiyle yayınlanan raporda; geleceğin meslekleri ve işgücüyle ilgili çeşitli yaklaşımlardan söz edilmiştir. Ayrıca raporda çalışan nüfustan beklenen nitelikler olarak; karmaşık problem çözme, eleştirel düşünce ve yaratıcılık, işbirliği, duygudaşlık, ilişki kurabilmek, çatışma çözmek, bütünü görebilmek esnek düşünce gibi becerilerden bahsedilmektedir (Erkman vd. 2019; WEF, 2018). Dünya Ekonomik Formunun belirlemiş olduğu bu becerilerin sosyal ve duygusal beceriler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu beceriler CASEL ve OECD'nin tanımlamalarıyla uyuşmakta olup, OECD'nin iş gücü için tanımladığı SDÖ modeline daha yakın özellikler göstermektedir.

2.2.2.11. National Research Council (*Ulusal Araştırma Konseyi (NRC)*) SDÖ Tanımı

Ulusal Araştırma Konseyi (*National Research Council, (NRC)*)’de sosyal ve duygusal öğrenme konusunda çalışmalar yürüten bir kuruluştur. Bu kuruluş; işyerinde ve yaşamda başarılı olmayı sağlayacak yeterlikler olarak; bilişsel yeterlikler (matematik, fen, dil sanatları vb.), kişisel yeterlikler (inisiyatif alma, dayanıklılık ve duygusal düzenleme vb.) ve kişilerarası yeterlikler (iletişim, işbirliği ve çatışma çözme vb.) olmak üzere bir sınıflama yapmıştır (NRC, 2012). Bu sınıflamaya göre kişisel (inisiyatif alma, dayanıklılık ve duygusal düzenleme vb.) ve kişilerarası (iletişim, işbirliği ve çatışma çözme vb.) yeterliklerin sosyal ve duygusal beceriler olduğu görülmektedir.

2.2.2.12. Diğer Tanımlar

Kuruluşların yanı sıra, farklı araştırmacılar da SDÖ alanında çeşitli tanım ve sınıflandırmalar yapmıştır. Cohen (1999) bireyin hem kendi yaşantısını hem de diğerlerinin yaşantısını fark etmeye yönelik yeterlikleri SDÖ becerileri olarak tanımlamıştır. Bu durumdan Cohen (1999)’in SDÖ’yü yaşantı durumlarını fark etmeye yönelik sınırladığı anlaşılmaktadır. Elias (2004) SDÖ becerilerini kendinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, dinleme ve iletişim kurma, diğerlerinin bakış açısını anlama, problem çözme, karar verme ve planlama olarak sınıflandırmıştır. Korkut (2004) SDÖ becerileri olarak; problem çözme, iletişim, kendilik değerini arttıran ve stresle başa çıkma becerilerini belirtmiştir. Payton vd. (2008) ise; öz yeterlilik, kişiler arası yeterlilik, sosyal etkileşim ve etkili karar verme olarak bir SDÖ sınıflandırması yapmıştır.

Tanımlar ve sınıflandırmalardan anlaşılmaktadır ki, SDÖ içerisinde birçok beceriyi bulunduran çatı bir kavramdır. Bu becerilerin bazıları duygusal zekâ bileşenleriyle örtüşmektedir. Diğer becerileri ise alan yazında yer bulmuş olan çeşitli sosyal ve duygusal becerilerdir. Bu becerilerin hepsinin birleşmesi ve çeşitli alt başlıklarıyla birlikte sosyal ve duygusal öğrenme kavramı oluşmuştur.

2.2.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yeterlikleri Standartları ve Çerçeveleri

Sosyal ve duygusal öğrenme bağlamında da zamanla yeterlik, standart ve çerçeve oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Gerek eğitim alanında yeterlik tanımlamalarının yapılması, gerekse sosyal ve duygusal öğrenmenin eğitim, psikoloji alan yazınında yer bulması bu çalışmaları beraberinde getirmiştir (Berg vd., 2017). Okula dayalı

yeterlilik geliştirme, iş gücü geliştirme, okul sonrası öğrenme yaşantısı, pozitif gençlik gelişimi çalışmaları, çocuk adaleti, psikolojik iyi oluş, gençlerde ve yetişkinlerde iş hayatında başarıyı teşvik etme, SDÖ yeterliliklerini geliştirme ihtiyacını oluşturmuştur (Osher, vd., 2016).

SDÖ bağlamında alan yazında çoğunlukla ergenleri ve genç yetişkinleri içeren veya önceliklendiren yeterlilik çerçevelerine rastlanmaktadır. Bu çerçevelerde erken çocukluk eğitimi alanının, K-12 eğitim alanından daha fazla ilgi gördüğü anlaşılmaktadır. Bu fark kısmen, K-12 eğitim politikasında akademik başarıya daha fazla odaklanılmasıyla açıklanabilmektedir (Berg vd., 2017, Erkman vd., 2019).

Miles ve Huberman'a (2016) göre, kavramsal çerçeve; anahtar faktörler, yapılar veya değişkenler gibi çalışılacak ana şeyleri ve bunlar arasındaki varsayılan ilişkileri grafiksel veya anlatı biçiminde açıklar. Gelişimsel çerçeveler ise insan gelişimini şekillendiren bireysel ve bağlamsal yeterliliklerin belirlenip düzenlenmesi için ortak bir dil oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Weissberg vd., 2015). Çerçevelerin dört temel amacı; standart ve yeterliliklerin belirlenmesine aracı olmak, uygulama alanı sağlayabilmek, ölçme olanaklarını sağlamak ve teori ve araştırma geliştirmesine katkı sağlamaktır (Berg vd., 2017).

Çerçeve amaçlarında belirtildiği üzere; oluşturulan çerçeveler çeşitli yeterlilik modellerine ışık tutabilmektedir (Berg vd., 2017). Daha da önemlisi, oluşturulan yeterlilikler biçimlendirilebilir ve ölçülebilir olmaktadır (Jones ve Kahn, 2017; Osher, vd., 2017). Ayrıca SDÖ alanında oluşturulan yeterlikler, gençlerin sağlıklı gelişimi ve çevreleriyle ilişki kurmasını sağlamaya aracılık etmektedir. Stresle başa çıkmak, zihinsel, duygusal ve akademik olarak sağlıklı olmak, daha da uzun vadede iş yaşamında başarılı olmak için belirlenen yeterlikler bu bağlamda aracı rol üstlenmektedir (Osher vd, 2016).

SDÖ çerçeveleri ve bu çerçevelere bağlı olarak geliştirilen yeterliklerle ilgili zamanla bir alan yazın birikimi oluşmuştur. Berg ve diğ. (2017) SDÖ kapsamında alan yazına dayalı olarak yapmış oldukları çerçeve alanlarını belirleme çalışmalarında aşağıdaki alanları derlemişlerdir.

Tablo 10. SDÖ Çerçevelerinde Belirlenen Çalışma Alanları

Çalışma alanı	Belirlenen çerçeve sayısı	Yüzde
Karakter Eğitimi	10	7.4
Kültür	7	5.1
Engellilik	4	2.9
Ekonomi	6	4.4
Koruyucu Bakım	3	2.2
Çocuk Adaleti ve Şiddetin Önlenmesi	6	4.4
Akıl sağlığı	5	3.7
Farkındalık	3	2.2
Olumlu Gençlik Gelişimi (PYD)	19	14.0
Psikoloji	11	8.1
Halk Sağlığı	3	2.2
Dayanıklılık	8	5.9
Okul temelli yetkinlik geliştirme	33	24.3
İşgücü Geliştirme	18	13.2
TOPLAM	136	100

Tablo 10’da SDÖ çerçevelerinden ulaşılan çalışma alanları ve sayıları gösterilmiştir. Toplamda 14 alan ve bu alanlar üzerinden oluşturulmuş 136 çerçeveye ulaşılmıştır. En yaygın çalışma alanları arasında pozitif gençlik gelişimi (PYD), okul tabanlı yetkinlik gelişimi, psikoloji, iş gücü gelişimi ve karakter eğitimi yer almaktadır. Bu tür alanlar, çocuk gelişimini teşvik etmek ve iş ve yaşam için faydalı yeterlilikleri kategorize etmek gibi amaçlar için bireysel düzeydeki yeterlilikleri belirlemeye aracı olmaktadır (Berg ve diğ., 2017). Ulaşılan bu verilere göre yüzdelik olarak en fazla çalışma alanının ilk üç sırada sırasıyla okul temelli yetkinlik geliştirme (%24.3), olumlu gençlik gelişimi (%14) ve işgücü (%13.2) olduğu görülmektedir.

Okul temelli yetkinlik geliştirme alanlarında öğrenme aktiviteleri ve personel gelişimine odaklanıldığı görülmektedir (Berg vd., 2017). Bu çerçeveler, ilkokul öğrencilerinin SDÖ becerilerini ölçme çerçevesinde (Scarupa, 2014) olduğu gibi öğrenciler arasında temel SDÖ yeterliliklerinin oluşturulması, ölçülmesi veya

öğretmenlerin öğretim teknikleriyle geliştirebilecekleri yeterliliklerin detaylandırılması dahil olmak üzere çeşitli amaçlar üstlenir. (Alliance ve Collaborative for Reaching & Teaching the Whole Child, 2013). Bu model, akademik davranışlar (örneğin, materyalleri düzenlemek), akademik azim (örneğin, özdenetim), akademik zihniyet (örn, büyüme zihniyeti), öğrenme stratejileri (örn, kendi kendini düzenleyen öğrenme), sosyal beceriler (örn., işbirliği) ve akademik performans gibi bileşenleri içermektedir (Stafford-Brizard, 2016). Bu çerçeve alanı içerisinde ulaşılan alt başlıklardan birisi “derin öğrenme” kavramıdır. Bu kavramın getirdiği yetkinliklerin odak noktası, temel akademik içerik ve yapılan işte ustalaşmadır. Derin Öğrenme ve 21. Yüzyıl becerileri çerçevesi, eğitimciler arasında gençlerin 21. yüzyıl işlerinde ve kentsel yaşamda başarılı olmalarına yardımcı olan bilişsel, sosyal ve kişisel becerilere (örneğin, entelektüel açıklık, iş etiği, öz değerlendirme) artan ilgidedir (National Research Council, 2012).

Psikoloji alanında 11 çerçeve belirlenmiştir. Bu alan pozitif psikoloji, gelişim psikolojisi, duygusal zeka, zihniyet ve kişilik gibi alt alanları içermektedir Bu çerçeveler, SDÖ yeterlilikleri hakkında ilerleyen teori ve araştırmaya odaklanma eğilimindedir (Berg vd., 2017). Bu alanda duygusal zeka başlığından çerçeveler bulunmaktadır. Söz gelişi duygusal zekanın Dört Dal Modeli (Four Branch Model of Emotional Intelligence) bu alanda gerekli yeterlikleri belirlemede aracı olmaktadır (Mayer, vd., 2001). Duygusal zekanın daha geniş yapısını tanımlayan bu dört temel yeterlilik, duyguları yönetmeyi, duyguları anlamayı, düşünceyi duyguyla kolaylaştırmayı ve duyguyu algılamayı içerir (Berg vd., 2017). Pozitif psikoloji alanındaki Pozitif Eğitim Uygulamaları Çerçevesi (The Positive Educational Practices Framework) okula dayalı yeterlilik geliştirme çerçevelerinde (örneğin, sosyal beceriler, duygusal okuryazarlık) bulunan SDÖ yeterliliklerine dayanak teşkil etmektedir (Noble ve McGrath, 2008). Bu alandaki çalışmaların sonuçlarına örnek olarak; dönüştürülebilir bir görüşe veya "büyüme zihniyetine" sahip çocuklar, akademik alanlarda ve diğer alanlarda çok çalışarak becerilerini geliştirebileceklerine inanırlar. Bu zihniyet, zorlu hedeflere ulaşmada ısrarı teşvik eder ve okul bağlamlarında oldukça uyumlu olduğu gösterilmiştir (Dweck, 2006). Sonuç olarak pozitif psikoloji alanında çalışılan "büyüme zihniyetinin" okul temelli yeterlilik geliştirme alanına dayanak olduğu söylenebilmektedir (Stafford-Brizard, 2016).

Karakter eğitimi alanında 10 çerçeve bulunmuştur. Karakter eğitimi, çocuklara sorumluluk, nezaket ve dürüstlük gibi insani değerleri öğretmek ve bu değerleri besleyen okullar ve ortamlar oluşturmak anlamına gelmektedir (Berkowitz ve Bier, 2005). Bu alandaki öne çıkan çerçevelerden biri olan *Karakter Laboratuvarı*, karakteri kendine ve daha geniş bir topluma yardımcı olan bir dizi niyet ve eylem açısından tanımlamaktadır (Character Lab, 2017).

Bu çerçevelerin haricinde % 5.1 ile 7 çerçevenin kültür başlığında olduğu görülmektedir. Bu başlık altında kültürel ve dilsel olarak farklı bireylere odaklanıldığı çalışmalarda açıklanmaktadır. İngilizce disability kelimesinden Türkçe'ye engellilik olarak çevirisi yapılan kelimeye göre ise özel eğitim alan öğrenciler, otizimliler gibi bireyleri kapsamaktadır.

Çerçeve alanlarına genel olarak bakılacak olunduğunda ise; alanlar içindeki ve alanlar arasındaki çerçevelerin çeşitli özellikleri ve içeriği, bir temel SDÖ yeterlilik seti üzerinde fikir birliğine varmanın zorluğunu göstermektedir. Tanım karışıklığını gidermek ve bu alanda yapılan tanımları ortak bir çerçeveye oturtmak amacıyla Amerikan Araştırma Enstitüsü 2017 yılında bir çalışma yapmıştır (Berg ve diğ., 2017). Bu çalışmada konuya daha geniş bir pencereden bakabilme imkanı olmaktadır. Ayrıca yetkinlikler, değerler, tutum ve davranışlar arasındaki karmaşayı açıklığa kavuşturabilmektedir. (TÜSİAD, 2019) Bu bağlamda tablo 11'de belirtilen 6 alan ve 23 alt alan belirlenmiştir (ASPEN, 2017).

Tablo 11. Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün Belirlediği SDÖ Alan Ve Alt Alanları

Bilişsel Yönetim	Dikkat Oto kontrol Zihinsel Esneklik Eleştirel Düşünce
Duygusal Yönetim	Duygusal farkındalık ve duyguların ifadesi Duygu ve davranışların denetlenmesi Duygudaşlık, farklı perspektiften bakabilme
Etkileşim veya ilişki yönetme süreçleri	Sosyal ipuçlarını anlamak Çatışma yönetmek ve sosyal problem çözme Sosyalleşme ve işbirliğini destekleyen davranış
Değerler alanı	Etik değerler

	Başarıya ilişkin değerler İyi yurttaşlık değerleri
Bakış açıları alanı	Optimizim Şükretme Açıklık Heyecan ve zevk
Kimlik ve öz kavram alanı	Öz farkındalık Kendisi için hedef koyma Öz yeterlilik ve sürekli gelişme perspektifi Öz değer
Diğer alanlar (ergenlere yönelik)	Otonomi, kendine yön tayin etme, bağımsızlık İlişkisel benlik Mahremiyet ve bağlanma alt alanı Potansiyel hakkında farkındalık Şartlara uyum ve pes etmeme Fırsatları görmek ve geleceğe dair öngörü Kültürel uyum yetkinliği Öğrenme yetkinliği

2.2.4. Ülkelere Göre Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımları

SDÖ alanında çalışan kurumlar arasında benzerlikler ve farklılıklar olan tanımlar ve yaklaşımlar farklı ülkelere göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Ülkelerin sosyal, kültürel durumları ve ekonomi gibi etmenleri SDÖ yaklaşımlarını etkilemektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa ülkeleri kapsamında farklı yaklaşımlar geliştirildiği görülmüştür. ABD’de CASEL SDÖ yaklaşımı geliştirmesinde daha çok referans alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre; SDÖ, eğitimin ve insani gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak belirtilmektedir. Ayrıca SDÖ’nün referans alınan noktalarında; tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek, kişisel ve toplu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, başarılı olmak için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı bir süreç ifadelerinden söz edilmektedir. Avrupa ülkelerinde referans alınan SDÖ kavramlarına bakıldığında ise; sosyal ve duygusal gelişimin olumlu tutum ve

davranışlar geliştirme ve esenliğe katkı sunması durumları görülmektedir. Ayrıca akademik başarı, aktif yurttaşlık, yaşam boyu öğrenme ve sosyal eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına yönelik kavramların referans alındığı da görülmektedir (Kurna, 2022).

Avrupa birliği ülkelerinde sosyal ve duygusal öğrenme okulların eğitim programları içerisinde daha çok çocukların ve gençlerin gelişimine odaklanmaktadır. Bu odak noktası içerisinde; vatandaşlık eğitimi, ruh sağlığını korumaya yönelik yaşam becerileri geliştirme ve okullardaki zorbalık ve şiddetin engellenmesine yönelik olan başlıklar yer almaktadır. Fakat genel eğitim programlarında ABD ve Avustralya'da ki gibi SDÖ'ye yer verilmemiştir. Sadece Finlandiya gibi Kuzey Avrupa ülkelerinde SDÖ yaklaşımları, ülkenin eğitim sistemleri içerisinde bulunmaktadır. Rusya örneğine bakıldığında; sosyal ve duygusal becerilerin okullarda ders içi ve ders dışı sosyal etkinliklerle geliştirildiği görülmektedir. Spor faaliyetleri, olimpiyatlar, konferanslar, geziler gibi ders dışı faaliyetler konusunda okullar teşvik edilmektedir. Okullarda bu sosyal faaliyetlerin haricinde yurttaşlık ve ahlak kavramına dayalı, davranışların sorumluluğunu alan, sorumlu karar veren ve empati kuran, akran ve yetişkinlerle iş birliği yapmaya teşvik eden bir yapıda SDÖ faaliyetleri yürütülmektedir. Avustralya örneğinde SDÖ konusunun sağlık ve esenlik bağlamında ele alındığı görülmektedir. Ülkenin her yerinde merkezi eğitim programları uygulanmasına rağmen, matematik, dil, sosyal bilimler gibi derslerin içinde veya ders dışı aktiviteler olarak uygulanmasına yönelik okullar ve bölgeler esnekliğe sahiptir. SDÖ üzerinde en çok çalışmaların yürütüldüğü ülkelerin başında ABD gelmektedir. Bu ülkede çocukların SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar oldukça yaygındır. Özellikle okullarda şiddet, ırkçılık, zorbalık gibi durumların önlenmesi gibi müdahaleci yaklaşımlar uygulanmaktadır. Ayrıca birçok okul paydaşı ile birlikte koordineli çalışılmakta olup, SDÖ konuları eğitim programlarının sıklıkla içerisinde yer almaktadır. Günümüzde SDÖ alanında en çok çalışmalar yürüten ve referans gösterilen kurumlardan birisi olan CASEL'in da ABD'de kurulmuş olması ve halen orada faaliyet gösteriyor olması da sivil toplum anlamında SDÖ'ye verilen önemim bir göstergesidir. SDÖ konusunda çalışmalar yürüten ülkelere birisi de Japonya'dır. Ülkede Eğitim Kültür Spor Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından insan sağlığını, ahlakı, adaleti, insan yaşamına ve doğaya saygıyı ve toplumsal barışa katkıyı temel alan eğitim politikaları bulunmaktadır. Bu politikalar doğrultusunda, otonomi, kişiler arası beceriler, iş

birliği, sorun çözümü ve yeni değerler yaratma kapasitesi ve öğrenmeye yönelik sosyal ve duygusal beceri çerçeveleri bulunmaktadır. SDÖ'ye bütüncül bir yaklaşımla önem veren ülkeler arasında Singapur'da bulunmaktadır. Ülkede SDÖ geniş bir çerçeveden önemle ele alınmaktadır. Ülkede 21. yy. yetkinlikleri arasında sözü edilen SDÖ becerileri, öğrenen merkezli ve değerler, yurttaşlık eğitimlerini kapsayacak şekildedir. Ülkenin 21. yetkinlikleri içerisinde yer alan becerilerinde birçok SDÖ becerisinin yer aldığı görülmektedir. Temel değerler olarak; saygılı olmak, sorumluluk almak, esneklik göstermek, dürüstlük, özen göstermek ve uyum değerleri alınmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler olarak ise; sağlıklı kimlikler geliştirmek, duygu yönetimi, sorumluluk duygusu geliştirmek, farklı kişiler için ilgi ve özen göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve geliştirmek, zorluklarla başa çıkmak, kendisinin başkalarının ve toplumun iyiliği için sorumlu kararlar alma becerileri eğitim programları dahilinde bulunmaktadır. Genel bir çerçeveden bir çok SDÖ becerisinin ülke eğitim programlarına dahil olduğu görülmektedir (Kurna, 2022).

2.2.4.1 Türkiye'de Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımı

Dünyada sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili çeşitli gelişmeler yaşanırken, Türkiye'de de bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Martin (2012)'e göre Türkiye'de 2005 yılında ilerlemeci eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim programları SDÖ'ye olan ilgiyi arttırmıştır.

Türkiye'de örgün öğretimdeki öğrenciler için sosyal ve duygusal hedefler mevcut öğretim programlarında gömülü olarak yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, ayrı birer kazanım olarak değil, mevcut kazanımların içerisinde bulunabilmektedir. Bu durum bilişsel ve sosyal ve duygusal becerilerin eş zamanlı olarak geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Türnüklü, 2004).

Ayrı bir ders programı olarak ise “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi” öğretim programı 2012 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu program öğrencilerde çeşitli sosyal ve duygusal becerilerin nasıl geliştirileceğine dair bilgiler sunması açısından örnek teşkil etmektedir. Ayrıca daha çok özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik vermektedir (MEB, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesindeki hedefleri için 2018 yılında Eğitim Analiz ve Değerlendirme raporları serisi hazırlamaya başlamıştır. On sekiz adet farklı rapor yayınlandıktan sonra on dokuzuncusu olarak OECD Sosyal ve

Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu yayınlanmıştır. Raporla Türkiye'nin İstanbul örneklemeyle katıldığı geniş ölçekli çalışmanın sonuçları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ölçülen becerilerin demografik ve sosyoekonomik değişkenlere göre değişimleri incelenmiş ve okuldaki öğelerin bu becerilerle ilişkisi değerlendirilmiştir.

Türkiye'de SDÖ alanında çalışmalar yürüten bir diğer kuruluş ise TÜSİAD'dır. Kurumda çeşitli üniversiteler ve bu alanda çalışan uzmanlarla iş birliği yapılarak çalışmalar yürütülmekte ve raporlar hazırlanmaktadır. En son 2019 yılında hazırlanan bir rapor; "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri" konusu çalışması talebi üzerine Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi üyeleri tarafından hazırlanmıştır.

Rapor kapsamında temel olarak sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin eğitim, iş dünyası ve toplumda aranan yetkinlikler olduğu vurgulanmıştır. Bu durum göz önüne alınarak bu becerilerin ne olduğu, neden önemli olduğu, dünyada ve Türkiye'deki gelişmeler anlatılmıştır. Raporun içerisinde ayrıca Türkiye'de iş dünyası ve eğitim temsilcilerinin ve günümüz gençlerinin sosyal ve duygusal öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve konuya verdikleri önemi incelemek ve anlamak üzere üç farklı odak grup görüşmesinden çıkan sonuçlar paylaşılmıştır. Raporu tanıtmak için düzenlenen çalıştayda ise çeşitli paydaşların bu konuda görüşleri alınmıştır (TÜSİAD, 2019).

Türkiye bağlamında son yıllarda çalışmalar yürüten diğer kurum ise Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık 2023 yılında SDÖ'yü Türkiye bağlamına göre tanımlamıştır. Bu tanıma göre, Sosyal ve Duygusal Öğrenme; "Bireyin, kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi ve sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan beceriler" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2023).

MEB tarafından SDÖ özgün bir şekilde tanımlanmakla birlikte Türkiye'ye özgü bir SDÖ modeli de geliştirilmiştir. Bu modele göre SDÖ becerileri; 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileri olmak üzere üç temel beceri başlıkları altında toplanmıştır. Ortak/Birleşik beceriler olarak; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme; sosyal yaşam becerileri olarak; iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık; benlik becerileri olarak ise; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileri modelde belirtilmiştir. Geliştirilen SDÖ tanımı ve modelinin yeni öğretim

programlarına yansıtılacağı ve Türk eğitim sistemi içerisinde yer bulacağı MEB (2023) tarafından belirtilmiştir.

2.2.5. Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Önemi Ve Gerekliliği

Sosyal ve Duygusal Öğrenme bir çatı kavram olarak kavramsallaşmaya başladıktan sonra üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmış olup, gerek önemi gerekse gerekliliği hakkında veriler elde edilmeye başlanmıştır. Belfied ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmaya göre; SDÖ becerilerine yapılan 1 dolarlık yatırımın 11 dolarlık getirisi olduğu bulunmuştur. Bu durum bireylere SDÖ becerilerini öğretmenin birçok gerekçesi olabileceğini göstermektedir. SDÖ'nün gerekliliğine dair temel sebep; bir bireyde SDÖ becerilerinin gelişiminin olumsuz davranışların ortaya çıkmasında engelleyici, olumlu davranışların kazanılmasında ise destekleyici bir role sahip olduğu (Erkman vd., 2019) söylenebilir. Ayrıca günümüzde bilinmektedir ki; sosyal ve duygusal beceriler, sosyal ve duygusal zekayı geliştirir ve bunlar okul ve hayat başarısı için temel bileşenlerdir (UNESCO, 2021).

SDÖ'nün alan yazına yansımış olan birçok olumlu tarafı bulunmaktadır. SDÖ'nün bu olumlu yanlarının temel çatı başlıkları; bireylerde olumlu iletişim kurma, sorumlu karar alma, eleştirel ve çevik düşünme, yerel ve küresel sorunlarla baş etme ve beden ve ruhen sağlıklı insanlar olma şeklinde ifade edilebilmektedir. (Erkman vd. 2019). Ayrıca SDÖ çocukların ve ergenlerin arkadaş edinmelerini, kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirmelerini, çatışmaları çözmelerini, nazik olmalarını ve güvenli ve etik seçimler yapmalarını sağlamaktadır (UNESCO, 2021).

Çocuk ve gençlerin özelinde SDÖ'nün olumlu özellikleri arasında; okulu terk etme ve okuldan kaçmaya daha az yatkın olma (CASEL, 2005) durumları bulunmuştur. Benzer şekilde Elias ve Brune-Butler'e göre (1999)'de SDÖ becerileri şiddet ve zorbalığı azaltmaktadır. Hadar, vd., (2020) göre; güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip çocuklar okulda daha iyi akademik performans gösterir, akranları ve yetişkinlerle daha olumlu ilişkiler geliştirir ve daha olumlu duygusal uyum ve zihinsel sağlığa sahiptirler. Brant'a (1999) göre ise SDÖ becerileri bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirmektedir. Ayrıca bu becerilerin; işbirliği, yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur.

Eğitimsel bağlamdan bakıldığında; yapılan araştırmalarda SDÖ becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Barbara, 2004; Cohen, 2006; Denham

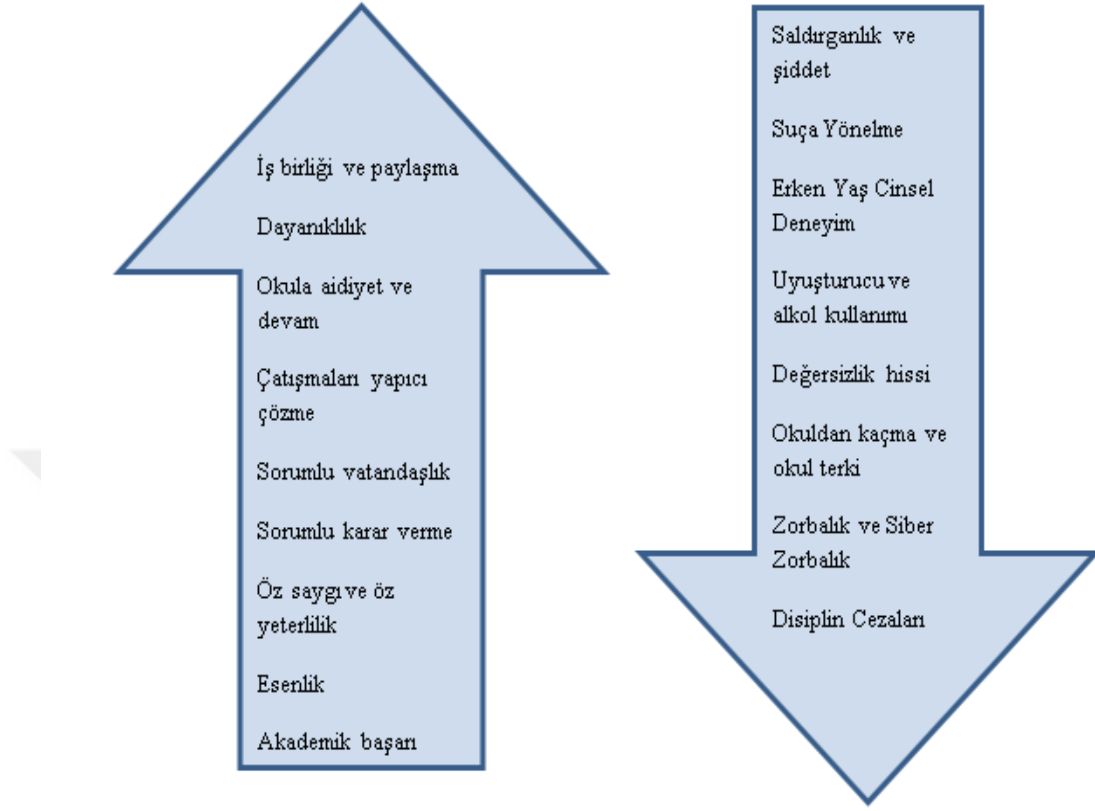
ve Brown, 2010; Durlak vd., 2011; Greenberg, 2004; Zins ve Elias, 2007) ve akademik performanslarını önemli ölçüde geliştirdiği (Durlak vd., 2011; Zins vd., 2001) bulunmuştur. Durlak ve diğerleri (2011) akademik performansta 11 puanlık artış bulmuşlardır. Bu durum SDÖ'nün akademik başarıyı-performansı %11 arttırdığı anlamını da taşımaktadır. Okul personelinin bu becerilere önem verdiği eğitim ortamlarında ise sınıf-okul iklimini daha ilgi çekici hale geldiği (Cohen, 1999; Greenberg vd., 2003; Linares vd. 2005; Lopes ve Salovey, 2004) görülmüştür.

Eğitimsel bağlamda SDÖ ile ilişki kurulabilen bir diğer husus sınav kaygısıdır. Kılıç'ın (2023) yapmış olduğu araştırmada; sınav kaygısı ile SDÖ bileşenlerinden öz yönetim, zihniyet değişimi ve öz yeterlilik arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunurken sosyal farkındalık bileşeninde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sınav kaygısı ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkide benzer sonuçların olduğu bulgulara ulaşılmaktadır. Söz gelişi Ahmadpanah vd.'lerinin (2016) ve Thomas, vd., (2017)'nin araştırmalarında duygusal zeka ile sınav kaygısı arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bulunan bu sonuçlara göre; öğrencilerde çeşitli sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin artmasıyla birlikte sınav kaygısının azalabileceği şeklinde yorum yapmak mümkündür.

SDÖ'nün olumlu etkileri üzerine endüstri ve sanayi dallarında da olumlu çıktılar elde edilmiştir. ASPEN Enstitüsü'nün yayınladığı bir rapora göre her 10 işverenden 8'i SDÖ becerilerinin organizasyonları başarıya götüren en önemli yetkinlikler olduğunu belirtmiştir (ASPEN, 2018a). Bierman ve Motamadi'ye (2015) göre ise SDÖ becerileri geliştirilen çocukların uzun vadede iş bulma ihtimalleride de artmaktadır. Bu durum iş hayatında da SDÖ becerilerinin önemini ifade etmektedir.

Göl-Güven (2022) SDÖ becerilerinin desteklenmesinin faydalarını Şekil 12' deki gibi tek bir görselde belirtmiştir.

Şekil 12. SDÖ Becerilerinin Desteklenmesinin Faydaları



Kaynak: Göl-Güven, 2022

Şekil 12’de belirtildiği üzere bir bireyde SDÖ becerileri desteklendiği takdirde; iş birliği ve paylaşma, dayanıklılık, okula aidiyet ve devam, çatışmaları yapıcı çözüme, sorumlu vatandaşlık, sorumlu karar verme, öz saygı ve öz yeterlilik, esenlik ve akademik başarı artmakta; saldırganlık ve şiddet, suça yönelme, erken yaş cinsel deneyim, uyuşturucu ve alkol kullanımı, değersizlik hissi, okuldan kaçma ve okul terki, zorbalık ve siber zorbalık disiplin cezaları azalmaktadır.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin önem arz etmesinin sebeplerinden birisi de sağlık sonuçları üzerindeki olumlu etkileridir. Son yıllarda çocuk gelişimi alanındaki araştırmalar, gelişim ortamlarının çocukların kısa ve uzun vadeli fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmıştır (Biglan, vd., 2012). Bu etkiler, çocukların çevreyle etkileşimlerinin, çeşitli bağışıklık sistemi, kardiyovasküler, endokrin ve beyin gibi biyolojik sistemlere olan etkisidir. Bu çevresel etmenler

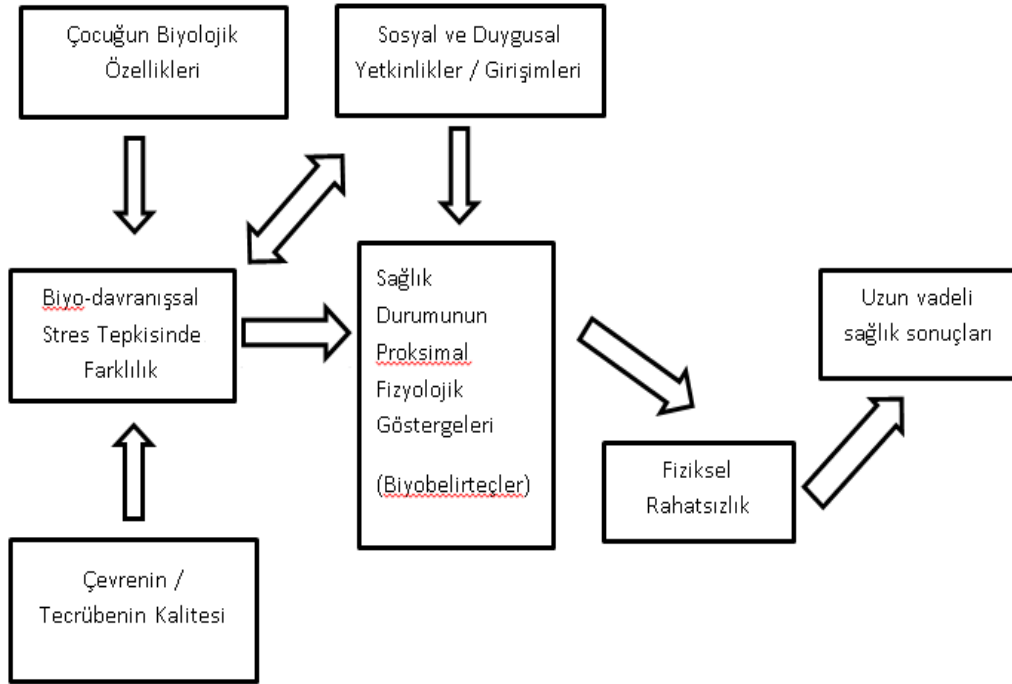
epigenetik alanı belirtmektedir. Ortaya çıkan bu epigenetik alan, belirli çevresel koşullara maruz kalmanın, genleri nasıl açıklayacağını ve değiştireceğini göstermektedir (Meaney vd., 1996).

Çevresel etmenlerden en belirgin olanların başında, çocukların kronik strese maruz kaldığı ortamlar gelmektedir. Bu ortamlar çocukları uzun soluklu sağlık ve zihinsel sağlık durumlarında değişime yol açmaktadır. Nitekim, çocuklarda kronik stres, erken çocukluk dönemi travması, istismarı ve ihmali gibi durumlar; kronik kardiyovasküler hastalık, alkolizm, azalan bağışıklık işlevi ve zihinsel sağlık sorunları gibi sağlık problemleriyle ilişkilendirilmektedir (Gunnar ve Fisher, 2006).

Çevresel stresin çocuğun sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkileri son yıllarda daha da fazla araştırılmaya başlanmıştır. Ayrıca aile ve sınıf ortamının kalitesi, çocuğun duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmektedir. Bunların yanı sıra, çeşitli çevresel stres unsurlarını nasıl algılayıp yönettiğini de etkilemektedir (Grant vd., 2011). Bireydeki bu fizyolojik durumların SDÖ ile ilişkisi kurulabilmektedir. Nitekim SDÖ girişimleri çocukların öz farkındalık, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, öz-yönetim ve ilişki yönetimi becerilerini sağlattırarak, çocukların esnekliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. SDÖ girişimleri bu sonuçları hem beceri temelli eğitim programı modelleri, hem de bu becerileri geliştiren destekleyici ortamlar yaratarak etkileyebilirler (Durlak vd., 2015).

SDÖ girişimlerinden elde edilen sonuçları değerlendirmek, farklı bağlamlar, toplumlar ve çeşitli ölçme sorunları nedeniyle zordur. Bu girişimlerin çoğu gözlemci raporları, öğrenci öz değerlendirme raporları gibi durumlarla ölçülmektedir. SDÖ ve bireyin sağlığı arasındaki ilişki, kısa ve uzun süreçli sağlık sonuçlarının değerlendirilmesiyle anlaşılmaktadır. Bu konudaki tahmin yürütülerek oluşturulmuş bağlantılı süreci ifade eden durum şekil 13' deki gibidir (Greenberg, vd., 2015).

Şekil 13. Uzun Vadeli Sağlık Sonuçlarının Arabuluculuğunda Sosyal Ve Duygusal Yetkinliklerin Potansiyel Rolünün Kavramsal Bir Modeli



Kaynak: Greenberg, vd., 2015

Şekil. 13’de belirtildiği üzere SDÖ’nün birçok değişkenle ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu değişkenler çocuğun biyolojik-biyodavranışsal özellikleri olabildiği gibi çevresel değişkenlerde olabilmektedir. Ayrıca sosyal ve duygusal yetkinlikler; bireyin sağlık durumu, fiziksel rahatsızlıkları gibi değişkenleri etkileyebilmektedir. Bireyin stres tepkisindeki farklılıklar da sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilişkili olarak belirtilmiştir.

2.2.5.1.SDÖ ve Beyin

SDÖ becerilerinin olumlu etkilediği bir başka unsur beyin fonksiyonlarıdır (ASPEN, 2018b; Blair ve Ravel, 2014; UNESCO, 2021). SDÖ becerileriyle öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında; beynin sosyal ilişkiler, duygusal deneyimler ve bilişsel fırsatlarla olumlu gelişmeler gerçekleştirdiği bulgularına ulaşılmaktadır (ASPEN, 2018b; UNESCO, 2021). Genetik dışı çevresel faktörler olarak belirtilen “epigenetik”e göre; insanın yetiştiği duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel ortam, çeşitli deneyimler, iyi denilebilecek sosyal ilişkiler, fiziksel ve duygusal ortam beyni olumlu yönde öğrenmeye hazırlamaktadır (Carey, 2012). Bu durum sosyal ve duygusal becerileri geliştirmenin, bilişsel düzeyde öğrenme mekanizmasını da olumlu yönde etkilediği anlamına gelmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin bilişsel öğrenmeyi desteklediği farklı kanıtlarda mevcuttur. Beynin ön lobunun görevleri arasında bilişsel süreçleri yönetmekle birlikte duygusal süreçleri yönetmek de bulunmaktadır. Fizyolojik olarak beyinin gelişimine bakıldığında en geç ön lobunun geliştiği bulunmuştur. Bu durumla ilgili olarak okul programlarıyla bağlantı kurulabilir. Okul programlarına bakıldığında daha çok bilişsel becerilerin öğretilmeye çalıştığı görülebilir. Nitekim beyin gelişim özelliğine göre, önce sosyal ve duygusal gelişimin önde olduğu söylenebilir. Çocuğun gelişiminde sosyal yetkinlikler daha önce ortaya çıkmakta olup, bu durumu duygusal yetkinlikler takip etmekte ve yüksek bilişsel yeterlilikler daha sonra ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü okul öncesi ve ilkokul çağında 135000 öğrenciyle yapılan araştırma da destekler niteliktedir. Araştırmaya göre, sosyal duygusal öğrenme programı uygulanan öğrencilerde matematik, okuma ve fen testlerinde anlamlı artışlar belirlenmiştir (Corcoran vd., 2018).

Sosyal ve duygusal becerilerle beyin ve öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen ve raporlaştıran bir diğer kurum İngilizce United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ismiyle bilinen Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'dur. UNESCO 2021 yılında yayınladığı "Building Kinder Brains" isimli raporunda beyin işleyiş yapısı ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki bağa vurgu yapmaktadır. Rapora göre; insan beyninin gelişimi dinamik bir süreçte olmaktadır. Bu süreçte beyin maruz kaldığı sosyal ve duygusal ortamlardan etkilenmektedir. Bir başka deyişle beyin; uzun bir olgunlaşma periyoduna sahiptir ve sosyal bağlantılardan, bağlamdan, ahlaki normlardan, duygusal destekten ve dilden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Günümüzde gelinen noktada, bölümlere ayrılmış duygusal ve rasyonel/bilişsel beyin kavramının bilimsel olarak modası geçmiştir. Beyin artık, karar vermek için duygusal ve rasyonel sinir ağlarının etkileşimini kullanan, karmaşık ve dinamik bir organ olarak bilinmektedir (UNESCO, 2021).

Artık bilinmektedir ki; beyin diğer kısımlarıyla bağlantısı olan duygusal tarafının birçok etki alanı bulunmaktadır. Söz gelişi, insan refahı, insanların bireysel ihtiyaçlarını birbirine iletmeyi öğrenmesine ve duyguları sağlıklı bir şekilde yönetmesine bağlıdır. Bu nedenle bireyin duygusal ve sosyal gelişimi bilişsel ve biyolojik gelişim kadar önemlidir. Nörobilim araştırmaları, tüm öğrenmenin bir bağlamda gerçekleştiğini ve bilişsel-sosyal-duygusal etkileşimleri içerdiğini göstermektedir. Bu bilişsel-sosyal-duygusal beyin, tüm beyin boyunca etkileşimleri

içermektedir. Bu tüm beyin aktivasyonu, çocuklar ve ergenler okumayı, saymayı, akıl yürütmeyi, karar vermeyi ve iyilik yapmayı öğrendiklerinde gerçekleşir. Bu bağlamdan sosyal ve duygusal öğrenmenin tanıtılmasına ve öğretilmesine odaklanıldığında; akademik başarının gelişmesi, empatik ve şefkatli olmayı beslemesi gibi etmenlerle öğrencilere ve topluma çoklu kazanç sağlayacaktır (UNESCO, 2021).

Beyin ve öğrenme mekanizmasına paralel olarak eğitim de bu sosyal ve duygusal bileşenleri içeren anlayışıyla tasarlanıp uygulanırsa farklı çıktıları görebilmek mümkün olacaktır. Söz gelişi şiddet, yoksulluk, eşitsizlik, iklim değişikliği gibi kötü sorunlar da artık farklı bakış açılarıyla eğitim ortamlarına yansımaya başlayacaktır. Bu durum ortak yarar amaçlı değişimi kolaylaştırmak için büyük etkilere sahip olabilir. Nitekim insan beyninde 'nöroplastisite' adı verilen ve eğitime bağlı olarak hem yapı hem de işlev olarak değişmesine izin veren bir yapı bulunmaktadır. Düzenli olarak bir dizi uygulama yaparak beyin, nöroplastisite nedeniyle yeni devreler oluşturabilir ve yeni beceriler öğrenebilir (UNESCO, 2021). Sosyal ve duygusal becerilerin de hayat boyu öğrenilebildiği düşünüldüğünde, nöroplastite sayesinde yeni SDÖ becerilerinin öğrenilebilmesi de mümkün olmaktadır.

Beyinde bahsedilen bu esneklik durumunun gerçekleşmesinde bireyin sosyal çevresi de önemli bir yer teşkil etmektedir. Vygotsky, sosyal öğrenme kuramında çocuğun çevresindeki yetişkin rehberliğinin onun gelişimi açısından olan önemini vurgular. Öğrenmenin sosyal bağlamda paylaşılan ortak bir süreç olduğunu belirterek, çevre ve çevrenin içinde bulunduğu kültüre dikkat çeker. Bilişsel nörobilim alan araştırmacıları bu durumla ilgili olarak, beyinciğin, serebral korteksin, davranışsal, bilişsel ve duygusal işlevleri geliştirdiğini; beyinciğin, serebral kortekse rafine nöral rutinler (modeller) göndererek, motor, bilişsel ve duygusal süreçlerin hızını, verimliliğini, tutarlılığını ve uygunluğunu arttırdığını (Van Overwalle ve Marien, 2016) bulmuşlardır (Koyuncu, 2022). Özellikle problem çözme, hayal kurma, bir sonraki adım için hikayeler oluşturma, sosyal ve duygusal olarak devam etme gibi süreçlerin serebral kortekste planlama ve dil işlevleri, limbik, parietal ve prefrontal alanlarından serebellumdan beyinciğe doğru giden sinir yolların bütünde çalışmasından (Vandervert, 2016) olabileceğini göstermektedir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim bölgesi kavramı, beyinciğin bir çocuğun yeni ve daha karmaşık problemlerle başa çıkma kapasitesini yükseltmek için sürekli olarak düşünce süreci

modellerini kullandığı anlayışını destekleyebilir. Yakınsak gelişim bölgesinde oyun eyleminin etkisi, öğretmenler ve kendisinden daha yetkin akran etkileşimi ile çocuğun sosyal ve duygusal yetkinliği artmaktadır (Vandervert, 2016; Koyuncu, 2022).

İnsan ve öğrenme bilimiyle ilgili gelişen bu bilimsel süreç, insanlardaki sosyal ve duygusal yapıyla doğrudan ilişkilidir. Diğer deyişle, insanın bu sosyal ve duygusal yönünün öğrenme bilimi ve beyin araştırmalarıyla ilişkili olduğu gösterebilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar insanın sosyal ve duygusal yönünün geliştirilmesi ve kullanılmasına yardımcı olabileceği şeklindedir. Söz gelişi sosyal ve duygusal çatısı altında incelenen kavramlardan birisi olan nezaketle beyin kimyasalları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Gelineen noktada, nezaketin ödül ve zevk için beyin kimyasalı olan dopamini serbest bıraktığı durumlardan söz edilmektedir. Bu durumda nezaketin insanları ödül araması için harekete geçirdiği ve bu durumları tekrarlatma özellikleri olduğu söylenebilmektedir. Bu nedenle nezaketin sevincini bir kez deneyimleyen birey, onu deneyimlemeye devam etmek istemektedir (UNESCO, 2021). Bu durum göstermektedir ki; çeşitli sosyal ve duygusal beceriler öğrenildiğinde tekrarlanabilme ve alışkanlık haline getirilebilme özelliklerine sahiptir.

Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilmesi sürecinde sosyal çevrede önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal çevre içerisinde etkileşimde olduğumuz kişilerle ilgili “ayna nöron” kavramı geliştirilmiştir. Bu kavramla ilgili olarak, insanların hayatlarında önemli olan olayları hatırlama eğiliminde oldukları örneğinden yola çıkılabilir. İnsanda iz bırakan olaylar, durumlar daha çabuk hatırlanırken, gün içerisinde yaşanan sıradan durumlar daha çabuk unutulmaktadır. Bunun ilk nedeni olarak, beynin duygusal bölgesinde (limbik sistem), amigdala adı verilen badem şeklinde yapının, duygusal olarak önemli durumları uzun süreli belleğe kodlaması olarak açıklanmaktadır (Dai, Li ve Zhai, 2019; Koyuncu, 2022). İkinci açıklama mekanizması olarak ise ayna nöronlar kullanılmaktadır. Ayna nöronların kısmen empati hissetmekten ve kişinin sosyal etkileşimlerini yönlendirmekten sorumlu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı çocuğun gelişim ortamlarında sunulan sosyal ve duygusal uygun iklim önemli yer teşkil etmektedir (Koyuncu, 2022).

Sosyal çevre ve sosyal deneyimlere verilebilecek bir başka örnek, bir bebeğin yaşam alanıdır. Öğrenmeyi sağlayan beyin fonksiyonlarının ilk yaşlardaki deneyimlerle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Bu ilişkiye örnek olarak; yeni doğan bir bebeğin olumlu ve sevecen ilişkiler içinde büyümesinin öğrenme kapasitesini arttırdığı söylenebilir (Curley ve Champagne, 2016; Gerhardt, 2014). Aksine, sevgisiz ve itici ortamlarda büyüyen bebekler bağlamında yapılan araştırmalarda; bireylerde zamanla beyinlerinin saldırganlık ve kaygı devrelerinin geliştiği bulunmuştur. Bu durumun; kişilerde öğrenmenin zorlaşmasına, zayıf hafızaya ve muhakemeye, ileri yaşlarda stres başta olmak üzere pek çok psikolojik rahatsızlığa, kanser, obezite ve kalp hastalıklarına temel hazırladığı anlaşılmıştır (McLaughlin ve diğ., 2015). Ayrıca stresin sinirlerdeki esnekliğin kaybolmasına ve algı mekanizmalarının bozulmasına yol açtığı bulunmuştur (Tottenham ve Galvan, 2016; Erkmen, 2019).

2.2.6. Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar

Gelişim psikolojisine göre çocuk gelişimi beş temel alanda gerçekleşmektedir. Bunlar; bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil alanlarıdır. Bu nedenledir ki sosyal ve duygusal gelişim kavramı zaman zaman kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra gelişim kavramı haricinde öğrenme kavramı da ön plana çıkmaktadır. SDÖ konusunda öğrenme kavramının kullanılmasının nedeni bu becerilerin öğrenebilir ve öğretilebilir beceriler olmasıdır. Aynı zamanda bu becerilerin her yaşta öğrenilebilen ve öğretilebilen beceriler olduğu bilinmektedir (Göl-Güven, 2021).

SDÖ becerilerinin çocuk ve gençlere kazandırıldığı en etkili ortamlardan birisi okuldur (Göl-Güven, 2022, Weissberg vd., 2015). Nitekim CASEL (2020) belirlemiş olduğu SDÖ yeterlikleri çerçevesinde sınıf ve okulu dairesel çerçevenin en içteki iki halkası olarak göstermiştir. Bu yeterlilikler çerçevesi halkasına göre; sınıf için, öğretme yöntemleri ve sınıf atmosferi, okul için; okul kültürü, uygulamaları ve politikaları şeklinde tanımlamalar yapılmıştır (CASEL, 2020). SDÖ becerilerini eğitim ortamlarında desteklemenin, bireylerin sosyal ve akademik becerileri üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Durlak vd., 2011).

SDÖ'nün öğretilmesine yönelik sınıf uygulamalarında iki temel çatı yaklaşım belirlenmektedir. Bunlardan ilki açık öğrenme metodu iken diğeri örtük öğrenme metodudur. Açık yöntemde, ders içerisindeki çeşitli durumlarla öğrenene SDÖ becerileri kazandırılır. Edebiyat, tarih, sanat, spor, felsefe, coğrafya, din gibi

derslerin içeriği bu durum için daha uygun görülmektedir. Örneğin, bu derslerde, ön yargılar ve dışlanma, çatışma çözümü, hedef belirleme ve buna uygun davranma gibi konuları ele alınabilir. Duygu eğitimi durumları içinse, roman ve filmlerdeki hem kurgu hem gerçek karakterlerin yaşadıkları zorluklar ve bunlarla başa çıkma gibi durumlarla eğitim yapılabilir. Bu durumlara uygun öğretim yöntemleri olarak; münazara, müzakere, günlük yazma, senaryo yazma, canlandırma, sanat yoluyla ifade etme, tablolar, film afişleri, semboller gibi ürünleri irdeleme, proje çalışması, ikili grup çalışmaları, oyun, ziyaretler ve ziyaretçiler yöntemleri kullanılabilir. Bu yöntemlerin haricinde de spor çalışmaları çeşitli SDÖ becerilerini desteklemektedir. Bu özel yöntemler haricinde bilimsel metotlarla hazırlanmış SDÖ eğitim programlarının öğrencilere uygulanması SDÖ becerilerini geliştiren bir durumdur. Eğitim ortamlarındaki örtük yöntem olarak ise, okuldaki tüm çalışan personelin örnek davranışlar sergilemesi ve okul ortamının olumlu olması durumları kast edilmektedir. Öğrenciler için demokratik uygulamalar da örtük yöntemde dahil olmaktadır. Davranış protokollerinin oluşturulması, çatışma durumlarında barış elçilerinin görevlendirilmesi, öğrenci meclisleri kurulması ve öğrenci temsilcilikleri belirlenmesi gibi durumlar SDÖ becerilerini desteklemektedir (Göl-Güven, 2022).

2.3.İlgili Araştırmalar

2.3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili Türkiye bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında; ölçek geliştirme-ölçek uyarlama araştırmaları, SDÖ’yü etkileyen ve ilişki tespit edilen araştırmalara rastlanmaktadır. Kurumsal olarak araştırma yapan ve raporlaştıran kurumlar olarak ise TÜSİAD ve MEB’in çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Dernek olarak faaliyet yürüten Lions Kulübü’de SDÖ’de okullar bağlamında geliştirilmiş ve Türkçe uyarlamaları yapılmış olan programları çeşitli okullarda uygulama ve test etme çalışmaları yapmaktadır.

TÜSİAD 2019 yılında “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri, Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı” isimli bir rapor yayınlamıştır. Raporda Sosyal ve Duygusal Öğrenme becerileri tanıtılmış olup, OECD, CASEL gibi kuruluşların tanım ve çerçeveleri açıklanmıştır. Bu çerçeveler ışığında SDÖ’ye neden ihtiyaç duyulduğu ve önemi farklı disiplinlerden atıflarla tartışılmıştır. Bu sayede SDÖ kazanımlarının bireylerde oluşturacağı çoklu etki raporda ortaya çıkarılmıştır. Bu açıklamaların haricinde, Türkiye’deki SDÖ

alışmaları ve uygulamalarına bakılmış ve Dünya’da ki çeşitli uygulamalarla kıyaslanmıştır. Raporun sonucunda ise yeni dünya düzeninde sosyal ve duygusal becerilerin yönü aydınlatılmaya çalışılmış, başta okul paydaşları ve ebeveynler olmak üzere ilgili paydaşlara önerilerde bulunulmuştur. Türkiye’de daha önce bu şekilde bir raporun yayınlanmamış olması bu konuda çalışan paydaşlar ve ülke eğitim sistemi için ayrı bir önem arz etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’da 2021 yılında OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması’nı Türkiye n Raporu olarak yayınlamıştır. Raporun içeriğinde OECD’nin geniş kapsamlı yapmış olduğu SD araştırması Türkiye ekseninde tartışılmıştır. Araştırma 2019 yılında başlamış olup 9 farklı ülke ve 10 şehirden veri toplanmıştır. Bu şehirler İstanbul (Türkiye), Helsinki (Finlandiya), Moskova (Rusya), Sintra (Portekiz), Ottawa (Kanada), Houston (ABD), Manizales ve Bogota (Kolombiya), Daegu (Güney Kore) ve Suzhou (in) şeklindedir. Araştırmada elde edilen ilk sonuç, 10 yaş grubu öğrencilerin neredeyse tüm SD becerilerde 15 yaş grubu öğrencilerden daha yüksek puan almasıdır. İstanbul’da dahil olmak üzere elde edilen bu sonuç, ergenlik döneminde ğrencilerin SD beceriler açısından deşteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre MEB ‘in (2021) nerileri; sosyal ve duygusal becerilerin değerlendirilmesi için ereve oluşturulması, öğretmenlerin bu becerilere yönelik farkındalıklarının arttırılması, öğrencilerin merakını teşvik edecek yaratıcılık becerilerini kullanabilecekleri eğitim ortamlarının yapılandırılması, öğrencilerin sanatsal ve sportif etkinliklere katılımının teşvik edilmesi ve okul rehberlik servislerinin bu becerileri izleyebilecek şekilde yapılandırılması önerilmiştir (MEB, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metniyle yeni ğretim programlarına uygulamaya koymuştur. Programların ortak metninde Sosyal ve Duygusal ğrenmeye geniş bir şekilde yer verilmiş ve Türk Eğitim Sisteminin yeni bileşenleri arasına gireceği belirtilmiştir. Bu durumun Sosyal ve Duygusal ğrenmenin ğretim programlarına entegre edilmesiyle de sağlanacağı belirtilmiştir. Belirtilen bu ortak metin raporunda Sosyal ve Duygusal öğrenmeyle ilgili Türkiye’ye zgn bir model (yeterlik erevesi) geliştirilmiştir. Bu modele göre SD becerileri; 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileri olmak üzere üç temel beceri başlıkları altında toplanmıştır. Böylece Türkiye’ye özgü bir SD modeli oluşturulmuştur.

Türkçe alan yazında SDÖ becerilerini ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarıyla ilgili yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme becerilerinin ölçülmesinde; sürece yayılan, doğrudan gözlem, derecelendirme ölçekleri ve öz bildirim gibi farklı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Bu değerlendirme araçlarından hangisinin kullanılacağı uygulanan SDÖ programının hedef kitlesine bağlı olmaktadır (Erkmen, 2019). Bu araçlar arasından derecelendirme ölçekleri diğer psikolojik testlerde olduğu gibi geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları çoğunlukla ölçek olmakla birlikte tarama araştırması şeklinde yürütülen kimi araştırmalarda anketlerde kullanılmaktadır.

Alan yazında Türkçe olarak bulunan ölçme araçları geliştirme çalışmalarında, ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Kılıç ve Alcı (2022)'nin çalışmasında; ABD'de bir tarama araştırmasında kullanılan anket şeklindeki ölçme aracının Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıyla birlikte Türkçe ölçek olarak lise öğrencilerinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme aracında, SDÖ boyutları olarak; eğitim ortamlarında öz yönetim, öz yeterlilik, sosyal farkındalık ve gelişim zihniyeti boyutları kullanılmıştır.

Kabakçı ve Owen (2010) yapmış oldukları araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin SDÖ becerilerini belirleyebilmek bir SDÖ becerileri ölçeği hazırlamışlardır. Araştırmada geliştirilen ölçek madde ve boyutlarıyla, çatışma çözme davranışı, kendine saygı, sosyal beceri, stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerinin ilişkili olduğu da ayrıca belirlenmiştir.

Sarısoy, Alcı ve Erişen (2021) öğretmenler için hazırlanmış olan sosyal-duygusal yetkinlikleri değerlendirme ölçeğini İngilizce'den Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek özgün formunda 25 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır ve 6 lı likert tipindedir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sosyal ve duygusal yetkinliklerini değerlendirmek için geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçek oluşturulmuştur.

Türkiye'de son yıllarda yapılmış SDÖ ile ilgili araştırmalara bakıldığında daha çok ilişkisel araştırmalar olduğu görülmektedir. Aşağıda belirtilen bu araştırmalarda SDÖ becerileri ile farklı değişkenler arasında ilişki kurularak bu becerilerin önemi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kaşıkcı ve Öğülmüş (2023)'ün yapmış oldukları araştırmada sosyal ve duygusal öğrenmenin ve mikrosistem çevresinin lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin iyi oluşlarındaki rolü incelenmiştir. Araştırma 560'ı erkek ve 550'si kız olmak üzere toplam 1110 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada akran ilişkileri, ebeveyn katılımı, öz düzenleme, sosyal ve duygusal öğrenme ve refah arasında yordayıcı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak tüm bu faktörler de iyi oluşu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırmadaki bir diğer sonuç ise SDÖ'nün refah ile ekolojik faktörler arasında aracılık yapmasıdır. Bu durum sosyal ve duygusal öğrenmenin ekolojik faktörler tarafından şekillendiğinin kanıtıdır. Bu bulgular ergenlerin iyilik hallerini artırmak için sosyal ve duygusal öğrenmenin ve mikrosistem desteğinin avantajları açısından tartışılmıştır.

Eryıldırım ve Gülözer (2023)'in yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri (YBÖB) ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toraman vd. (2023)'nin yapmış olduğu araştırmada Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne Bağlı Çocuk Evlerinde Kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı Çocuk Evlerinde kalan, yaşları 12-17 arasında olan 50 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları, öz yeterlilikleri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca annenin çalışma hayatında olmasının, gençlerin öz yeterlilik, psikolojik sağlamlık ve sosyal duygusal becerilerini arttıran bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç ve Mutluer'in (2023) yapmış oldukları araştırmada ise SDÖ becerilerinin ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada ödül bağımlılığı ile ceza hassasiyeti değişkenleri arasından yapısal eşitlik modellemesi kurulmuş, bu modele göre ödül bağımlılığının %60 oranında ceza hassasiyetini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetiyle sosyal ve duygusal öğrenmenin boyutlarının birçoğunda ilişki

durumlarının 0'a yakın olmasından dolayı ödöl bağımlılığı ve ceza hassasiyetinin sosyal ve duygusal öğrenmeyi etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıç'ın (2023) yapmış olduğu araştırmada SDÖ bileşenleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki durumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında sınav kaygısı ile öz yönetim, zihniyet değişimi ve öz yeterlilik arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunurken sosyal farkındalık bileşeninde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına göre; öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin artması sınav kaygısını azalabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Tilki ve Çetin (2024)'in yapmış oldukları araştırmada dijital oyun bağımlılığı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 752 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın korelasyon analizi bulgularına göre, dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi bulguları göz önünde bulundurulduğunda dijital oyun bağımlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini negatif olarak etkilemektedir. Sonuç olarak; ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı arttıkça, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin azalacağı belirtilmiştir.

Öngören ve Yılmaz'ın (2023) yapmış oldukları araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dijital hak ve sorumluluk bilinci düzeyi ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre öğrencilere dijital hak ve sorumluluklarıyla birlikte sosyal ve duygusal öğrenme konusunda da becerilerin kazandırılmasının öğrencilere dijital beceri kazandırma noktasında faydalı olacağı tavsiyesinde bulunulmuştur.

Yıldız ve Kahraman'ın (2021) yapmış oldukları araştırmada ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasında orta düzey pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan bu ilişkiisel araştırmalarda farklı değişkenlerle SDÖ becerilerinin arasındaki ilişki durumları tespit edilmiştir. Bu araştırmalardaki değişkenler olarak;

iyi oluş, ödöl ve ceza, yaşam boyu öğrenme, psikolojik dayanıklılık, sınav kaygısı, akran ilişkileri, dijital hak ve sorumluluk bilinci, dijital oyun bağımlılığının olduğu görölmektedir. Bu araştırmalarda, SDÖ becerileri arasındaki ilişki durumlarına dayanarak, SDÖ becerilerinin önemi farklı değişkenlerle tespit edilmiştir.

Ağırkan (2021)'ın yapmış olduğu araştırmada ergenlerde SDÖ'nün birçok farklı değişkene göre durumları incelenmiştir. Araştırma 3017 lise öğrencisi ile yürütölmüş geniş kapsamlı bir araştırmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveyn ilişkileri olumlu; akademik başarısı, bilimsel etkinlik ve sportif etkinlik katılım durumu yüksek; devamsızlık durumu düşük olan öğrencilerin SDÖ puanları yüksek bulunmuştur. Okul düzeyinde; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu, disiplin oranının düşük ve rehber öğretmenin olduğu okullardaki öğrencilerin SDÖ puanları daha yüksek bulunmuştur. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik başarısı yüksek olanların SDÖ puanları daha yüksek bulunmuştur. Son olarak, veli katılımının fazla olduğu ve disiplin oranlarının düşük olduğu okullarda devamsızlık durumu az olanların SDÖ puanları daha yüksek bulunmuştur.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Türkiye dışında SDÖ ile ilgili yapılmış olan araştırmalara bakıldığında program geliştirme çalışmalarının ve okul programı olarak SDÖ programları uygulama araştırmalarının ön planda olduğu görölmektedir. Programlar öğrencilerin okullarda SDÖ becerilerini geliştirmeleri üzerine geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmalarda programların etkililiği tartışılmıştır. Okullardaki eğitim programlarının tamamlayıcısı olan SDÖ programlarında öğrencilere sosyal ve duygusal uyum ve yüksek akademik başarıya yol açan sosyal duygusal becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (Erkman vd., 2019).

Li, vd., (2023)'nin yapmış olduğu araştırmada; CASEL okul rehberi aracılığıyla geliştirilen, kanıta dayalı SDÖ programını uygulayan okullardaki ilkökul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, düşük akademik performanslı, kentsel, yoksulluğun yüksek olduğu 28 ilkökul incelenmiştir. Bu okullarda 2 yıllık bir müdahale SDÖ programı test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul rehberlik modelini destek alan okulların, zaman içinde sosyal-duygusal yeterlilik ve dikkat becerileri kazandırıyor olma durumları tespit edilmiştir.

Lestari ve Azizah (2023)'in yapmış oldukları araştırmada, Eğlenceli Okul Hareketi (FSM) modeliyle yürütülen sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımının ilkokullardaki uygulanmasını incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmada birçok veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada programının etkililiği tartışılmıştır. Programın içeriğinde tartışma, sabah paylaşımı, sevgi yıldızı verme, takdir etme, sınıf anlaşmaları, grup çalışması, çember zamanı ve yansıtma gibi sınıf öğretmeni tarafından tasarlanan etkinlikler belirtilmiştir. Belirtilen bu etkinliklerle yürütülen programın etkileri araştırmada tartışılmıştır.

Keegan (2023)'in yapmış olduğu araştırmada, ABD'nin 17 eyaletindeki sosyal duygusal öğrenme standartlarının etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında SDÖ standartlarının duyguları bireyselleştirilmiş deneyim olarak görmelerini sağladıklarını, öğrencilere çatışmaları nezaket ve işbirliğiyle çözmeyi öğrettiği ve adaletsizliğe karşı bireysel tepkileri desteklediği bulunmuştur. Araştırmada mevcut sosyo-politik ortamda adalet odaklı duygusal vatandaşlığı teşvik etmek için sosyal bilgiler içerik standartlarının yanı sıra SEL standartlarından nasıl yararlanılacağına dair çıkarımlar tartışılmaktadır.

Durlak vd.,nin 2011 yılında yaptığı araştırma SDÖ alanında yapılan çalışmalar arasında en çok ses getiren araştırmalardandır. Araştırmada okullarda uygulanan SDÖ programlarının etkililiği incelenmiştir. 213 okulu ve erken çocukluktan liseye 270 bin öğrenciyi kapsayan bu araştırmasında iki temel bulguya ulaşmıştır. Bunların ilki, SDÖ programını alan öğrencilerde SDÖ becerilerinin geliştiği, olumlu sosyal davranışlarının arttığı, akademik performanslarının yükseldiği, problem davranışlarının ve duygusal streslerinin azaldığı bulgularıdır. İkinci bulgu ise akademik başarı ile ilgilidir. SDÖ programını alan öğrencilerin almayanlara göre akademik başarılarında % 11 oranında artış olduğu belirlenmiştir (Durlak vd., 2011).

Zych, ve Llorent (2023)'in yapmış olduğu araştırmada sosyal ve duygusal öğrenme ile sibel zorbalık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma İspanya'da 2139 ergen üzerinde yürütülmüştür. Sosyal ve duygusal yeterliliklerin ve teknoloji istismarının önyargıya dayalı siber zorbalığı yordayıp yordamama durumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin siber zorbalığa karşı koruyucu faktör olduğu bulunmuştur.

Jordan (2023), araştırmasında bir devlet lisesinde görevli personelin SDÖ'ye ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Bu görüşlere göre SDÖ programlarında uzun vadeli olarak kaynakların nasıl yönetileceğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerine göre SDÖ programlarının uygulanabilmesi için daha yeterli kaynağın ayrılması ve mevcut lise programlarına dahil edilmesi gerektiğİ sonuçlarına ulaşmıştır.

Knier ve diğİerleri (2023), "HappiGenius" isimli bir SDÖ programını bir grup ilkokul öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Bu programın sonuçlarına göre öğrencilerde öz şİefkat, olumlu duygular, dikkat, öz farkındalık ve sosyal becerilerin geliştiğİ gözlenmiştir. Ayrıca prososyal olarak tanımlanan becerilerde olumlu değİişimler gözlenmiştir.

Son zamanlarda SDÖ ile ilgili öğretmenler üzerinde yapılmış araştırmalarda da bulunmaktadır. Öğretmenlerle ilgili yapılan bir diğİer araştırma Baek ve Dyson (2024)'ın beden eğitimi öğretmenleriyle yapmış olduğİ araştırmadır. Araştırma beden eğitimi dersinin belirli bir okul bağlamında diğİer derslerle süreklilik içinde SDÖ deneyimlerini nasıl sağlayabileceğİ hususuna odaklanmıştır. Bu nedenle araştırmada kırsal bir ilkokulda okul çapında bir SEL uygulaması için öğretmenlerin beden eğitimi ve sınıftaki bakış açılarını ve deneyimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Nitel durum çalışması tasarımı benimsenerek 13 öğretmenden dört tür veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar; *Kişisel ve kültürel farklılıkların nasıl destekleneceğİni öğrenmek; Kapsayıcı bir öğrenme ortamının teşvik edilmesi; Bütün bir okul topluluğİnı özenle oluşturmak; Okul çapındaki etkileşimlerle ortak anlayışlar* şeklindedir. Araştırmanın sonucunda; beden eğitiminin okul çapında bir SDÖ uygulaması için etkili ve işbirliğİne dayalı bir ortam olarak konumlandırılabilceğİne dair derinlemesine nitel kanıtlar sağlamıştır.

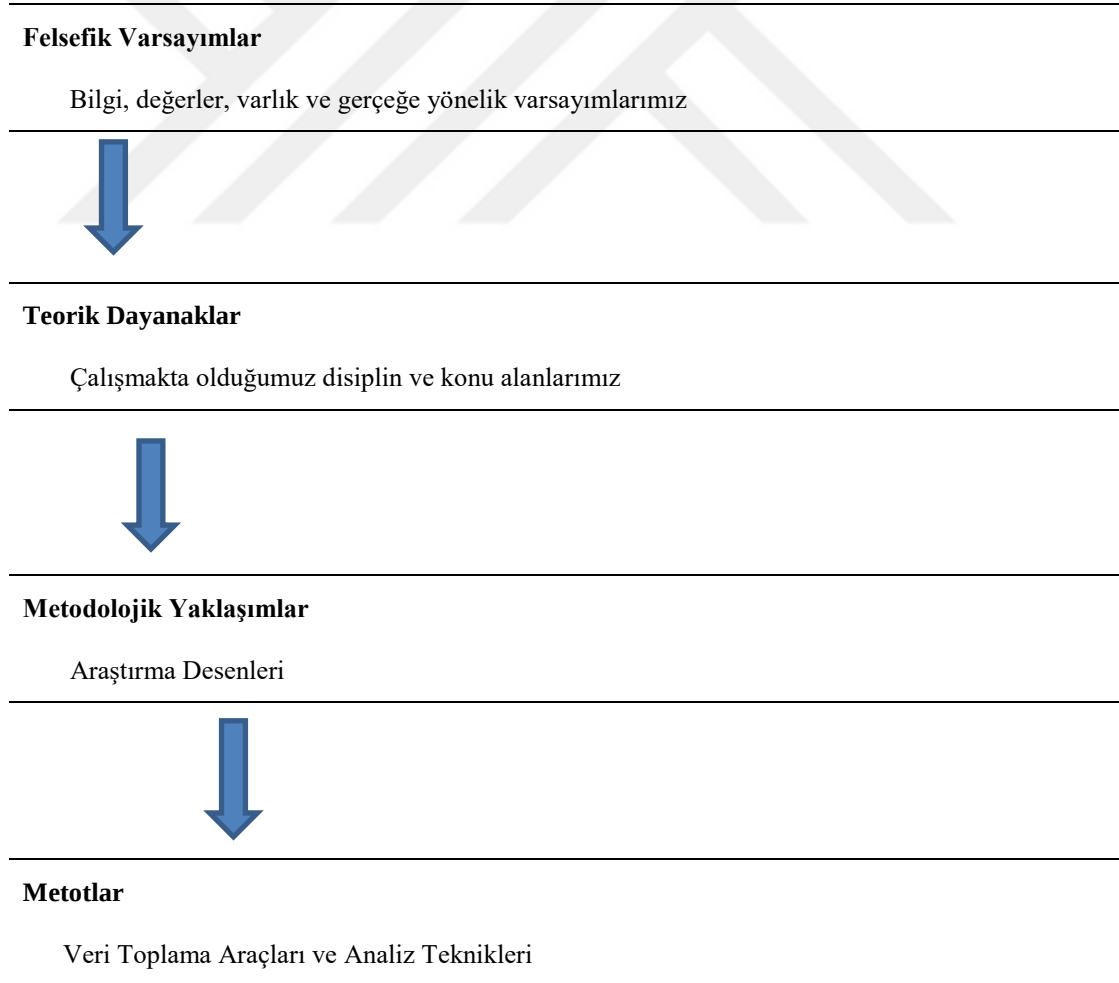
3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma süreci (işlem) çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmanın etik süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeline dayanak oluşturan araştırma sürecinin dört temel etmeni şekilde 14 de belirtilmiştir.

Şekil 14. Araştırma Sürecinin Dört Temel Etmeni



Kaynak: Crotty (1998)'den uyarlayan Toraman, (2021).

Şekil 14’de bahsedilen felsefe temelli varsayımlar pozitivism, postpositivism, yapılandırmacılık, pragmatizm vb. paradigmaları yansıtmaktadır. Bu paradigmlar sayesinde araştırmanın teorik yapısı (dayanakları) oluşturulur. Ayrıca bu teorik dayanaklar araştırma için yol gösterici pusula niteliğindedir. Metodolojik yaklaşımlar ise teorik dayanakların ışık tuttuğu araştırma desenlerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmanın yöntemidir. Bilimsel olarak geline nokta da araştırmalar nicel, nitel ve karma yöntemler araştırma desenlerini barındırır. Araştırmadaki metodolojik seçim hangi metotların kullanılacağı ve araştırma sorularının nasıl cevaplanması gerektiğini belirler (Toraman, 2021).

Bu araştırma metodolojik olarak tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli incelenen evrenin özelliklerini belirlemek için tasarlanmış bir yöntemdir. Bu yöntemde üzerinde çalışılan mevcut durum nesnel olarak ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Ayrıca tarama modeli ile bir durumun var olduğu şekliyle tasvir edilmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma yöntem ve modelinin belirlenmesinde kullanılacak temel ölçütlerden birisi araştırmanın amacıdır (Karasar, 2015). Bu araştırmada SDÖ açısından ebeveyn, okul ve öğretmen yeterliklerinin belirlenip bu yeterliklerle ilgili mevcut durum belirlenmeye çalışıldığı için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca araştırmada belirlenecek olan SDÖ yeterlilikleriyle ilgili paydaşlar aracılığıyla genel bir tarama yapılacağı için bu modelin seçilmesi uygun görülmüştür.

Tarama modelleri, genellikle en basit anlamıyla anket yapılarak hızlı ve kolay bir şekilde veri toplama olarak görülse de aslında oldukça karışık araştırmalardır. İyi bir tarama araştırması, kuramsal çerçeveden başlayarak verilerin analizi ve yorumlanması aşamasına kadar olan süreçte tüm araştırma boyunca detaylı ve yoğun bir planlamayı gerektirir (Karasar, 2015). Ayrıca tarama araştırmalarında, geniş kitlelerin görüşlerinin betimlenmesi sağlanır. Araştırma sırasında daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanınır (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada SDÖ konusunda ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazına bakıldığında yeterlilik belirleme çalışmaları çok aşamalı süreçler içeren çalışmalardır. Araştırmaların sürecinde geniş kapsamlı alan yazın taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak yeterlik maddeleri yazılmaktadır (Alan, 2019; Biçer, 2021; Erişen, 2001, Güleş, 2013, Turan, 2013). Bu nedenle yeterlik tarama araştırmasının

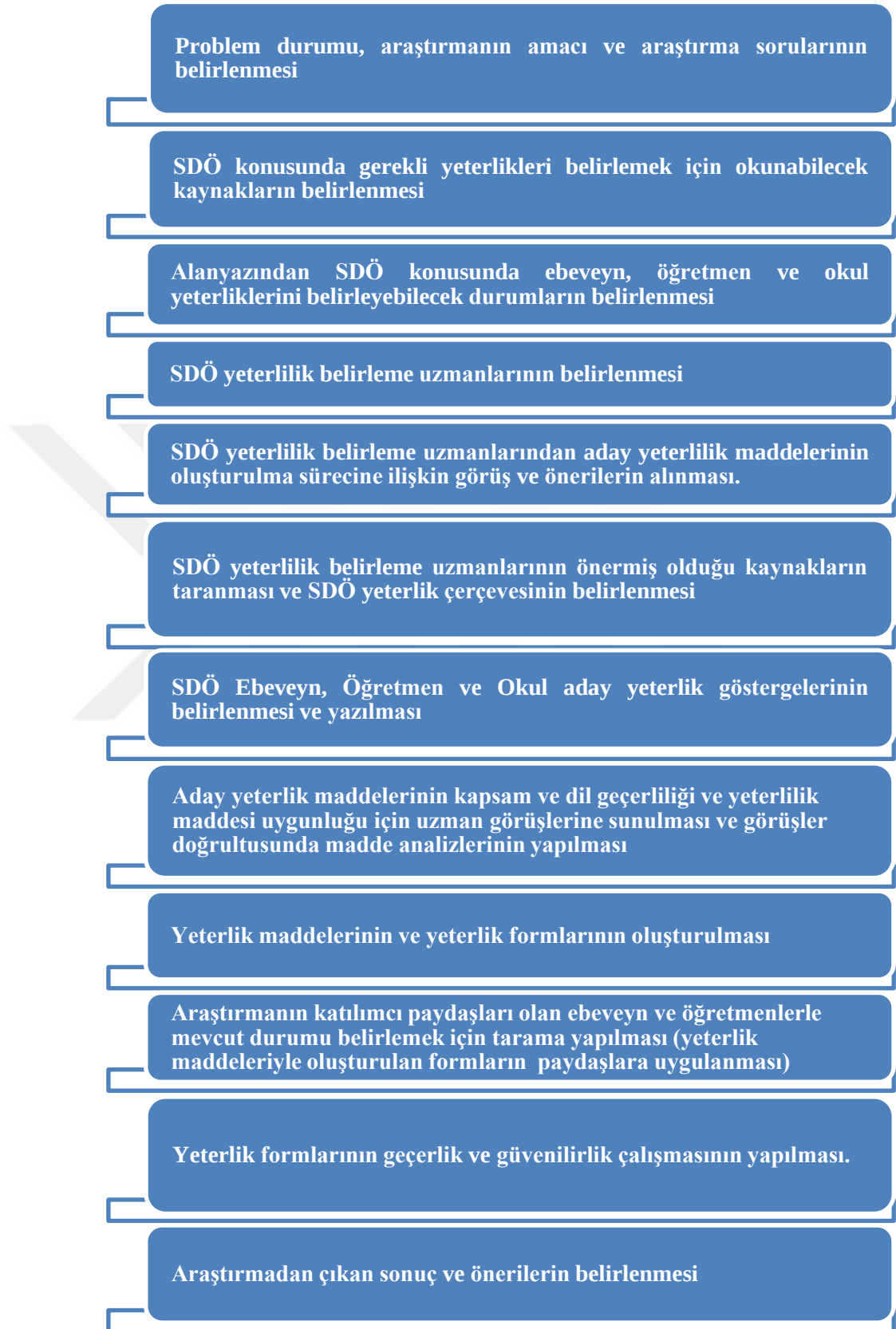
yapılabilmesi için öncesinde yeterlilik maddelerinin belirlenme aşaması olmalıdır. Bunun için geniş kapsamlı alan yazın taraması ve uzman görüşleri araştırmanın sürecine dahil edilmiştir.

Betimsel araştırmalar, belirli bir grubun, herhangi bir zamanda ve yerde araştırma problemiyle ilgili var olan durumlarını ortaya koymak, yorumlamak, analiz etmek, sınıflandırmak, karşılaştırmak ve tanımlamak amacıyla tasarlanır (Turan, 2013). Araştırmada SDÖ yeterlikleriyle ilgili tarama ve betimleme yapılacağı için araştırma aynı zamanda betimsel bir nitelik taşımaktadır.

3.2. Araştırma Süreci (İşlem)

Araştırma ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere üç farklı boyutta yürütülen bir araştırmadır. Araştırma on iki ardışık süreç içerisinde yürütülmüştür. Araştırmada izlenen yol haritası şekil 15’de sunulmuştur.

Şekil 15. Araştırma Süreci



Şekil 15’de araştırma sürecinde uygulanan adımlar görülmektedir. Yeterlikleri belirlemenin ilk aşamasında konuyla ilgili alan yazın taraması (Alan, 2019; Biçer, 2021; Erişen, 2001) yapılmıştır. İncelenen kaynaklarda ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliliklerine ilişkin aday yeterlik maddelerinin oluşturulabileceği çeşitli durumlar belirlenmiştir. Bu durumlar araştırmanın her üç boyutu için ayrı ayrı yazılmıştır. Ebeveyn aday yeterlik maddeleri için belirlenen durumlar tablo 12 de verilmiştir.

Tablo 12. Ebeveyn Aday Yeterlik Maddelerinin Yazılmasında Kullanılan Durumlar

1. Çocukta olumsuz duyguların yaşandığı gözlemlendiğinde, bu durumları küçümsemeyerek ve alay konusu yapmayarak sağlıklı iletişim ve güvenli bağlanma gibi durumların oluşması amaçlı bu olumsuz duygular yakınlık kurma fırsatı olarak görülür.	2. Olumlu davranışları pekiştirmek için olumlu pekiştirme yani takdir etmek kural olarak benimsenmelidir. Tenkidin ise istisna olarak kullanılması gereklidir.
3. Çocuğun üzgün, kızgın ve korkmuş anlarında onunla özel zaman geçirilmesi için çaba gösterilir. Özellikle bu gibi durumlarda normal zamanlara göre daha sabırlı davranılması gerektiğinin bilincinden olur.	4. Çocuğun hangi alanda olursa olsun, “iyi” denilebilecek yetenekleri gözlemlenmeye çalışılmalı ve bu yetenekler belirlendikten sonra desteklenmeli.
5. Çocuğun duygularının farkında olabilmesi için ebeveyn duyguları tanımalı ve öncelikle kendi duygularının farkında olmalıdır. Kendisinin en çok hangi duygu durumlarını yaşayarak, iyi veya kötü gelen durumların analizini yapabilir.	6. Çocuğun zaman zaman davranışlarına sınırlama getirilmesi için ebeveyn güç kaynağını kullanmalıdır. Güç kaynağı olarak ise tehdit, aşağılama, tokat atmak veya tersten düşünülüp her şeye göz yummak algılanmamalı. Çocukla kurulan duygusal bağın en iyi güç kaynağı olduğu düşünülmelidir.
7. Çocuğun duygusal dünyasının haritasını iyi anlayabilmek için ebeveynler çocukların gittiği okulda zaman geçirmeli, çocuklarıyla konuşup arkadaşları ve öğretmenleri hakkında bilgi toplamaya çalışmalıdır.	8. Ebeveyn çocuğun duygu ve davranışlarını birbirinden ayırt etmelidir. Her duyguya izin verilmeli fakat her davranışa verilmemelidir. Hangi davranışa izin verileceği konusunda da demokratik olunmayıp, ebeveyn karar vermelidir.
9. Çocuklar farklı duygu hallerinde bulunabilirler. Bu duyguların açıkça ifade edilmediği durumlarda bile mümkün olduğunca kaygılanmayarak ve kafası karışmayarak çocuğa karşı duyarlı olunmalıdır.	10. Ebeveynler arasındaki çatışma durumunda çocuklar arabulucu rolüne çekilmemelidir. Mümkün olduğunca çatışmadan uzak kalması ve haberdar olmaması konusunda çaba gösterilmelidir.
11. Çocuğun kendi duygularını ifade edebilmesi için çatışma anlarında da dürüstlükten ve açık fikirlilikten	12. Ebeveynler arasındaki olası bir çatışmadan çocuğun haberdar olması durumunda, sorun giderildiği takdirde bu durum çocukla

vazgeçilmemelidir.

paylaşılmalıdır.

13. Hangi duygu durumunda olursa olsun çocuğun nasıl hissetmesi gerektiği dayatılmamalıdır.
14. Eşler arasındaki boşanma durumunda her iki ebeveynde çocukla iletişim ve ilişkisini kesmemelidir. Her iki ebeveynin de çocuğa ayıracak zamanlarının oluşması için çaba gösterilmelidir.
15. Sorunlarıyla boğuşan çocuğun tüm sorunlarını çözmek yerine makul derecede sorunları kendilerinin çözmelerine müsaade edilir.
16. Aileyle ilgili çeşitli kararlar alınırken çocukların aile hayatına katkı sağlamalarının önü açılarak, onların kendilerini etkin bir birey olarak görmeleri sağlanmalıdır.
17. Çocuğun herhangi bir problemle karşılaştığı gözlemlendiğinde, problemin kişisel, sosyal ya da duygusal olup olmadığı tanımlanarak o duruma göre çözüm geliştirilmeye çalışılmalıdır.
18. Evde yaşayan herkesin uyacağı belirli ritüeller ve kurallar bütün ailenin görüşü alınarak belirlenmeli ve tüm ev halkının kurallara uyum sağlaması için özen gösterilmelidir.
19. Çocuğa karşı ağır eleştirilerde bulunmaktan, aşağılayıcı-incitici görüş belirtmekten ve çocukla herhangi bir konuda dalga geçmekten kaçınılmalıdır.
20. Çocukla zaman baskısı hissetmeden ve tartışma kesintiye uğramadan konuşabileceğiniz zaman aralıkları belirlenmelidir.
21. Çocuklara incitici eylem veya söylemlerde bulunulduğunda, bu durumdan dolayı üzünlük dile getirilerek özür dilenmelidir.
22. Çocukta temel güven duygusunun oluşması için tutarlı, yeterli ve kararlı bir ilişki kurulması gerekmektedir. Bu anlamda çocuğun isteklerine belirli bir zaman evet deyip farklı bir zamanda hayır denmemesi veya belirli bir kural konulup daha sonra o kuraldan vazgeçilmesi gibi tutarsız davranışlar sergilenmemelidir.
23. Olumsuz bir durumu belirtirken yapıcı dil kullanılarak bu durum belirtilmelidir. Söz gelişi çok dağınıksın yerine oyuncaklar odanın her tarafına dağılmış, çok yavaş okuyorsun yerine her akşam yarım saat okusan hızlanırsın gibi ifadeler kullanılmalıdır.
24. Nezakete başarıdan daha fazla değer verildiğini algılayan çocukların, hem akademik hem de psikolojik becerilerde diğer çocuklara göre daha başarılı olduklarına dair araştırmaların bilinciyle; nezakete başarıdan daha fazla değer verilmelidir.
25. Çocuğun yaptığı bir hatadan dolayı veya eksik olduğunu düşündüğü belirli olgulardan dolayı cezalandırma ya da kıyaslama yapılmamalıdır. Bunların yerine artıları ve eksilerini çocuğa söyleyerek, önce artılarını tebrik eder, daha sonra eksilerini birlikte düzeltmeye çalışır.
26. Gurur duymak ve sevgi karıştırılmamalıdır. Sevginin yerine gurur duyma ön plana çıkarılmamalıdır.
27. Sevginin ne olduğunu ve sevgi kaynaklarını ebeveyn önce kendisi bilmeli ve daha sonra çocuk ile bu durumlar paylaşarak sevgi paylaşımı öğretilmelidir.
28. Çocuklar kötü muameleye maruz kaldıklarında ebeveynlere koşar ve onlardan şefkat ve destek görmek isterler. Bu durumda ebeveynler çocuğun tarafında olmalı ve suçlayıcı dil kullanmamalıdır.
29. Çocuğa karşı sevgi gösterirken, ders
30. Çocuklar birçok kez hayal kurarlar.

başarısı gibi çeşitli başarılarından dolayı değil de, şahsi özelliklerinden dolayı sevildiği hissi yaşatılabilmelidir.

Kurdıkları hayalleri paylaşmaları için teşvik edilmeli ve kurduğu hayallere onunla birlikte eşlik edilmelidir.

Öğretmen aday yeterlik maddeleri için belirlenen durumlar tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Aday Yeterlik Maddelerinin Yazılmasında Kullanılan Durumlar

1. Öğretmenler yüksek düzeyde sosyal ve duygusal yeterliğe sahip olmalıdır.	2. Öğretmen öğrenci ilişkisini güçlü tutmada birinci derecede sorumluluğun öğretmende olduğunun bilincinde olunarak sıcak, destekleyici ve duyarlı öğretmen çocuk ilişkisi kurabilecek yeterlikte olunmalıdır.
3. Kendi menfi psikolojik durumlarını öğrencilere yansıtmamalıdır.	4. Öğretmen, sıcak ve saygılı sınıf etkileşimini modeller ve öğrencilerin diyalog kurmaları, birbirlerini tanımaları ve sosyal ve duygusal yetkinliklerini tartışmaları için sık sık fırsatlar sunar.
5. Çocuğun duygularının farkında olabilmesi için öğretmen duyguları tanımalı ve öncelikle kendi duygularının farkında olmalıdır. Kendisinin en çok hangi duygu durumlarını yaşayarak, iyi veya kötü gelen durumların analizini yapabilmelidir.	6. Öğrencileri isimleriyle tanır.
7. Duygusal olarak yüklü durumlarda bile, duygularını ve davranışlarını, öğrenciler için olumlu bir sınıf ortamını teşvik edecek sağlıklı şekillerde düzenleyebilmelidir.	8. Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı farkındalık gösterir ve yanıt verir ve her öğrenciyi bir birey olarak takdir ettiklerini gösterir.
9. Öğretmen her türlü duygusal tepkilerinin başkalarını nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır.	10. Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı farkındalık gösterir ve yanıt verir ve her öğrenciyi bir birey olarak takdir ettiklerini gösterir.
11. Öğretmen çocukların duygularını tanımalı, anlamalı ve duyguların davranışa dönüşme durumlarını bilmelidir.	12. Öğretmen her koşulda çocuğu önemser ve sınıf ortamında her ne durumda olursa olsun öğrenciyi görmemezlikten gelmez, herhangi bir durumu küçümseme ve alay konusu yapmayarak sağlıklı iletişim ve güvenli bağlanma gibi durumların oluşmasının önünü açmaya çalışır.
13. Öğretmenler çocukların karar alma sürecine rehberlik etmek için duyguların farkındalıklarını nasıl kullanacaklarına dair uygun tartışma ortamına yönlendirecekleri bilincinde olmalıdır. Söz gelişi bir karar vermeden önce, kendilerini kızgın veya incinmiş hissettiklerinde, duraklama ve düşünmelerine yardım etmek anlamına gelebilir, bu duruma paralel sakin olduğumuzda önemli kararlar almanın daha iyi olacağı açıklanır.	14. Her öğrenciyi adil ve eşit davranır.
15. Öğretmen kendi kararlarının başkalarının	16. İletişim becerilerinin öneminin farkında

refahını ve esenliklerini etkileme şekillerini önemsemelidir.

olunarak, öğrenciye karşı olumsuz bir durum belirtirken yapıcı dil kullanılmalıdır. Söz gelişi ödevini yapmakta zorlanan öğrenciye tavsiye ettiğim kaynaklardan ve yöntemlerden faydalanabilirsin, sınıfta uyumsuz davranan öğrenciye uyumlu davrandığın zaman arkadaşların rahatsız olmazlar gibi ifadeler kullanılabilir.

17. Duygusal becerilerin öğretilabilir olduğunu açıklayarak, duygular hakkında konuşmalara öncülük etmelidir.

18. Ebeveynler ve aileleriyle etkili iletişim içerisinde olunmalıdır. Öğrenci gözlemlerini ebeveyn ve aile ile paylaşıp, öğrenci ile ilgili gerekli geri bildirimleri almalıdır.

19. Öğretmen, başkalarının bakış açılarının kendi görüşlerinden farklı olabileceği konusundaki anlayışın kültürel olarak farkındadır.

20. Öğretmen özellikle sınıf yönetiminde mümkün olduğunca az otoriter kişilik özelliklerini sergilemelidir.

21. Kültürel geçmiş ve kültürel çeşitlilik ile karakterize olmuş öğrencilere saygılıdır.

22. Disiplin kavramını eğitim öğretim ortamlarında uygularken, bu kavramın gereklilikleriyle ilgili durumlar iyi bilinmeli ve disiplinli olmakla otoriter olmak birbirinden ayırt edilmelidir. Söz gelişi disiplinin katılık sertlik olmasından ziyade tutarlılık olduğu gibi durumlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

23. Kültürel geçmiş ve kültürel çeşitlilik ile karakterize olmuş öğrencilere öğrenciler için geliştirilen farklı öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibidir.

24. Öğrenci merkezli disiplin anlayışıyla hareket etmelidir.

25. Öğretmen sosyal değerleri önemseyerek, meslektaşlarına, çocuklara ve çocukların ailelerine büyük saygı duymalıdır.

26. Öğretmen, öğrencilerin SDÖ stratejilerini yansıtmamasını ve kullanmasını teşvik ederek davranış zorluklarını saygılı ve gizli bir şekilde yönlendirir ve bunu tüm öğrenciler arasında tutarlı bir şekilde yapar.

27. Birden fazla doğru cevaba saygı gösteren tartışmaları kolaylaştırır ve öğrencilerin düşüncelerine ilgi gösterir.

28. Sınıf içerisinde dışa dönük kişilik tipinin gerektirdiği tutum ve davranışlar sergilenmelidir.

29. Öğrencinin her türlü gelişimini gözetir ve gerektiğinde raporlaştırarak ilgili paydaşlara bilgi verir.

30. Öğretmen her türlü eğitim programı uygulamalarında istekliliğini öğrenciye ve okul kültürüne yansıtılmalıdır.

31. Öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlilikler üzerine düşünmesi için zaman ve rehberlik sağlar.

32. Çocuğun hangi alanda olursa olsun, “iyi” denilebilecek yeteneklerini gözlemlenmeye çalışır ve belirlendikten sonra destekler.

33. Öğretmen, öğretimi öğrencilerin ilgi/motivasyonuna göre tasarlar ve öğrencilerin bakış açılarını ifade etmeleri, bilgiyi birlikte yapılandırmaları ve öğrenmeleri hakkında seçimler yapmaları için sık sık fırsatlar sunar.

34. Öğretmen, öğrenme hedefleri ve öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapıp yapmayacakları ve nasıl işbirliği yapmaları gerektiği gibi sınıf etkinliklerini tanıtırken öğrencilere net rehberlik sağlar.

35. Öğrencilerde topluluk hizmeti etkinliklerini geliştirmek için öğretmen öğrencilerle birlikte çalışmalı, çevrelerine katkı

36. Kendi dersinin içerisinde ve sınıf rehberlik saatlerinde SDÖ becerilerinden bahsederek, öğrencilerle SDÖ hakkında konuşmalı, beyin fırtınası gibi tekniklerle süreci

- sunabilecekleri iş paylaşımları yapmalarını sağlamak için rehber olmalıdır.
37. Öğretmen, öğrencilere sınıf projeleri, işlemleri veya rutinleri etrafında karar vermeye katkıda bulunmaları için gelişimsel olarak uygun fırsatlar sağlar.
38. Öğrenme ve öğretme stratejilerinde mümkün olduğunca işbirlikçi yaklaşımların uygulanması gerektiğinin bilincinde olunmalıdır.
39. Öğretmen öğrencileri SDÖ ile akademik içerik arasında bağlantı kuran anlamlı tartışmalara dahil eder.
40. Modelleme, uygulama, geri bildirim ve rehberlik yoluyla etkinlik oluşturmaya çalışmalıdır.
41. Öğretmen, günlük sınıf rutinlerinde öngörülebilirlik yaratır, öğrencilere yaklaşan etkinlikler için ipuçları verir ve gerektiğinde sınıf prosedürlerine ilişkin hatırlatmalar sağlar.
42. Sosyal ve Duygusal Öğrenme becerileri ve etkili öğretimin birleşmesinden oluşan pedagojik alan bilgisine sahip olunmalıdır.

Okul aday yeterlilik maddeleri için belirlenen durumlar tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Aday Yeterlik Maddelerinin Yazılmasında Kullanılan Durumlar

1. Okul çalışanlarının Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi öğrenmesi, bu gelişim için plan yapabilmesi ve yansıtabilmesi için fırsatlar yaratmalı ve bu gelişimi öncelikli hale getirmelidir.	2. Çalışanların iş birliği içinde çalışabilecekleri, önceden belirlenmiş, düzenli ve özel zamanlar yaratılmalıdır.
3. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi öğretmenin mesleki gelişim programlarına dahil etmelidir.	4. Değer, inanç ve amaçlarla oluşturulmuş bir güven ortamı sağlamalıdır.
5. Okulun tüm paydaşlarının Sosyal ve Duygusal öğrenmeyi yansıtan ortak bir vizyon belirlemesi için onları teşvik etmelidir.	6. Mevcut toplantıların içeriğine yetişkinlerin birbirleriyle kişisel olarak iletişim kurdukları, taktir ve düşüncelerini paylaştıkları zamanlar yerleştirmelidir.
7. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında sözleri ve eylemleriyle uygun sosyal davranışı modelleyebilmeleri için SDÖ’yü öğretmenin mesleki gelişimine dahil etmelidir.	8. Sınıf ortamı, öğretim uygulamaları ve sosyal ve duygusal öğrenme pratikleri hakkında geri bildirim sağlamak için düzenli sınıf ziyaretleri yapılmalıdır.
9. Kendi sosyal ve duygusal yeterlik ve gelişimlerini modellemenin yollarını belirlemelidir.	10. Tüm okul personelinin ve öğrencileri destekleyici yapıda olmalıdır.
11. Yönetim modelleri arasından hiyerarşik ve yönlendirici model yerine özellikle öğretmenleri ve yerel topluluğu içine alan kapsayıcı modeli benimsemelidir.	12. Yöneticilerin birlikte çalıştığı işlerin paylaşıldığı bir ekip olmalı ve bu ekiple birlikte tepeden değil merkezden yönetim sağlanmalıdır.
13. Okuldaki her türlü işin dışında değil tam ortasında olarak iş arkadaşlarıyla birlikte çalışmalıdır.	14. Okul liderlerinin yetişkin öğrenme kuramını bilmesi ile, yetişkinlerdeki öğrenmenin sırasıyla nasıl gerçekleştiği, yetişkinlerle çalışırken ve onların değişimini hedeflerken

15. Çalışan ve öğrencilerle daha güven verici iletişimi sağlamak ve olumlu okul iklimini oluşturabilmek için okul koridor ve diğer sosyal alanlarında mümkün olduğunca fazla zaman geçirilmelidir.
17. Farklı yerlerdeki diğer yöneticilerle birlikte bir araya gelerek farklı çalışmalara katılmalı ve fikir alışverişinde bulunmalıdır.
19. Ekolojik sistem kuramı ile bireyleri etkileyen farklı unsurlar olduğunu ve bireyin ailesi, okulu, bunlar arasındaki ilişki ve hatta politika gibi bireylerin yaşantısına etkisi uzak görünen etkenlerin aslında nasıl bir etkiye sahip olduğunun farkındalığı ile bireyin yaşantısında neleri değiştirip değiştiremeyeceğini öngörür
21. Okul içerisinde hali hazırda bulunan okul kültürünü okuması, bu kültürün nasıl oluştuğunu, altında yatan sebepleri iyi anlaması gerekmektedir.
23. Olumlu olan kültürleri desteklemek ve olumsuz olanları değiştirmek için çalışmalıdır.
25. Her çocuğun başarısını, dürüst, adaletli ve etik bir şekilde hareket ederek teşvik etmelidir.
27. Her çocuğun başarısını, politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayarak, bunlara cevap vererek ve etkileyerek teşvik eder.
29. Gerçek bir çatışma söz konusu olduğunda önemli olan öğrenme kültürünü devam ettirmek için açık ve etkili konuşmaların nasıl yapılacağını bilir.
31. Tüm okul personelinin öneri ve fikirlerini dinleyerek iletişime açık olmalıdır.
33. Çocuk merkezli disiplin stratejilerini öğrenmeleri ve geliştirmeleri için öğretmenler desteklenmelidir.
16. Sistem odaklı düşünme kuramını benimseyerek okulun birbirine bağlı birçok sistemi içinde barındırdığını ve bu sistemlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu aynı zamanda bu sisteme uzaktan bakarak bir bütün olarak sistemin nasıl işlediğini bilmelidir.
18. Düşünme sistemlerine farklı bakış açısını katarak ortaklaşa düşünmeyi sağlar ve kısa vadeli çözümlerin derinlemesine fayda sağlamayacağını bilir.
20. Okul içerisinde hali hazırda bulunan okul kültürünü okuması, bu kültürün nasıl oluştuğunu, altında yatan sebepleri iyi anlaması gerekmektedir.
22. Her çocuğun başarısını, öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, açıklanması, uygulanması ve bu sorumluluğun tüm paydaşlar tarafından paylaşılıp desteklenmesi ile teşvik etmelidir.
24. Her çocuğun başarısını ve okul kültürünü; çocuğun öğrenmesi ve personelin profesyonel gelişimini sağlayacak eğitici programını destekleyerek, besleyerek ve sürdürerek teşvik etmelidir.
26. Her çocuğun başarısını güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamı için organizasyonun, operasyonun ve kaynakların yönetimi ile teşvik etmelidir.
28. Her çocuğun başarısını, okul personeli ile işbirliği yaparak çeşitli topluluk çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap vererek ve topluluk kaynaklarını seferber ederek teşvik etmelidir.
30. Okul içerisinden ve dışarısından gelen fazla taleplere karşı öğretmenleri ve diğer personeli korumalıdır.
32. Çalışanların işyerlerinde aradıkları temel şeyin “güven” olduğunun bilincinden olarak, çalışanların güven içinde olacakları bir okul ortamı oluşturulması için çaba gösterilmelidir.
34. Kararlardan etkilenecek olan herkesin karar verme sürecine dahil olmasını ve karar vermede önderlik eden ekiplerin tüm okulu temsil etmesini sağlamalıdır.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında tespit edilen durumlar doğrultusunda aday yeterlilik maddelerini oluşturmak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar belirlenirken; SDÖ konusunda çalışma yapmış olmaları ve en az yüksek lisans mezunu olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu amaçla görüşme talebini kabul eden erken çocukluk eğitimi, sınıf eğitimi, çocuk gelişimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve eğitim programları ve öğretim alanlarındaki 8 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlara ait çeşitli bilgiler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Yeterlilik Belirleme Uzmanlarına Ait Bilgiler

Katılımcı	Mesleki Deneyim	Uzmanlık Alanı	Unvanı
1 nolu uzman	17 yıl	Erken Çocukluk Eğitimi	Doç Dr.
2 nolu uzman	16 yıl	Sınıf Eğitimi	Doç Dr.
3 nolu uzman	11 yıl	Çocuk Gelişimi	Dr. Öğretim Üyesi
4 nolu uzman	9 yıl	Eğitim Programları ve Öğretim	Doç. Dr.
5 nolu uzman	17 yıl	Eğitim Programları ve Öğretim	Doç. Dr.
6 nolu uzman	10 yıl	Eğitim Programları ve Öğretim	Uzman (YL mezunu)
7 nolu uzman	20 yıl	Rehberlik ve Psikolojik Danışman	Doç. Dr.
8 nolu uzman	4 yıl	Erken Çocukluk Eğitimi	Ar. Gör. (YL mezunu)

Tablo 15’de yeterlik belirleme uzmanlarına ait çeşitli bilgiler görülmektedir. Uzmanların 5’i Doç. Dr., 1’i Dr. Öğretim Üyesi, 1’i Ar. Gör. ve 1’i de uzman unvanlarına sahiptir. Uzmanların mesleki kıdemleri olarak ise 4 ve 20 yıl aralığında bir dağılım görülmektedir.

Uzman görüşü alma aşamasında ilk olarak, ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliliklerinin belirlenebileceği çeşitli durumlar görüşme öncesinde uzmanlara iletilmiştir. Daha sonra yapılan görüşmelerde iletilen durumların içerisinde yeterlik maddelerinin belirlenip belirlenemeyeceği, bilimsel olarak düzeltilmesi gereken durumlar ve araştırmanın bundan sonraki sürecinde faydalanabilecek temel referans kaynaklar hakkında görüş ve önerileri alınmıştır. Bu doğrultuda hazırlanacak yeterliklerin kuramsal yapısı için CASEL (2020)’in geliştirmiş olduğu *SDÖ Yeterlik Çerçevesi*’nin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çerçeve yaklaşımı *öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme*

olmak üzere beş temel yeterlik alanından oluşmaktadır. Hazırlanan yeterlik maddeleri için bu yeterlik alanlarının her biri boyut (yeterlik alanı) olarak belirlenmiş, maddeler “*yeterlik göstergeleri*” olarak kabul edilmiş ve *yeterlik gösterge maddeleri* (YGM) olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında aday YGM’leri yazılmıştır. Maddelerin yazımı esnasında; daha önce belirlenmiş olan durumlar, uzmanlardan elde edilen bilgiler, taranan yeni kaynaklar ve CASEL SDÖ Yeterlikler Çerçevesi dikkate alınmıştır. Araştırmanın daha sonraki aşaması, aday YGM’lerin kapsam, dil geçerliliği ve yeterlilik maddesi uygunluğunu sağlama aşamasıdır.

Bir veri toplama aracında ölçülmek istenen özellik ile ölçek maddeleri arasında bağıntı bulunmalıdır. Bu bağıntı ölçme aracının geçerliliğine ilişkin bir durumdur. Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliğine kapsama (kapsam geçerliliği) denilmektedir. Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (McGartland vd., 2003). Bu aşamada çalışma grubu olarak belirlenen uzmanlara ulaşılarak aday YGM’lerin kapsam ve dil geçerliliği uygunluk testi yapılmıştır. Araştırmada ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere üç farklı boyutta yeterlik göstergeleri belirlendiği için, her bir boyuta katkı getirebilecek farklı alanlardan uzmanlar, ilgili çalışma gruplarında yer almıştır. Uzmanlardan yeterlik maddelerine ilişkin uygun/uygun fakat düzeltilebilir/uygun değil seçenekleri sunulmuş ve her bir madde için bunlardan birisini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca “uygun fakat düzeltilebilir” seçeneğini işaretlemeleri durumunda maddeyle ilgili düzeltilebilecek hususun belirtilmesi gerektiği iletilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre; bazı maddeler olduğu gibi kabul edilmiş, bazı maddeler elenmiş (kapsamdan çıkarılmış), bazı maddelerin boyutları değiştirilmiş ve bazı maddeler ise düzeltilerek yeniden yazılmıştır. Yeniden yazılan bazı maddelere ait örnekler tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Uzman Görüşlerine Göre Düzenlenen Bazı Maddelerden Örnekler

Maddenin ilk hali	Uzmanlardan gelen bazı dönütler	Maddenin düzeltilmiş hali
Çocuğun okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevresinin duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.	“Değiştirmek kelimesi yerine etkilemek fiili kullanılabilir.” “Çocuğunun okul, mahalle vb gibi sosyal ortamların duygularını nasıl etkilediğini fark eder.” “Takip eder ifadesi açık değil. Nasıl takip eder? Takip aşırı müdahale olabilir mi?”	Okul, mahalle gibi sosyal ortamların çocuğunun duyguları üzerindeki etkisinin farkındadır.
Çocuğun gelişmeye açık yanlarını geliştirecek fırsatlar sunar.	“Yüklem düzenlenebilir.” “Cümle daha anlamlı düzenlenebilir.” “Çocuğun gelişmeye açık yanlarını farketmek denilebilir”	Çocuğunun gelişmeye açık yanlarını fark etmesine yardımcı olur.
Çocuğunun kişisel ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda çocuğuna rehberlik yapar.	“Kişilik kullanılabilir.” kavramı	Çocuğunun kişisel ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda çocuğuna rehberlik yapar.
Öğrencilerde “yetenek”, “bilgi” ve “yeterliliğin” öğrenme süreciyle entegrasyonunu sağlar.	“Cümle uzun olmuş, tam anlaşılmıyor, bölünebilir.” “Bu durumların hepsi ayrı ayrı unsurlardır ayrı ayrı ele almakta fayda var.”	Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine rehberlik eder.
Öğrencilere yaptığı akademik yardımlarda gereğinden fazla akademik yardım yapmayarak sınır çizer.	“Yeterince yardım eder diyebilirsiniz. İki kez akademik yardım ifadesi kullanmışsınız.” “Sınırlı tutar şeklinde yüklem olabilir.” “Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde... şeklinde düzenlenebilir.”	Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiği yardımı sınırlı tutar.
Ders dışında ulaşılabilir olur.	“Sınırı nedir gece bir mi?”	Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (uygun zaman ve mekanlarda)

	“Uygun zaman ve mekanlarda gibi ifade eklense daha güzel olur.”	ulaşılabilir.
Öğrencilerin ilgi, yetenek, güçlü ve geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek yapıda ekstra eğitim programları (atölye, laboratuvar çalışmaları vs.) uygulanır.	“Ekstra kavramı muğlak, bunun yerine başka bir kavram kullanılmalı (ek etkinlikleri içeren vb.)” “Bizdeki sorun herkesi aynı atölyeye veya etkinliğe dahil ediyoruz, ilgi yetenek vey bireysel farklara dikkat etmiyoruz.”	Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için atölye, laboratuvar vb. yerlerde eğitim programları uygulanır.
	“Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini, güçlü ve geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek yapıda ekstra eğitim programları (atölye, laboratuvar çalışmaları vs.) uygulanır.”	
“Öğrencilere kapasitesine ve gücüne uygun görev ve sorumlulukları (kulüp görevleri, sunuculuk, nöbet vb) deneyimleme fırsatı sunar.”	“Kapasite ve güç arasında nasıl bir ayrım yaptınız bu açık değil. Önerme içerik açısından düzeltilebilir. Güç neyi ifade ediyor belli değil, yoruma açık.” “Cümle uzun olduğu için anlaşılmıyor, bilimsel kültürel anlamda alanlardaki kulüpler şeklinde düzenlenebilir.”	Bilimsel, kültürel, spor vb. alanlardaki öğrenci kulüpleri aktif faaliyet gösterir.
“Öğrencinin ilgi alanları ve amaçlarının belirlenebileceği, kariyer rehberliğinin sağlanabileceği eğitim ve rehberlik programları düzenlenir.”	“Öğrencinin ilgi alanları ve amaçlarının belirlenebileceği eğitim ve rehberlik programları düzenlenir. ve Öğrencinin kariyer rehberliğinin sağlanabileceği eğitim ve rehberlik programları düzenlenir. şeklinde 2 ayrı madde olarak yer alabilir.”	Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini anlamalarını kolaylaştıracak kariyer danışmanlığı uygulanır.

Tablo 16’da uzman görüşlerine göre düzenlenen bazı maddeler görülmektedir.

Araştırmmanın her üç boyutu için örnek veri setleri ek 7’de verilmiştir.

Araştırmada daha sonra mevcut yeterlik formları için son olarak tekrar uzman görüşü alınmış ve YGM’lerine nihai şekli verilerek ölçme aracı formu şeklinde düzenlenmiştir. Ölçme aracı olarak 3 boyutta (ebeveyn, öğretmen ve okul) farklı formlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın bu aşamasında ilk olarak her üç ölçme aracının yapı geçerliliği ve güvenilirlik testleri de yapılmıştır. Yapı geçerliliği, bir ölçekten elde edilen sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu belirlemeye yarar. Başka bir ifadeyle, hazırlanan ölçek maddelerinin belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Akyüz, 2018). Araştırmada her üç farklı ölçme aracında yapı geçerliliğini test etmek için uç (aykırı) değer analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Formların ve maddelerin güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach Alpha, Split-Half ve üst % 27-alt %27 güvenilirlik testleri yapılmıştır. Araştırmanın ölçümleriyle ilgili yapılan gerekli analizlerden sonra her üç boyuttaki yeterlik gösterge maddeleri belirlenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında ise belirlenen yeterlik maddelerinin formlar aracılığıyla paydaşlar üzerinde farklı değişkenlerle ölçümleri yapılmıştır. Bir başka ifadeyle, belirlenen yeterlik gösterge maddeleriyle ilgili paydaşlar üzerinde tarama kısmı gerçekleştirilmiştir. Her üç boyutta katılımcılardan toplanan verilerle yeterliklerin ne düzeyde bulunduğu çeşitli değişkenler aracılığıyla belirlenmiştir. Bu değişkenler ebeveyn boyutunda; yaş, eğitim seviyesi, çocuğunun eğitim gördüğü okul türü, çocuğunun akademik başarısı değişkenleri, öğretmen boyutunda; branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, SDÖ bilgi düzeyi, SDÖ'ye ilişkin bir eğitim alma durumu, sanatsal etkinliklere katılım değişkenleri, okul boyutunda ise; okul türü, okul kademesi, şube sayısı, öğretmen sayısı, okul hizmet yılı ve okul akademik başarısı değişkenleri olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin araştırmada kullanılma nedeni; SDÖ konusundaki ilgili alan yazın ve yeterlik maddelerinin değişkenlik gösterebilme durumlarıdır.

Araştırmada ebeveyn yeterlik göstergeleriyle ilgili katılımcı ebeveynlerle, okul yeterlik göstergeleriyle ilgili katılımcı öğretmen ve idarecilerle, öğretmen yeterlik göstergeleriyle ilgili de katılımcı öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Bu aşama belirlenen yeterlikleri ve oluşturulan yeterlik formlarını test etmek için araştırma sürecine alınmıştır. Bu nedenle bulunan sonuçlarla evrene genelleme gayesi oluşmamıştır. Elde edilen verilerle hem yeterlik formlarının geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış hem de yeterliklerin çeşitli değişkenlerle birlikte ölçümü yapılmıştır. Bu iki araştırma süreci için farklı gruplardan veri toplanmamıştır. Bir başka deyişle yeterlik formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışması için farklı bir veri setiyle işlem yapılmamıştır. Farklı bir veri toplanmamasının nedeni; elde edilen

verilerle gerek yeterlik maddelerinin test edilmesi gerekse sonuçlarla evrene genelleme gayesi olmamasıdır.

Araştırmanın sonucunda ilk olarak ortaokul veya lise kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn, öğretmen ve okullarda bulunması gereken yeterlikler belirlenmiştir. İkinci olarak ise belirlenen yeterliklerin paydaşlar üzerinde çeşitli değişkenlerle birlikte ölçümünün sonuçları belirlenmiştir. Elde edilen tüm sonuçlar ilgili yazın ışığında tartışılmıştır.

3.3.Araştırmanın Çalışma Grupları

Bu araştırmanın temel amacı; öğrencilerin SDÖ becerileri için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerini belirlemek ve sonuçlarının evrene genellenmesi gayesi güdülmeksizin bu yeterlikleri “test etmek” olduğu için çalışma grupları oluşturmak uygun görülmüştür. Çalışma grupları, yeterliklerin ne olduğunun ve (okul, öğretmen ve ebeveynlerin) yeterlikler açısından mevcut durumlarının nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla 2 farklı ekseninde oluşturulmuştur. Ebeveyn, okul ve öğretmen boyutlarıyla birlikte araştırma, toplamda 6 farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma gruplarının hangi amaç ve araştırma soruları doğrultusunda oluşturulduğu bilgisi Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Araştırmanın Çalışma Gruplarının Hangi Amaç Ve Araştırma Sorusuna Dair Oluşturulduğuna Yönelik Bilgiler

Araştırma Boyutu	Araştırma Sorusu	Amaç	Çalışma Grubu	Çalışma Grubunda Bulunan Kişi Sayısı
EBEVEYN BOYUTU	1.1.	OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesi.	Ebeveyn Yeterlik Uzman Çalışma Grubu	49
	1.2.	Ebeveyn yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması		
	1.3.	OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlik düzeylerinin belirlenmesi	Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubu	457
	1.4.	OLİDÖ’nün SDÖ Becerileri için Ebeveyn Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		

ÖĞRETMEN BOYUTU	2.1.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için <i>öğretmen yeterliklerinin</i> belirlenmesi.	Öğretmen Yeterlik Uzman Çalışma Grubu	63
	2.2.	<i>Öğretmen yeterlik formunun</i> geçerlik ve güvenilirlik çalışması		
	2.3.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için <i>öğretmen yeterlik</i> düzeylerinin belirlenmesi	Öğretmen yeterlik çalışma grubu	390
	2.4.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için <i>Öğretmen Yeterliklerinin</i> Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
OKUL BOYUTU	3.1.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için <i>okul yeterliklerinin</i> belirlenmesi.	Okul yeterlik uzman çalışma grubu	100
	3.2.	<i>Okul yeterlik formunun</i> geçerlik ve güvenilirlik çalışması		
	3.3.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için <i>okul yeterliklerinin</i> belirlenmesi.	Öğretmen ve idarecilerden oluşan okul yeterlik çalışma grubu	405
	3.4.	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için <i>Okul Yeterliklerinin</i> Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		

Tablo 17’de araştırmanın çalışma gruplarının hangi amaçlara ve araştırma sorularına yönelik olduğuna dair bilgiler görülmektedir. Çalışma gruplarına yönelik daha detaylı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Yeterlikleri Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Çalışma Grupları

Araştırmada *yeterlikleri belirlemek için* uzmanlardan oluşan 3 farklı çalışma grubu oluşturulmuştur;

1. *Ebeveyn Yeterlik Uzman Çalışma Grubu*, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn yeterliklerini belirlemek (1.1. araştırma sorusu için),
2. *Öğretmen Yeterlik Uzman Çalışma Grubu*, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek (2.1. araştırma sorusu için),

3. *Okul Yeterlik Uzman Çalışma Grubu*, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul yeterliklerini belirlemek (3.1. araştırma sorusu için) amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.1.1.Ebeveyn Yeterlik Uzman Çalışma Grubu

Eğitim ve psikoloji alanlarında ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilmek istenen ölçek ile ölçülmek istenen özellik arasında tutarlı bir bağlantı olması amaçlanır (Yurdugül, 2005). Ölçeğin geliştirilme aşaması, genellikle deneysel süreç ya da kuramsal süreçlerle gerçekleşir. Büyük örneklem gruplarında ölçek maddelerinin test edilmesinden (deneysel süreç) önce daha az katılımcılı gruplarda kuramsal süreç gerçekleştirilebilir. Bu kuramsal süreçte aday ölçek formundaki maddelere ilişkin uzman görüşleri alınmaktadır. Bu sayede uzmanlar arasındaki görüşler test edilebilir. Ayrıca kapsam geçerlik oranları ile araştırma nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen bir sürece dönüşebilir (McGartland vd., 2003; Yurdugül, 2005).

Öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için oluşturulan ebeveyn yeterliklerinin kapsam, dil geçerliliği ve SDÖ açısından uygunluğunu belirleyebilmek için *ebeveyn yeterlik uzman çalışma grubu* oluşturulmuştur. Bunun için, ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile çocuklarının SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveynlerin yeterliklerini en iyi belirleyebilecek olan uzmanlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların *psikolojik danışmanlık ve rehberlik, gelişim psikolojisi, çocuk gelişimi* ile *öğrenme bilimleri* alanlarında görev yapıyor olmaları, bu alanlardan en az yüksek lisans seviyesinde eğitim almış olmaları ve SDÖ konusunda bilgi ve farkındalıkları olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütlere göre uzman katılımcı bulabilmek için üniversitelerin web sayfaları taranarak toplamda 420 uzmanın iletişim adresine ulaşılmıştır. Ayrıca yakın akademik camiadan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen kritere uygun olup araştırmada uzman olarak yer almayı kabul edenler de bu uzman gruba dahil edilmiştir. Daha sonra belirlenmiş olan uzmanlara elektronik posta yöntemiyle ulaşılmış, araştırmanın amacı ve soruları belirtilmiş ve araştırma daveti gönderilmiştir. Bu uzmanların 49'undan dönüş sağlanmıştır. Uzmanlara ait bilgiler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Ebeveyn Yeterlikleri İçin Uzman Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Alanındaki Uzmanlar (f)	Gelişim Psikolojisi Alanındaki Uzmanlar (f)	Çocuk Gelişimi Alanındaki Uzmanlar (f)	Öğrenme Bilimleri Alanındaki Uzmanlar (f)
Eğitim Durumu	Yüksek L.	7	1	2	2
	Doktora	20	11	6	-
Unvanı	Uzman	5	1	2	2
	Öğretim Görevlisi	-	-	-	-
	Araştırma Görevlisi	2	1	-	-
	Dr. Öğr. Ü.	10	4	5	-
	Doçent	5	5	1	-
	Profesör	5	1	-	-
Hizmet Yılı	0-5 yıl	3	-	2	1
	6-10 yıl	4	1	4	1
	11-15 yıl	3	-	1	-
	16-20 yıl	7	5	1	-
	21-25 yıl	6	5	-	-
	26-30 yıl	4	1	-	-
Toplam		27	12	8	2

Tablo 18 incelendiğinde *Ebeveyn Yeterlik Uzman Çalışma Grubunun* psikolojik danışmanlık ve rehberlik (n=27), gelişim psikolojisi (n=12), çocuk gelişimi (n=8) ve öğrenme bilimleri (n=2) olmak üzere 4 farklı alandan; 37'si doktoralı 12'si Yüksek lisanslı; çoğunluğu Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmakta olan toplam 49 uzmandan oluştuğu gözlenmektedir.

3.3.1.2.Öğretmen Yeterlik Uzman Çalışma Grubu

Öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için oluşturulan öğretmen yeterliklerinin kapsam, dil geçerliliği ve SDÖ açısından uygunluğunu belirleyebilmek için *Öğretmen Yeterlik Uzman Çalışma Grubu* oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu için,

Ölçüt (kriter) Örneklem Yöntemi ve *Kolay Ulaşılabilir* Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi ile öğrencilerinin SDÖ becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yeterliklerini en iyi belirleyebilecek olan uzmanlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların *psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim programları ve öğretim ile eğitim yönetimi ve denetimi* alanlarında görev yapıyor olmaları, bu alanlardan en az yüksek lisans seviyesinde eğitim almış olmaları ve SDÖ konusunda bilgi ve farkındalıkları olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca yakın akademik camiadan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenen kritere uygun olup araştırmada uzman olarak yer almayı kabul edenler de bu uzman gruba dahil edilmiştir.

Bu doğrultuda uzmanlara ulaşabilmek için yine üniversitelerin web sayfaları taranarak toplamda 820 uzmanın iletişim adresine ulaşılmıştır. Belirlenmiş olan uzmanlara elektronik posta yöntemiyle ulaşılmış, araştırmanın amacı ve soruları belirtilmiş ve araştırma daveti gönderilmiştir. Bu uzmanların 63'ünden dönüş sağlanmıştır. Uzmanlara ait bilgiler Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Yeterlikleri İçin Uzman Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		Eğitim Programları ve Öğretim (f)	Eğitim Yönetimi (f)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (f)
Eğitim Durumu	Yüksek L.	10	4	2
	Doktora	28	15	4
Unvanı	Uzman	5	1	-
	Öğretim Görevlisi	-	-	-
	Araştırma Görevlisi	5	3	-
	Dr. Öğr. Ü.	10	4	2
	Doçent	10	5	2
	Profesör	8	6	2
Hizmet Yılı	0-5 yıl	3	2	
	6-10 yıl	3	4	2
	11-15 yıl	10	3	
	16-20 yıl	9	4	

21-25 yıl	6	4	2
26-30 yıl	4	2	2
Toplam	38	19	6

Tablo 19 incelendiğinde *Öğretmen Yeterlik Uzman Çalışma Grubu* eğitim programları ve öğretim (n=38), eğitim yönetimi (n=19) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık (n=6), olmak üzere 3 farklı alandan; 47'si doktoralı 16'sı yüksek lisanslı; çoğunluğu eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olan toplam 63 uzmandan oluşmaktadır.

3.3.1.3.Okul Yeterlik Uzman Çalışma Grubu

Öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için oluşturulan okul yeterliklerinin kapsam, dil geçerliliği ve SDÖ açısından uygunluğunu belirleyebilmek için *Okul Yeterlik Uzman Çalışma Grubu* oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu için, *Ölçüt (kriter)* Örneklem Yöntemi ve Kolay Ulaşılabilir Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi ile öğrencilerinin SDÖ becerilerini geliştirmek için okullarda bulunması gereken yeterliklerini en iyi belirleyebilecek olan uzmanlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların *psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim programları ve öğretim ile eğitim yönetimi ve denetimi* alanlarında görev yapıyor olmaları, bu alanlardan en az yüksek lisans seviyesinde eğitim almış olmaları ve SDÖ konusunda bilgi ve farkındalıkları olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca yakın akademik camiadan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenen ve kritere uygun olup araştırmada uzman olarak yer almayı kabul edenler de bu uzman gruba dahil edilmiştir.

Belirlenen bu ölçütlere göre uzman katılımcı bulabilmek için üniversitelerin web sayfaları taranarak toplamda 820 uzmanın iletişim adresine ulaşılmıştır. Ayrıca yakın akademik camiadan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda belirlenen kritere uygun olup araştırmada uzman olarak yer almayı kabul edenler de bu uzman gruba dahil edilmiştir Daha sonra belirlenmiş olan uzmanlara elektronik posta yöntemiyle ulaşılmış, araştırmanın amacı ve soruları belirtilmiş ve araştırma daveti gönderilmiştir. Bu uzmanların 100'ünden dönüş sağlanmıştır. Uzmanlara ait bilgiler Tablo 20'de belirtilmiştir.

Tablo 20. Okul Yeterlikleri İçin Uzman Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		Eğitim Programları ve Öğretim (f)	Eğitim Yönetimi (f)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (f)
Eğitim Durumu	Yüksek L.	11	5	7
	Doktora	37	30	10
Unvanı	Uzman	5	3	3
	Öğretim Görevlisi	-	-	-
	Araştırma Görevlisi	6	2	4
	Dr. Öğr. Ü.	15	9	4
	Doçent	10	10	2
	Profesör	9	11	4
Hizmet Yılı	0-5 yıl	4	2	5
	6-10 yıl	5	2	2
	11-15 yıl	10	6	3
	16-20 yıl	8	10	4
	21-25 yıl	10	10	2
	26-30 yıl	11	5	2
Toplam		48	35	17

Tablo 20 incelendiğinde *Okul Yeterlik Uzman Çalışma Grubu* eğitim programları ve öğretim (n=48), eğitim yönetimi (n=35) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık (n=17), olmak üzere 3 farklı alandan; 77'si doktoralı, 23'ü yüksek lisanslı; çoğunluğu eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olan toplam 100 uzmandan oluşmaktadır.

3.3.2. Yeterlik Formlarının Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması ve Yeterliklerin Mevcut Durumunu Belirlemek Amacıyla Oluşturulan Çalışma Grupları

Ebeveyn, öğretmen ve okul boyutlarının her birinde ayrı ayrı oluşturulan yeterlik formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve mevcut durumları belirlemek için 3 farklı *çalışma grubu* oluşturulmuştur:

1. *Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubu*, (1.2., 1.3. ve 1.4. araştırma soruları için),
2. *Öğretmen Yeterlik Çalışma Grubu*, (2.2, 2.3 ve 2.4 araştırma soruları için) ve
3. *Okul Yeterlik Çalışma Grubu*, (3.2., 3.3. ve 3.4. araştırma soruları için) bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunu bazı değişkenler açısından ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.2.1.Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubu

Araştırmının *Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubu*, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş olan YGM’lerin test edildiği ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu ebeveynlerin belirlenmesinde öncelikle ortaokul veya lise kademesinde öğrenim gören en az bir çocuğa sahip, olma durumları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öte yandan yeterliklerin oluşturulması aşamasında tüm ebeveynlere hitap etmesi hedeflendiği için, çalışma grubunda yer alacak ebeveynleri belirlerken de buna paralel olarak örneklemin kapsayıcı nitelikte olması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışma grubu belirlerken *ölçüt örnekleme* yönteminin yanı sıra *maksimum çeşitlilik* ve *kolay ulaşılabilir* örnekleme yöntemleri de kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunda maksimum çeşitliliği sağlamak için (1) farklı tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine, (2) eğitim düzeyi açısından her eğitim kademesinden mezun olan ebeveynlere ve (3) genç yetişkin ve orta yetişkin yaş gruplarında olan ebeveynlere; kolay ulaşılabilirlik açısından ise Kocaeli ilinden ulaşılabilen ebeveynlere yer verilmiştir. Buna göre 457 ebeveyn, araştırmanın *Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubunda* yer almıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerle ilgili çeşitli bilgiler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	266	58
	Erkek	191	42
Yaş	40 altı	114	25
	41-50 arası	287	62
	51-60 arası	30	7
	61 ve yukarısı	26	6

Medeni durum	Evli	405	88
	Bekar	52	12
Eğitim Düzeyi	İlkokul	22	4
	Ortaokul	36	8
	Lise	121	26
	Lisans	223	49
	Yüksek Lisans	25	6
	Doktora	30	7
Çocuğunun Öğrenim Gördüğü Okul Türü	Ortaokul	129	28
	Özel Ortaokul	59	12
	Özel Anadolu Lisesi	42	9
	Anadolu Lisesi	69	15
	Fen Lisesi	71	16
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	42	9
	İmam Hatip Lisesi	45	11
Toplam		457	100

Tablo 21 incelendiğinde 457 kişiden oluşan Ebeveyn Yeterlik Çalışma Grubunun 266'sı kadın (%58), 191'i erkek (%42); 401 kişinin 50 yaşın altında (% 87) olduğu; 52'sinin (%12) evli olmadığı; 22'sinin ilkokul (%4), 36'sının ortaokul (%8), 121'inin lise (%26), 223'ünün lisans (%49), 25'inin yüksek lisans (%6) ve 30'unun doktora (%7) düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Çocuklarının öğrenim gördükleri okullar olarak ise, 129'u ortaokul (%28), 59'u özel ortaokul (%12), 42'si Özel Anadolu Lisesi (%9), 69'u Özel Anadolu lisesi (%15), 71'i Fen Lisesi (%16), 42'si meslek lisesi (%9) ve 45'i İmam Hatip Lisesi (%11) şeklindedir.

3.3.2.2.Öğretmen Yeterlik Çalışma Grubu

Araştırmanın *Öğretmen Yeterlik Çalışma Grubu*, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş olan YGM'lerin test edildiği öğretmenlerden oluşmaktadır. Yeterlikler belirlenirken farklı özelliklere sahip olan tüm öğretmenleri kapsamı hedeflendiği için, çalışma grubunda yer alacak öğretmenleri belirlerken de buna paralel olarak örneklemin kapsayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle çalışma

grubunu belirlerken *maksimum çeşitlilik* ve *kolay ulaşılabilir* örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilirlik açısından Kocaeli ilinden ulaşılabilen ebeveynlere yer verilmiştir. Çalışma grubunda maksimum çeşitliliği sağlamak için ise (1) farklı tür okullarda görev yapan öğretmenlere, (2) lisansın yanı sıra lisans üstü eğitim düzeyindeki öğretmenlere, (3) çeşitli kıdemlere ve (4) branşlara sahip olan öğretmenlere yer vermeye dikkat edilmiştir. Ortaokul ve lise kademesinde öğretmen branşları çeşitlilik arz ettiğinden birbirine bilim dalı olarak yakın olan branşlar aynı kategoride toplanmaya çalışılmıştır. 390 Öğretmenlerden oluşan Öğretmen Yeterlilik Çalışma Grubuna ait branşların kategorileri Tablo 22’ de görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmen Yeterlilik Çalışma Grubuna Ait Branşların Kategorileri

Öğretmenlerin Branşları	Branş Kategorileri
Matematik Ve İlköğretim Matematik	Matematik grubu
Fen Bilimleri, Fizik, Kimya Ve Biyoloji	Fen grubu
Türkçe Ve Türk Dili Ve Edebiyatı	Türkçe grubu
Almanca ve İngilizce	Yabancı dil grubu
Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe ve Din Kültürü	Sözel grubu
Elektrik, Elektrik ve Elektronik ve Makine	Mesleki ve Teknik Grubu
Resim ve Müzik	Sanat Grubu

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Matematik ile İlköğretim Matematik, *Matematik* grubunda, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya ile Biyoloji *Fen* grubunda, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı *Türkçe* grubunda, Almanca ile İngilizce *Yabancı Dil* grubunda, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe ile Din Kültürü *Sözel* grubunda, Elektrik, Elektrik ve Elektronik ile Makine *Mesleki ve Teknik* grubunda, Resim ile Müzik *Sanat* Grubunda olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

Öğretmen Yeterlilik Çalışma Grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Yeterlik Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	237	61
	Erkek	153	39
Yaş	21-30 arası	15	4
	31-40 arası	96	25
	41-50 arası	186	47
	51-60 arası	81	21
	61-70 arası	12	3
Branş Grubu	Matematik grubu	66	17
	Fen grubu	66	17
	Yabancı Dil Grubu	45	12
	Türkçe Grubu	30	8
	Mesleki ve Teknik Grubu	69	18
	Sözel Grubu	69	18
	Sanat Grubu	45	12
Çalıştığı Okul Türü	Ortaokul (Resmi)	66	17
	Ortaokul (Özel)	33	9
	Anadolu Lisesi (Resmi)	65	17
	Anadolu Lisesi (Özel)	49	13
	Fen Lisesi	34	9
	Mesleki ve Teknik Lisesi	75	19
	İmam Hatip Lisesi	35	9
	Sosyal Bilimler Lisesi	33	9
Eğitim Düzeyi	Lisans	261	67
	Yüksek Lisans	117	29
	Doktora	12	4
0-10 yıl		45	12

Mesleki Kıdem	11-20 yıl	141	36
	21 yıl ve üstü	204	52
Toplam		390	100

Tablo 23’de görüldüğü gibi 390 kişiden oluşan öğretmen çalışma grubunun 237’si (%61) kadın, 153’ü (%39) erkektir. Branş gruplarına göre ele alındığında; matematik grubunda 66 (%17), fen grubunda 66 (%17), yabancı dil grubunda 45 (%12), Türkçe grubunda 30 (%18), Mesleki ve Teknik Grubunda 69 (%18), Sözel grubunda 69 (%18) ve Sanat grubunda 45 (%12) öğretmenin yer alması, branşları açısından öğretmenlerin birbirlerine yakın dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Yaş aralıklarına göre katılımcı öğretmenler; 21-30 arası 15 (%4), 31-40 arası 96 (%25), 41-50 arası 186 (%47), 51-60 arası 81 (%21) ve 61-70 arası 12 (%3) şeklinde en yüksek 41-50 ve 31-40 aralığında dağılım göstermektedirler. Eğitim düzeyine göre 261’i lisans (%67), 117’si yüksek lisans (%29) ve 12’si doktora (%4) düzeyinde olmak üzere ağırlıklı olarak lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalıştıkları okul türü açısından öğretmenler, 66 (%17) Resmi Ortaokul, 33 (%9) Özel Ortaokul, 65 (%17) Resmi Anadolu Lisesi, 59 (%15) Özel Anadolu Lisesi, 49 (%13) Fen Lisesi, 75 (%15) Mesleki ve Teknik Lisesi, 35 (%7) İmam Hatip Lisesi ve 33 (%9) Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri açısından ise 0-10 yıl aralığında 45 (%12), 11-20 yıl aralığında 141 (%36) ve 21 yıl ve üstü 204 (%52) öğretmen yeterlik çalışma grubunda yer almıştır.

3.3.2.3.Okul Yeterlik Çalışma Grubu

Araştırmada Ortaokul ve Lise kademelerindeki okulların SDÖ yeterliklerini belirlemek üzere *okul yeterlik çalışma grubu* oluşturulmuştur. Okul yeterlik çalışma grubunun belirlenmesi için iki aşamalı yol izlenmiştir. Birinci aşamada okullar, ikinci aşamada bu okullardan veri elde edilecek eğitimciler belirlenmiştir. Okulların belirlenmesinde ilk etapta kolay ulaşılabilir olması açısından Kocaeli ilinden ulaşılacak okullar belirlenmiştir. Daha sonra bu okullardan Maximum Çeşitlilik Örneklem Yöntemi doğrultusunda (1) özel okul ve resmi okul olmak üzere (2) her okul türüne ve (3) düşük, orta ve yüksek olmak üzere farklı sosyo ekonomik düzeylerde olanlarına yer verilmesi uygun görülmüştür. Okulların sosyo ekonomik durumlarının belirleyicisi olarak, bu okullardaki öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri baz alınmıştır. Bunun için okul yöneticileri ile iletişime geçerek velilerin sosyo ekonomik profilleri hakkında bilgi alınmıştır. Buna göre belirlenen 11

farklı okulda görev yapmakta olan 380'i öğretmen ve 25'i okul yöneticisi olan toplamda 405 katılımcı, *Okul Yeterlik Çalışma Grubunu* oluşturmuş ve kendi görev yaptıkları okullardaki mevcut duruma yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmada yer alan okullar, öğretmenler ve yöneticilere ait bilgiler tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Okul Yeterlik Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Okullar	Öğretmen ve idareci sayısı-frekans	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Okulun hizmet yılı	Akademik not ortalaması	Sosyo-ekonomik düzeyi
1.Anadolu Lisesi (Resmi)	47 (%12)	51-65 arası	600-799 arası	20-29 yıl arası	81-100 arası	Düşük
2.Anadolu Lisesi (Resmi)	41 (%10)	51-65 arası	800'den fazla	20-29 yıl arası	61-80 arası	Orta
Özel Anadolu Lisesi	44 (%11)	21-35 arası	200'den az	0-9 yıl arası	81-100 arası	Yüksek
Fen Lisesi	30 (%7)	36-50 arası	400-599 arası	10-19 yıl arası	81-100 arası	Orta
Mesleki ve Teknik Lise	42 (%10)	65'den fazla	400-599 arası	20-29 yıl arası	41-60 arası	Düşük
İmam Hatip Lisesi	32 (%8)	36-50 arası	400-599 arası	10-19 yıl arası	61-80 arası	Orta
Özel Fen Lisesi	31 (%8)	21-35 arası	200-399 arası	0-9 yıl arası	81-100 arası	Çok yüksek
Sosyal Bilimler Lisesi	33 (%8)	36-50 arası	400-559 arası	20-29 yıl arası	81-100 arası	Yüksek
1. Ortaokul	30 (%8)	65'den fazla	800'den fazla	10-19 yıl arası	61-80 arası	Orta
2.Ortaokul	42 (10)	36-50 arası	400-559 arası	30-39 yıl arası	81-100 arası	Orta
Özel Ortaokul	33 (%8)	36-50 arası	200-399 arası	11-20 yıl arası	81-100 arası	Yüksek
Toplam	405					

Tablo 24'de belirtildiği üzere 2 resmi Anadolu Lisesi, 1 Özel Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi, 1 Mesleki ve Teknik Lisesi, 1 İmam Hatip Lisesi, 1 Özel Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi ve 2 Ortaokul'dan veri toplanmıştır. Veri toplanan öğretmen ve idareci sayısı toplamda 405 kişi, okullarda görev yapan öğretmen sayıları en düşük

21-35 arası ve en yüksek 65 ve üstü, okulda öğrenim gören öğrenci sayısı en düşük 400-559 arası en yüksek 800'den fazla, okulun hizmet yılı en düşük 0-9 yıl arası en yüksek 30-39 yıl arası, okulun bir önceki dönem akademik not ortalaması en düşük 41-60 arası en yüksek 81-100 arası ve öğrenim gören çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta, yüksek ve çok yüksek şeklinde dağılım göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama işlemleri iki farklı amaç doğrultusunda iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada SDÖ yeterliklerinin belirlendiği formlar geliştirilmiş sonraki aşamada ise bu formlar kullanılarak ebeveyn, öğretmen ve okulların SDÖ yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında alan yazın taramasından elde edilecek yeterlik havuzunu/aday maddeleri belirlemek için bazı alan uzmanlarından elektronik posta veya bire bir görüşme ile görüş ve öneriler alınmıştır. Bu uzmanlardan alınan görüş ve öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmanın bundan sonraki sürecinde faydalanılabilecek kaynaklar
2. Alan yazından elde edilmiş mevcut durumların SDÖ konusunda uygunluğu,
3. Alan yazından elde edilmiş mevcut durumların içeriğinden çıkarılabilecek yeterlilik maddelerinin olup olmadığı,
4. Yeterlilik maddelerini yazarken kullanılabilecek SDÖ boyutları,
5. Yeterlilik maddeleri için hangi SDÖ yeterlik çerçevesinin/modelinin kullanılabileceği,
6. Araştırma ile ilgili farklı görüş ve öneriler.

Bu görüşme üzerine araştırmada CASEL (2020) modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Modele göre beş farklı boyutta (yeterlik alanı) düzenlenen aday yeterlik maddeleri yazılmıştır Maddelerin uygun olup olmadığına dair verilerin toplanması için, çevrim içi veri toplama aracından (Google forms) yararlanılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda her üç boyuta yönelik hazırlanan aday yeterlik göstergesi maddeleri, bundan sonraki aşamada form şeklinde düzenlenerek kapsam, dil geçerliliği ve yeterliliği yansıtması açısından uygunluklarını belirlemek üzere uzman çalışma gruplarının görüşlerine sunulmuştur. Formlar ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere üç boyut için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Formlarda her bir boyut için CASEL modelindeki beş temel yeterlik alanına paralel hazırlanan (öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık) aday maddeler

yazılmıştır. Her bir aday maddenin yanında uygun / uygun değil / uygun fakat düzeltilebilir seçenekleri oluşturularak katılımcı uzmanlardan görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Formlar çevrim içi veri toplama aracından Google Formlar aracılığıyla yazılmıştır. Ayrıca formların giriş kısmına SDÖ ve araştırmada kullanılan yeterlik alanlarıyla ilgili hatırlatıcı açıklama yazılmıştır. Oluşturulan formlar uzman çalışma gruplarındaki katılımcılara elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Her üç boyut için veri toplama süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Uzmanlara gönderilen araştırma davet e-posta metni, form erişim linkleri ve aday yeterlik madde formları ek 2’de yer almaktadır.

Uzman çalışma gruplarının görüşleri doğrultusunda analiz edilen ve yeniden düzenlenen aday gösterge maddeleri son şeklini vermek üzere tekrar 3 farklı alan uzmanına sunulmuş ve nihai şekli için olurları alınmıştır. Daha sonra ebeveyn, öğretmen ve okul yeterlikleri için ayrı ayrı olmak üzere hem çevrim içi veri toplama aracı (Google Formlar), hem de kâğıt olarak yeterlik formları oluşturulmuştur. Oluşturulan formların bir kısmı çevrim içi yolla, bir kısmı da basılı formlarla ilgili katılımcılara ulaştırılmıştır.

Veri toplamaya başlamadan önce hazırlanan yeterlik formlarındaki her bir gösterge ifadesi (maddesi), anlamı bozmadan ebeveyn, öğretmen ve okul odaklı olarak revize edilmiştir. Bu formlara daha sonra 5’li likert tipi dereceleme ile yönerge eklenmiş ve çevrim içi anket formları olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formun pilot uygulaması 2 tanesi Türkçe öğretmeni olmak üzere eğitim seviyesi düşük ve yüksek düzeyde olan 10 ebeveyn üzerinde gerçekleşmiştir. Bu uygulamada, formda 1 maddenin tam olarak anlaşılmadığı görülmüş ve madde yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemlerle birlikte ebeveyn yeterlik göstergeleri formuna son şekli verilmiştir. Ebeveynlerle veri toplama işlemi yaklaşık 2 aylık bir sürede gerçekleşmiştir.

Okul yeterliklerine ilişkin veriler lise veya ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden toplanacağı için öncelikle bu grup üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Formun pilot uygulaması 9 öğretmen üzerinde yapılmış, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun görünüş geçerliliği ilgili geri bildirimler alınmıştır. Buna göre 2 maddenin anlam olarak düzeltilmesi uygun görülmüştür. Son şekli verilen SDÖ okul yeterlik formu daha sonra öğretmenlere uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Okul yeterliklerini belirlemeye dönük veri toplama süreci ortalama 2 aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Araştırmanın öğretmen yeterliklerine ilişkin verilerde lise veya ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Öğretmen yeterlik formu diğer formlar gibi düzenlendikten sonra çevrim içi anket formu olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu formun pilot uygulaması 10 öğretmen üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan geri bildirimlere göre herhangi bir maddede düzeltme yapılmasına gerek duyulmamıştır. SDÖ öğretmen yeterlikleri formu ile öğretmenlerden veriler ortalama 2 aylık bir sürede toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerini ve bu boyutlarda mevcut durumu belirlemeye dönük olmak üzere 2 temel aşamadan oluşmaktadır. Araştırma sorularına uygun olarak belirlenen veri analizleri tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Araştırma Sorularına Yönelik Yapılan Analizler

Araştırma Sorusu	Amaç	Yapılan Analiz
1.1.	OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesi.	<i>Lawshe tekniği</i> ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi.
1.2.	Ebeveyn Yeterlik Formunun Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışmasının Yapılması	Geçerlik ve güvenilirlik analizi için açımlayıcı faktör analizi, cronbach alpha, split half ve üst %27-alt %27 güvenilirlik analizi.
1.3.	OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel istatistikler.
1.4.	OLİDÖ’nün SDÖ Becerileri için Ebeveyn Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	
	• Yaşlarına göre farklılaşmanın belirlenmesi	Tek Yönlü Anova
	• Eğitim seviyeleri açısından ilişki durumunun incelenmesi	Pearson Korelasyon
	• Çocuğunun eğitim gördüğü okul türüne göre farklılaşmanın incelenmesi	Tek Yönlü Anova
	• Çocuğunun akademik başarısı açısından ilişkinin incelenmesi	Pearson Korelasyon

2.1.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi.	Lawshe tekniği ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi.
2.2.	Öğretmen Yeterlik Formunun Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışmasının Yapılması	Geçerlik ve güvenilirlik analizi için açımlayıcı faktör analizi, cronbach alpha, split half ve üst %27-alt %27 güvenilirlik analizi.
2.3.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için öğretmen yeterlik düzeylerinin belirlenmesi	Betimsel istatistikler.
	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için Öğretmen Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	
	• Branşına göre farklılaşma	Tek Yönlü Anova
	• Eğitim düzeyine göre farklılaşma	Tek Yönlü Anova
2.4.	• Mesleki kıdemine göre farklılaşma durumu	Tek Yönlü Anova
	• SDÖ bilgi düzeyi açısından ilişki	Pearson Korelasyon
	• SDÖ'ye ilişkin bir eğitim alma	Bağımsız örneklemli t testi
	• Sanatsal etkinliklere katılımları açısından ilişkisi	Pearson Korelasyon
3.1.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için okul yeterliklerinin belirlenmesi.	Lawshe tekniği ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi.
3.2.	Okul Yeterlik Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	Geçerlik ve güvenilirlik analizi için açımlayıcı faktör analizi, cronbach alpha, split half ve üst %27-alt %27 güvenilirlik analizi.
3.3.	OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için okul yeterlik düzeylerinin belirlenmesi.	Betimsel istatistikler.
	OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri için Okul Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	
	• Okul türüne göre farklılaşma	Tek Yönlü Anova

	Okul kademelerine göre Tek Yönlü Anova farklılaşmakta
3.4.	Şube sayısına göre Tek Yönlü Anova farklılaşma
	Öğretmen sayısına göre Tek Yönlü Anova farklılaşma
	Okul hizmet yılına göre Tek Yönlü Anova farklılaşma
	Okulun akademik başarısı Pearson Korelasyon açısından ilişkisi

3.5.1. Yeterliklerin Belirlenmesine İlişkin Veri Analizi

Araştırmanın yeterliklerinin belirlenmesi iki aşamalı bir veri analizi süreci ile yürütülmüştür. İlk *Lawshe tekniği* ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesiyle yapılan maddelerin kapsam, dil geçerliği ve yeterlik maddelerine uygunluk durumlarının belirlenmesine yönelik analizler. İkincisi yeterlik formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yönelik veri analizlerdir.

3.5.1.1. Maddelerin Kapsam, Dil Geçerliği Ve Yeterlik Maddelerine Uygunluk Durumlarını Belirlemek İçin Yapılan Veri Analizi

Veri analizinde ilk olarak yeterlik maddelerinin kapsam, dil geçerliliği ve yeterlilik maddelerine uygunluk durumları ele alınmıştır. Bu aşamada uzman görüşleri arasındaki uyumu belirlemek için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen alan yazında *Lawshe Tekniği* olarak bilinen teknik kullanılmıştır. Bu teknikte sırasıyla şu işlemler uygulanmaktadır (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005);

- 1) Alan uzmanlarının belirlenmesi
- 2) Ölçek aday maddelerinin hazırlanması
- 3) Uzman görüşlerinin alınması
- 4) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması
- 5) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlilik indekslerinin hesaplanması
- 6) Kapsam geçerlik oranlarının belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi

Analiz işlemi için 4, 5 ve 6. işlem basamakları uygulanmıştır. Buna göre ilk etapta veri toplama formunda her bir madde için uygun/uygun fakat düzeltilebilir/uygun değil seçeneklerine verilen yanıtlar doğrultusunda kodlama yapılmıştır. Buna göre uygun seçeneği için =1, uygun fakat düzeltilebilir seçeneği için =1, uygun değil

seçeneği için =0 kodlamaları yapıp EXCELL programına veriler aktarılmıştır. Analiz işleminde maddelerin kapsam geçerlilik oranlarını (KGO) belirlemek üzere Lawshe, (1975) tarafından geliştirilen;

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

formülü kullanılmıştır.

Bu formülde Ng = maddeye gerekli/uygun diyenleri, N= maddeye cevap veren toplam katılımcı sayısını temsil etmektedir. Elde edilen KGO katsayısı 0 ya da negatif bir değer olduğunda bu maddeler elenir. Kalan maddeler içinse Tablo 26’da belirtilen kritik değerlerle kıyaslama yapılmaktadır (Lawshe, 1975).

Tablo 26. Maddelerin 0.05 Anlamlılık Düzeyinde KGO’ları İçin Minumum Değerler

Uzman Sayısı	Minumum Değer	Uzman Sayısı	Minumum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdugül, (2005).

Tablo 26’da KGO’larının karşılaştırılacağı kritik değerler gösterilmektedir. KGO katsayıları hesaplandıktan sonra uzman sayılarına göre bu kritik değerlerle kıyaslanmalı ve kritik değerlerin altında kalan maddeler elenmelidir (Lawshe, 1975).

Araştırmanın bu kısmında, bahsedilen bu aşamalara göre tüm maddelerin KGO analizleri yapılmış ve kritik değerlerin altında kalan maddeler elenmiştir. Daha sonraki aşamada uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre madde analizlerine devam edilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı ile birlikte uzmanlardan gelen bütün yorumlar okunmuş, bu yorumlara göre maddeler en uygun olduğu düşünülen haliyle yeniden yazılmıştır. Uzman yorumlarından; “madde farklı bir maddeyi kapsıyor”, “maddenin benzeri farklı bir boyutta var” ya da “madde farklı boyutta olmalı” yorumları olduğundan bu yorumlara göre madde

elemesi (kapsamdan çıkarılması) ya da bulunduğu boyutun (yeterlik alanının) değiştirilmesi yapılmıştır. Ebeveyn, öğretmen ve okul olmak üzere her üç yeterlik boyutu açısından da bahsedilen bu madde analizleri yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir.

3.5.1.2. Yeterlik Formlarının Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışmasına Yönelik Analizler

Veri analizinin bir sonraki aşamasında oluşturulan formların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamanın analiz testleri için SPSS 21 programı kullanılmıştır. Ön analizler olarak sırasıyla uç (aykırı) değer analizi, kayıp veri analizi yapılmıştır. Ölçme araçlarının yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha, Split Half ve üst %27-alt %27 güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada uç değer analizleri her üç boyutun verileri üzerinde ayrı ayrı yapılmıştır. Ebeveyn boyutunda bir katılımcıda, araştırmanın kapsamına uymayan iki adet uç değer tespit edilmiştir. Bu durumun verilerin girişi esnasında yapılan yanlışlıktan dolayı olduğu tahmin edilmiş ve katılımcı formlarından ilgili katılımcı bulunarak yanlış veriler düzeltilmiştir. Kayıp veri kontrolü ise bütün SDÖ yeterlik gösterge maddelerinde ve katılımcıların demografik bilgilerinde yapılmıştır. Kayıp veriler için ilk önce katılımcı formları gözden geçirilerek kayıp veriler yeniden yazılmıştır. Bu aşamadan sonra YGM'ler üzerinde toplam 6 tane rassal dağılmış kayıp veri belirlenmiştir. Bu veriler için “serilerin ortalamaları” yöntemi kullanılarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Araştırmanın öğretmen boyutunda yapılan uç değer analizinde herhangi bir yanlış veri olmadığı görülmüştür. Kayıp veri için yapılan kontrolde ise 4 kayıp veri tespit edilmiş, bunlar için ortalama değer alınarak veri ataması yapılmıştır. Araştırmanın okul boyutunda yapılan uç değer analizinde de herhangi bir yanlış veri olmadığı görülmüştür. Kayıp veri analizinde ise 5 tane kayıp veri olduğu tespit edilmiş, bu veriler için “serilerin ortalamaları” yöntemi kullanılarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Araştırmanın her üç boyutunda bütün veri analizleri yeni elde edilen, yani kayıp verisi bulunmayan veriler üzerinden yapılmıştır.

Beş boyutta oluşturulan bu ölçme araçlarının yapı geçerliliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizleri (AFA) ve güvenilirliklerini belirlemek için Cronbach Alpha, Split-Half ve üst %27-alt %27 güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için çeşitli koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşulların başında örneklem büyüklüğü gelmektedir. Tabachnik ve Fidell, (2013)'e göre faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerekmektedir. Eğer analiz sonucunda yüksek denilebilecek düzeyde faktör yükleri bulunmuş ise, 150 kişilik bir örnekleminde yeterli olabileceği belirtilmiştir. Tabachnik ve Fidell, (2013) madde sayısına göre faktör analizini yorumlarken; madde sayısının 5 katı büyüklüğünde bir örneklem olmasının yeterli olabileceğini belirtmişlerdir.

AFA'ya yönelik toplanan veriler üzerinde örneklemin yeterli olup olmadığını ve değişkenler arasında faktör analizi yapmaya değer ilişkiler olup olmadığını belirlemek gerekir. Buna göre faktör analizi için verilerin yeterliliğini gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60'dan yüksek olması ve değişkenler arasında ilişkileri gösteren Barlett testinden anlamlı bir sonuç çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2006; Norusis, 1990). Hutcheson ve Sofroniou, (1999)'e göre KMO değeri 0.50-0.70 arası orta düzey, 0.70-0.80 arası iyi, 0.80 - 0.90 arası çok iyi ve 0.90 üzeri mükemmel kabul edilir. Bu testin 1'e yakın olması değişkenler arasında ilişki olduğunu ($p<0.005$) gösterir.

AFA hesaplamalarında elde edilecek yapının eğer çok faktörlü bir yapı olması bekleniyor ise faktör döndürme, diğer bir ifadeyle faktör rotasyon işleminin yapılması gerekmektedir. Yapının tek faktörlü bir yapı olması bekleniyor ise de herhangi bir döndürme işlemi yapılmasına gerek yoktur. Faktör döndürmedeki amaç maddelerin bir faktördeki yükünü arttırmak ve diğer faktörlerdeki yükünü azaltmaktır. Böylece daha kolay faktör çözümlemelerine ulaşılabilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Faktör döndürme işlemleri için iki temel yöntem bulunmaktadır. Bunlardan biri dik döndürmeli yöntem, diğeri ise eğik döndürmeli yöntemdir. Eğer faktörler arasında ilişkisel bir durum beklenmiyor ise dik döndürmeli yöntem, ilişkisel durum bekleniyor ise eğik döndürmeli yöntem tercih edilmelidir. Dik döndürme yöntemlerine örnek olarak "varimax", "quartimax" ve "equamax", eğik döndürme yöntemlerine ise "direct oblimin" ve "promax" yöntemleri örnek gösterilebilmektedir. Ayrıca çok faktörlü yapılarda faktörlerin ayrı ayrı ve toplamalarının varyans değerlerine de bakılmalıdır. Yapı geçerliliğini sağlayabilmek için toplam varyans değeri % 40'ın üzerinde olmalıdır (Kline, 1994).

Ayrıca faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı 1,00 alınmalıdır (Altunışık, vd., 2010; Büyüköztürk, 2006; Field, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Alanyazında faktör yükleriyle ilgili olarak 0,30 veya 0,40 gibi ağırlıkların alt kesme noktası olarak ele alınabileceği belirtilmektedir (Coombs ve Schroeder, 1988). Döndürme işlemleriyle birlikte analiz sonuçlarına göre eğer çok faktörlü bir yapı belirlenmişse faktör yüklerinin yorumlanması gerekmektedir. Kline (1994)'a göre bir faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.60 ve üzerinde olması yüksek, 0.30 ve üzerinde olması ise orta yükseklikte kabul edilmektedir. Bu durum ilgili faktör altında yer alan maddelerin ilgili yapıyı ölçtüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu araştırmada herhangi bir maddenin bir faktör için kabul edilebilir bir ağırlık oluşturması için en az .30'luk bir değere sahip olması ölçüt olarak alınmıştır. Aynı zamanda birden fazla faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0.10 değerinden daha büyük olması da ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006; Tavşancıl, 2002).

Araştırmanın ebeveyn, öğretmen ve okul boyutlarının her üçünün de ölçme aracı CASEL (2020)'ın belirlemiş olduğu beş bileşenli yapıdan oluşmaktadır. Bu yapıda öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar alma, sosyal farkındalık ve ilişki becerileri yeterlik alanları bulunmaktadır. Formda bu yeterlik alanlarının her biri boyut olarak oluşturulmuş, bu boyutlar AFA işleminde faktör olarak kabul edilmiştir. Alan yazın taraması ve uzman görüşlerine göre oluşturulan beş faktörlü yapının geçerlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması yapılan formların Cronbach Alpha, Split Half (eşdeğer iki yarı güvenilirliği) ve üst %27 ve alt % 27 güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik en temel anlamıyla ölçme sonuçlarının kararlılık derecesidir (Seçer, 2017). Her bir madde puanı ile toplam test puanı arasındaki korelasyonu incelemek amacı ile test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach's Alpha güvenilirliği hesaplanır. Ölçeğin iç tutarlığının tespitinde sıklıkla "Cronbach's Alpha" güvenilirlik katsayısı kullanılır (Pallant, 2017). İdeal bir ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde bir değerde olması istenir (Pallant, 2017). Bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yönetimi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı, "eşdeğer iki yarı güvenilirliği olarak" adlandırılır. Ölçeğin alt boyutları varsa her alt boyut kendi içinde bir bütün olarak kabul edilip alt boyutlar için de yapılabilir ve

ölçek güvenirliğini saptamak yöntemleri içinde en çok kullanılanıdır. Ölçek ve boyutları eş değer iki yarıya bölündükten sonra bölünen yarıların güvenirlik değerleri ayrı ayrı incelenir (Tavşancıl, 2002). Madde analizi kapsamında başvurulmuş başka bir yöntem de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen madde analizinde, ölçek maddelerinin toplam korelasyonları incelenmekte ve alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılması yapılmaktadır (Eroğlu vd., 2020).

3.5.2. Yeterlikler Açısından Mevcut Durumu Belirlemeye Yönelik Veri Analizi

Araştırmada öğrencilerin SDÖ becerileri için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerinin mevcut durumunu belirlemeye dönük olan ikinci aşamasının veri analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Bu kısımda ilk olarak verilerin normal dağılımlarına bakılarak hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılımını belirleyebilmek için tüm ölçeklerin ve ölçek alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2016). Her üç ölçeğin Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçlarına göre normal dağılım gösterdikleri fakat alt boyutların bazılarında normallik olmadığı saptanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığından dolayı alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness ve Kurtosis) ve dağılım eğrileri de incelenmiştir. Bu durumda verilerin normallik durumlarını belirleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerleri referans alınmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 aralığında olması gerekmektedir. Bununla birlikte çarpıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında olduğunda basıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında, basıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında ise çarpıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında da olabilmektedir (Leech vd., 2005). George & Mallery, (2001)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında olması verilerin normal dağılımı için kabul edilebilmektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerinin .05 den yüksek olması normallik varsayımlarındandır (Mertler ve Vannatta, 2016). Normallik varsayımları için bir diğer koşulda örneklem sayısıdır (Karasar, 2015). Her bir gruptaki katılımcı sayısının 30'un altında olması durumlarında normal dağılım kabul edilmemekte ve parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Kabaca ve Erdoğan, 2007). İlk yapılan analizlerde bazı alt boyutlarda normalliğin sağlanması amacıyla uç değerler silinmiştir. Genel olarak üç

ölçeğin de alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu ve dağılım eğrilerinde ciddi bir sapma gözlemlenmediği için parametrik istatistik testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir Her üç ölçeğin toplam SDÖ puanlarına ait normallik analizleri tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Ebeveyn, Öğretmen Ve Okul Ölçeklerinin Toplam SDÖ Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
SDÖ Ortalama (Ebeveyn Ölçeği)	.115	457	.720
SDÖ Ortalama (Öğretmen Ölçeği)	.086	390	.600
SDÖ Ortalama (Okul Ölçeği)	.101	405	.780

Tablo 27’de araştırmada kullanılan her üç ölçeğin toplam SDÖ puanının normal dağılım analizleri görülmektedir. Her üç ölçekte toplam SDÖ puanının anlamlılık değerinin .05’den büyük olması toplam SDÖ puanlarına göre verilerin normal dağıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın ebeveyn boyutunda normal dağılım analizleri her bir SDÖ alt boyutunda yapılmış ve analizlerde çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bulunan değerler tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Ebeveyn Boyutunda SDÖ Yeterlik Alanları Ve Toplam SDÖ Ortalamalarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

SDÖ Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Öz Farkındalık	-.874	.279
Öz Yönetim	-.948	.537
Sosyal Farkındalık	-.947	.423
Sorumlu Karar Verme	-1.235	.304
İlişki Becerileri	-.410	.615
SDÖ Toplam	-1.296	.111

Tablo 28’de ebeveyn boyutunun SDÖ boyutları ve toplam SDÖ ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Elde edilen değerlere göre ebeveyn

boyutunda SDÖ yeterlik alt boyutları ve toplam SDÖ ortalama puanının normal dağılım koşullarını sağlamaktadır.

Ebeveyn boyutunda kategorik değişken olarak kullanılan yaş ve çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü değişkenleri, SDÖ toplam puanlarına göre analiz edildiği için, bu değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Ebeveyn Boyutunda Kullanılan Değişkenlerin Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Değişken	Kategori	Çarpıklık	Basıklık
Yaş	31-40	-.872	-.313
	41-50	-1.147	1.405
	51 ve üstü	-.208	-.182
Çocuğunun Öğrenim Gördüğü Okul Türü	Ortaokul	-1.060	-.019
	Özel Ortaokul	.420	-1.215
	Özel Anadolu Lisesi	-.170	-.900
	Anadolu Lisesi	-1.157	1.447
	Fen Lisesi	-1.410	.387
	Meslek Lisesi	.687	-.568
	İmam Hatip Lisesi	.102	-.519

Tablo 29’ da belirtilen değerlere göre, ebeveyn boyutunda kullanılan yaş ve çocuğunun öğrenim gördüğü okul türü değişkenleri toplam SDÖ puanlarında normal dağılım koşullarını sağlamaktadır.

Ebeveyn boyutunda kullanılan bütün değişkenler; ebeveyn yaşı, eğitim düzeyi, çocuklarının öğrenim gördüğü okul türü ve çocuklarının bir önceki dönem karne not ortalamalarıdır. Bu değişkenler arasından yaş ve çocuklarının öğrenim gördüğü okul türü değişkenleri kategorik değişkenler olduğundan gerekli analiz varsayımları için homojenlik testleri yapılmıştır. Levene istatistik katsayıları ve anlamlılık değerlerine göre yapılan homojenlik testlerinin analiz sonuçları tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Ebeveyn Boyutunda Değişkenlerin Homojenlik Analizleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Levene İstatistik	p
	Yaş	3.796	.15
SDÖ Toplam	Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okul Türü	6.212	.10

Tablo 30'a göre levene istatistik katsayısı ve anlamlılık değerleri sırasıyla; ebeveyn yaş değişkeninde 3.796, $p=.15$; çocuklarının öğrenim gördüğü okul türü değişkeninde 6.212, $p = .10$ bulunmuştur. Bu değerlere göre her iki değişkende grupların kendi içlerinde homojenlik varsayımları sağlanmaktadır. Ayrıca her iki değişkenin gruplarında katılımcı (n) değerleri 30 ve üstünde olduğundan dolayı, bu değişkenlerin analizi için One-Way Anova testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Ebeveyn boyutunda diğer değişkenler olan ebeveyn eğitim durumu ve ebeveynlerin çocuklarının bir önceki dönem karne not ortalaması değişkenleri ile ilişkisel analiz yapılacağı için; eğitim durumu değişkeninde çift serili korelasyon analizi, çocukların bir önceki dönem karne not ortalaması değişkeninde Pearson korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın öğretmen boyutunda normal dağılım analizleri her bir SDÖ alt boyutunda yapılmış ve analizlerde çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bulunan değerler tablo 31' de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmen Boyutunda SDÖ Boyutları Ve Toplam SDÖ Ortalamalarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

SDÖ Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Öz Farkındalık	-.955	.710
Öz Yönetim	-1.307	.957
Sosyal Farkındalık	-1.101	.617
Sorumlu Karar Verme	-1.472	.990
İlişki Becerileri	-1.153	.715
SDÖ Toplam	-1.034	.888

Tablo 31'de öğretmen boyutunun SDÖ boyutları ve toplam SDÖ ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Bu değerlere göre öğretmen boyutunda

SDÖ yeterlik alt boyutları ve toplam SDÖ ortalama puanları normal dağılım koşullarını sağlamaktadır.

Öğretmen boyutunda kategorik değişken olarak kullanılan eğitim düzeyi, mesleki kıdem, SDÖ vb. konularda eğitim alıp almama ve branş grubu değişkenleri, SDÖ toplam puanlarına göre analiz edildiği için, bu değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmen Boyutunda Kullanılan Değişkenlerin Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Değişken		Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Düzeyi	Lisans	-1.083	.735
	Lisans Üstü	-.788	.538
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	-.670	-.034
	11-20 Yıl	-.355	-.163
	21 Yıl ve Üstü	-1.861	.176
SDÖ vb. Eğitimi Alıp Almama	Eğitim Alanlar	-.530	-.043
	Eğitim Almayanlar	-1.026	.696
Branş Grubu	Mesleki ve Teknik Grubu	-.394	-.181
	Sanat Grubu	-1.702	.466
	Fen Grubu	-.305	.167
	Matematik Grubu	-1.226	1.666
	Türkçe Grubu	.067	-1.429
	Yabancı Dil Grubu	-1.056	.389
	Sözel Grubu	-1.471	1.343

Tablo 32’de belirtilen değerlere göre, öğretmen boyutunda kullanılan eğitim düzeyi, mesleki kıdem, SDÖ vb. eğitim alıp almama değişkenleri toplam SDÖ puanlarında normal dağılım koşullarını sağlamaktadır.

Öğretmen boyutunda kullanılan bütün değişkenler öğretmen branş grubu, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, Sosyal ve Duygusal Öğrenme veya benzer konularda eğitim alıp almama, SDÖ bilgisi düzeyi ve sanatsal etkinliklere katılım düzeyi

değişkenleridir. Bu değişkenler arasından kategorik değişkenlerde gerekli analiz varsayımları için homojenlik testleri yapılmıştır.

Tablo 33. Öğretmen Boyutunda Değişkenlerin Homojenlik Analizleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Levene İstatistik	p
SDÖ Toplam	Branş Grubu	2.800	.70
	Eğitim Düzeyi	1.331	.24
	Mesleki Kıdem	.004	.99
	Sosyal ve Duygusal Öğrenme veya Benzer Konularda Eğitim Alıp Almama	4.814	.07

Tablo 33'e göre levene istatistik katsayısı ve anlamlılık değerleri sırasıyla; öğretmen branş grubu değişkeninde, 2.800, anlamlılık değeri $p=.70$; eğitim düzeyi değişkeninde 1.331, $p = .24$; mesleki kıdem değişkeninde, 004, $p=.99$; sosyal ve duygusal öğrenme veya benzer konularda eğitim alıp almama değişkenine göre 4.814, $p=.07$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre grupların kendi içlerinde homojenlik varsayımları sağlanmaktadır. Ayrıca değişkenin gruplarında katılımcı (n) değerleri 30 ve üstünde olduğundan dolayı, bu değişkenlerin analizi için One-Way Anova testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Öğretmen boyutunda kullanılan diğer değişkenler, öğretmenlerin SDÖ bilgisi düzeyi ve sanatsal etkinliklere katılım düzeyi değişkenleridir. Bu değişkenlerle toplam SDÖ puanı arasında ilişkisel analiz yapılacağı ve değişkenlerin sürekli değişkenler olduğu bilindiği için *Pearson Korelasyon* analizinin yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın okul boyutunda normal dağılım analizleri her bir SDÖ alt boyutunda yapılmış ve analizlerde çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Bulunan değerler tablo 34' de sunulmuştur.

Tablo 34. Okul Boyutunda SDÖ Boyutları Ve Toplam SDÖ Ortalamalarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

SDÖ Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Öz Farkındalık	.006	-.985.
Öz Yönetim	-.291	-.467
Sosyal Farkındalık	.067	-.731
İlişki Becerileri	-.345	-.369
SDÖ Toplam	.032	-.670

Tablo 34’ de okul boyutunun SDÖ boyutları ve toplam SDÖ ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Bu değerlere göre okul boyutunda SDÖ yeterlik alt boyutları ve toplam SDÖ ortalama puanlarının normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Okul boyutunda kullanılan okul türü, okul kademesi, şube sayısı, okulda görev yapan öğretmen sayısı, okul hizmet yılı değişkenleri SDÖ toplam puanlarına göre analiz edildiği için, bu değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Okul Boyutunda Kullanılan Değişkenlerin Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Değişken	Kategori	Çarpıklık	Basıklık
Okul Türü	Anadolu Lisesi (1)	-.175	-1.068
	Özel Anadolu Lisesi	.362	-.767
	Fen Lisesi	.119	-1.228
	Meslek Lisesi	.081	-.437
	İmam Hatip Lisesi	.807	-.774
	Özel Fen Lisesi	-.521	-.008
	Ortaokul (1)	.439	-.875
	Özel Ortaokul	-.266	-.294
	Sosyal Bilimler Lisesi	-.437	-.821
	Anadolu Lisesi (2)	.096	-.402
	Ortaokul (2)	.416	-.676

Okul Kademesi	Ortaokul	.485	-.502
	Lise	.225	-.448
Şube Sayısı	11-20 arası	.569	.106
	21-30 arası	.874	.520
	31-40 arası	.635	.176
	40'dan fazla	.201	.569
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	35 ve 35'den az	.256	-.201
	36-50 arası	.417	-.563
	51-65 arası	.865	.256
	65'den fazla	.369	-.697
Okul Hizmet Yılı	0-9 yıl arası	.526	.754
	10-19 yıl arası	.257	1.102
	20-29 yıl arası	.698	-.635
	30 yıl ve fazlası	.326	-.425

Tablo 35’de belirtilen değerlere göre, okul boyutunda okul türü, okul kademesi, şube sayısı, okulda görev yapan öğretmen sayısı, okul hizmet yılı değişkenlerinde toplam SDÖ puanında normal dağılım koşulunu sağlamaktadır. Bu değişkenlere göre yapılan grupların kendi içlerinde homojenlik varsayım analizleri tablo 36’ da sunulmuştur.

Tablo 36. Okul Boyutundaki Değişkenlerin Homojenlik Analizleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Levene İstatistik	p
SDÖ Toplam	Okul türü	2.531	.16
	Okul kademesi	3.753	.17
	Şube sayısı	6.552	.15
	Öğretmen Sayısı	1.256	.20
	Okul Hizmet Yılı	4.496	.20

Tablo 36'ya göre değişkenlerde levene istatistik katsayısı ve anlamlılık değerleri sırasıyla okul türünde 2.531 ve $p=.16$, okul kademesinde 3.753 ve $p=.17$, şube sayısında 6.552 ve $p=.15$, öğretmen sayısında 1.256 ve $p=.20$, okul hizmet yılında 4.496 ve $p=.20$ ve okulun akademik başarısında 3.221 ve $p=.63$ olarak bulunmuştur. Bu durum grupların kendi içlerinde homojenlik varsayımlarını sağladığını ve gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı anlamı taşımaktadır. Ayrıca değişkenin gruplarında katılımcı (n) değerleri 30 ve üstünde olduğundan dolayı, bu değişkenlerin analizi için One-Way Anova ve bağımsız gruplar t testinin kullanılması uygun görölmüştür.

Okul boyutunda kullanılan bir diğer değişken okul akademik başarı değişkenidir. Bu değişkenle okul toplam SDÖ yeterlik ortalamaları arasındaki ilişkiyel duruma bakılması uygun düşünölmüştür. Değişkenlerin sürekli değişkenler olmasından dolayı *Pearson Korelasyon* analizinin yapılması uygun görölmüştür.

3.6.Etik Durumlar

Araştırma doktora tez araştırması olduğu için doktora tezinin yürütöldüğü Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izni Ek-1 de belirtilen 05.11.2022 tarih ve 2022.11 numaralı dosya ile araştırmacılara belirtilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılarla ilgili herhangi özel bilgilerin kullanılmaması araştırmanın başlıca etik durumudur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulgularında YGM'lerin belirlenmesi, oluşturulan SDÖ yeterlik formlarının geçerlik ve güvenilirlik durumları ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ebeveyn, öğretmen ve okul boyutlarına ilişkin bulgular aşağıda ayrı ayrı yer almaktadır.

4.1.Ebeveyn Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ebeveyn yeterliklerine ilişkin bulgularında yeterlik gösterge maddelerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin ebeveynlerde bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi sunulmuştur. Bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Araştırmanın bu kısmında OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergelerine* ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?" araştırma sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Katılımcı uzmanlardan elde edilen verilere göre aday YGM'lerin uygunluk analizleri aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1.1.Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 1.1.1. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveyn *SDÖ Öz Farkındalık* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanındaki 30 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Ebeveyn Öz Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	49	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	48	49	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde uygun görüldü.
Madde 6	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	45	49	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 10	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 11	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 12	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	48	49	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 15	48	49	0.95	Öz yönetim boyutuna taşındı.
Madde 16	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 17	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 18	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 20	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 21	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 22	46	49	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 23	47	49	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 24	44	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 25	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 26	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 27	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 28	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 29	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 30	46	49	0.87	Madde uygun görüldü

*Uygun ve Uygun fakat düzeltilebilir görüşleri 1 ile, uygun değil görüşleri 0 ile kodlanmıştır.

nu: 1 yanıtını veren toplam uzman sayısı, n: toplam uzman sayısı, KGO: Kapsam geçerlilik oranı

Tablo 37’ de *ebeveyn öz farkındalık* yeterlik alanında yer alan 30 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO

değerleri incelendiğinde her bir aday YGM'in, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 17 YGM “*uygun*” görülmüş, 8 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 2 YGM farklı bir YGM'yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiş ve 2 YGM'nin de farklı yeterlik alanında olması gerektiği görüşlerinden dolayı başka yeterlik alanlarına alınmıştır. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı yeterlik alanlarından taşınan maddelerle birlikte öz farkındalık yeterlik alanında toplam 14 adet YGM elde edilmiştir.

4.1.1.2.Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 1.1.2. araştırma sorusu doğrultusunda *SDÖ Öz Yönetim* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 21 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Ebeveyn Öz Yönetim Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 9	47	49	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 10	46	49	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 11	47	49	0.91	Benzer madde olduğunda dolayı iptal edildi
Madde 12	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 15	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 16	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 17	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 18	48	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 20	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 21	48	49	0.95	Madde uygun görüldü.

Tablo 38’de *ebeveyn öz yönetim* yeterlik alanında yer alan 21 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’in, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “*uygun fakat düzeltilebilir*” görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 7 madde “*uygun*” görülmüş, 12 madde “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 2 madde farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edilmiştir. *Ebeveyn Öz Yönetim* yeterlik alanında en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 22 adet YGM elde edilmiştir.

4.1.1.3.Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 1.1.3. araştırma sorusu doğrultusunda *SDÖ Sosyal Farkındalık* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 10 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Ebeveyn Sosyal Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 9	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 10	46	49	0.87	Madde uygun görüldü

Tablo 39’da *ebeveyn sosyal farkındalık* yeterlik alanında 10 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. Bu boyutta da kapsam geçerlilik oranlarına bakıldığında hiçbir maddenin kapsamdan çıkarılmaması gerektiği fakat uzman görüşlerine göre değişikliklerin yapılabileceği uygun görülmüştür. Uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde iptalleri ya da düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; ebeveyn sosyal farkındalık yeterlik alanında, 6 madde uygun görülmüş, 4 madde ise düzeltilerek uygun görülmüştür.

4.1.1.4.Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 1.1.4. araştırma sorusu doğrultusunda *SDÖ Sorumlu Karar Verme* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 11 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40. Ebeveyn Sorumlu Karar Verme Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 9	47	49	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 10	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 11	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü

Tablo 40’da *ebeveyn sorumlu karar verme* yeterlik alanında yer alan 11 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; 9 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 2 madde ise iptal edilmiştir. *Ebeveyn Sorumlu Karar Verme* yeterlik alanında en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.87 olmak üzere diğer boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 12 adet YGM elde edilmiştir.

4.1.1.5.İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 1.1.5. araştırma sorusu doğrultusunda *SDÖ İlişki Becerileri* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 22 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Ebeveyn İlişki Becerileri Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	47	49	0.91	Maddenin KGO düşük olduğu için iptal edildi.
Madde 4	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 5	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 9	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 10	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 11	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 12	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 15	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 16	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 17	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 18	48	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 20	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 21	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 22	49	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü

Tablo 41’de *ebeveyn ilişki becerileri* yeterlik alanında yer alan 22 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. Bu boyutta kapsam geçerlilik oranlarına bakıldığında 1 YGM’nin kapsamdan çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Uygun” veya “Uygun fakat düzeltilebilir” seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; 6 madde uygun görülmüş, 13 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 2 madde ise farklı bir maddeyi kapsadığından dolayı iptal edilmiştir. *Ebeveyn ilişki becerileri* yeterlik alanında en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 16 adet YGM elde edilmiştir.

Sonuç olarak uzman görüşlerine göre *çocuklarına yönelik ebeveyn yeterlik gösterge maddeleri* oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinden yapılan analizlere göre YGM’lerde yapılan değişiklikler ve oluşturulmuş toplam yeterlik gösterge maddeleri tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Ebeveyn Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

	Kabul Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Düzeltilen Yeterlik Gösterge Maddesi	İptal Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Farklı Boyuta Taşınan Yeterlik Gösterge Maddesi	Toplam Oluşturulan Yeterlik Gösterge Maddesi
Öz Farkındalık	17	8	2	2	14
Öz Yönetim	7	12	2		22
Sosyal Farkındalık	6	4			10
Sorumlu Karar Verme		9	2		12
İlişki Becerileri	6	13	2		16
Toplam					74

Tablo 42’de *ebeveyn aday yeterlik gösterge maddelerinin* (YGM) uzman görüşlerine göre analizi görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öz farkındalık yeterlik alanında 14 madde, öz yönetim yeterlik alanında 22 madde, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10 madde, sorumlu karar verme yeterlik alanında 12 madde ve ilişki becerileri yeterlik alanında 16 madde olmak üzere toplamda 74 madde SDÖ ebeveyn yeterlik göstergesi belirlenmiştir. Belirlenen yeterlik gösterge maddeleri ölçme aracı olarak bir form haline getirilmiş ve katılımcı ebeveynlere uygulanarak maddelerin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

4.1.2. Çocuklarının SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Geçerlik Çalışmaları

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir, güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda ebeveyn formuna ait geçerlik ve güvenilirlik testleri analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

4.1.2.1.Ebeveyn Formunun Geçerlik Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda AFA yapılmıştır. AFA işlemleri sırası ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı belirlenmesi, madde faktör yüklerinin bulunması, formun boyutlarının belirlenmesi, formun boyutlarının madde varyans dağılımlarının bulunması ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin hesaplanması şeklindedir. Geçerlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Ebeveyn formu AFA test sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .91 ve Barlett Sphericity testi anlamlılık değeri $p = .000$ ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar 74 YGM’nin faktör analizinin kabul edilebilirliği konusunda yeterli kanıt sağlamaktadır. Örneklem sayısının 457 olması ise madde sayısının beş katı ve en az 300 olması koşullarını sağlamaktadır.

AFA işlemlerinde kuramsal yapıya (CASEL, 2020) sadık kalmak için 74 YGM’nin 5 boyutta toplanması zorlanmıştır. Faktörler arasında ilişki bir durum beklendiği için de eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin yöntemi seçilmiştir. 19 kez döndürmeyle yapılan AFA hesaplamaları sonucunda ilk olarak *Communalities* matrisinde bulunan ilk faktör yükü değerlerine bakılmıştır. Faktör yüklerine göre 1 maddenin (18. Madde: “Çocuğunun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiği yardımı sınırlı tutar”) faktör yükünün .30’un altında kaldığı belirlenmiştir. Maddenin durumu üzerine yeterlik belirleme için belirlenen 3 uzmandan görüş alınmış ve maddenin “önemli” bir madde olduğu ve çıkarılmamasının uygun olacağı belirtilmiştir. Maddelerin faktör yüklerine ilişkin *Communalities* matrisinde bulunan veriler tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43. Çocukların SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlik Formu Madde Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
Madde 1	.343	Madde 26	.699	Madde 51	.321
Madde 2	.654	Madde 27	.477	Madde 52	.425
Madde 3	.447	Madde 28	.723	Madde 53	.538
Madde 4	.325	Madde 29	.806	Madde 54	.387
Madde 5	.481	Madde 30	.730	Madde 55	.423
Madde 6	.467	Madde 31	.436	Madde 56	.517
Madde 7	.565	Madde 32	.427	Madde 57	.399
Madde 8	.474	Madde 33	.510	Madde 58	.416
Madde 9	.329	Madde 34	.321	Madde 59	.799
Madde 10	.622	Madde 35	.327	Madde 60	.589
Madde 11	.405	Madde 36	.353	Madde 61	.640
Madde 12	.352	Madde 37	.605	Madde 62	.450
Madde 13	.437	Madde 38	.318	Madde 63	.754
Madde 14	.478	Madde 39	.436	Madde 64	.531
Madde 15	.569	Madde 40	.441	Madde 65	.569
Madde 16	.676	Madde 41	.415	Madde 66	.460
Madde 17	.681	Madde 42	.632	Madde 67	.306
Madde 18	.212*	Madde 43	.506	Madde 68	.507
Madde 19	.499	Madde 44	.340	Madde 69	.601
Madde 20	.573	Madde 45	.558	Madde 70	.411
Madde 21	.410	Madde 46	.571	Madde 71	.761
Madde 22	.313	Madde 47	.720	Madde 72	.693

Madde 23	.301	Madde 48	.526	Madde 73	.578
Madde 24	.574	Madde 49	.746	Madde 74	.314
Madde 25	.587	Madde 50	.501		

Tablo 43’de çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlik formundaki madde faktör yükleri görülmektedir. Bir madde (Madde 18) hariç madde faktör yüklerinin .30’un üzerinde olması yapı geçerliliği bakımından maddelerin kabul edilebilir olduğu anlamı taşımaktadır.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç boyutların ve tüm formun varyans dağılım değerleridir. Boyutların ve tüm formun varyans değerleri tablo 44’de sunulmuştur.

Tablo 44. Ebeveyn Formunun Boyutlarının Varyans Dağılımları

Döndürme Sonrası Bulunan Varyans Değerleri			
Boyutlar	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	25.206	34.062	34.062
2	4.145	5.601	39.663
3	2.917	3.943	43.605
4	2.674	3.614	47.220
5	2.449	3.310	50.529

Tablo 44’de görüldüğü üzere analize alınan 74 maddenin tamamının, öz değeri 1,00’den büyük olan beş boyut altında toplandığı görülmektedir. Beş boyutun açıklandığı varyans % 50,529’dur. Bu değer alanyazında kabul edilebilir değer olan 0.40’ın üzerindedir.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç döndürülmüş değerlere göre boyutların olduğu *pattern* matris değerleridir. Beş boyuta zorlanarak bulunan faktör yüklerine göre 7 maddenin beklenin dışında boyutlarda yer aldığı bulunmuştur. Yeterlik belirleme uzmanlarından 3’ünden ilgili 5 maddenin bulunması gereken boyutlarla ilgili tekrar

görüş alınmıştır. Uzmanlar, SDÖ boyutlarının birbirlerine benzer olması nedeniyle bazı maddelerin birden çok SDÖ boyutunun kapsamına girmesinin olası olduğunu ve bu maddelerin önceden belirlenen boyutlarında kalmalarının uygun olabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Son durumda oluşturulan boyutlara ait formun faktör yüklerinin boyutlarda dağılımı tablo 45’de ve öz değer çizgi grafiği şekil 16’ da belirtilmiştir.

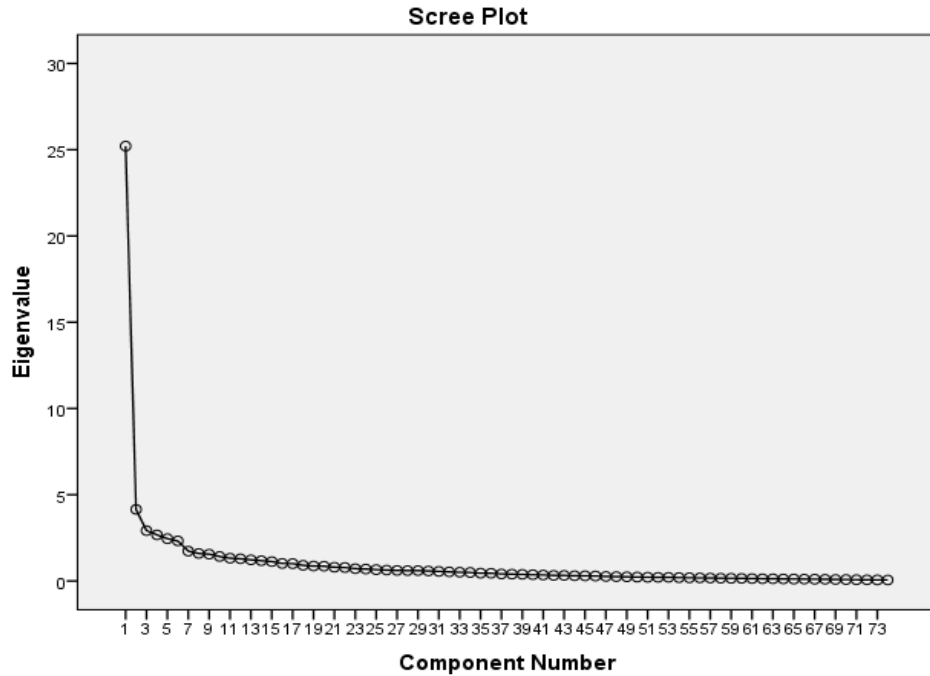
Tablo 45. Ebeveyn Yeterlikleri Formu Madde Faktör Yükleri Dağılımı

1 (Öz Yönetim)	2 (Öz Farkındalık)	3 (Sosyal Farkındalık)	4 (Sorumlu Karar Verme)	5 (İlişki Becerileri)
.	.411			
			.521	
	.570			
	.487			
	.434			
	.442			
	.552			
	.592			
		.368		
	.648			
	.410			
	.399			
	.439			
	.539			
		.635		
	-.514			
607				
.640				
.676				
	.632			
.446				
.496				
.427				
.408				
.440				
.482				
.572				
.349				

.640
.579
.506
.378
.569
.460
.306
.507
.601
.411
.761
.693
.321
.309

Tablo 45’de *ebeveyn yeterlikleri formu* madde faktör yükleri dağılımı görülmektedir. Bu dağılımlar ebeveyn yeterlik formunun beş boyutlu yapısını belirtmektedir. Forma ait çizgi grafiği aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 16. Ebeveyn Yeterlik Formuna Ait Özdeğer Çizgi Grafiği



Ebeveyn yeterlik formunun, esas alınan teorik yapıya uygun olup olmadığını görmek amacıyla boyutlar arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan *Pearson Korelasyon* analiz sonucunda YGM’lerin bulunduğu boyutlar arasında ilişki olması

beklenmiştir. Böylece hazırlanan formun tasarımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Buna ilişkin yapılan analiz sonuçları tablo 46’ da görülmektedir.

Tablo 46. Çocukların SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlik Formunda Yer Alan Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Boyutlar	İlişki Becerileri (1)	Sorumlu Karar Verme (2)	Sosyal Farkındalık (3)	Öz yönetim (4)	Öz Farkındalık (5)
1	1,000	.750	566	.766	.619
2		1,000	.807	.726	.582
3			1,000	.710	.588
4				1,000	.721
5					1,000

Tablo 46’da çocukların SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik formundaki* boyutlar arasındaki *Pearson Korelasyon* katsayıları görülmektedir. İlişki katsayıları en düşük .566 en yüksek .807 şeklindedir. Bu durum boyutlar arasında beklendiği şekliyle orta ve yüksek düzeyde korelasyonların olduğu anlamı taşımaktadır.

4.1.2.2.Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Güvenilirlik Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *ebeveyn yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırtma sorusuna yanıt aranmıştır. Alan yazın taraması, uzman görüşleri ve geçerlik çalışmalarına göre oluşturulan beş boyutlu *çocuklarının SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formu* güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha, Split Half ve üst %27-alt %27 gruplar güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlik formunun güvenilirlik çalışmaları için ilk olarak *Cronbach Alpha* güvenilirlik analizi yapılmıştır. Formun tüm boyutları ve tamamı için *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon sayıları hesaplanmıştır. Formun boyutları ve tamamıyla ilgili elde edilen *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Boyutları Ve Tamamına İlişkin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları.

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sorumlu Karar Verme	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Toplam Form
Cronbach's Alpha Güvenilirlik Değeri	.853	.899	.930	.875	.923	.971

Tablo 47’de *ebeveyn yeterlikleri formuna* ait boyutların ve toplam formun güvenilirlik katsayıları görülmektedir. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla; öz farkındalık = .853, öz yönetim = .899, sorumlu karar verme = .930, sosyal farkındalık = .875, ilişki becerileri =.923 ve tüm formun .971 olarak bulunmuştur. Bu değerler gerek tüm boyutların gerekse formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Ebeveyn formuna ait tüm maddelerin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayılarının analizi yapılmıştır. Maddelere ait değerler tablo 48’de sunulmuştur

Tablo 48. Ebeveyn Formuna Ait Maddelerin Toplam Madde Korelasyonları Ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Madde Toplam Korelasyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Korelasyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Korelasyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
m1	.389	.969	m26	.479	.969	m51	.579	.969
m2	.485	.969	m27	.514	.969	m52	.607	.969
m3	.363	.969	m28	.501	.969	m53	.541	.969
m4	.338	.969	m29	.523	.969	m54	.610	.969
m5	.414	.969	m30	.654	.969	m55	.631	.969
m6	.574	.969	m31	.465	.969	m56	.658	.969
m7	.483	.969	m32	.534	.969	m57	.611	.969
m8	.627	.969	m33	.523	.969	m58	.641	.969
m9	.374	.970	m34	.680	.969	m59	.623	.969

m10	.518	.969	m35	.538	.969	m60	.457	.969
m11	.479	.969	m36	.606	.969	m61	.562	.969
m12	.617	.969	m37	.595	.969	m62	.442	.969
m13	.566	.969	m38	.626	.969	m63	.607	.969
m14	.611	.969	m39	.672	.969	m64	.655	.969
m15	.507	.969	m40	.573	.969	m65	.546	.969
m16	.654	.969	m41	.580	.969	m66	.632	.969
m17	.513	.969	m42	.564	.969	m67	.523	.969
m18	.339	.970	m43	.618	.969	m68	.716	.968
m19	.604	.969	m44	.584	.969	m69	.616	.969
m20	.569	.969	m45	.313	.970	m70	.599	.969
m21	.574	.969	m46	.699	.969	m71	.647	.969
m22	.580	.969	m47	.574	.969	m72	.603	.969
m23	.377	.969	m48	.708	.968	m73	.551	.969
m24	.400	.969	m49	.473	.969	m74	.633	.969
m25	.480	.969	m50	.658	.969			

Tablo 48’de *ebeveyn yeterlikleri formuna* ait maddelerin madde toplam korelasyon değerleri ve madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri görülmektedir. Formun tüm maddelerine ait madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında hiçbir maddenin formdan çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun güvenirlik çalışmaları için ikinci olarak Split Half güvenirlik testi yapılmıştır. Formun tamamında ve boyutlarında ayrı ayrı iki yarı yöntemiyle güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu analize göre elde edilen sonuçlar tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Ebeveyn Formunun Split Half Güvenilirlik Analiz Sonuçları

		Toplam Form	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerile- ri
Cronbach's Alpha	Kısım 1	.951	.744	.805	.867	.907	.872
	Kısım 2	.954	.771	.861	.831	.889	.882
Spearman Brown Korelasyon		.923	.814	.837	.880	.878	.842

Tablo 49’da *çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun* Split Half güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre formun tamamından ve boyutlarından hesaplanan Cronbach’s Alpha ve Spearman Brown katsayıları kabul edilebilir değer olan .70’in üzerindedir. Bu sonuçlar *Split Half* güvenilirlik testi analiz sonuçlarına göre *Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun* güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için üçüncü olarak üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testi yapılmıştır. Formdaki tüm maddelere ve formun tamamına ait verilen yanıtlara göre üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testinin sonuçları tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Ebeveyn Formu Maddelerinin Üst %27 Ve Alt %27 Madde Güvenilirlik Testi

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	T	p
m1	Üst Grup	123	4.88	.31	244	12.125	.000
	Alt Grup	123	4.35	.64			
m2	Üst Grup	123	4.91	.28	244	13.254	.000
	Alt Grup	123	3.77	.76			
m3	Üst Grup	123	4.85	.49	244	2.230	.000
	Alt Grup	123	4.30	.63			
m4	Üst Grup	123	4.85	.41	244	23.21	.000

	Alt Grup	123	4.33	.67			
m5	Üst Grup	123	4.79	.65	244	25.23	.003
	Alt Grup	123	4,07	.72			
m6	Üst Grup	123	4.99	.09	244	10.12	.000
	Alt Grup	123	4.25	.73			
m7	Üst Grup	123	4.86	.33	244	23.21	.000
	Alt Grup	123	4.06	.75			
m8	Üst Grup	123	5.00	.00	244	6.25	.000
	Alt Grup	123	4.27	.77			
m9	Üst Grup	123	4.39	.92	244	6.20	.007
	Alt Grup	123	3.72	.88			
m10	Üst Grup	123	4.99	.09	244	24.123	.000
	Alt Grup	123	4.13	.84			
m11	Üst Grup	123	4.88	.31	244	2.25	.01
	Alt Grup	123	3.79	.81			
m12	Üst Grup	123	4.92	.26	244	6.258	.000
	Alt Grup	123	3,97	.72			
m13	Üst Grup	123	4.96	.17	244	23.21	.000
	Alt Grup	123	4.01	.83			
m14	Üst Grup	123	5.00	.00	244	32.21	.000
	Alt Grup	123	4.13	.74			
m15	Üst Grup	123	4.96	.17	244	12.23	.000
	Alt Grup	123	4.20	.74			
m16	Üst Grup	123	5.00	.00	244	11.23	.000

	Alt Grup	123	4.12	.76			
m17	Üst Grup	123	5.00	.00	244	22.32	.000
	Alt Grup	123	4.40	.78			
m18	Üst Grup	123	4.44	.93	244	12.23	.000
	Alt Grup	123	3.52	.96			
m19	Üst Grup	123	4.95	.19	244	5.21	.002
	Alt Grup	123	4.01	.75			
m20	Üst Grup	123	4.90	.29	244	6.25	.000
	Alt Grup	123	3.83	.71			
m21	Üst Grup	123	4.95	.30	244	6.20	.020
	Alt Grup	123	4.21	.76			
m22	Üst Grup	123	4.93	.24	244	2.25	.000
	Alt Grup	123	4.04	.81			
m23	Üst Grup	123	4.80	.53	244	3.52	.000
	Alt Grup	123	4.13	.80			
m24	Üst Grup	123	4.76	.62	244	4.21	.001
	Alt Grup	123	3.84	.90			
m25	Üst Grup	123	4.82	.45	244	3.21	.003
	Alt Grup	123	4.4	.77			
m26	Üst Grup	123	4.92	.26	244	1.12	.004
	Alt Grup	123	4.03	.96			
m27	Üst Grup	123	4.86	.42	244	2.21	.000
	Alt Grup	123	4.29	.73			
m28	Üst Grup	123	4,90	.29	244	2.52	.000

	Alt Grup	123	3,91	.90			
m29	Üst Grup	123	4.90	.29	244	3.65	.000
	Alt Grup	123	4.03	.70			
m30	Üst Grup	123	5.00	.00	244	2.25	.000
	Alt Grup	123	3.95	.67			
m31	Üst Grup	123	4.86	.60	244	3.25	.000
	Alt Grup	123	4.08	.67			
m32	Üst Grup	123	4.86	.42	244	3.26	.000
	Alt Grup	123	3.89	.85			
m33	Üst Grup	123	4.93	.23	244	3.12	.000
	Alt Grup	123	3.92	.93			
m34	Üst Grup	123	4.92	.26	244	3.21	.000
	Alt Grup	123	3.69	.85			
m35	Üst Grup	123	4.80	.41	244	2.25	.000
	Alt Grup	123	3.68	1.07			
m36	Üst Grup	123	4.83	.37	244	11.23	.000
	Alt Grup	123	3.54	.81			
m37	Üst Grup	123	4.87	.37	244	22.32	.000
	Alt Grup	123	3.69	1.02			
m38	Üst Grup	123	4.97	.15	244	12.23	.000
	Alt Grup	123	3.63	1.01			
m39	Üst Grup	123	4.93	.27	244	5.21	.000
	Alt Grup	123	3.86	.73			
m40	Üst Grup	123	4.87	.39	244	6.25	.000

	Alt Grup	123	4.00	.86			
m41	Üst Grup	123	4.78	.48	244	6.20	.000
	Alt Grup	123	3.84	.94			
m42	Üst Grup	123	4.88	.34	244	2.25	.000
	Alt Grup	123	4.25	.85			
m43	Üst Grup	123	4.82	.38	244	3.52	.000
	Alt Grup	123	4.08	.91			
m44	Üst Grup	123	4.85	.41	244	4.21	.000
	Alt Grup	123	3.84	.87			
m45	Üst Grup	123	4.78	.488	244	3.21	.000
	Alt Grup	123	3.72	1.10			
m46	Üst Grup	123	4.92	.26	244	1.12	.000
	Alt Grup	123	3.80	.75			
m47	Üst Grup	123	4.96	.25	244	2.21	.000
	Alt Grup	123	4.00	.98			
m48	Üst Grup	123	5.00	.00	244	2.52	.000
	Alt Grup	123	3.80	.85			
m49	Üst Grup	123	4.95	.25	244	3.65	.000
	Alt Grup	123	3.96	.89			
m50	Üst Grup	123	4.95	.19	244	2.25	.002
	Alt Grup	123	3.82	.82			
m51	Üst Grup	123	4.86	.49	244	3.25	.000
	Alt Grup	123	3.81	.84			
m52	Üst Grup	123	4.90	.39	244	5.52	.000

	Alt Grup	123	3.75	.80			
m53	Üst Grup	123	4.95	.19	244	11.23	.000
	Alt Grup	123	3,57	1.01			
m54	Üst Grup	123	5.00	.00	244	6.25	.000
	Alt Grup	123	3.78	.96			
m55	Üst Grup	123	4.96	.17	244	11.23	.000
	Alt Grup	123	3.80	.79			
m56	Üst Grup	123	5.00	.00	244	22.32	.000
	Alt Grup	123	3.70	.84			
m57	Üst Grup	123	4.88	.34	244	12.23	.000
	Alt Grup	123	3.52	.86			
m58	Üst Grup	123	5.00	.00	244	5.21	.000
	Alt Grup	123	3.74	.92			
m59	Üst Grup	123	5.00	.00	244	6.25	.000
	Alt Grup	123	4.04	.95			
m60	Üst Grup	123	4.78	.74	244	6.20	.000
	Alt Grup	123	3.44	1.12			
m61	Üst Grup	123	4.95	.23	244	2.25	.02
	Alt Grup	123	3.93	1.06			
m62	Üst Grup	123	4.96	.17	244	3.52	.000
	Alt Grup	123	4.07	.73			
m63	Üst Grup	123	5,00	.00	244	4.21	.000
	Alt Grup	123	4.13	.76			
m64	Üst Grup	123	4.96	.25	244	3.21	.000

	Alt Grup	123	3.80	.94			
m65	Üst Grup	123	4.88	.42	244	1.12	.003
	Alt Grup	123	4,00	.88			
m66	Üst Grup	123	5.00	.00	244	2.21	.000
	Alt Grup	123	4.05	.82			
m67	Üst Grup	123	4.63	.61	244	2.52	.000
	Alt Grup	123	3.39	.93			
m68	Üst Grup	123	5.00	.00	244	3.65	.000
	Alt Grup	123	3.37	.78			
m69	Üst Grup	123	4.96	.17	244	2.25	.000
	Alt Grup	123	3.99	.78			
m70	Üst Grup	123	4.73	.50	244	3.25	.005
	Alt Grup	123	3.43	.76			
m71	Üst Grup	123	4.97	.15	244	3.26	.000
	Alt Grup	123	4.07	.87			
m72	Üst Grup	123	4.97	.15	244	3.12	.000
	Alt Grup	123	4.29	.70			
m73	Üst Grup	123	4,87	.55	244	6.58	.000
	Alt Grup	123	3,55	.91			
m74	Üst Grup	123	4,90	.29	244	10.12	.000
	Alt Grup	123	3.58	1.03			
Toplam Ölçek	Üst Grup	123	4.90	.05	244	31.873	.000
	Alt Grup	123	3.90	.34			

Tablo 50’de *çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun* üst %27 ve alt %27 madde güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Formun bütün maddelerinde ve tüm formda alt %27 ve üst %27 gruplar arasında anlamlı farklılıklar ($p<.05$) bulunmuştur. Bu durum üst %27 ve alt %27 güvenilirlik testine göre formun bütün maddelerinin ve tüm formun güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak *çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun* Cronbach Alpha, Split Half ve alt %27-üst %27 gruplar güvenilirlik testleri yapılmıştır. Her bir testin sonuçlarına göre form güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir...

4.1.3.Ebeveyn Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1.3. araştırma sorusunda “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak amacıyla her bir yeterlik alanı için betimsel istatistikler yapılmış ve ebeveynlerin mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.2.3. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.3.1. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerin *SDÖ Öz Farkındalık* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
1. Çocuğuma yönelik olan kendi duygularımı tanırım	457	4.57	.58
2. Çocuğunun duygularını tanımasına yardım ederim	457	4.26	.81
3. Okul, mahalle gibi sosyal ortamların çocuğunun duyguları üzerindeki etkisinin farkındayım.	457	4.59	.59.
4. Çocuğumu hayata karşı iyimser bir bakış açısına sahip olması için teşvik ederim.	457	4.58	.63
5. Çocuğunun yeteneklerini keşfetmesinde ona yardımcı olurum.	457	4.47	.71
6. Çocuğunun olumlu davranışlarını sevgi, takdir etme vb. ile pekiştiririm.	457	4.70	.56

7. Çocuğumun gelişmeye açık yanlarını fark etmesine yardımcı olurum.	457	4.52	.66
8. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	457	4.75	.53
9. Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm.	455	4.06	.93
10. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanırım.	457	4.65	.64
11. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda ona rehberlik yaparım.	457	4.37	.77
12. Çocuğumu her türlü potansiyelini geliştirmesi konusunda teşvik ederim.	457	4.52	.65
13. Çocuğumun ilgi duyduğu alanların farkında olurum.	457	4.54	.68
14. Çocuğumun hayat amaçlarıyla değerlerinin uyumlu olmasını teşvik ederim.	457	4.63	.59

Toplam	457	4.51	.39

$\bar{x}$ = aritmetik ortalama, s.s.= standart sapma (1) 1.00- 1.80 hiç yeterli değil, (2) 1.81- 2.60 az yeterli, (3) 2.61 -3.40 orta düzeyde yeterli, (4) 3.41 - 4.20 Oldukça yeterli, (5) 4.21 -5.00 Çok yeterli.

Tablo 51’de *ebeveyn öz farkındalık* yeterlik alanındaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}$ = 4.06, en yüksek ortalamanın $\bar{x}$ =4.75, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}$ =4.51 ve ss=.39 olduğu görülmektedir. Bu değerler öz farkındalık boyutunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin bir madde haricinde “çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve yeterliklerin ebeveynlerde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. “Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm” maddesi ise *oldukça yeterli* (4) kategorisindedir.

4.1.2.4.Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.3.2. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerin SDÖ Öz Yönetim yeterlik alanına ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Öz Yönetim Boyutuna İlişkin Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
15. Çocuğumun olumlu ve olumsuz davranışlarını fark etmesini sağlarım.	457	4.62	.60
16. Çocuğum başarısızlık yaşadığında onu yeniden motive ederim.	457	4.67	.60
17. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	457	4.78	.51
18. Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.	457	3.77	1.08
19. Çocuğumun duygularını özgürce ifade etmesini desteklerim.	457	4.63	.62
20. Çocuğumun duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına yardımcı olurum.	457	4.37	.72
21. Çocuğum olumsuz duygular yaşadığında, yanında olduğumu hissettiririm.	454	4.69	.58
22. Çocuğum karışık duygular içindeyken ona karşı anlayışlı bir şekilde yaklaşırım.	457	4.52	.66
23. Çocuğumu spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendiririm.	457	4.52	.70
24. Çocuğumun hobi geliştirmesine yardımcı olurum.	457	4.32	.82
25. Çocuğumu düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik ederim	457	4.57	.65
26. Çocuğumu düzenli uyumaya teşvik ederim.	457	4.56	.72
27. Çocuğumu geleceğe yönelik planlar yapması için teşvik ederim.	457	4.67	.56
28. Çocuğuma bilişsel seviyesine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik yaparım.	453	4.37	.78
29. Çocuğumu sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedef belirlemesi için teşvik ederim.	457	4.43	.72
30. Belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde çocuğuna karşılaştacağı zorluklar konusunda sebat etmesi için rehberlik yaparım.	453	4.53	.68
31. Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.	453	4.50	.68
32. Çocuğuma karşı tüm beklentilerinde gerçekçi bir yaklaşım sergilerim.	453	4.49	.80
33. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini gözlemlediğinde çocuğuma geri bildirim veririm.	454	4.49	.74

34. Çocuğumun gösterdiği olumsuz davranışların altında yatan nedeni anlamaya çalışırım.	457	4.44	.75
35. Çocuğumun isteklerine gerekli durumlarda sınır koyarım.	457	4.35	.86
36. Çocuğuma uygun olan motivasyon unsurlarının neler olduğunu bilirim.	453	4.31	.80
Toplam	457	4.48	.41

Tablo 52’ de *ebeveyn öz yönetim* yeterlik alanında YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=3.77$, en yüksek puanın $\bar{x}=4.78$, toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=4.48$ ve $ss=.41$ olduğu görülmektedir. Bu değerler öz yönetim boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım” maddesi ise *oldukça yeterli* (4) kategorisindedir.

4.1.2.5.Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.3.3. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerin *SDÖ Sosyal Farkındalık* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 53 ’de sunulmuştur.

Tablo 53. Sosyal Farkındalık Boyutuna İlişkin Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
37. Bulunduğumuz toplumun kültürel özelliklerini çocuğuma tanıtırım.	457	4.35	.85
38. Farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda çocuğumu teşvik ederim.	455	4.43	.87
39. Olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi için çocuğumu teşvik ederim.	455	4.49	.73
40. Çocuğumun farklı kültürlere saygı duymasını teşvik ederim.	455	4.57	.71
41. Yakın ve uzak çevredeki bireyler hakkında dışlayıcı ve ötekileştirici olmayan bir dil kullanırım.	455	4.42	.82

42. Çocuğumu toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaya teşvik ederim.	457	4.65	.67
43. Evrensel değerleri çocuğuma öğretmeye çalışırım.	457	4.55	.70
44. Başkalarına sevgisini nasıl göstereceği konusunda çocuğuma model olurum.	457	4.44	.80
45. Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim.	457	4.17	1.05
46. Çocuğumu başkalarının bakış açılarını anlaması için teşvik ederim.	457	4.51	.72
Toplam	457	4.47	.59

Tablo 53’de *ebeveyn sosyal farkındalık* yeterlik alanındaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=4.17$, en yüksek puanın $\bar{x}=4.65$, toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=4.47$ ve $ss=.59$ olduğu görülmektedir. Bu değerler sosyal farkındalık boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. “Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

4.1.2.6.Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.3.4. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerin *SDÖ Sorumlu Karar Verme* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 54’de sunulmuştur.

Tablo 54. Sorumlu Karar Verme Boyutuna İlişkin Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
47. Olumsuz davranışlarını düzeltmesi konusunda çocuğuma rehber olurum.	457	4.59	.72
48. Sorunlar karşısında çocuğunun alternatif çözüm yolları keşfetmesini teşvik ederim.	457	4.52	.74
49. Çocuğumun yaptığı hatanın sorumluluğunu almasını teşvik ederim.	457	4.53	.71
50. Çocuğuma sorunlarını çözmeye fırsatı veririm.	457	4.44	.72

51. Çocuğum sorunlarını kendi kendine çözmede zorluk yaşadığı durumlarda yardımcı olurum.	457	4.45	.76
52. Çocuğumun karşılaştığı problemlerin kaynağını tespit etmesine yardımcı olurum.	454	4.40	.74
53. Çocuğumun meraklı olmasını teşvik ederim.	453	4.34	.89
54. Çocuğumun açık fikirli olmasını desteklerim.	457	4.55	.77
55. Çocuğumun eylemlerinin olası sonuçlarını görmesini sağlarım.	457	4.45	.75
56. Çocuğumun olay ve olguları sorgulamasını teşvik ederim.	457	4.50	.75
57. Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim.	455	4.25	.85
58. Çocuğumun otonom (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve fikir geliştirmesini teşvik ederim.	457	4.47	.79
Toplam	457	4.46	.58

Tablo 54’de *ebeveyn sorumlu karar verme* yeterlik alanındaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}$ = 4.25, en yüksek puanın $\bar{x}$ = 4.59, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}$ =4.46 ve ss=.58 olduğu görülmektedir. Bu değerler sorumlu karar verme boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

4.1.2.7.İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.3.5. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerin *SDÖ Sorumlu Karar Verme* yeterlik alanına ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 55’de sunulmuştur.

Tablo 55. İlişki Becerileri Boyutuna İlişkin Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
59. Çocuğuma her durumda güvenebileceği bir ailesi olduğunu hissettirim.	457	4.70	.66
60. Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınırım.	457	4.21	1.02
61. Çocuğumu herhangi bir başarısından ziyade kişisel özelliklerinden dolayı severim.	457	4.61	.75
62. Çocuğum çevresinden istenmeyen davranışlar gördüğünde ona karşı destekleyici yaklaşırım.	457	4.58	.72
63. Çocuğumun akademik başarısı kadar sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine de önem veririm.	457	4.73	.56
64. Aile içinde güven duygusunu besleyen iletişim sağlarım.	452	4.60	.73
65. Çocuğumun isteklerine karşı duyarlı davranırım.	457	4.56	.71
66. Çocuğumun başkaları ile olan çatışmalarını yapıcı yollardan çözmesini teşvik ederim.	457	4.63	.64
67. Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim.	457	4.00	.89
68. Çocuğumla iletişimde yapıcı bir dil kullanırım.	457	4.30	.82
69. Gerektiği durumlarda çocuğumdan özür dilerim.	457	4.62	.65
70. Çocuğuma karşı emir cümleleri yerine rica cümleleri kullanırım.	456	4.23	.82
71. Çocuğumun uygun davranışlarını takdir ederim.	457	4.70	.63
72. Çocuğumu başarılarından dolayı tebrik ederim.	457	4.77	.51
73. Aile içi kuralların belirlenmesi sürecine çocuğumu dahil ederim.	457	4.35	.95
74. Çocuğuma sohbet edebileceğim gerekli zamanı ayırırım.	457	4.38	.83
Toplam	457	4.50	.51

Tablo 55’de *ilişki becerileri* yeterlik alanındaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}$ = 4.00, en yüksek puanın $\bar{x}$ = 4.77, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}$ = 4.50 ve ss=.58 olduğu

görülmektedir. Bu değerler ilişki becerileri yeterlik alanında iki madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınıyorum” ve “Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin ebeveynlerde bulunma durumları belirlenmiştir. SDÖ boyutlarına göre ortalamalar tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. Tüm Yeterlik Alanlarında Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerileri	Toplam
$\bar{x}$	4.52	4.48	4.46	4.46	4.50	4.48
S.S.	.39	.41	.53	.58	.52	.43

Tablo 56’da ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin yeterlik alanlarına göre ebeveynlerde bulunma ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ortalamalar sırasıyla öz farkındalık = 4.51, öz yönetim = 4.48, sosyal farkındalık= 4.46, sorumlu karar verme = 4.46, ilişki becerileri = 4.50 ve toplam SDÖ ortalama = 4.48 şeklindedir. Elde edilen ortalamalar, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “çok yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri en yüksekte en düşüğe doğru sırasıyla öz farkındalık, ilişki becerileri, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme şeklindedir.

4.1.3. Çeşitli Değişkenler Açısından Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.4. araştırma sorusu doğrultusunda ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri sırasıyla yaş, eğitim düzeyi, çocuğunun eğitim gördüğü okul türü ve çocuğunun bir önceki dönem okul karne not ortalaması değişkenleriyle birlikte incelenmiştir.

4.1.3.1. Yaş Değişkenine Göre Ebeveynlerin Yeterlikleri

Araştırmanın 1.4.1. araştırma sorusu doğrultusunda yaş değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn

yeterliklerinin farklı yaş gruplarında nasıl olduğunu karşılaştırmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Yaş Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Yaş aralığı	n	$\bar{x}$	s.s.	F	P	Anlamli Fark
31-40	114	4.54	.37	10.041	0.00	31-40 ve 51 üstü
41-50	287	4.51	.44			41-50 ve 51 üstü
51 ve üstü	56	4.25	.36			
Toplam	457	4.49	.42			

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:0.04

Tablo 57’de göre ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik puan ortalamaları; 31-40 yaş aralığındaki ebeveynlerde $\bar{x}$ =4.54, 41-50 aralığındaki ebeveynlerde $\bar{x}$ =4.51, 51 ve üstü yaş aralığındaki ebeveynlerde $\bar{x}$ =4.25’dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way ANOVA sonuçlarına göre ($F=10.041$; $p<0.05$) yaş kategorileri aralarındaki farkın düşük etki büyüklüğüyle anlamlı olduğu gözlenmektedir. Buna göre 31-40 ve 51 üstü, 41-50 ve 51 üstü yaş kategorileri aralarında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar; ebeveynlerde yaş ilerledikçe çocuklarına karşı olan SDÖ yeterlik gösterge ortalamalarının azaldığı anlamını taşımaktadır.

4.1.3.2.Eğitim Düzeylerine Göre Ebeveynlerin Yeterlikleri

Araştırmanın 1.4.2. araştırma sorusu doğrultusunda *eğitim durumu* değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin eğitim düzeyleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan *Pearson Korelasyon* analiz sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss.	r	p
Ebeveyn Yeterliği	457	4.48	.42	.068	.145
Eğitim Durumu	457	3.58	1.05		

Tablo 58’de ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile SDÖ yeterlik gösterge ortalamaları arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir. Tablo değerleri incelendiğinde, pearson korelasyon katsayısının .068 ve anlamlılık değerinin .145 olduğu görülmektedir. Bu değerler ebeveyn eğitim durumu ile çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

4.1.3.3.Çocuğunun Eğitim Gördüğü Okul Türlerine Göre Ebeveynlerin Yeterlikleri

Araştırmanın 1.4.3. araştırma sorusu doğrultusunda *çocuğunun eğitim gördüğü okul türü* değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin çocuğunun eğitim gördüğü okul türüne göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Çocuklarının Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
Ortaokul	129	4.65	.31	15.947	.000	Ortaokul - Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip Liseleri
Özel Ortaokul	59	4.67	.21			
Özel Anadolu Lisesi	42	4.53	.31			Özel Ortaokul - Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip Liseleri
Anadolu Lisesi	69	4.46	.41			Özel Anadolu Lisesi – Meslek ve İmam Hatip Lisesi
Fen Lisesi	71	4.41	.53			Anadolu Lisesi-Ortaokul, Özel Ortaokul, Meslek ve İmam Hatip Liseleri Fen Lisesi –Ortaokul, Özel Ortaokul, Meslek ve İmam Hatip Liseleri Meslek Lisesi-Ortaokul, Özel Ortaokul, Özel Anadolu, Anadolu, Fen Liseleri İmam Hatip Lisesi – Ortaokul, Özel Ortaokul, Özel Anadolu, Anadolu,
Meslek Lisesi	42	4.17	.48			

İmam Hatip Lisesi	45	4.18	.43
Toplam	457	4.49	.42

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:0.03

Tablo 59’da ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin çocuklarının öğrenim gördükleri okul türlerine göre karşılaştırılması verilmiştir. Çocuklarının öğrenim gördükleri okullara göre SDÖ ebeveyn yeterlik ortalamaları sırasıyla; Ortaokul = 4.65, Özel Ortaokul = 4.67, Özel Anadolu Lisesi = 4.53, Anadolu Lisesi = 4.46, Fen Lisesi = 4.41, Meslek Lisesi = 4.17, İmam Hatip Lisesi = 4.18 şeklindedir. Bütün gruplar arasında anlamlılık değeri $p = .000$ olduğundan dolayı kimi gruplar arasında düşük etki büyüklüğüyle anlamlı farklılıklar ($p < .05$) bulunmaktadır. Ortaokul grubu ortalaması, Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip Liseleri ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Özel Ortaokul grubu ortalaması, Anadolu, Fen, Meslek ve İmam Hatip Liseleri ortalamalarına göre daha yüksektir. Özel Anadolu Lisesi grubu ortalaması, Meslek ve İmam Hatip Liseleri ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Anadolu Lisesi grubu ortalamaları, Meslek ve İmam Hatip Liseleri ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Fen Lisesi grubu ortalamaları, Meslek ve İmam Hatip Liseleri ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ortaokul ve Özel Ortaokul, Anadolu Lisesi ve Özel Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi grup ortalamaları aralarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik ortalamalarının çocuklarının öğrenim gördükleri okullara göre; en yüksek Ortaokul ve Özel Ortaokul, ikinci olarak Özel Anadolu, Anadolu ve Fen Lisesi ve en düşük olarak Meslek ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerde bulunduğu şeklindedir. Bir başka deyişle; çocuklarına karşı SDÖ yeterlikleri Ortaokul ve Özel ortaokulda öğrenim gören çocuğu olan ebeveynler en yüksek, Özel Anadolu, Anadolu ve Fen Lisesinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynler orta sıralamada, Meslek ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerin en düşük sırada olduğu bulunmuştur.

4.1.3.4.Çocuğun Akademik Başarısı Açısından Ebeveyn Yeterlikleri

Araştırmanın 1.4.4. araştırma sorusu doğrultusunda *çocuğunun bir önceki dönem okul karne not ortalamasına* göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin çocuklarının bir önceki dönem karne not ortalaması ile nasıl ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Çocuğunun Bir Önceki Dönem Okul Karne Not Ortalaması ile İlişki Durumunu Belirten Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss.	r	p
Ebeveyn Yeterliği	457	4.48	.42		
Çocuğunun Bir Önceki Dönem Okul Karne Not Ortalaması	457	3.60	.70	.143	.002

Tablo 60’da çocuğun bir önceki dönem karne not ortalaması ile ebeveyn SDÖ yeterlik gösterge ortalamaları arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir. Tablo değerleri incelendiğinde, pearson korelasyon katsayısının .143 ve anlamlılık değerinin $p=.002$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik ortalamaları ile çocuklarının bir önceki dönem karne not ortalamaları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, ebeveynin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri arttıkça çocuklarının karne not ortalamaları düşük düzeyde artmaktadır.

4.2.Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgularında yeterlik gösterge maddelerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin öğretmenlerde bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi sunulmuştur. Bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.2.1. OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Araştırmının bu kısmında OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için *öğretmen yeterlik göstergelerine* ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?" araştırma sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Katılımcı uzmanlardan elde edilen verilere göre aday YGM'lerin uygunluk analizleri aşağıda belirtilmiştir.

4.2.1.1.Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmının 2.1.1. araştırma sorusu doğrultusunda *öğretmen SDÖ Öz Farkındalık* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 26 maddeden oluşan aday YGM'ler için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. Öğretmen Öz Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	63	63	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	61	63	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 5	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 6	61	63	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 7	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 10	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 11	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 12	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	61	63	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 14	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 15	61	63	0.95	Öz yönetim boyutuna taşındı.
Madde 16	59	63	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.

Madde 17	63	63	1	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 18	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 19	60	63	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 20	63	63	1	Madde uygun görüldü
Madde 21	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 22	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 23	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 24	56	63	0.79	Öz yönetim boyutuna taşındı.
Madde 25	60	63	0.91	Öz yönetim boyutuna taşındı.
Madde 26	61	63	0.95	Madde uygun görüldü

*Uygun ve Uygun fakat düzeltilebilir görüşleri 1 ile, uygun değil görüşleri 0 ile kodlanmıştır.

nu: 1 yanıtını veren toplam uzman sayısı, n: toplam uzman sayısı, KGO: Kapsam geçerlilik oranı

Tablo 61’de *öğretmen öz farkındalık* yeterlik alanında yer alan 26 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 10 YGM “*uygun*” görülmüş, 4 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 9 YGM farklı bir YGM’yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiş ve 3 YGM’nin de farklı boyutlarda olması gerektiği görüşlerinden dolayı başka boyuta alınmıştır. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte öz farkındalık yeterlik alanında toplam 14 adet YGM elde edilmiştir.

4.2.1.2.Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 2.1.2. araştırma sorusu doğrultusunda *öğretmen SDÖ Öz Yönetim* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 20 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Öğretmen Öz Yönetim Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 2	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	60	63	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 5	60	63	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 6	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 7	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 10	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 11	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 12	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	61	63	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 14	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 15	61	63	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 16	59	63	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 17	63	63	1	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 18	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 19	60	63	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 20	63	63	1	Madde uygun görüldü

Tablo 62’de *öğretmen öz yönetim* yeterlik alanında yer alan 20 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 10 YGM “*uygun*” görülmüş, 4 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 6 YGM farklı bir YGM’yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiştir. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=1, en düşük

KGO= 0.87 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte öz yönetim yeterlik alanında toplam 17 adet YGM elde edilmiştir.

4.2.1.3.Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 2.1.3. araştırma sorusu doğrultusunda *öğretmen SDÖ Sosyal Farkındalık* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 9 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 63’de sunulmuştur.

Tablo 63. Öğretmen Sosyal Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	59	63	0.79	Madde uygun görüldü
Madde 2	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 3	59	63	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 5	59	63	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 7	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	59	63	0.87	Madde uygun görüldü

Tablo 63’de *öğretmen sosyal farkındalık* yeterlik alanında yer alan 9 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 5 YGM “*uygun*” görülmüş, 4 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüştür. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=0.91, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte sosyal farkındalık yeterlik alanında toplam 10 adet YGM elde edilmiştir.

4.2.1.4.Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 2.1.4. araştırma sorusu doğrultusunda *öğretmen SDÖ Sorumlu Karar Verme* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 10 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 64’de sunulmuştur.

Tablo 64. Öğretmen Sorumlu Karar Verme Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 2	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 5	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 6	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 7	59	63	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 10	60	63	0.91	Madde uygun görüldü.

Tablo 64’de *öğretmen sorumlu karar verme* yeterlik alanında yer alan 10 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 6 YGM “*uygun*” görülmüş, 3 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 2 YGM farklı bir YGM’yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiş, 1 YGM benzer madde olduğundan dolayı iptal edilmiştir. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=0.91, en düşük KGO= 0.87 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte sorumlu karar verme yeterlik alanında toplam 7 adet YGM elde edilmiştir.

4.2.1.5.İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 2.1.5. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen *SDÖ İlişki Becerileri* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 22 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 65’de sunulmuştur.

Tablo 65. Öğretmen Sorumlu Karar Verme Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 2	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 5	60	63	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 6	59	63	0.87	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 7	59	63	0.87	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 8	58	63	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 9	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 10	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 11	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 12	60	63	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 13	59	63	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 14	59	63	0.87	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 15	61	63	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 16	59	63	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 17	63	63	1	Madde uygun görüldü

Madde 18	60	63	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 19	60	63	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 20	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 21	59	63	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 22	63	63	1	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.

Tablo 65’de *öğretmen ilişki becerileri* yeterlik alanında yer alan 10 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 6 YGM “*uygun*” görülmüş, 5 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 6 YGM farklı bir YGM’yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiş, 5 YGM benzer madde olduğundan dolayı iptal edilmiştir. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=0.91, en düşük KGO= 0.83 olmak üzere ilişki becerileri yeterlik alanında toplam 11 adet YGM elde edilmiştir.

Sonuç olarak uzman görüşlerine göre *öğrencilerine yönelik öğretmen yeterlik gösterge maddeleri* oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinden yapılan analizlere göre YGM’lerde yapılan değişiklikler ve oluşturulmuş toplam yeterlik gösterge maddeleri tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66. Öğretmen Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

	Kabul Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Düzeltilen Yeterlik Gösterge Maddesi	İptal Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Farklı Boyuta Taşınan Yeterlik Gösterge Maddesi	Toplam Oluşturulan Yeterlik Gösterge Maddesi
Öz Farkındalık	10	4	9	3	14
Öz Yönetim	10	4	6		17
Sosyal Farkındalık	5	4			10
Sorumlu Karar Verme	6	3	3		7
İlişki Becerileri	6	5	11		11
Toplam					59

Tablo 66’da öğretmen aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öz farkındalık yeterlik alanında 14 madde, öz yönetim yeterlik alanında 17 madde, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10 madde, sorumlu karar verme yeterlik alanında 7 madde ve ilişki becerileri yeterlik alanında 11 madde olmak üzere toplamda 59 madde *öğrencilerine yönelik SDÖ öğretmen yeterlik gösterge maddesi* olarak belirlenmiştir. Belirlenen yeterlik gösterge maddeleri ölçme aracı olarak bir form haline getirilmiş ve katılımcı öğretmenlere uygulanarak maddelerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

4.2.2. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmancının bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *öğretmen yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir, güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma soruları doğrultusunda öğretmen formuna ait geçerlik ve güvenilirlik testleri analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

4.2.2.1.Öğretmen Formunun Geçerlik Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *öğretmen yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir”? araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda AFA yapılmıştır. AFA işlemleri sırası ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı belirlenmesi, madde faktör yüklerinin bulunması, formun boyutlarının belirlenmesi, formun boyutlarının madde varyans dağılımlarının bulunması ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin hesaplanması şeklindedir. Geçerlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Formun AFA test sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .89 ve Barlett Sphericity testi anlamlılık değeri $p = .000$ ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar 59 YGM’nin faktör analizinin kabul edilebilirliği konusunda yeterli kanıt sağlamaktadır. Örneklem sayısının 390 olması ise madde sayısının beş katı ve en az 300 olması koşullarını sağlamaktadır.

AFA işlemlerinde kuramsal yapıya (CASEL, 2020) sadık kalmak için 59 YGM’nin 5 boyutta toplanması zorlanmıştır. Boyutlar arasında ilişkisel bir durumun olduğu beklendiği için de eğik döndürme yöntemlerinden *Direct Oblimin* yöntemi seçilmiştir. 25 kez döndürmeyle yapılan AFA hesaplamaları sonucunda ilk olarak *Communalities* matrisinde bulunan faktör yükü değerlerine bakılmıştır. Bileşen matristeki faktör yüklerinin tamamı .30’un üzerinde bulunmuştur. Buna göre herhangi bir maddenin yapıdan çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Maddelerin faktör yüklerine ilişkin bileşen matriste bulunan veriler tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Madde Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü
Madde 1	.658	Madde 22	.752	Madde 43	.795
Madde 2	.701	Madde 23	.732	Madde 44	.835
Madde 3	.664	Madde 24	.804	Madde 45	.796
Madde 4	.634	Madde 25	.694	Madde 46	.692
Madde 5	.670	Madde 26	.728	Madde 47	.752
Madde 6	.566	Madde 27	.716	Madde 48	.745

Madde 7	.687	Madde 28	.785	Madde 49	.739
Madde 8	.703	Madde 29	.738	Madde 50	.818
Madde 9	.621	Madde 30	.741	Madde 51	.593
Madde 10	.651	Madde 31	.754	Madde 52	.645
Madde 11	.622	Madde 32	.804	Madde 53	.693
Madde 12	.631	Madde 33	.724	Madde 54	.697
Madde 13	.759	Madde 34	.774	Madde 55	.726
Madde 14	.784	Madde 35	.723	Madde 56	.713
Madde 15	.768	Madde 36	.771	Madde 57	.538
Madde 16	.420	Madde 37	.734	Madde 58	.628
Madde 17	.629	Madde 38	.671	Madde 59	.746
Madde 18	.714	Madde 39	.688		
Madde 19	.646	Madde 40	.773		
Madde 20	.656	Madde 41	.838		
Madde 21	.680	Madde 42	.780		

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlik formundaki madde faktör yükleri tablo 67’de görülmektedir. Tüm maddelerin faktör yüklerinin .30’un üzerinde olması yapı geçerliliği bakımından maddelerin kabul edilebilir olduğu anlamı taşımaktadır.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç boyutların ve tüm formun varyans dağılım değerleridir. Boyutların ve tüm formun toplam varyans değerleri tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68. Öğretmen Formunun Boyutlarının Varyans Dağılımları

Döndürme Sonrası Bulunan Varyans Değerleri			
Boyutlar	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	29.736	50.400	50.400
2	3.855	6.535	56.934
3	2.147	3.639	60.573
4	1.519	2.575	63.148
5	1.486	2.519	65.668

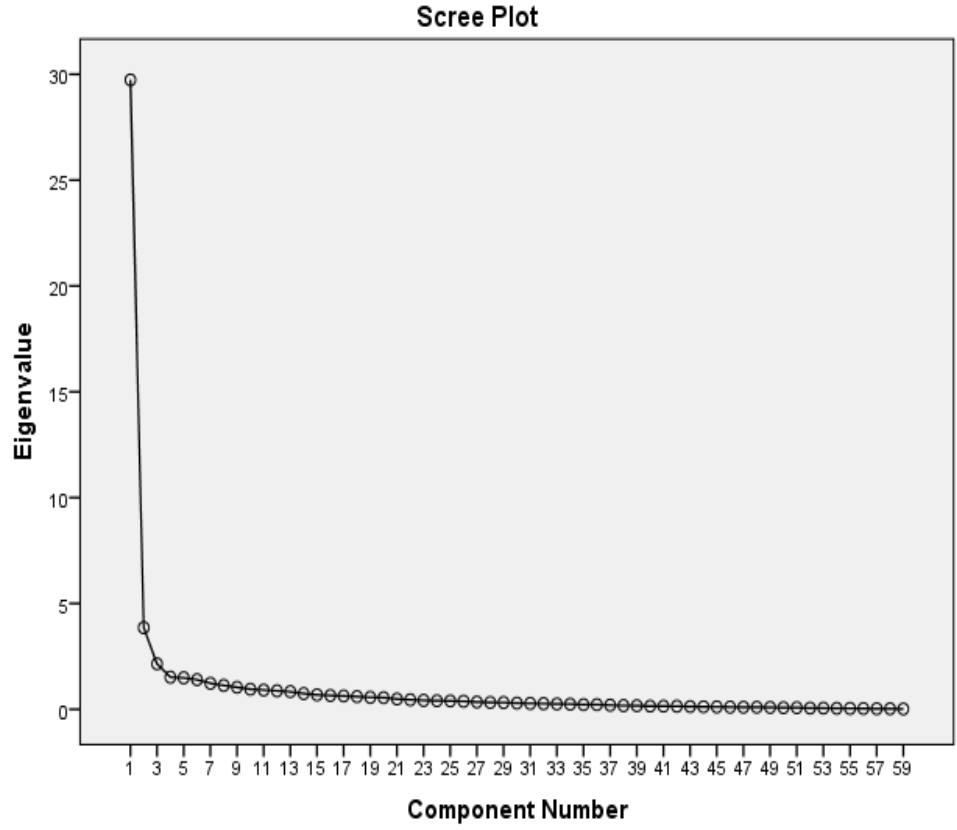
Tablo 68’de analize alınan 59 maddenin tamamının, öz değeri 1,00’den büyük olan beş boyut altında toplandığı görülmektedir. Beş boyutun açıklandığı varyans % 65,668’dir. Bu değer alanyazında kabul edilebilir değer olan 0.40’ın üzerindedir.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç döndürülmüş değerlere göre boyutların oluştuğu *pattern matristeki* faktör yükü değerleridir. Maddelerin bulundukları boyutlara bakıldığında 7 maddenin özgün forma göre farklı boyutlarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı, tez danışmanı ve yeterlik belirleme uzmanlarından 3 uzmanla birlikte tekrardan değerlendirilmiştir. Buna göre 14. madde olan “Öğrencilerin “farklı” düşüncelerini dikkate alırım.” maddesinin faktör analizindeki durumuna göre öz farkındalık boyutundan ilişki becerileri boyutuna taşınmasına karar verilmiştir. Diğer 5 maddenin analizi yapıldığında ise sorumlu karar verme boyutundaki maddelerin ilişki becerileri boyutunda toplandığı anlaşılmıştır. Bu durum değerlendirildiğinde ilişki becerileri boyutunun diğer boyutları da kapsadığı, bir başka deyişle farklı boyutlardaki SDÖ yeterlik maddelerinin birçoğunun ilişki becerileri boyutuna da uygun olabileceği düşünülmüştür. Son durumda maddelerin özgün formdaki haliyle sorumlu karar verme boyutunda kalması uygun görülmüştür. Son durumda oluşturulan boyutlara ait formun faktör yüklerinin boyutlarda dağılımı tablo 69’da ve öz değer çizgi grafiği şekil 17’de belirtilmiştir.

Tablo 69. Öğretmen Yeterlikleri Formu Madde Faktör Yükleri Dağılımı

1	2	3	4	5
.477				
.542				
.439				
.739				
.314				
.528				
.450	-.622			
.688				
.826				
	.408			
.739	.437			
.740	.311			
.542	.629	-.802		
	.424			
	.714			
	.646			
	.656			
	.680			
	.752	-.720		
	.732			
	.804			
	.728			
	.716			
	.785	.804		
	.738	.724		
	.741	.774		
	.754	.723		
		.771		
		.734		
		.671		
		.688		
		.773		
		.684		
		.795		

Şekil 17. Öğretmen Yeterlik Formuna Ait Öz değer Çizgi Grafiği



Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlik formunun, esas alınan teorik yapıya uygun olup olmadığını görmek amacıyla boyutlar arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan *Pearson Korelasyon* analiz sonucunda YGM'lerin bulunduğu boyutlar arasında ilişki olması beklenmiştir. Böylece hazırlanan formun tasarımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma ilişkin yapılan analiz sonuçları tablo 70'de sunulmuştur.

Tablo 70. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterlik Formunun Boyutları Arasındaki İlişki Katsayıları

Boyutlar	İlişki Becerileri (1)	Sorumlu Karar Verme (2)	Sosyal Farkındalık (3)	Öz yönetim (4)	Öz Farkındalık (5)
1	1,000	.789	.798	.726	.598
2		1,000	.865	.818	.702
3			1,000	.848	.762
4				1,000	.830
5					1,000

Tablo 70’de *öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlik formunun* boyutları arasındaki Pearson korelasyon ilişki katsayıları görülmektedir. İlişki katsayıları en düşük .588 en yüksek .865 şeklindedir. Bu durumda boyutlar arasında beklendiği şekliyle orta ve yüksek düzeyde korelasyonlar bulunmuştur.

4.2.2.2.Öğretmen Yeterlikleri Formunun Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *öğretmen yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Alan yazın taraması, uzman görüşleri ve geçerlik çalışmalarına göre oluşturulan beş boyutlu *çocuklarının SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formu* güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha, Split Half ve üst %27-alt %27 gruplar güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için ilk olarak *Cronbach Alpha* güvenilirlik analizi yapılmıştır. Formun tüm boyutları ve tamamı için *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon sayıları hesaplanmıştır. Formun boyutları ve tamamıyla ilgili elde edilen *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Boyutları Ve Tamamına İlişkin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sorumlu Karar Verme	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Toplam Form
Cronbach's Alpha Güvenilirlik Değeri	.941	.945	.930	.875	.923	.970

Tablo 71’de *öğretmen yeterlikleri formuna* ait boyutların ve toplam formun güvenilirlik katsayıları görülmektedir. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla; öz farkındalık = .941, öz yönetim = .945, sorumlu karar verme = .930, sosyal farkındalık = .875, ilişki becerileri =.923 ve tüm formun .971 olarak bulunmuştur. Bu değerler gerek tüm boyutların gerekse formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Ebeveyn formuna ait tüm maddelerin Cronbach Alpha

güvenilirlik katsayılarının analizi yapılmıştır. Maddelere ait değerler tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72. Öğretmen Formuna Ait Maddelerin Toplam Madde Korelasyonları Ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
m1	.652	.982	m21	.674	.981	m41	.824	.981
m2	.694	.981	m22	.744	.981	m42	.767	.981
m3	.653	.982	m23	.725	.981	m43	.774	.981
m4	.628	.982	m24	.800	.981	m44	.819	.981
m5	.663	.981	m25	.690	.981	m45	.784	.981
m6	.568	.982	m26	.715	.981	m46	.678	.981
m7	.689	.981	m27	.708	.981	m47	.734	.981
m8	.699	.981	m28	.770	.981	m48	.730	.981
m9	.624	.982	m29	.727	.981	m49	.718	.981
m10	.648	.982	m30	.731	.981	m50	.796	.981
m11	.624	.982	m31	.739	.981	m51	.570	.982
m12	.631	.982	m32	.789	.981	m52	.621	.982
m13	.754	.981	m33	.707	.981	m53	.668	.981
m14	.768	.981	m34	.757	.981	m54	.673	.981
m15	.752	.981	m35	.704	.981	m55	.708	.981
m16	.315	.982	m36	.754	.981	m56	.693	.981
m17	.616	.982	m37	.714	.981	m57	.514	.982
m18	.701	.981	m38	.656	.982	m58	.599	.982
m19	.638	.982	m39	.674	.981	m59	.727	.981

m20	.648	.982	m40	.761	.981

Tablo 72’de *öğretmen yeterlikleri formuna* ait maddelerin madde toplam korelasyon değerleri ve madde silindiğinde Cronbach Alfa değerleri görülmektedir. Formun tüm maddelerine ait madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında hiçbir maddenin formdan çıkarılmasına gerek duyulmamıştır

Öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun güvenilirlik testi için ikinci olarak Split Half güvenilirlik testi yapılmıştır. Formun tamamında ve boyutlarında ayrı ayrı iki yarı yöntemiyle güvenilirlik testi yapılmıştır. Bu testin analizlerine göre bulunan sonuçlar tablo 73’de sunulmuştur.

Tablo 73. Öğretmen Formunun Split Half Güvenilirlik Testi

		Toplam Form	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Beceril eri
Cronbach 's Alpha	Kısım 1	.966	.897	.888	.888	.910	.895
	Kısım 2	.973	.909	.925	.874	.845	.870
Spearman Brown Korelasyon		.909	.885	.899	.897	.900	.912

Tablo 73’de *öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun* Split Half güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre formun tamamından ve boyutlarından hesaplanan Cronbach’s Alpha ve Spearman Brown katsayıları kabul edilebilir değer olan .70’in üzerindedir. Bu sonuçlar Split Half güvenilirlik testi analiz sonuçlarına göre *Öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun* güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için üçüncü olarak üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testi yapılmıştır. Formdaki tüm maddelerin ve tüm formun üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testi analiz sonuçları tablo 74’de sunulmuştur.

Tablo 74. Öğretmen Formu Maddelerinin Ve Tüm Formun Üst %27 Ve Alt %27 Madde Güvenilirlik Testi

	Grup	N	X	s.s.	sd	t	p
m1	Üst Grup	105	4.45	.60	208	12.125	.000
	Alt Grup	105	3.34	.83			
m2	Üst Grup	105	4.77	.48	208	13.254	.000
	Alt Grup	105	3.71	.85			
m3	Üst Grup	105	4.85	.35	208	2.230	.000
	Alt Grup	105	3.77	.79			
m4	Üst Grup	105	4.60	.49	208	23.21	.000
	Alt Grup	105	3.28	.78			
m5	Üst Grup	105	4.82	.37	208	25.23	.003
	Alt Grup	105	3.65	.75			
m6	Üst Grup	105	3.74	.65	208	10.12	.000
	Alt Grup	105	2.57	.84			
m7	Üst Grup	105	4.25	.65	208	23.21	.000
	Alt Grup	105	2.88	.71			
m8	Üst Grup	105	4.54	.50	208	6.25	.000
	Alt Grup	105	3.08	.80			
m9	Üst Grup	105	4.20	.71	208	6.20	.007
	Alt Grup	105	2.65	.67			
m10	Üst Grup	105	4.60	.64	208	24.123	.000
	Alt Grup	105	3.02	.88			
m11	Üst Grup	105	4.20	.71	208	2.25	.01
	Alt Grup	105	2.77	.76			

m12	Üst Grup	105	4.49	.55	208	6.258	.000
	Alt Grup	105	3.03	.86			
m13	Üst Grup	105	4.74	.50	208	23.21	.000
	Alt Grup	105	3.02	.77			
m14	Üst Grup	105	4.91	.28	208	32.21	.000
	Alt Grup	105	3.57	.84			
m15	Üst Grup	105	4.94	.23	208	12.23	.000
	Alt Grup	105	3.85	.90			
m16	Üst Grup	105	3.37	.11	208	11.23	.000
	Alt Grup	105	2.77	.72			
m17	Üst Grup	105	4.34	.63	208	22.32	.000
	Alt Grup	105	3.34	.75			
m18	Üst Grup	105	4.85	.42	208	12.23	.000
	Alt Grup	105	3.57	.84			
m19	Üst Grup	105	4.64	.59	208	5.21	.002
	Alt Grup	105	3.50	.81			
m20	Üst Grup	105	4.97	.16	208	6.25	.000
	Alt Grup	105	3.45	.90			
m21	Üst Grup	105	4.94	.23	208	6.20	.020
	Alt Grup	105	3.48	.87			
m22	Üst Grup	105	5.00	.0	208	2.25	.000
	Alt Grup	105	3.48	.84			
m23	Üst Grup	105	4.82	.38	208	3.52	.000
	Alt Grup	105	3.40	.90			

m24	Üst Grup	105	4.77	.42	208	4.21	.001
	Alt Grup	105	3.14	.60			
m25	Üst Grup	105	4.82	.83	208	3.21	.003
	Alt Grup	105	3.44	.48			
m26	Üst Grup	105	4.77	.85	208	1.12	.004
	Alt Grup	105	3.45	.35			
m27	Üst Grup	105	4.68	.79	208	2.21	.000
	Alt Grup	105	3.40	.49			
m28	Üst Grup	105	4.94	.78	208	2.52	.000
	Alt Grup	105	3.57	.37			
m29	Üst Grup	105	4.76	.75	208	3.65	.000
	Alt Grup	105	3.14	.65			
m30	Üst Grup	105	4.77	.84	208	2.25	.000
	Alt Grup	105	3.31	.65			
m31	Üst Grup	105	4.85	.71	208	3.25	.000
	Alt Grup	105	3.71	.50			
m32	Üst Grup	105	4.91	.80	208	3.26	.000
	Alt Grup	105	3.54	.71			
m33	Üst Grup	105	4.88	.67	208	3.12	.000
	Alt Grup	105	3.77	.64			
m34	Üst Grup	105	4.91	.88	208	3.21	.000
	Alt Grup	105	3.63	.71			
m35	Üst Grup	105	4.80	.76	208	2.25	.000
	Alt Grup	105	3.54	.55			

m36	Üst Grup	105	4.91	.86	208	11.23	.000
	Alt Grup	105	3.74	.50			
m37	Üst Grup	105	4.97	.77	208	22.32	.000
	Alt Grup	105	4.00	.28			
m38	Üst Grup	105	4.64	.84	208	12.23	.000
	Alt Grup	105	3.40	.23			
m39	Üst Grup	105	4.77	.90	208	5.21	.000
	Alt Grup	105	3.48	.11			
m40	Üst Grup	105	4.80	.72	208	6.25	.000
	Alt Grup	105	3.	.63			
m41	Üst Grup	105	4.45	.75	208	6.20	.000
	Alt Grup	105	3.34	.42			
m42	Üst Grup	105	4.77	.84	208	2.25	.000
	Alt Grup	105	3.71	.59			
m43	Üst Grup	105	4.85	.81	208	3.52	.000
	Alt Grup	105	3.77	.16			
m44	Üst Grup	105	4.60	.90	208	4.21	.000
	Alt Grup	105	3.28	.23			
m45	Üst Grup	105	4.82	.87	208	3.21	.000
	Alt Grup	105	3.65	.0			
m46	Üst Grup	105	3.74	.84	208	1.12	.000
	Alt Grup	105	2.57	.38			
m47	Üst Grup	105	4.25	.90	208	2.21	.000
	Alt Grup	105	2.88	.42			

m48	Üst Grup	105	4.54	.60	208	2.52	.000
	Alt Grup	105	3.08	.83			
m49	Üst Grup	105	4.20	.48	208	3.65	.000
	Alt Grup	105	2.65	.85			
m50	Üst Grup	105	4.60	.35	208	2.25	.002
	Alt Grup	105	3.02	.79			
m51	Üst Grup	105	4.20	.49	208	3.25	.000
	Alt Grup	105	2.77	.78			
m52	Üst Grup	105	4.49	.37	208	5.52	.000
	Alt Grup	105	3.03	.75			
m53	Üst Grup	105	4.74	.65	208	11.23	.000
	Alt Grup	105	3.02	.84			
m54	Üst Grup	105	4.91	.65	208	6.25	.000
	Alt Grup	105	3.57	.71			
m55	Üst Grup	105	4.94	.50	208	11.23	.000
	Alt Grup	105	3.85	.80			
m56	Üst Grup	105	3.37	.71	208	22.32	.000
	Alt Grup	105	2.77	.67			
m57	Üst Grup	105	4.34	.64	208	12.23	.000
	Alt Grup	105	3.34	.88			
m58	Üst Grup	105	4.85	.71	208	5.21	.000
	Alt Grup	105	3.57	.76			
m59	Üst Grup	105	4.64	.55	208	6.25	.000
	Alt Grup	105	3.50	.86			

Toplam Ölçek	Üst Grup	123	4.76	.25	208	31.873	.000
	Alt Grup	123	3.53	.53			

Tablo 74’de öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun üst %27 ve alt %27 madde güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Formun bütün maddelerinde ve tüm formda alt %27 ve üst %27 gruplar arasında anlamlı farklılıklar ($p<.05$) bulunmuştur. Bu durum üst %27 ve alt %27 madde güvenilirlik testine göre formun bütün maddelerinin güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin sdö becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun Cronbach Alpha, Split Half ve alt %27-üst %27 gruplar güvenilirlik testleri yapılmıştır. Her bir testin sonuçlarına göre form güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

4.2.3. Öğretmen Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2.3. araştırma sorusunda “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak amacıyla her bir yeterlik alanı için betimsel istatistikler yapılmış ve ebeveynlerin mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2.3.1.Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.3.1. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin Öz farkındalık boyutuna ilişkin öğrencilerine yönelik mevcut yeterlikleri incelenmiştir Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 75’de sunulmuştur.

Tablo 75. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
1. Öğrencilerin duygu durumlarının farkında olurum.	390	3.96	.76
2. Kendi duygu durumlarımın öğrencilerin duygu durumlarını nasıl etkileyeceğinin farkında olurum.	390	4.26	.72
3. Sınıf ortamının öğrencilerin duygularını nasıl etkilediğini fark ederim.	390	4.26	.69

4. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine ilişkin farkındalık kazanmalarına rehberlik ederim.	390	3.88	.83
5. Öğrencilere olumsuz davranışlarını düzeltmeleri konusunda rehberlik ederim.	390	4.27	.73
6. Öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini fark ederim.	390	3.25	.88
7. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine rehberlik ederim.	390	3.65	.84
8. Öğrencilere öğrenme performansları konusunda bireysel geri bildirim veririm.	390	3.91	.85
9. Öğrencilere aşamalı olarak zorlaşan öğrenme görevleri veririm.	390	3.53	.93
10. Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar veririm.	390	3.86	.98
11. Öğrencilere her türlü akademik çalışmalarını ilgili öz değerlendirme yapma fırsatı tanırım.	390	3.57	.903
12. Verdiğim her türlü görevde (akademik, sosyal vs.) öğrencinin potansiyelini zorlamasını teşvik ederim.	390	3.70	.879
13. Öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarının değerleriyle uyumlu olmasını teşvik ederim.	390	3.96	.88
14. Öğrencilerin “farklı” düşüncelerini dikkate alırım.	390	4.32	.76
Toplam	390	3.88	.62

$\bar{x}$ = aritmetik ortalama, s.s.= standart sapma (1) 1.00- 1.80 hiç yeterli değil, (2) 1.81- 2.60 az yeterli, (3) 2.61 -3.40 orta düzeyde yeterli, (4) 3.41 - 4.20 Oldukça yeterli, (5) 4.21 -5.00 Çok yeterli.

Tablo 75’de *öğretmen öz farkındalık* yeterlik alanındaki YGM’lerin öğretmenlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}$ = 3.25, en yüksek ortalamanın $\bar{x}$ =4.32, boyut toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}$ =3.88 ve ss=.62 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre; “*öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini fark ederim.*” maddesi *orta düzeyde yeterli (3)*, 9 madde *oldukça yeterli (4)* ve 4 madde *çok yeterli (5)* düzeyde maddeler olarak bulunmuştur. Öğretmen öz farkındalık boyutu toplam yeterlikler ortalaması ise *oldukça yeterli (4)* düzeyde bulunmuştur.

4.2.3.2.Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.3.2. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin *SDÖ Öz Yönetim* yeterlik alanına ilişkin öğrencilerine yönelik mevcut yeterlikleri incelenmiştir.

Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 75’da sunulmuştur.

Tablo 75. Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S
15. Öğrencilerin duygularını ifade etmesine olanak sağlarım.	390	4.44	.72
16. Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.	390	3.13	.97
17. Öğrencilerin duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına izin veririm.	390	3.86	.81
18. Öğrenciler olumsuz duygular yaşadığında, onların yanında olduğunu hissettiririm.	390	4.23	.82
19. Öğrencileri spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendiririm.	390	4.13	.83
20. Öğrencileri düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik ederim.	390	4.25	.95
21. Öğrencileri düzenli uykuya teşvik ederim.	390	4.30	.86
22. Öğrencilere hayat amacı belirleme konusunda rehberlik ederim.	390	4.36	.85
23. Öğrencilere kendilerine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik ederim.	390	4.20	.82
24. Öğrencilere sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedefler belirlemeleri için rehberlik ederim.	390	4.05	.84
25. Öğrencilerin hedeflere ulaşma sürecinde yaşadığı zorluklara karşı sebat etmesini teşvik ederim.	390	4.11	.85
26. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar veririm.	390	4.07	.81
27. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine/seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar veririm.	390	4.05	.80
28. Verilen bir görevi yapmakta zorlanan öğrenciye rehberlik ederim.	390	4.24	.78

Toplam	390	4.10	.59

Tablo 75’da *öğretmen öz yönetim* yeterlik alanındaki YGM’lerin öğretmenlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=3.13$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.44$, boyut toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=4.10$ ve $ss=.59$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre; “*Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.*” maddesi *orta düzeyde yeterli (3)*, 7 madde *oldukça yeterli (4)* ve 6 madde *çok yeterli (5)* düzeyde maddeler olarak bulunmuştur. Öğretmen öz yönetim boyutu toplam yeterlikler ortalaması ise *oldukça yeterli (4)* düzeyde bulunmuştur.

4.2.3.3.Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.3.3. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik *SDÖ Sosyal Farkındalık* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 77’de sunulmuştur.

Tablo 77. Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
32. Öğrencileri olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakması için teşvik ederim.	390	4.35	.73
33. Öğrencileri farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda teşvik ederim.	390	4.31	.74
34. Okul ve sınıftaki kararlarımda öğrencilerin her türlü haklarının farkında olurum.	390	4.17	.79
35. Öğrenme ve öğretme sürecinde işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklere yer veririm.	390	4.39	.73
36.Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olurum.	390	4.52	.69
37. Öğrencileri farklı kültüre sahip bireylere karşı saygı göstermesi için teşvik ederim.	390	4.52	.90
38. Farklı kültürlerdeki öğrenciler için kaynaştırıcı yöntemler	390	4.11	.82

uygularım.

39. Öğrencileri topluma hizmet amaçlı faaliyetlerde yer almaları için yönlendiririm.	390	4.16	.78
40. Öğrencilerde sosyal problemlerle ilgili farkındalık uyandırırım.	390	4.21	.77
41.Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımasını ve diyalogunu geliştirmesini teşvik ederim.	390	4.32	.84
Toplam	390	4.28	.60

Tablo 77’de *öğretmen sosyal farkındalık yeterlik* alanındaki YGM’lerin öğretmenlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=4.11$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.52$, boyut toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}=4.28$ ve $ss=.60$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre; 3 madde *oldukça yeterli* (4) ve 7 madde *çok yeterli* (5) düzeyde maddeler olarak bulunmuştur. Öğretmen sosyal farkındalık boyutu toplam yeterlikler ortalaması ise *çok yeterli* (5) düzeyde bulunmuştur.

4.2.3.4.Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.3.4. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin *SDÖ Sorumlu Karar Verme* boyutuna ilişkin öğrencilerine yönelik mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78. Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
42. Öğrencilerin meraklı olmasını teşvik ederim.	390	4.33	.75
43.Öğrencilerin açık fikirli olmasını desteklerim.	390	4.51	.68
44. Öğrencilerin özerk (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve kendi fikrini geliştirmesini teşvik ederim.	390	4.45	.70
45. Öğrencilerin eylemleri ile ilgili öngörülü olmalarını teşvik ederim.	390	4.25	.75
46. Öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için sorgulama ve şüpheciliğe teşvik ederim.	390	4.21	.78
47. Öğrencilerin genel karar alma süreçlerinde çoklu kaynaklardan yararlanmasını teşvik ederim.	390	4.28	.79

Toplam	390	4.33	.62

Tablo 78’de *öğretmen sorumlu karar verme* yeterlik alanındaki YGM’lerin öğretmenlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}= 4.21$, en yüksek ortalamanın $\bar{x} =4.51$, boyut toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x} =4.33$ ve $ss=.62$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre; bütün maddeler ve boyut toplam yeterlikler ortalaması *çok yeterli (5)* düzeyde bulunmuştur.

4.2.3.5. İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.3.5. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik *SDÖ ilişki becerileri* yeterlik alanına ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79. İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
49. Öğrencilere yönelik duygu ve düşüncelerimde değişime açık olurum.	390	4.36	.72
50. Öğrencilere okul ve sınıf ortamındaki sorunların çözümünde yapıcı olmayı teşvik ederim	390	4.48	.70
51. Öğrencilerime karşı öfkemi kontrol ederim.	390	4.10	.84
52. Öğrencilerle iletişimde saygılı bir dil kullanırım.	390	4.56	.69
53. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebileceği demokratik sınıf ortamı oluştururum.	390	4.41	.70
54. Öğrenciyle diyalogumda ona değer verdiğini (ismiyle hitap etme, göz teması kurma vb.) hissettiririm.	390	4.60	.67
55. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (uygun zaman ve mekanlarda) ulaşılabilirim.	390	4.47	.73
56. Öğrencilerle kararlı ve tutarlı bir iletişim içinde olurum.	390	4.48	.68
57. Öğrencilerime karşı otoriter davranmadan disiplini sağlarım.	390	4.00	.84
58. Öğrencilerime karşı eşit ve adil davranırım.	390	4.57	.73

59.Öğrenciler arasında saygılı ve samimi bir sınıf iklimi 390 4.48 .68
oluştururum.

Toplam	390	4.41	.57

Tablo 79’da *öğretmen ilişki becerileri* yeterlik alanındaki YGM’lerin öğretmenlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=4.00$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.51$, boyut toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=4.41$ ve $ss=.57$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre; 2 madde ortalaması *oldukça yeterli* (4), 9 madde ortalaması ise *çok yeterli* (5) düzeyde bulunmuştur. İlişki becerileri boyutu toplam ortalaması ise *çok yeterli* düzeyde (5) bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin öğrencilerde bulunma durumları belirlenmiştir. SDÖ boyutlarına göre ortalamalar tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 88. Tüm Yeterlik Alanlarında Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerileri	Toplam
$\bar{x}$	3.88	4.10	4.28	4.33	4.41	4.20
s.s.	.62	.59	.60	.62	.57	.59

Tablo 80’de öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin yeterlik alanlarına göre öğretmenlerde bulunma ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ortalamalar sırasıyla öz farkındalık $\bar{x} = 3.88$, öz yönetim $\bar{x} = 4.10$, sosyal farkındalık $\bar{x} = 4.28$, sorumlu karar verme $\bar{x} = 4.33$, ilişki becerileri $\bar{x} = 4.41$ ve toplam SDÖ ortalama $\bar{x} = 4.20$ şeklindedir. Elde edilen ortalamalar, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin “*çok yeterli*” ya da “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri en çok ilişki becerileri boyutunda bulunurken en düşük öz farkındalık boyutunda bulunmaktadır.

4.2.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri sırasıyla branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, SDÖ bilgi düzeyi, SDÖ veya benzer konularda eğitim alıp almama ve sanatsal etkinliklere katılım düzeyi değişkenleriyle birlikte incelenmiştir.

4.2.4.1. Branşlarına Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.1. araştırma sorusu doğrultusunda *branş grubu* değişkenine göre öğretmenlerin SDÖ yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin farklı branş gruplarında nasıl olduğunu karşılaştırmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Branş Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Branş Grubu	n	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki ve Teknik Grubu (1)	69	3.97	.43	10.041	0.00	1-5, 1-6, 1-7
Sanat Grubu (2)	45	4.12	.91			2-7
Fen Grubu (3)	66	4.13	.44			3-7
Matematik Grubu (4)	66	4.21	.38			
Türkçe Grubu (5)	30	4.31	.49			
Yabancı Dil Grubu (6)	45	4.31	.50			
Sözel Grubu (7)	69	4.42	.51			
Toplam	389	4.49	.54			

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:0.03

Tablo 81’de katılımcı öğretmenlerin branşlarına göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin ortalamaları görülmektedir. SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla mesleki ve teknik grubunda $\bar{x} = 3.97$, sanat grubunda $\bar{x} = 4.12$, fen grubunda $\bar{x} = 4.13$, matematik grubunda $\bar{x} = 4.21$, Türkçe grubunda $\bar{x} = 4.31$, yabancı dil grubunda $\bar{x} = 4.31$, sözel grubunda $\bar{x} = 4.42$ olarak bulunmuştur. Analiz değerleri $F = 10.041$, $p = .000$ olarak bulunmuştur. Bu değerler grupların en az iki tanesi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bakıldığında; mesleki ve teknik grubu ile yabancı dil ve sözel grupları, sanat grubu ile sözel grubu, fen grubu ile sözel grubu aralarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar mesleki ve teknik, sanat, fen ve matematik öğretmenlerinin Türkçe, yabancı dil ve

sözel grubu öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle en yüksek sözel grubu olmak üzere sözel, Türkçe ve yabancı dil grubu öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri diğer branş gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. SDÖ yeterliklerinde en düşük düzeyde ise mesleki ve teknik öğretmenleri bulunmaktadır.

4.2.4.2.Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.2. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen *eğitim düzeyi* değişkenine göre öğretmenlerin SDÖ yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin farklı eğitim düzeylerinde nasıl olduğunu karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82 . Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	s.s.	t	p	Anlamlı Fark
Lisans	261	4.20	.58	.003	.960	-
Lisans Üstü (Yüksek Lisans-Doktora)	129	4.20	.47			
Toplam	390	4.20	.54			

*Etki büyüklüğü Cohen’s d değeri:-

Tablo 82’de katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin ortalamaları görülmektedir. SDÖ yeterlik ortalamaları hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerde $\bar{x} = 4.20$ olarak bulunmuştur. Bulunan sonuçlara göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t = .003$, $p = .960$). Bir başka ifadeyle lisans ve lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu durum öğrencilerin SDÖ gelişimleri için öğretmenlerde bulunan yeterliklerin eğitim seviyelerine göre değişmediği anlamına gelmektedir.

4.2.4.3.Mesleki Kıdemine Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.3. araştırma sorusu doğrultusunda *mesleki kıdem* değişkenine göre öğretmenlerin yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin farklı eğitim düzeylerinde nasıl olduğunu karşılaştırmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 83’de verilmiştir.

Tablo 83. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
0-10 Yıl (1)	45	4.19	.47	9.011	.000	2-3
11-20 Yıl (2)	141	4.06	.48			
21 Yıl ve Üstü (3)	204	4.31	.58			
Toplam	390	4.20	.54			

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:.30

Tablo 83’de katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin ortalamaları görülmektedir. SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla 0-10 yılda $\bar{x} = 4.19$, 11-20 yılda $\bar{x} = 4.06$, 21 yıl ve üstünde $\bar{x} = 4.31$ olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri $p = .000$ ve $F = 9.011$ değerlerinden en ez iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 11-20 yıl ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin SDÖ yeterlik ortalamaları arasında düşük etki büyüklüğünde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında öğrencilerine karşı sahip oldukları SDÖ yeterliklerinin 11-20 yıl mesleki kıdem aralığında düştüğünü ve 21 yıl ve sonrasındaki mesleki kıdem aralığında tekrardan yükseldiğini ifade etmektedir. Ortalamaların en yüksek olduğu mesleki kıdem aralığı ise 21 yıl ve üstüdür. Bu durumlar öğretmenlerin meslek çalışma zamanlarının 21 yıldan sonra daha fazla artış gösterdiği anlamı taşımaktadır.

4.2.4.4.SDÖ Bilgisi Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.4. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin *Sosyal ve Duygusal Öğrenme bilgi düzeyleri* ile öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri arasındaki ilişki durumu incelenmiştir. Bu ilişki durumu için yapılan *Pearson korelasyon* analizi sonuçları tablo 84’de verilmiştir.

Tablo 84. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterlilikleri ile SDÖ Bilgisi Arasındaki İlişkisel Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss.	r	p
Öğretmen SDÖ Yeterliği	390	4.20	.54	.456	.000

Öğretmen SDÖ bilgisi	390	3.54	.92

Tablo 84’de katılımcı öğretmenlerin SDÖ bilgileri ile SDÖ yeterlik ortalamaları arasındaki ilişki analizi görülmektedir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin SDÖ bilgileri ile öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlik ortalamaları arasında anlamlı derecede ($p = .000$) ve pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .456$) ilişki bulunmuştur. Bu sonuç; öğretmenlerin SDÖ bilgisi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu anlamı taşımaktadır.

4.2.4.5.Sosyal ve Duygusal Öğrenme veya Benzer Konularda Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.5 araştırma sorusu doğrultusunda SDÖ veya benzer konularda eğitim alıp almama durumlarına göre öğretmen yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim alıp almama durumlarına göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 85’de verilmiştir.

Tablo 85. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik SDÖ Yeterliklerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme veya Benzer Konularda Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Eğitim Alanlar (1)	159	4.32	.42	19.871	.000
Eğitim Almayanlar (2)	231	4.10	.59		
Toplam	390	4.20	.54		

*Etki büyüklüğü Cohen’s d değeri:.20

Tablo 85’de katılımcı öğretmenlerin SDÖ veya benzer konularda eğitim alıp almama durumlarına göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin ortalamaları görülmektedir. Yeterlik ortalamaları eğitim alanlarda $\bar{x} = 4.32$ iken eğitim almayanlarda $\bar{x} = 4.10$ ’dur. Ortalamalar arasında $t = 19.871$ ve $p = .000$ olmak üzere anlamlı derece düşük etki büyüklüğünde farklılıklar bulunmaktadır. Bu sonuca göre SDÖ veya benzer konularda eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının eğitim almayan öğretmenlerin ortalamalarına göre anlamlı derece yüksektir. Bu sonuç; SDÖ veya benzer konularda eğitim alan öğretmenlerin, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik SDÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

4.2.4.6.Sanatsal Etkinliklere Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmanın 2.4.6. araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi düzeyleri ile öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri arasındaki ilişki durumu incelenmiştir. Bu ilişki durumu için yapılan *Pearson Korelasyon* analizi sonuçları tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86. Öğretmenlerin Sanatsal Etkinliklere Katılım Düzeyi İle SDÖ Bilgisi Arasındaki İlişkisel Analiz Sonuçları

	N	X	ss.	r	p
Öğretmen SDÖ Yeterliği	390	4.20	.59	.334	.000
Öğretmenlerin Sanatsal Etkinliklere Katılım Düzeyi	390	3.07	1.09		

Tablo 86’da katılımcı öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi ile SDÖ yeterlik ortalamaları arasındaki ilişkisel analiz görülmektedir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi ile öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlik ortalamaları arasında anlamlı derecece ($p = .000$) ve pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .334$) ilişki bulunmuştur. Bu sonuç; öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu anlamı taşımaktadır.

Araştırmanın ebeveyn boyutunda 94 aday yeterlik gösterge maddesinin kapsam, dil geçerliliği ve yeterlik maddesi uygunluk durumlarını belirlemek için katılımcı uzmanlardan görüşler alınmış ve yeterlik maddelerinden oluşan formlar katılımcı ebeveynlere uygulanmıştır. Elde edilen verilerle formlara ait geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ebeveyn yeterlik maddelerinin elde edilmesiyle ilgili bulgular aşağıda belirtildiği gibidir.

4.3.Okul Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın okul yeterliklerine ilişkin bulgularında yeterlik gösterge maddelerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin okullarda bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi sunulmuştur. Bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.3.1. OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterliklerinin Uzman Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ'nün SDÖ becerileri için okul yeterlik göstergelerine ilişkin uzman görüşleri ne yöndedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Katılımcı uzmanlardan elde edilen verilere göre aday YGM'lerin uygunluk analizleri aşağıda belirtilmiştir.

4.3.1.1. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Uzman Görüşleri

Araştırmanın 3.1.1. araştırma sorusu doğrultusunda okul SDÖ Öz Farkındalık yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanında 11 maddeden oluşan aday YGM'ler için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 87'de sunulmuştur.

Tablo 87. Okul Öz Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	100	100	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	95	100	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 4	87	100	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	91	100	0.91	Madde uygun görüldü.
Madde 6	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 7	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 8	95	100	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 9	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 10	83	100	0.83	Madde uygun görüldü
Madde 11	83	100	0.91	Madde uygun görüldü

Tablo 87'de okul öz farkındalık yeterlik alanında yer alan 11 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri

incelendiğinde her bir aday YGM'in, yeterli kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların “Uygun fakat düzeltilebilir” görüşleri dikkate alınarak, 5 YGM “*uygun*” görülmüş, 5 YGM “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 1 YGM farklı bir YGM'yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiştir. Uzman görüşlerine göre en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.83 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte öz farkındalık boyutunda toplam 10 adet YGM elde edilmiştir.

4.3.1.2.Öz Yönetim Yeterlik Alanı Maddelerine Ait Uzman Görüşleri

Araştırmanın 3.1.2. araştırma sorusu doğrultusunda okul *SDÖ Öz Yönetim* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanında 14 maddeden oluşan aday YGM'ler için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 88'de sunulmuştur.

Tablo 88. Okul Öz Yönetim Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 2	100	100	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	91	100	0.91	3. ve 4. Maddeler benzer oldukları için birleştirildi
Madde 4	95	100	0.95	3. ve 4. Maddeler benzer oldukları için birleştirildi
Madde 5	91	100	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 6	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	87	100	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 9	91	100	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 10	87	100	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 11	91	100	0.91	Benzer madde olduğunda dolayı iptal edildi
Madde 12	95	100	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.

Madde 13	91	100	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi
Madde 14	100	100	1	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi

Tablo 88’de *okul öz yönetim* yeterlik alanında yer alan 14 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “*Uygun*” veya “*Uygun fakat düzeltilebilir*” görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 4 madde “*uygun*” görülmüş, 3 madde “*düzeltilerek uygun*” görülmüş, 5 madde farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edilmiş, 2 madde birleştirilip tek madde yapılmıştır. *Okul Öz Yönetim* boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.87 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 8 adet YGM elde edilmiştir.

4.3.1.3.Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanı Maddelerine Ait Uzman Görüşleri

Araştırmanın 3.1.3. araştırma sorusu doğrultusunda *okul SDÖ Sosyal Farkındalık* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanında 6 maddeden oluşan aday YGM’ler için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 89’da sunulmuştur.

Tablo 89. Okul Sosyal Farkındalık Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	91	100	0.91	Madde iki farklı durumu ölçtüğü için iki farklı madde olması uygun görüldü
Madde 2	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	100	100	1	Madde iki farklı durumu ölçtüğü için iki farklı madde olması uygun görüldü
Madde 4	91	100	0.91	Madde iki farklı durumu ölçtüğü için iki farklı madde olması uygun görüldü
Madde 5	95	100	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 6	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü

Tablo 89’da *okul sosyal farkındalık* yeterlik alanında yer alan 6 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “*Uygun*” veya “*Uygun fakat düzeltilebilir*” görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 3 madde uzun ve farklı durumları ölçtükleri için bu maddelerden iki farklı madde yazılmıştır. Ayrıca 1 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 2 madde ise doğrudan olduğu gibi kabul edilmiştir. *Okul Sosyal Farkındalık* yeterlik alanında en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.91 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 11 adet YGM elde edilmiştir.

4.3.1.4.Sorumlu Karar Verme Yeterlik Alanı Maddelerine Ait Uzman Görüşleri

Araştırmanın 3.1.4. araştırma sorusu doğrultusunda *okul SDÖ Sorumlu Karar Verme* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanında 3 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 90’da sunulmuştur.

Tablo 90. Okul Sorumlu Karar Verme Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	91	100	0.91	Maddenin farklı bir boyuta taşınması uygun görüldü.
Madde 2	100	100	1	Maddenin farklı bir boyuta taşınması uygun görüldü.
Madde 3	91	100	0.91	Madde kapsama uygun olmadığı için iptal edildi.

Tablo 90’da *okul sorumlu karar verme* yeterlik alanında yer alan 3 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “*Uygun*” veya “*Uygun fakat düzeltilebilir*” görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 2 maddenin farklı yeterlik alanlarında da olabileceği, bir diğer deyişle sosyal farkındalık ve ilişki becerileri boyutlarıyla uyumlu maddeler olabileceği görüşleri bildirilmiştir. Son maddenin ise kapsama ve SDÖ’ye uygun madde olmadığı görüşleri bildirilmiştir. Bu durum üzerine araştırmanın nitel yöntemle yürütülen kısmındaki yeterlilik belirleme uzman ekibinden katılımcılara da danışılarak okul sorumlu karar verme boyutunun kapsamdan çıkarılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda ilk madde ilişki becerileri

yeterlik alanında, ikinci madde sosyal farkındalık yeterlik alanına taşınmış ve üçüncü madde ise iptal edilmiştir.

4.3.1.5.İlişki Becerileri Boyutu Maddelerine Ait Uzman Görüşleri

Araştırmanın 3.1.5. araştırma sorusu doğrultusunda okul *SDÖ İlişki Becerileri* yeterlik alanına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu yeterlik alanında 7 aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 91’de sunulmuştur.

Tablo 91. Okul İlişki Becerileri Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin Uzman Görüşlerine Göre Analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	91	100	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	100	100	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 4	95	100	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 5	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 6	91	100	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	91	100	0.91	Madde kapsama uymadığı için iptal edildi.

Tablo 91’de *okul ilişki becerileri* yeterlik alanında yer alan 7 aday YGM’nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM’nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte “*Uygun*” veya “*Uygun fakat düzeltilebilir*” görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 5 madde uygun görülmüş, 1 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 1 madde ise ilişki becerileri ve SDÖ kapsamına uygun olmadığı için iptal edilmiştir. *Okul İlişki Becerileri* boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.91 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 7 adet YGM elde edilmiştir.

Sonuç olarak uzman görüşlerine göre öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeyi sağlayacak *okul SDÖ yeterlik gösterge maddeleri* oluşturulmuştur. Uzman

görüşlerinden elde edilen analizlere göre YGM’lerde yapılan değişiklikler ve oluşturulmuş toplam yeterlik gösterge maddeleri tablo 92’de sunulmuştur.

Tablo 92. Okul Aday Yeterlik Gösterge Maddelerinin (YGM) Uzman Görüşlerine Göre Analizi

	Kabul Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Düzeltilen Yeterlik Gösterge Maddesi	İptal Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Farklı Boyuta Taşınan Yeterlik Gösterge Maddesi	Toplam Oluşturulan Yeterlik Gösterge Maddesi
Öz Farkındalık	5	5	1	-	10
Öz Yönetim	4	5	5	-	8
Sosyal Farkındalık	2	4	-	-	11
Sorumlu Karar Verme	1	-	-	2	-
İlişki Becerileri	5	1	1	-	7
Toplam					36

Tablo 92’de okul aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öz farkındalık yeterlik alanında 10 madde, öz yönetim yeterlik alanında 8 madde, sosyal farkındalık yeterlik alanında 11 madde, sorumlu karar verme yeterlik alanında 0 madde ve ilişki becerileri yeterlik alanında 7 madde olmak üzere toplamda 74 madde SDÖ ebeveyn yeterlik göstergesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen yeterlik gösterge maddeleri ölçme aracı olarak bir form haline getirilmiş ve katılımcı öğretmenlere uygulanarak maddelerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

4.3.2. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *okul yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir, güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda ebeveyn formuna ait geçerlik ve güvenilirlik testleri analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

4.3.2.1.Okul Formunun Geçerlik Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için okul yeterlik göstergeleri formuna ilişkin geçerlik düzeyi nedir”? araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda AFA yapılmıştır. AFA işlemleri sırası ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı belirlenmesi, madde faktör yüklerinin bulunması, formun boyutlarının belirlenmesi, formun boyutlarının madde varyans dağılımlarının bulunması ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin hesaplanması şeklindedir. Geçerlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Formun AFA test sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .91 ve Barlett Sphericity testi anlamlılık değeri $p = .000$ ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar 36 YGM’nin faktör analizinin kabul edilebilirliği konusunda yeterli kanıt sağlamaktadır. Çalıştıkları okulların SDÖ yeterliklerini değerlendiren öğretmen sayısının 405’dir. Bu durum katılımcı sayısının madde sayısının en az beş katı ve 300 olması koşullarını sağlamaktadır.

Maddelerin AFA hesaplamaları yapılırken 4 boyutta zorlanmış ve boyutlar arasında ilişki durumları beklendiği için eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin yöntemi seçilmiştir. 19 döndürme sonucunda elde edilen öz değeri 1’den büyük 4 faktörlü yapıda madde faktör yüklerinin tamamı .30’un üzerinde bulunmuştur. Buna göre herhangi bir maddenin yapıdan çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Maddelerin faktör yüklerine ilişkin *Communalities* matriste bulunan veriler tablo 93’de sunulmuştur.

Tablo 93. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul SDÖ Yeterlik Formundaki Madde Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
Madde 1	.774	Madde 13	.482	Madde 25	.458
Madde 2	.850	Madde 14	.893	Madde 26	.550
Madde 3	.766	Madde 15	.944	Madde 27	.830
Madde 4	.638	Madde 16	.395	Madde 28	.631
Madde 5	.562	Madde 17	.864	Madde 29	.552
Madde 6	.620	Madde 18	.903	Madde 30	.502

Madde 7	.521	Madde 19	.437	Madde 31	.379
Madde 8	.422	Madde 20	.398	Madde 32	.889
Madde 9	.632	Madde 21	.668	Madde 33	.769
Madde 10	.472	Madde 22	.696	Madde 34	.731
Madde 11	.562	Madde 23	.486	Madde 35	.455
Madde 12	.515	Madde 24	.738	Madde 36	.717

Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlik formundaki madde faktör yükleri tablo 93’de görülmektedir. Madde faktör yüklerinin .30’un üzerinde olması yapı geçerliliği bakımından maddelerin kabul edilebilir olduğu anlamı taşımaktadır.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç boyutların ve tüm formun varyans dağılım değerleridir. Boyutların ve tüm formun toplam varyans değerleri tablo 94’de verilmiştir.

Tablo 94. Okul Formunun Boyutlarının Varyans Dağılımları

Döndürme Sonrası Bulunan Varyans Değerleri			
Boyutlar	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	17.015	47.265	47.699
2	2.897	8.048	55.313
3	1.917	5.325	60.638
4	1.411	3.921	64.559

Tablo 94’de analize alınan 36 maddenin tamamının, öz değeri 1,00’dan büyük olan 4 boyut altında toplandığı görülmektedir. Dört boyutun açıklandığı varyans % 64.559’dur. Bu değer alanyazında kabul edilebilir değer olan 0.40’ın üzerindedir.

AFA’dan bulunan bir diğer sonuç döndürülmüş değerlere göre boyutların oluştuğu pattern matris değerleridir. Dört boyuta zorlanarak bulunan faktör yüklerine göre 6 maddenin beklenin dışında boyutlarda yer aldığı bulunmuştur. Yeterlik belirleme uzmanlarından 3’ünden ilgili 6 maddenin bulunması gereken boyutlarla ilgili tekrar

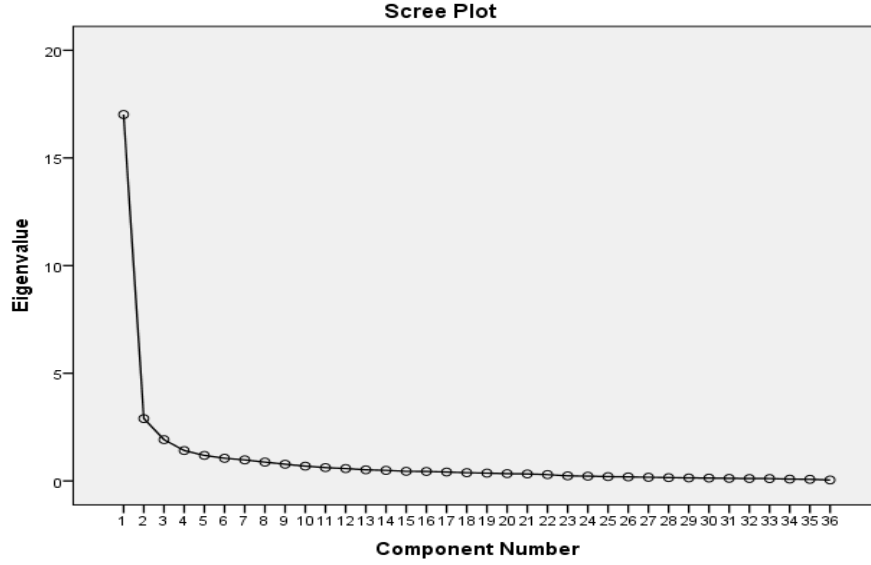
görüş alınmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından maddeler ve bulundukları boyutları yeniden gözden geçirilmiştir. Okul SDÖ yeterlik maddelerinin birçoğunun birden fazla boyuta uygun olabileceği düşünülmüştür. Başka bir deyişle okul SDÖ yeterlikleri bir öğrencinin birden fazla SDÖ yeterliği kazanmasına neden olabilmektedir. Son durumda oluşturulan boyutlara ait formun faktör yüklerinin boyutlarda dağılımı tablo 95’de ve öz değer çizgi grafiği şekil 18’de belirtilmiştir.

Tablo 95. Okul Yeterlikleri Formu Madde Faktör Yükleri Dağılımı

1 (Öz Farkındalık)	2 (Öz Yönetim)	3 (Sosyal Farkındalık)	4 (Sorumlu Karar Verme)
.774			
.850			
.766	.		
	.638		
.562	-.944		
.620			
.521			
.422			
.632			
	.472		
		.463	
	.562		
	.515		
	.482		
	.893		
	.944		
	.395		
	.864		
	.903	.437	
		.398	
		.668	
.696			.502
			.379
	.889		
			.769
			.731
		-.395	.455
			.717

Tablo 95’de okul yeterlikleri formu madde faktör yükleri dağılımı görülmektedir. Bu dağılımlar okul yeterlik formunun 4 boyutlu yapısını belirtmektedir. Forma ait çizgi grafiği aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 18. Okul Yeterlik Formuna Ait Özdeğer Çizgi Grafiği



Okul SDÖ yeterlik formunun, esas alınan teorik yapıya uygun olup olmadığını görmek amacıyla boyutlar arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan *Pearson Korelasyon* analiz sonucunda YGM’lerin bulunduğu boyutlar arasında ilişki olması beklenmiştir. Böylece hazırlanan formun tasarımına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Buna ilişkin yapılan analiz sonuçları tablo 96’da yer almaktadır.

Tablo 96. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterlik Formunda Yer Alan Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

	Öz Yönetim	Öz Farkındalık	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri
Öz Yönetim	1	.646	.658	.578
Öz Farkındalık		1	.878	.653
Sosyal Farkındalık			1	.709
İlişki Becerileri				1

Tablo 96’da *öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun* boyutları arasındaki *Pearson Korelasyon* analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre korelasyon değerlerinin en düşük .578 ve en yüksek .878 olduğu bulunmuştur. Bu durumda boyutlar arasında beklendiği üzere orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

4.3.2.2.Okul Yeterlikleri Formunun Güvenilirlik Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu kısmında “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için *okul yeterlik göstergeleri* formuna ilişkin güvenilirlik düzeyi nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Alan yazın taraması, uzman görüşleri ve geçerlik çalışmalarına göre oluşturulan beş boyutlu *çocuklarının SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formu* güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha, Split Half ve üst %27-alt %27 gruplar güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için ilk olarak *Cronbach Alpha* güvenilirlik analizi yapılmıştır. Formun tüm boyutları ve tamamı için *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon sayıları hesaplanmıştır. Formun boyutları ve tamamıyla ilgili elde edilen *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları tablo 97’de sunulmuştur.

Tablo 97. Okul Yeterlikleri Formunun Boyutları Ve Tamamına İlişkin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Toplam Form
Cronbach's Alpha Güvenilirlik Değeri	.867	.935	.922	.870	.966

Tablo 97’de *okul yeterlikleri formuna* ait boyutların ve toplam formun güvenilirlik katsayıları görülmektedir. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla; öz farkındalık = .867, öz yönetim = .935, sosyal farkındalık = .922, ilişki becerileri = .870 ve tüm formun .966 olarak bulunmuştur. Bu değerler gerek tüm boyutların gerekse formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. *Okul formuna* ait tüm maddelerin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayılarının analizi yapılmıştır. Maddelere ait değerler tablo 98’de yer almaktadır.

Tablo 98. Okul Formuna Ait Maddelerin Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri

Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri	Madde	Madde Toplam Koralesyon Değerleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
m1	.476	.966	m13	.761	.964	m25	.720	.964
m2	.400	.966	m14	.733	.964	m26	.752	.964
m3	.439	.966	m15	.759	.964	m27	.803	.964
m4	.374	.967	m16	.691	.965	m28	.787	.964
m5	.672	.965	m17	.742	.964	m29	.723	.964
m6	.668	.965	m18	.764	.964	m30	.633	.965
m7	.617	.965	m19	.616	.965	m31	.703	.964
m8	.737	.964	m20	.468	.966	m32	.437	.966
m9	.683	.965	m21	.737	.964	m33	.640	.965
m10	.682	.965	m22	.516	.966	m34	.354	.966
m11	.750	.964	m23	.711	.964	m35	.745	.964
m12	.762	.964	m24	.778	.964	m36	.679	.965

Tablo 98’de *okul yeterlikleri formuna* ait maddelerin madde toplam korelasyon değerleri ve madde silindiğinde elde edilecek Cronbach Alfa değerleri yer almaktadır. Formun tüm maddelerine ait madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında hiçbir maddenin formdan çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için ikinci olarak Split Half güvenilirlik testi yapılmıştır. Formun tamamında ve boyutlarında ayrı ayrı iki yarı yöntemiyle güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analize göre elde edilen sonuçlar tablo 99’da sunulmuştur.

Tablo 99. Okul Formunun Split Half Güvenilirlik Testi Analiz Sonuçları

		Toplam Form	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri
Cronbach's Alpha	Kısım 1	.936	.805	.852	.835	.808
	Kısım 2	.979	.747	.893	.654	.763
Spearman Brown Korelasyon		.936	.737	.920	.824	.835

Tablo 99'da öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun Split Half güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre formun tamamından ve boyutlarından hesaplanan Cronbach's Alpha ve Spearman Brown katsayıları kabul edilebilir değer olan .70'in üzerindedir. Bu sonuçlar Split Half güvenilirlik testi analiz sonuçlarına göre Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun güvenilirlik çalışmaları için üçüncü olarak üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testi yapılmıştır. Formdaki tüm maddelere ve formun tamamına ait verilen yanıtlara göre üst %27 ve alt %27 gruplar güvenilirlik testi analiz sonuçları tablo 100'de sunulmuştur.

Tablo 100. Okul Formu Maddelerinin Üst %27 Ve Alt %27 Madde Güvenilirlik Testi

	Grup	N	$\bar{x}$	s.s.	sd	t	p
m1	Üst Grup	109	4.60	.28	216	12.125	.000
	Alt Grup	109	3.40	.52			
m2	Üst Grup	109	4.25	.52	216	13.254	.000
	Alt Grup	109	3.21	.36			
m3	Üst Grup	109	4.39	.48	216	2.230	.000
	Alt Grup	109	3.20	.96			
m4	Üst Grup	109	3.88	.78	216	23.21	.000

	Alt Grup	109	2.70	.63			
m5	Üst Grup	109	4.67	.97	216	25.23	.005
	Alt Grup	109	2.73	.34			
m6	Üst Grup	109	4.80	.38	216	10.12	.006
	Alt Grup	109	2.93	.73			
m7	Üst Grup	109	4.55	.12	216	23.21	.017
	Alt Grup	109	2.77	.75			
m8	Üst Grup	109	4.50	.12	216	6.25	.020
	Alt Grup	109	2.00	.77			
m9	Üst Grup	109	4.77	.86	216	6.20	.007
	Alt Grup	109	2.51	.88			
m10	Üst Grup	109	4.72	.63	216	24.123	.000
	Alt Grup	109	2.85	.84			
m11	Üst Grup	109	4.57	.36	216	2.25	.01
	Alt Grup	109	2.30	.81			
m12	Üst Grup	109	4.60	.26	216	6.258	.000
	Alt Grup	109	2.66	.72			
m13	Üst Grup	109	4.60	.17	216	23.21	.000
	Alt Grup	109	2.52	.83			
m14	Üst Grup	109	4.77	.00	216	32.21	.000
	Alt Grup	109	2.60	.74			
m15	Üst Grup	109	4.75	.17	216	12.23	.000
	Alt Grup	109	2.38	.74			
m16	Üst Grup	109	4.80	.36	216	11.23	.000

	Alt Grup	109	3.44	.76			
m17	Üst Grup	109	4.27	.58	216	22.32	.001
	Alt Grup	109	2.28	.78			
m18	Üst Grup	109	4.33	.86	216	12.23	.006
	Alt Grup	109	2.17	.47			
m19	Üst Grup	109	4.55	.36	216	5.21	.002
	Alt Grup	109	2.66	.96			
m20	Üst Grup	109	4.69	.79	216	6.25	.000
	Alt Grup	109	3.50	.14			
m21	Üst Grup	109	4.67	.30	216	6.20	.020
	Alt Grup	109	2.58	.76			
m22	Üst Grup	109	3.72	.24	216	2.25	.000
	Alt Grup	109	1.86	.81			
m23	Üst Grup	109	4.77	.53	216	3.52	.000
	Alt Grup	109	3.13	.80			
m24	Üst Grup	109	4.57	.62	216	4.21	.001
	Alt Grup	109	2.22	.90			
m25	Üst Grup	109	4.63	.45	216	3.21	.003
	Alt Grup	109	2.87	.77			
m26	Üst Grup	109	4.31	.26	216	1.12	.004
	Alt Grup	109	1.66	.96			
m27	Üst Grup	109	4.50	.42	216	2.21	.000
	Alt Grup	109	1.19	.73			
m28	Üst Grup	109	4.35	.29	216	2.52	.000

	Alt Grup	109	1.80	.90			
m29	Üst Grup	109	3.94	.29	216	3.65	.000
	Alt Grup	109	1.73	.70			
m30	Üst Grup	109	4.86	.00	216	2.25	.000
	Alt Grup	109	2.47	.67			
m31	Üst Grup	109	4.55	.60	216	3.25	.000
	Alt Grup	109	2.15	.67			
m32	Üst Grup	109	4.78	.42	216	3.26	.000
	Alt Grup	109	3.76	.85			
m33	Üst Grup	109	4.82	.23	216	3.12	.000
	Alt Grup	109	3.33	.93			
m34	Üst Grup	109	4.47	.26	216	3.21	.000
	Alt Grup	109	3.45	.85			
m35	Üst Grup	109	4.77	.45	216	2.25	.000
	Alt Grup	109	2.80	.86			
m36	Üst Grup	109	4.77	.85	216	11.23	.000
	Alt Grup	109	2.80	.45			
Toplam Ölçek	Üst Grup	109	4.54	.25	216	43.296	.000
	Alt Grup	109	2.70	.36			

Tablo 100’de *Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun* üst %27 ve alt %27 madde güvenilirlik testi analiz sonuçları görülmektedir. Formun bütün maddelerinde ve tüm formda alt %27 ve üst %27 gruplar arasında anlamlı farklılıklar ($p<.05$) bulunmuştur. Bu durum formun bütün maddelerinin güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak *öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun* Cronbach Alpha, Split Half ve alt %27-üst %27 gruplar güvenilirlik testleri yapılmıştır. Her bir testin sonuçlarına göre form güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

4.3.3. Okul Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3.3. araştırma sorusunda “OLİDÖ’nün SDÖ becerileri için okul yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak amacıyla her bir yeterlik alanı için betimsel istatistikler yapılmış ve ebeveynlerin mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3.3.1. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.3.1. araştırma sorusu doğrultusunda okulların *SDÖ Öz Farkındalık* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 101’de sunulmuştur.

Tablo 101. Öz Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Okulların SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	SS.
1. Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için atölye, laboratuvar vb. eğitim programları uygulanır.	396	3.42	1.29
2. Bilimsel, kültürel, spor vb. alanlardaki öğrenci kulüpleri aktif faaliyet gösterir.	396	3.70	1.07
3. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini anlamalarını kolaylaştıracak kariyer danışmanlığı uygulanır.	396	3.35	1.20
4. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında öğrenciye geri bildirim verilir.	396	3.52	1.05
5. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında ailesine geri bildirim verilir.	396	3.48	1.12
6. Öğrencilerin “öğrenme performanslarını” artırmak için seminerler/eğitimler düzenlenir.	396	3.58	1.16
7. Öğrencilerin sosyal ve duygusal farkındalıklarının artırılabilceği psiko-sosyal eğitim programları/seminerleri düzenlenir.	396	3.39	1.23

8. Öğrencilerin başarıları ve diğer olumlu davranışları takdir edilir/ödüllendirilir.	396	4.14	.88
9. Öğrencilerin farklı durumlarda hangi duyguları yaşadıklarını ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	396	3.27	.1.09
10. Öğrencilerin duygusal öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmaları desteklenir.	396	3.27	1.13
Toplam	396	3.61	.78

Tablo 101’de *okul öz farkındalık* boyutundaki YGM’lerin okullarda bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=3.27$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.14$, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}=3.61$ ve $ss=.78$ olduğu görülmektedir. Bu değerler öz farkındalık boyutunda okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) kategorisinde yer aldığını göstermektedir. Öz farkındalık toplam yeterlik ortalaması ise oldukça yeterli (4) düzeydedir.

4.3.3.2.Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.3.2. araştırma sorusu doğrultusunda okulların *SDÖ Öz Yönetim* yeterlik alanına ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 102’de sunulmuştur.

Tablo 102. Öz Yönetim Yeterlik Alanına İlişkin Okulların SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
11. Okulun disiplin kuralları ve disiplin süreçleri açık ve anlaşılabilir.	396	4.02	.95
12. Okulun disiplin kuralları ve süreçleri kendi içinde tutarlıdır.	396	3.77	1.03
13. Okul kuralları öğrenciyi cezalandırıcı değil kurtarıcıdır/kazandırıcıdır.	396	3.81	1.04
14. Okul kuralları ve uygulamaları öğrencilerin zamanı iyi yönetebilecekleri (örn: zilsiz okul uygulaması, geç kalma kuralları vb.) şekilde düzenlenmiştir.	396	3.23	1.42
15. Okuldaki tüm personel, öğrencilerin farklı duygu durumlarına karşı nasıl davranacağı konusunda bilinçlidir.	396	3.64	1.11

16. Öğrencilere duygu, stres, kaygı, zaman yönetimi vb. konularda eğitim/rehberlik programları uygulanır.	396	3.81	1.05
17. Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar verilir.	396	3.61	1.19
18. Öğrenci komisyonları/temsilciliği vasıtasıyla öğrencilere okul yönetimine katkı sağlama imkanı sunulur.	396	3.08	1.35
Toplam	396	3.50	.92

Tablo 102’de *okul öz yönetim* boyutundaki YGM’lerin okullarda bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}$ = 3.08, en yüksek ortalamanın $\bar{x}$ = 4.02, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}$ = 3.50 ve ss = .92 olduğu görülmektedir. Bu değerler öz yönetim boyutunda okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) kategorisinde yer aldığını göstermektedir. Öz yönetim toplam yeterlik ortalaması ise oldukça yeterli (4) düzeydedir.

4.3.3.3. Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.3.3. araştırma sorusu doğrultusunda okulların *SDÖ Sosyal Farkındalık* yeterlik alanına ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 103’te sunulmuştur.

Tablo 103. Sosyal Farkındalık Yeterlik Alanına İlişkin Okulların SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
19. Sınıflar, akademik, sosyal, duygusal, kültürel vb. çeşitliliği yansıtacak şekilde heterojen olarak oluşturulmaktadır	396	3.46	.95
20. Okul çapında yardıma ihtiyacı olanlara yönelik yardım kampanyaları düzenlenir	396	4.19	1.03
21. Çeşitli topluma hizmet projeleri düzenlenir	396	3.55	1.04
22. Farklı okullarla <i>kardeş okul/kardeş sınıf</i> uygulamaları yürütülür.	396	2.82	1.42

23. Öğrenciler için bilim, sanat, spor, kültür vs. gezileri düzenlenir.	396	3.99	1.11
24. Okulda çeşitli eğitim/seminer düzenlemek amacıyla STK veya farklı diğer kurumlarla işbirliği yapılır.	396	3.39	1.05
25. Sınıf ve okul içi çatışmaların çözümünde yapıcı yaklaşımlar, kurallar veya disiplin politikaları uygulanır.	396	3.78	1.19
26. Okul paydaşlarını (öğrenci, mezun, öğretmen vs.) bir araya getirecek geleneksel etkinlikler/buluşmalar düzenlenir.	396	2.91	1.35
27. Başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını anlamaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	396	3.11	1.22
28. Sosyal problemlerin tartışıldığı etkinlikler/programlar düzenlenir.	396	2.93	1.31
29. Okul/okul toplumu kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması sağlanır.	396	3.48	1.20
Toplam	396	3.35	.89

Tablo 104’de *okul sosyal farkındalık* boyutundaki YGM’lerin okullarda bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}= 2.82$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.19$, toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=3.35$ ve $ss=.89$ olduğu görülmektedir. Bu değerler sosyal farkındalık boyutunda okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) kategorisinde yer aldığını göstermektedir.

4.3.3.4.İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.3.5. araştırma sorusu doğrultusunda okulların *SDÖ İlişki Becerileri* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 104’de sunulmuştur.

Tablo 104. İlişki Becerileri Yeterlik Alanına İlişkin Okulların SDÖ Yeterliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	$\bar{x}$	S.S.
30. Ders molaları öğrencilerin dinlenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarına cevap verir.	396	3.48	1.20
31. Okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada vakit geçirebileceği sosyal alanlar bulunur.	396	3.14	1.32
32. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, okul saatinde tüm okul personeline kolayca erişebilir.	396	4.25	.82
33. Tüm okul personeli öğrenciye karşı destekleyici bir yaklaşım sergiler.	396	4.05	.91
34. Okul kuralları her öğrenciye hakkaniyetli ve tutarlı bir şekilde uygulanır.	396	3.98	1.01
35. Öğrencilerin takım çalışması yapabileceği proje veya etkinlikler düzenlenir.	396	3.76	1.07
36. Okuldaki tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, memur vb.) kendini güvenli ve değerli hissedebildiği bir okul ortamı sağlanır.	396	3.85	1.11
Toplam	396	3.79	.80

Tablo 104’de *okul ilişki becerileri* yeterlik alanındaki YGM’lerin okullarda bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}= 3.14$, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4.25$, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}=3.79$ ve $ss=.80$ olduğu görülmektedir. Bu değerler ilişki becerileri boyutunda okulların SDÖ yeterliklerinin oldukça yeterli (4) kategorisinde yer aldığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirebilecek, okulların SDÖ yeterliklerinin okullarda bulunma durumları belirlenmiştir. SDÖ boyutlarına göre ortalamalar tablo 105’de sunulmuştur.

Tablo 105. Tüm Yeterlik Alanlarında Okulların Çocuklarına Yönelik SDÖ Yeterliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerileri	Toplam
$\bar{x}$	3.51	3.61	3.35	-	3.79	3.57
s.s	.60	.81	.88	-	80	.74

Tablo 105’de okulların SDÖ yeterliklerinin yeterlik alanlarına göre okullarda bulunma ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ortalamalar sırasıyla öz farkındalık = 3.51, öz yönetim = 3.61, sosyal farkındalık= 3.35, ilişki becerileri = 3.79 ve toplam SDÖ ortalama 3.57 olarak bulunmuştur. Elde edilen ortalamalar, okullarda SDÖ yeterliklerinin “*orta düzeyde yeterli*” ya da “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Okulların SDÖ yeterlikleri en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla ilişki becerileri, öz yönetim, öz farkındalık ve sosyal farkındalık şeklindedir. Bu durum öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okulların SDÖ yeterliklerinin en çok ilişki becerileri alanında, en az sosyal farkındalık alanında olduğunu göstermektedir. Okulların toplam SDÖ yeterlik ortalaması olarak 3.57 değeri bulunmuştur. Bu değer “Oldukça yeterli” (4) kategorisinde bir değerdir.

4.3.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4. araştırma sorusu doğrultusunda okulların SDÖ yeterlikleri sırasıyla okul türü, okul kademesi, okul şube sayısı, okul öğretmen sayısı, okul hizmet yılı, okul akademik başarısı değişkenleriyle birlikte incelenmiştir.

4.3.4.1.Okul Türüne Göre Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.1. araştırma sorusu doğrultusunda *okul türlerine göre okul* SDÖ yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 106’da verilmiştir.

Tablo 106. Okul Yeterliklerinin Okul Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	n (katılımcı öğretmen)	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
Anadolu Lisesi (1)	47	3.88	.12			
Anadolu Lisesi (2)	41	3.67	.69			
Özel Anadolu Lisesi	44	3.64	.25			
Fen Lisesi	30	3.36	.96	3.46	.000	Anadolu Lisesi (1) - Ortaokul (1), Ortaokul (2)
Özel Fen Lisesi	31	3.71	.68			Anadolu Lisesi (2) – Ortaokul (1), Ortaokul (2)
Mesleki ve Teknik Lise	42	3.39	.53			
İmam Hatip Lisesi	32	3.68	.62			
Ortaokul (1)	27	3.25	.22			
Ortaokul (2)	42	3.32	.65			
Özel Ortaokul	36	3.38	.80			
Sosyal Bilimler Lisesi	33	3.84	.84			
Toplam	405	3.56	.74			

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:.04

Tablo 106’da okulların SDÖ yeterliklerinin okul türlerine göre karşılaştırılması verilmiştir Okulların SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla Anadolu Lisesi (1) = 3.88, Anadolu Lisesi (2) = 3.67, Fen Lisesi = 3.36, Özel Fen Lisesi = 3.71, Mesleki ve Teknik Lise = 3.39, İmam Hatip Lisesi = 3.68, Ortaokul (1) = 3.25, Ortaokul (2) = 3.32, Özel Ortaokul = 3.38, Sosyal Bilimler Lisesi = 3.84 şeklindedir. Ortalamalar

arasında düşük etki büyüklüğünde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F=3.46$, $p=.000$). Bu anlamlı farklılıklar Anadolu Liseleri ve Ortaokullar arasındadır. Araştırmaya dahil edilen her iki Anadolu Lisesi'nin ortalamaları her iki Ortaokul'un ortalamalarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre; Anadolu Liselerinin SDÖ yeterlik ortalamaları en yüksek düzeyde ve Ortaokulların SDÖ yeterlik ortalamaları en düşük düzeydedir. Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Özel Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi, Özel Ortaokul ve Sosyal Bilimler Lisesi'ndeki SDÖ yeterlik ortalamaları ise diğer okullara göre orta düzeydedir.

4.3.4.2.Okul Kademelerine Göre SDÖ Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.2. araştırma sorusu doğrultusunda okul kademelerine göre SDÖ okul yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan t testi sonuçları tablo 107'de verilmiştir.

Tablo 107. Okul Yeterliklerinin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Ortaokul	3.31	.72		
Lise	3.44	.65	3.52	.000

*Etki büyüklüğü Cohen's d değeri:.25

Tablo 107'de okulların SDÖ yeterliklerinin okul kademelerine göre karşılaştırılması verilmiştir. Ortaokulların SDÖ yeterlik ortalaması 3.31 ve liselerin SDÖ yeterlik ortalaması 3.44 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında düşük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ortaokulların SDÖ yeterlikleri ortalaması liselere göre anlamlı olarak daha düşük düzeydedir.

4.3.4.3.Okul Şube Sayısına Göre SDÖ Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.3. araştırma sorusu doğrultusunda okul şube sayılarına göre SDÖ okul yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 108'de verilmiştir.

Tablo 108. Okul Yeterliklerinin Okul Şube Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	n (katılımcı öğretmen)	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
11-20 arası	186	3.56	.71			
21-30 arası	148	3.58	.78			
31-40 arası	41	3.67	.69	.792	.499	-
40'dan fazla	30	3.45	.82			
Toplam	405	3.57	.74		.	

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:.-

Tablo 108’de okulların SDÖ yeterliklerinin okul şube sayısına göre karşılaştırılması verilmiştir. Okulların SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla 11-20 arası şubesi bulunan okullarda 3.56, 21-30 arası şubesi bulunan okullarda 3.58, 31-40 arası şubesi bulunan okullarda 3.67, 40’dan fazla şubesi bulunan okullarda 3.40 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = .792$, $p = .499$, $p > .05$). Bu sonuçlar okul SDÖ yeterliklerinin okul şube sayısına göre anlamlı olarak değişmediğini belirtmektedir.

4.3.4.4.Okul Öğretmen Sayısına Göre SDÖ Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.4. araştırma sorusu doğrultusunda okul öğretmen sayılarına göre SDÖ okul yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 109’da verilmiştir.

Tablo 109. Okul Yeterliklerinin Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	n (katılımcı öğretmen)	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
35 ve 35’den az	109	3.56	.36			
36-50 arası	125	3.46	.74			
51-65 arası	125	3.65	.68	2.705	.0744	--

65'den fazla	66	3.49	.81
Toplam	405	3.57	.74

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:-

Tablo 109' da okulların SDÖ yeterliklerinin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre karşılaştırılması verilmiştir. Okulların SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla 35 ve 35'den az öğretmeni bulunan okullarda 3.56, 36-50 arası öğretmeni bulunan okullarda 3.46, 51-65 arası öğretmeni bulunan okullarda 3.65 ve 65'den fazla öğretmeni bulunan okullarda 3.39 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.705$, $p = .744$, $p > .05$). Bu sonuçlar okul SDÖ yeterliklerinin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı olarak değişmediğini belirtmektedir.

4.3.4.5.Okul Hizmet Yılına Göre SDÖ Okul Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.5. araştırma sorusu doğrultusunda okul hizmet yılına göre SDÖ okul yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 110'da verilmiştir.

Tablo 110. Okul Yeterliklerinin Okul Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Türü	n (katılımcı öğretmen)	$\bar{x}$	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
0-9 yıl arası	75	3.65	.30	3.285	.820	--
10-19 yıl arası	128	3.45	.74			
20-29 yıl arası	125	3.69	.63			
30 yıl ve fazlası	44	3.41	.92			
Toplam	405	3.57	.85			

*Etki büyüklüğü omega kare (Ω^2) değeri:-

Tablo 110'da okulların SDÖ yeterliklerinin okul hizmet yılına göre karşılaştırılması verilmiştir. Okulların SDÖ yeterlik ortalamaları sırasıyla 0-9 hizmet yılı arasında olanlarda 3.65, 10-19 hizmet yılı arasında olanlarda 3.45, 20-29 hizmet yılı arasında

olanlarda 3.69, 30 yıl ve yukarısında olanlarda 3.41 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.705$, $p = .820$, $p > .05$). Bu sonuçlar okul SDÖ yeterliklerinin okul hizmet yılına göre anlamlı olarak değişmediğini belirtmektedir.

4.3.4.6.Okul Akademik Başarısına Göre Okul SDÖ Yeterlikleri

Araştırmanın 3.4.6. araştırma sorusu doğrultusunda okul akademik başarısına göre okul SDÖ yeterlikleri incelenmiştir. Okul akademik başarısı ile okul SDÖ yeterlikleri değişkenlerinin nasıl ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 111’de verilmiştir.

Tablo 111. Okulların SDÖ Yeterlikleri Ve Öğrenci Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

		Okulun akademik başarı ortalaması	Öz Yönetim	Öz Farkındalık	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	SDÖ Ortalama
Okulun akademik başarı ortalaması	r	1	.014	.103	.048	.021	.055
	p		.781	.039	.333	.678	.272
	n	405					

Tablo 111’de okulların SDÖ yeterliklerinin boyutları, toplam SDÖ yeterlik düzeyleri ve akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki durumları verilmiştir. Öz farkındalık boyutu hariç diğer SDÖ okul yeterlikleri boyutları ve toplam okul SDÖ yeterlikleriyle okul akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sosyal farkındalık SDÖ okul yeterlikleriyle okul akademik başarıları arasında ise .10 düzeyinde çok düşük düzeyde denilebilecek bir ilişki bulunmuştur. Bu durumlar okulların SDÖ yeterlikleriyle öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı olarak herhangi bir ilişki durumunun olmadığını belirtmektedir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları her bir boyut için ayrı ayrı olacak şekilde aşağıda belirtilmiştir.

5.1.Araştırmanın Ebeveyn Boyutuna Ait Sonuçlar

Araştırmanın ebeveyn yeterliklerine ilişkin sonuçlarında yeterlik gösterge maddelerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin ebeveynlerde bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1. OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada OLİDÖ'nün SDÖ becerilerinin gelişimi için ebeveynlerinde bulunması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterlikler CASEL (2020)'ın geliştirmiş olduğu SDÖ yeterlikler çerçevesinde bulunan Öz farkındalık, Öz yönetim, Sorumlu Karar Verme, Sosyal Farkındalık ve İlişki Becerileri yeterlik alanları başlıklarında yazılmıştır. Ebeveyn yeterliklerinin belirlenmesinde sonuç olarak; öz farkındalık yeterlik alanında 14 yeterlik göstergesi, öz yönetim yeterlik alanında 22 yeterlik göstergesi sosyal farkındalık yeterlik alanında 10 yeterlik göstergesi, sorumlu karar verme yeterlik alanında 12 yeterlik göstergesi ve ilişki becerileri yeterlik alanında 16 yeterlik göstergesi olmak üzere toplamda 74 yeterlik gösterge maddesi belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterliklerin ebeveynlerde bulunması durumlarında çocukların SDÖ becerilerinin gelişeceği varsayılmaktadır.

5.1.2. Çocuklarının SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada çocuklarının SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formunun geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan AFA işlemlerinde herhangi bir maddenin

çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Farklı boyutlarda yer alan maddeler için (7 madde) uzmanlardan görüş alınarak ilk belirlenen boyutlarda kalması uygun görülmüştür.

Belirlenen boyutlar arasında ilişkisel bir durum beklendiği için boyutlar arasındaki ilişki durumlarına da bakılmıştır. Formun boyutları arasında beklendiği şekliyle orta ve yüksek düzeyde korelasyonların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlik formunun güvenilirlik çalışmaları için çeşitli analizler yapılmış ve formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm maddelere ait toplam korelasyon değerleri sonuçlarına göre hiçbir madde formdan çıkarılmamıştır. Sonuç olarak 74 gösterge maddesinden oluşan, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış, çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri formu oluşturulmuştur (EK-4). Bu form aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri ölçülebilmektedir.

5.1.3. Ebeveyn Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada belirlenmiş olan yeterliklerin katılımcı ebeveynlerde ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre ÖLİDÖ'nün SDÖ becerilerinin gelişimi için ebeveyn yeterliklerinin ebeveynlerde bulunma durumlarına ait sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öz farkındalık yeterlik alanında ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri bir madde haricinde “*Çok yeterli*” (5) düzeyde bulunmuştur. “Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm” maddesi ise *Oldukça yeterli* (4) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri öz farkındalık yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeyde elde edilmiştir.

Öz yönetim yeterlik alanında bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri “*Çok yeterli*” (5) düzeyde bulunmuştur. “Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri öz yönetim yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeyde elde edilmiştir.

Sosyal farkındalık yeterlik alanında bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri “*Çok yeterli*” (5) düzeyde bulunmuştur. “Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri sosyal farkındalık yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeyde elde edilmiştir.

Sorumlu karar verme yeterlik alanında bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri “*Çok yeterli*” (5) düzeyde bulunmuştur. “Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri sorumlu karar verme yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeyde elde edilmiştir.

İlişki becerileri yeterlik alanında iki madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri “*Çok yeterli*” (5) kategorisinde bulunmuştur. “Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınırım” ve “Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri ilişki becerileri yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeyde elde edilmiştir.

Bulunan sonuçlara göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri “*çok yeterli*” ya da “*oldukça yeterli*” düzeydedir. Çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin ebeveynlerde bulunma durumları sırasıyla öz farkındalık, ilişki becerileri, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinde en çok öz farkındalık, en az sorumlu karar verme yeterliklerine sahip olduklarını belirtmektedir.

5.1.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Ebeveyn Yeterliklerine Yönelik Sonuçlar

ÖLİDÖ’nün SDÖ becerilerinin gelişimi için ebeveynlerde bulunması gereken yeterlik düzeyleri yaş, eğitim düzeyi, çocuğunun eğitim gördüğü okul türü, çocuğunun akademik başarısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlerden elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Ebeveyn yaşına göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre

ebeveynlerde yaş ilerledikçe çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerinde düşüş olmaktadır. Bu durum daha “genç” denilebilecek yaştaki ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Eğitim düzeylerine göre; ebeveynlerin çocuklarına karşı SDÖ yeterlikleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuca göre, ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça çocuğunun SDÖ becerilerinde herhangi bir değişim olmamaktadır. Bu sonuç çocukların SDÖ becerilerinin ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilişkili olmadığı anlamına gelmektedir.

Çocuğunun eğitim gördüğü okul türlerine göre; Ortaokul ve Özel ortaokulda öğrenim gören çocuğu olan ebeveyn yeterlikleri en yüksek, Özel Anadolu, Anadolu ve Fen Lisesinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerin yeterlikleri orta sıralamada, Meslek ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerin en düşük sırada olduğu sonucu bulunmuştur.

Çocuğunun akademik başarısına göre; ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik ortalamaları ile çocuklarının akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuç, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik düzeyleri arttıkça çocuklarının akademik başarılarında düşük düzeyde bir artış olduğu anlamına gelmektedir.

5.2.Araştırmanın Öğretmen Boyutuna Ait Sonuçlar

Araştırmanın öğretmen boyutuna ilişkin sonuçlarında yeterlik gösterge maddelerinin uzman görüşlerine göre belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin öğretmenlerde bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. OLİDÖ’nün SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada OLİDÖ’nün SDÖ becerilerinin gelişimi için öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen yeterlikler; öz farkındalık yeterlik alanında 14 yeterlik göstergesi, öz yönetim yeterlik alanında 17 yeterlik göstergesi, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10 yeterlik göstergesi, sorumlu karar verme yeterlik alanında 7 yeterlik göstergesi, ilişki becerileri yeterlik alanında 11

yeterlik göstergesi olmak üzere toplamda 59 yeterlik gösterge maddesi şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen yeterliklerin öğretmenlerde bulunması durumlarında öğrencilerinde SDÖ becerilerinin gelişeceği varsayılmaktadır.

5.2.2. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerinin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formunun geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan AFA işlemlerinde herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Farklı boyutlarda yer alan maddeler için uzmanlardan görüş alınarak maddelerin hangi boyutlarda kalması gerektiği belirlenmiştir.

Belirlenen boyutlar arasında ilişkisel bir durum beklendiği için boyutlar arasındaki ilişki durumlarına da bakılmıştır. Formun boyutları arasında beklendiği şekliyle orta ve yüksek düzeyde korelasyonların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için öğretmen yeterlik formunun güvenilirlik çalışmaları için çeşitli analizler yapılmış ve formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm maddelere ait toplam korelasyon değerleri sonuçlarına göre hiçbir madde formdan çıkarılmamıştır. Sonuç olarak 59 gösterge maddesinden oluşan, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış, çocukların SDÖ becerileri için öğretmen yeterlikleri formu oluşturulmuştur (Ek-5). Bu form aracılığıyla öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri ölçülebilmektedir.

5.2.3. Öğretmen SDÖ Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada belirlenen öğretmen yeterliklerinin katılımcı öğretmenlerde ne düzeyde olduğu belirlenmiştir Buna göre; ÖLİDÖ'nün SDÖ becerilerinin gelişimi için öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerde bulunma durumlarından elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öz farkındalık yeterlik alanında; “öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini fark ederim.” maddesi orta düzeyde yeterli (3), 9 madde oldukça yeterli (4) ve 4 madde çok yeterli (5) düzeyde maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri öz farkındalık yeterlik alanında oldukça yeterli (4) düzeydedir.

Öz yönetim yeterlik alanında; “Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.” maddesi orta düzeyde yeterli (3), 7 madde oldukça yeterli (4) ve 6 madde çok yeterli (5) düzeyde maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri öz yönetim yeterlik alanında oldukça yeterli (4) düzeydedir.

Sosyal Farkındalık yeterlik alanında; 3 madde oldukça yeterli (4) ve 7 madde çok yeterli (5) düzeyde maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri sosyal farkındalık yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeydedir.

Sorumlu Karar Verme yeterlik alanında; bütün maddeler ve boyut toplam yeterlikler ortalaması çok yeterli (5) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri sorumlu karar verme yeterlik alanında çok yeterli (5) düzeydedir.

İlişki Becerileri yeterlik alanında; 2 madde ortalaması oldukça yeterli (4), 9 madde ortalaması ise çok yeterli (5) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki becerileri yeterlik alanı toplam ortalaması ise çok yeterli düzeyde (5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen ortalamalar, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin “çok yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri en çok ilişki becerileri boyutunda bulunurken en düşük öz farkındalık boyutunda bulunmaktadır.

5.2.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Sonuçlar

ÖLİDÖ’nün SDÖ becerilerinin gelişimi için öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler öğretmenlerin branş grubu, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, SDÖ bilgisi düzeyleri, Sosyal ve Duygusal Öğrenme veya benzer konularda eğitim alıp almama durumları ve sanatsal etkinliklere katılım düzeyleri değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlere göre elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Branş gruplarına göre; mesleki ve teknik (elektrik, elektrik elektronik, makine) sanat (müzik, resim), fen (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji) ve matematik (ilköğretim matematik, lise matematik) öğretmenlerinin SDÖ yeterlikleri Türkçe (Türkçe, Türk

dili ve edebiyatı, yabancı dil (İngilizce, Almanca) ve sözel grubu (sosyal bilimler, tarih, coğrafya, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. En yüksek yeterliklere sahip branş grubu sözel branş grubu iken, en düşük yeterliklere sahip branş grubu mesleki ve teknik branş grubu sonucu elde edilmiştir.

Eğitim düzeylerine göre; öğretmenlerin SDÖ yeterlikleri lisans ve yüksek lisans eğitimi alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre; öğretmenlerde bulunan yeterlikler eğitim düzeylerine göre değişmemektedir.

Mesleki kıdemlerine göre; öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında öğrencilerine karşı sahip oldukları SDÖ yeterlikleri 11-20 yıl mesleki kıdem aralığında düşmekte ve 21 yıl ve sonrasındaki mesleki kıdem aralığında tekrardan yükseldiği bulunmuştur. En yüksek yeterlik ortalamalarına sahip olan mesleki kıdem aralığı 21 ve yıl üstüdür. Bu sonuca göre; öğretmenlerin mesleki çalışma zamanlarının son yıllarına doğru öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri artış göstermektedir.

SDÖ bilgi düzeylerine göre; öğretmenlerin SDÖ bilgisi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin SDÖ'ye yönelik bilgileri arttıkça, öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri orta düzeyde artmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin SDÖ becerileri öğretmenlerinin SDÖ konusundaki bilgileriyle orta düzeyde ilişkilidir.

SDÖ veya benzer konularda eğitim alıp almama durumlarına göre; eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik SDÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin SDÖ veya benzer konularda eğitim alma durumlarında, öğrencilerinin SDÖ becerileri olumlu anlamda etkilenmektedir.

Sanatsal etkinliklere katılım düzeyine göre; öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde orta düzeyde bir artışın olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; öğretmenler sanatsal etkinliklere katıldıklarında öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri orta düzeyde bir artış göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin SDÖ becerileri öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım durumlarıyla orta düzeyde ilişkilidir.

5.3.Araştırmanın Okul Boyutuna Ait Sonuçlar

Araştırmanın okul yeterliklerine ilişkin sonuçlarında yeterlik gösterge maddelerinin belirlenmesi, oluşturulan yeterlik formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve yeterliklerin okullarda bulunma durumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.3.1. OLİDÖ'nün SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

ÖLİDÖ'nün SDÖ becerilerinin gelişimi için okullarda bulunması gereken yeterlikler Öz farkındalık, Öz yönetim, Sosyal Farkındalık ve İlişki Becerileri yeterlik alanlarında belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarında elde edilen yeterlik göstergelerine ait sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öz farkındalık yeterlik alanında 10 yeterlik göstergesi, öz yönetim yeterlik alanında 8 yeterlik göstergesi, sosyal farkındalık yeterlik alanında 11 yeterlik göstergesi, ilişki becerileri yeterlik alanında 7 yeterlik göstergesi olmak üzere toplamda 36 yeterlik gösterge maddesi elde edilmiştir. Belirlenen yeterliklerin okullarda bulunması durumlarında öğrencilerde SDÖ becerilerinin gelişeceği varsayılmaktadır.

5.3.2. Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul Yeterlikleri Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlikleri formunun geçerlik çalışması yapılmıştır. Yapılan AFA işlemlerinde herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Farklı boyutlarda yer alan maddeler için uzmanlardan görüş alınarak maddelerin hangi boyutlarda kalması gerektiği belirlenmiştir.

Belirlenen boyutlar arasında ilişkisel bir durum beklendiği için boyutlar arasındaki ilişki durumlarına da bakılmıştır. Formun boyutları arasında beklendiği şekliyle orta ve yüksek düzeyde korelasyonların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin SDÖ becerileri için okul yeterlik formunun güvenilirlik çalışmaları için çeşitli analizler yapılmış ve formun bütününe yüksek güvenilirlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm maddelere ait toplam korelasyon değerleri sonuçlarına göre hiçbir madde formdan çıkarılmamıştır. Sonuç olarak 36 gösterge maddesinden oluşan, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış, öğrencilerin SDÖ

becerileri için okul yeterlikleri formu oluşturulmuştur (Ek-6). Bu form aracılığıyla okulların SDÖ yeterlikleri ölçülebilmektedir.

5.3.3. Okul SDÖ Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada SDÖ yeterliklerinin okullarda ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre; ÖLİDÖ'nün SDÖ becerilerinin gelişimi için okul yeterliklerinin okullarda bulunma durumlarına ait sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öz farkındalık yeterlik alanında okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öz yönetim yeterlik alanında okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sosyal Farkındalık yeterlik alanında okulların SDÖ yeterliklerinin orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

İlişki Becerileri yeterlik alanında SDÖ yeterliklerinin oldukça yeterli (4) düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, okullarda SDÖ yeterliklerinin “orta düzeyde yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Okulların SDÖ yeterlik düzeyleri yeterlik alanlarına göre sırasıyla; ilişki becerileri, öz yönetim, öz farkındalık ve sosyal farkındalık şeklindedir. Bu durum öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okulların SDÖ yeterliklerinin en çok ilişki becerileri yeterlik alanında, en az sosyal farkındalık yeterlik alanında olduğunu göstermektedir. Okulların toplam SDÖ yeterlik ortalaması “oldukça yeterli” (4) düzeyinde bir değer olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okullarda bulunması gereken yeterlikler oldukça yeterli düzeyde bulunmaktadır.

5.3.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Okul Yeterliklerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerde SDÖ becerilerinin gelişimi için ortaokul veya lise kademesindeki okullarda bulunması gereken yeterlikler okul türü, okul kademesi, okul şube sayısı, öğretmen sayısı, okul hizmet yılı ve okul akademik başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlere göre bulunan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Okul türüne göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul SDÖ yeterliklerinin okul türüne göre (farklı okullarda) değişmediği sonucu elde edilmiştir.

Okul kademelerine göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul SDÖ yeterliklerinin okul kademelerine göre (ortaokul ve lise) değişmediği sonucu elde edilmiştir.

Okul şube sayısına göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul SDÖ yeterliklerinin okul şube sayısına göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; okullardaki şube sayısı öğrencilerin SDÖ becerilerini etkilememektedir.

Okul öğretmen sayısına göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul SDÖ yeterliklerinin okulda görev yapan öğretmen sayısına göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; okullardaki öğretmen sayısı öğrencilerin SDÖ becerilerini etkilememektedir.

Okul hizmet yılına göre; öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okul SDÖ yeterliklerinin okul hizmet yılına göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; okulların hizmet yılı değişikçe öğrencilerin SDÖ becerileri etkilenmemektedir.

Öğrenci akademik başarısına göre; okulların SDÖ yeterlikleriyle öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı olarak herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre; öğrencilerin akademik başarısı okul SDÖ yeterliklerinden etkilenmemektedir.

5.4.Araştırmanın Sonuçlarının Karşılaştırılması

Araştırmada her üç boyutta bulunan sonuçların kıyaslanma ihtiyacı duyulmuştur. Araştırma ebeveyn, öğretmen ve okul boyutlarında yürütülmüş ve öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için hangi boyutta (paydaşta) bir “eksiklik” olduğunun tartışması yapılabilir.

Araştırmada elde edilen yeterliklerin bulunma durumları sırasıyla; ebeveynlerde; “çok yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde, öğretmenlerde; “çok yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde, okullarda; “orta düzeyde yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde bulunmuştur.

Bu sonuçlar ortaokul ya da lise kademesinde öğrenim gören bir öğrencinin SDÖ becerilerinin gelişiminde en çok ebeveynlerin, daha sonra öğretmenlerin, en az okulların etkili olduğunu söylemektedir. Farklı bir ifadeyle; öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimi için en çok okul yeterliklerinde eksiklik bulunurken, daha sonra öğretmenler, en az ebeveylere eksiklik bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin SDÖ becerilerindeki eksikliğin en çok okullardaki SDÖ konusundaki yetersizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum eğitim yöneticilerine bu konularda bilgi ve farkındalık kazandırılmasının ve okullara gerekli yatırımların yapılmasının önemini belirtmektedir. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenlerin öğrencilere karşı SDÖ yeterlikleri her ne kadar “yüksek” denilebilecek düzeyde çıkmış olsa da hiçbir zaman “mükemmel” olamayacağı bir gerçektir. Bu nedenle ebeveyn ve öğretmenlerin de SDÖ konusunda “güncel” bilgi ve farkındalık sahibi olmaları çocukların SDÖ becerilerinin gelişimi için her zaman önem arz etmektedir.

5.5.Tartışma

Çocuklar sosyal ve duygusal becerilerin, bilginin ve yeteneklerinin temellerini bebeklik döneminden başlayarak aile üyeleri ve çevreleriyle yaşadıkları deneyimler yoluyla oluştururlar (Cooper vd., 2009; Morris vd., 2017). Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin sağlıklı bireysel ve diğer kişilerle olan ilişkisel durumlarını destekleyen öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki becerilerini edindiği ve uyguladığı süreçtir (Payton vd., 2008).

SDÖ’nün bireyler üzerinde birçok olumlu çıktısı bulunmaktadır. Bu çıktılar eğitimsel bağlam, psikolojik bağlam, benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamları ve olumlu sağlık etkileri başlıklarında toplanabilmektedir (Kılıç ve Çeliköz, 2023). Bu çıktılarının, topluluk, aile, okul ve sınıf ortamlarında geliştirildiği kabul edilmektedir (CASEL, 2020). Bu nedenle araştırmada ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn, öğretmen ve okul yeterlikleri belirlenmiştir. Yeterlik belirleme aşamasında CASEL (2020)’ın temel yeterlik çerçevesinde bulunan bileşenler referans alınmıştır. CASEL (2020)’ın SDÖ bileşenleri yeterlikler için boyut-yeterlik alanı olarak kabul edilmiş ve belirlenen ebeveyn, öğretmen ve okul yeterlik göstergeleri bu beş temel yeterlik alanının altında oluşturulmuştur.

Yeterlik belirleme süreci konuyla ilgili uzmanlardan bilimsel yöntemlerle elde edilen görüşlerle yapılandırılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013; Alan, 2019; Biçer, 2021; Erişen, 2021; MEB, 2017). Belirlenen ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliklerinin, ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişiminde etkili olabileceği uzman görüşlerine göre ortaya konulmuştur.

Farklı bakış açılarıyla hazırlanmış birçok ulusal ve uluslararası yeterlik çerçeveleri bulunmaktadır (Alan, 2019; Avrupa Komisyonu, 2013; MEB, 2017; Karşı ve Güven, 2011; Şişman, 2009). Bu yeterlik çerçeveleri arasından bilgi, beceri, tutum ve değerleri ele alan çerçeveler olduğu gibi (Avrupa Komisyonu, 2013; MEB, 2017) performans göstergelerini belirten yeterliklerde bulunmaktadır (Danielson, 2007).

Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan yeterlik göstergeleri ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini yansıtmaktadır. Okul bileşeninde hazırlanmış olan yeterlik göstergeleri ise okulların performans göstergelerini ifade eder niteliktedir. Ayrıca farklılık olarak *ölçülebilir ve gözlenebilir* yeterlik gösterge maddelerinden oluşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn, öğretmen ve okul SDÖ yeterlikleri somut, gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde alan yazına kazandırılmıştır.

5.5.1. Ebeveyn Boyutuna Ait Tartışma

Araştırmanın ebeveyn bileşeninde elde edilen ilk sonuç geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış 74 maddeden oluşan *çocuklarına yönelik SDÖ ebeveyn yeterlik göstergeleridir*. *SDÖ Ebeveyn Yeterlikleri* öz farkındalık yeterlik alanında 14, öz yönetim yeterlik alanında 22, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10, sorumlu karar verme yeterlik alanında 12, ilişki becerileri yeterlik alanında 16 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk gelişimi ve olumlu ebeveynlik uygulamaları hakkındaki bilgisi ne kadar fazlaysa, çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini desteklemek için de bilgileri bir o kadar fazla olmaktadır (Ulusal Bilim, Mühendislik ve Tıp Akademileri, 2016). Ayrıca anne babaların tutumlarının; çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğu (Toktamış, 2008), kabul edici ve destekleyici tutumların da sosyal ve duygusal becerileri olumlu etkilediği (Bozkurt Yükü vd., 2021) belirtilmektedir. Özellikle destekleyici anne baba tutumlarında ergenlerin çevresindeki insanlara karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği ifade edilmektedir

(Yavuzer, 2001). Bu nedenlerle belirlenen ebeveyn SDÖ yeterlik göstergelerinin anne baba tutumlarını olumlu anlamda (destekleyici, kabul edici) etkileyeceği ve bu durumun çocuklarda SDÖ becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerle ilgili önemli bir etmen çocuklarıyla olan ilişki becerileridir. Anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisi, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir sistemdir. Yapılan araştırmalarda bu önemli etmenin, yani anne baba çocuk ilişkisinin öneminin farkında olan ebeveynlerde buna uygun davranış sergiledikleri gösterilmiştir (Bornstein, 2015; Grusec ve Danyliuk, 2014). Alan yazında ebeveynlerin ergen çocuklarıyla olan ilişkilerinin niteliği arttıkça çocukların akran ilişkilerinin arttığı (Çeçen, 2008; Demir, vd., 2005; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen, vd., 2000; Young, vd., 2005) ve akran ilişkilerinin de SDÖ becerileri ile ilişkili olduğu (La Greca ve Lopez, 1998; Brackett ve Rivers, 2014; Elias, 2003; Yeager, 2017) belirtilmektedir. Araştırmada belirlenen yeterlikler anne baba ve çocuk ilişkisi bağlamındadır. Alan yazında akran ilişkileri ile sosyal ve duygusal öğrenmenin ilişkili olduğu (La Greca ve Lopez, 1998; Brackett ve Rivers, 2014; Elias, 2003; Yeager, 2017) da belirtildiği için, bu durumun doğal sonucu olarak nitelikli ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenmeyi de olumlu etkilediği söylenebilmektedir (Bozkurt-Yükçü, vd., 2021).

Bu nedenlerle araştırmada belirlenen SDÖ ebeveyn yeterlik göstergelerinin; ebeveynlerin 1) olumlu ebeveynlik uygulamalarını geliştireceği, 2) destekleyici ve kabul edici tutumlarını geliştireceği, 3) çocuklarıyla olan iletişimlerdeki niteliklerini arttırabileceği düşünülmektedir. Bu durumların ise çocukların SDÖ becerilerini geliştirmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, çocuklarının SDÖ becerileri açısından ebeveynlerin mevcut yeterliklerini belirlemeye dönüktür. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin yeterlikleri hem her bir 5 alt boyut açısından, hem de toplam yeterlik açısından “*tamamen yeterli*” denilebilecek düzeydedir. Bu sonuca göre ebeveynler çocuklarının SDÖ becerilerini gelişimi açısından önemli ölçüde bilinçli ve donanımlıdır. Alan yazında yüksek ebeveyn yetkinliğine sahip ebeveynlerin daha olumlu ebeveynlik becerilerine sahip oldukları belirtilmektedir (Coleman ve Karraker, 1998; Büyüktaşkapu, 2012; Murdock, 2013). Araştırmanın bu sonucu,

çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerine sahip olan bireylerin daha olumlu ebeveynlik becerisi sergileme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. SDÖ ebeveyn yeterliklerinin yüksek denilebilecek düzeyde çıkması kültürel normlarla ilişkili olarak tahmin edilmektedir. Daha bireyselci kültürlerde (örneğin ABD), ebeveynler çocuklarına özellikle kendilerine daha fazla önem veren bağımsızlık ve eşitsizlik değerini öğretirken, daha toplulukçu kültürlerdeki ebeveynlerin, çocuklarını başkalarıyla uyum sağlama ve sosyal hiyerarşide daha yüksek olanlara saygılı olma düşüncesiyle yetiştirmeleri daha muhtemeldir (Guilamo-Ramos vd., 2007). Hofstede (2001), bireycilik indeksinde Türkiye’yi düşük bir bireycilik seviyesi ile sınıflandırılmıştır. Çeşitli araştırmalarda da Türkiye’de toplulukçuluğun güçlü olduğu bulgulanmıştır (Oishi vd., 1999). Bu nedenlerle halen toplulukçuluk değerlerine önem verdiği düşünülen Türkiye’deki ebeveynlerin, çocuklarını başkalarına saygılı olma, uyum sağlama, ilişkisel becerilere önem verme gibi değerlerle yetiştirdiği tahmin edilmektedir. Bu değerler SDÖ becerileri ile örtüştüğü için, ebeveyn SDÖ yeterliklerinin yüksek olma düzeyini etkilediği tahmin edilmektedir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin kendilerine yönelik algıları üzerinden bir ölçüm yapıldığı için, bu durumun da ebeveynlerde SDÖ yeterliklerinin yüksek olma ihtimalini etkilediği tahmin edilmektedir.

Ergenlik dönemi denilebilecek yaşlardaki SDÖ becerilerinin düşük seviyede olma durumları için (OECD, 2021; ASPEN, 2018; Erkman vd., 2019) kuşkusuz ebeveynlere de pay düşmektedir. Ancak araştırma çalışma grubundaki ebeveyn yeterliklerinin yüksek çıkması öğrencilerdeki SDÖ becerilerinin gelişiminin okul, öğretmen ve sosyal çevresinin olumsuzluklarına işaret etmektedir. Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin ebeveynlerinden kaynaklı bir olumsuzluk olmadığında muhtemel SDÖ beceri düzeylerinin düşük çıkmasının altında yatan nedenin öğretmen (Kılıç ve Bavlı, 2021) ve okulların bu konudaki “niteliksizliği” ve öğrencinin sosyal çevresinin uygunsuzluğundan kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, çocuklarının SDÖ becerileri açısından ebeveynlerin mevcut yeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu ve eğitim düzeyi ile ilişkisini belirlemeye dönüktür. Yaş değişkenine göre ulaşılan sonuç ebeveynlerin yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaştığı yönündedir. Ebeveynlerin yaşları ilerledikçe çocuklarına karşı SDÖ becerisi açısından yeterlikleri azalmaktadır. Bu durumun nedeni olarak daha erken yaştaki anne babaların

çocukların duygularına ve sosyal gelişimlerine daha fazla önem vermesi olarak tahmin edilebilir. Bu sonuçla ilgili diğer bir etmenin iletişim teknolojilerindeki gelişmeyle ilgili olduğu söylenebilir. Yaşı genç olan anne ve babalar teknoloji kullanımına daha olumlu bakmaktadır (Oğuz ve Kutluca, 2020; Çetin ve Özgiden, 2013). Ayrıca Çetin ve Özgiden (2013)'e göre Y kuşağı *dijital yerliliğe* daha yakın olmakla birlikte çocukları olan Z kuşağı ile arasındaki uçurum daha az olmaktadır. Bu nedenlerle yaşı erken olan anne babaların teknolojiyi daha iyi kullanarak ebeveynlik uygulamaları ile ilgili bilinçlendikleri ve bu durumu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri için de kullandıkları tahmin edilmektedir.

Araştırmada eğitim durumu ile ebeveyn yeterlikleri arasındaki ilişkiye dönük sonuç ise hangi eğitim düzeyinde olursa olsun ebeveynlerin çocuklarının SDÖ becerilerine yönelik yeterliklerinin değişmediği sonucudur. Alan yazında ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; düşük eğitim seviyesindeki ebeveynlerin koruyucu ve otoriter tutumlara, yüksek eğitim seviyesindeki ebeveynlerin daha demokratik tutumlara sahip olduğuna yönelik sonuçlar gözlenmektedir (Altun, 2021; Canatan, 2020; Schaefer 1991; Topaktaş, 2015). Demiriz ve Öğretir (2007)'de benzer şekilde anne eğitim seviyesi ilköğretim düzeyinde olan annelerin orta ve yüksek eğitime sahip olan annelere göre daha aşırı koruyucu tutum benimsedikleri ve sıkı disiplin tutumlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu duruma göre düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin daha olumsuz ebeveynlik yaklaşımına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazındaki bu çalışma sonuçları bu araştırma sonucu ile paralellik göstermemektedir. Buna göre SDÖ becerilerinin gelişiminde ebeveyn eğitim seviyesinin tartışmalı bir unsur olduğu söylenebilir. Bu durumun ilk nedeni, eğitim sistemlerinde insan yetiştirme modelinin daha çok bilişsel öğrenmelere odaklanmasıyla açıklanabilir. Ayrıca Türkiye'nin halen toplulukçuluk değerlerine önem verdiği düşünüldüğünde, kültürel olarak sahip olunan normların formal eğitim düzenine göre bireylere daha çok etki ettiği tahmin edilebilir. Sosyal ve duygusal becerilerin eğitim sistemleri içerisinde daha geri planda bırakılması (Erkman vd., 2019) ebeveynlerin de eğitim sürecinde bu konuda bilinç kazanamamasına neden olduğundan ve bu konuda daha çok bireysel öğrenme girişimlerinin etkisi olabileceği de söylenebilir.

Araştırmanın ebeveyn boyutunda ulaşılan diğer bir sonuç, ebeveynlerin çocuklarına karşı SDÖ yeterlikleri çocuğunun eğitim gördüğü okul türlerine göre incelendiğinde; Devlet Ortaokulu ve Özel ortaokulda öğrenim gören çocuğu olan ebeveyn

yeterlikleri en yüksek düzeyde, Özel Anadolu, Anadolu ve Fen Lisesinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerin yeterlikleri orta düzeyde, Meslek ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören çocuğu olan ebeveynlerin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, ebeveynlerin SDÖ yeterlikleri konusunda çocuklarına karşı ortaokul döneminde daha hassas davrandıkları, lise döneminde bu hassasiyetin az denilebilecek düzeyde düşüş gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, 15 yaş dönemi bireylerin SDÖ becerilerinde 10 yaş dönemi bireylere göre düşüş gözlemlendiği (OECD, 2021) verisi ile ilişkilendirilebilir. Alan yazında yer bulan Türkiye’de dahil 11 ülke ölçekli bu bulgunun sonuçlarında ebeveynlerin de payı olduğu düşünülebilir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı SDÖ yeterlikleri çocuğun yaşı ilerledikçe azalma gösteriyor ise bu durum çocukların SDÖ becerilerine de yansıtacaktır. Anadolu ve Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerinin daha yüksek çıkması akademik başarı ile ilişkilendirilebilir. Durlak vd., (2011) ve Greenberg vd.,’lerine göre (2003) öğrencilerdeki SDÖ becerileri belirli bir oranda akademik başarı ve akademik performansı arttırmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre; akademik başarı ve akademik performansta SDÖ yeterlikleri açısından ebeveynlerin de rolü olduğu düşünülebilir. Bu duruma göre, çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerine önem veren ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı ve performansına daha çok değer verdiği söylenebilir. Bu durumun çocuklarının okudukları okulların Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi gibi akademik olarak başarısı yüksek okullar olmasına sebebiyet verdiği tahmin edilmektedir.

Araştırmanın ebeveyn boyutunda ulaşılan son sonuç; ebeveynlerin çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerinin çocuğunun akademik başarısı arasındaki ilişki durumuyla ilgilidir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik ortalamaları ile çocuklarının akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç alan yazınla benzerlik göstermektedir. Durlak, vd.,’lerinin (2011) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarının %11’lik kısmını SDÖ becerilerinin oluşturduğu bulunmuştur. Bu konuda araştırmada bulunan sonuca göre, ebeveynlerin çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerinin çocuklardaki akademik başarıya katkısının olduğu söylenebilmektedir.

5.5.2. Öğretmen Boyutuna Ait Tartışma

Araştırmanın öğretmen boyutunda elde edilen ilk sonuç geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış 59 maddeden oluşan *öğrencilerine yönelik öğretmen SDÖ yeterlik göstergeleridir*. Bu göstergeler öz farkındalık yeterlik alanında 14, öz yönetim yeterlik alanında 17, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10, sorumlu karar verme yeterlik alanında 7, ilişki becerileri yeterlik alanında 11 yeterlik gösterge maddesinden oluşmaktadır. Elde edilen bu yeterlik göstergelerinin öğretmenlerde bulunması durumunda, öğrencilerinde SDÖ becerilerinin gelişebileceği varsayılmaktadır.

Türkiye’de MEB (2017) tarafından belirlenmiş olan öğretmen yeterlikleri bulunmaktadır. Bu yeterlikler; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler yeterlik alanı başlıkları altında toplanmıştır. Mesleki bilgi başlığında; alan bilgisi, alan eğitimi, mevzuat bilgisi; mesleki beceri başlığında, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; tutum ve değerler başlığında, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri bulunmaktadır. Bu araştırmada belirlenmiş olan SDÖ öğretmen yeterlikleri, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği yeterlikleriyle benzerlik göstermektedir. Fakat Türkiye’de halen referans alınan MEB öğretmen yeterliklerinde doğrudan SDÖ öğretmen yeterliklerinin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmen niteliği bakımından bir “eksiklik” olarak değerlendirilebilir. Örneğin Singapur gibi eğitimde “başarılı” denilebilecek bir ülkenin öğretmen yeterliklerinde “Kişisel Etkililik” ve “Mesleki Uygulamalar” yeterlik alanı başlıkları altında SDÖ yeterliklerine benzer yeterlikler bulunmaktadır (Akın ve Sözen-Özdoğan, 2021). Bu bağlamda Türkiye’nin de öğretmen yeterlikleri arasına SDÖ yeterliklerini eklemesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Alan yazında SDÖ’nün öğretilmesine yönelik sınıf uygulamalarında iki temel çatı yaklaşım belirlenmektedir. Bunlardan ilki açık öğrenme metodu iken diğeri örtük öğrenme metodudur. Açık yöntem daha çok öğretmenlerin aracı rolüyle gerçekleştirilebilecek durumlar iken, örtük yöntem ise okul yapılanmaları ile ilişkilidir. Açık yöntemde, ders içerisindeki çeşitli durumlarla öğrenene SDÖ becerileri kazandırılır. Edebiyat, tarih, sanat, spor, felsefe, coğrafya, din gibi

derslerin içeriği bu durum için daha uygun görülmektedir. Örneğin, bu derslerde, ön yargılar ve dışlanma, çatışma çözümü, hedef belirleme ve buna uygun davranma gibi konuları ele alınabilir. Duygu eğitimi durumları içinse, roman ve filmlerdeki hem kurgu hem gerçek karakterlerin yaşadıkları zorluklar ve bunlarla başa çıkma gibi durumlarla eğitim yapılabilir. Bu durumlara uygun öğretim yöntemleri olarak; münazara, müzakere, günlük yazma, senaryo yazma, canlandırma, sanat yoluyla ifade etme, tablolar, film afişleri, semboller gibi ürünleri irdeleme, proje çalışması, ikili grup çalışmaları, oyun, ziyaretler ve ziyaretçiler yöntemleri kullanılabilir. Bu yöntemlerin haricinde de spor çalışmaları çeşitli SDÖ becerilerini desteklemektedir. Bu özel yöntemler haricinde bilimsel metotlarla hazırlanmış SDÖ eğitim programlarının öğrencilere uygulanması SDÖ becerilerini geliştiren bir durumdur (Göl-Güven, 2022). SDÖ öğretiminde bahsedilen bu açık yöntem uygulamaları araştırmada elde edilen öğretmen SDÖ yeterlikleriyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle SDÖ öğretmen yeterliklerinin çocuklara SDÖ becerileri öğretiminde açık yöntemle kazandırılacak becerilerden oluştuğu söylenebilir.

Alan yazında öğrencilerin gerek SDÖ becerilerini gerekse duygusal zekalarını geliştirebilecek şekilde öğretmenlerin uygulayabileceği farklı yöntem, teknik ya da stratejiler de belirtilmiştir. Paliç, vd (2023)'nin yapmış olduğu araştırmada, sınıf içinde öğrencilere duygusal farkındalık kazandırma ve duygusal ifade becerilerini güçlendirme amacıyla çeşitli etkinlikleri ve yaklaşımları önermişlerdir. Bu etkinlikler ve yaklaşımlar; meditasyon ve nefes egzersizleri, duygusal günlük tutma, öğrencilerine duygusal deneyimlerini yazılı olarak ifade etme, resim, müzik ve drama gibi sanatsal aktiviteleri duygusal deneyimlerini yansıtmak için kullandırma, grup tartışmaları ve paylaşım aktiviteleri, öğrencilere sorumluluk vermek, problem çözme yetenekleri kazandırmak, duygusal paylaşımları teşvik etmek ve farklı öğrenme stillerini kabul etmek şeklinde ifade edilmiştir. Kılıç ve Bavlı (2021)'nin yapmış oldukları araştırmada; öğrencilere SDÖ becerilerinin dolaylı öğretim yoluyla, sosyal ve uygulamalı faaliyetlerle, iletişim, empati ve üst düzey düşünme gerektiren durumların sağlanmasıyla kazandırılacağı belirtilmiştir. Aldrup vd. (2020)'ne göre öğretmenlerin olumlu bir iklim oluşturmaya yönelik stratejileri bilmesi, öğrencilerin duygusal, akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını tanıması ve bu ihtiyaçlara yanıt vermek için uygun yaklaşımlar arasında ayırım yapabilmesi öğrencilere SDÖ becerilerini kazandırabilecek yeterliklerdir.

Bu araştırmada belirlenen öğrencilerine yönelik ğretmen SD yeterlik maddelerinin alan yazındaki bu durumlarla bağdaşan kısımları olduğu gibi bağdaşmayan kısımları da bulunmaktadır. Bağdaşmayan kısımlarındaki temel neden, kimi SD becerileri kazandırma yöntemlerinin rehber öğretmenlerin uzmanlık alanında olmasıdır. Söz gelişi öğrencilere nefes egzersizleri, meditasyon çalışmaları gibi aktiviteler yaptırmak her branş öğretmenin uzmanlığı dahilinde gerçekleştirmeyeceği ğretim uygulamalarıdır. Nitekim bu araştırmada belirlenen öğrencilerine yönelik SD ğretmen yeterlikleri ortaokul ve lise kademesinde görev yapan farklı “temel” branşlardan öğretmenlere yöneliktir.

Araştırmanın ğretmen boyutunda elde edilen diğer sonuç; belirlenen yeterlik gösterge maddelerinin öğretmenlerde bulunma durumlarıyla ilgilidir. z farkındalık yeterlik alanı toplam yeterlikler ortalaması ise *oldukça yeterli (4)* düzeyde bulunmuştur. z yönetim yeterlik alanı toplam yeterlikler ortalaması ise *oldukça yeterli (4)* düzeyde bulunmuştur. Sosyal farkındalık yeterlik alanı toplam yeterlikler ortalaması ise düzeyde bulunmuştur. Sorumlu karar verme yeterlik alanında bütün maddeler ve ortalamaları *ok yeterli (5)* düzeyde bulunmuştur. İlişki becerileri yeterlik alanında 2 madde ortalaması *oldukça yeterli (4)*, 9 madde ortalaması ise *ok yeterli (5)* düzeyde bulunmuştur. İlişki becerileri yeterlik alanı toplam ortalaması ise *ok yeterli düzeyde (5)* bulunmuştur. Elde edilen bütün ortalamalara göre, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SD yeterlikleri “*ok yeterli*” ya da “*oldukça yeterli*” düzeyde olmak üzere; en çok ilişki becerileri yeterlik alanında bulunurken en düşük öz farkındalık yeterlik alanında bulunmuştur.

Öğretmen SD yeterlikleriyle ilgili bulunan bu sonuçların farklı bileşenlerle kıyaslanması gerekmektedir. Nitekim bir bireyin SD becerilerinin gelişiminde aile, okul ve sosyal evre gibi etmenler de bulunmaktadır (CASEL, 2020). Bu durum sadece ğretmenlerin SD becerilerini geliştirmede etkin olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerine karşı SD yeterliklerinin “*ok yeterli*” ya da “*oldukça yeterli*” düzeyde bulunması, SD ğretme pratiklerini dolaylı olarak bildikleri anlamı taşımaktadır. Fakat orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) sonuçlarının bulunduğu maddelerin olması, öğretmenlerin bu konuda gelişime ihtiyaç duyduklarının göstergesidir.

Öğretmen boyutunda ulaşılan diğer sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SD yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle bulunmuştur.

İncelenen ilk değişken öğretmenlerin branşlarına göre belirlenmiş olan branş gruplarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri branş gruplarına göre incelendiğinde; mesleki ve teknik, sanat, fen ve matematik öğretmenlerinin Türkçe, yabancı dil ve sözel grubu öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde öğrencilerine yönelik SDÖ yeterliklerinin olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle en yüksek sözel grubu olmak üzere sözel, Türkçe ve yabancı dil grubu öğretmenlerin öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri diğer branş gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. SDÖ yeterliklerinde en düşük düzeyde ise mesleki ve teknik öğretmenleri bulunmaktadır. Alan yazında bu konuda çalışmalar bulunmamaktadır. Bu araştırmada bulunan bu sonucun Türkçe, yabancı dil ve sözel grubu branşlarındaki öğretmenlerin “sosyal becerilere” daha fazla ilgi göstermeleri olarak tahmin edilmektedir. Nitekim sosyal ve duygusal beceriler daha çok bu branş gruplarının içeriklerinde yer bulan becerilerdir. Bu kısımda şaşırtıcı denilebilecek sonuç, sanat grubu öğretmenlerinin SDÖ yeterlik seviyelerinin Türkçe, yabancı dil ve sözel grubu öğretmenlerine göre düşük çıkmasıdır. Nitekim sanatın SDÖ’ye katkısının olduğu bilinmektedir (Lawton ve La Porte, 2013).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde lisans eğitimi almış olanlarla lisansüstü eğitim almış olanlar arasında bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin SDÖ gelişimleri için öğretmenlerde bulunan yeterliklerin eğitim seviyelerine göre değişmediği anlamına gelmektedir. Bu bulgular beklenmedik bir sonuç vermiştir. Nitekim birçok noktada alan yazınla çelişmektedir. Daldal (2022) ve Wenling ve Sidhu (2020) araştırmalarında lisans derecesine sahip olan öğretmenlerle yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenleri SDÖ’yü öğretim uygulamalarına dahil etme durumlarına göre kıyaslamış ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerde daha yüksek sonuç elde etmiştir. Öğretmen akademik eğitimlerine benzer şekilde öğretmen nitelikleriyle SDÖ farkındalık ve uygulamaları arasında anlamlı ilişki bulunan araştırmalar da bulunmaktadır (Ho, Lee ve Teng, 2016; Wenling ve Sidhu, 2020). Bu sonuçlar öğretmen eğitim ve niteliğinin SDÖ farkındalık ve uygulamalarıyla ilişkili olduğunu belirtmekle birlikte, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin farklı branş gruplarında olmalarından dolayı, lisans üstü eğitimlerini de kendi branş alanlarından yapmış olabilecekleri varsayımıyla açıklanmaktadır. Eğer öğretmenler “eğitim bilimleri” haricinde kendi branşlarına

yönelik bir lisansüstü eğitim almışlar ise, bu eğitimleri sürecinde SDÖ hakkında bilgi edinmemiş olabilecekleri tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde; öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında öğrencilerine karşı sahip oldukları SDÖ yeterliklerinin 11-20 yıl mesleki kıdem aralığında düştüğü, 21 yıl ve sonrasındaki mesleki kıdem aralığında tekrardan yükseldiği sonucu bulunmuştur. Ortalamaların en yüksek olduğu mesleki kıdem aralığı ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdemde olanlarda bulunmuştur. Bu durumlar öğretmenlerin meslek çalışma zamanlarının son yıllarına doğru öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri artış gösterdiği anlamı taşımaktadır. Bu sonucun nedeni olarak öğretmenlerin mesleki çalışma sürecinde kazandıkları bilgi ve deneyim olduğu tahmin edilmektedir. Bu bilgi ve deneyimleri sayesinde öğrencilerine yönelik SDÖ stratejilerini uygun bir şekilde kullandıkları düşünülmektedir. Nitekim Kılıç ve Bavlı (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin SDÖ hakkında geniş bir bilgisi olmadığı fakat SDÖ bileşenlerini farkında olmadan sınıflarında kullandıkları bulunmuştur. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerde de durumun benzer şekilde, SDÖ bilgisine çok fazla sahip olmadan sınıflarında SDÖ stratejilerini kullandıkları tahmin edilmektedir. Çünkü alan yazın öğretmenlerin mesleki eğitim alma ve yeni şeyler öğrenme istekliliğinin ilk çalışma yıllarında daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Daldal (2022) çalışmasında yaşı daha genç olan öğretmenlerin SDÖ konusunda öğretme ve öğrenmeye bağlılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, aynı çalışmada öğretmenlerin SDÖ stratejilerini kullanırken rahatlık ve güven unsurlarında yaşı önemli olmadığı sonucu bulunmuştur. Bulunan ilk sonuç, genç öğretmenlerin daha enerjik, öğrencilerinin yaşlarına daha yakın olması, genellikle öğretmenlik deneyimlerinin ilk yıllarında her şeyi daha mükemmel bir şekilde yapma eğiliminde olmalarıyla açıklanmaktadır (Daldal, 2022). Gerek bu araştırmanın sonuçları gerekse alan yazına göre, özellikle mesleki deneyimlerinin ortalarında olan öğretmenlerin diğer deneyim yılında olan öğretmenlere göre SDÖ bilgi, deneyim ve uygulamalarının “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum genel olarak, mesleki çalışma hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerde öğrenme ve öğretmeye istek ve meraklılıkla, mesleki çalışma hayatlarının son yıllarında olan öğretmenlerde ise bilgi, deneyim ve tecrübe durumlarını öğrenme öğretme sürecine yansıtabilmeleri ile açıklanabilmektedir.

Öğretmenlerin SDÖ bilgi düzeylerine göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde; öğretmenlerin SDÖ hakkında bilgi düzeyleri arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durum beklendik bir sonuçtur. Nitekim öğretmenlerin SDÖ hakkında bilgileri attıkça, SDÖ'nün sınıf ve okul ortamlarına nasıl entegre edileceğini öğrenmeleri de aşıkardır. Bu sonuç öğretmenlerin SDÖ hakkında bilgilerinin olması gerekliliğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme veya benzer konularda (duygusal zeka vs.) eğitim alıp almama durumlarına göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde; SDÖ veya benzer konularda eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik SDÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. SDÖ becerilerini geliştirmede öğretmenlerin etkisiyle ilgili çalışmalar; öğretmenin bu becerileri öğrencilerine aktarabilmesi için öncelikle kendisinin bu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler (Greenberg vd., 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017; Jennings ve Greenberg, 2009). Bu durum öğretmenlerin SDÖ ya da benzer konular olan duygusal zeka gibi eğitimleri almalarının önemini belirtmektedir. Nitekim alan yazında bu eğitimlerin gerekli ve ihtiyaç olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Özdemir (2023) araştırmasında öğretmen adaylarının, “kendini keşfetme, sosyalleşme, özgüven, etkili iletişim ve kendini ifade etme” yetkinliklerinin gelişimine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konularda eğitim alıp, daha nitelikli olmaları sonucunda bu durumu öğrencilerine yansıtabileceğiyle ilgili yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Berberoğlu (2021)'nin araştırmasında bulunan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının, empati yapabilmeleri için önce kendi duygularını tanıma-isimlendirme, kendileri hakkında gerçekçi bir algıya sahip olma, güçlü yönlerini bilme, öz güven, öz yeterlik ve öz farkındalık becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal gelişimlerinde önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir (Kushe, Greenberg, 2006; Sarısoy, 2016). Duygusal zekası yüksek olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olacağı ve bu sayede öğrencileriyle daha güçlü bağlar kurabileceği söylenebilmektedir (Sarısoy, 2016). Berberoğlu (2021)'na göre ise öğretmenlerin öz yönetim becerilerine sahip olması nezaketli, güvenilir, şefkatli, bir sınıf ortamı yaratmalarını sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin üretkenliğine yansıtacaktır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çeşitli SDÖ

becerilerine sahip olmaları ve sınıflarına yansıtabilmeleri durumunda öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sağlanabileceği, SDÖ becerilerinin gelişebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyleri ile öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde; öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu sonucu bulunmuştur. Lawton ve La Porte, (2013) 'ye göre, sanatın eğitimin birçok aşamasına katkı sağlayıcı etkisi olmakla birlikte SDÖ'ye de katkısı olmaktadır. Bu durumlara katkı sağlayıcı olarak, alan yazında öğretmen ya da öğretmen adaylarının almış oldukları sanatsal eğitimlerin sosyal ve duygusal becerilerine katkı sağlayabileceği yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Şen (2020)'in yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince aldıkları seçmeli sanat dersleri, sosyal yönleri olarak, öz farkındalık, özgüven, öz disiplin, iç huzur, iç motivasyon, sosyal farkındalık, adaptasyon ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bulgular sanatın bireysel katkılarını ifade etmektedir. Bu bireysel katkılar da SDÖ'nün öz farkındalık ve öz yönetim yeterlikleriyle uyumaktadır (Şen, 2020). Alan yazında hem sanat hem de SDÖ'nün ortak faydaları olarak bireylerin duygularını dengelemek ve kendilerinin farkına varmak olarak özetlenebilmektedir (Conley, 2015). Sanat SDÖ'ye benzer şekilde, yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayacak ve dijitalleşme çağına uyumu kolaylaştıracak becerilerin kazanılmasında araçlardan biri olarak da nitelendirilmektedir (CASEL, 2015; Conley 2015; Patti ve diğerleri, 2015). Bu araştırmanın öğretmenlerin sanat faaliyetleriyle ilgili bulguları alan yazınla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetlere katılması veya bu konularda eğitim almasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen bileşeninde sonuç olarak; ortaokul ve lise öğretmenleri için öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterliklerin ortaokul ve lise çağındaki olan öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çeşitli araştırmalara göre, öğrenci başarısındaki temel etken öğretmen niteliğidir (Darling-Hammond, 2006; Rivkin, vd., 2005). Ayrıca öğrenci çıktılarını etkileyen birçok etken bulunsa da eğitim sistemlerinin belkemiğini oluşturan en önemli ögenin öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2006; Day, 2013; Zhu ve Zeichner, 2013. Howes ve Hamilton, (1992) ve McGrath ve van Bergen, (2015)'e göre öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlikleri, öğrencilerin

onları sevme ve kişisel sorunlarla karşılaştıklarında onlara yönelme durumlarını sağlattırmaktadır. Öğretmenlerin SDÖ yeterlikleri aracılığıyla öğrenci ve öğretmenler arasında daha güçlü bağların kurulabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda sonuç olarak öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişebileceği tahmin edilmektedir.

5.5.3. Okul Boyutuna Ait Tartışma

Araştırmanın okul boyutunda elde edilen ilk sonuç geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış 36 maddeden oluşan okul SDÖ yeterlik göstergeleridir. Bu göstergeler öz farkındalık yeterlik alanında 10, öz yönetim yeterlik alanında 8, sosyal farkındalık yeterlik alanında 11, ilişki becerileri yeterlik alanında 7 yeterlik gösterge maddesinden oluşmaktadır. Araştırmanın okul bileşeninde sorumlu karar verme yeterlik alanına ait yeterlik gösterge maddeleri elde edilmemiştir. Bu yeterlik alanına ait aday yeterlik maddeleri yazılmış olmasına rağmen madde analizleri sırasında bu maddeler kapsamdan çıkarılmış ya da farklı yeterlik alanlarına taşınmıştır. Bu durumun temel nedeni; uzmanlardan gelen dönütlere göre bu yeterlik alanında yer alan aday yeterlik gösterge maddelerinin farklı yeterlik alanlarına daha uygun olacağı görüşleridir. Böylelikle madde analizleri yapılırken uzmanlardan alınan görüşler neticesinde, öğrencilerde sorumlu karar verme yeterliklerinin farklı yeterlik alanlarından elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum tahmin niteliğindedir. Bir başka deyişle, bir öğrencinin sorumlu karar verme becerisi, okullarda bulunan farklı yeterlik alanlarının etkisiyle olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmada oluşturulan okul SDÖ yeterlik maddeleri okulların yapısal özellikleri, yönetim anlayışı ve kültürüyle ilgilidir. Okul kültürü öğrencilerin düşünce ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir role sahiptir (Barth, 2002). Okul ekosistemi göz önüne alındığında, öğrencilerin SDÖ becerileri ile ilişkili farklı faktörler tanımlanmaktadır. Okulun dinamik yapısını ve okul içerisindeki etkileşimleri kapsayan ve öğrencilerle ilgili pek çok faktörü etkileyen okul ikliminin öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Tüten, 2023). Nitekim alan yazında okul kültürüyle SDÖ becerilerinin ilişkili olduğu (Danacı, 2023) ve okul kültürüyle benzer boyutlar içeren okul iklimi algılarıyla SDÖ becerileri arasında ilişki bulunan araştırmalar bulunmaktadır (Ellias, 2004; Tüten,

2023; Yang, vd., 2020). Ayrıca Weissberg vd., (2015)'lerine göre, okullarda uygulanacak SDÖ programlarının temel unsurlarından birisi okul kültürü ve ikliminin olumlu özelliklere sahip olmasıdır. Araştırmada belirlenen SDÖ okul yeterlik maddeleri okulun olumlu iklim, kültür, yapısal özellik ve yönetim anlayışlarını kapsamaktadır. Bu nedenlerle araştırmada elde edilen bu yeterlik göstergelerinin okullarda bulunması durumunda, öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişebileceği varsayılmaktadır.

Araştırmanın okul boyutunda elde edilen diğer sonuç; belirlenen yeterlik gösterge maddelerinin okullarda bulunma durumlarıyla ilgilidir. Öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık yeterlik alanlarında okulların SDÖ yeterlikleri orta düzeyde yeterli (3) ve oldukça yeterli (4) düzeyde bulunmuştur. İlişki becerileri yeterlik alanında ise okulların SDÖ yeterlikleri oldukça yeterli (4) düzeyde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, okullarda SDÖ yeterliklerinin “orta düzeyde yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu belirtmektedir. Okulların SDÖ yeterlikleri en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla ilişki becerileri, öz yönetim, öz farkındalık ve sosyal farkındalık şeklindedir. Bu durum öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için okulların SDÖ yeterliklerinin en çok ilişki becerileri alanında, en az sosyal farkındalık alanında olduğunu göstermektedir. Okulların toplam SDÖ yeterlik ortalaması olarak 3.57 değeri bulunmuştur. Bu değer “Oldukça yeterli” (4) düzeyde bir değerdir. Okulların SDÖ yeterlikleriyle ilgili bulunan bu sonuçların farklı boyutlarla kıyaslanması gerekmektedir. Söz gelişi bir bireyin SDÖ becerilerinin gelişiminde aile, okul ve sosyal çevre gibi etmenlerin bulunduğu bilinmektedir (CASEL, 2020). Bu nedenle okullarda bulunmuş olan “oldukça yeterli” düzeydeki SDÖ yeterlikleri, öğrencilerin SDÖ gelişimi için tek başına yeterli bir unsur değildir. Nitekim Ağırkan (2021) araştırmasında öğrencilerin SDÖ puanlarının %19'luk varyansının ilgili öğrenci değişkenleriyle, okullarla ilgili varyansın %19'unun ilgili okul değişkenleriyle açıklandığı bulunmuştur. Bu durumlar bireylerde kazanılan SDÖ'nün çok faktörlü bir yapı olduğu sonucunu belirtmektedir.

Eğitim ortamlarındaki örtük yöntem olarak bilenen yöntem, okuldaki tüm çalışan personelin örnek davranışlar sergilemesi ve okul ortamının olumlu olmasıdır. Öğrenciler için demokratik uygulamalar da örtük yöntemde dahil olmaktadır. Davranış protokollerinin oluşturulması, çatışma durumlarında barış elçilerinin görevlendirilmesi, öğrenci meclisleri kurulması ve öğrenci temsilcilikleri

belirlenmesi gibi durumlar SDÖ becerilerini desteklemektedir (Göll-Güven, 2022). Araştırmada elde edilen okul SDÖ yeterlikleriyle örtük öğrenme metodu arasında benzerlik kurulabilmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen okul yeterliklerinin örtük öğrenme metoduyla öğretilebilecek yeterlikler olduğu söylenebilir.

Okul boyutunda ulaşılan diğer sonuçlar, okulların SDÖ yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle ilgilidir. İlk olarak okul SDÖ yeterlikleri okul türlerine, okul kademelerine, okul şube sayılarına, okulda çalışan öğretmen sayılarına ve okul hizmet yılına göre incelenmiştir. Bu değişkenler arasından okul türü ve okul kademesi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul türü değişkeninde Resmi Ortaokulların Resmi Anadolu Liselerinden anlamlı olarak daha düşük SDÖ yeterliklerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Resmi Ortaokulların en düşük SDÖ yeterliliğinde, Resmi Anadolu Liselerinin en yüksek SDÖ yeterliğinde ve Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki Ve Teknik Liseleri ve Özel Anadolu ve Fen Liselerinin diğer okullara göre orta düzeyde SDÖ yeterliğinde olduğunu belirtmektedir. Okul kademesi değişkeninde de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaokul kademesindeki okulların SDÖ yeterlik ortalamaları lise kademesindeki okulların SDÖ yeterlik ortalamasından anlamlı olarak daha düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç liselerin SDÖ yeterlik ortalamalarının ortaokullardan daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alan yazında okul SDÖ yeterlikleri tanımlanmadığı için doğrudan bu sonucu etkileyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bunun yerine okul karşılaştırılmalarının yapıldığı çalışmalar okulların öğrencilerinin ölçüldüğü çalışmalardır. Bu bağlamda Aksoy'un (2020) çalışması araştırmanın bu sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Çalışmada fen liselerinde sadece öz farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alan yazında bu sonuçla benzerlik göstermeyen sonuçlar da bulunmaktadır. Işık'ın (2019) araştırmasında iletişim becerilerinde Özel Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre yüksek sonuç almıştır. Gerek bu araştırmanın sonucu gerekse alan yazındaki bu bulgulara göre okullar arasındaki SDÖ puanlarının farklılaşması netlik kazanmamış bir durumdur.

Araştırmanın okul düzeyi ve okul kademesi değişkenlerinde bulunan sonuçlarda okullar arasındaki SDÖ yeterlik ortalamalarının birbirlerine yakın düzeyde olduğu bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle, liselerin kendi aralarında ve ortaokulların kendi

aralarında SDÖ yeterlik ortalamaları olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ayrıca okul şube sayısı, okulda çalışan öğretmen sayısı ve okul hizmet yılı değişkenlerine göre SDÖ yeterlik ortalamaları anlamlı olarak farklı olmadığı sonuçları bulunmuştur. Bu sonuçlar, okulların yapısal durumlarının benzerlik göstermesi olarak yorumlanabilir. Türkiye’de merkezi yönetim şekliyle eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiği için, yönetsel olarak okullara yapılan yatırımın eşit düzeyde-oranda yapıldığı tahmin edilmektedir. Okul yeterlik maddelerinin diğer bir kısmı okul kültürü ve iklimiyle ilgilidir. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre bu özellikler bakımından da okulların birbirlerine benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Bu durumun nedeni olarak yine benzer şekilde Türkiye’deki merkezi yönetim odaklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi olarak tahmin edilmektedir. Bu nedenlerden ötürü SDÖ yeterliklerinin okul türlerine göre değişmediği düşünülmektedir. Bu sonuçların *program geliştirmede yukardan aşağıya (top-down)* modeli ve *okul temelli program geliştirme* kavramlarıyla tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Yukarıdan aşağıya modeli; merkeziyetçi bir yaklaşımla ulusal düzeyde geliştirilen programları ifade etmektedir. Bu yaklaşımda tasarlanan programın öğeleri ve öğeler arasındaki ilişki; merkezi kararlara ve standartlara dayanmaktadır (Macdonald, 2003; Posner, 2004). Gopinathan ve Deng, (2006) ve Posner’a, (2004) göre bu modele göre geliştirilen programlar öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini tam olarak karşılamamaktadırlar. Bunun yerine öğretmenlerin ve yerel paydaşların eğitsel yeniliklere ilişkin kararlara katılımlarının sağlanmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Macdonald, 2003). Bu durum hem okul temelli program geliştirme hem de okulların kurumsal özerkliğini artırmaya yönelik uygulamalarla bağlantılıdır. Okul temelli program geliştirme; öğrencilerin öğrenmelerine yönelik bir programın, okul tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Skilbeck, 1990: 2). Kurumsal özerkliğin arttığı okullarda ise bağlamsal özelliklere göre farklılaşan öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin karşılanması ve program geliştirme sürecine katılan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması temel amaçlardır (Keiny, 1993). Bu kavramlardan yola çıkarak okul SDÖ yeterliklerinin okullara göre farklılaşabilme durumları tartışılabilir. Nitekim Türkiye’de uygulanan merkezi yaklaşımlarla hazırlanmış programların okul kurumsal özerkliğini ve kültürünü etkilediği düşünülmektedir. Okul SDÖ yeterliklerinin de okul programlarının bir parçası olduğundan dolayı, okul

temelli programların ve okul özerkliklerinin SDÖ yeterliklerinin uygulanabilmesinde ön planda olduğu düşünülmektedir.

Okul boyutunda, SDÖ okul yeterliklerinin incelendiği bir diğer değişken okulların akademik başarı not ortalamasıdır. Okulların SDÖ yeterlikleriyle öğrencilerinin akademik başarıları arasında öz farkındalık yeterlik alanı haricinde anlamlı olarak herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Öz farkındalık yeterlik alanında ise çok düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu durum beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü okulların SDÖ yeterliklerinin artmasıyla öğrenci akademik başarılarının artacağı tahmin edilmiştir. Nitekim Durlak, vd.,'lerinin (2011) yaptığı geniş kapsamlı araştırmaya göre, öğrencilerin akademik başarısının %11'i SDÖ becerileriyle açıklanmaktadır. Araştırmadan çıkan bu sonucun SDÖ'nün diğer bileşenleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bireylerdeki SDÖ becerilerinin birçok değişkenden etkilendiği bilinmektedir (CASEL, 2020). Bu nedenle öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyen SDÖ yeterliklerinin öğretmen, ebeveyn gibi bağlamlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmen ve ebeveyn bileşeninde belirlenmiş olan yeterlik maddelerinin arasında, “sebat geliştirme”, “duygusal-psikolojik dayanıklılık sağlattırma”, “kendi bilişsel seviyelerine uygun akademik görevler verme”, “daha otokontrolü yüksek birey yetiştirme” ve “öğrenci çabasını destekleme ye” yönelik maddelerin olması, öğrencinin akademik başarındaki rolünü açıklar niteliktedir. Bu nedenlerle öğrenci akademik başarındaki SDÖ katkısının ebeveyn ve öğretmenlerden kazanılan ve öğrencinin kendisine bağlı olarak kazandığı becerilerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.6.Öneriler

Araştırmanın önerileri, araştırmacı ve program geliştirmecilere, ebeveynlere, eğitim yönetici ve politika yapıcılarına ve akademi yöneticilerine yönelik olmak üzere ayrı ayrı oluşturulmuştur. Öneriler başlıklar halinde aşağıda belirtilmiştir.

5.6.1. Araştırmacı ve Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn, öğretmen ve okul yeterlikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın başlıca önerisi belirlenen yeterlik gösterge maddeleri referans alınarak eğitim programlarının geliştirilmesidir. Bu programların ebeveyn, öğretmen ve eğitim

yöneticilerine ayrı ayrı olacak şekilde SDÖ yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik olması önerilmektedir.

2. Araştırmada SDÖ konusunda belirlenen aile, ebeveyn ve okul yeterlilikleriyle ilgili farklı değişkenlerle çeşitli betimsel araştırmalar yapılması önerilmektedir.
3. Araştırmada belirlenen yeterlilik maddeleri uzun süreçlerde boylamsal araştırmalarla test edilebilir. Bu nedenle gerek ebeveyn ve öğretmen, gerekse öğrenci ölçümlerinden elde edilen bulgularla ilişki kurularak, boylamsal ya da kesitsel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

5.6.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Araştırmanın ebeveynlere yönelik önerisi, SDÖ konusunda bilgi ve farkındalık kazanmaları ve belirlenmiş olan SDÖ yeterliklerinin benimsenmesi üzerinedir. Bu doğrultuda, çocuk yetiştirme yaklaşımlarında fayda sağlayabilmesi için;

1. SDÖ konusunda çeşitli kaynaklardan ve uzmanlardan bilgi ve farkındalık kazanmaya yönelik girişimlerinin olması önerilmektedir.
2. Araştırmada belirlenen SDÖ yeterlik maddelerinin okunması, benimsenmesi ve bu maddeler ışığında benzer konulardan bilgi ve farkındalık kazanmaları önerilmektedir.

5.6.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere yönelik ilk öneri araştırmada belirlenmiş olan öğretmen SDÖ yeterlik maddeleri üzerinedir. Gerek öğretim yöntem, teknik ve strateji gerekse öğrencilere karşı pedagojik yaklaşım olarak araştırmada belirlenmiş olan yeterlilik maddeleri konusunda bilgi edinmeleri ve mesleki pratiklerinde kullanmak üzere benimsemeleri önerilmektedir.
2. SDÖ konusunda öğretmenler üzerinde yapılmış olan çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve farkındalıklarının olmadığını ortaya koymuştur. Gerek bu araştırmanın sonuçları gerekse alan yazına göre, özellikle mesleki deneyimlerinin ortalarında olan öğretmenlerin diğer deneyim yılında olan öğretmenlere göre SDÖ bilgi, deneyim ve uygulamalarının “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin SDÖ bilgileri arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de bir artış olduğu bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin SDÖ konusunda araştırma yapmaları ve konunun temel

kavramları, faydaları, eğitim ortamlarına yansımaları gibi unsurlarını öğrenmeleri önerilmektedir.

3. Öğretmenlere yönelik diğer öneri SDÖ veya benzer konularda eğitim alma durumlarıyla ilgilidir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme veya benzer konularda (duygusal zeka vs.) eğitim alıp almama durumlarına göre öğrencilerine yönelik SDÖ yeterlikleri incelendiğinde; SDÖ veya benzer konularda eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik SDÖ yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca SDÖ becerilerini geliştirmede öğretmenlerin etkisiyle ilgili çalışmalar; öğretmenin bu becerileri öğrencilerine aktarabilmesi için öncelikle kendisinin bu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenlerle öğretmenlere SDÖ veya benzer konularda (duygusal zeka vb.) eğitim almaya yönelik girişimlerinin olması önerilmektedir.
4. Öğretmenlere yönelik diğer bir öneri sanatsal etkinliklere katılımlarıyla ilgilidir. Araştırmada öğretmenlerin sanatsal etkinliklere katılım düzeyi arttıkça öğrencilerine yönelik olarak SDÖ yeterliklerinde de orta düzeyde bir artışın olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlere kendi ilgilerine uygun olacak şekilde sanatsal etkinliklere katılımları önerilmektedir.

5.6.4. Eğitim Yönetici ve Politika Yapıcılarına Yönelik Öneriler

1. Eğitim yönetici ve politika yapıcılara yönelik öneri; belirlenen okul SDÖ yeterliliklerine göre okulların akredite edilmesi ve yapılandırılması üzerinedir. “Yeterliğe dayalı eğitim” kavramı referans alınarak, eğitim ortamlarının oluşturulan çeşitli yeterliliklere dayalı olarak yapılandırılması önerilmektedir.
2. Türkiye’de 2017 yılında belirlenmiş olan öğretmen yeterlikleri arasında SDÖ’nün unsurlarını barındıran maddeler olsa da SDÖ’nün bütünü yansıtan öğretmen yeterlik çerçevesi bulunmamaktadır. Bu nedenle eğitim politika yapıcılara yönelik olarak; Türkiye öğretmen yeterliklerinin SDÖ öğretmen yeterliklerini de dahil edecek şekilde, küresel ölçekli eğitim gelişmelerine paralel olarak güncellenmesi önerilmektedir.
3. Gerek bu araştırmada bulunan sonuçlar gerekse çeşitli araştırmalar öğretmenlerin SDÖ bilgi düzeyleri arttıkça bu konuyu mesleki pratiklerine

yansıtma becerilerinde de artış olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında SDÖ'ye yer verilmesi önerilmektedir.

5.6.5. Akademi Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. SDÖ'nün eğitim sistemlerindeki rolü göz önüne alındığında branş farketmeksizin tüm öğretmenlerde bilgi ve farkındalığın olması gerekliliği görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde SDÖ konusunda ders içi ders dışı etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.
2. SDÖ sadece eğitim ve psikoloji alanında değil, diğer birçok alanda da gerekli görülmektedir (OECD, 2015). Bu nedenle üniversitelerin eğitim programları arasında gerek seçmeli gerekse zorunlu ders olarak SDÖ eğitim programlarına yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education: Report 1: Universal approaches: Non-violence related outcomes*. National Institute of Health and Clinical Excellence Report (NICE).
- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi* (Yayın no: 466119). [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Sadeghi Bahmani, D., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 133–136.
- Ahmed, S. (2014). *Duyguların kültürel politikası* (S. Konut, Çev.). Sel Yayınları.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141–160.
- Akın, S., & Özdoğan, S. S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong’da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 269–312.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnsan Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186–198.
- Alan, B. (2019). *Genel öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* (Yayın no: 604891). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers’ social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Alliance, A. Collaborative for Reaching & Teaching the Whole Child. (2013). *Social-emotional learning skills & culturally responsive teaching heuristic*.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.

- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(zel Sayı 1), 395–407.
- Ashkanasy, N. M. ve Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: the new challenge for managers. *Academy of management executive*, 16 (1), s. 76–86.
- Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Washington, DC: Author. <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn> adresinden erişildi.
- Aspen Institute. (2018a). National Commission on Social, Emotional and Economic Development. *From a nation at risk to a nation at hope*. http://nationathope.org/wpcontent/uploads/2018_aspen_finalreport_full_web_version.pdf
- Aspen Institute. (2018b). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: How emotions and social relationships drive learning*. <https://www.aspeninstitute.org>
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441–452.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Education and training: Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions>
- Baker, J. A., Grant, S., and Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: an argument for religious pluralism* (Doktora tezi). Loyola University, Chicago
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı leği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği*. (Yayın No: 265235). [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YK Ulusal Tez Merkezi.
- Barbara, L. (2004). *The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes*. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 23-39). New York and London: Teachers College Press.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-11.

- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, S., Dönmez, G., & Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenirlik. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 163-194). Vize Yayıncılık.
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayın No: 240261). [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baek, S., & Dyson, B. (2024). 'I'm more than a PE teacher': teachers' perspectives of social and emotional learning in PE and classroom at a rural elementary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-24.
- Beceran, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. (Yayın No: 320406).[Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. DOI: <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Bencivenga, A. S. ve Elias, M. J. (2003). "Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development". *Nassp Bulletin*, 87, 60-72. <https://doi.org/10.1177/019263650308763706>
- Berberoğlu, M. M. (2021). *Öğretmen Adaylarına Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Farkındalığı Kazandırma Üzerine Bir Durum Çalışması*. (Yayın no: 724946). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., ve Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership. http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Practitioner.pdf
- Biçer, D. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Program Değerlendirmesi*. (Yayın no: 669439). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bierman, K. L. ve Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D. ve Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257.

- Bilir, Ş. ve Dabanlı, D. (1981). *Ailede boşanma vakaları sonucu çocukların geliştirdikleri tepkiler ve etkisinin araştırılması*. B. Dikeçligil, A. Çiğdem, (Ed.) Aile yazıları 3 içinde (143-157). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınlar
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *Plos One*, 9(11), e112393. doi:10.1371/journal.pone.0112393
- Boudersa, N. (2016). The importance of teachers' training programs and professional development in the algerian educational context toward informed and effective teaching practices. *Experiences pedagogiques*, 1(1), 1-14.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*, 4, 55-132.
- Bozkurt Yükcü, Ş., İzoglu Tok, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A., Taştekin, E., & Demircioğlu, H. (2021). Ön Ergenlik Döneminde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akran Algıları Ve Ebeveyn Tutum Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53).
- Brackett, M. A., ve Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*, 368.
- Brant, R. S. (1999). *Successful implementation of SEL programs*. In Jonathan, C (Ed.), *Educating minds and hearts* (ss. 173-183). New York and London: Teachers College Press.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bridges, M., Cohen, S. R. ve Fuller, B. (2012). "Abriendo Puertas: Opening Doors to Opportunity--A National Evaluation of Second-Generation Trainers". *Institute of Human Development (NJ1)*.
- Bridgeland, J., Bruce, M., ve Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). "Contexts of child rearing: Problems and prospects". *American Psychologist*, 34(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>.
- Bronfenbrenner, K. (2000). *Uneasy terrain: The impact of capital mobility on workers, wages, and union organizing*. New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1.

- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., ve Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of educational psychology*, 102(1), 153.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Büyüköztürk, Ş., (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansever, E., & Namal, M. (2019). İşgücünün Görünmeyen Dezavantajlıları: Ne İşte Ne De Eğitimde Olmayan Gençler. M. Koçancı, & H. Yerlikaya içinde, *Sosyal Politika ve Çalışma İlişkilerinde Güncel Sorunlar II. Kitap (s. 111-134)*. Gazi Kitabevi.
- Carey, N. (2012). *The epigenetics revolution: How modern biology is rewriting our understanding of genetics, disease and inheritance*. Columbia University Press.
- Caruso, D. R.& Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA.
- Character Lab. (2017). Tools. <https://characterlab.org/tools>
- Clarke, N, Nomahaza M.. (2017). The Significance of Mutual Recognition Respect in Mediating The Relationships Between Trait Emotional Intelligence, Affective Commitment and Job Satisfaction. *Personality and Individual Differences* 105: 129-134.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence*. New York and London: Teachers College Press.
- 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*. Chicago. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019). *Framework for systemic social and emotional learning*. <https://CASEL.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *SEL Discussion Series for Parents and Caregivers*.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 1-13.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E. & Martin, A.J. (2015). Teachers' beliefs about social emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental review*, 18(1), 47-85.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., ve Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Rev. Educ. Res.* 77, 113–143. doi:10.3102/003465430298563
- Conrad, D. (2005). Rethinking 'at-risk' in drama education: beyond prescribed roles. *Research in Drama Education*, 10 (1), 27–41.
- Coombs, W., and Schroeder, H., 1988. An analysis of factor analytic data. *Personality and Individual Differences*, 9, 79-85.
- Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte duygusal zeka (Z. B. Ayman, Çev.)*. Sistem Yayıncılık.
- Cooper, J.L., Masi, R. ve Vick, J. (2009), "Social-emotional development in early childhood: what every policymaker should know". National Center for Children in Poverty, Columbia University.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Retrieved from [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG12_12\(01\)&from=E](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG12_12(01)&from=E)
- Coşkun, F. B. & Çelik, Z. (2021). *Genç işsizliğinin durumu ne eğitimde ne istihdamdaki gençlerin eğitim ve istihdam politikalarına göre analizi*. İlke Yayınları.
- Creswell, J. W. (1999). *Mixed-method research: Introduction and application*. In Handbook of educational policy (pp. 455-472). Academic press.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Crotty, M. (1998). Introduction: The research process. In M. Crotty (Au.) *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*, (ss.1-17). Sage.
- Curley, J. P., ve Champagne, F. A. (2016). Influence of maternal care on the developing brain: Mechanisms, temporal dynamics and sensitive periods. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 40, 52-66. doi:10.1016/j.yfrne.2015.11.001
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.

- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69- 73.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 101- 113.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çetin, A ve Aydın, S. (2019). Liselerin pansiyonunda nöbetçi öğretmen olmak: sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1797-1825.
- Dacey, J. ve Kenny, M. (1994). *Adolescent Development*, Brown and Benchmark Publishers: Iowa, USA.
- Dai, J., Li, C., ve Zhai, H. (2019). Development of the functional connectivity of the frontoparietal mirror neuron network in preschool Children: An investigation under resting state. *Journal of Clinical Neuroscience*, 70, 214-220.
- Daldal, D. (2022). *Turkish Efl Teachers' Knowledge, Perceptions And Practices Regarding Social And Emotional Learning In Elementary, Secondary And High School Contexts*. (Yayın No: 669074). [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Daldal, D., ve Tuyan, S. (2024). Turkish EFL Teachers' Knowledge, Perceptions and Practices Regarding Social and Emotional Learning. *International Journal of Educational Research Review*, 9(2), 108-118.
- Danacı, (2023). *Ergenlerde Okul Kültürünün Okula Bağlılığa Olan Etkisinde Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Aracılık Rolü*. (Yayın No: 806781). [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Ed.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley ve Sons.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., ve Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.

- Davidov, M. ve Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child development*, 77(1), 44-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>.
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. *Preparing teachers for the 21st century*, 21-38.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 105-122.
- Denham, S. A., ve Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S., ve Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Dereli-Özengen, E. K., (2021). “Okul Yöneticileri ve SDÖ”, Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme (1. Baskı), içinde (267-311). Yeni İnsan Yayınevi.
- Di Fabio, Annamaria, Maureen E. Kenny. (2016). Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*. 7: 1-13.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions: The creation of a secular psychological category*. Cambridge University Press.
- Doğan, S. ve Faruk Ş. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231- 252.
- Dökmen, Ü. (2012). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. (47. Basım). Remzi Kitapevi.
- 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 Dev.*, 82, 405–432.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Dusenbury, L. ve Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- EBF (2009). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisansüstü Eğitimin İrdelenmesi Çalışmayı*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Edwards, A. ve Skinner, J. (2009). *Qualitative research in sport management*. Oxford: Elsevier.

- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., ve Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: current perspectives. *In Hargreaves*, 130.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elias, M. J. ve Brune-Butler, L. (1999). Social decision making and problem solving: essential skills for interpersonal and academic success. In J. Cohen (Ed.). *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teacher Collage Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Shriver, T. P., ve diğ., (1997). Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, J. M., Arnold, H., & Hussey, S. H. (2003). "EQ, IQ, and Effective Learning And Citizenship". M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Ed.). *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* içinde. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Elliot, S., & Busse, R. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83.
- Erbil, F. (2022). Öğretmenin Sosyal Duygusal Öğrenmesi. *Alternatif Eğitim Dergisi* 15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme, 37.
- Erbuğ, E. ve Özalkan, G. Ş. (2022). Pandemi süresince nitel araştırma: Çevrimiçi platformlar üzerinden derinlemesine görüşmelerin imkân ve sınırlılıkları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 36-46. doi:10.18490/sosars.1090603
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. (Yayın No: 100199). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, Z., Gürçay, S., ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75
- Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., ... & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD.
- Erkmen, (2023). *Duygusal Zekanın İş Performansı Üzerindeki Etkisinde, Algılanan Örgütsel Destek Ve Duygusal Emeğin Rolü: Sigortacılık Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Uygulama*. (Yayın No: 776441). [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erlandson, D. A., E. L. Harris, B. L. Skipper, ve S. D. Allen. 1993. *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*. London: Sage.
- Eroğlu, S., Deveci, H., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1204-1224.. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.696086>

- Eryıldırım, G. ve Gülozer, K. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1) , 37-48.
- Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2018). *Early Leavers From Education And Training By Sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/T2020_40
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N. ve Madden-Derdich, D. A. (2002). “The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence”. *Marriage and Family Review*. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05.Field, A., 2005. *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
- Finch, P. A. (2016). *Teacher-created student growth assessments used for teacher evaluation and the effects on teacher efficacy*. National Louis University.
- Frankl, E. V. (2019). *İnsanın anlam arayışı* (54.baskı) (S. Budak, çev.). Okuyanuş Yayıncılık.
- Freeman, E., ve Strong, D. (2017). Building teacher capacity to promote social and emotional learning in Australia. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 413-435.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent –teacher convergence: Ratings of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 228-242.
- Gerhardt, S. (2014). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. Routledge.
- George, D. & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. (3. Baskı). Allyn & Bacon.
- Gopinathan, S., and Deng, Z. (2006). Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37, 93–110.
- Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J. J. ve Min, D. (2011). Transgender discrimination survey. *National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force*. Washington, DC, USA.
- Greenberg, M. (2004). Schooling for the good heart presenter: Mark Greenberg. In Goleman, D. (Ed.), *Destructive emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H. ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.

- Greenberg, M. T., Katz, D. A., & Klein, L. C. (2015). The potential effects of SEL on biomarkers and health outcomes: A promissory note. (Eds.). J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 81-96.). New York, NY: Guilford Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27(1), 13-32.
- Grusec, J. E., and Danyliuk, T. (2014). Parents' attitudes and beliefs: their impact on children's development. *Encyclopedia of Early Child Development*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243.
- Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Göl-Güven, M. (2022). Sosyal ve duygusal öğrenmeye dair: tanımı, kuramsal çerçevesi ve uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 7(15), 9-18.
- Guilamo-Ramos, V., Dittus, P., Jaccard, J., Johansson, M., Bouris, A., ve Acosta, N. (2007). Parenting practices among Dominican and Puerto Rican mothers. *Social Work*, 52(1), 17-30.
- Gunnar, M. R. ve Fisher, P. A. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and psychopathology*, 18(3), 651-677.
- Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. (Yayın no: 337677). [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(1), 129- 139.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Hannah, K., George, B., Elizabeth, F., Kirsteen, H., & Ruochen, L. R. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., and Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Dev.* 85, 1257–1274. doi: 10.1111/cdev.12184
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In Bear, G.G. & Minke, K.M. (Ed), *Children's needs III: development, prevention, and* 135

- intervention (pp. 59–71). National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.
- Helsen, M., Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335
- Hemmelgarn, A. L., Glisson, C., & James, L. R. (2006). Organizational culture and climate: Implications for services and interventions research. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(1), 73.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hutcheson, G. D. ve Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Işık, G. E. (2019). *The effect of types of school on social and emotional learning skills of 9. grade students*. (Yayın no: 589542). [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: perspectives from students, teachers, and parents. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 43, 461–473.
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173. <http://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Society for Research in Child Development (26), 4. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x
- Jones, S. M., ve Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief>
- Jordan, S. L. (2023). *Faculty And Staff Perceptions Of Social Emotional Learning At The High School Level: A Qualitative Case Study*.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 54–63.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kaşıkçı, F. ve Öğülmüş, S. (2023). Adolescent well being: Relative contributions of social emotional learning and microsystem supports. *Soc Psychol Educ* (2023). <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09852-5>

- Karacan Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Kariyer Gelişimi: Öğretmen Ve Psikolojik Danışman Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *Elementary Education Online*, 17(2).
- Karslı, M. D., ve Güven, S. (2011). *Öğretmen yetiştirme politikaları*. SA Kilimci (Editör). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Pegem Akademi.
- Keegan P. (2023). What kind of affective citizen? An analysis of state social emotional learning standards, *Theory & Research in Social Education*, DOI: [10.1080/00933104.2023.2261888](https://doi.org/10.1080/00933104.2023.2261888)
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers’ professional development. *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.
- Kılıç, C. & Alıcı, B. (2022) Validity and reliability study of Turkish form of social emotional learning questionnaire, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 38-50. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.975137>
- Kılıç, C., & Mutluer, Ö. (2023). The Relationship of Reward Addiction and Punishment Sensitivity with Social and Emotional Learning Skills in High School Students. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 54-71. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1309400>
- Kılıç, C. (2023). Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Bağlamında İncelenmesi. *In International Marmara Social Sciences Congress (IMASCON) Tam Metin Bildiri Kitabı . Spring-2023*.
- Kılıç, C. ve Çeliköz, M. (2023). Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği. *XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*.
- Kılıç, C. ve Bavlı, B. (2021). Ortaöğretim Öğretmenleri Gözünden Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(86): 605-628.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Nede Yetiştirmede (NEİY) Yer Alan Gençler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3094>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Klusmann, U., Richter, D., and Lüdtke, O. (2016). Teachers’ emotional exhaustion is negatively related to students’ achievement: evidence from a large-scale assessment study. *J. Educ. Psychol.* 108, 1193–1203. doi: 10.1037/edu0000125
- Knier, K., Sood, G., Ruffin II, W., Arroyo, J., Sabharwal, A., Bostwick, M., & Pierret, C. (2023). Implementation of a Novel Social-Emotional Learning Program to Advance Integration of Wellness in Education Practice. *The Journal of Advancing Education Practice*, 4(1), 5.
- Koçak-Kurt, Ş. (2021). Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular. *OPUS International Journal of Society Researches* 18 (40), 2821-2852. DOI: 10.26466/opus.876932

- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., and Spilt, J. L. (2018). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 1, 1–16. doi:10.1080/08856257.2018.1553876
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık.
- Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim Temelinde Sosyal Ve Duygusal Gelişim*. Pegem Akademi.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and Professional competencies. *Voice of Research*, 1 (4), 29-33.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *J. Educ. Psychol.* 105, 805–820. doi: 10.1037/a0032583
- Kurna, Z. B. (2022). Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Alanında Çeşitli Yaklaşımlar Ve Tanımlamalar. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 7(15), 19-24.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94
- Le Deist, F. D. and Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Lawrence N. W. (2007). *Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches*, USA: Pearson Education.
- Lawshe, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity." *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS For Intermediate Statistics: Use And Interpretation*. (2. Baskı). Taylor & Francis.
- Leithwood K., Louis K. S., Anderson S. ve Wahlstrom K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., . . . Napolitano, C. M. (2016). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38–62.
- Lestari, S. ve Azizah, N. N. (2023). The Implementation of Social Emotional Learning Approach in Elementary School. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(2).
- Li, Y., Kendziora, K., Berg, J., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2023). Impact of a schoolwide social and emotional learning implementation model on student outcomes: The importance of social-emotional leadership. *Journal of School Psychology*, 98, 78-95.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., ve Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.

- Lincoln, Y. S., ve E. G. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lindsay, M. (2013). *Integrating Social Emotional Learning Into Secondary Curriculum*. Dominican University.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (76-93). Teachers College Press.
- Luborsky, M. R., & Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in qualitative research: rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research*, 17 (1), 89-113.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the School Curriculum-Reform Movement an Anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1-26. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- Mansfield, B. (2004). Competence In Transition. *Journal Of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 296-309.
- Martin, R. A. (2012). Social And Emotional Learning Research: Intervention Studies For Supporting Adolescents In Turkey. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 69, 1469-1476.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, D. John, Peter Salovey, David R. Caruso. (2004). Target Articles: Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological inquiry*. 15. s.3: 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037//1528-3542.1.3.232-242>
- Mayer, D. J, David R. C., Peter S.. (2016). The ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion review*. 8. s.4: 290-300.
- McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., ve Rauch, S. (2003). "Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research". *Social Work Research*, 27(2), 94 – 104.
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Tibu, F., Fox, N. A., Zeanah, C. H., ve Nelson, C. A. (2015). Causal effects of the early caregiving environment on

- development of stress response systems in children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(18), 5637-5642. doi:10.1073/pnas.1423363112
- Meaney, M. J., Diorio, J., Francis, D., Widdowson, J., LaPlante, P., Caldji, C., & Plotsky, P. M. (1996). Early Environmental Regulation of Forebrain Glucocorticoid Receptor Gene Expression: Implications for Adrenocortical Responses to Stress; pp. 61–72. *Developmental neuroscience*, 18(1-2), 61-72.
- Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). *Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*. Learning Policy Institute.
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative Research In Practice: Examples For Discussion And Analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Maltepe İlçesi Örneği*. (Yayın no: 348336). [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008a). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 19.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S. ve Houlberg, B.J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, Vol.11 No. 4, pp. 233-238.

- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. and Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755-770.
- Murdock, K. W. (2013). An examination of parental self-efficacy among mothers and fathers. *Psychology of men & masculinity*, 14(3), 314.
- National Research Council. (2012). *A Framework For K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, And Core Ideas*. National Academies Press.
- Newman, I. & Hitchcock, J. H. (2011). Underlying Agreements Between Quantitative and Qualitative Research: The Short and Tall of It All. *Human Resource Development Review*, 10(4), 381-398. <https://doi.org/10.1177/1534484311413867>
- Noble, T. & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 119–134.
- Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- Norusis, M. J. (1990). *SPSS base system user's guide*. IL: SPSS Inc.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E. ve Suh, E. (1999). Cross-national variations in predictors of global life satisfaction: A goal based approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980–990.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017a). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being. Vol. III*. PISA, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017b). *PISA 2015 Results (Volume V). Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual Framework for OECD studies on social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.

- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., Rose, T., & Nolan, E. (2017). *Science of learning and development: A synthesis*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. doi:10.3102/0091732X16673595
- Oxford Reference. (2015). *A Dictionary of Education*. <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acr ef-9780199679393-e-782?rskey=hO04YJ&result=760>
- Öngören, H., & Yılmaz, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 399-423. <https://doi.org/10.34234/ded.1331264>
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Journal Of Social Science*, 16, 163.
- Özbiçer, S. M. (2018). *Duygusal Zeka Geliştirme Programının Ergenlerin Duygusal Zeka Ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Etkisi: Deneysel Bir Çalışma*. (Yayın no: 525127). [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2023). *Öğretmen Adaylarına Yönelik Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi*. (Yayın no: 818464). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, M. (2022). *Türkiye’de Eğitimin Evrenselleşmesi*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M., Suna, H. E., Aşkar, P., ve Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246. <https://doi.org/10.12658/M0611>
- Özyürek, A. ve Erdoğan, M. (2021). “Okul Öncesi Çocukların Duygusal Zekâ ve Sosyal Becerileriyle Annelerinin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki”. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 27-39.
- Paliç, G., Alkan, A., Türker, M. & Kırbaş, İ. (2023). Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:55; pp:4090-4098. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72861>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. Anı yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; selfintegration; relating to fear, pain and desire*. Doctoral dissertation, Union Graduate School, Cincinnati, OH

- Payton J., Weissberg R. P., Durlak J. A., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B., Pachan M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Petrides, Konstantinos V., Furnham, Adrian. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*. c.15. s.6: 425-448.
- Plano Clark, V. L., ve Creswell, J. W. (2010). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Education.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum* (3th ed). New York: McGraw-Hill Inc.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *School Educational Psychology*, 5, 126–136.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*, (Çev.) Bayrak D., Arslan H. B. ve Z. Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi
- Ramirez, A. F. (2003). "Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents". *The Urban Review*, 35, 93-110.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: what research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. promoting the emotional well-being of children and families policy paper*. Columbia Univ., New York, NY. National Center for Children in Poverty.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Rev. Educ. Res.* 81, 493–529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sameroff, A. J. ve Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*, 1254-1268.
- Sarısoy, B., Alcı, B., & Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Bogazici University Journal of Education*, 38(2), 3-26.
- Sayar K. (2021). *Bir Kalbi Kırılmaktan Koruyabilirsem*. Kapı Yayınları
- Scarupa, H. J. (2014). Measuring Elementary School Students' Social and Emotional Skills: Providing Educators with Tools to Measure and Monitor Social and Emotional Skills That Lead to Academic Success. *Child Trends*. 2014-37.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., ve Hymel, S. (2015). *SEL and preservice teacher education*. İçinde Durlak, J.A., (Edt.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406-421. New York, Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. doi:10.1353/foc.2017.0007

- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. International summit on the teaching profession. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059->
- Schonert-Reichl, K. A. ve Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Educational Perspective*. Pearson Education, Inc.
- SERKA (2018). *TRA2 bölgesi gençlik araştırması*. 26.07.2023 tarihinde <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/tra2-bolgesi-genclik-arastirmasi.pdf> adresinden alındı.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (4. Baskı). Sage.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., and Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *Br. J. Educ. Psychol.* 85, 519–532. doi: 10.1111/bjep.12089
- Skilbeck, M. (1990). *School based curriculum development*. Sage.
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 19.
- Spinoza, Benedictus de. (2011). *Etika*, (H. Ziya Ülken Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. ve Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion selfregulation. *Social Development*, 13(1), 40-55.
- Socha, T. J. (2009). Family as agency of potential: Toward a positive ontology of applied family communication theory and research. *In Routledge handbook of applied communication research* (pp. 309-330). New York: Routledge
- Stafford-Brizard, K. B. (2016). Building Blocks For Learning: A Framework For Comprehensive Student Development. *Turnaround for Children*, 1-16.
- Sudsomboon, W. (2007). Construction of a competency-based curriculum content framework for mechanical technology education program on automotive technology subjects. In *Proceedings of the ICASE Asian Symposium*.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 93-112.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL İle Pratik Veri Analizi*. Anı yayıncılık.
- Şen, M. (2022). *Contribution Of Art To Higher Education Students' Social And Emotional Learning*. (Yayın no: 758208). [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.

- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon
- Tarhan, N. (2017). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ*. Timaş Yayınları.
- Tatar, M. (2001). "Etkili Öğretmen". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi I*, 11.
- Tavşancıl, E., (2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning To Read And Write*. Heinemann Educational Books Inc: Portsmouth.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence Examinations For College Entrance. *The Journal Of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Thorndike, R. L., Stein, S. (1937). An Evaluation Of The Attempts To Measure Social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- Tilki, M., & Çetin, M. Ç. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 288-302.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayın no: 227451). [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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 . DOI: 10.33417/tsh.1062003
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar/ Mixed Methods Research: A Brief History, Definitions, Perspectives, and Key Elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Tottenham, N., & Galván, A. (2016). Stress and the adolescent brain: Amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 70, 217-227. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.07.030
- Turan, E. Z. (2013). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. (Yayın no: 350802). [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H. (2023). Nitel Araştırma Deseni Belirleme Ölçütleri ve Gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-355. <https://doi.org/10.21180/iibfdkastamonu.1190123>

- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-veduygusalogrenme-becerileri>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *İstatistiklerle Gençlik, 2019*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). 10 Nisan 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 150-151.
- Tüten, M. (2023). *Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi*. (Yayın No: 777770). [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). *Transversal competencies in education policy and practice (phase 1)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2021). *Building Kinder Brains*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379190>
- Usanmaz, A. (2024). Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan (Neet) Gençlik Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 10(21), 19-37.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ültanır, G. (2016). *Program Değerlendirme*. Nobel.
- Van Overwalle, F. ve Mariën, P. (2016). Functional connectivity between the cerebrum and cerebellum in social cognition: a multi-study analysis. *Neuroimage*, 124, 248-255.
- Vandervert, L. (2016). The prominent role of the cerebellum in the learning, origin and advancement of culture. *Cerebellum & Ataxias*, 3, 1-13.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Kitabevi
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental Health Promotion And Problem Prevention In Schools: What Does The Evidence Say? *Health Promotion International*, 26(suppl_1), 29-69.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How To Promote Children's Social And Emotional Competence*. Sage Publications.
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65-69.
- Weissberg, R.P. ve Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-13.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., ve Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J.A. Durlak, C.E.

- Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Wilson, C. (2014). *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method*. London: Elsevier.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 681-700.
- Yağar, F. (2023). Nitel Araştırmalarda Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi: Veri Doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 138-152.
- Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement, and social-emotional learning*. (Yayın no: 939396115). [Doktora Tezi, University of Delaware].
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49-69.
- Yates, S. ve Payne, M. (2006). Not so NEET? A critique of the use of 'NEET' in setting targets for intervention with young people. *Journal of Youth Studies*, 9 (3), 329-344.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana Baba Okulu*. Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)*. (Yayın no: 143734). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yeager, D. S. (2017). Social And Emotional Learning Programs For Adolescents. *Future Of Children*, 27(1), 73-94.
- Yenilmez, U., Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayın no: 195888). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım R. (2020). *Otantik Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Araştırması*. (Yayın no: 635678). [Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, A., & Kahraman, S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P. ve Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407– 423.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yükçü, Ş.B., İzöglü Tok, A.İ., Güngör, İ., Uslu, A.E.I, Taştekin, E., & Demircioğlu, H. (2021). Ön Ergenlik Döneminde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Akran Algıları Ve Ebeveyn Tutum Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53), 431-451.
- Zhu, X., ve Zeichner, K. (Eds.). (2013). *Preparing teachers for the 21st century* (Vol. 21). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social And Emotional Learning: Promoting The Development Of All Students. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-Emotional Learning And School Success: Maximizing Children's Potential By Integrating Thinking, Feeling And Behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 1-3.
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2023). Bias-Based Cyberbullying İn Spanish Adolescents And Its Relation To Social And Emotional Competencies And Technology Abuse. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1), 37-58.

EKLER

EK-1: Araştırma İçin Üniversite Etik Kurul İzni


YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 05.11.2022

Toplantı No: 2022.11

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

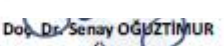
Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğretim Üyesi Mine Çelikköz danışmanlığında lisansüstü öğrencisi CİHAN KILIÇ tarafından yapılacak olan "Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenime Becerilerini Etkileyen Aile Ve Okul Yeterliklerinin Belirlenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

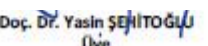
Etik Kurul Üyeleri

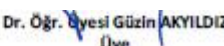

Prof. Dr. M. DÜNDURAN
Başkan


Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye


Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye


Doç. Dr. Senay OĞUZTINUR
Üye


Doç. Dr. Yasın ŞENİTOĞLU
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esentepe/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdir@yildiz.edu.tr - Web: sbeyildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "sbeyildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20221105007 Doğrulama Kodu: #070a

29 Eyl 2023 Cum 22:29

Alıcı: [\[Redacted\]](#)

Değerli hocam merhabalar, rahatsızlık veriyorum kusura bakmayın lütfen.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından doktora öğrencisi Cihan Kılıç ben.

Hocam sizleri rahatsız etmemdeki sebep sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yürüttüğüm doktora tezi hakkında. Dr. Öğr. Üyesi Mine Çelikköz danışmanlığında yürütmüş olduğum tez araştırmamda; **sosyal ve duygusal öğrenmede, ebeveyn, öğretmen ve okul yeterliliklerini belirlemeye çalışmaktayız.**

Şu anda geldiğim aşamada literatür destekli belirlemiş olduğumuz ve çeşitli uzmanların sözgecinden geçen sosyal ve duygusal öğrenme yeterlilik maddeleriyle ilgili uzmanların **nicel** olarak görüşlerini almaktayız. Yani bir başka deyişle, formlar aracılığıyla maddelerin uygunluk testini yapmaktayız.

Eğer sizler için de uygun olursa araştırmamıza destek vermeniz bizi çok mutlu edecektir. Katılımcı bulmakta maalesef biraz zorluk çektiğimizi de belirtmek isteriz.

Sosyal ve duygusal öğrenmeyle ilgili gerekli kuramsal bilgiler formlarda belirtilmiştir. Bu konuda yeterlilik belirlemeye yardımcı olmak isterseniz eğer formların linklerini aşağıda belirtiyorum değerli hocam. Sizin alanınıza öğretmen ve ebeveyn boyutunun uygun olduğunu düşündüğümüz için bu boyutların linklerini iletmek istedik. Her ikisini **ve**veya uzmanlık alanınıza göre tekini doldurabilirsiniz. Maddelerle ilgili her türlü yoruma ve eleştiriye açık olduğumuzu da belirtmek isteriz. Gerekli yönergeler formlarda bulunmaktadır. Her zaman iletişime açık olduğumu da belirtmek isterim.

Katki sağlamanız bizi çok mutlu edecektir. Saygıları sunarım.

Cihan Kılıç
Doktora Öğrencisi

okul yeterlilik maddeleri formu

ebeveyn yeterlilik maddeleri

formu (bu formu doldurabilmek için ebeveyn olmak gerekmektedir)

öğretmen yeterlik maddeleri formu

EK-3: Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Becerilerini Geliştirmeleri İçin Ebeveyn, Öğretmen Ve Okul Yeterlikleri

ÖZ FARKINDALIK YETERLİK ALANI		
EBEVEYN YETERLİK GÖSTERGELERİ	ÖĞRETMEN YETERLİK GÖSTERGELERİ	OKUL YETERLİK GÖSTERGELERİ
1. Çocuğuna yönelik olan kendi duygularını tanıır. 2. Çocuğunun duygularını tanımasına yardım eder. 3. Okul, mahalle gibi sosyal ortamların çocuğunun duyguları üzerindeki etkisinin farkındadır. 4. Çocuğunu hayata karşı iyimser bir bakış açısına sahip olması için teşvik eder. 5. Çocuğunun yeteneklerini keşfetmesinde ona yardımcı olur. 6. Çocuğunun olumlu davranışlarını sevgi, takdir etme vb. ile pekiştirir. 7. Çocuğunun gelişmeye açık yanlarını fark etmesine yardımcı olur. 8. Çocuğunun herhangi bir görevde gösterdiği	1. Öğrencilerin duygu durumlarının farkında olur. 2. Kendi duygu durumlarının öğrencilerin duygu durumlarını nasıl etkileyeceğinin farkında olur. 3. Sınıf ortamının öğrencilerin duygularını nasıl etkilediğini fark eder. 4. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine ilişkin farkındalık kazanmalarına rehberlik eder. 5. Öğrencilere olumsuz davranışlarını düzeltmeleri konusunda rehberlik eder. 6. Öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini fark eder. 7. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine rehberlik eder. 8. Öğrencilere öğrenme performansları konusunda bireysel geri bildirim verir. 9. Öğrencilere aşamalı olarak zorlaşan öğrenme	1. Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için atölye, laboratuvar vb. yerlerde eğitim programları uygulanır. 2. Bilimsel, kültürel, spor vb. alanlardaki öğrenci kulüpleri aktif faaliyet gösterir. 3. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini anlamalarını kolaylaştıracak kariyer danışmanlığı uygulanır. 4. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında öğrenciye geri bildirim verilir. 5. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında ailesine geri bildirim verilir. 6. Öğrencilerin “öğrenme performanslarını” artırmak için seminerler/egitimler düzenlenir.

9. Çocuğuna başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler verir. 10. Çocuğunun kişilik ve mizaç özelliklerini tanır. 11. Çocuğunun kişilik ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda ona rehberlik yapar. 12. Çocuğunu her türlü potansiyelini geliştirmesi konusunda teşvik eder. 13. Çocuğunun ilgi duyduğu alanların farkında olur. 14. Çocuğunun hayat amaçlarıyla değerlerinin uyumlu olmasını teşvik eder.	görevleri verir. 10. Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar verir. 11. Öğrencilere her türlü akademik çalışmaları ilgili öz değerlendirme yapma fırsatı tanır. 12. Verdiği her türlü görevde (akademik, sosyal vs.) öğrencinin potansiyelini zorlamasını teşvik eder. 13. Öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarının değerleriyle uyumlu olmasını teşvik eder. 14. Öğrencilerin “farklı” düşüncelerini dikkate alır.	7. Öğrencilerin sosyal ve duygusal farkındalıklarının arttırılabileceği psiko-sosyal eğitim programları/seminerleri düzenlenir. 8. Öğrencilerin başarıları ve diğer olumlu davranışları takdir edilir/ödüllendirilir. 9. Öğrencilerin farklı durumlarda hangi duyguları yaşadıklarını ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler düzenlenir. 10. Öğrencilerin duygusal öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları desteklenir.

ÖZ YÖNETİM YETERLİK ALANI		
EBEVEYN YETERLİK GÖSTERGELERİ	ÖĞRETMEN YETERLİK GÖSTERGELERİ	OKUL YETERLİK GÖSTERGELERİ
1. Çocuğunun olumlu ve olumsuz davranışlarını fark etmesini sağlar. 2. Çocuğu başarısızlık yaşadığında onu yeniden motive eder. 3. Çocuğunun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı destekler. 4. Çocuğunun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiği yardımı sınırlı tutar. 5. Çocuğunun duygularını özgürce ifade etmesini destekler. 6. Çocuğunun duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına yardımcı olur. 7. Çocuğu olumsuz duygular yaşadığında, yanında olduğunu hissettirir. 8. Çocuğu karışık duygular içindeyken ona karşı anlayışlı bir şekilde yaklaşır. 9. Çocuğunu spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendirir. 10. Çocuğunun hobi geliştirmesine yardımcı olur.	1. Öğrencilerin duygularını ifade etmesine olanak sağlar. 2. Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiği yardımı sınırlı tutar. 3. Öğrencilerin duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına izin verir. 4. Öğrencileri olumsuz duygular yaşadığında, onların yanında olduğunu hissettirir. 5. Öğrencileri spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendirir. 6. Öğrencileri düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik eder. 7. Öğrencileri düzenli uykuya teşvik eder. 8. Öğrencilere hayat amacı belirleme konusunda rehberlik eder. 9. Öğrencilere kendilerine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik eder. 10. Öğrencilere sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedefler belirlemeleri için rehberlik eder. 11. Öğrencilerin hedeflere ulaşma sürecinde yaşadığı zorluklara karşı sebat etmesini teşvik	1. Okulun disiplin kuralları ve süreçleri açık ve anlaşılırdır. 2. Okulun disiplin kuralları ve süreçleri kendi içinde tutarlıdır. 3. Okul kuralları öğrenciyi cezalandırıcı değil kurtarıcıdır/kazandırıcıdır. 4. Okul kuralları ve uygulamaları öğrencilerin zamanı iyi yönetebilecekleri (örn: zilsiz okul uygulaması, geç kalma kuralları vb.) şekilde düzenlenmiştir. 5. Okuldaki tüm personel, öğrencilerin farklı duygu durumlarına karşı nasıl davranacağı konusunda bilinçlidir. 6. Öğrencilere duygu, stres, kaygı, zaman yönetimi vb. konularda eğitim/rehberlik programları uygulanır. 7. Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar verilir. 8. Öğrenci komisyonları/temsilciliği vasıtasıyla öğrencilere okul yönetimine katkı sağlama

11. Çocuğunu düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik eder. 12. Çocuğunu düzenli uyumaya teşvik eder. 13. Çocuğunu geleceğe yönelik planlar yapması için teşvik eder. 14. Çocuğuna bilişsel seviyesine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik yapar. 15. Çocuğunu sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedef belirlemesi için teşvik eder. 16. Belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde çocuğuna karşılaşılabilecek zorluklar konusunda sebat etmesi için rehberlik yapar. 17. Çocuğuna yaşına uygun sorumluluklar verir. 18. Çocuğuna karşı tüm beklentilerinde gerçekçi bir yaklaşım sergiler. 19. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmede çocuğuna geri bildirim verir. 20. Çocuğunun gösterdiği olumsuz davranışların altında yatan nedeni anlamaya çalışır. 21. Çocuğunun isteklerine gerekli durumlarda sınır koyar. 22. Çocuğuna uygun olan motivasyon	eder. 12. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar verir. 13. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine/seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar verir. 14. Verilen bir görevi yapmakta zorlanan öğrenciye rehberlik eder. 15. Tüm öğrencilerin aktif olarak akademik görevlere katılımını teşvik eder. 16. Öğrencilere zaman yönetim becerisi kazanmaları için rehberlik eder. 17. Öğretim süreciyle ilgili karar verirken öğrenci özelliklerini dikkate alır.	imkanı sunulur.

unsurlarının neler olduğunu bilir.		
SOSYAL FARKINDALIK YETERLİK ALANI		
EBEVEYN YETERLİK GÖSTERGELERİ	ÖĞRETMEN YETERLİK GÖSTERGELERİ	OKUL YETERLİK GÖSTERGELERİ
1. Bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini çocuğuna tanıtır. 2. Farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda çocuğunu teşvik eder. 3. Olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi için çocuğu teşvik eder. 4. Çocuğunun farklı kültürlere saygı duymasını teşvik eder. 5. Yakın ve uzak çevredeki bireyler hakkında dışlayıcı ve ötekileştirici olmayan bir dil kullanır. 6. Çocuğunu toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaya teşvik eder. 7. Evrensel değerleri çocuğuna öğretmeye çalışır. 8. Başkalarına sevgisini nasıl göstereceği konusunda çocuğa model olur. 9. Çocuğuna başkalarına şükran duymayı teşvik eder.	1. Öğrencileri olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakması için teşvik eder. 2. Öğrencileri farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda teşvik eder. 3. Okul ve sınıftaki kararlarında öğrencilerin her türlü haklarının farkında olur. 4. Öğrenme ve öğretme sürecinde işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklere yer verir. 5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olur. 6. Öğrencileri farklı kültüre sahip bireylere karşı saygı göstermesi için teşvik eder. 7. Farklı kültürlerdeki öğrenciler için kaynaştırıcı yöntemler uygular. 8. Öğrencileri topluma hizmet amaçlı faaliyetlerde yer almaları için yönlendirir. 9. Öğrencilerde sosyal problemlerle ilgili farkındalık uyandırır. 10. Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımasını ve	1. Sınıflar, akademik, sosyal, duygusal, kültürel vb. çeşitliliği yansıtacak şekilde heterojen olarak oluşturulmaktadır 2. Okul çapında yardıma ihtiyacı olanlara yönelik yardım kampanyaları düzenlenir. 3. Çeşitli topluma hizmet projeleri düzenlenir. 4. Farklı okullarla <i>kardeş okul/kardeş sınıf</i> uygulamaları yürütülür. 5. Öğrenciler için bilim, sanat, spor, kültür vs. gezileri düzenlenir. 6. Okulda çeşitli eğitim/seminer düzenlemek amacıyla STK veya farklı diğer kurumlarla işbirliği yapılır. 7. Sınıf ve okul içi çatışmaların çözümünde yapıcı yaklaşımlar, kurallar veya disiplin politikaları uygulanır. 8. Okul paydaşlarını (öğrenci, mezun, öğretmen vs.) bir araya getirecek geleneksel etkinlikler/buluşmalar düzenlenir.

10. Çocuğunu başkalarının bakış açılarını anlaması için teşvik eder.	diyalogunu geliştirmesini teşvik eder.	9. Başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını anlamaya yönelik etkinlikler düzenlenir. 10. Sosyal problemlerin tartışıldığı etkinlikler/programlar düzenlenir. 11. Okul/okul toplumu kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması sağlanır.
SORUMLU KARAR VERMEK YETERLİK ALANI		
EBEVEYN YETERLİK GÖSTERGELERİ	ÖĞRETMEN YETERLİK GÖSTERGELERİ	OKUL YETERLİK GÖSTERGELERİ
1. Olumsuz davranışlarını düzeltmesi konusunda çocuğuna rehber olur. 2. Sorunlar karşısında çocuğunun alternatif çözüm yolları keşfetmesini teşvik eder. 3. Çocuğunun yaptığı hatanın sorumluluğunu almasını teşvik eder. 4. Çocuğuna sorunlarını çözme fırsatı verir. 5. Çocuğu sorunlarını kendi kendine çözmede zorluk yaşadığı durumlarda yardımcı olur. 6. Çocuğunun karşılaştığı problemlerin kaynağını tespit etmesine yardımcı olur. 7. Çocuğunun meraklı olmasını teşvik eder. 8. Çocuğunun açık fikirli olmasını destekler. 9. Çocuğunun eylemlerinin olası sonuçlarını görmesini sağlar.	1. Öğrencilerin meraklı olmasını teşvik eder. 2. Öğrencilerin açık fikirli olmasını destekler. 3. Öğrencilerin özerk (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve kendi fikrini geliştirmesini teşvik eder. 4. Öğrencilerin eylemleri ile ilgili öngörülü olmalarını teşvik eder. 5. Öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için sorgulama ve şüpheciliğe teşvik eder. 6. Öğrencilerin genel karar alma süreçlerinde çoklu kaynaklardan yararlanmasını teşvik eder. 7. Sınıf kuralları ve rutinlerinin oluşturulmasında öğrencilere karar alma hakkı tanır.	

10. Çocuğunun olay ve olguları sorgulamasını teşvik eder. 11. Çocuğunun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik eder. 12. Çocuğunun otonom (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve fikir geliştirmesini teşvik eder.		
İLİŞKİ BECERİLERİ YETERLİK ALANI		
EBEVEYN YETERLİK GÖSTERGELERİ	ÖĞRETMEN YETERLİK GÖSTERGELERİ	OKUL YETERLİK GÖSTERGELERİ
1. Çocuğuna her durumda güvenebileceği bir ailesi olduğunu hissettirir. 2. Çocuğunu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınır. 3. Çocuğunu herhangi bir başarısından ziyade kişisel özelliklerinden dolayı sever. 4. Çocuğu çevresinden istenmeyen davranışlar gördüğünde ona karşı destekleyici yaklaşır. 5. Çocuğunun akademik başarısı kadar sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine de önem verir. 6. Aile içinde güven duygusunu besleyen iletişim sağlar. 7. Çocuğun isteklerine karşı duyarlı davranır. 8. Çocuğun başkaları ile olan çatışmalarını yapıcı	1. Öğrencilere yönelik duygu ve düşüncelerinde değişime açık olur. 2. Öğrencilere okul ve sınıf ortamındaki sorunların çözümünde yapıcı olmayı teşvik eder. 3. Öğrencilerine karşı öfkesini kontrol eder. 4. Öğrencilerle iletişimde saygılı bir dil kullanır. 5. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebileceği demokratik sınıf ortamı oluşturur. 6. Öğrenciyle diyalogunda ona değer verdiğini (ismiyle hitap etme, göz teması kurma vb.) hissettirir. 7. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (uygun zaman ve mekanlarda) ulaşılabilir. 8. Öğrencileriyle kararlı ve tutarlı bir iletişim içinde olur.	1. Ders molaları öğrencilerin dinlenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarına cevap verir. 2. Okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada vakit geçirebileceği sosyal alanlar bulunur. 3. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, okul saatinde tüm okul personeline kolayca erişebilir. 4. Tüm okul personeli öğrenciye karşı destekleyici bir yaklaşım sergiler. 5. Okul kuralları her öğrenciye hakkaniyetli ve tutarlı bir şekilde uygulanır. 6. Öğrencilerin takım çalışması yapabileceği proje veya etkinlikler düzenlenir. 7. Okuldaki tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, memur vb.) kendini güvenli ve değerli hissedebildiği bir okul ortamı sağlanır.

yollardan çözmesini teşvik eder. 9. Çocuğuna karşı öfkesini kontrol eder. 10. Çocuğuyla iletişimde yapıcı bir dil kullanır. 11. Gerektiğı durumlarda çocuğundan özür diler. 12. Çocuğuna karşı emir cümleleri yerine rica cümleleri kullanır. 13. Çocuğunun uygun davranışlarını takdir eder. 14. Çocuğunu başarılarından dolayı tebrik eder. 15. Aile içi kuralların belirlenmesi sürecine çocuğunu dahil eder. 16. Çocuğuna sohbet edebileceğı gerekli zamanı ayırır.	9. Öğrencilere karşı otoriter davranmadan disiplini sağlar. 10. Öğrencilerine karşı eşit ve adil davranır. 11. Öğrenciler arasında saygılı ve samimi bir sınıf iklimi oluşturur.	

EK-4: Çocukların SDÖ Becerileri İçin Ebeveyn Yeterlikleri Formu

ÖZ FARKINDALIK YETERLİKLERİ					
1. Çocuğuma yönelik olan kendi duygularımı tanırım.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumun duygularını tanımasına yardım ederim.	1	2	3	4	5
3. Okul, mahalle gibi sosyal ortamların çocuğumun duyguları üzerindeki etkisinin farkındayım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğumu hayata karşı iyimser olması için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun yeteneklerini keşfetmesinde ona yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
6. Çocuğumun olumlu davranışlarını sevgi, takdir etme vb. ile pekiştiririm.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumun gelişmeye açık yanlarını fark etmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	1	2	3	4	5
9. Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm.	1	2	3	4	5
10. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanırım.	1	2	3	4	5
11. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda ona rehberlik yaparım.	1	2	3	4	5
12. Çocuğumu her türlü potansiyelini geliştirmesi konusunda teşvik ederim.	1	2	3	4	5

13. Çocuğumun ilgi duyduğı alanların farkında olurum.	1	2	3	4	5
14. Çocuğumun hayat amaçlarıyla değerlerinin uyumlu olmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
ÖZ YÖNETİM YETERLİKLERİ					
15. Çocuğumun olumlu ve olumsuz davranışlarını fark etmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
16. Çocuğum başarısızlık yaşadığında onu yeniden motive ederim.	1	2	3	4	5
17. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	1	2	3	4	5
18. Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğı vb.) ona gösterdiği yardımı sınırlı tutarım.	1	2	3	4	5
19. Çocuğumun duygularını özgürce ifade etmesini desteklerim.	1	2	3	4	5
20. Çocuğumun duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
21. Çocuğum olumsuz duygular yaşadığında, yanında olduğumu hissettiririm.	1	2	3	4	5
22. Çocuğum karışık duygular içindeyken ona karşı anlayışlı bir şekilde yaklaşırım.	1	2	3	4	5
23. Çocuğumu spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendiririm.	1	2	3	4	5

24. Çocuğumun hobi geliştirmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
25. Çocuğumu düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
26. Çocuğumu düzenli uyumaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
27. Çocuğumu geleceğey yönelik planlar yapması için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
28. Çocuğuma bilişsel seviyesine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik yaparım.	1	2	3	4	5
29. Çocuğumu sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedef belirlemesi için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
30. Belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde çocuğuma karşılaşacağı zorluklar konusunda sebat etmesi için rehberlik yaparım.	1	2	3	4	5
31. Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.	1	2	3	4	5
32. Çocuğuma karşı tüm beklentilerimde gerçekçi bir yaklaşım sergilerim.	1	2	3	4	5
33. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini gözlemlediğimde çocuğuma geri bildirim veririm.	1	2	3	4	5
34. Çocuğumun gösterdiği olumsuz davranışların altında yatan nedeni anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
35. Çocuğumun isteklerine gerekli durumlarda sınır koyarım.	1	2	3	4	5
36. Çocuğuma uygun olan motivasyon unsurlarının neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5

SOSYAL FARKINDALIK YETERLİKLERİ					
37. Bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini çocuğuma tanıtırım.	1	2	3	4	5
38. Farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda çocuğumu teşvik ederim.	1	2	3	4	5
39. Olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi için çocuğumu teşvik ederim.	1	2	3	4	5
40. Çocuğumun farklı kültürlerle saygı duymasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
41. Yakın ve uzak çevredeki bireyler hakkında dışlayıcı ve ötekileştirici olmayan bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5
42. Çocuğumu toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
43. Evrensel değerleri çocuğuma öğretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44. Başkalarına sevgisini nasıl göstereceği konusunda çocuğuma model olurum.	1	2	3	4	5
45. Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim.	1	2	3	4	5
46. Çocuğumu başkalarının bakış açılarını anlaması için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
SORUMLU KARAR VERME YETERLİKLERİ					
47. Olumsuz davranışlarını düzeltmesi konusunda çocuğuma rehber olurum.	1	2	3	4	5

48. Sorunlar karşısında çocuğumun alternatif çözüm yolları keşfetmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
49. Çocuğumun yaptığı hatanın sorumluluğunu almasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
50. Çocuğuma sorunlarını çözme fırsatı veririm.	1	2	3	4	5
51. Çocuğum sorunlarını kendi kendine çözmede zorluk yaşadığı durumlarda yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
52. Çocuğumun karşılaştığı problemlerin kaynağını tespit etmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
53. Çocuğumun meraklı olmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
54. Çocuğumun açık fikirli olmasını desteklerim.	1	2	3	4	5
55. Çocuğumun eylemlerinin olası sonuçlarını görmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
56. Çocuğumun olay ve olguları sorgulamasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
57. Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
58. Çocuğumun otonom (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve fikir geliştirmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
İLİŞKİ BECERİLERİ YETERLİKLERİ					
59. Çocuğuma her durumda güvenilebileceği bir ailesi olduğunu hissettiririm.	1	2	3	4	5

60. Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
61. Çocuğumu herhangi bir başarısından ziyade kişisel özelliklerinden dolayı severim.	1	2	3	4	5
62. Çocuğum çevresinden istenmeyen davranışlar gördüğünde ona karşı destekleyici yaklaşırım.	1	2	3	4	5
63. Çocuğumun akademik başarısı kadar sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine de önem veririm.	1	2	3	4	5
64. Aile içinde güven duygusunu besleyen iletişim sağlarım.	1	2	3	4	5
65. Çocuğumun isteklerine karşı duyarlı davranırım.	1	2	3	4	5
66. Çocuğumun başkaları ile olan çatışmalarını yapıcı yollardan çözmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
67. Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
68. Çocuğumla iletişimde yapıcı bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5
69. Gerektiği durumlarda çocuğumdan özür dilerim.	1	2	3	4	5
70. Çocuğuma karşı emir cümleleri yerine rica cümleleri kullanırım.	1	2	3	4	5
71. Çocuğumun uygun davranışlarını takdir ederim.	1	2	3	4	5
72. Çocuğumu başarılarından dolayı tebrik ederim.	1	2	3	4	5

73. Aile içi kuralların belirlenmesi sürecine çocuğumu dahil ederim.	1	2	3	4	5
74. Çocuğuma sohbet edebileceği gerekli zamanı ayırırım.	1	2	3	4	5



EK-5: Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Öğretmen Yeterlikleri Formu

ÖZ FARKINDALIK YETERLİKLERİ					
1. Öğrencilerin duygu durumlarının farkında olurum.	1	2	3	4	5
2. Kendi duygu durumlarının öğrencilerin duygu durumlarını nasıl etkileyeceğinin farkında olurum.	1	2	3	4	5
3.Sınıf ortamının öğrencilerin duygularını nasıl etkilediğini fark ederim.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine ilişkin farkındalık kazanmalarına rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
5.Öğrencilere olumsuz davranışlarını düzeltmeleri konusunda rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
6.Öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini fark ederim.	1	2	3	4	5
7.Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
8.Öğrencilere öğrenme performansları konusunda bireysel geri bildirim veririm.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilere aşamalı olarak zorlaşan öğrenme görevleri veririm.	1	2	3	4	5
10.Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar veririm.	1	2	3	4	5
11.Öğrencilere her türlü akademik çalışmaları ilgili öz değerlendirme yapma fırsatı tanırım.	1	2	3	4	5
12.Verdiğim her türlü görevde (akademik, sosyal vs.) öğrencinin potansiyelini zorlamasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
13.Öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarının değerleriyle uyumlu olmasını teşvik ederim.					

	1	2	3	4	5
14.Öğrencilerin “farklı” düşüncelerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
ÖZ YÖNETİM YETERLİKLERİ					
15. Öğrencilerin duygularını ifade etmesine olanak sağlarım.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilerin akademik, sosyal vb. görevlerinde ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.	1	2	3	4	5
17.Öğrencilerin duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına izin veririm	1	2	3	4	5
18.Öğrenciler olumsuz duygular yaşadığında, onların yanında olduğunu hissettiririm.	1	2	3	4	5
19. Öğrencileri spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendiririm.	1	2	3	4	5
20. Öğrencileri düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
21. Öğrencileri düzenli uykuya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilere hayat amacı belirleme konusunda rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
23.Öğrencilere kendilerine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
24. Öğrencilere sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedefler belirlemeleri için rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
25.Öğrencilerin hedeflere ulaşma sürecinde yaşadığı zorluklara karşı sebat etmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5

26. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar veririm.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine/seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar veririm.	1	2	3	4	5
28. Verilen bir görevi yapmakta zorlanan öğrenciye rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
29. Tüm öğrencilerin aktif olarak akademik görevlere katılımını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
30. Öğrencilere zaman yönetim becerisi kazanmaları için rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
31. Öğretim süreciyle ilgili karar verirken öğrenci özelliklerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
SOSYAL FARKINDALIK YETERLİKLERİ					
32. Öğrencileri olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakması için teşvik ederim.	1	2	3	4	5
33. Öğrencileri farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda teşvik ederim.	1	2	3	4	5
34. Okul ve sınıftaki kararlarımda öğrencilerin her türlü haklarının farkında olurum.	1	2	3	4	5
35. Öğrenme ve öğretme sürecinde işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklere yer veririm.	1	2	3	4	5
36. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olurum.	1	2	3	4	5
37. Öğrencileri farklı kültüre sahip bireylere karşı saygı göstermesi için teşvik ederim.	1	2	3	4	5

38. Farklı kültürlerdeki öğrenciler için kaynaştırıcı yöntemler uygulayım.	1	2	3	4	5
39. Öğrencileri topluma hizmet amaçlı faaliyetlerde yer almaları için yönlendiririm.	1	2	3	4	5
40. Öğrencilerde sosyal problemlerle ilgili farkındalık uyandırırım.	1	2	3	4	5
41.Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımasını ve diyalogunu geliştirmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
SORUMLU KARAR VERME YETERLİKLERİ					
42. Öğrencilerin meraklı olmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
43.Öğrencilerin açık fikirli olmasını desteklerim.	1	2	3	4	5
44. Öğrencilerin özerk (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve kendi fikrini geliştirmesini teşvik ederim.	1	2	3	4	5
45. Öğrencilerin eylemleri ile ilgili öngörülü olmalarını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
46. Öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için sorgulama ve şüpheciliğe teşvik ederim.	1	2	3	4	5
47. Öğrencilerin genel karar alma süreçlerinde çoklu kaynaklardan yararlanmasını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
48. Sınıf kuralları ve rutinlerinin oluşturulmasında öğrencilere karar alma hakkı tanırım.	1	2	3	4	5
İLİŞKİ BECERİLERİ YETERLİKLERİ					
49. Öğrencilere yönelik duygu ve düşüncelerimde değişime açık olurum.	1	2	3	4	5

50. Öğrencilere okul ve sınıf ortamındaki sorunların çözümünde yapıcı olmayı teşvik ederim.	1	2	3	4	5
51. Öğrencilerime karşı öfkemi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
52. Öğrencilerle iletişimde saygılı bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5
53. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebileceği demokratik sınıf ortamı oluştururum.	1	2	3	4	5
54. Öğrenciyle diyalogumda ona değer verdiğini (ismiyle hitap etme, göz teması kurma vb.) hissettiririm.	1	2	3	4	5
55. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (uygun zaman ve mekanlarda) ulaşılabilirim.	1	2	3	4	5
56. Öğrencilerle kararlı ve tutarlı bir iletişim içinde olurum.	1	2	3	4	5
57. Öğrencilerime karşı otoriter davranmadan disiplini sağlarım.	1	2	3	4	5
58. Öğrencilerime karşı eşit ve adil davranırım.	1	2	3	4	5
59. Öğrenciler arasında saygılı ve samimi bir sınıf iklimi oluştururum.	1	2	3	4	5

EK-6: Öğrencilerin SDÖ Becerileri İçin Okul SDÖ Yeterlikleri Formu

1. Öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için atölye, laboratuvar vb. yerlerde eğitim programları uygulanır.	1	2	3	4	5
2. Bilimsel, kültürel, spor vb. alanlardaki öğrenci kulüpleri aktif faaliyet gösterir.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini anlamalarını kolaylaştıracak kariyer danışmanlığı uygulanır.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında öğrenciye geri bildirim verilir.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve gelişmeye açık yönleri hakkında ailesine geri bildirim verilir.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin “öğrenme performanslarını” artırmak için seminerler/eğitimler düzenlenir.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin sosyal ve duygusal farkındalıklarının artırılabilmesi için psiko-sosyal eğitim programları/seminerleri düzenlenir.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerin başarıları ve diğer olumlu davranışları takdir edilir/ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerin farklı durumlarda hangi duyguları yaşadıklarını ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin duygusal öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları desteklenir.	1	2	3	4	5
11. Okulun disiplin kuralları ve disiplin süreçleri açık ve anlaşılabilir.	1	2	3	4	5
12. Okulun disiplin kuralları ve süreçleri kendi içinde tutarlıdır.	1	2	3	4	5
13. Okul kuralları öğrenciyi cezalandırıcı değil kurtarıcıdır/kazandırıcıdır.	1	2	3	4	5
14. Okul kuralları ve uygulamaları öğrencilerin zamanı iyi yönetebilecekleri (örn: zilsiz okul uygulaması, geç kalma kuralları vb.) şekilde düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
15. Okuldaki tüm personel, öğrencilerin farklı duygu durumlarına karşı nasıl davranacağı konusunda bilinçlidir.	1	2	3	4	5

16. Öğrencilere duygu, stres, kaygı, zaman yönetimi vb. konularda eğitim/rehberlik programları uygulanır.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilere ödevleri dışında (temizlik-düzen sağlama, kulüp görevleri vb.) görev ve sorumluluklar verilir.	1	2	3	4	5
18. Öğrenci komisyonları/temsilciliği vasıtasıyla öğrencilere okul yönetimine katkı sağlama imkanı sunulur.	1	2	3	4	5
19. Sınıflar, akademik, sosyal, duygusal, kültürel vb. çeşitliliği yansıtacak şekilde heterojen olarak oluşturulmaktadır.	1	2	3	4	5
20. Okul çapında yardıma ihtiyacı olanlara yönelik yardım kampanyaları düzenlenir.	1	2	3	4	5
21. Çeşitli topluma hizmet projeleri düzenlenir.	1	2	3	4	5
22. Farklı okullarla kardeş okul/kardeş sınıf uygulamaları yürütülür.	1	2	3	4	5
23. Öğrenciler için bilim, sanat, spor, kültür vs. gezileri düzenlenir.	1	2	3	4	5
24. Okulda çeşitli eğitim/seminer düzenlemek amacıyla STK veya farklı diğer kurumlarla işbirliği yapılır.	1	2	3	4	5
25. Sınıf ve okul içi çatışmaların çözümünde yapıcı yaklaşımlar, kurallar veya disiplin politikaları uygulanır.	1	2	3	4	5
26. Okul paydaşlarını (öğrenci, mezun, öğretmen vs.) bir araya getirecek geleneksel etkinlikler/buluşmalar düzenlenir.	1	2	3	4	5
27. Başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını anlamaya yönelik etkinlikler düzenlenir.	1	2	3	4	5

28. Sosyal problemlerin tartışıldığı etkinlikler/programlar düzenlenir.	1	2	3	4	5
29. Okul/okul toplumu kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması sağlanır.	1	2	3	4	5
30. Ders molaları öğrencilerin dinlenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarına cevap verir.	1	2	3	4	5
31. Okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada vakit geçirebileceği sosyal alanlar bulunur.	1	2	3	4	5
32. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda, okul saatinde tüm okul personeline kolayca erişebilir.	1	2	3	4	5
33. Tüm okul personeli öğrenciye karşı destekleyici bir yaklaşım sergiler.	1	2	3	4	5
34. Okul kuralları her öğrenciye hakkaniyetli ve tutarlı bir şekilde uygulanır.	1	2	3	4	5
35. Öğrencilerin takım çalışması yapabileceği proje veya etkinlikler düzenlenir.	1	2	3	4	5
36. Okuldaki tüm paydaşların (öğrenci, öğretmen, memur vb.) kendini güvenli ve değerli hissedebildiği bir okul ortamı sağlanır.	1	2	3	4	5

EK 7. Uzman Görüşlerine Göre Elde Edilen Verilere Ait Çeşitli Örnekler

K1	
5. Öğrencilere kapasitesine ve gücüne uygun görev ve sorumlulukları (kulüp görevleri, sunuculuk, nöbet vb.) deneyimleme fırsatı sunar.	
43	Uygun
44	Uygun
45	Uygun
46	Uygun
47	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Güç ifadesi ile ne kastedildiği net değil
48	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Kapasite ve güç arasında nasıl bir ayırım yaptınız bu açık değil. Önerme içerek ayırdan düzeltilebilir. Güç neyi ifade ediyor belli değil, yorumla açık.
49	Uygun
50	Uygun
51	Uygun
52	Uygun
53	Uygun
54	Uygun
55	Uygun
56	Uygun
57	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), sunar yerine sunulur şeklinde ifade ederseniz diğer maddelerle uyumlu olacaktır
58	Uygun
59	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz)
60	Uygun
61	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), ifadeyi sadeleştirimi öneririm.
62	Uygun
63	Uygun
64	
65	Uygun
66	Uygun
67	Örnekte eksik cümle
68	Uygun
69	Uygun
70	
71	Uygun
72	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Kapasite ve güç kavramlarının çağrışımları farklı ve güç kavramı net değil. Bu nedenle maddede düzeltilemeli.
73	Uygun
74	Uygun
75	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), nöbetin örnekler arasından çıkarılabilir. görev icabı yapılan kulüp işleri veya sunuculuğa göre çok daha kısa
76	Uygun, Uygun Değil
77	Uygun
78	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Kapasite ve güç ifadeleri tekrar düğümlenebilir. Gücünden kastedilen nedir? Örnek bile olsa nöbet görevi(?) verilmesi iyi olur. Kışladan değil okuldan söz ediyorsunuz.
79	Uygun Değil. Bir önceki soru maddesi gibi burada da kapasite genel bilipgel kapasite mi yoksa sosyal ve duygusal kapasite mi? Bu cümlede bu netleştirilmeli.
80	Uygun
81	Uygun
82	Uygun
83	Uygun

İsmi	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı
AA81					
Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Öğrencileri, okul yönetimine katacak öğrenci					
1	Öğrencilerin ilgi, yetenek, güçlü ve geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek yapıda ekstra eğitim programları (atölye, laboratuvar çalışmaları vs.) uygulanır.				
29	Uygun				
30	Uygun				
31	Uygun				
32	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Öğrencilerin ilgi, yeteneklerini, güçlü ve geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek yapıda ekstra eğitim programları (atölye, laboratuvar çalışmaları vs.) uygulanır.				
33	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), atölye, laboratuvar vb. çalışmaları işel öz fakındalığı destekleme daha ön plandadır. Toplumsal öz fakındalık için tiyatro, drama, sosyal sorumluluk projelerinde, topluma hit				
34	Uygun				
35	Uygun				
36	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Öğrencilere ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirecek eğitim programları sunulur.				
37	Uygun				
38	Uygun				
39	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), güçlü beceri diye bir ifade uygun değil, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken becerilerini çeklinde düzenlenebilir				
40	Uygun				
41					
42	Uygun, Yukarıda öz fakındalık göstergeleri olarak yazdığımız maddelerin her biri için açığıya bir madde yazmamış olduğunuzu görüyorum. Bazılar hakkında birden fazla madde yazılmışken, bazıları hakkında okul ortamının nasıl öz fakındalık sağlayacağı konusunda fikir sahibi ol				
43	Uygun				
44	Uygun				
45	Uygun				
46	Uygun				
47	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Cümle Tükçe açısından düzenlenmeli, ilgililerine uygun olmalı, becerilerini geliştirmeli				
48	Uygun				
49	Uygun				
50	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Mesela öğrencinin ilgisini arttıracak ekstra program var ancak yeteneğini arttıracak bir program yoksa hangi seçeneği işaretleyecek katılıyor? Öçek maddelerinin tek bir yargı t				
51	Uygun				
52	Uygun				
53	Uygun				
54	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Cümle sorunu				
55	Uygun				
56	Uygun				
57	Uygun				
58	Uygun Değil, Maalesef sadece akademik başarı için çalışmalara var ama diğer becerileri geliştirecek faaliyetler bulunmuyor.				
59	Uygun				
60	Öğrencilerin ilgi, yeteneklerini, güçlü ve geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek yapıda ekstra eğitim programları (atölye, laboratuvar çalışmaları vs.) uygulanır.				
61	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), güçlü ve geliştirilmesi gereken itadesi cümlelerin anlamını bulanlağıtıyor. Tükçe bakımından muğlak. Açık hale getirilmesini öneririm. Ekstra kelimesi de tam otumamış. Şö				
62	Uygun				
63	Uygun				
64					
65	Uygun				
66	Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), ilgi ve yetenek bir madde, güçlü ve geliştirilmesi gereken beceriler ayrı maddede alınabilir. Bu haliyle verilerek yanıt, tam olarak neyi kestirmek istediğinizi ortaya koymaya t				
67	Uygun Değil, ilgi yeteneklerini geliştirecek çekilde ekstra eğitim programları uygulanır ayrı bir madde olması gerekir. Geliştirilmesi gereken becerilerini geliştirecek ekstra eğitim programları uygulanır diğer bir madde olmalıdır.				
68	Uygun				
69	Uygun				

Düzenle		Yazı	Tablo	Formül	Referans	Yardım
Kes	Kopyala	Yapıştır	Biçim Boyası	Pano	Yazı Tipi	Hizalama
Genel	Koşullu Biçimlendirme	Tablo Olarak Biçimlendir	Hücre Stilleri	Ekle	Sil	Biçim
Otomatik Toplam	Dolgu	Temizle	Sırala ve Filtre	Bul ve Uygula	Seç	

J1 4. Çocuğun okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevresinin duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

1 4. Çocuğun okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevresinin duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

23 Uygun

24 Uygun

25 Uygun

26 Uygun, Takip eder yerine gözler ya da fark eder

27 Uygun

28 Uygun

29 Uygun

30 3. madde ile benzerlik gösteriyor. Bu madde daha detaylı olduğu için tercih edilebilir 3 madde çıkarılabilir.

31 Uygun

32 Uygun

33 Uygun

34 Okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevrenin çocuğunun duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

35 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (Düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Takip eder ifadesi açık değil. Nasıl takip eder? Takip aşırı müdahale olabilir mi?

36 Uygun

37 Uygun

38 okul ve mahalle ayrı maddelerde belirtilir.

39 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (Düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), takip etmek gibi cümleler ailelerin çocuğun peşine takılması gerektiği gibi bir düşünceye kapılmalarına neden oluyor bu yüzden bu cümleyi nasıl değiştirdiği hakkında bilgi sağ

40 okul ve mahalle çok geniş kavramlar, bu bağlamlar daha dar ifade edilerek sorulabilir, örneğin okul denilince akranlar, öğretmen gibi farklı aktörler var. belki tek maddede hepsini sormamak iyi olabilir.

41 takip eder yerine gözlemler olabilir mi

42 Uygun

43 Uygun

44 Uygun

45 Uygun

46 Uygun

47 Uygun

48 Uygun

49 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (Düzeltilmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Okul, mahalle vb. ortamlarda sosyal çevrenin çocuğun duyguları üzerindeki etkisini/değişimi takip eder.

50 Uygun

Form Yanıtları 1

Hazır

4. Çocuk okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevresinin duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

1 4. Çocuk okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevresinin duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

23 Uygun

24 Uygun

25 Uygun

26 Uygun, Takip eder yerine gözler ya da fark eder

27 Uygun

28 Uygun

29 Uygun

30 3. madde ile benzerlik gösteriyor. Bu madde daha detaylı olduğu için tercih edilebilir 3 madde çıkarılabilir.

31 Uygun

32 Uygun

33 Uygun

34 Okul, mahalle vb. ortamlardaki sosyal çevrenin çocuğunun duygularını nasıl değiştirdiğini takip eder.

35 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Takip eder ifadesi açık değil. Nasıl takip eder? Takip açını müdahale olabilir mi?

36 Uygun

37 Uygun

38 okul ve mahalle ayrı maddelerde belirtilmelidir.

39 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), takip etmek gibi cümleler ailelerin çocuğun peşine takılmalan gerektiği gibi bir düşünceye kapılmalanma neden oluyor bu yüzden bu cümleyi nasıl değiştirdiği hakkında bilgi sağ

40 okul ve mahalle çok geniş kavramlar, bu bağlamlar daha dar ifade edilerek sorulabilir, örneğin okul denilince akranlar, öğretmen gibi farklı aktörler var. belki tek maddede hepsini sormak iyi olabilir.

41 takip eder yerine gözlemler olabilir mi

42 Uygun

43 Uygun

44 Uygun

45 Uygun

46 Uygun

47 Uygun

48 Uygun

49 Uygun Fakat Düzeltilebilir. (düzeltmesini istediğiniz kısmını diğer seçeneğini işaretleyerek yazabilirsiniz), Okul, mahalle vb. ortamlarda sosyal çevrenin çocuğun duyguları üzerindeki etkisini değiştirmesi takip eder.

50 Uygun

Form Yanıtları 1

Hazır