

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SINIF LİDERLİĞİ İLE  
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME  
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Onur KAŞKAYA

İstanbul

Ekim-2024

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SINIF LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİLERİN  
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE AKADEMİK  
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Onur KAŞKAYA

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hasan EŞİCİ

İstanbul

Ekim-2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Hasan EŞİCİ

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğretim Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ile Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Onur KAŞKAYA

## ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hasan EŞİCİ'ye, eğitim alanında çalışmalarıyla bana vizyon katan çok değerli babam Nejmi KAŞKAYA'ya, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen canım annem Rukiye KAŞKAYA'ya, sevgili eşim Tuğba KAŞKAYA'ya, canım kızım Asya ve canım oğlum Artun'a teşekkürlerimi sunarım.

**Onur KAŞKAYA**

**İstanbul-2024**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN SINIF LİDERLİĞİ İLE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Onur KAŞKAYA**

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan EŞİCİ

Ekim, 2024 - 72 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen sınıf liderliği ile sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları (LGS Puanı) ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelinde faaliyet gösteren bir özel okulun İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya ve Adana şubelerinde öğrenim gören 242 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği ve akademik başarı göstergesi olarak LGS puanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon, regresyon ve t-testi analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile hem öğretmen sınıf liderliği hem de LGS puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları, öğretmen sınıf liderliğinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, sosyal duygusal öğrenme de LGS puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğretmen sınıf liderliğinin LGS puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen değişkenler açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf liderliği davranışlarının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini etkilediğini ve sosyal duygusal öğrenmenin de

akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal duygusal öğrenmenin desteklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Duygusal Öğrenme, Öğretmen Sınıf Liderliği, Akademik Başarı



## **ABSTRACT**

# **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' CLASSROOM LEADERSHIP AND STUDENTS' SOCIAL EMOTIONAL LEARNING LEVELS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT**

**Onur KAŞKAYA**

Master, Eğitim Yönetimi

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan EŞİCİ

October, 2024 – 72 Pages

This study aims to examine the relationship between teacher classroom leadership and eighth-grade students' academic achievement (highschool entrance examscores) and social-emotional learning levels. There search was designed in a correlational survey model. The study group consists of 242 eighth-grade students studying at Istanbul, Ankara, Izmir, Bursa, Antalya, and Adana branches of a private school operating through out Turkey. Social Emotional Learning Scale, Teacher Classroom Leadership Scale, and high school entrance exam scores as an indicator of academic achievement were used as data collection tools. Correlation, regression, and t-test analyses were used to analyze the data.

According to the results, significant positive relation ships were found between students' social-emotional learning levels and both teacher classroom leadership and exam scores. Regression analysis results showed that teacher classroom leadership is a significant predictor of students' social-emotional learning levels. Similarly, social-emotional learning was found to be a significant predictor of exam scores. Teacher classroom leadership was not found to significantly predict exam scores. No significant differences were found in terms of gender regarding the variables examined in the study.

These results indicate that teachers' classroom leadership behaviors affect students' social-emotional learning levels, and social-emotional learning increases academic achievement. Based on the findings, it is recommended to develop teachers' classroom leadership skills and support social-emotional learning.

**Keywords:** Social Emotional Learning, Teacher Class Leadership, Academic Achievement



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR .....	xiii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
1.6.1. Liderlik .....	7
1.6.2. Öğretmen Sınıf Liderliği .....	7
1.6.3. Öğrenme .....	7
1.6.4. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) .....	7
1.6.5. Akademik Başarı .....	8

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>9</b>
2.1.Sosyal Duygusal Yetkinlik .....	9
2.2.Sosyal Duygusal Öğrenme .....	10
2.2.1. Sosyal Duygusal Beceriler .....	16
2.2.2. Sosyal Duygusal Beceri Yeterlikleri.....	18
2.2.3. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yetkinlikleri.....	22
2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenmede Ebeveyn Rolü .....	28
2.2.5. Sosyal Duygusal Öğrenmede Öğrenci – Öğretmen İlişkisi .....	30
2.2.6. Sosyal Duygusal Yeterlilik ve Sınıf Yönetimi.....	36
2.3. Öğretmen Sınıf Liderliği.....	40
2.4. Akademik Başarı .....	41
2.5. İlgili Araştırmalar .....	43
2.5.1. Sosyal Duygusal Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar .....	43
2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	45
2.5.3. Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlgili Araştırmalar.....	48

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....</b>	<b>51</b>
3.1.Araştırmanın Modeli.....	51
3.2.Çalışma Grubu .....	51
3.2.1.Öğrencilere Ait Betimsel Veriler .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2.Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (Öğrenci Formu).....	54
3.3.3.Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği (Öğrenci Formu).....	55

3.3.4.Akademik Başarı .....	55
3.4. Verilerin Toplanması .....	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	55

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>	<b>58</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular .....	58
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular .....	59
4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular .....	59
4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular .....	60

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>65</b>
5.1.Tartışma ve Sonuç .....	65
5.1.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	65
5.1.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	66
5.1.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	67
5.1.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	69
5.2.Öneriler .....	70
5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	70
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	71
5.2.3.Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler .....	71

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>73</b>
----------------------	-----------

<b>EKLER .....</b>	<b>101</b>
--------------------	------------

<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>104</b>
-----------------------	------------

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1 : Çalışma Grubuna ait Betimsel Veriler .....	52
Tablo 4.1 : Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizleri ...	58
Tablo 4.2 : Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Puanlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	59
Tablo 4.3 : Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarının LGS Puanlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	60
Tablo 4.4 : Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 4.5 : Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 4.6 : Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Analizi Sonuçları.....	63

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 : Sosyo-duygusal yeterlilik kavramı gelişimi.....17

Şekil 2.2 : Yeterlilik Kavramı.....19



## KISALTMALAR LİSTESİ

LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SDÖBÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
SDY	: Sosyal ve Duygusal Yetkinlik
SEL	: Sosyal Duygusal Öğrenme
SPSS	: (StatisticPacketsForSocialSciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Std	: standart
vd	: ve diğerleri

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu araştırma, algılanan öğretmen sınıf liderliği ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme (SEL) düzeylerinin aracılık rolünü incelemektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma; eğitim psikolojisi, öğretimsel liderlik ve sosyal-duygusal öğrenme alanlarındaki teori ve ampirik araştırmaları bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle model, destekleyici öğretmen sınıf liderliği davranışlarının öğrencilerin kendi iç ve kişilerarası becerilerindeki kazanımları kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin SEL yeteneklerinin gelişiminin, öğrencilerin daha yüksek akademik performansa ulaşmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Öğretmen düzeyindeki ilk yapı olan öğretmen sınıf liderliği, öğretmenlerin öğrenci enerjisini yönlendirmek, katılımı kolaylaştırmak ve en uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak için bilinçli olarak kullandıkları çeşitli strateji, uygulama ve davranışları kapsamaktadır (Allen ve diğerleri, 2013: 77; Sebastian ve diğerleri, 2019: 315). Transformatif liderlik teorileriyle uyumlu olarak sınıf liderliği, motivasyonu ortaya çıkararak ve olumlu gelişimi destekleyerek öğrencilerin tüm potansiyelini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Shields, 2010:562).

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Akademik başarı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen, gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarını belirleyen önemli bir göstergedir (Hattie, 2009: 23). Türkiye'de, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının önemli bir ölçütü, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında elde ettikleri puanlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin

LGS puanlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında, öğretmen liderliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen liderliği, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, motive eden ve yönlendiren bir dizi davranış ve uygulamayı içerir (York-Barrve Duke, 2004: 255). Etkili öğretmen liderliği, öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Leithwood ve diğerleri, 2020:8). Türkiye'de de öğretmen liderliği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Beycioğlu ve Aslan (2012: 161) tarafından yapılan bir çalışma, Türkiye'deki öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemiş ve öğretmen liderliğinin okul gelişimi için önemli bir faktör olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Örneğin, Robinson ve arkadaşları (2008: 659) öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Hattie (2009: 126) tarafından yapılan kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Türkiye'de yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2011: 637) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci başarısını etkileyen bir diğer önemli faktör, sosyal-duygusal öğrenmedir. Sosyal-duygusal öğrenme, bireylerin duygularını yönetme, olumlu ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma ve zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirme sürecidir (CASEL, 2020: 1). Bu beceriler, öğrencilerin akademik performanslarını da etkileyebilir. Durlak ve arkadaşları (2011: 417) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akademik başarılarını ortalama %11 oranında artırdığını göstermiştir. Türkiye'de de sosyal-duygusal öğrenme konusunda yapılan çalışmalar bu alanın önemini vurgulamaktadır. Kabakçı ve Korkut Owen (2010: 55) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, sosyal-duygusal öğrenme programlarının ilköğretim öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir.

Öğretmen liderliği, sosyal-duygusal öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, eğitim araştırmalarında giderek daha fazla ilgi görmektedir. Öğretmen

liderliğinin, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Schonert-Reichl, 2017: 142). Örneğin, lider öğretmenler, öğrencilerin duygusal zekalarını geliştiren etkinlikler düzenleyebilir, empati ve işbirliği becerilerini destekleyebilir ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilirler.

Sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisi de çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Taylor ve arkadaşları (2017: 1161) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, sosyal-duygusal öğrenme programlarının uzun vadeli akademik performans üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Domitrovich ve arkadaşları (2017: 409) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin, öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğini ortaya koymuştur. Türkiye'de de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Arslan ve Demirtas (2016: 88) tarafından yapılan bir çalışma, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Öğretmen liderliği ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişki de araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Jennings ve Greenberg (2009: 496) tarafından önerilen "Sınıfta Sosyal ve Duygusal İklimin Prososyal Modeli", öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Türkiye'de de bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, Çelik (2011: 129) tarafından yapılan bir çalışma, öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Öğretmen liderliği ile akademik başarı ve sosyal-duygusal öğrenmenin arasındaki ilişki eğitim araştırmalarında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu ilişkinin anlaşılması, öğretmenlerin liderlik uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği, sosyal-duygusal öğrenmenin nasıl desteklenebileceği ve bunların öğrenci başarılarını nasıl etkileyebileceği konularında değerli bilgiler sağlayacaktır.

Araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin temel nedeni öğrencilerin akademik başarılarının objektif ve standart bir sınav olan LGS başarılarının akademik başarı kriteri olarak ele alınmasıdır. Okullardaki derslerde yapılan sınavların objektif ve standart olup olmaması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme amacıyla farklı yöntemler kullanması gibi değişik uygulamalar

akademik başarı üzerinde çalışma yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ulusal düzeyde gerçekleştirilen bir sınav olan LGS'nin akademik başarı kriteri olarak ele alınması bu araştırmanın sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracığı düşünülmektedir. Özellikle Türkiye bağlamında, bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen ve LGS puanlarını akademik başarının bir göstergesi olarak kullanan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğrencilerin akademik başarıları (LGS Puanı) ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki incelemektir. Bu ilişkinin daha iyi anlaşılmasının, eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının şekillendirilmesi ve okul uygulamalarının iyileştirilmesi açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının, öğrenci başarısını artırmak için bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulaması ve akademik becerilerle sosyal-duygusal becerilerin birlikte geliştirilmesinin önemine dikkat çekmesi beklenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen sınıf liderliği ile sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları (LGS Puanı) ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Öğretmen sınıf liderliği ile sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ve LGS başarı puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri akademik başarılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları (LGS Puanı), öğretmen sınıf liderliği ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, öğrencilerinin yalnızca akademik gelişimini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimini de desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, bir öğretmenin sosyal-duygusal öğrenmeyi etkili bir şekilde kolaylaştırma yeteneği, büyük ölçüde kendi sosyal-duygusal yeterliliğine ve iyi oluşuna bağlıdır (Jennings ve Greenberg, 2009: 494). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sosyal-duygusal kapasitesi ile oluşturdukları sınıf iklimi arasındaki çift yönlü ilişkileri, öğrenci başarıları ve öz yönetim becerilerini açıklamaktadır (Brackett ve diğerleri, 2010: 406; Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012: 700).

Sınıf ve branş öğretmenlerinin sosyal-duygusal durumları, sınıflarında yarattıkları destek ortamı ve bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan öğrenci sosyal-duygusal gelişimi arasındaki karşılıklı ilişkileri doğrudan test eden çok az çalışma bulunmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009: 496). Bu karmaşık dinamik, öğretmenlerin ruh hallerinin ve zihniyetlerinin öğrencilere sağlanan sosyal-duygusal öğretimi ve modellemeyi etkileyebileceğini, bunların öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla algıladıkları ilişkileri ve etkileşimi nasıl etkilediğini ve bu sınıf ikliminin daha sonra nasıl geri döndüğünü anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenin sosyal-duygusal enerji kaynaklarını artırma veya tüketme sürecini anlamak, öğretmenin ve öğrencinin genel iyi oluşunu desteklemek için somut müdahale noktalarını belirleyecektir.

Öğretmenin sınıf liderliği ve öğrencinin sosyal-duygusal ve akademik gelişiminden oluşan bu ekosistemi inceleyen çalışma, yeni ve karşılıklı olarak güçlendirici müdahaleleri ortaya çıkarabilir. Örneğin, öğretmenler için kanıta dayalı sosyal-duygusal öğrenme programları, öğrenciler arasında öğrenmeyi ve beceri geliştirmeyi güçlendiren daha destekleyici bir sınıf bağlamında birleşerek, öğrencilerle başa çıkma ve ilişkilerini geliştirebilir (Schonert-Reichl, 2017: 138). Öğretmenin refahı ile sınıf kalitesi ve öğrenci sonuçları arasındaki bu nedensel mekanizmaların açıklığa kavuşturulması, sınıf etkileşimindeki tüm taraflara fayda sağlayacak hedeflenen ve etkili stratejiler için bilgi sağlayabilir.

Ayrıca, öğretmen ve öğrenci sosyal-duygusal öğrenme durumu üzerine yapılan araştırmaların çoğu (Jennings, Greenberg, 2009; Durlak, vd, 2011; Taylor, vd, 2017; Collie, vd, 2020). Erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin karşılaştığı gelişimsel

ihtiyaçlar ve stres faktörleri farklı olduğundan, ortaokul öğretmenleri ve sınıflarına yönelik daha fazla araştırma, bu okul geçişinde sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleme konusundaki ihtiyaçları ve çözümleri vurgulayabilir. Ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki birbirine bağımlı sosyal-duygusal öğrenme süreçlerine odaklanan araştırmalar, bağlamsal olarak önemli önerilere rehberlik etmek için gereklidir.

Genel olarak, öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki karşılıklı ve adım adım ilerleyen ilişkileri inceleyen ek araştırmalar (Allen, vd., 2015; Berkovich, Eyal; 2018; Sebastian, vd., 2017) okul topluluklarında hem öğrencileri hem de çalışanları desteklemek için yenilikçi ve sürdürülebilir yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Sosyal-duygusal öğretim ve duygusal destek süreçleriyle ilgili deneyimlerini tanımlarken öğretmenlerin ve farklı öğrencilerin seslerini merkeze alan çalışmalar, yalnızca teorik varsayımlara karşı yaşanmış gerçekliklere dayanan öneriler üretebilir. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal-duygusal öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek eğitim alanına önemli katkılar sunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerinin, öğrencilerin sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkileyebileceğini ortaya koymak, etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynayabilir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin zenginleştirilmesine, hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ve okul yönetimlerinin öğretmen değerlendirme kriterlerinin belirlenmesine ışık tutabilir. Ayrıca, öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayarak, eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında önemli bir adım olabilir.

#### **1.4.Araştırmanın Varsayımları**

Öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ile sosyal duygusal gelişimlerini etkileyecek sürede ve düzeyde ilişki kurdukları varsayılmıştır.

## **1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sonuçları Türkiye genelinde faaliyet gösteren bir özel okulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## **1.6.Tanımlar**

### **1.6.1.Liderlik**

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar doğrultusunda etkileme ve yönlendirme sürecidir (Yukl, 2013: 23). Bu süreçte lider, vizyon belirler, motivasyon sağlar ve takipçilerini ortak hedeflere ulaşmak için harekete geçirir (Northouse, 2018: 5).

### **1.6.2.Öğretmen Sınıf Liderliği**

Öğretmen sınıf liderliği, öğretmenin sınıf ortamında etkili öğrenmeyi teşvik etmek, öğrencileri motive etmek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için kullandığı beceri ve stratejiler bütünüdür (Marzanove diğerleri, 2003: 4). Bu liderlik türü, öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını sağlama konularındaki yetkinliğini kapsar (Stronge, 2018: 57).

### **1.6.3.Öğrenme**

Öğrenme, deneyim sonucu davranışta veya davranış potansiyelinde meydana gelen göreceli olarak kalıcı değişikliklerdir (Schunk, 2012: 3). Bu süreç, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda bilgi, beceri ve tutumlarında meydana gelen kalıcı izli değişimleri içerir (Ormrod, 2020: 4). Öğrenme, sadece bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlama, uygulama ve yeni durumlara transfer etme yeteneğini de kapsar (Ambroseve diğerleri, 2010: 3).

### **1.6.4.Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)**

Sosyal Duygusal Öğrenme, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme, olumlu hedefler belirleme, empati kurma, sağlıklı ilişkiler geliştirme ve sorumlu kararlar alma becerilerini kazanma ve uygulama sürecidir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020: 2). Bu süreç, öğrencilerin akademik başarılarını

arttırırken aynı zamanda yaşam becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur (Durlak ve diğerleri, 2011: 405).

### **1.6.5.Akademik Başarı**

Akademik başarı, öğrencilerin eğitim kurumlarında belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi ve bu süreçte elde ettikleri bilgi, beceri ve yetkinliklerin ölçülebilir sonuçlarıdır (York ve diğerleri, 2015: 5). Bu kavram, genellikle not ortalamaları, standart test puanları ve mezuniyet oranları gibi ölçütlerle değerlendirilir, ancak aynı zamanda öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel becerilerinin gelişimini de kapsar (Steinmayr ve diğerleri, 2014: 1).



## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Sosyal Duygusal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik, bir durumla ilgili olarak bir başkasının bakış açısını ele alma, geçmiş deneyimlerden öğrenme, esnek ve uygun bir şekilde yanıt verme ve bireyin karşılaştığı sosyal zorluklar ile başa çıkabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007: 12). Spence ve Donovan (1998: 331) sosyal yetkinliği kişinin çevresindeki diğer bireylerle etkileşimlerden başarılı sonuçlara ulaşabilme yeteneği anlamında ele alırken, Rubin ve RoseKrasnor(1992: 285) sosyal yetkinliği, bireyin zaman içinde ve çeşitli durumlarda başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmayı sürdürürken aynı zamanda kişisel hedeflerine ulaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Genellikle, bireyin kendisiyle ilgili olumlu hissetmesi ve ailesi ile akranları arasında pozitif ilişkiler ağına uyum sağlama yeteneği sosyal yetkinlik olarak kabul edilir (Raver&Zigler, 1997: 363). LaFreniere ve Dumas (1996: 369) sosyal yetkinlik kavramını olumlu sosyal davranış örüntüleri gösterme ve duygusal olarak olgun davranma şeklinde açıklamaktadır. Bir başka tanıma göre ise, sosyal yetkinlik, arkadaş sahibi olmak, etkileşimi sürdürmek, sevmek gibi yapıcı sosyal hedefleri gerçekleştirmede etkili olma yeteneğidir (Fabes ve diğerleri, 1999: 432). Sosyal yetkinlik en genel tabiri ile etkileşimde etkililik olarak tanımlanmaktadır (Rose-Krasnor, 1997: 112). Sosyal yetkinlik akranları tarafından kabul görmek ve popüler olmak, akranları ile olumlu ilişki (arkadaşlıklar) başlatabilmek ve sürdürebilmek ve sosyal olarak öz yeterliğe sahip olmaktır (Vaughn ve diğerleri, 2009: 1776). Bu bağlamda sosyal yetkinliği bireyin sosyal özelliklerinin yanında duygusal durumlarının da önemli olduğu bir kavram olarak ele almak yerinde olacaktır.

Sosyal-duygusal yetkinlik, bireyin sosyal ve duygusal olaylarla baş edebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve motivasyonları içerir. Duyguları anlama, düzenleme,

etkili iletişim kurma ve çevresiyle olumlu etkileşimde bulunma gibi becerileri kapsar. Bu yetkinlikler hem bireysel hem profesyonel alanlarda başarılı olabilmek için duygusal, sosyal ve bilişsel süreçleri bir araya getiren çok boyutlu bir kavramdır.(Lozano-Pena ve diğerleri, 2021: 3). Bu bilgi, beceri, tutumlar ve sosyal duygusal eğilimler bireylerin hedefler oluşturmalarına, davranışlarını yönetmesine, ilişkiler kurmasına ve çeşitli bağlamlarda bu bilgileri işlemesine olanak tanır. Etkili kişisel ve kişilerarası sosyal ve duygusal deneyimler kişinin kendisini ve diğerlerinin gelişimini destekler. Sosyal duygusal yeterlikler (SDY) bireylerin sosyal-duygusal temel psikolojik ihtiyaç tatmini, motivasyonları ve davranışları tarafından işlevselleştirilir (Collie, 2019: 8).

## **2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme**

İnsanlar doğdukları andan itibaren son günlerine kadar çevresindeki bireylerle etkileşimde bulunmaktadır ve bu etkileşim sürecinde çevresindeki bireylerle olan iyi ve verimli temasları sayesinde yaşam kalitelerini arttırmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal gelişim alanı bireylerin etkileşim süreci içerisinde belirgin bir şekilde gözlemlenerek öne çıkmaktadır. İletişim sürecine etki eden önemli bir olgu olarak sosyal duygusal yetkinlik kavramı 1980’li yılların sonundan itibaren Birleşik Devletler eğitimi sisteminde ön plana çıkarılmıştır (Hoffman, 2009: 533). Zins ve Elias (2007: 233), sosyal ve duygusal becerileri kişinin hislerini tanıma, yönetme ve sorunlara etkili çözümler bulma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre bireylerin olumlu ilişkiler kurma ve toplumdaki değişen gereksinimlere uyum sağlama becerileri önemlidir. Bu bağlamda, sürekli gelişen toplumumuzda, sosyal-duygusal becerileri gelişmiş bireylerin toplumsal taleplere daha etkili bir şekilde karşılık verebileceği sonucuna varılabilir (Kabakçı, 2006: 2).

Sosyal-duygusal becerilerinde zorluk yaşayan bireyler, günlük yaşamda entegre olmakta zorlanabilir ve mutsuzluk yaşayabilirler. Bu nedenle, özellikle çocukluk döneminden itibaren sosyal-duygusal öğrenmeye gereken önem verilmeli ve bu beceriler geliştirilmelidir. Sosyal-duygusal becerileri gelişmiş çocukların, okulda ve dışında şiddet veya zorbalık gibi olumsuz durumlardan kaçınacağı, daha sağlam ilişkiler kuracakları, özgüven sahibi ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen bireyler olacakları düşünülmektedir (Körler, 2011: 8).

Sosyal ve duygusal yeterlilikler (SDY), insan gelişiminde merkezi bir role sahiptir. Çünkü eğitim içeriğiyle ilgili değişkenlere yönelik yüksek öngörü kapasitesine sahiptir (Arens, Morin, 2016: 142; Poulou, 2018: 744). Bu nedenle, son yıllarda Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar SDY'in önemine vurgu yapmaktadırlar (Müller ve diğerleri, 2020: 17). Aynı şekilde, Dünya Bankası, Dünya Sağlık Örgütü ve UNICEF gibi diğer kuruluşlar da bu konunun önemi üzerinde durmaktadırlar (Lozano-Peña ve diğerleri, 2021: 3). Sosyal duygusal yeterliliklerin gelişiminin bireyin sosyal yetkinliği ile doğrudan bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

Eğitimde ise sosyal ve duygusal süreçleri açıklamak için bir dizi terim kullanılmıştır. En popüler kullanılan terimlerden biri, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) tarafından geliştirilen “sosyal ve duygusal öğrenme” kavramıdır (SDÖ). CASEL tarafından tanımlanan sosyal duygusal öğrenme, kişilerin “duygularını anlamak ve yönetmek, olumlu amaçlar belirleme ve bu amaçlara erişmek, başka bireyler için empati hissetmek ve göstermek, pozitif ilişkiler kurarak bu ilişkilerini sürdürmek ve sorumluluğunu üstleneceği kararlar alabilmek” olarak ifade edilmektedir (CASEL, 2003: 5). Bu nedenle, herhangi bir SDÖ programının ana odak noktası, öğrencilerin öğrenmeyi zorlu ve anlamlı bir etkinlik olarak buldukları destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak olarak belirtilmektedir (Zins ve diğerleri, 2004: 19). CASEL sosyal duygusal öğrenme çerçevesinin beş temel yeterliliğini, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak tanımlamıştır (CASEL, 2003: 5; Zins ve diğerleri, 2004: 19).

Öz farkındalık yetkinliği, duyguları tanımlama, gerçek benliği temsil eden öz algı, güçlü yanları ve güçlendirilmesi gereken yanları tanıma yeteneği, iyimserlik ve öz yeterlilik duygusu gibi özelliklerle tanımlanır ve düşünceler, değerler ve bunların kişinin kendi davranışı üzerindeki etkisi ile kişinin kendi duygularını doğru bir şekilde tanıma yeteneği olarak ifade edilebilir. Öz-yönetim yetkinliği, duyguları düzenleme ve dürtüleri kontrol etme, stresi yönetme, hedefler belirleme ve kendi kendini motive etme gibi özelliklerle ve farklı koşullar altında duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlanır. Sosyal farkındalık yeterliliği, farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelenlere saygı duyarak empati kurma ve başkalarının bakış açısını alma yeteneği gibi özelliklerle ve kültür ve çeşitliliğe ilişkin davranışsal sosyal normları anlama yeteneği olarak ifade edilir. İlişki becerileri yetkinliği, ilişki kurma, ekip olarak çalışma ve etkili iletişim becerilerini kullanma becerisiyle tanımlanır ve çatışmaları başarılı bir şekilde

çözme yeteneği de dahil olmak üzere sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Sorumlu karar verme yetkinliği, etik sorumluluğa odaklanarak sorunları tanımlama, analiz etme, çözme, değerlendirme ve yansıtma yeteneği olarak tanımlanır ve etik standartlara odaklanarak kişisel ve sosyal düzeyde etkileşim kurma yeteneği olarak belirtilir.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin en geniş tanımını ifade ederken, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlilik edinmek adına ihtiyaç duyulan becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdiği bir süreç olarak belirtilmiştir (Elias ve diğerleri, 1997). Küçük çocukların ve yetişkinlerin sağlıklı kişilik gelişimi, duyguları yönetme, kişisel ve toplumsal amaçlara ulaşma, empati kurabilmeve gösterme, pozitif ilişkiler geliştirme ve sürdürme ile sorumlu ve özenli kararlar alma sürecinde gerekli olan bilgi, tutum ve beceriler kazanma ve uygulama süreçleri, sosyal-duygusal öğrenmeyi karakterize etmektedir (CASEL, 2003: 5).

Elias ve diğerlerine göre (1997) sosyal-duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Payton ve diğerlerine (2000: 179) göre, çocukların duygularını tanıma ve yönetme, diğer bireylerin bakış açılarını anlama, pozitif sosyal amaçlar oluşturma ve problemleri çözme ile gelişimsel olarak ilgili görevleri etkin ve etik olarak ele almak için birbirinden farklı kişilerarası becerileri kullanma kapasitesi sosyal-duygusal öğrenme tanımının içeriğini oluşturmaktadır. Sosyal duygusal becerilerde yetkin olan çocuklar duygularını tanıyabilmekte ve yönetebilmekte, sağlıklı ilişkiler kurabilmekte, olumlu hedefler belirleyebilmekte, bireysel ve sosyal gereksinimlerini karşılayabilmekte ve sorumlu, etik kararlar alabilmektedir (Uyar, 2022: 43). Bu ifadelerle beraber, sosyal-duygusal öğrenme çocukların akademik başarıları ve yaşamları süresince öğrenmeleri üzerinde etkili görülmektedir (Zins ve diğerleri, 2004: 19). Sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik yeterli kaynak ve desteğe erişimin hem çocukların sınıf içi davranışını iyileştireceği hem de öğretmenlerin çocukların davranışlarını daha az zorlayıcı olarak algılamasına katkı sağlayan öz-yeterlilik duygusunu geliştirebileceği bilinmektedir (Zinsser ve diğerleri, 2019: 266).

Dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme; çocukların ve yetişkinlerin sosyal-duygusal yeterlilik kazanmak için ihtiyaç duyulan becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdiği bir süreçtir (Elias ve diğerleri, 1997). Küçük çocuklarda ve yetişkinlerde sağlıklı

kişilik gelişimi, duyguları yönetme, bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşma, empati hissedebilme ve gösterme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ile sorumlu ve özenli kararları almak üzere ihtiyaç duyulan bilgi, tutum ve beceriler kazanma ve uygulama süreçleri sosyal ve duygusal öğrenmeyi karakterize etmektedir (CASEL, 2003: 5).

Norris (2003: 313), tarafından sosyal-duygusal öğrenmenin okuldaki ve sınıftaki ortamlarda sosyal becerilerin öğretiminde önemli bir yaklaşım olduğu savunulmuştur. Sosyal ve duygusal yetkinliklerin negatif sosyal etkileşimlerin azalmasında ve ders başarılarının artmasında etkili bir yöntem olacağını söylemiştir. Norris (2003: 313), sosyal ve duygusal becerilerin bazı öncüyetenliklerikapsadığını; bu yetkinliklerin bireysel bilinç, duyguların düzenini sağlama, kendini takip etme, diğer bireylerin duygularını anlamlandırma ve ilişkilerini yönetme olduğunu ifade etmiştir. Sosyal duygusal becerilerin geliştiği sınıf ortamlarında öğrencilerde etkili dinleme gerçekleştirebilme, etkili iletişim yetkinliklerini işe koyup; karşılarındaki kişiye pozitif ve destekleyici tutumlara sahip olma davranışları görülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme kavramı ile yakından ilişkili olarak kullanılan kavramlardan bir diğeri ise “sosyal duygusal eğitim” (SDE) kavramıdır. Çoğunlukla bu kavramların birbirleri yerine kullanıldıkları gözlemlenmektedir (Cefai ve diğeri, 2018: 42). SDE, eğitim ve öğretimin sosyal boyutu üzerinde çalışan uzmanlar tarafından okuldaki sosyal ve duygusal konulara ilişkin daha geniş bir perspektife doğru bir hareket olarak kabul görmüştür. Cefai ve diğeri, (2018: 42)’e göre, SDE, kişisel, sosyal ve akademik dahil olmak üzere bireysel gelişimin temel yönleri için, sosyal duygusal yeterlikleri geliştirmek için ilişkisel ve bağlamsal müfredatı öneren eğitim yaklaşımlarını ifade eder. Kavram, bir yandan SDÖ çekirdek modülünü kullanırken, diğer yandan akademik öğrenmenin karakter ve iyi oluş ile karışımı olan pozitif eğitim ve farkındalık gibi daha yeni gelişmiş kavramları bütünleştirir (Bott ve diğeri, 2017: 89). Bu nedenle, sınıf ortamını, tüm okul ekolojisini, ebeveyn katılımını ve hem sosyal duygusal öğrenmenin gerçekleşmesinde hem de uygulama sürecinde öğretmen etkinliğini dikkate alarak öğrenme ve öğretmeye daha geniş bir perspektif ile bakmayı amaçlayan sosyal duygusal öğrenmeden, sosyal duygusal eğitime bir geçiş söz konusudur (Cefai ve diğeri, 2018: 42). Sosyal duygusal eğitim süreci okul müfredatının da önemli bir parçası olması nedeniyle okul ortamının da bu becerileri destekleyici bir rolü vardır.

Özünde okullar sosyal yerlerdir ve öğrenme de sosyal bir süreçtir. Öğrenciler yalnız

değil, öğretmenleriyle iş birliği yaparak, akranları eşliğinde ve ailelerinin desteğiyle öğrenmektedirler. Sosyal-duygusal gelişim, çocukların öğrenmesini ve okul başarısını kolaylaştırabilmekte veya engelleyebilmektedir (Zinsve diğerleri, 2004: 19). Bu süreçte, okullarda sosyal-duygusal öğrenme kazanımının mimarları olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Erkman ve diğerleri, 2019: 157).

Sosyal-duygusal öğrenme güvenli, ilgili, destekleyici, katılımcı ve iyi yönetilen bir ortamda, yani öğrencilerin gelişimini destekleyen ve öğrendikleri becerileri uygulamalarına izin veren bir ortamda gerçekleşmektedir (Schonert-Reichl, 2017: 35). Erken çocukluk eğitimcileri çocukların duygularını rahatça ifade edebilecekleri güvenli bir ortam sağlayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedirler. Sosyal duygusal öğrenme, öğretmenlerin oyun ve etkileşim için geniş fırsatlar sunduğu sınıflarda gerçekleşmektedir. Erken çocukluk sınıfında yetişkinler ve akranlarla olan etkileşimlerin kalitesi, çocukların öz düzenleme, empati ve arkadaşlık geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenmeyi artırmak için güvenli ve rahat ortamlar yaratmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Çocukların duygularını ifade ettikleri, düzenledikleri, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark ettikleri eğitim ortamı başarılı bir okul deneyimi sağlayacaktır (DeMeulenaere, 2015: 28). Sosyal-duygusal öğrenmeyi günlük etkileşimlere yerleştirme çocukların güçlü yönlerini geliştirmenin ve her çocuğun o andaki benzersiz ihtiyaçlarını karşılamının en etkili yolu olarak görülmektedir (Blewitt ve diğerleri, 2021: 3). Bu süreçte öğretmen tarafından gösterilen davranışlar oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik destekleyici tepkilerinin, çocukların duygularını uygun olarak ifade etme, duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu; cezalandırıcı ve küçümseyici tepkileri ile negatif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerine yönelik cesaretlendirici davranışları, çocukların duygularını kabul etme ve düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu davranışlar ayrıca çocuklara duyguların paylaşılabilir, yönetilebilir ve hatta yararlı olduğunu öğretecektir. Son olarak, destekleyici tepkiler, çocukların duygular hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için anı yaşamalarına yardımcı olacaktır. Çocukların duygularına yönelik verilen uygun tepkiler, onların sosyal yetkinlikleri ile akademik başarılarını destekleyecektir (Denham ve diğerleri, 2012: 180).

Sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukların gelişimi üzerinde önemli etkileri

olabileceğini gösteren birçok araştırma söz konusudur (McClelland ve diğerleri, 2017: 33; Uyar, 2022: 43). Okullar öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine sistematik olarak hizmet ettiğinde çocukların akademik başarıları artmakta, problem davranışlarının görülme sıklığı azalmakta ve çocukları çevreleyen ilişkilerin kalitesi artmaktadır. Öğrenciler, üretken, sorumlu, topluma katkıda bulunan üyeler olmaktadır (Elias ve diğerleri, 1997). Sosyal ve duygusal becerileri güçlü olan çocuklar, okulda daha iyi performans göstermekte, akranları ve yetişkinler ile daha olumlu ilişkiler kurmakta ve duygusal uyum ve ruh sağlığı açısından daha iyi düzeyde olmaktadır (Jones & Bouffard, 2012: 4). Sosyal duygusal öğrenme uygulamaları, çocukların sınıf içi gözlemlenen davranışlarının iyileşmesini, saldırgan davranışları (Frey ve diğerleri, 2000: 102) ile olumsuz etkileşimlerinin azalmasını, bununla birlikte sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Morris, ve diğerleri, 2013: 379). Denham ve diğerleri (2014: 247) okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme, duygu bilgisi, sosyal problem çözme ve sosyal-duygusal davranışlarının sınıfa uyum ve erken akademik başarıyı olumlu yordadığını tespit etmiştir. Sosyal ve duygusal olarak yetkin olan çocuklar akranlarıyla sosyalleşme fırsatlarını artırmakta, daha fazla arkadaş edinmekte, ebeveynleri ve öğretmenleri ile daha iyi ilişkiler kurmakta, daha fazla akademik ve sosyal başarı elde etmektedir (McCabe & Altamura, 2011: 513). Sosyal ve duygusal öğrenme akademik becerilerde önemli gelişmeler sağladığı (Blair & Raver, 2014: 1387; Schmitt ve diğerleri, 2015: 21) gibi nöroendokrin ve nörobilişsel işlevlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Blair & Raver, 2014: 1387; Uyar, 2022: 43).

Bununla birlikte Şara ve Hasanoğlu (2015: 118) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokulda 4.sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenim yetkinliklerinin sosyoekonomik seviyeye, cinsiyete ve yaşanılan muhite göre incelemesi sonucunda sosyal-duygusal öğrenmeler açısından gelişmiş öğrencilerin, fazlacapozitif ilişkiler kurabildikleri, yeni girdikleri topluluklarda uyum sağlamalarının kolaylaştığı ve okullarındaki başarılarının da iyi olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak; her yaştaki öğrencilere sunulacak müfredat içeriğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerine ait kazanımları kapsayan programların eklenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Aygün (2017; akt; Çağlayan, 2019: 75) gerçekleştirdiği çalışmada duygusal sosyal gelişim dersine ait öğretim programının ve sosyal duygusal öğrenme programının 4.sınıfa devam eden öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme yetkinliklerine, derslerdeki

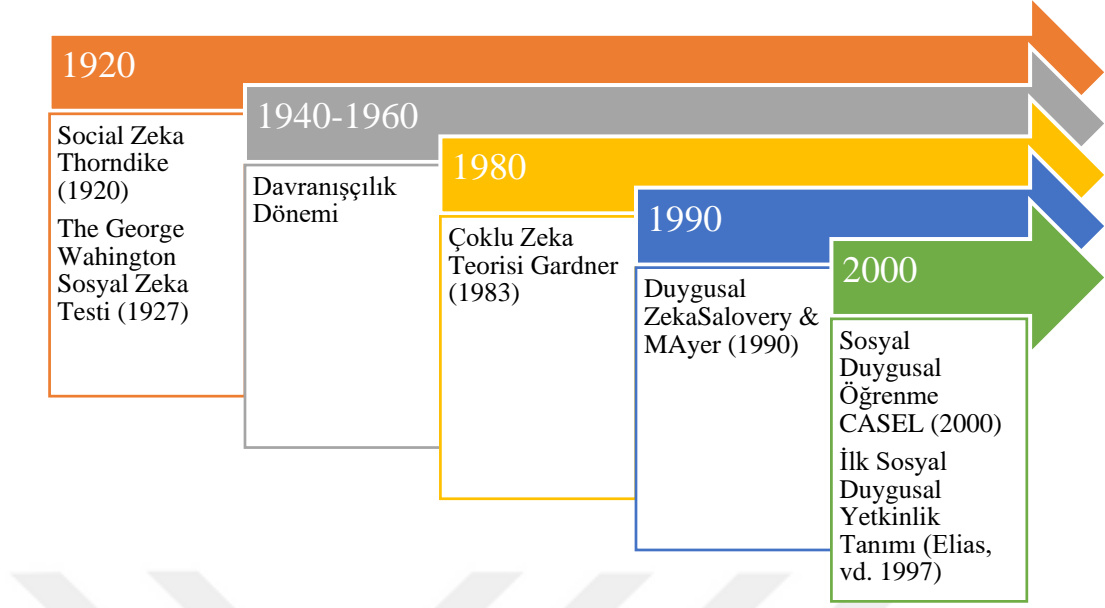
başarılarına, sınıf ortamına dair algılarına olumlu yönde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme alanında algılarının bilinçlerinin düşüklüğü ve bu alanda mesleki gelişimlerinde eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenim sürecinin önemli bir parçasında çocukların kendini güvende hissedecekleri mutlu bir sınıf ortamına sahip olmalarından kaynaklı olduğu görülmüştür.

Denham ve Brown (2010: 654) ise, çalışmalarında sosyal duygusal yetkinliklerinde başarıyla olan ilişki durumuna odaklanmışlardır. Öğrenciler öğretmenleri ve yaşlılarıyla iş birliğini sağlarlar bu süreçte de öğrenme ve öğrenme olgusunu kolaylaştırmak için duygu kullanımında bulunmaları da bu ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Denham ve Brown'da Norris'in (2003, akt; Çağlayan, 2019: 75) çalışmasına benzer şekilde bireysel farkındalık, bireysel yönetim, sosyal farkındalık, karar verme ve pozitif sosyal becerilerini geliştirmeyetkinlikleri olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmeleri görülmektedir.

Merrel, ve diğerleri (2008: 19) ise, çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etki eden bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada benzer olmayan yaşlarda 203 öğrenci 12 hafta süresinde altmış dakikalık dersler vererek sosyal ve duygusal yetkinliklerdeki gelişimi sınamışlardır. Çalışma az zamanda pozitif neticelere ulaşılmasını sağlamıştır. Merrel ve diğerleri (2008: 19), hisleri anlamlandırabilme, empati, pozitif ilişkiler kurama ve karşılaştıkları sorunları çözebilme becerilerini edinme süreci olarak tanımladıkları sosyal duygusal becerilerde gelişme gösteren öğrencilere gelecekte doğru kararlar alma potansiyellerini artıracak imkanı oluşturacağını da belirtmişlerdir.

### **2.2.1 Sosyal Duygusal Beceriler**

Tarihsel süreç içerisinde ele alındığında sosyal duygusal becerileri oluşturan bileşenlerin gelişimi farklı dönemler açısından ele alınabilmektedir. Bu bağlamda sosyal duygusal becerilerin gelişimi dört dönem içerisinde ele alınmaktadır: (1) Sosyal bileşen bağlamında kavramın gelişimi, (2) duygusal bileşen bağlamında kavramın gelişimi, (3) sosyal ve duygusal bileşenlerin bütünleşmesi ve (4) yeterlilik



**Şekil 2.1: Sosyo-Duygusal Yeterlilik Kavramı Gelişimi Zaman Çizelgesi**

**Kaynak:** Jennings, Greenberg, 2009; Bisquerra-Alzina, Pérez-Escoda, 2007; Kihlstrom, Cantor, 2011; Bandura, 1977; Mahoney ve diğerleri, 2020

1920'lerde Thorndike'in ifade etmeye başladığı sosyal zeka kavramı ile ilgili Moss ve Hunt tarafından bir ölçme aracı geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Guilford ve Bandura'nın sosyal öğrenmeye yönelik düşünceleri sosyal ve psikolojik faktörlerin davranış üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Bandura, 1977: 22). Daha sonra, 1983'te Gardner'ın ifade ettiği, Mayer ve Salovey tarafından da geliştirilen duygusal zekâ kavramı, çoklu zekâ teorisi yaklaşımıyla, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve hislerini anlama yeteneğini içeren içsel ve kişilerarası zeka boyutlarını vurgulamıştır. Başkalarının duygularını anlamak ve bunu doğrudan eylem ve düşüncelerini yansıtmak olarak kavramı daha sonraları Goleman popüler hale getirmiştir (Salovey ve Mayer, 1990: 189).

Sosyal ve duygusal bileşenlerin birbiriyle iç içe geçmesi, ilk kez Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme kavramıyla vurgulanmıştır (Elias ve diğerleri, 1997: 27). Bu kavram, insanların duygularını anlama ve yönetme, olumlu hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma, başkalarıyla empati kurma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme,

sorumlu kararlar alma gibi becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama sürecini ifade eder (Weissberg ve diğerleri, 2015: 6).

Son olarak, sosyal duygusal öğrenme, Elias ve diğerleri (1997: 2) tarafından başarı için insanların sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu beceri, hedeflere ulaşma, öğrenme süreci, ilişkiler, problem çözme ve çevrenin gereksinimlerine uyum sağlama gibi alanlarda etkili olmayı içerir.

### 2.2.2. Sosyal Duygusal Beceri Yeterlikleri

Sosyal ve duygusal yetkinlik (SDY) kavramı, sosyal yeterlilik ve duygusal yeterlilikten türemiştir ve bu iki alan arasında karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur. Örneğin, duygunun kişilerarası işlevi, duygusal yeterliliğin diğer yönleri için merkezi bir öneme sahiptir (Denham ve diğerleri 2002: 307). Öte yandan, sosyal etkileşimler ve ilişkiler duygusal süreçler tarafından düzenlenmektedir (Halberstadt, Dunsmore ve Denham, 2001: 80). Bu nedenle, iki yeterlik iç içe geçmiş durumdadır (Denham ve diğerleri, 2002: 310; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001: 82).

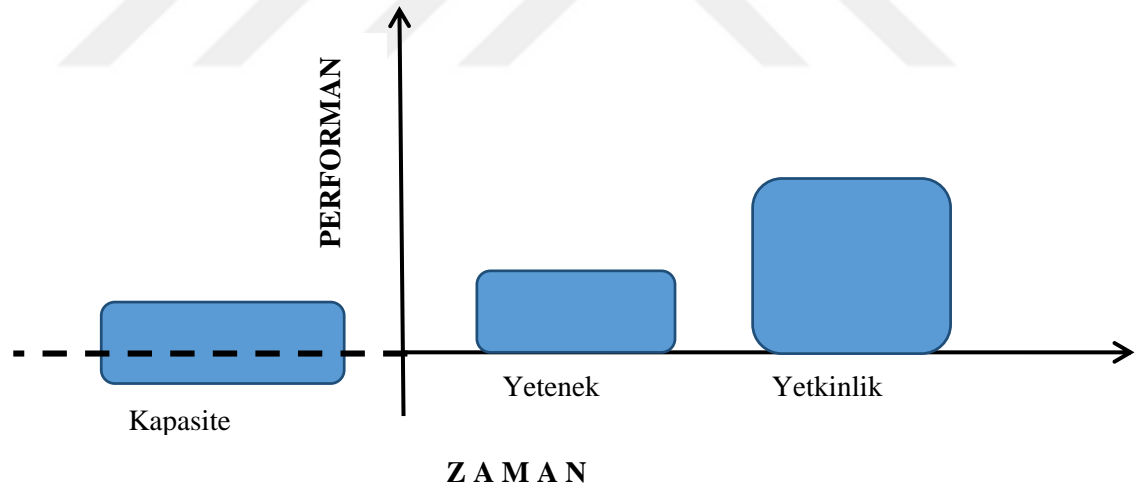
Sosyal yeterlilik ve duygusal yeterlilik arasındaki ayrımın net bir tanımı olmamakla birlikte, sosyal-duygusal yetkinliğin birleşik bir yapı olarak tanımı konusunda genel bir uzlaşma olduğu varsayılmaktadır. Bu bireysel yeterliliklerin temel özellikleri göz önüne alındığında, SDY şu şekilde tanımlanabilir:

*Öğrenme, ilişkiler kurma, günlük sorunları çözme ve büyüme ve gelişmenin karmaşık taleplerine uyum sağlama gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yönetmeyi sağlayacak şekilde kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme becerisi (Elias ve diğerleri, 1997: 2).*

Bu tanım, öz düzenlemeyi ve başkalarıyla ilişki kurmayı vurgulamaktadır. Duygusal faktör, duygulara odaklanmanın yanı sıra duygularla ilişkili düşünceleri ve algıları içeren öz-farkındalıkla ilgilidir. Sosyal yön ise kişilerarası ilişkinin çeşitli boyutlarıyla ilgilidir (Hoang, 2016: 42). Farklı yaklaşımlardan kaynaklanan sosyal ve duygusal yönlerle ilgili farklı tanımlara rağmen, sosyal ve duygusal yetkinlik genel olarak şu özellikleri içerir: (i) bireysel yetenekler veya beceriler yerine çok yönlü ve sürekli değişen bir sistem (Zsolnai, 2015, s.17); (ii) etkileşimde etkinlik ve norma uyum,

sosyal beklenti, sosyal ahlak ve değerlere olan inanç; (iii) üç ana bileşen olarak bilişsel süreç, duygulanım/duygu ve davranış, (iv) öz yeterliliğin gösterilmesi.

Yukarıda açıklanan kavramsallaştırmalara dayanarak, SDY, yetenekler, beceriler, bilgi, tutumlar, deneyimler, yetkinlikler gibi birçok kavrama atıf yapılarak açıklanabilmektedir. Kökeni ve gelişimi birden çok disipline ve bağlama atfedilebildiği için (Naranjo, Celis, Blandón, 2017: 53) ve çok anlamlı bir kavram olduğu için becerilerin yapısı oldukça tartışmalıdır. Bununla birlikte, yeteneğin öğrenme potansiyelini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) vurguladığı konusunda bir fikir birliği vardır; beceri, bir eylemi başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan öğrenilmiş bilgi ve pratik uygulama anlamına gelirken yeterlilik ise, eylemleri mükemmel bir şekilde gerçekleştirme (performans) anlamına gelir. Kapasite ise, Şekil 2.2'de gösterildiği gibi, bir kişinin sahip olduğu ve biyolojik temeli olan temel kaynakları ifade eder (Ceci ve diğerleri, 2003: 71). Yetenek, öğrenme potansiyeline sahip olmayı ifade eder ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri içerebilir. Yetenekler, gelişmiş kapasiteler olarak beceri ve davranışı içerir; beceriler ise eylemleri doğru ve uygun bir şekilde gerçekleştirme yeteneğini ifade eder (Acosta, Vasco, 2013: 123).



**Şekil 2.2: Yeterlilik kavramı**

**Kaynak:** Acosta ve Vasco, 2013

Yeterlilik, çeşitli görevlerin, taleplerin, amaçların veya problemlerin anlaşılması ve üstesinden gelinmesinin temelinde yatan bireylerin sahip olduğu veya öğrenebileceği, bilişsel, motivasyonel, ahlaki ve sosyal becerilerin birleşimini ifade etmektedir (Weinert, 2001: 45). Yeterlilikler kişilerarası temel stratejik akıl yürütme becerileridir

(OECD, 2014: 12). Collie (2019: 8) tarafından ifade edildiği üzere kapasite, yetenek ve yeterlilik kavramlarının kavramsal analizine ve ayrımına göre SDY, bireylerin sosyal ve duygusal kişisel ve kişiler arası deneyimler sürecinde yeteneklerin etkili bir şekilde işe koşulması olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenler açısından ele alındığında ise öğretmen sosyal duygusal yetkinliği, duygusal süreçleri (örneğin, çevresindeki bireylerin duygularını anlamlandırma ve düzenleyebilme, etkileşimde bulunduğu bireylerin bakış açılarını alabilme, şahsi açıdan duygusal baskın ve zayıf alanlarını tanıyabilme), sosyal ve kişilerarası becerileri (örneğin, sosyal ipuçlarını anlama ve başkalarıyla olumlu etkileşim) ve bilişsel süreçleri (örn. Stresle başa çıkma, eylemlerine hakim olamama) içeren birbiriyle ilişkili kapsamlı bir beceriler ve süreçler seti olarak anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlikleri beş beceri kapsamında ele alınmaktadır. Bunlar; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri, sınıf içinde iyi bir ortamın sağlanması ve öz-yeterlik duygularının geliştirilmesinin yanı sıra stresli durumlarla başa çıkmada öğretmenler için bir koruyucu faktör olarak kabul edilir (Conroyve diğerleri, 2015: 172). Sosyal-duygusal öğrenme programlarını öğrencilere uygulayanlar genellikle öğretmenler olduğu için, bu kavramlar önem taşımaktadır (Schonert-Reichl, 2017: 137).

Literatür, sosyal duygusal yetkinliklerin eğitim kalitesini artırmak için belirleyici bir faktör olduğunu (Aspelin, 2019: 243; Garrido, Gaeta, 2016: 55), çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisini ve sınıf iklimini iyileştirdiğini (Poulou, 2018: 744) ifade etmektedir. Yüksek sosyal duygusal yeterliklere sahip öğretmenler, öğrencileri için olumlu ilişkiler kurar ve destek sağlar (Jennings, Greenberg, 2009: 495; Jones, ve diğerleri, 2019: 17). Bu olumlu etkilerin bir sonucu olarak, sosyal duygusal yeterlikler dolaylı olarak öğrencilerin akademik performansını artırmaktadır (DeLay ve diğerleri, 2016: 329; Roordave diğerleri, 2017: 211).

Sosyal ve duygusal yetkinlik (SDY), bireyler için önemli ve öğretilebilir bir nitelik olarak kabul edilir ve bu becerilerin kazanılması hem çocuklar hem de yetişkinler için önemlidir (Greenberg ve diğerleri 2017: 13; Huitt ve Dawson, 2018: 67; Inna 2017: 92; Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017: 35). Sosyal ve duygusal

yetkinlik (SDY), bireyin yaşamında kısa ve uzun vadeli hedeflere ulaşma yeteneğinin bir göstergesi veya öngörüsü olabilir (Farrington ve diğerleri, 2012: 28; Greenberg ve diğerleri, 2017: 13). Kısa vadede Sosyal ve duygusal yetkinlik (SDY), çocukların olumlu davranışlar sergileme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme ve daha iyi okul performansına sahip olma becerilerini geliştirir (Elias, 2019: 7; Greenberg ve diğerleri, 2017: 13). Uzun vadede ise, riskli davranışların ve risk faktörlerine maruz kalmanın olası sonuçlarının önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Domitrovich ve diğerleri, 2017: 409; Elias ve Haynes, 2008: 478). Sosyal duygusal yetkinlik, çocukların daha ileri bilişsel ve sosyal gelişime, başarıya, okula hazır olmaya ve okul ortamına uyum sağlama becerilerine sahip olmalarını kolaylaştırır. Bu faktörler, öğrencinin okul süreçlerine katılı sağlamasına katkıda bulunur (Zinsser ve diğerleri, 2019: 265). Öğretmenler, olumlu ve duyarlı ilişkiler kurarak ve çocukların davranışlarını etkili bir şekilde yöneterek, çocukların sosyal duygusal gelişiminde önemli bir rol oynarlar. Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerinin rolünü daha derinlemesine incelemek son derece önemlidir.

Araştırmalar, öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinliklerinin bileşenlerini değerlendirirken, özellikle öğretmenlerdeki öz-farkındalık gelişimi ve öğretmenler arasındaki empati ile öz-yeterlik ilişkisini içeren çalışmalara daha fazla odaklanılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu tür araştırmaların sonuçları, sosyal duygusal yeterliliği geliştirmeye odaklanan öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edebilir (Herndon, 2021: 53).

Sosyal ve duygusal yetkinliklerinde problem yaşayan insanların bu gibi yetkinliklerinde eksiklikler bulunmaktadır ve bu bireyler hayatın içine karışmakta problem yaşayacaklar ve mutlu olamayan bireyler olaraklardır. Bu sebeplerle sosyal ve duygusal öğrenmelerle ilgili alanlara çocukluk dönemlerinden başlamak kaydıyla önem verilmeli ve bireyler sosyal ve duygusal alanlarda geliştirilmeye çalışılmalıdır. Sosyal ve duygusal yetkinlik gelişimleri yönünden eksikleri tamamlanan öğrencilerin hem okulunda hem de okulunun dışında şiddet, fiziksel baskı gibi davranışlardan uzak duracakları, olumlu ilişkiler kurarak, öz güven sahibi ve karşılaştıkları sorunları çözebilen öğrenciler olabilecekleri düşünülmektedir (Körler, 2011: 8).

Sosyal-duygusal yetkinlikler (SDY), eğitim içeriğiyle ilgili değişkenlere yönelik yüksek öngörü kapasitesi nedeniyle insan gelişiminde merkezi bir unsurdur (Arens, Morin, 2016: 142; Poulou, 2018: 744) ve bu nedenle uluslararası düzeyde tanınmıştır.

Son yıllarda, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar, SDY'nin önemini kabul etmiştir. Bu durum, farklı ülkelerle imzalanan uluslararası sözleşmelerin ve anlaşmaların bir parçası olmayı teşvik etmektedir. Ayrıca, Dünya Bankası, Dünya Sağlık Örgütü ve UNICEF gibi diğer kuruluşlar, bireylerin ve özellikle çocukların SDY'sini desteklemek için çabalarını birleştirmektedirler (Müller ve diğerleri, 2020: 17).

### **2.2.3. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yetkinlikleri**

Sosyal yetkinlik birden çok alt bileşeni olan bir üst yapıdır. Cavell (1990: 111), araştırmacıların bu tarifi zor ve büyük yapıyı anlama ve değerlendirmelerine düzen getirmek üzere tasarlanmış üç düzeyli bir model önermiştir. Modele göre, sosyal yetkinlik sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri alt bileşenlerden oluşan bir üst yapıdır. Hiyerarşinin en üstünde, çocukların toplumsal olarak belirlenmiş ve gelişimsel olarak uygun hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlanan sosyal uyum bulunmaktadır. Çocukların fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı olmaları, akademik olarak sınıf düzeyinde olmaları, geleneksel sosyal ve ahlaki davranış kurallarına uymaları, onları kabul eden ve önemseyen aile üyesi ile akranlara sahip olmaları beklenmektedir. Çocukların bu beklentileri karşılama derecesi onların sosyal uyum düzeylerini göstermektedir. Ardından, çocukların başlıca sosyal durumlar içindeki tepkilerinin genel niteliğini ifade eden sosyal performans gelmektedir. Sosyal performans, bireyin sosyal durumlara verdiği yanıtların sosyal olarak geçerli kriterleri karşılama derecesidir. Üçüncü alt bileşen ise, çocukların belirli bir sosyal tepki üretmek için kullandıkları özel beceriler olarak tanımlanan sosyal becerilerdir. Sosyal beceri, bireyin sosyal görevlerde yetkin bir şekilde performans göstermesini sağlayan belirli becerilerdir. Modelin hiyerarşik doğası, çocukların sosyal performanslarının kalitesinin sosyal becerilerinin düzeyine bağlı olacağını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, sosyal becerilerde iyi olan çocuklar, sosyal becerileri zayıf olan çocuklara göre durumlar karşısında daha etkili yanıt vermektedir. Benzer şekilde, çocukların sosyal uyumu, sosyal performanslarının kalitesiyle doğrudan değişmektedir. Daha az etkili performans, daha zayıf sosyal uyuma yol açmakta; daha etkili performans ise, daha fazla sosyal uyum sağlamaktadır (Uyar, 2022: 43).

Çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesine doğumdan itibaren önem

verilmesi gerekmektedir çünkü çocuklar erken yaşta sadece kendi duygularını ve başkalarının duygularını takdir etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme ortamının duygusal iklimini de yorumlayabilirler (Deans ve diğerleri, 2017: 205; Housman, 2017: 72). Çocuklar için sosyal duygusal öğrenme sürecinin tanımlanmış becerileri ve uygulamaları, farklı çocuk gelişimi yaklaşımlarınca belirlenmiştir (White ve diğerleri, 2017: 128). Çocuklar için sosyal-duygusal beceriler öğretilbilir ve ölçülebilir. Araştırma sonuçları, çocuklarda sosyal-duygusal öğrenmenin gelişimi desteklediğini, zorlayıcı davranışları azalttığını ve akademik başarıyı, sosyal gelişimi ve genel olarak bireyin gelişimini olumlu yönde desteklediğini ifade etmişlerdir (Schonert ve diğerleri, 2017: 35).

Çocuklar için sosyal duygusal öğrenme, birkaç faktöre bağlı olarak ifade edilir. Çocuklar için duyguların düzenlenmesi, duygusal bağlama, çocuğun yaşı ve cinsiyetine, sosyoekonomik duruma dayalıdır ve çocuğun yürütücü biliş süreçleriyle desteklenir (Denham ve diğerleri 2015: 247; Waters & Thompson, 2014: 182). Yine çocuklar üç profil tipiyle karakterize edilebilir: sosyal-duygusal öğrenme yetkin, sosyal-duygusal öğrenme tutuk ve sosyal-duygusal öğrenme riskli (Denham ve diğerleri, 2014: 749). Yeterli sosyal-duygusal öğrenme, bir çocuğunsosyal ve duygusal dışavurumculuğuna atıfta bulunurken, sosyal-duygusal öğrenme tutukluğu, bir çocuğun duygu katılım düzeyine atıfta bulunur.

Sosyal-duygusal öğrenme riski, duyguları tanıma ve anlamada zorluk yaşayan, öfke ve saldırganlıkla belirginleşen bir problem çözme modelini ve duygusal olarak agresif ve olumsuz davranışlar sergileyen çocukları ifade eder. Sosyal-duygusal öğrenme riski olan çocuklar, okul öncesi sınıfa uyum sağlama konusunda eksiklikler göstermiştir (Denham ve diğerleri, 2014: 749).

Sosyal duygusal becerileri başarıyla yönlendiren çocuklar, öğretmenleri ve akranlarıyla daha güçlü ilişkiler kurar, erken çocukluk ortamındaki deneyimleri hakkında olumlu duygular geliştirir ve genellikle öğretmenleri ve akranları tarafından daha prososyal ve arkadaş canlısı olarak algılanır (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). CASEL'in tanıma bağlamında ifade edildiği üzere duygu düzenleme, bir çocuğun erken çocukluk ortamının sosyal hedeflerini, özellikle çocuklar için zor olabilecek davranışsal beklentileri karşılamak için duygularını değerlendirme ve uyarılma becerisi olarak tanımlar. Duygu ifade etmede zorluklar sergileyen çocuklar, duygusal patlamalar yaşayabilir, grup faaliyetlerine ve beklentilere odaklanamama, öğretmenler

ve akranlar arasında olumsuz etkileşimlere ve duygulara neden olabilir. Duygu ifade etmede zorluk çeken çocuklar, olumsuz duygu ifade etme nedeniyle öğrenmeye odaklanacak kaynaklardan da yoksun olabilir. Sosyal farkındalık kavramıyla uyumlu bir diğer kavram olan duygu bilgisi ise, çocuğun akranlarının ve öğretmenlerinin duygularını tanımlama, sınıf beklentilerini anlama ve daha karmaşık duyguları anlama becerisi olarak tanımlanır. Duygu bilgisine sahip çocuklar prososyal sınıf davranışı sergilerler ve öğretmenler ve akranları tarafından sosyal olarak daha yetkin olarak görülürler (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474).

Sosyal duygusal öğrenme; çocukların deneyimlediği zorluklardan, kültürel ve sosyal farklılıklardan etkilenebilmektedir. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili çalışmaların üçte biri çocukların etnik veya sosyoekonomik durumunu içermemektedir. Sosyal duygusal öğrenme bağlamında cinsiyet, çocukların ve ailelerin kültürü açılarından daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (O'Conner ve diğerleri, 2017: 307). Düşük gelirli, kentsel alanlarda yürütülen birçok çalışma, bu durumun sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır ve bu açılarından da daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Müdahale programları, tanımlanmış davranışsal güçlükleri olan çocuklara yöneliktir ve bu çocuklar için sosyal duygusal öğrenmenin uygulanması ve sonuçları hakkında sınırlı sayıda çalışma vardır (McCormick ve diğerleri, 2015: 405).

Sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının etkisine yönelik gerçekleştirilen meta analiz çalışması sonuçlarından hareketle 3-8 yaş aralığındaki çocukların akademik başarıları, öz yeterlik alguları, duygularının farkında olma, empati, okula yönelik olumlu tutum geliştirme, problem çözme becerilerinde gelişme ve antisosyal davranışlarda azalma durumlarının sosyal duygusal öğrenme ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Özellikle kültürel farklılıkların, etnik azınlıkların ve düşük sosyo-ekonomik düzeyin sosyal duygusal gelişimi olumsuz etkilediği ve akademik başarıyı düşürdüğüne yönelik bulgular ifade edilmektedir (O'Conner ve diğerleri, 2017: 307).

Bunun yanında çocukların sosyal ve davranışsal alanlardaki yetkinlikleri gelecekteki sosyal ve akademik başarılarına önemli katkıda bulunmaktadır (Hamre ve diğerleri, 2012: 89). Sosyal duygusal yetkinliği gelişmiş çocukların duygularını yönetme, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olma, doğru kararlar verme ve günlük yaşamlarında karşılarına çıkan sosyal ve akademik zorluklar ile başa çıkabilme becerileri yüksektir (CommitteeforChildren, 2011: 15). Yetkin çocuklar, üzüntülerini, öfkelerini veya

hayal kırıklıklarını kontrol edebilen, bu tür zorluklar karşısında duygusal ve davranışsal olarak organize olabilen çocuklar olarak kabul edilmektedir (Raver&Zigler, 1997: 363). Bu çocukların etkili bir şekilde iletişim kurduğu, yönergeleri takip ettiği ve iş birliği kurduğu, sınıf içi etkinliklere dikkatli, istekli ve aktif olarak katıldığı, yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirdiği, gerekli durumlarda uygun bir şekilde yardım istediği ve aldığı belirtilmektedir (Hamre ve diğerleri, 2012: 89). Arkadaşlık becerisi sosyal yetkinliğin önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Buna göre, arkadaşlık becerisi yüksek olan okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinliği daha iyi görülürken, arkadaşı olmayan çocukların sosyal yetkinliği daha düşük olarak nitelendirilmektedir. Arkadaş sayısı fazla olan çocuklar öğretmen tarafından daha yetkin ve arkadaşları tarafından daha kabul edilmiş olarak değerlendirilirken, daha az sayıda arkadaşı olan veya hiç arkadaşı olmayan çocukların sosyal yetkinliği ve akran kabulü düşük olarak görülmektedir (Lindsey, 2002: 147). Sosyal-duygusal faktörler akademik başarı ile giderek daha fazla ilişkilendirilmektedir (Denham& Brown, 2010: 654). Okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal yetkinliği, çocukların alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı ve fonolojikduyarlılık gibi erken okuryazarlık performanslarını yordadığı belirlenmiştir (Curby ve diğerleri, 2015: 552; Uyar, 2022: 43).

Dahası, güçlü sosyal-duygusal yeterlilikleri olan çocukların üniversiteye devam etme ve mezun olma olasılıkları daha yüksek, daha yüksek kariyer başarısına sahip, daha olumlu akran ve aile ilişkileri geliştirmiş, daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlığa sahip, daha az suçlu davranışı sergiledikleri ve daha ilgili vatandaşlar oldukları ifade edilmektedir. Daha güçlü sosyal duygusal yeterliliklere sahip çocukların, yürütücü işlevlerde, öz yeterlilikte, sebatta, prososyal davranışlarda, notlarda ve standartlaştırılmış test puanlarında da artışlar gösterdiği belirtilmiştir (Jones &Kahn, 2017: 8).

Akranlarına yönelik olumlu sosyal davranışlar ile okula devam etme, akademik bilgi ve yürütücü işlevler arasında doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Bierman ve diğerleri, 2009: 305). Sosyal yetkinliği daha iyi olan çocukların okul algılarının daha olumlu olduğu ve okulu daha çok sevdikleri bilinmektedir (Ladd, 1990: 1081). Akranları ile olumlu etkileşim kuran çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları, diğer akranlarına göre yeterlik motivasyonu, dikkat ve okula

devamlarının daha yüksek olduğu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Coolahan ve diğçerleri, 2000: 458). Sosyal olarak başarılı olan çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarda birden fazla beceri sergileyebilecekleri açıkken (Raver&Zigler, 1997: 363), sosyal beceri ve sosyallyetkinlikteki yetersizlikler çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki birden fazla duygusal ve davranışsal problemlerin gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Spence, 2003: 84). Sosyal yetkinliğı düşük olan çocukların iççe yönelim problem davranışları daha fazla sergilediğı bilinmektedir (Rubin ve diğçerleri, 1995: 2462).

Sosyal olarak başarılı olan çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarda birden fazla beceri sergileyebilecekleri açıkken (Raver&Zigler, 1997: 363), sosyal beceri ve sosyal yetkinlikteki yetersizlikler orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki birden fazla duygusal ve davranışsal problemlerin gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Spence, 2003: 84). Sosyal ve duygusal yetkinliğı düşük seviyedeki çocuklar, sosyalleşme fırsatlarının azalması, akran reddi, sosyal geri çekilme, davranış problemleri ve akademik başarı sorunları açısından risk altındadır (McCabe&Altamura, 2011: 513). Akran ilişkilerinde zayıf olan bu çocuklar öğretmenleri tarafından dikkatsiz ve pasif olarak görülmekte ve düşük düzeyde motivasyon sergilemektedirler (Coolahan ve diğçerleri, 2000: 458). Bununla birlikte, sosyal duygusal yetkinliğı düşük olan çocuklar, ihtiyaçlarını iletmenin bir yolu olarak istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir (Coople&Bredekamp, 2009: 178; DivisionforEarlyChildhood [DEC], 2017: 26).

Çocukların sosyal-duygusal becerilerindeki eksiklikler, kısa ve uzun erimli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Sosyal ve duygusal yetkinliğı düşük olan çocuklar, sosyalleşme fırsatlarının azalması, akran reddi, sosyal geri çekilme, davranış problemleri ve akademik başarı sorunları için risk altındadır (McCabe&Altamura, 2011: 513). Bu çocuklar ihtiyaçlarını iletmenin bir yolu olarak istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir (Coople&Bredekamp, 2009: 178; DEC, 2017: 26). Anti-sosyal davranışlarda bulunan çocuklar, sınıf etkinliklerine daha az katılmakta ve sınıf arkadaşları ile öğretmenleri tarafından daha az kabul görmektedirler. Öğretmenler bu çocuklara daha az öğretim fırsatı sunmakta ve daha az olumlu geri bildirim vermektedir. Bu çocuklar akranlarına göre okulu daha az sevmekte, daha az öğrenmekte ve daha az okula gitmektedirler. Anti-sosyal veya saldırgan davranış

belirtileri gösteren küçük çocukların, akademik görevlerde başarısız olmaları ve ilk yıllarda okuldan uzaklaştırma almaları olası görülmektedir. Bu çocukların son çocukluk ve ergenlik döneminde okulu bırakma ve suç eylemlerine karışma riski daha yüksektir (Raver&Knitzer, 2002: 3).

Çocuklar, duygusal yetkinliği öncelikle sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmektedir. Çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimler sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemektedir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Buna göre, duygusal desteğin yüksek olduğu sınıflardaki çocukların sosyal yetkinliklerinin diğer sınıflardaki akranlarına göre önemli ölçüde yüksek olduğu (Curby ve diğerleri, 2009: 912; Pianta ve diğerleri, 2002: 225; Wilson, Pianta, &Stuhlman, 2007: 85), problem davranışların ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Mashburn ve diğerleri, 2008: 732). Olumlu ve duyarlı öğretmenler ile etkileşimde bulunan çocuklar sosyal becerilerini destekleyen modelleme ve özenle hazırlanmış deneyimler yoluyla duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenebilmektedir (Wilson ve diğerleri, 2007: 85). Bu süreçte öğretmenler kızgın olduklarında ne yapmaları gerektiğini çocuklara anlatarak (sosyalleşme uygulamalarının açıkça öğretilmesi) veya zor bir gün geçiren çocuğa sarılarak (duygularını gösterici) etkileşimde bulunabilmektedir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Böylelikle çocukların sosyal etkileşim becerilerinin destekleneceği düşünülmektedir (Wilson ve diğerleri, 2007: 85).

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal duygusal yetkinlikleri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışan Burke (2002: 106), yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki en büyük rolün aile büyüklerinden sonra öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin ilerletilmesinde öğretmenin etkisinin önemli düzeyde olduğuna dikkat çekmiştir. Burke(2002: 106), sosyal duygusal öğrenmeye eşlik eden sosyal duygusal yetkinlikleri; kendisine ve başkalarına saygı, kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilmek için gerekli tutum, davranış ve becerileri kazanma, öz-farkındalık, hedef belirleme ve hedefe ulaşmak için çaba gösterme, plan yapma, problemlerle başa çıkabilmek için etkili stratejiler geliştirme ve kendini kontrol edebilme olarak sıralamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal duygusal gelişim alanının desteklenebilmesi ve öğrencinin yaşamında fark yaratılabilmesi için bir öğretmenin, öğrencinin kişisel ve sosyal bağlamda psikolojik ihtiyaçlarının farkında olması, öğrencisiyle kurmuş olduğu iletişimi bu ihtiyaçlara göre düzenlemesi ve empatik bir anlayışla öğrencinin her türlü

ihtiyacına karşı duyarlı olması gerekmektedir (Burke, 2002: 106).

#### **2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenmede Ebeveyn Rolü**

Çocuklar için sosyal duygusal öğrenme süreci, öncelikle anne-babanın rolü olarak görülmekte ve bu sürecin niteliği çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin önemli bir yordayıcısı olmaktadır (Papadopoulou ve diğerleri, 2014: 287; Seçer ve Karabulut, 2016: 142). Çocukların sosyalleşmelerini destekleyen unsurlar arasında ebeveynlerin sahip oldukları değerler ve inançlar, çocuklarının duygusal öz düzenlemelerine verdikleri değer ve onların davranışlarını kabulleri sayılabilir (Meyer ve diğerleri, 2014: 116). Sosyal duygulara yönelik gerçekleştirilen araştırmalar ebeveyn rollerine odaklanarak özellikle model alma, öğrenme, koşullu tepki (duygulara tepki verme) ve evin genel duygusal ortamının etkisini dikkate almıştır (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Ebeveynlerin çocuğun duygularını anlama ve değer vermeleri, ebeveynlerin duygusal erişilebilirlikleri çocukların duygularını anlayabilme yeteneklerinin temel yordayıcılarıdır (Silja, ve diğerleri, 2015: 209). Bununla bağlantılı olarak, çocuğun sözel ve sosyal becerileri de duygusal büyümeyi yordamaktadır (Silja ve diğerleri, 2015: 209).

Ebeveynlerin duygular hakkındaki inançları, sosyalleşme uygulamalarını ve çocuğun sosyal duygusal öğrenme gelişimini etkilemektedir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Duygusal davranışları kabul eden ve ele alan, çocukların olumsuz duygularının düzenlenmesine inanan ebeveynler daha olumlu duygusal sosyal uygulamalar ve yapıcı öz düzenleme stratejileri sergilemektedir (Meyer ve diğerleri, 2014: 116). Anne babalar, olumlu ya da olumsuz duyguları ifade ederken çocukların duygu ifadelerinde de rol model olurlar (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Anne babaların duygusal sosyal davranışları ise anne ve babanın eğitim düzeyine ve çocuğuncinsiyetine göre farklılık göstermektedir (Seçer ve Karabulut, 2016: 1432). Korkan çocuklar, duygularını düzenlemede daha büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Olumlu duygusal sosyal davranışlarıyla çocuğun korkularına yanıt veren anneler, duygusal yetkinliğin artmasına yardımcı olmaktadır (Arthur Kelly ve diğerleri, 2016: 53). Ebeveynler, bir çocuğun duygularını etiketlerken ve çocuğun davranışının nedenlerini ve sonuçlarını tartışırken, o çocuğun duygu ve davranışlarını yönlendirmesine yardımcı olmak için öğretmen gibi bir role sahip olur. Bir ebeveynin çocuğun duygularına tepkisi, çocukları

için sosyal ve duygusal sonuçlar çıkarmasına neden olur. Karşılıklı etkileşimler öz düzenlemeyi desteklerken, küçümseyici veya cezalandırıcı tepkiler çocukların sosyal duygusal öğrenmeleri için olumsuz sonuçları teşvik eder. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerine katkı sağlayan faktörler arasında duygu bilgisi, düzenleme ve ifade etme, çocuğun gelişim düzeyi ve ebeveynlerin duygulara ilişkin inançları sayılabilir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474).

Ebeveynlerin duygusal sosyal davranışlarının nedenleri aynı zamanda çocukların da duygusal sosyal gelişimini etkilemektedir. Duygulara değer veren ebeveynler daha olumlu etki yaratır ve zamanlarını çocuklarına duyguları aracılığıyla yardımcı olmaya harcarlar. Duyguları göz ardı eden anne babalar, çocuklarının duyguları deneyimlemekten kaçınmalarına neden olurlar. Duygusal olarak daha az destekleyici ebeveynleri olan çocuklar daha olumsuz duygusal ifadeler sergileme eğilimindedir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Bir çocuğun sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde annenin rolünü inceleyen Denham ve Kochanoff (akt; Zinsser ve diğerleri, 2014: 474), annenin çocukların duygularını aktif olarak ifade etmelerine yönelik olumlu tutumunun en iyi yordayıcı olduğunu öne sürmüştür. Duyguları öğretmeye önem veren anneler, çocuklarının duygusal becerilerinin gelişimine katkıda bulunurken, duygularını ifade etme konusunda daha sınırlayıcı veya cezalandırıcı tavırlar sergileyen ebeveynlerin çocukları, duygusal ifade ve duygusal farkındalık konusunda daha az yetkin olabilirler. Düşük gelirli Afro-Amerikan ailelerle yapılan bir araştırma, çocukların istenmeyen davranışlarına odaklanırken, çocukların güçlü yönlerine de odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir (Humphries, Strickland ve Keenan, 2014: 178). Düşük gelirli çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, özellikle ebeveynler çocukların davranışlarını değerlendirdiğinde olumlu sosyalduygusal yeterliklerin oluşmasına neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Schmitt, ve diğerleri, 2018: 325).

Bir diğer araştırma, ebeveynlerin olumlu ve olumsuz duygusal ifadelerinin, çocukların davranışları modellenmeye yönlendirdiğini ifade etmektedir. Çalışma, çocukların sosyal duygusal davranışlarında ebeveyn rolünün, çocuklara yardımcı olmak veya çocukların duygusal ifadelerini göz ardı etmek yoluyla, çocukların duygularını öz düzenleme becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Çocukların duygularını ifade ettikleri bağlam, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ifadelerine olumlu ya da olumsuz yanıt vermeyi seçme biçimine katkıda bulunmuştur. Bu çalışma ayrıca,

ebeveynler ve çocuklar arasındaki katılım ve bağlılık düzeyinin, çocukların duygu öz düzenleme becerilerini etkilediğini göstermiştir (Miller ve diğerleri, 2015: 1142). Sonuç olarak, Miller ve diğerleri (2015: 1142), ebeveyn modellemesinin ve duyguları ifade etmeye yardımcı olmanın çocukların sosyal davranışlarını etkilediğini ve daha spesifik olarak, duygu koçluğunun çocuğun duygu öz düzenlemesini, sosyal davranışları ve çocuklarda saldırgan davranışların azalmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin, çocukların duygusal sosyalleşmelerinde rolü önceliklidir, ancak erken çocukluk programlarının, sosyal duygusal öğrenme müfredatına yardımcı olmak için ailelerin kültürel geçmişini de içeren daha derin bir düzeyde ebeveynleri dahil etmesi gerekir (Dinallo, 2016: 87).

Çocukların sosyal duygusal öğreniminde ebeveyn rolüne ilişkin araştırmalar, ebeveynlerin sosyal duygusal eğitimin önemine ilişkin inançlarının önemini ve bu inançların çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini nasıl etkilediğini ifade etmektedir (Zinsser ve diğerleri, 2014: 474). Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına katılım düzeyi, çocuğun duygusal davranışlarını öz düzenleme becerisine katkıda bulunmaktadır (Miller ve diğerleri, 2015: 1142). Öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliği ve çocukların sosyal duygusal öğrenmesi üzerine yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocukların sosyal duygusal öğrenmesindeki rolüne ilişkin araştırmaları desteklemiştir. Çalışmalar, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal öğrenmesine ilişkin inançlarının ve bu alandaki rol modellerinin çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir.

### **2.2.5. Sosyal Duygusal Öğrenmede Öğrenci- Öğretmen İlişkisi**

Bir çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki, hem çocuğun hem de öğretmenin özelliklerinden etkilenir ve kanıtlar, bu ilişkinin kalitesinin çocukların davranışını öngördüğünü gösterir (Williford ve diğerleri, 2013: 602). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi, çocukların sosyal-duygusal gelişimi, öz düzenleme becerileri ve akademik çıktıları ile ilişkilidir ve çocuğun yürütücü bilişi üzerinde olumlu bir etki göstermektedir (Kara, Gönen ve Pianta, 2017: 1689). İlişkinin kalitesi ne kadar iyiyse, çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi için o kadar iyi fırsatlara sahip olmaktadır; tersine, bu ilişkide ne kadar fazla çatışma olursa, çocuğun kendi kendini düzenleme yeteneği o kadar düşük olmaktadır (Williford ve diğerleri,

2013: 602).

Araştırma sonuçları, çocuğun durumlara yaklaşma veya uzaklaşma eğilimi olan coşkun mizacın öğretmen-çocuk ilişkisini etkilediğini göstermektedir (Bassett ve diğerleri, 2016: 323). Coşkunluk (surgency)<sup>1</sup> olasılığı düşük olan çocuklar, sınıf ortamındaki yeni insanlara ve etkinliklere karşı endişe sergilemekle karakterize edilirken, coşkunluk düzeyi yüksek olan çocuklar, sınıfın sürekli fiziksel keşfinde oldukça aktiftirler, kendi davranışlarının düzenlenmesine ilişkin davranışsal beklentileri dikkate almazlar. Öğretmenlerle daha sık etkileşime girer ve gözlemlenen öğretmen-çocuk etkileşimleri yoluyla öğrenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında çocukların duygularını ifade etmelerine verdikleri tepkiler de çocukların sosyal-duygusal davranışlarını yordamaktadır (Bassett ve diğerleri, 2016: 323). Öğretmen ve çocuk arasındaki çatışma, çocuklarda duygu düzenlemeyi olumsuz etkilemektedir (Garner ve diğerleri, 2014: 509). Öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkinin rolünü ve bunun değişen ortam ve bağlamlardaki etkisini anlamak, çocukların sosyal-duygusal gelişimi için kritik öneme sahiptir (Garner ve diğerleri, 2014: 509). Öğretmenlerin çocuklar için sosyal duygusal yeterlilik algısı ve sosyal duygusal yeterlilik uygulama hedefleri, çevredeki kültürel bağlamlara bağlıdır ve bulgular, bu farklılıkların öğretmenlerin çocukların duygu ifadelerine ilişkin algılarını azalttığını göstermektedir (Louie ve diğerleri, 2015: 741).

Araştırmacılar, çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için çocukların akranları, öğretmenleri ve sınıf görevleri arasındaki katılımını araştırdılar. Çocuklarda öz düzenleme becerileri, çocuğun erken çocukluk ortamında çevresel beklentilere yanıt olarak dikkatlerini odaklama, duygularını yönetme ve davranışlarını kontrol etme becerisi ile karakterize edilir. Çocuklarda özellikle duygu, davranış ve biliş alanlarında öz düzenleme becerilerinin gelişimi, sınıftaki öğretmenlerin artan beklentilerini karşılamalıdır. İçsel ve dışsal destekleri içeren duygu düzenlemenin çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu gösterilmiştir. Çocukların davranışlarını düzenleme yeteneği, kendi duygularını yönetmeye yardımcı olan becerileri ve bu duygulara verilen tepkileri

---

<sup>1</sup>neşellilik, tepkisellik, kendiliğindenlik ve sosyallik ile ifade edilen ancak dışadönüklük veya mani düzeyinin altında bir düzeyde olan bir kişilik özelliği

içerir. Bilişsel kontrol veya yürütme işlevi, çocuğun bilgiyi hatırlama ve bu bilgiyi kullanma becerisinin yanı sıra dürtülerini yönetme becerisidir. Yürütme işlevinin özellikleri, planlama ve yansıtma becerisi ile bağımsızlık, kontrol ve yeterlilik duygularını içerir (Williford ve diğerleri, 2013: 602).

Akran ilişkileri ayrıca bir çocuğun öz düzenleme becerilerini ve sosyal-duygusal yetkinliği geliştirme becerisini önemli ölçüde etkiler; bu ilişkilerin özellikleri arasında kabul, iletişim, paylaşım ve oyuna başarılı katılım yer alır. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, çocukların oyun oynarken deneyimledikleri sosyal ilişkilerin, çocukların sosyal ilişkileri formüle ederek öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çocukların sınıf görevlerine ve etkinliklerine olumlu katılımı, davranışlarını düzenlemeleri için çocuklara daha fazla fırsat sağlar; çocukların sınıf etkinliklerine olumlu katılımı, özellikle de bu etkinliklerde ısrar etme becerisi, sınıf görevlerine uzun süreli odaklanma ve dikkat ve dürtü kontrolü geliştirme yoluyla çocuklarda öz düzenleme becerilerini daha da kolaylaştırmaya yardımcı olur. Sınıfta olumsuz davranışlar sergileyen çocuklarda, öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler bu olumsuz davranışları azaltmaktadır (Williford ve diğerleri, 2013: 602).

Araştırma bulguları, daha kaliteli sınıf ortamlarındaki öğretmenlerin çocuklarla duygusal sıcaklık, daha olumlu ifadeler, çocukların duygusal ipuçlarına daha fazlayantı verme ve çocukların özerk olmaları için daha büyük fırsatların sağlanabildiği etkileşimler yaşadıklarını göstermektedir. Yüksek kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkileri, erken çocukluk ortamlarında çocuklar için dil, okuryazarlık ve sosyal-duygusal davranışların gelişimini destekler. Net beklentiler ve tutarlı etkinlikler ve sınıf materyalleri içeren bir öğrenme ortamı, çocukların olumsuz uyaranlara maruz kalmaları noktasında önleyici etki rolüne sahiptir (Hatfield ve diğerleri, 2016: 558).

Bir diğer çalışma, öğretmen-çocuk ilişkisi ve sınıf ortamının duygusal bağlamı ile erken çocukluk ortamındaki çocukların akademik becerileri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bulgular, öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların davranışlarını önemli ölçüde etkilediği, ancak akademik beceriler üzerinde daha az etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada üç model ortaya çıkmaktadır: öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerine ilişkin değerlendirmeleri, çocuklara yönelik sosyal duygusal sonuçlarla güçlü bir şekilde ilişkiliyken sınıfın genel duygusal bağlamıyla daha az ilişkili olmuştur; öğretmen-çocuk ilişkileri, sınıfın duygusal bağlamı ve çocukların çıktıkları arasındaki ilişkileri düzenler; öğretmen-çocuk ilişkileri ile çocuk

davranışı arasında, bir çocuğun erken akademik becerilerinden daha güçlü bir ilişki vardır (Lippard ve diğerleri, 2018: 182).

Çocuklarda meydana gelen gelişimsel süreçler, çocukların duygu ve davranışlarına yönelik genel sınıf duyarlılığı bağlamında mevcuttur (Lippard ve diğerleri, 2018: 182). Araştırmacılar, öğretmen-çocuk ilişkisinin etkisi ve bir çocuğun akademik becerileri üzerindeki etkisi konusunda farklılık gösterse de, araştırma, erken öğrenme ortamlarında çocukların davranış ve öz düzenleme becerileri üzerindeki öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesini güçlü bir şekilde desteklemektedir (Hatfield ve diğerleri, 2016: 558; Lippard ve diğerleri, 2018: 182; Williford ve diğerleri, 2013: 602). Çocuklarda istenmeyen davranışlar, öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerle hafifletilebilmektedir (Lippard ve diğerleri, 2018: 182; Williford ve diğerleri, 2013: 602).

Öğrenci ve öğretmenin etkileşime girdiği birinci bağlam sınıftır (Reyes ve diğerleri, 2012: 700). Derslikler içerisindeki sosyal ve duygusal etkileşimlerin niteliğini de öğrenciler ve öğretmenler arasında oluşan etkileşimin belirlenmiş olduğunu; başka bir ifade ile sınıf ortamını öğretmenlerin oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Reyes ve diğerlerinin (2012: 700) yapmış olduğu çalışmaya göre, sosyal ve duygusal gelişime uygun bir ortam oluşturulduğunda öğretmenler, öğrencilerinin gelişim ihtiyaçlarına karşı hassas ve duyarlı, öğrencilerin bakış açılarını değerli bulan, samimi ve içten yakın ilişkiler kuran, alaycı tavır ve sert disiplin uygulamalarını kullanmaktan kaçınan liderler konumundadır. Sosyal duygusal gelişime katkı sağlayabilen ortamı oluşturabilen bu öğretmenler, öğrencilerinin akademik ve duygusal ihtiyaçlarının farkındadır dolayısıyla kendini ifade edebilmeye motive eden geribildirimlerle öğrencilerinin öğrenmeye yönelik çabalarını arttırabilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada olumlu sınıf ortamının öğrencileri sosyal duygusal yönden desteklediği ve akademik başarıya katkı sunduğu belirlenmiştir.

Öğrencinin akademik başarısını ve sosyal gelişimini belirlemede sınıfta kullanılan öğretim yöntemleriyle birlikte öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşiminde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Hamre ve Pianta, 2007: 52; Mashburn ve Pianta, 2006: 151). Öğretmenlerin iyi oluşu ve öğrenci ihtiyaçlarıyla başa çıkma becerileri, öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlü bir şekilde etkileyebilir. İlk olarak, öğretmenlerin iyi oluşunun öğrencilerin iyi oluşuyla doğrudan bağlantılı olduğu bir gerçektir. Yapılan araştırmalarda Oberle ve Schonert-Reichl (2016: 283), öğrencilerin

sabah kortizol düzeylerinin öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olabileceği belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin olumsuz duygularını ve tezahürlerini normal olarak algılayacaklarını ve olumsuz duyguların bulaşıcı olduğunu ve bunun öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedirler (SchonertReichl, 2017). Yüksek sosyal duygusal yeterliğe sahip öğretmenler, bir öğrencinin bireysel özelliklerini bilen, duygularını tanıyan, bunun arkasındaki bilişsel değerlendirmeleri anlayan kişilerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin duygularını etkileyen faktörleri bilmekte ve davranışlarının nedenleri ile ilişkilendirebilmektedir (Jennings& Greenberg, 2009: 495; Roffey, 2012: 1). Öğretmenler, öğrencilerinin duygusal durumlarını anlayabildiklerinde, öğrencilerinin yanında üstlendikleri anlamlı rollere dair daha fazla duyguya sahip olurlar, muhtemelen öğrencilerin içinde buldukları koşullara daha yakın olurlar, onları daha iyi anlarlar ve öğrenmenin en iyi yolunu bulurlar. Böylece öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları fiziksel ve psikolojik zorlukların üstesinden gelmelerine destek olur. Bu nedenle, öğretmenler öğrenciler için güvenilir ve etkili bir şekilde destekleyici kaynaklar haline gelir. Sonuç olarak, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iyi oluşu sağlanır ve “aynı madalyonun iki yüzü” olarak kabul edilen aralarındaki daha sağlıklı bir iletişim ve etkileşim süreci gelişmeye başlar (Roffey, 2012: 1).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu etkileşim çocukların yaşadıkları bir sosyal duygusal problemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri noktasında da oldukça önemlidir (Çağlayan, 2019: 75). Zins ve Elias (2007: 233), içerisinde bulunan bu dönemde eğitim alanında çalışan uzmanların, çocuk ve gençlerde intihar, madde kullanımı, şiddet ve aile içi problemler gibi sosyal bağlamda pek çok sorunla mücadele ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca sosyal duygusal yetkinlikler ve akademik başarının iç içe geçmiş olduğunu temel alarak, eğitim-öğretim etkinliklerini bu iki gelişim alanının uyumlu olmasına dikkat ederek düzenleyen okulların sayıca az olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak Zins ve Elias (2007: 233), öğrencilerin günlük yaşamları içerisinde ve akademik yaşamlarında başarılı olabilmeleri için, akademik, sosyal ve duygusal öğrenme alanlarının birbirine bütünleştirildiği bir eğitim ortamında öğrenim görmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Zins ve Elias (2007: 233), yaptıkları araştırmanın ilerleyen aşamalarında sınıf ortamı ve sosyal duygusal yetkinlikler üzerinde odaklanmışlardır. Karşılıklı saygı, işbirliği, pozitif iletişimin bulunduğu ortamlarda gelişimin ve öğrenmenin gerçekleşme

ihtimalinin daha yüksek olduğu, olumlu sınıf ortamının öğrencileri keşfetmeye, kişisel gereksinimlerini doğru bir şekilde tanımlayabilmelerine, karşılaştıkları sorunları çözümlayebilmelerine, yaşlılarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmalarına yönlendireceğini belirtmişlerdir. Ryan, Gheen, Midgley (1998: 528) yapmış oldukları çalışmada öğretmenleri tarafından sosyal duygusal becerilerin desteklenmesine yönelik imkanların oluşturulduğu dersliklerde öğrencilerde öğretmenleri ile olan iletişimin rahat olduğu ve yine öğretmenlerinden almak istedikleri destek taleplerini bu oranda kolaylıkla iletebildikleri sonucuna erişmişlerdir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin dinamiğini daha iyi anlamak için araştırmalar üç ana noktaya odaklanmışlardır. Buna göre öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliğinin öğretmenler ile çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesine katkılarına, özellikle istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin öğretmenlerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkili olduğu, daha spesifik olarak çocuklarda davranışsal ve duygusal zorlukların azalmasının çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkiye bağlı olduğu vurgulanmıştır (Goroshit&Hen, 2016: 2; Jennings, 2014: 731;Poulou, 2017: 427).

Buradan hareketle çocukların sosyal duygusal davranışlarının düzenlenmesi onların birçok problemle baş edebilmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocukların sosyal duygusal becerilere sahip olmaları ve bu becerilerini geliştirmeleri de oldukça önemli olarak görülmektedir. Çocuklara sosyal duygusal becerilerin öğretilebileceği ve bunların değerlendirilebileceği de ifade edilmektedir (Oberle ve diğerleri, 2020: 279; Knigge ve diğerleri, 2019: 1403; Durlak ve diğerleri, 2011: 405). Bu anlamda, okulda sosyal ve duygusal becerileri değerlendirmek için yöntemler geliştirmede henüz yeterli bir seviyeye ulaşıldığını söylemek ise zor olacaktır (Durlak ve diğerleri, 2011: 405). Bu nedenle, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından sosyal duygusal yeterliklerin değerlendirilmesine önem vermek gerekmektedir. Öğretmenle ilgili olarak, sınıfta sosyal duygusal yeterlikleri değerlendirmeye imkan vere araçların kullanımı iyileştirilmeli ve bunun yanı sıra öğretmenler, sosyal-duygusal öğrenme değerlendirmelerini yapılandırma yapıcı bir şekilde kullanmak için öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda eğitilmelidir (McKown, 2019: 241). Öğrenci ile ilgili olarak, kişilerarası etkileşimler sırasındaki bilgi, beceri ve sosyal ve duygusal eğilimlerini ve okul ve toplum yaşamına katılımlarını ölçmek için özel olarak planlanmış değerlendirmeler süreçleri gerçekleştirilmelidir (McKown, 2019: 241).

Öğretmen ve öğrencilerin sosyal yeterliklerinin ölçülmesi amacıyla standart testler de geliştirilebilir hatta bu ölçümlerin bir kamu politikası oluşturması amacıyla kullanılmasının da faydalı olacağı ifade edilmektedir (Lozano-Peña ve diğerleri, 2021: 3).

### **2.2.6. Sosyal Duygusal Yeterlik ve Sınıf Yönetimi**

Etkili sınıf yönetimi, sınıftaki yapıcı ve sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine kuruludur (Marzano ve Marzano, 2003: 6). Okullarda herhangi bir akademik hedefe ulaşmak için sosyal ve duygusal olarak sağlıklı sınıf iklimi oluşturmak bir ön koşul olduğundan, sınıf yönetimi okuldaki öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biridir (Brackettve diğerleri, 2011: 330). Öğretmenler değişen sınıflarını etkili bir şekilde yönettiklerinde, öğrencileri, yeri, zamanı ve kaynakları en verimli öğrenme sürecini destekleyecek şekilde düzenlerler (Sieberer-Nagler, 2015: 163). Wiseman ve Hunt'a (2008: 11) göre, yönetim, öğretmenleri, etkili sınıf yönetimi becerilerini veya tekniklerini kullanma yeteneklerini göstermeleri gereken bir dizi planlanmamış duruma yönlendirir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını başarılı bir şekilde disipline etmesini gerektirir çünkü her bir öğrencinin davranışı, diğer öğrencilerin davranışlarını, sınıf güvenliğini, ilgili öğrenme etkinliklerini ve özellikle öğretmenlerin bunaltıcılığını etkileyebilir (Wiseman&Hunt, 2008: 11). Sieberer-Nagler (2015: 163), istenmeyen öğrenci davranışlarının ders saati fazla olan derslerdeki bazı aksamaların ana nedeni olduğunu belirtmektedir. Bugün öğretmenler, sınıf yönetiminde her zamankinden daha büyük bir sorun yaşamaktadırlar (Sieberer-Nagler, 2015: 163).

Jennings ve Greenberg'in (2009: 495) teorik modeline göre, sosyal-duygusal öğrenme becerileri etkili bir şekilde kullanıldığında olumlu sonuçlara yol açar, ancak olumsuz durumlarda öğretmenler arasında "tükenmişlik yayılması (burnoutcascade)<sup>2</sup>" oluşturan döngüsel bir mekanizma veya "geri bildirim döngüsü" ortaya çıkar. Daha

---

<sup>2</sup>Burnout cascade: "Tükenmişlik yayılması" veya "burnout cascade", stresli veya zorlayıcı bir iş ortamında çalışan bireylerde yaygın olarak görülen bir fenomendir. Bu kavram, başlangıçta bireysel olarak birinin işteki tükenmişlik hissinden kaynaklanır ve ardından bu kişinin bu tükenmişlik hissi, çevresindeki diğer çalışanlara yayılır veya onları etkiler. Yani, bir kişinin tükenmişlik hissi, etraflarındaki diğer çalışanları da etkileyebilir ve bu da bir zincir reaksiyonu gibi yayılır (Jennings & Greenberg, 2009).

güçlü sosyal duygusal yetkinliğe sahip öğretmenler, öğrencileriyle daha üretken ilişkiler kurar, daha yetenekli ve verimli sınıf yönetimine katılır ve sosyal duygusal öğrenme müfredatını daha verimli bir şekilde benimser (Jones, Bailey ve Jacob, 2014: 19). Ayrıca, sınıfta yapıcı olma, duygularını ifade etmede becerikli olma, motivasyon ve öğrenme keyfi yaratmak için yeterli dili kullanma ve öğrenci eylemlerini yönlendirme ve kontrol etme olasılıkları daha yüksektir (Jennings & Greenberg, 2009: 495). Öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğretmenlerin danışmanlığı yoluyla öğrencilerin ortaya çıkan sorunlarıyla doğrudan başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, kendi sosyal duygusal öğrenme yeteneklerini kullanan öğretmenler, yalnızca sınıfı iyi yönetmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerini diğer öğretim faaliyetlerinde de etkili bir şekilde uygulama eğilimindedir (Esen-Aygun & Taşkın, 2017: 1033).

Sosyal duygusal sınıf ortamındaki gözlemleri, öğrenci ile öğretmenleri arasındaki ilişkisi ve öğrencilerin yaşlarıyla olan ilişkilerini kapsayan 5 yıllık boylamsal bir çalışmayı hazırlamışlardır. Hazırladıkları bu çalışmada ilk yıl bir sınıfta bulunan tüm öğrencilerde benzer sosyal duygusal beceri skoru elde edildiği sonucu tespit edilmiştir. Zamanla elde ettikleri verilerin önemli oranda farklılaştığını da bu çalışmaları sürecinde belirlemişlerdir. Yapmış oldukları çalışma neticesinde en önemli veri olarak davranışsal sorunların fazlaca yaşandığı sınıflarda öğretmen ve öğrencileri arasındaki duygusal bağın az olduğu verisine ulaşmışlardır. Tespit edilen verilerin de bir döngü şeklinde devamlılığı bulunmaktadır. Öğrencisindeki sorunlu davranışları farkedemeyen öğretmenlerin bu sorunlu öğrencileri ile sorunsuz öğrencileri ile kurdukları iyi ilişki seviyesine ulaşamadıkları belirtilmiştir. Bu döngü ile gerçekleşen bir netice deolumsuz sınıf ortamı oluşturulmasıdır. Howes (2000: 201) hazırladığı bu çalışmada öğretmenlerin sınıfların sosyal duygusal ortamlarının oluşturulmasındaki önemini vurgulamıştır. Daha küçük yaşlardaki öğrencilere eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenlerin hizmetçi eğitimler olarak bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiği önerisini ifade etmiştir.

Öğretmenler, öğretme becerilerinin ötesinde, öğretmek için gerekli olan dayanıklılığı ve yenilikçiliği somutlaştıran duygusal kapasiteyi de geliştirmelidir. Öğretmenlerin duyguları düzenleme yeteneklerine olan inançlarına atıfta bulunan öz-yeterlikleri, öğretmenlerde empatinin gelişmesine ve gücüne katkıda bulunabilir (GoroshitveHen, 2016: 2). Öz-yeterlik, öğretmenlerin işlerinin sorumluluklarını başarılı bir şekilde

yerine getirip getiremeyeceklerine ilişkin duygu, düşünce ve zorlukları yönetme becerilerine ilişkin algısıdır (Şahin, 2017: 118). Duygusal öz-yeterlik veya öğretmenlerin duyguları verimli ve doğru bir şekilde bir duygusal öz-düzenleme yöntemi olarak işleme konusundaki kendi becerilerini yargılama yeteneği, öğretmenlerin empati ve öz-yeterliğini yordamaktadır (Goroshit ve Hen, 2016: 2). İyi oluş, sosyallik ve benlik saygısı gibi özellikler, öğretmen adaylarında öz yeterliliği yordayabilir (Şahin, 2017: 118). Hen ve Goroshit (2016: 2), öğretmenlerin duygusal öz yeterliğinin öğretmenlerin empatisi üzerinde doğrudan ve dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ve bir öğretmenin öğretme yeteneklerine olan inancının bu ilişkiye aracılık ettiğini bulmuşlardır. Duyguları tanımlama ve düzenleme yeteneklerine güçlü inancı olan öğretmenler, çocuklarla etkileşim kurarken empati sergiler; bu, kendi öğretme yeteneklerine olan inançlarının kısmen aracılık ettiği bir durumdur (Hen ve Goroshit, 2016: 2). Öğretmenlerin duygusal ve öğretme öz-yeterlikleri empatiyi destekler ve öğretmenlerdeki sosyal-duygusal yeterliliklerin daha geniş yapısını temsil eder (Hen ve Goroshit, 2016: 2).

Empati ve öz yeterlik, öğretmenlerin genel sosyal-duygusal yeterliliğine katkıda bulunan birbiriyle ilişkili özelliklerdir. Empati, başkalarının düşüncelerini ve duygularını belirleme ve uygun duygusal tepkilerle karşılık verme yeteneği olarak tanımlanır, böylece öğretmenlerin çocukların davranışlarını anlamasını ve tahmin etmesini sağlar (Hen ve Goroshit, 2016: 2). Öğretmenlerin ebeveynlerle olan ilişkilerini incelerken, özellikle zorlayıcı davranışlar sergileyen çocukları olan aileleri desteklerken daha karmaşık dinamiklerle meşgulken, empati, öğretmenlerin ebeveynlerin duygularını hissetmesini ve anlamasını, bu anlayışı ebeveynlere etkili bir şekilde iletmesini ve anında karşılık vermesini sağlar (Peck, Maude ve Brotherson, 2015: 269).

Çocuklara ve ailelere karşı empati sergileyen öğretmenler, tüm çocukları aktif hale getirmeyi öğretim felsefelerinin bir parçası olarak görür ve bu nedenle aile kültürünü daha iyi anlayabilir ve buna yanıt verebilir ve ebeveynlerle anlamlı konuşmalar yapabilir (Peck ve diğerleri, 2015: 269). Öğretmenlerde empati, çocukların ve ailelerin farklı bakış açılarının anlaşıldığı, saygı duyulduğu ve çözüme kavuşturulduğu, aynı zamanda çocuklar için bu davranışı modelleyen bir öğrenme ortamı sağlar (Peck ve diğerleri, 2015: 269).

Araştırma sonuçları, duygularını öz düzenleme konusunda kendi becerilerine güçlü bir

inancı olan öğretmenlerin, duygularını ve sınıflarında karşılaştıkları zorlukları yönetmek için daha donanımlı olduklarını göstermektedir (Hen ve Goroshit, 2016: 2). Güçlü bir empati duygusuna sahip öğretmenler, ebeveynlerle ortak olduklarında, ailenin ve kültürün rolünü daha iyi içselleştirebildiler ve bunun sonucunda çocuklar için olumlu duygusal davranışlar için rol model olma kapasitelerini ortaya çıkarabildiler (Peck ve diğerleri, 2015: 269). Öğretmenler, çocukların duygularına dair daha derin bir anlayışa sahip olmalarını ve ayrıca bir çocuğun duygularını nasıl ifade edeceğini tahmin etme becerisini sağlayan empati becerilerini de sergileyebilmelidirler (Hen ve Goroshit, 2016: 2).

Araştırmalar, çocukların duygularına karşı daha ılımlı bir destekleyici yaklaşıma sahip öğretmenlerin, duygular hakkında daha fazla bilgi, hangi duyguları ifade edeceğini ayırt etme yeteneği ve bu duyguların öz düzenlemesi konusunda fayda sağlayabileceğini göstermiştir (Zinsser ve diğerleri, 2015: 474).

Empati ve öz yeterliliğin birbiriyle ilişkili özellikleri, öğretmenlerin genel sosyal duygusal yeterliliğine katkıda bulunmuştur; güçlü bir öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, kendi duygularını daha iyi düzenleyebilirler ve çocuklarda zorlayıcı davranışları yönetebilirler ve güçlü bir empati duygusu ile öğretmenler, çocukların duygularını daha iyi anlayabilir ve nasıl bir davranılması gerektiğini daha iyi tahmin edebilirler (Hen ve Goroshit, 2016: 2)

Karşısındakinin ne hissettiğini anlama becerisi yüksek olan bir öğretmen öğrencileriyle iyi etkileşim kurmakla beraber, öğrencisini merkeze alan ve sınıf iklimi ile birlikte öğrencisini de iyi yönde geliştiren sınıf ortamları oluşturabilmektedir (McAllister, Irvine, 2002: 440). Öğretmen temelli oluşan sınıf ortamlarında bireysel etki ön planda olduğu gibi empati becerisine sahip bir öğretmenin sınıf ortamında iş birliğini öne çıkaran ve daha verimli iletişim süreci ile öğrencilerin sosyalleşmesi geliştirilmektedir (Şahin, 1997: 2). Öğrencilerin gelişimlerinde en önemli rol modellerden olan öğretmenlerinde özsaygı yüksek olursa öğrencilerinde de bu alan gelişmektedir (Karataş, 2012: 101). Sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak birbirleri ile iletişimlerini geliştirecek, bu bağlamda da öğrencilerinde özsaygı da gelişme gösterecektir (Bilgiç, 2009: 33). Öğretmenlerin empati becerilerinin etkisiyle öğrencilerde özsaygı gelişimi sağlanacak ve bu bağlamda da olumlu bir sınıf ortamı oluşturulacaktır (Buckley, 1993: 111). Bu durumda karşısındakinin ne hissettiğini anlamabecerisi kadar özsaygı da derse giren

öğretmenler için en önemli değişkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

### 2.3. Öğretmen Sınıf Liderliği

Öğretmen sınıf liderliği, eğitim araştırmalarında giderek daha fazla ilgi gören bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram, öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin geleneksel algılanışının ötesine geçerek, onları etkili birer lider olarak konumlandırmaktadır. Öğretmen sınıf liderliği, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, motive eden ve yönlendiren bir dizi davranış ve uygulamayı içerir (York-Barr & Duke, 2004: 255; Çelik & Kocabaş, 2016: 2545).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da öğretmen liderliğinin önemini vurgulamaktadır. Beycioğlu ve Aslan (2012: 193) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'deki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemiş ve bu kavramın okul gelişimi için kritik bir faktör olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kılınç ve Receptoğlu (2013: 938) öğretmen liderliğinin okul kültürü ve öğretmen etkililiği üzerindeki olumlu etkisini vurgulamışlardır.

Öğretmen sınıf liderliğinin temel bileşenleri arasında etkili iletişim, öğrenci motivasyonunu artırma, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, öğrenci merkezli öğretim stratejileri uygulama ve sürekli mesleki gelişim yer almaktadır (Harris, 2005: 204; Töremen & Karakuş, 2008: 48). Bu bileşenler, öğretmenlerin sınıf içindeki rollerini daha stratejik ve etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanımaktadır.

Türkiye'de öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmalar, bu kavramın okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkisini de ortaya koymaktadır. Örneğin, Şişman (2016: 158) öğretmen liderliğinin, okulların öğrenen örgütlere dönüşmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Balcı (2014: 213), öğretmen liderliğinin okul iklimi ve öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

Öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesi için çeşitli stratejiler önerilmektedir. Darling-Hammond ve arkadaşları (2017: 5) tarafından yapılan bir çalışma, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Türkiye'de de benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin,

Özdemir ve Demircioğlu (2015: 460), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının, liderlik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen sınıf liderliğinin önündeki engeller de literatürde tartışılan konular arasındadır. Berry ve arkadaşları (2010: 309), zaman kısıtlamaları, meslektaş desteğinin eksikliği ve yönetim desteğinin yetersizliği gibi faktörlerin öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini zorlaştırabileceğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer engelleri tespit etmiştir. Örneğin, Koşar ve arkadaşları (2018: 256) tarafından yapılan bir araştırma, okul kültürü, yönetim desteği ve mesleki gelişim fırsatlarının eksikliğinin öğretmen liderliğinin önündeki başlıca engeller olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, öğretmen sınıf liderliği, eğitim araştırmalarında ve uygulamalarında giderek daha fazla önem kazanan bir kavram olmaya başlamıştır. Bu kavramın daha iyi anlaşılması ve uygulanması, öğrenci başarısının artırılması, okul etkililiğinin geliştirilmesi ve eğitim sisteminin genel kalitesinin yükseltilmesi için kritik öneme sahiptir (Çetin & Özdemir, 2018: 87).

Öğretmen sınıf liderliği, eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu liderliğin nihai amacı ve etkisi, öğrencilerin akademik başarılarında görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi liderlik davranışları, öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyerek akademik performanslarını şekillendirmektedir (Can, 2014: 75). Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini anlamak, eğitim araştırmalarının önemli bir odak noktasıdır. Dolayısıyla, öğretmen sınıf liderliğinin incelenmesinden sonra, bu liderliğin hedef aldığı temel çıktılardan biri olan öğrenci akademik başarısını ele almak, konunun bütünsel olarak anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir.

#### **2.4. Akademik Başarı**

Akademik başarı, eğitim sistemlerinin etkililiğini değerlendirmede kullanılan temel göstergelerden biridir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen, gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarını belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Hattie, 2009: 23). Türkiye'de, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının önemli bir ölçütü, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında elde ettikleri puanlardır. Bu bağlamda,

öğrencilerin LGS puanlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Akademik başarı, çok boyutlu bir kavram olup, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler genellikle bireysel, ailesel ve okul ile ilgili faktörler olarak kategorize edilmektedir (Sirin, 2005: 418). Bireysel faktörler arasında öğrencinin zekâ düzeyi, motivasyonu, öz-yeterlik inancı ve çalışma alışkanlıkları yer alırken, ailesel faktörler sosyo-ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi ve aile desteğini içermektedir (Ertürk, 2016: 87; Yılmaz & Sipahioğlu, 2012: 172). Okul ile ilgili faktörler ise öğretmen kalitesi, okul iklimi, eğitim kaynakları ve sınıf büyüklüğü gibi unsurları kapsamaktadır (Demirtaş, 2010: 208; Karaağaç & Threlfall, 2004: 55).

Türkiye'de yapılan çalışmalar, bu faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini desteklemektedir. Örneğin, Yılmaz ve Sünbül (2009: 156), öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Şenel ve arkadaşları (2014: 25) aile desteği ve sosyo-ekonomik durumun öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen faktörü, akademik başarıyı etkileyen en önemli okul içi değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Hattie (2009: 126) öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade etmektedir. Çelik (2011: 130), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Akademik başarıyı etkileyen bir diğer önemli faktör, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileridir. Durlak ve arkadaşları (2011: 417), sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade etmektedir. Kabakçı ve Owen (2010: 55) sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğrenci başarısını etkileyen okul düzeyindeki faktörler arasında okul iklimi ve okul kültürü de önemli bir yer tutmaktadır. Thapa ve diğerleri (2013: 369) olumlu bir okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin, Şenel ve Buluç (2016: 85) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik başarının ölçülmesinde kullanılan yöntemler de araştırmacılar tarafından tartışılan konular arasındadır. Standardize testler, not ortalamaları, öğretmen değerlendirmeleri ve performans göstergeleri gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Guskey, 2013: 4). Türkiye'de, özellikle LGS gibi yüksek riskli sınavların öğrenci başarısını ölçmedeki etkililiği ve bu sınavların öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkileri tartışma konusudur. Örneğin, Karakaya ve Kutlu (2012: 225), yüksek riskli sınavların öğrencilerde anksiyete ve stres düzeyini artırdığını ve bu durumun performanslarını olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

Akademik başarının uzun vadeli etkileri de araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Erken dönemdeki akademik başarı gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarını etkilemektedir (Jimersonve diğerleri, 2002: 453). Özdemir ve Kavak (2017: 328), ortaöğretim başarısının yükseköğretime geçiş ve üniversite başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Akademik başarıyı artırmaya yönelik müdahale programları da literatürde geniş yer tutmaktadır. Bu programlar genellikle öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılması, aile katılımının sağlanması ve okul ikliminin iyileştirilmesi gibi çeşitli boyutları içermektedir (Hattie, 2009: 45). Sarı ve Özgök (2014: 300) tarafından yapılan bir çalışma, akran öğretilimi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, öğrenci akademik başarısı, eğitim araştırmalarında ve uygulamalarında merkezi bir role sahiptir. Bu kavramın daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi, eğitim politikalarının oluşturulması, öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve okul etkililiğinin artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle Türkiye bağlamında, LGS gibi yüksek riskli sınavların öğrenci başarısını ölçmedeki rolü ve bu başarıyı etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için önemli katkılar sağlayacaktır.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Sosyal Duygusal Yetkinlikle İlgili Araştırmalar**

Durlak ve arkadaşları (2011), sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) programlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde,

tutumlarında, davranışlarında ve akademik performanslarında anlamlı gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Kabakçı ve Korkut (2008), ilköğretim öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için uygulanan bir programın etkilerini araştırmış ve öğrencilerin empati, iletişim ve problem çözme becerilerinde önemli iyileşmeler sağlandığını göstermiştir.

Elias ve arkadaşları (1997), sosyal ve duygusal öğrenmenin okul başarısının temel unsurlarından biri olduğunu savunmuşlardır. Araştırmacılar, SDÖ'nün akademik öğrenme ile entegre edilmesinin öğrencilerin hem kişisel hem de akademik gelişimlerini desteklediğini vurgulamışlardır. Zins ve Elias (2007), SDÖ programlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını, davranış problemlerini azalttığını ve akademik performanslarını iyileştirdiğini göstermiştir.

Cefai ve arkadaşları (2018), Avrupa'da sosyal ve duygusal eğitimin durumunu incelemiş ve SDÖ'nün akademik başarı, mental sağlık ve genel refah üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Türkiye'de Kabakçı ve Totan (2013), ilköğretim öğrencilerinin SDÖ becerilerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirmiş ve bu becerilerin ölçülmesinin eğitimciler ve araştırmacılara önemli bir katkı sunduğunu belirtmiştir.

Taylor ve arkadaşları (2017), SDÖ programlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen bir meta-analiz çalışmasında, bu programların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini, sosyal davranışlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkilerin uzun süre devam ettiğini göstermiştir.

Greenberg ve arkadaşları (2003), koordineli sosyal, duygusal ve akademik öğrenme programlarının öğrencilerin okul ve yaşam başarısı için gerekli becerileri geliştirmede en etkili yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de Totan (2014), SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umut üzerindeki olumlu etkilerini incelemiş ve bu becerilerin yaşam kalitesini artırdığını göstermiştir.

Brackett ve Rivers (2014), duygusal zekâ ve SDÖ'nün entegrasyonunun öğrenci başarısı için kritik olduğunu savunmuş ve duygusal zekânın SDÖ programlarının etkililiğini artırabileceğini belirtmiştir. Türkiye'de Kabakçı ve Korkut Owen (2010), sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçeğin Türkiye'deki eğitimciler ve araştırmacılar için geçerli ve güvenilir bir araç sunduğunu göstermiştir.

Jones ve arkadaşları (2015), SDÖ programlarının uzun vadeli maliyet-fayda analizini yapmış ve bu programlara yapılan yatırımların topluma önemli ekonomik faydalar sağladığını ortaya koymuştur. Schonert-Reichl ve arkadaşları (2015), SDÖ programlarının bilişsel kontrol, stres düzeyleri, sosyal davranışlar ve akademik performans üzerindeki olumlu etkilerini incelemiştir. Türkiye'de Akın ve arkadaşları (2016), SDÖ becerilerinin yaşam doyumunun önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir.

Mahoney ve arkadaşları (2018), SDÖ programlarının akademik başarı, davranışlar ve duygusal sıkıntılar üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Domitrovich ve arkadaşları (2017), okul çapında SDÖ programlarının öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bridgeland ve arkadaşları (2013), öğretmenlerin SDÖ'nün öğrenci başarısı üzerindeki kritik rolünü kabul ettiğini ve daha fazla eğitim almak istediklerini belirtmiştir. Weissberg ve arkadaşları (2015), SDÖ'nün okullarda uygulanmasının neden önemli olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiğini vurgulayarak, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri için kritik olduğunu belirtmiştir.

### **2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Araştırmalar**

Durlak ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, SDÖ programlarının etkililiğini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Araştırma, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik performanslarında önemli iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, SDÖ'nün öğrenci gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisini vurgulamaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar da SDÖ'nün önemini desteklemektedir. Örneğin, Kabakçı ve Korkut (2008) ilköğretim öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın etkililiğini araştırmıştır. Sonuçlar, programın öğrencilerin empati, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Türkiye bağlamında SDÖ programlarının potansiyel faydalarını ortaya koymaktadır.

Zins ve Elias (2007), SDÖ'nün akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma, SDÖ programlarının öğrencilerin okula bağlılığını artırdığını, davranış problemlerini azalttığını ve akademik performansı iyileştirdiğini göstermiştir. Bu araştırma, SDÖ'nün sadece sosyal ve duygusal becerileri değil, aynı zamanda akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Taylor ve arkadaşları (2017), okul temelli SDÖ programlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma, bu programların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini, tutumlarını, sosyal davranışlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkilerin uzun süreli olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, SDÖ programlarına yapılan yatırımların uzun

Jones ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir çalışma, SDÖ programlarının maliyet-fayda analizini yapmıştır. Araştırma, SDÖ programlarına yapılan yatırımların uzun vadede topluma önemli ekonomik faydalar sağladığını göstermiştir. Bu bulgu, SDÖ programlarının sadece eğitimsel değil, aynı zamanda ekonomik açıdan da değerli olduğunu ortaya koymaktadır. Schonert-Reichl ve arkadaşları (2015), bir sosyal ve duygusal öğrenme programının çocukların bilişsel kontrolü, stres düzeyleri, refah durumu, sosyal davranışları ve akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, programın tüm bu alanlarda olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu çalışma, SDÖ'nün çocukların genel gelişimi üzerindeki çok yönlü etkisini bir kez daha vurgulamaktadır.

Türkiye'de Akın ve diğerleri (2013), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumunu yordama gücünü araştırmıştır. Çalışma, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, SDÖ'nün akademik başarının ötesinde, öğrencilerin genel yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmalar SDÖ'nün öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ilişkileri, duygusal gelişimleri ve genel yaşam kaliteleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Hem uluslararası hem de Türkiye'de yapılan çalışmalar, SDÖ'nün eğitim sistemlerinde daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, SDÖ programlarının etkili bir şekilde uygulanması için öğretmen eğitimi, okul liderliği ve sistemik destek gibi faktörlerin de dikkate alınması gerektiği görülmektedir.

Greenberg ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırma, okul temelli önleme ve gençlik gelişimi programlarının etkililiğini incelemiştir. Çalışma, koordineli sosyal, duygusal ve akademik öğrenme programlarının, öğrencilerin okul ve yaşam başarısı için gerekli becerileri, tutumları ve davranışları geliştirmede en etkili yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, SDÖ'nün bütünsel bir eğitim yaklaşımı olarak önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da SDÖ'nün önemini desteklemektedir. Örneğin, Totan (2014) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumu ve umut üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin hem yaşam doyumunu hem de umudu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma, SDÖ'nün öğrencilerin genel yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkisini bir kez daha vurgulamaktadır.

Brackett ve Rivers (2014), duygusal zekâ ve sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, duygusal zekânın SDÖ programlarının etkililiğini artırabileceğini ve bu iki kavramın entegrasyonunun öğrenci başarısı için kritik olduğunu savunmuştur. Bu çalışma, SDÖ programlarının tasarımında duygusal zekâ kavramının da dikkate alınması gerektiğini önermektedir.

Türkiye'de Kabakçı ve Korkut Owen (2010), sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin (SDÖBÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, Türkiye'deki eğitimciler ve araştırmacılara, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunmuştur. Bu tür ölçme araçlarının geliştirilmesi, SDÖ programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Domitrovich ve arkadaşları (2017), okul çapında uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkililiğini araştırmıştır. Çalışma, bu tür programların öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini, davranışlarını ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu araştırma, SDÖ'nün okul çapında benimsenmesinin önemini vurgulamakta ve bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bridgeland ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan geniş çaplı bir anket çalışması, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun SDÖ'nün öğrenci başarısı için kritik olduğuna

inandığını ve daha fazla SDÖ eğitimi almak istediklerini göstermiştir. Bu çalışma, SDÖ'nün eğitim sistemine entegrasyonunda öğretmenlerin kritik rolünü ve sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de Esen-Aygun ve Şahin-Taşkin (2017), öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ve duygusal zekâ düzeylerini incelemiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarında SDÖ'ye daha fazla yer verilmesi gerektiğini ve öğretmen adaylarının bu konudaki yetkinliklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

### **2.5.3. Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin akademik başarıları ve okul iklimi üzerindeki etkileri nedeniyle eğitim araştırmalarında önemli bir yere sahiptir. Gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve liderlik becerilerinin, öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve genel eğitim deneyimleri üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Çelik (2011) tarafından yürütülen bir başka çalışmada da, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Hattie (2009) ise öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyerek, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığını vurgulamıştır. Leithwood ve Jantzi (2008), güçlü öğretmen liderliğinin olumlu bir okul kültürü oluşturmada ve öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Şahin (2011), öğretmen liderliğinin okul iklimi üzerindeki etkisini araştırmış ve öğretmenlerin liderlik rollerinin okul çapında da olumlu sonuçlar doğurduğunu bulmuştur. York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğinin tanımı ve etkilerine odaklanan çalışmalarında, öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Türkiye'de Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen ve yönetici görüşlerine dayanarak, öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için daha fazla destekleyici politika ve uygulamaya ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Uluslararası literatürde, Darling-Hammond (2000) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırma, öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul içi faktör olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen liderliğinin ve sınıf yönetimi becerilerinin önemini desteklemektedir.

Stronge ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan bir araştırma, etkili öğretmenlerin özelliklerini ve bu özelliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Türkiye'de Demirtaş (2012) tarafından yürütülen bir araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin, hem öğrenci başarısını hem de derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma, öğretmen sınıf liderliğinin çok yönlü etkilerini vurgulamaktadır.

Wenglinsky (2002) tarafından gerçekleştirilen geniş çaplı bir araştırma, öğretmen uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenme sürecindeki kritik rolünü desteklemektedir.

Türkiye'de Aksoy ve Işık (2008) tarafından yürütülen bir çalışma, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğrenci merkezli ve demokratik sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen liderlik stiline öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini bir kez daha vurgulamaktadır.

Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin, öğrenci davranışları ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, yüksek sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin sınıflarında daha az davranış problemi yaşandığını ve öğrencilerin daha

yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki öz-yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de Gökyer ve Özer (2014) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf atmosferi üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin sınıflarında daha olumlu bir atmosferin oluştuğunu ve öğrencilerinin daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen sınıf liderliğinin, sınıf iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki çok yönlü etkisini desteklemektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler de bu bölümde yer alacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal duygusal öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin derecesini belirlemek için kullanılan bir araştırma modelidir (Fraenkelve diğerleri, 2019: 338).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örnekleminin belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemikullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmaya katılacak bireylerin seçiminde araştırma konusuyla ilgili olup olmamasına göre araştırma grubunun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Verilerin toplanması sürecinde Türkiye geneli faaliyet gösteren bir özel okuldan LGS'ye girecek olan öğrenci ve öğretmenler veri toplama sürecine dâhil edilmiştir.

##### 3.2.1. Öğrencilere Ait Betimsel Veriler

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ve akademik başarıları ile öğretmenlerin sınıf liderliği özelliklerine odaklanan bu araştırma sürecinde çalışma grubunda 242

öğrenci yer almaktadır. Akademik başarı ve öğrenci sosyal duygusal öğrenme özelliklerine yönelik olarak öğrenci demografik bilgileri Tablo3.1’de ifade edilmektedir.

**Tablo 3.1: Çalışma grubuna ait betimsel veriler**

Cinsiyet	Kız	125	51.7
	Erkek	117	48.3
	Toplam	242	100.0
LGS Puan Dağılımı	0-300	53	21.9
	301-400	92	38.0
	401-500	97	40.1
	Toplam	242	100.0
Doğum Yılı	2008	15	6.2
	2009	215	88.8
	2010	12	5.0
	Toplam	242	100.0
Öğretmenleri İle İlişki	Kötü	11	4.6
	Orta	78	32.2
	İyi	153	63.2
	Toplam	242	100.0
Ekonomik Durum	Kötü	3	1.2
	Orta	152	62.8
	İyi	87	36.0
	Toplam	242	100.0
Kendine Ait Oda	Evet	225	93.0
	Hayır	17	7.0
	Toplam	242	100.0
Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresi (Dk./Saat)	Çalışmıyor	11	4.5
	1 saate kadar	29	12.0
	2	54	22.3
	3	63	26.0
	4	38	15.7
	5	19	7.9
	6	11	4.6
	7 -9 saat arası	11	4.6
	10 saat ve üzeri	6	2.4
	Toplam	242	100.0
Teknolojiyi Ders Çalışma Amaçlı Kullanma	Hayır	54	22.3
	Evet	188	77.7
	Toplam	242	100.0
LGS Hazırlıkta Kurs Desteği Alma	Evet	72	29.8
	Hayır	170	70.2
	Toplam	242	100.0
	Evet	111	45.9

LGS Hazırlıkta	Hayır	131	54.1
Özel Ders			
Destegi Alma	Toplam	242	100.0

Tablo 3.1’de görüleceği üzere cinsiyet dağılımı açısından dengeli bir yapı gözlenmektedir; katılımcıların %51.7’si (125 öğrenci) kız, %48.3’ü (117 öğrenci) erkektir. Yaş dağılımı açısından örneklem grubu oldukça homojendir; öğrencilerin büyük çoğunluğu (%88.8, 215 öğrenci) 2009 doğumludur.

Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanları incelenmiştir. Sonuçlar, örneklem grubunun akademik başarı açısından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %21.9’u 0-300 puan aralığında, %38’i 301-400 puan aralığında ve %40.1’i 401-500 puan aralığında yer almaktadır. Bu dağılım, farklı başarı seviyelerindeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme özelliklerini karşılaştırma imkanı sunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili faktörler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri öne çıkmaktadır. Öğrencilerin %63.2’si öğretmenleriyle ilişkilerini "iyi" olarak nitelendirirken, %32.2’si "orta", %4.6’sı ise "kötü" olarak değerlendirmiştir. Bu veriler, çoğu öğrencinin olumlu öğretmen ilişkilerine sahip olduğunu göstermektedir ve bu durum sosyal duygusal gelişimleri açısından olumlu bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ekonomik durum, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini etkileyebilecek önemli bir faktördür. Öğrencilerin %62.8’i orta, %36’sı iyi ve %1.2’si kötü ekonomik duruma sahip olduklarını belirtmiştir. Bu dağılım, örneklem grubunun çoğunlukla orta ve üst ekonomik seviyede olduğunu göstermektedir.

Çalışma ortamı ve alışkanlıkları, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkili olabilecek faktörlerdir. Öğrencilerin %93’ünün kendine ait bir odası bulunmaktadır, bu da uygun bir çalışma ortamına sahip olduklarını göstermektedir. Günlük ortalama ders çalışma süreleri incelendiğinde, en yüksek oran %26 ile günde 3 saat çalışanlarda görülmektedir. Bunu %22.3 ile 2 saat çalışanlar takip etmektedir. Bu veriler, öğrencilerin çoğunluğunun düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermektedir.

Teknoloji kullanımı, günümüz öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin %77.7’si teknolojiyi ders çalışma amaçlı kullandığını

belirtmiştir. Bu oran, öğrencilerin dijital okuryazarlık ve öz-yönetim becerilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Eğitim destekleri, öğrencilerin akademik gelişimlerine yönelik ek çabalarını yansıtmaktadır. Öğrencilerin %29.8'i kurs desteği alırken, %45.9'u özel ders desteği almaktadır. Bu veriler, öğrencilerin ve ailelerinin eğitime verdikleri önemi ve akademik başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabayı ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın örneklem grubu, akademik başarı düzeyleri, sosyal ilişkileri, çalışma alışkanlıkları ve eğitim destekleri açısından çeşitlilik gösteren bir yapıya sahiptir. Bu çeşitliliğin, öğrenci başarısı ile sosyal duygusal öğrenme özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek için yeterli bir veri seti sunduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmen ilişkileri, ekonomik durum, çalışma ortamı ve alışkanlıkları gibi faktörlerin, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamak için önemli olduğu ifade edilebilir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak şu ölçekler kullanılacaktır:

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda araştırma grubunun betimsel özellikleri ve araştırma sorularıyla ilişkili olan demografik bilgileri yer almıştır.

#### **3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (Öğrenci Formu)**

West, Buckley, Krachman ve Bookman (2018) tarafından geliştirilen ve orijinalinde 25 madde olan, Kılıç ve Alcı (2022) tarafından Türkçeye Uyarlanan ölçme aracı Türkçe formunda 19 maddeden oluşmaktadır. Öz yönetim, gelişim zihniyeti, öz yeterlilik ve sosyal farkındalık olmak üzere dört boyutlu ölçme aracının KMO katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans değerleri sırasıyla %16, %14, %11 ve %10 olmak üzere toplamda %51 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği (Öğrenci Formu)

25 maddeden oluşan etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere 4 boyuttan oluşan ve Karabağ Köse (2019) tarafından geliştirilen ölçme aracının KMO katsayısı .94 bulunmuştur. Açıklanan varyans değerleri sırasıyla %38, %6, %5 ve %4 olarak hesaplanmış, toplam açıklanan varyans %54 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci ve ikinci düzey DFA analizleri sonucunda geçerli bir yapı elde edilmiştir. İkinci Düzey DFA uyum indeksleri  $X^2/ sd= 2.43$ ; RMSA = .04; GFI = .91; CFI = .95; GFI = .93; AGFI = .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alphasayıları sırasıyla .84, .81, .74, .73 olmak üzere toplam ölçeğe ait katsayı ise .91 olarak belirlenmiştir.

### 3.3.4. Akademik Başarı

Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları olarak Lise Geçiş Sınavı (LGS) sonuçları alınmıştır. LGS Türkiye genelinde tüm 8. Öğrencilerin liselere yerleşmelerinde kullanılan objektif bir sınav olarak görülmektedir. Bu sınav öğrencileri akademik başarılarına göre sıralamakta ve seçmektedir. Öğrencileri akademik başarısında ayırt edici başarısı yüksek bir sınav olarak değerlendirilebilir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde Türkiye geneli faaliyet gösteren bir özel okul belirlenmiştir. Bu özel okulun İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Antalya ve Adana şubelerinde eğitim öğretime devam eden 242 8. Sınıf öğrencisi ve 242 öğretmene ulaşılarak veri toplama araçları ile veri toplama sürecine dâhil edilmişlerdir. Bu süreçte 1 öğrenci ile dersine giren 1 öğretmen eşleştirilerek veriler toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışma kapsamında basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan regresyon analizinin varsayımları analize başlamadan önce test edilmiştir. Öncelikle LGS Puanı olmayan bir kişi analiz dışı bırakılmıştır. Veride herhangi bir uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Uç değerleri belirlemek için standartlaştırılmış Z puanları hesaplanmıştır. Z puanı -

3,29'un altında olan üç kişi uç değer olduğu için veriden çıkarılmıştır. Ayrıca çok yönlü uç değerleri incelemek için Mahalonobis uzaklığı değerleri hesaplanarak, 16,266 ( $p < 0.001$ ) üzerinde olan bir kişi analiz dışı bırakılmıştır. Son olarak 237 kişi üzerinden hipotezler test edilmiştir.

Regresyon analizi için değişkenlerin tek ve çok değişkenli normal dağılıma sahip olması gerekliliğidir. Araştırma kapsamında değişkenlerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığı basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenmiş, tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımı incelendiğinde: çok değişkenli çarpıklık testinin anlamlı olmadığı ( $p = 0,47$ ,  $p > 0.005$ ), ancak çok değişkenli basıklık değerinin anlamlı olduğu ( $p = 0.0000$ ,  $p < 0.005$ ) görülmüştür. Son olarak çoklu bağlantı olup olmadığı CI (Condition Index) değerleri, VIF (VarianceInflationFactor) ve TV (Tolerance Value) değerleri ile incelenmiştir. Çalışmada CI değerleri 30'dan küçük olduğu, VIF değeri 10'dan küçük ve TV değer .10'dan büyük olduğu için değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır. Özetle regresyon analizi için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Yordanan değişken LGS puanı eşit aralık düzeyindedir ve basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde normal dağılımdan sapma göstermediği görülmüştür. Yordanan ve yordayıcı değişkenlerin doğrusal ilişkiye sahip olup olmadığı her iki yordayıcı değişkenin LGS puanları için ayrı ayrı saçılma grafikleri ile incelenmiş ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Hata puanlarının normal dağılıp dağılmadığı artık değerlerin histogram ve saçılma grafikleri ile kontrol edilmiş ve normal dağıldığı görülmüştür

Ayrıca tüm ölçeklerin DFA değerleri kontrol edilmiştir.

OSLO ölçeği 25 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Araştırma verisi ile yapılan DFA sonucunda  $\chi^2/df = 2,149$ , RMSEA= 0,069, CFI=0,910, TLI=0,899, SRMR= 0,048 olarak bulunmuştur. Ayrıca tüm maddelerin ilişkili oldukları faktörle ilişkilerinin bir ölçüsü olan faktör yük değerlerinin 0,30'dan yüksek olduğu görülmüştür.

SDÖÖ ölçeği 19 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Araştırma verisi ile yapılan DFA sonucunda  $\chi^2/df = 1,647$ , RMSEA= 0,052, CFI=0,922, TLI= 0,908, SRMR= 0,062 olarak bulunmuştur. Ayrıca tüm maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının 0,30'dan yüksek olduğu görülmüştür.

Varsayımların test edilmesinden sonra korelasyon, regersyon ve t- testi analizleri yapılmıştır.

Ayrıca çalışma kapsamında ulaşılan verilerin analiz edilmesinde fark testleri için SPSS paket programı yardımı ile t testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere yönelik yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda bulgular yazılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik tartışma ilgili literatür çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde ilk olarak araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik korelasyon analizleri ve ikinci olarak önerilen akademik başarının yordanmasınailişkin gerçekleştirilen regresyon analizi bulgularına, üçüncü olarak araştırmada ele alınan değişkenlerin (öğretmen sınıf liderliği, sosyal duygusal öğrenme ve akademik başarı) cinsiyete göre t testi bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin korelasyon analizlerine ait veriler Tablo 4.1 de sunulmuştur.

**Tablo 4.1: Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizleri**

Korelasyon Analizleri	ÖSLÖ	SDÖÖ	LGS Puanı
ÖSLÖ	1		
SDÖÖ	0.303**	1	
LGS Puanı	0.078	0.368**	1

\*\* p<.001

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği toplam puanı ile Öğretmen Sınıf Liderliği toplam puanı ve LGS puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği toplam puanı ile LGS Puanı arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderlik ölçeği puanlarının, SDOO puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2: Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Puanlarının Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış		Sig.
	B	Std. hata	Beta	t	
Sabit	10,365	,727		14,252	,000
OSLO	,235	,048	,303	4,876	,000

R=0,303; R<sup>2</sup>=0,092, Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0,088

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, OSLO değişkeninin SDOO puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (t = 4,876; p < .05). Buna göre, OSLO değişkeni ile kurulan model SDOO puanlarındaki değişimin %9,2’sini açıklamaktadır. SDOO puanlarındaki değişimin %90,8’i ise bu araştırmada kullanılmayan başka değişkenlerce açıklanmaktadır. Bütün bu bulgular doğrultusunda, aşağıdaki gibi bir regresyon eşitliği kurulabilir:

$$10,365 + 0,235 \text{ SDOOOSLO} + \text{hata}$$

Regresyon eşitliğine göre OSLO puanlarındaki bir birimlik artış ile SDOO puanlarında 0,235 birimlik artış beklenmektedir.

#### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Buna göre SDOO puanların LGS puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyinin, LGS puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarının LGS Puanlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Model	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		Sig.
	B	Std. hata	Beta	t	
Sabit	196,993	29,058		6,779	,000
SDOO	12,564	2,071	,368	6,067	,000
R=0,368; R <sup>2</sup> =0,135, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,132					

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, SDOO değişkeninin LGS puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (t = 6,067; p < .05). Buna göre, SDOO değişkeni ile kurulan model LGS puanlarındaki değişimin %13,5'ini açıklamaktadır. LGS puanlarındaki değişimin %86,5'i ise bu araştırmada kullanılmayan başka değişkenlerce açıklanmaktadır. Bütün bu bulgular doğrultusunda, aşağıdaki gibi bir regresyon eşitliği kurulabilir:

$$196,993 + 12,564 \text{ SDOO} + \text{hata}$$

Regresyon eşitliğine göre SDOO puanlarındaki bir birimlik artış ile LGS puanlarında 12,564 birimlik artış beklenmektedir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.4' te ifade edilmektedir.

**Tablo 4.4: Öğrencilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Etkileşim	K	122	3.82	-1.261	235	.208
	E	115	3.96			
Motivasyon	K	122	3.99	-.742	235	.459
	E	115	4.07			
Sınıf İçi Süreçler	K	122	3.58	-.794	235	.428
	E	115	3.68			
Okul Dışı Süreçler	K	122	3.16	-1.554	235	.122
	E	115	3.34			
OSLO - Toplam	K	122	14.55	-1.283	235	.201
	E	115	15.05			

Öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği ölçeği etkileşim boyutu sahip oldukları cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin etkileşim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = 1.261, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama etkileşim puan ortalamaları  $\bar{x}=3.82$  iken, erkek öğrencilerin ortalama etkileşim puanının  $\bar{x}= 3.96$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.208 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -.742, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama motivasyon puan ortalamaları  $\bar{x}=3.99$  iken, erkek öğrencilerin ortalama motivasyon puanının  $\bar{x}= 4.07$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.459 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sınıf içi süreçler puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -.794, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama sınıf içi süreçler puan ortalamaları  $\bar{x}=3.58$  iken, erkek öğrencilerin ortalama sınıf içi süreçler puanının  $\bar{x}= 3.68$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.428 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okul dışı süreçler puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -1.554, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama okul dışı süreçler puan ortalamaları  $\bar{x}=3.16$  iken, erkek öğrencilerin ortalama okul dışı süreçler puanının  $\bar{x}= 3.34$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.122 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -1.283, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama sınıf liderliği ölçeği toplam puan ortalamaları  $\bar{x}=14.55$  iken, erkek öğrencilerin ortalama sınıf liderliği ölçeği toplam puanının  $\bar{x}= 15.05$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.201 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.5’ de ifade edilmektedir.

**Tablo 4.5: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Öz Yönetim	K	122	3.31	-.843	235	.400
	E	115	3.39			
Gelişim Zihniyeti	K	122	3.80	.068	235	.946
	E	115	3.79			
Öz Yeterlilik	K	122	3.23	-.869	235	.386
	E	115	3.35			
Sosyal Farkındalık	K	122	3.45	.924	235	.357
	E	115	3.36			
SDOO- Toplam	K	122	13.79	-.340	235	.734
	E	115	13.89			

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği öz yönetim boyutu sahip oldukları cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin öz yönetim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -.843, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama öz yönetim puan ortalamaları  $\bar{x}=3.31$  iken, erkek öğrencilerin ortalama öz yönetim puanının  $\bar{x}= 3.39$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.400 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin gelişim zihniyeti düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = .068, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama gelişim zihniyeti puan ortalamaları  $\bar{x}=3.80$  iken, erkek öğrencilerin ortalama gelişim zihniyeti puanının  $\bar{x}= 3.79$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.946 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek

öğrencilerin öz yeterlilik puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -.869, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama öz yeterlilik puan ortalamaları  $\bar{x}=3.23$  iken, erkek öğrencilerin ortalama öz yeterlilik puanının  $\bar{x}= 3.35$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.386 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sosyal farkındalık puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = .924, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama sosyal farkındalık puan ortalamaları  $\bar{x}=3.45$  iken, erkek öğrencilerin ortalama sosyal farkındalık puanının  $\bar{x}= 3.36$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.357 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = -.340, p > 0.05$ ]. Kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplam puan ortalamaları  $\bar{x}=13.79$  iken, erkek öğrencilerin ortalama sosyal duygusal öğrenme ölçeği toplam puanının  $\bar{x}= 13.89$  olduğu, ancak hesaplanan “p” değeri 0.734 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4.6’ da ifade edilmektedir.

**Tablo 4.6: Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	t	sd	p
Akademik	K	125	369.95	0.27	235	0.78
Başarı	E	117	366.94			

Öğrencilerin akademik başarı durumlarının sahip oldukları cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir [ $t_{(235,75)} = 0,273, p > 0,05$ ]. Kız öğrencilerin ortalama akademik başarı puan ortalamaları  $\bar{x}=369,95$  iken, erkek öğrencilerin ortalama akademik başarı puanının  $\bar{x}= 366,94$  olarak gerçekleşmektedir. Ancak, hesaplanan “p” değeri 0,785 olduğundan, farkın istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı görülmektedir. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf liderliği davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf liderliği davranışlarının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki birçok çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Jennings ve Greenberg (2009: 491) sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini destekleyen olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yalçın(2020) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin olumlu sınıf iklimi yaratmada benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin dolayısıyla sınıf liderliği davranışlarının etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Schonert-Reichl (2017: 142) öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin ve genel iyi oluş hallerinin, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ve akademik sonuçları üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerinin, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini destekleyen bir faktör olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal duygusal becerilerin

gelişiminin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Durlak ve arkadaşları (2011: 417) sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin akademik performanslarında bir artış gözlemlendiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de Kabakçı ve Owen (2010: 411) tarafından yapılan bir araştırmada ise, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Jones ve arkadaşları (2015: 2283) erken çocukluk dönemindeki sosyal-duygusal becerilerin, ilerleyen dönemlerde akademik başarıyı yordadığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, sosyal duygusal öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğrudan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen davranışlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini düşündürmektedir. Hattie (2009: 126) öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak, çalışmamızda bu doğrudan ilişki gözlenememiştir. Bu durum, öğretmen liderliğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Türkiye'de yapılan bir çalışmada Köse (2019) öğrencilerin okul başarıları üzerinde öğretmen sınıf liderliği olgusunun etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, bizim çalışmamızda gözlemlenen dolaylı etkiyi destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, sosyal duygusal öğrenmenin hem öğretmen sınıf liderliği hem de akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim politikalarında ve uygulamalarında sosyal duygusal öğrenmeye daha fazla önem verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

### **5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırma bulguları, öğretmen sınıf liderliğinin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğretmen sınıf liderliği, sosyal duygusal öğrenmedeki varyansın %9,2'sini açıklamaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki benzer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Collie ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan longitudinal çalışmada, öğretmen liderlik

davranışlarının öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf içi liderlik uygulamalarının öğrencilerin sosyal duygusal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Jones ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışması da öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğretmen liderlik davranışlarının sosyal duygusal öğrenme üzerindeki kritik rolünü doğrulamaktadır.

Modelin açıkladığı varyans oranının (%9,2) görece düşük olması, sosyal duygusal öğrenmenin çok faktörlü yapısıyla açıklanabilir. Schonert-Reichl ve arkadaşları (2021), sosyal duygusal gelişimin aile, akran ilişkileri, okul iklimi ve toplumsal faktörler gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Oberle ve arkadaşları (2021) sosyal duygusal öğrenmenin ekolojik bir perspektiften ele alınması gerektiğini ve öğretmen etkisinin diğer bağlamsal faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu sonuç, Jennings ve Greenberg'in (2009: 491) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimini destekleyen olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada (Öntaş, Okut, 2017) ise, özel okullardaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiş öğretmen liderliği davranışlarının sınıf yönetimi yaklaşımlarını etkilediği ifade edilerek öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişim süreçlerinde sınıf liderliği kavramının önemine dikkat çekilmiştir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bulguları, sosyal duygusal öğrenmenin öğrencilerin LGS puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal duygusal öğrenme, akademik başarıdaki varyansın %13,5'ini açıklamaktadır. Bu sonuç, sosyal duygusal becerilerin akademik başarıya katkısını gösteren çok sayıda araştırma bulgusunu desteklemektedir. Örneğin, Corcoran ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen

sistemik derleme çalışmasında, sosyal duygusal becerilerin akademik performansını artırdığı bulunmuştur.

Bu bulgu, sosyal duygusal öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin teorik açıklamalarla da tutarlıdır. McKown (2019) sosyal duygusal becerilerin öz-düzenleme, motivasyon ve akademik dayanıklılık gibi öğrenmeyi destekleyen süreçleri güçlendirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Jagers ve arkadaşları (2019) sosyal duygusal yetkinliğin akademik görevlere odaklanma, stres yönetimi ve etkili çalışma stratejileri geliştirme gibi akademik başarıyı destekleyen davranışları artırdığını vurgulamaktadır.

Modelin açıkladığı varyans oranı (%13,5), sosyal duygusal öğrenmenin akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Mayer ve arkadaşlarının (2014) araştırması da benzer bir etki büyüklüğü rapor etmiş ve sosyal duygusal becerilerin akademik performansı yordamadaki rolünü doğrulamıştır. Yine Durlak ve arkadaşları (2011: 417) sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin akademik performanslarında bir artış gözlemlemişlerdir. Türkiye bağlamında, Şahin (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ise akademik yılmazlık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik birlikte akademik yılmazlığın %41'ini açıkladığı ifade edilmiştir. Buradan hareketle sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin öğrencilerin akademik yılmazlıklarında ve dolayısıyla akademik başarıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sınıf liderliği davranışlarının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini yordadığı ve sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin ise akademik başarıyı yordadığı görülmektedir. .

Bu bulgular, eğitim süreçlerinde sosyal duygusal öğrenmenin önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin hem sosyal duygusal gelişimlerini sağladığı, sosyal duygusal gelişimini sağlayan öğrencilerin de akademik başarılarının yükseldiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sınıf liderliği öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi ve dolayısıyla akademik başarıları açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda elde edilen cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulgular, öğretmen sınıf liderliği algısı, sosyal duygusal öğrenme ve akademik başarı boyutlarında ele alınarak ve ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Buna göre; elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğretmen sınıf liderliği algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında (etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler, okul dışı süreçler) ve toplam puanda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin cinsiyetlerine bakılmaksızın öğretmenlerinin sınıf liderliği davranışlarını benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ertürk (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin oluşturduğu metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere göre öğretmen kavramı incelenmiştir. Buna göre öğrenciler tarafından en çok bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen olarak algılanmıştır. Bu öğrencilerin öğretmene yönelik algılarının olumlu yönde gerçekleştiğini göstermektedir. Bununla birlikte literatürde öğrencilerin öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilememiştir (Tschannen-Moran ve Gareis 2015; Ogurlu ve diğerleri 2015).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucudur. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında (öz yönetim, gelişim zihniyeti, öz yeterlilik, sosyal farkındalık) ve toplam puanda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Taylor ve diğerleri (2017) tarafından çalışmada sosyal duygusal öğrenme programlarının etkilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Ancak Türkiye özelinde yapılan bir başka çalışmada ise sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre daha yüksek gerçekleştiği ifade edilmiştir (Kabakçı ve Korkut, 2010). Bu farklılık, araştırma bağlamı, kullanılan ölçme araçları veya örneklem özellikleri gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanları

açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, uluslararası literatürde Voyer ve Voyer (2014: 1174) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, akademik başarıdaki cinsiyet farklılıklarının çok küçük olduğu ve zaman içinde azaldığı tespit edilmiştir. Öte yandan, MEB'in 2019 yılı LGS değerlendirme raporuna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği belirtilmiştir (MEB, 2019). Bu farklılık, bizim çalışmamızın örneklem büyüklüğü, bölgesel faktörler veya diğer demografik özelliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öğretmen sınıf liderliği algısı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik başarı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Ancak, literatürdeki farklı bulgular göz önüne alındığında, bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma bulguları ve tartışmalar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Öğretmenlere sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici sınıf liderliği becerileri konusunda sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu eğitimlerde etkili sınıf yönetimi stratejileri, öğrenci motivasyonunu artırıcı teknikler, olumlu sınıf iklimi oluşturma becerileri ve sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici öğretim yöntemleri üzerinde durulmalıdır.

Okullarda sosyal duygusal öğrenme programları sistematik bir şekilde uygulanmalıdır. Bu programlar okul çapında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı, öğretmen, öğrenci ve velilerin aktif katılımı sağlanmalı ve program çıktıları düzenli olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin öz-yönetim becerilerini destekleyici etkinlikler planlamalı, gelişim zihniyetini teşvik edici geri bildirimler vermeli, sosyal farkındalığı artırıcı grup çalışmaları düzenlemeli ve öz-yeterliliği güçlendirici başarı deneyimleri oluşturmalarıdır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerini geliştirebilecekleri mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaları, sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen okul kültürü inşa etmeli ve veli işbirliğini güçlendirecek mekanizmalar kurmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Öğretmen sınıf liderliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Karma yöntem araştırmaları ile değişkenler arasındaki ilişkilerin nitel boyutları derinlemesine incelenmeli ve farklı örneklem grupları ve eğitim kademeleriyle çalışmalar tekrarlanmalıdır.

Öğretmen sınıf liderliğinin akademik başarıya etkisinde motivasyon, öz-düzenleme ve sınıf iklimi gibi aracı değişkenlerin rolü araştırılmalıdır. Sosyal duygusal öğrenmenin farklı akademik başarı göstergeleri üzerindeki etkisi incelenmeli ve öğretmen sınıf liderliği davranışlarının sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkisinde okul kültürü ve ikliminin rolü araştırılmalıdır.

Öğretmen sınıf liderliği davranışlarını değerlendiren gözlem araçları geliştirilmelidir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek performans göstergeleri oluşturulmalı ve akademik başarı ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen ölçme araçları geliştirilmelidir.

### **5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler**

Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf liderliği becerileri zorunlu ders olarak yer almalı, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımları müfredata entegre edilmeli ve uygulama odaklı eğitim fırsatları artırılmalıdır.

Eğitim politikalarında sosyal duygusal öğrenme ulusal eğitim programlarına dahil edilmeli, öğretmenlerin mesleki gelişiminde sınıf liderliği becerilerine öncelik verilmeli ve okullarda sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici programlar için kaynak tahsisi yapılmalıdır.

Değerlendirme sistemlerinde öğretmen yeterliklerinde sınıf liderliği becerileri dikkate alınmalı, okul değerlendirmelerinde sosyal duygusal öğrenme çıktıları göz önünde bulundurulmalı ve akademik başarının yanı sıra sosyal duygusal gelişim de izlenmelidir.



## KAYNAKÇA

- Acosta, D., & Vasco, C. (2013). *Habilidades, Competencias y Experticias: Más Allá del Saber qué y el Saber Cómo* (1. baskı). Bogotá, Colombia: Unitec.
- Aksoy, N., & Işık, H. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 1-16.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Andreas, J.B. & Smukler, D. (2021) The influence of social and emotional learning skills on students' levels of school connection and outcomes: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 106, 1-20.
- Arens, K., & Morin, A. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800–813.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*, 58(4), 276-285.
- Arthur-Kelly, M., Farrell, G., De Bortoli, T., Lyons, G., Hinchey, F., Ho, F. C., ... Fairfax, W. (2016). The reported effects of a systematic professional learning program on the knowledge, skills, and concerns of Australian early childhood

- educators who support young children displaying or at risk of challenging behaviours. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(2), 131–149. doi:10.1080/1034912x.2016.1181258
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11, 153–168.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2016). Temperament in the classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4–14. doi:10.1177/0165025416644077
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 642-658.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning. *Center for Teaching Quality*.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bisquerra-Alzina, R.; Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*. 10, 61–82

- Blair, C., & 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), 1-13.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., ... & Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530-1546.
- Bott, D., Kaufman, S. B., Escamilia, H., Kern, M. L., Krekel, C., Schlicht-Schmalzle, R., et al. (2017). The state of positive education. In *World government summit*. <http://www.ipositive-education.net/ipensstate-of-positive-education-report/>.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368-388). Routledge.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2012). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(1), 88-103.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Buckley, F. (1993). *Empathic Climate And Learning Outcomes: A Study Of Teaching Empathy In Relation To Mathematics Learning Outcomes*. Dublin City University, Ireland
- Burke, R.W. (2002). Social and Emotional Education in the Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3), 108-111.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Ceci, S., Barnett, S., & Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: The overlooked multiplier effect. *In The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (ss. 70–92). Cambridge University Press.
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. NESET II report. Publications Office of the European Union.
- Collaborative for Academic, *Social, and Emotional Learning* (2022). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Collaborative for Academic, *Social, and Emotional Learning*. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, *Social, and Emotional Learning*. (2020). CASEL's SEL framework. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/CASEL-SEL-Framework-10.2020-1.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (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. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral. Development*. 44, 76–87

- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102872.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Committee for Children. (2011). *Second Step: Social- emotional skills for early learning*. Seattle: Author.
- Conroy, M., Sutherland, K., Algina, J., Wilson, R., Martinez, J., & Whalon, K. (2015). Measuring teacher implementation of the BEST-in-CLASS intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 1–12.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2021). 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*, 33, 100290.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448-2457.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570.

- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Çağlayan, M. (2019). *İki Farklı Sınıf Öğretmeninin Oluşturduğu Sınıf Ortamı ve Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-146.
- Çelik, K., & Kocabaş, İ. (2016). Öğretmenlerin sınıf liderliği becerileri ile etkili sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 2543-2557.
- Çelik, V. (2011). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, M., & Özdemir, A. (2018). Öğretmen liderliğinin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 83-92.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Deans, J., Klarin, S., Liang, R., & Frydenberg, E. (2017). All children have the best start in life to create a better future for themselves and for the nation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 78–86. doi:10.23965/ajec.42.4.09
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L., Miller, C. F., Fabes, R., Martin, C., Kochel, K. P., & Updegraff, A. A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science*, 17, 903–913.
- DeMeulenaere, M. (2015). Promoting social and emotional learning in preschool. *Dimensions of Early Childhood*, 43(1), 8-10.

- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. In M. Şişman & S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* (pp. 1-29). Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262. doi:10.1177/1476718x13497354
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014.). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development* 23(4), 426–454. doi.org/10.1002/icd.1840
- Denham, S. A., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. K. S. Peter & H. H. Craig (Ed.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1111/b.9780631217534.2004.x>Halberstadt,
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Dinallo, A. M. (2016). Social and emotional learning with families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147–158. doi:10.5539/jel.v5n4p147
- Division for Early Childhood. (2017). Position statement on challenging behavior and young children. *Zero to Three* 38(2), 33-42.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ertürk, R. (2016). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 82-92.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.

- Esen-Aygun, H., & Şahin-Taşkin, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(1), 1-18.
- Esen-Aygun, H., & Salim-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205–215.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. In University of Chicago consortium on Chicago school research.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of preschool type and teacher–child relational quality with young children's socialemotional competence. *Early Education and Development*, 25(3), 399-420. doi:10.1080/10409289.2013.801706
- Garrido, P., & Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista Comunicación Vivat Academia*, 19, 108–123.

- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and teaching*, 22(7), 805-818.
- Gökyer, N., & Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 691-712.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1). <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Guskey, T. R. (2013). Defining student achievement. J. Hattie & E. M. Anderman (Ed.), *International guide to student achievement* (pp. 3-6). Routledge.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education & Development*, 23(6), 809-832.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. R. Pianta, K. S., & Cox, M. (Ed.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (s. 49-84). Brookes Publishing.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool

- children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571. doi:10.1016/j.ecresq.2015.09.005
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1). doi:10.1080/2331186x.2016.1151996
- Herndon, L. C., (2021). *The Social Emotional Competence of Teachers and Their Responses to Children with Challenging Behaviors* (Yayınlanmamış doktora tezi). Walden University, Minnesota-USA.
- Hoang, K. (2016). Teaching social and emotional skills to students in Vietnam: Challenges and opportunities teaching. *AsTen Journal of Teacher Education*, 1(1), 10
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556.
- Housman, D. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, (1), 1. doi:10.1186/s40723-017-0038-
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*. 9(2), 191-204.
- Huitt, W. G., & Dawson, C. (2018). Social development: Why it is important and how to impact it. W. Huitt (Ed.), *Becoming a Brilliant Star: Twelve core ideas supporting holistic education* (s. 123–146). *La Vergne : IngramSpark*. <https://www.edpsycinteractive.org/papers/2018-07-huitt-dawson-brilliant-star-social.pdf>
- Humphries, M. L., Strickland, J., & Keenan, K. (2014). African American preschoolers' social and emotional competence at school: The influence of

teachers and mothers. *Journal of Education*, 194(1), 11-18.  
doi.org/10.1177/002205741419400104

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotion, sociality, and the brain's default mode network: Insights for educational practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211-219.

Immordino-Yang, M. H., & Gotlieb, R. J. (2018). An evolving understanding of social emotions from a mind, brain, and education perspective. *Educational Psychologist*, 53(2), 98-113.

Inna, N. D. (2017). *Social and emotional learning and preservice teacher education: Assessing preservice teachers' knowledge, beliefs, and attitudes* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Texas. Texas  
<https://www.proquest.com/docview/2009353040>

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.

Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and selfcompassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jimerson, S. R., Egeland, B., & Teo, A. (2002). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 452-466.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54, 129–143.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. *Aspen Institute*. Retrieved from <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidencebase-learn/>
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme ihtiyaçları. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 69-80.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.

- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaç, M. K., & Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: The impact of the work setting. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 137-144.
- Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16.
- Karakaya, İ., & Kutlu, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı'nın öğrencilerde oluşturduğu sınav kaygısının psiko-sosyal faktörler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(1), 224-232.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 97 – 114.
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science teaching*, 54(5), 586-614.
- Kılıç, C.; Alcı, B (2022). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçme Aracının Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 13 (1), 38-50.
- Kılınç, A. Ç., & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kihlstrom, J.,& Cantor, N. (2011). Social intelligence. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (1. baskı, Vol. 3, s.564–581). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.

- Knigge, M., Krauskopf, K., & Wagner, S. (2019). Improving socio-emotional competencies using a staged video-based learning program? Results of two experimental studies. *Frontiers in Education*, 4(1), 1-12.
- Koşar, S., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, D. (2018). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 253-272.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: *Predictors of children's early school adjustment?*. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How Teachers Become Leaders: Learning from Practice and Research. Series on School Reform*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool.

*Child and Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1

- Louie, J. Y., Wang, S., Fung, J., & Lau, A. (2015) Children's emotional expressivity and teacher perceptions of social competence: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 497–507. doi:10.1177/0165025414548775
- Lozano-Pena, G., Saez-Delgado, F., Lopez-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., Van Ausdal, K., & diğerleri. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 1–14.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151–176.
- Maslow, A.H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

- Mayer, A., S. Woulfin, and L. Warhol. 2014. "Moving the Center of Expertise: Applying a Communities of Practice Framework to Understand Coaching in Urban School Reform." *Journal of Educational Change* 16 (1): 101–123. doi:10.1007/s10833-014-9236-y
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of teacher education*, 53(5), 433-443.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), s33-47.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Socioemotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3). doi: 10.1177/2332858415603959
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54, 205–221.
- McKown, C. (2019). *Student Social and Emotional Competence Assessment: The Current State of the Field and a Vision for Its Future*. Chicago, IL, USA: CASEL.
- MEB. (2019). 2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 7*. Ankara
- Merrel, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K., Buchanan, R. (2008). Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Education* 38(2), 164–173. doi:10.1177/0165025413519014

- Miller, R. L., Dunsmore, J. C., & Smith, C. L. (2015). Effortful control and parents' emotion socialization patterns predict children's positive social behavior: A person-centered approach. *Early Education & Development*, 26(2), 167–188. doi: 10.1080/10409289.2015.975034
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education & Development*, 24(7), 1020-1042
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T., Rasmusson, M., Jugović, I., Lund Nielsen, B., Rozman, M., ve diğerleri. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100304.
- Naranjo, Á., Celis, L., & Blandón, O. (2017). Las competencias docentes profesionales: Una revisión del sentido desde diferentes perspectivas. *Revista Educación y Pensamiento*, 24, 6–17.
- Naz, M., Karakoç, A., Erdal, C., & Doğan, M. (2024). SINIF İÇİ İLETİŞİM VE İLİŞKİLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ROLÜNE DAİR BİR GÖZLEM ÇALIŞMASI. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 16, 225-231.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985.
- Norris, J.A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42 (4), 313-318.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H.; Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic (ED); & ICF International. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (Part 1 of 4) (REL 2017-245). *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. Erişim

- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools, 57*, 1741–1756.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools, 57*, 1741–1756.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine, 159*, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>.
- OECD. (2014). *Competency Framework*. [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf) adresinden 17 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., & Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (46)*, 67-83.
- O'Kon-Singer, M. K., Frenkel, T., Porat, R., Bornstein, M. H., Liccione, D., Pine, D. S., & Hendler, T. (2022). Teachers' emotional support is linked with attenuated threat response and better cognitive performance in preadolescent students. *Psychological Science, 33*(2), 250-262.
- Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(1), 6-36.
- 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.
- Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.
- Özdemir, D., & Kavak, Y. (2017). Akademik başarı ve lise giriş sınavları: Türkiye'de bir durum analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 326-342.
- Özdemir, S., & Demircioğlu, E. (2015). Öğretmen liderliğinin okul kültürüne etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 458-468.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., & Petanidou, D., ... (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. doi.org/10.1080/03004430.2014.889693
- Patrick, B.C., Hisley, J. & Kempler, T. (2000) "What's Everybody so Excited about?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Peck, N., Maude, S., & Brotherson, M. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179. doi:10.1007/s10643-014-0648-3
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.

- Poulou, M. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9, 146–153.
- Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: a study of preschool teachers' perceptions. *Early Education & Development*, 28(8), 996-1010. doi:10.1080/10409289.2017.1320890
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321-336.
- 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*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 239–261.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers. *Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Sarı, U., & Özgök, B. (2014). Akran öğretimi yönteminin lise öğrencilerinin fizik dersi başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 293-316.
- Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., & Napoli, A. R. (2018). The effects of positive action on preschoolers' social-emotional competence and health behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 141-151. doi:10.1007/s10643-017-0851-0

- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2021). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 31(1), 123-142.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Schonert-Reichl, K., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). University of British Columbia.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Analysis of emotional socialization behaviors of mother-fathers and social skills of preschool children. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147–165. doi: 10.15390/EB.2016.4378

- Semrud-Clikeman M. (2007). Social competence in children. *In Social competence in children* (s. 1-9). Boston, MA: Springer.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1),163. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>.
- Silja, B. K., Lars, W., Trude, R., Jay, B., & Turid, S., B-N. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, (3), 340. doi:10.1111/bjdp.12095
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spence, S. H.,& Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. P. Graham (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (s. 217-245). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Oxford Bibliographies Online Datasets*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*. 13(25), 87-102.
- Şahin, M. (1997). *Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişki: İzmir ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.

- Şahin, Z. (2024). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik* (Master's thesis). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Gaziantep.
- Şara, P., & Hasanoğlu, G. (2015). A study on fourth grade students' social emotional learning skills in terms of various variables 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 775-786.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şenel, T., Yılmaz, A., & Kaya, Z. (2014). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 21-29.
- Şişman, M. (2016). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: *A meta-analysis of follow-up effects*. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Totan, T. (2014). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumu ve umut üzerindeki etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 1156-1177.
- Töremen, F., & Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: Okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- Uyar, Ö, R. (2022). *Koçluğa Dayalı Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Mesleki Gelişim Programının Öğretmen-Çocuk İlişkisi İle Çocukların Sosyal*

*Yetkinlik Ve Problem Davranışlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).  
Çukurovar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174-181.  
doi.org/10.1177/0165025413515410
- Weinert, F. (2001). *Competencies and key competencies: Educational perspective*. In *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (1. baskı). (N. Smelser & P. Baltes, Ed.). Elsevier.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Edt.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30.
- White, A., Moore, D. W., Fler, M., & Anderson, A. (2017). A thematic and content analysis of instructional and rehearsal procedures of preschool social emotional learning programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(3), 82-91. doi.org/10.23965/AJEC.42.3.10
- Williford, A., Vick Whittaker, J., Vitiello, V., & Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of selfregulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.  
doi:10.1080/10409289.2011.628270

- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- Wiseman, Dennis G., & Hunt, Gilbert H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield: Charles Thomas
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Sipahioğlu, E. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, M., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik akademik risk alma ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(15), 139-160.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson
- 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. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). “Practice what you preach”: Teachers’ perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education & Development*, 26(7), 899–919. doi: 10.1080/10409289.2015.1009320
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. doi:10.1002/icd.1843
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., & Silver, H. C. (2019). Utilizing socialemotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 33-42.
- Zsolnai, A. (2015). Social and emotional competence. *HERJ Hungarian Education. Research. Journal*. 5, 1–10. doi: 10.14413/herj.2015.01.01.

## EK – 1

Ölçek izni talebim

onur kaşkaya

Alıcı: Sayın Esra Hocam,

Ben, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Onur Kaşkaya. Sizlere yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yürüttüğüm çalışmam için sizlerden literatürümüze kazandırdığınız **Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'ni (ÖSLÖ)** kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. Öncelikle etik kurul puanlama bilgilerinizi paylaşabilirseniz sevinirim. Şimdiden sağladığınız katkılar ve geri dönüşleriniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

**Onur KAŞKAYA**  
Eryaman Şube Lise Kademe Yöneticisi  
Eryaman  
Telefon:  
Cep Tel.:  
Adres: Şeyh Şam  
Web: [www.okyar](http://www.okyar)

Gmail

Alıcı: ben

Merhaba,  
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar dilerim.

Dr.Esra K.KÖSE  
Kırıkkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

onur kaşkaya

şunları yazdı (4 May 2023 10:41):

onur kaşkaya

Alıcı: Gmail

Esra Hocam Merhaba.

Ölçek izni talebim

onur kaskava

Alici:

Sayın Barış Hocam,

Ben, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Onur Kaşkaya. Sizlere yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yürüttüğümüz araştırma için ulaşmaktayım. Danışmanlığını Doç.Dr.Hasan Eğilci'nin yürüttüğü tez çalışmam için sizlerden literatürümüze kazandırdığınız **Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği**ni kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. Öncelikle etik kurul başvurusu yapabilmem ve ardından data toplamaya başlayabilmem adına ölçek sorularını ve puanlama bilgilerini paylaşabilirseniz sevinirim. Şimdiden sağladığınız katkılar ve geri dönüşleriniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

**Onur KAŞKAYA**  
Eryaman Şube Lise Kademe Yöneticisi  
Eryaman  
Telefon:  
Cep Tel.:  
Adres: Şeyh Samil M LARA  
Web: [www.okyanuskolejleri.com](http://www.okyanuskolejleri.com)

Okyanus Kolejleri

Yanıtla

Yönlendir

Barış Sarısoy

Alici: ben

Onur Hocam Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek google form şeklinde uygulandı. Google form halini paylaşıyorum. Ayrıca ekte pdf halini de bulabilirsiniz.

<https://forms.gj/...>

Ölçek altılı likert tipi bir ölçek formatında puanlandırıldı. Ölçekteki olumsuz maddeler (5-10-12) ters bir şekilde puanlanıyor. Ölçekle ilgili diğer bilgilere makaleden erişebilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Ölçek izni talebim

onur kaşkaya

Alıcı:

Sayın Cihan Hocam,

Ben, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Onur Kaşkaya. Sizlere yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yürüttüğüm çalışmam için sizlerden literatürümüze kazandırdığınız **Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçme Aracını** kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. Öncelikle etik kurul be puanlama bilgilerini paylaşırseniz sevinirim. Şimdiden sağladığınız katkılar ve geri dönüşleriniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

**Onur KAŞKAYA**  
Eryaman Şube Lise Kademe Yöneticisi  
Eryaman  
Telefon:  
Cep Tel.:  
Adres: 1  
Web: [www.okyanuskolejleri.com.tr](#) 11 - ANKARA

**Okyanus**  
Kolejleri

cihan kılıç

Alıcı: ben

Onur bey merhaba, tabii ki ölçme aracını kullanabilirsiniz.

Zihniyet gelişimi boyutunda ki maddelerin olumsuz maddeler olduğunu düşünerek kodlama yapmalısınız.

Diğer boyutlarda kodlama anlamında doğrusallık izleyebilirsiniz. Aynı boyutların eğitim ortamlarında geliştirilmiş maddeler olduğuna vurgu yapmanızı da tavsiye ederim. Makalenin sonunda ölçme aracı bulunmakta.

Sevgilerimle.  
Cihan,

[http://www.okyanuskolejleri.com.tr](#)

onur kaşkaya 4 May 2023 Per, 18:48 tarihinde şunu yazdı:

onur kaşkaya

# ÖZGEÇMİŞ

Onur KAŞKAYA

## A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans** :İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü, 2024, İstanbul

**Lisans** :Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2005, Edirne

## B. MESLEKİ DENEYİM

2005-2005 M.E.B. Küçükçekmece Mustafa Eravutmuş İlkokulu Sınıf Öğretmeni

2005-2006 Okyanus Kolejleri Avcılar Kampüsü Sınıf Öğretmeni

2006-2007 Okyanus Kolejleri Avcılar Kampüsü İlkokul Müdür Yardımcısı

2007-2012 Okyanus Kolejleri Güneşli Şubesi Kampüs ve İlkokul Müdürü

2012-2014 Okyanus Kolejleri 2. Bölge Lise Kademesi Mentör Müdürü

2014-2015 Okyanus Kolejleri Antalya Bölge Koordinatörü

2015-2023 Okyanus Kolejleri Ankara Bölge Koordinatörü

2023-2024 Okyanus Kolejleri Ankara Eryaman Şubesi Kampüs ve Lise Müdürü

2024 – Halen Okyanus Kolejleri Ankara Keçiören Şubesi Kampüs ve İlkokul Müdürü