



This project is funded by the European Union.
Bu proje Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir.
هذا المشروع تم تمويله من قبل الاتحاد الأوروبي



SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ KİTAPÇIğI



ÖZEL EğİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜğÜ





This project is funded by the European Union.
Bu proje Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir.
هذا المشروع تم تمويله من قبل الاتحاد الأوروبي



SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ KİTAPÇIĞI



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



ANKARA 2024

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ KİTAPÇIĞI

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Cengiz METE

YAYIN KOORDİNATÖRÜ

Serpil ALTUNCU VAROL
Cihan KIVANÇ

YAZARLAR

Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Doç. Dr. Sezai DEMİR

PROJE EKİBİ

Millî Eğitim Uzmanı Doğan Onur KÖKSAL
Uzm. Psk. Dan. Elif Asena AKIN
Uzm. Psk. Dan. İsmail YILDIRIM

YAYINA HAZIRLAYANLAR

Uzm. Psk. Dan. Erdi YÜCE
Uzm. Öz. Eğ. Öğr. Özlem ÜLGÜT
Merve TAŞÇI

GENEL YAYIN NO

9468

TANITICI YAYINLAR DİZİ NO

3126

ISBN

978-975-11-8218-0

Tasarım

Sude Ajans Reklam. Org. Tan. Ltd. Şti.

Resimleyen

Mustafa ŞAHİN

Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı'nın her hakkı saklıdır ve Millî Eğitim Bakanlığı Türk Eğitim Sistemindeki Çocukları İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi'ne aittir. Programın içerik ve şekilleri kısmen de olsa hiçbir suretle alınıp yayınlanamaz.

Bu yayın Avrupa Birliği'nin maddi desteği ile hazırlanmıştır. Yayında beyan edilen görüşler kişilerin kendi sorumluluğundadır ve hiçbir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Eğitim Sistemindeki Çocukları İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi'nin görüş ve politikalarını yansıtmamaktadır.

İÇİNDEKİLER

Giriş	4
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Tarihçesi	7
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Önemi	8
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin İçeriği	10
<i>Sosyal Duygusal Öğrenme Risk ve Destek Sistemleri</i>	15
Okul ve Sosyal Duygusal Öğrenme	18
Aile ve Sosyal Duygusal Öğrenme	22
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları	23
Sosyal Duygusal Becerileri Geliştirmek İçin Okulda Neler Yapılabilir?	27
Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Ölçülmesi	28
<i>Teste Dayalı Ölçme Araçları</i>	28
<i>Test Dışı Ölçme Araçları</i>	33
Sonuç	34
Kaynakça	35

İnsan; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini doğumdan ölüme kadar yaşayan ve bu gelişim alanlarıyla yaşam içerisinde çevreye etkisi olan ve çevreyi etkileyen bir varlıktır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, eğitim olanaklarının ve çevre uyarıcılarının artması ile değişen koşullar, bireyin bu yeni ortama uyum sağlaması konusunda bir ihtiyaç doğurmaktadır. Bireyin iyi düzeyde uyum sağlayabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler, bireyin yaşamında seçimler yapabildiği, yaşama ve kendisine dair esneklik gösterebildiği oranda işe yaramaktadır. Bireyin uyumlu bir yaşam sürebilmesi için diğer insanlarla olan ilişkilerini ve bu ilişkilere bağlı olarak duygularını yönetebilmesi ve uygun tepkiler verebilmesi önemlidir. Bu noktada insanın fonksiyonlarından ya da gelişim alanlarından duygusal ve sosyal boyut ön plana çıkmaktadır. Duygular ve gelişim süreci ise nöropsikolojiden, sosyal ve bilişsel süreçlerden etkilenmektedir.

Ülkemizde özellikle ebeveynlerin öğrenci başarısını sınava dayalı olarak değerlendirmeye yönelik eğilimlere sahip olması nedeniyle öğrencilerin yaşama dair becerileri akademik becerilerin gölgesinde kalmıştır. Fakat yaşama uyum sağlamanın ve ruhsal açıdan sağlıklı olmanın yolunun, akademik başarıdan ziyade bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu yaşamasından geçtiği anlaşılmaktadır. Bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi ve ruhsal açıdan sağlıklı olabilmesi ise özellikle sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmiş olmasıyla ilişkilidir (Lewis ve Granic, 2000). Duygusal ve sosyal gelişim alanları bu açıdan iç içe geçmiş iki önemli gelişim alanıdır. Sosyal ve duygusal gelişimin diğer gelişim alanlarına göre en önemli farkı diğer insanlarla etkileşim süreciyle doğrudan ilişkili olmasıdır. Sosyal ve duygusal gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin kendini ve başkalarını anlamasına yardımcı olan, diğerleriyle iletişimini güçlendiren en önemli gelişim alanlarından biridir.

Özellikle çocukların duyguları konusunda farkındalığa sahip olması için kendini tanıması, diğer bir deyişle güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, öznel dünyası ile dış dünya arasında denge kurabilmesi ve yaşadığı topluma uyum sağlaması gerekmektedir. Çocuklar, gelişim sürecinin bir parçası olarak doğal bir şekilde pek çok duyguyu deneyimlemektedir. Bu duyguları adlandırması, duygunun yoğunluğunu ve bedensel yansımalarını tanıması gibi beceriler duygulara ilişkin farkındalık kazanılmasının önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuğun duygularını ifade etme şekli onun aynı zamanda diğer insanlarla ilişkilerinin niteliğini, dolayısıyla sosyal gelişimini de etkilemektedir. Duygusal gelişim ve buna bağlı olarak güçlü bir sosyalleşme için duygularını yaşama ve ifade etmede çocukları desteklemek gerekir. Gelişim bir bütün olduğu için sosyal ve duygusal gelişim karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi ise doğumla birlikte başlamaktadır. Her iki kavramı ayrı ayrı ele alacak olursak birbirlerinden ayrı olmalarına rağmen, gelişim süreçleri benzerlik göstermektedir.

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde en önemli çevre olan ailelere yönelik programların öncüsü sayılan Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı'na göre çocuğa özellikle 3-6 yaş arasında ailesi tarafından kazandırılması beklenen ve sosyal ilgi olarak adlandırılan sosyalleşme süreci oldukça önemlidir (Cloninger, 2000; Mc Adams, 2009). Hatta çocuğun sosyal ilgi eksikliğine bağlı sosyal gelişimini tamamlayamaması; nevrotiklik, psikotiklik, davranım bozukluğu gibi ilerideki ruhsal sorunların temel kaynağı olarak görülmektedir (Lundin, 1989). Yine sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar, öğrenmelerinin büyük bir kısmını taklit, gözleme dayalı, model alma ve bir başkası için yapılan öğrenme ile gerçekleştirmektedir (Bandura, 1969). Sosyal ve duygusal gelişimin bu kadar iç içe bir kavram olarak bireyin tüm yaşam alanlarını etkilediği görülmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimin önemi özellikle okullarda öğrenme sürecinde sınıf ortamında uyumlu davranma, başkalarıyla ortak hareket edebilme gibi becerilerde ön plana çıkmaktadır.

Mc Kenzie (2004), özellikle 1980'li yılların başlarıyla birlikte akademik zekânın başarılı olmak için tek başına yeterli olmadığını, bunun yanında duygusal zekâ, çoklu zekâ, moral ve karakter eğitimi gibi kavramların ön plana çıktığına vurgu yapmıştır. Bu görüşün ön plana çıkmasında özellikle okula devam eden çocuk ve ergenlerin iletişim problemleri, zorba davranışları, madde kullanımına yönelmeleri, aile ve çevresine karşı duyarsızlaşmaları gibi uyum bozuklukları etkili olmuştur. Bu gibi uyum bozukluklarının sosyal ve duygusal gelişime önem verilmesiyle aşılabacağı düşünülmüştür (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004). Bu bağlamda bireyin başarılı olabilmesi için sadece bilişsel, fiziksel, motor, ahlak gelişimi alanlarında gelişebilmesi tek başına yeterli değildir. Bu saydığımız gelişim alanlarında çocukların yeterlilik kazanabilmesinin çevreyle uyumlu olabilmesine bağlı olduğu bilinmektedir. Duygusal ve sosyal açıdan yeterli bir çocuğun çevreyle uyumlu davranışlar sergilemesi de beklenir. Buna paralel olarak Laible ve Thompson (1992), insanın uyumlu şekilde yaşayabilmesi için duyguların çok önemli olduğunu, insanların duygularının ve ifade şeklinin yaşamı düzenleme, hayatta kalma, uyumlu olma ve iletişim kurma gibi fonksiyonları olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların sahip olduğu duygularının etkilediği en önemli alanlarından birisi olan okulu sevme ve devam etme ile ilgili Amerika'daki Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin 2002'deki raporuna göre çocukların okulu terk etmesinde en önemli nedenler sırasıyla öğretmenle iletişim kuramama (%35), dışlanmış hissetme (%23), akranlarıyla iletişim kuramama (%20) ve güvende hissetmeme (%12) olarak belirlenmiştir (Zins ve Elias, 2007). Ayrıca Wang, Haertel ve Walberg (1997), öğrencilerin etkili öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri belirlemek için 179 kitap bölümü, 91 araştırma sentezi ve 61 ölçme aracını gözden geçirmişler ve öğrenme üzerindeki 28 etki kategorisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme üzerinde en etkili 11 faktörün 8 tanesinin sosyal duygusal gelişim alanıyla doğrudan ilişkili olan öğretmen ve arkadaşlarla ilişkiler, sınıf iklimi ve akran grubu etkileşimi, aile desteği alma gibi etmenler olduğunu belirlemişlerdir. Duffell, Elias ve Pickeral (2017), okulların çocuklara yönelik sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklemeye yönelik programlar uyguladığında, öğren-

cilerin yakın ilişkiler kurabildiklerini, olumlu bir sınıf iklimi oluştuğunu ve öğrencilerin okula daha bağlı olduklarını belirtmişlerdir. Zins ve diğerleri (2004) ise sosyal duygusal gelişim ve bu gelişimin beceriye dönüştürülmesi ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Shala, 2013 yılında ilkokuldan mezun olan öğrencileri akademik başarılarına göre en başarılı mezunları birinci kategoriye alarak dört gruba ayırmış ve birinci gruptaki öğrencilerin kişiler arası ilişkiler, olumsuz duygularını ifade etme ve öz düzenleme açısından diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Sosyal duygusal gelişim alanıyla ilgili kuramsal çalışmalar ve araştırma sonuçları, sosyal duygusal gelişim alanı ve bu gelişim alanıyla ilişkin öğrenilmiş davranışların okul başarısının artmasına ve sürdürülmesine, kişiler arası ilişkilere, duyguları ifade etme becerilerine, öz düzenleme ve öz denetim becerilerine olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerini geliştirmek ve onlara daha olumlu bir yaşam iklimi oluşturmak için geliştirilen programlardan birisi de sosyal duygusal öğrenme programıdır.

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ TARİHÇESİ

Eğitimciler, öğrencilerin akademik yönü dışındaki sosyal ve duygusal gelişimlerini kabul etmelerine rağmen yıllardır akademik yöne daha çok önem vermişlerdir (Patrikakou, 2005). Özellikle ABD’de geçen yirmi yılda Matematik, İngilizce ve Fen Bilimlerinde ders başarısı düşük öğrencilerin uyum ve davranış problemleri göstermesi ile sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) önem kazanmaya başlamıştır (Schaps, 2010). Böyle bir sonuca ulaşılmasına rağmen SDÖ programı, günümüzde ders başarısı düşük olan öğrencilerle birlikte ders başarısı yüksek olan öğrencilere yönelik de sürdürülmektedir.

SDÖ, büyük ölçüde, 1990’ların ortalarında Goleman’ın Duygusal Zekâ (1995) ve Gardner’ın Çoklu Zekâ kuramlarının (1993) yayınlanmasıyla ortaya çıkan önleme ve esneklik temelli müdahale programlarına olan ilgiyle birlikte gelişmeye başlamıştır. Bu kavram ilk olarak 1994 yılında Fetzer Enstitüsü’nde düzenlenen bir konferansta ele alınmıştır (Cherniss, Extein, Goleman ve Weissberg 2006). Konferans içeriğinde öğrencilere yönelik eğitim, psikoloji, sağlık alanlarında hedefler belirlenmiştir. Çalışmanın içeriğinde, kişiye özgü sorunları ve davranış problemlerini çözmeyle birlikte akademik başarının artmasını sağlayan ve destekleyici önleyici programlar geliştirme süreçleri bulunmaktadır. Bu konferans ve içeriği SDÖ’nün ortaya çıkmasında ilk adım olmuştur (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenber, Haynes, Kessler, Schwab-Stone ve Shriver, 1997; Totan, 2011). Bu konferansın ardından yine 1994 yılında sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştirmek, bilimsel bulgular ışığında uluslararası düzeyde kullanılan etkili okul tabanlı uygulamalar oluşturmak ve yaygınlaştırmak amacıyla Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL) topluluğu Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Growald, ve Timothy Shriver tarafından kurulmuştur (Graczyk, Matjasko, Weissberg, Greenberg, Elias ve Zins 2000). SDÖ, eğitimde yüksek kalitenin elde edilmesi için okul öncesinden, yükseköğrenime kadar sosyal duygusal öğrenmenin önemli olduğunu ön plana çıkaran, aile, okul, öğrencileri hedef alan ve eğitimciler, akademisyenler, politikacılar tarafından desteklenen yaygın bir programdır (Elias, 1997; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Günümüzde yurt dışında SDÖ eyalet ve bölge okullarında artan olumlu sonuçları sayesinde yoğun ilgi görmeye devam etmektedir. Özellikle ebeveyn okul iş birliği, akademik ve sosyal duygusal öğrenme sürecinde destekleyici bir sistem olarak kabul görmektedir (Zins ve Elias, 2007).

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren duygu, düşünce ve bunlara bağlı isteklerini ifade etme çabası içindedirler. Çocuklar olaylar karşısında duygularını çoğu kez davranış olarak gösterirler. Çocukluk dönemindeki duygusal gelişim süreçleri ise bireyin kişiliğinin oluşmasında büyük önem taşır. Çocuğun duygularını tanıması ve duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir şekilde ifade edebilmesinin ve özellikle bunun öğretilmesi ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmesini sağlayacaktır (Sullivan ve Lewis, 2003).

Günümüz toplumunda çocuklar, sosyal duygusal ve akademik gelişimlerini ve buna bağlı olarak iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilecek sayısız durumla karşı karşıyadır. Özellikle okul süreçlerindeki yaşantıları onları ilerideki yaşam döngülerine hazırlayacak birçok uyarıcı ve olayla karşı karşıya bırakmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi, beraberinde okul ile ilgili performansı artırdığı için öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyle ilgili becerilerin nasıl geliştirileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına sosyal duygusal öğrenme ile ilgili becerilerin geliştirilmesine yönelik derslerin de entegre edilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır (Zins vd., 2004).

Başarı sadece okul ile sınırlı olmadığı için hem okul hem de okul dışı yaşam sürecinde başarılı olmanın yollarından biri de sosyal duygusal gelişim açısından yeterli düzeyde olabilmekten geçer. Özellikle okul sürecinde insanların duygularını fark etmesi ve yönetebilmesi için sosyal duygusal öğrenme programları önem taşımaktadır. Araştırmalar, sosyal ve duygusal öğrenmenin akademik performans üzerinde olumlu etkileri olduğunu, yaşam boyu başarı için gerekli olduğunu ve uyumsuzluk, başarısız ilişkiler, kişiler arası şiddet, madde bağımlılığı ve mutsuzluk riskini azalttığını göstermektedir. Bunun yanında ayrıca, fiziksel sağlığa katkı sağladığını, vatandaşlığa ilişkin rolleri desteklediğini, daha da ötesinde işverenler tarafından da talep edildiğini göstermektedir (Elias vd., 1997; Zins, Walberg ve Weissberg, 2004).

Günümüzdeki önleyici çalışmaların çoğu çocukların gelişim alanlarına kolektif katkı sunmak yerine daha özelde ve belli bir alana yönelik olduğu görülmektedir. Ancak SDÖ programları ise öğrencilere sosyal duygusal alanları başta olmak üzere akademik ve yaşam becerilerine sadece okul temelli değil, aile ve çevre unsurlarıyla da katkı sunmaktadır (Elias vd., 1997). Bunun yanında SDÖ sadece riskli davranışları önlemede etkili değil, aynı zamanda koruyucu özelliğe de sahiptir. Öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik programlandığı için riskli davranışları azaltmayı hedeflerken koruyucu işlevi ile iyi oluş üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (CASEL, 2015).

SDÖ ile ilgili yapılan çalışmalar ışığında sunduğu katkıları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Sadece okulda değil okul dışı yaşama yönelik başarı için öğrencilere katkı sağlamaktadır (Weissberg ve Cascarino, 2013; Zins vd., 2004).

- Sınıf-okul ortamını öğrenciler için ilgi çekici hâle getirmektedir (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredricks, Resnik ve Elias, 2003; Lopes ve Salovey, 2004).
- Birlikte hareket etme, iletişim, eleştirel düşünme ve buna bağlı olarak yaratıcılığı desteklemektedir (Lindsay, 2013).
- Öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin arttırılmasına katkıda bulunmaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012).
- Okuldan kaçma- terk etme, şiddete başvurma ve madde kullanımı olarak bilinen riskli davranışlarda önleyici etkiye sahiptir (CASEL, 2005; Elias vd., 1997; Greenberg vd., 2003; Zins vd., 2004).
- Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada ve bununla birlikte sosyal duygusal davranışlarının gelişmesine bağlı olarak ve akran ilişkilerini geliştirerek saldırganlığı önlemektedir (Cohen, 2001).
- Öğrencilerin öz farkındalık ve yetkinlik düzeyinin artmasına katkıda bulunarak stresin daha etkin yönetilmesine katkıda bulunmaktadır (Lindsay, 2013).
- Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilere içinde bulunduğu topluma daha özgür ve demokratik olma anlamında katkı sağlayabilecek beceriler ve iyi bir vatandaş olma bilincini kazandırmaktadır (Elias, 2009).
- Öğrencilerin strese bağlı psikolojik ve fiziksel hastalıklara yakalanma risklerini önleyerek onların sorumluluk sahibi ve daha uyumlu birey olmalarına yardımcı olmaktadır (Zins ve Wagner, 1997).
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı etkin katılımını arttırarak okula daha da bağlı olmalarında destek vermektedir (Zins vd., 2004).
- Öğrencilerin öz farkındalık kazanarak benlik algılarına olumlu katkı sunmaktadır (Zins ve Elias, 2007).
- Öğrencilerin öznel değer yargılarının oluşmasına, diğerleriyle etkili ve yapıcı iletişim kurmalarına ve problem çözme becerilerini kazanıp uygulamalarına katkıda bulunmaktadır (Ferrell, 2017).
- Öğrencilere yapılan ekonomik yatırımda on katına kadar tasarruf sağlamaktadır (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand ve Zander, 2015).

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN İÇERİĞİ

Sosyal ve duygusal öğrenme, duyguları tanıma ve yönetme, problemleri etkili bir şekilde çözme ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma kapasitesi gibi tüm öğrenciler için açıkça gerekli olan yeterliliklerdir. Bu nedenle sosyal duygusal öğrenmede, davranışların, duyguların ve bilişlerin bir bütün olarak gelişmesi ön plandadır (Zins ve Elias, 2007).

SDÖ; akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik iş birliği, duyguları tanıma ve yönetme için gerekli becerileri edinmeyi ve bu becerileri tutarlı bir şekilde uygulamayı içerir. Bu tutarlı uygulama sürecinin sürekliliği ise “başkaları için özen ve hassasiyet geliştirme, sorumlu bir şekilde kararlar alma, olumlu ilişkiler kurma ve zor durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilme becerilerini” beraberinde kazanmayı gerektirir (Zins ve Elias, 2007). Bu kapsamda hazırlanan SDÖ programlarında öncelikli olarak öğrencilerin mutlu ve başarılı bireyler olabilmesi için okula ve diğer insanlara yönelik olumlu tutumlar kazanmaları, akademik performanslarını artırmaları, iç disiplin kazanmaları, daha az strese maruz kalmaları veya maruz kalınan stresi yönetme becerilerine sahip olmaları hedeflenmektedir. Programların kısa vade hedefleri; kişisel ve iletişime yönelik yeterliliklerin geliştirilmesi, uyum ve davranış problemlerini azaltılması, akademik başarı ve okula katılımının en üst düzeye getirilmesidir. Bunun yanında uzun vade hedefleri ise kariyer gelişimini desteklemek ve uyumlu vatandaş olmayı desteklemek olarak belirlenmiştir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger 2011; Weissberg ve Cascarino, 2013).

SDÖ'nün uygulama sürecinde ise akademik becerileri öğrenme şekline benzer bir şekilde sınıf içi ve dışı hedefe yönelik etkinliklerle öğrencilere sosyal, duygusal beceriler diğer gelişim alanlarını da kapsayacak bir şekilde verilir. Öğrencilerden SDÖ sürecinde ilk öğrenmesi beklenenler ise akademik, sosyal, duygusal, iyi bir vatandaş olma, karmaşık durumları çözebilme ve sağlıklarını koruyabilme becerileridir.

Sınanmış okul temelli önleyici ve müdahaleye yönelik hizmetleri kullanarak öğrencilerde problem olarak görülen davranışları azaltan ve bununla birlikte akademik başarıyı arttırmayı hedefleyen CASEL (2005), bu becerilere ulaşmak için kazanılması gereken sosyal ve duygusal öğrenmeyi belli yeterliliklerden oluşan beş temel başlık hâlinde sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki şekilde bu beş temel yeterlik alanı verilmiştir.



Şekil 1. SDÖ temel yeterlik alanları

Öz farkındalık: Kişinin güçlü ve zayıf özelliklerini fark etmesidir. Bununla birlikte duygularıyla ve benliğine ilişkin, farkındalık sağlaması, davranışlarının oluşumunda duygu ve düşüncelerinin etkisini fark etmesi ve öz güvene sahip olmasıdır (Weissberg ve Cascarino, 2013; Zins ve Elias, 2007). Öz farkındalığı artan birey, bunun yanında düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiyi de kavrayabilmelidir (Elias vd., 1997). Zins ve diğerleri (2004) SDÖ’de öz farkındalık yeterliliğe yönelik kritik becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Duygularının farkına varma ve tanıma.
- Kendini doğru bir biçimde tanıma.
- Duygularının nedenlerini ve oluşma şartlarını anlama.
- İhtiyaçlarını ve sahip olduğu değerleri tanıma.

- Benliği ve çevreye yönelik gücü hakkında farkındalık sağlama.
- z yeterlilik düzeyine sahip olma.
- Manevi değerlerini tanıma ve saygı duyma.

z yönetim: Bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını bulunduğu ortama ve duruma göre düzenleyebilmesi ve ifade edebilmesidir. Ayrıca kapasitesine uygun hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çalışmasıdır (Weissberg ve Cascarino, 2013). z yönetim becerisi yüksek olan bireyler dürtülerini kontrol edebilmekte, stres durumlarını yönetebilmekte ve kendini motive ederek zorluklarla baş edebilmektedir. Ayrıca bu kişiler, yakın ilişkiler kura-bilir, başarılı olmak için çaba gösterir ve ruh sağlığını koruyabilir (CASEL, 2005). z yönetim yeterlik alanına yönelik kritik beceriler ise şu şekilde sıralanmıştır (Zins vd., 2004):

- Öfke, kaygı ve depresyon gibi duygu durumlarıyla baş etme.
- Saldırganlık, dürtü ve kendine yönelik zarar verme ile baş etme.
- Stresi yönetme.
- Kapasitesine uygun performans için alışma.
- Motivasyonunu sağlama.
- Kısa ve uzun vadeli hedefler oluşturma.
- Hedefe ve göreve odaklanma.
- Kapsamlı ve özenli plan yapma.
- Geri bildirimlere göre öz düzenleme yapabilme.
- İyimser ve umutlu olma.

Sosyal farkındalık: Farklılıkları bireysel ve kültürel düzeyde anlamak, farklı görüşlere karşı saygı anlayışı oluşturmak, empati kurmak ve olumlu-sağlıklı etkileşimde bulunmaktır (CASEL, 2005; Weissberg ve Cascarino, 2013). Bunun yanında duyguları ifade etmenin diğerlerini na-sıl etkileyeceğini bilmeyi, yazılı ve yazılı olmayan sosyal normları ve ahlaki yapıları anlamayı ve okul, aile ve toplumsal kaynakların farkında olmayı içermektedir. Zins ve diğerleri (2004) sosyal farkındalık yeterliliğine ilişkin kritik becerileri şu şekilde ifade etmektedirler:

- Farklılıkları/eşitlikleri anlama ve takdir etme.
- Diğer insanlara saygı gösterme.
- Empatik yaklaşma.

- Etkin dinleme.
- Diğer insanların bakış açısını anlama.

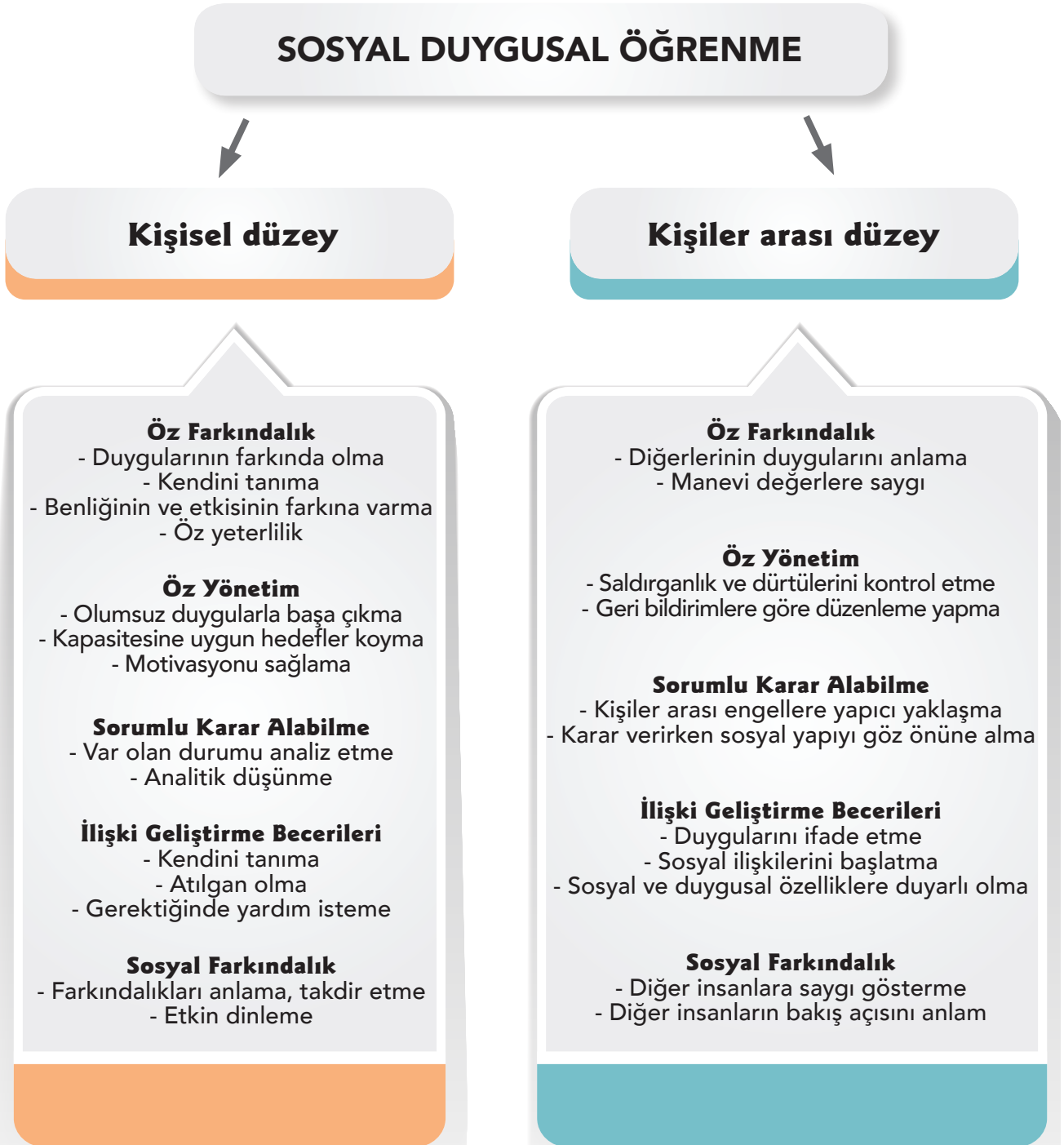
İlişki geliştirme becerileri: Diğer insanlarla yapıcı ilişkileri başlatıp sürdürebilmeyi, iş birliği yapabilmeyi, net ve açık iletişim kurabilmeyi, sosyal kurallara uygun davranmayı ve dinleme becerilerini kullanabilmeyi içermektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Bu beceriyi kazınabilen bireyler, çatışmaları olumlu şekilde yönetebilir, yardıma ihtiyacı olduğunda yardım isteyebilir ve sosyal baskıyla mücadele edebilir (CASEL, 2005). İlişkisel beceriler yeterliliğine yönelik kritik beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Zins vd., 2004):

- Duygularını uygun şekilde ifade etme.
- Sosyal ve duygusal özelliklere duyarlı olma.
- Sosyal ilişkileri başlatma ve geliştirme.
- İlişkilerinde duygularını yönetme ve farklılıklara göre davranma.
- Açık bir şekilde iletişim kurma.
- Gerektiğinde yardım isteme ve sunma.
- Sosyal ortamda iletişime geçme.
- İş birliği kurma ve sürdürme.
- Atılganlık ve liderlik becerileri geliştirme.
- Çatışma yönetme.

Sorumlu karar verme: Karar verirken etik standartlara bağlı kalarak başkalarının durumlarını göz önüne almayı, davranışlarının sonuçlarına ilişkin sorumluluk alarak gerçekçi şekilde değerlendirmeyi ve etkili tercih ve seçimler yapabilmeyi içerir (CASEL, 2015; Payton Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000). Bu beceri, davranışların sonuçlarıyla ilgili sorumluluk alabilmeyi, karar alırken farklı bakış açılarını ve tüm riskleri göze almayı içermektedir (CASEL, 2005). Zins ve diğerleri (2004) sorumlu karar alma yeterliliğine ilişkin kritik becerileri şu şekilde belirtmektedirler:

- Var olan durumu analiz etme ve problemleri tanımlama.
- Karar verirken sosyal yapıyı göz önüne alma.
- Kişiler arası engellere yapıcı yaklaşma.
- Analitik düşünme ve öz değerlendirme yapma.
- Davranışlarında kişisel ve ahlaki sorumlu olma.

Yukarıdaki sınıflamadan farklı olarak SDÖ becerileri, CASEL modeline göre kişisel ve kişiler arası olmak üzere iki düzeyde de ele alınmaktadır. Kişisel düzey, bireyin kendine yönelik olup duygularını fark etmesini ve düzenlemesine, kişiler arası düzey ise diğer insanların duygularını anlama, sağlıklı ilişkiler kurma ve sorumlu karar alma becerilerine yöneliktir (Zins vd., 2004). Sosyal duygusal öğrenme alanları, aşağıdaki şekilde gösterildiği üzere göre, kendi içerisinde hem kişisel hem de kişiler arası düzeyde aynı beceriler başlığı altında olsa bile farklı alt kazanımlar içermektedir.

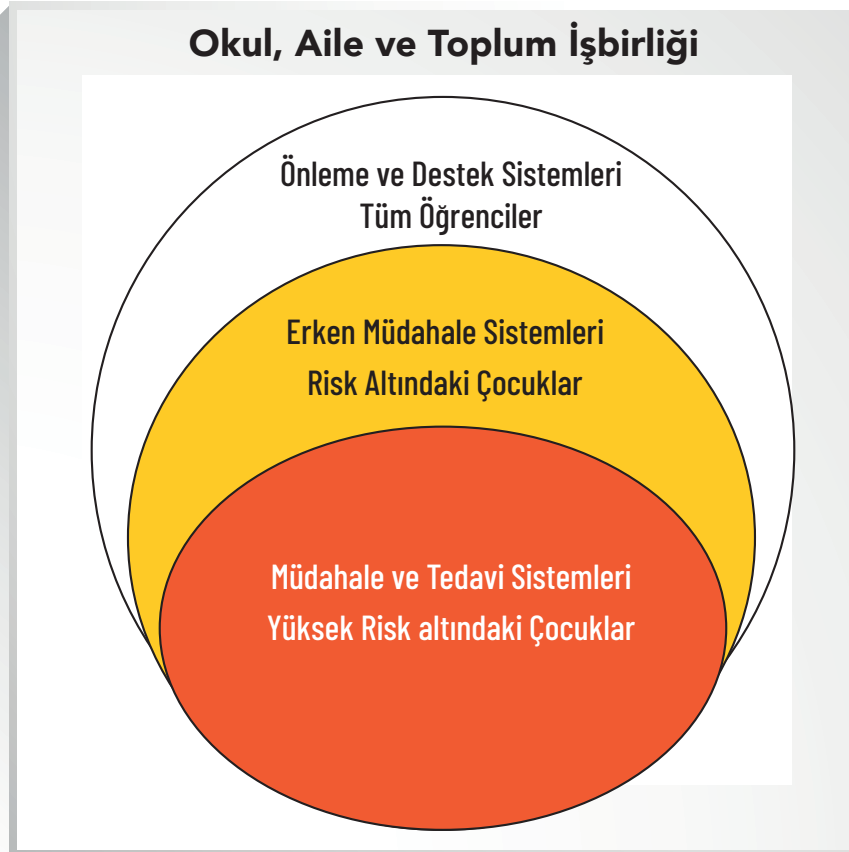


Şekil 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kişisel ve Kişiler Arası Düzey

Sosyal Duygusal Öğrenme Risk ve Destek Sistemleri

SDÖ sisteminde öğretim; özenli, güvenli, iyi yönetilen ve katılımcı sınıf ortamının bulunduğu okul ve diğer öğrenme ortamları temelli olarak yürütülür. SDÖ sürecinde öğrenilen tüm beceriler, okul, ev ve toplum düzeyinde güçlendirilir. Risk altında olan, davranış problemleri göstermeye başlayanlar ve hâli hazırda problemlili davranışlara sahip olanlar, ayrıca tüm çocuklar sosyal duygusal öğrenmenin tüm yönlerinden faydalanır. SDÖ programların asıl odak noktası ise müdahaleden çok sosyal ve duygusal yeterliliği sağlayarak genel anlamda önleme temellidir. Böylece risk olarak görülen problemlilerin ortaya çıkması engellenmiş olur (Zins vd., 2004).

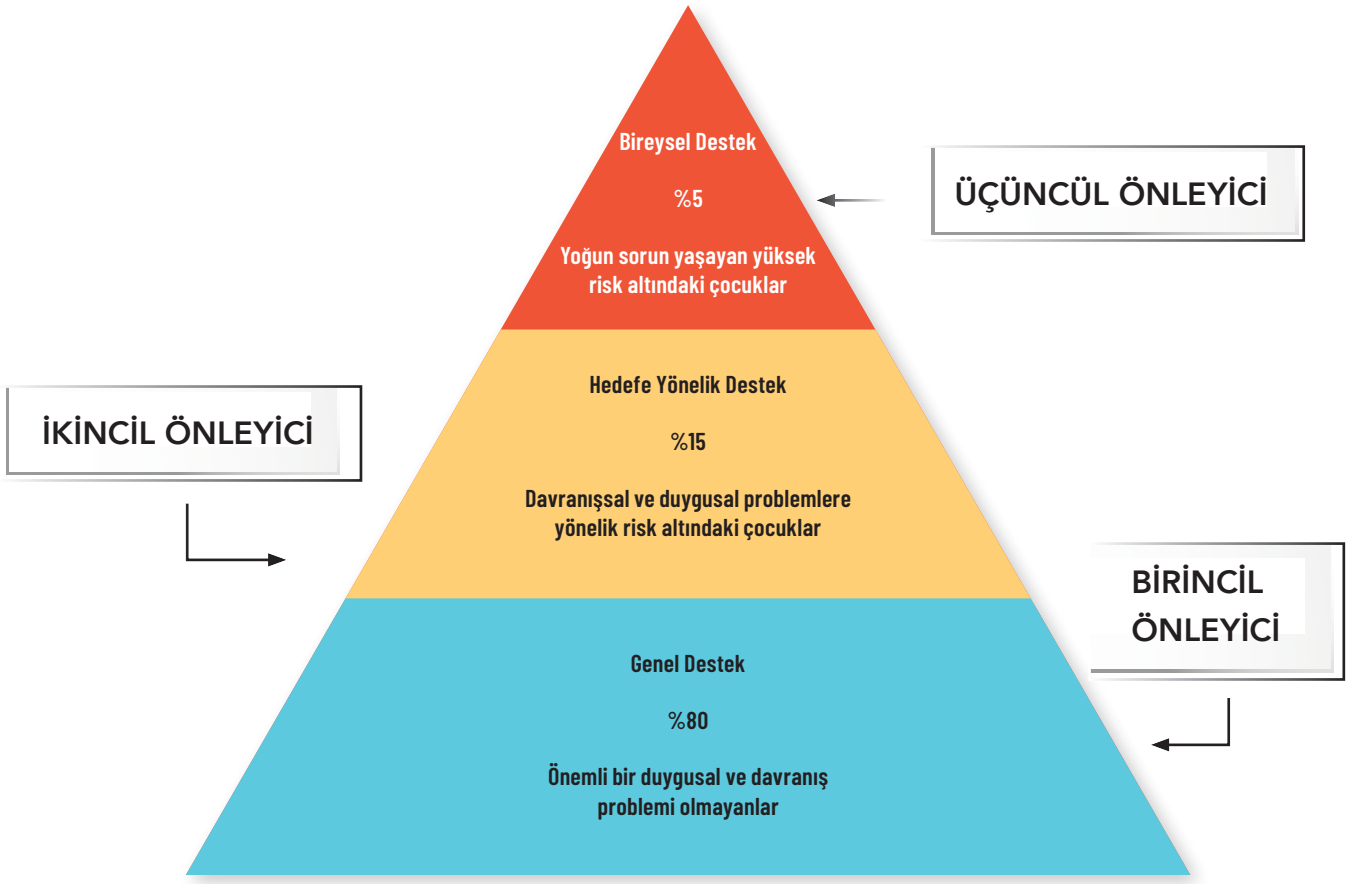
Genel olarak düşünüldüğünde daha az öğrencinin orta ve yüksek düzeyde müdahale ile iyileştirici müdahalelere ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. SDÖ ise program içeriği gereğince tüm çocukların büyümesini arttırmayı, sağlıklı davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmayı ve uyumsuz ve sağlıksız davranışlarda bulunmalarını önlemeyi amaçlamaktadır. Bu hizmet ise öğrenci ihtiyaç ve gelişim özelliklerini dikkate alan kapsamlı ve katılımlı bir destek sistemleri (okul ve okul dışındaki diğer çevreler) şeklinde süreklilik bağlamında gerçekleştirilmektedir. Bu süreklilik ise tüm öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal gelişimini destekleyen üç sistem düzeyini içermektedir. Bu sistem düzeyini gösteren diyagram, Adelman ve Taylor'ın (2000) kavramsal çerçevesiyle ilişkili olarak Şekil 3'te gösterilmiştir (Zins ve Elias, 2007).



Şekil 3. SDÖ Risk ve Destek Sistemleri

Şekil 3'e göre sistemleri temsil eden her daire ilgili alanındaki çocukları temsil eder. Örneğin *müdahale ve tedavi sistemleri* uyum problemleri yaşayan öğrencilere yönelikken *erken müdahale sistemleri* hem risk altındaki çocuklara hem de uyum problemi yaşayan öğrencilere; önleme ve destek sistemleri uyum problemleri yaşayan öğrencilere, risk altındaki öğrencilere ve tüm öğrencilere yöneliktir. Bu sistemler destek sunarken de okul, aile ve toplum destekli tüm olanaklardan faydalanır. Ayrıca çember ne kadar dar olursa öğrencilere yönelik maliyet o kadar artmaktadır. Çember ne kadar geniş olursa öğrencilere yönelik müdahale ile ilgili maliyet o kadar azalmaktadır. Örneğin daha dar alan içinde yer alan uyum problemi yaşayan öğrencilere yönelik müdahale ve destek sistemleri daha maliyetlidir. Daha geniş alanda yer alan önleme ve destek sistemleri ise tüm öğrencilere yönelik olmasına rağmen destek ve önleme hizmetlerinin daha genel ve ulaşılabilir olması maliyetin düşük olmasına neden olmaktadır (Zins ve Elias, 2007; Zins vd., 2004).

Okul, aile ve toplum iş birliği ise tüm bu hizmetlerin yürütülmesi için temelde yer almaktadır. Okul, aile ve toplum SDÖ programlarının uygulanmasında birbirini destekleyen ve ayrılmaz öğelerdir. Her birine düşen rol farklı olsa da hepsi aynı sonuca hizmet etmektedir. Bu açıdan bakıldığında SDÖ'nün sosyal ve duygusal gelişimi desteklemesi dışında öğretmen, veli ve çevreyi birleştirici bir yönü de bulunmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme süreci, bu ilkelerle okul öncesinde başlar ve ortaöğretim sonuna kadar devam eder. Yükseköğrenimin SDÖ'deki etkisi ise akademisyenlerin programa yönelik verdiği destekle öne çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenmede destek sistemleri okul ve okul dışında kalan ebeveynlerinden oluşmaktadır. Yukarıda verilen şeklin dışında öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme kapsamında hangi risk kategorisine göre nasıl değerlendirilecekleri ve yapılacak müdahale hizmetleri ile ilgili aşağıdaki şekilde gerekli bilgi verilmiştir.



Şekil 4. Sosyal ve duygusal problemlere ilişkin risk sınıflama ve tanımlaması (Cannizaes-Engelmann, Feuerborn, Gueldner, Tran ve Merrell, 2016'dan yararlanılmıştır.)

Şekil 4'e göre sosyal ve duygusal açıdan öğrencilerin %80'i önemli düzeyde duygusal ve davranış problemi göstermeyen öğrencilerdir ve bu öğrencilerin belirlenmesinde genel ve kısa taramaların yanı sıra öğretmenlerin görüşleri yeterlidir. Özel müdahale gerektirmeyen bu düzeydeki öğrenciler okullarda sosyal duygusal gelişim açısından tüm okulu kapsayan davranış desteği sunularak, olumlu okul iklimi ve önlemeye yönelik programlar oluşturularak ve sosyal beceri eğitimleri verilerek desteklenebilmektedir. Şekil 4'de görüldüğü gibi davranışsal ve duygusal problemler açısından risk altındaki çocuklar %15'lik bir bölümde yer almaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin yaşantıları ve çevresel şartları nedeniyle sosyal ve duygusal gelişim açısından risk altında oldukları düşünülmektedir. Bu öğrencileri belirlemek için okul kayıtlarının incelenmesi, davranış ölçeklerinin kullanılması ve bu öğrencilerle ilgili uzun süreli olmayan etkin değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Risk altındaki öğrencilere ikincil önleyici çalışmalar kapsamında sosyal duygusal yeterlilik kazandırmak için özel beceri kazandıracak bireysel veya grup eğitimlerinin uygulanmasının, rehberlik çalışmalarının yapılmasının ve yüksek düzeyde destek verilmesinin etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Yoğun şekilde sorun yaşadığı düşünülen öğrenciler, %5 düzeyinde olup bu öğrencileri be-

lirlemede birden fazla bireyi tanıma tekniğinden yararlanılması (örneğin gözlem, görüşme, psikolojik testler vb.) gereklidir. Ayrıca öğrencinin içinde bulunduğu bireysel, aile ve toplum özelliklerinin beraberinde getirdiği koruyucu ve risk faktörlerinin belirlenmesi önemlidir. Yüksek düzeyde riskli gruptaki çocuklar için bireyselleştirilmiş özel müdahale teknik ve programlarının kullanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Cannizales-Engelmann vd., 2016).

Görüldüğü üzere birincil önleme düzeyinde yapılabilecek değerlendirme ve müdahale çalışmaları iş gücü, zaman ve kullanılan maliyetler açısından daha ekonomiktir. Birincil önleyici düzeyden üçüncü düzey müdahale gerektiren çalışmalara gidildikçe bilgi, iş gücü, zaman açısından maliyet artmaktadır. Bu nedenle her düzeydeki müdahalenin kullanılması gerekmesine rağmen birincil düzeydeki önleyici müdahalelerin, ikincil önleyici ve iyileştirici müdahalelere göre daha kullanışlı olduğu söylenebilir.

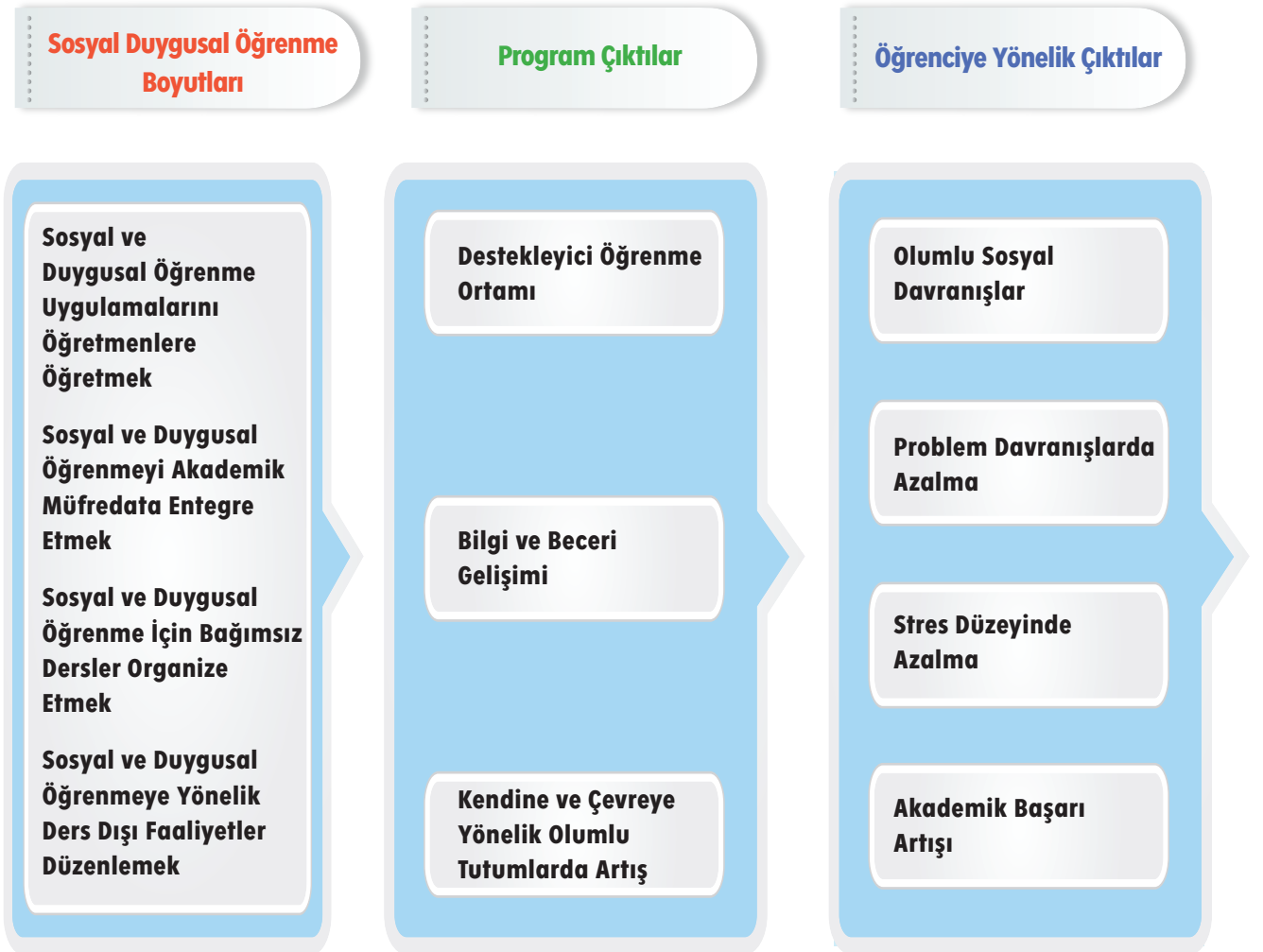
OKUL VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME

Okullardan çok yönlü öğrenme ortamlarını sağlaması beklenmektedir. Okullar sadece öğrencinin bilişsel ve akademik gelişimine katkı sunmaz, bunun yanında sosyal ve duygusal gelişimini de destekler. Sosyal ve duygusal öğrenmenin uygulanmasında tüm destek sistemleri birbirinden ayrı düşünülme de okul ve okula ait öğeler en iyi imkânları sunmaktadır (Zins ve Elias, 2007). Öğrencilerin akademik anlamda başarılı, sosyal ve duygusal gelişimde ise yeterli olmaları, olumlu bir okul ortamı ile mümkün olmaktadır. Bu da öğrencilere güçlü öğrenme ve öğretme ortamları sağlar. Güçlü öğrenme ortamlarında ise hem akademik hem de sosyal ve duygusal gelişime önem verilir (Zins vd., 2004). Okullarında bu ortamın varlığını fark eden ve yaşayan öğrencilerin, akademik gelişimin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlayarak kendilerine yetebilen bireyler olması beklenmektedir.

Okullarda sağlanan bu olumlu öğrenme ortamları, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini de destekler. Sosyal açıdan öğrenciler arasında okul ortamında sıcak ve samimi ilişkilerin kurulması, duygusal anlamda öğrencilerin duygularını tanıması ve uygun duygusal tepkiler verebilmesi, öğrencilerin arasındaki ilişkileri geliştirerek olumlu bir sınıf iklimi sağlar. Böylece öğrencilerin de öğrenmeye karşı motivasyonları artar. Sosyal duygusal öğrenmenin önemine bağlı döngü bu şekilde devam eder. Bundan dolayı sosyal duygusal öğrenmenin etkili olabilmesi için okul dışındaki sistemlerle de desteklenmesi gerekmektedir (Zins vd., 2004).

Weissberg ve diğerlerine (2015) göre sosyal duygusal öğrenmedeki “öğrenme” kavramı kasıtlı olarak kullanılmaktadır. Çünkü sosyal ve duygusal yeterliliklere yaşantı ürünü olan öğrenmelerle ulaşılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili beceriler en iyi okul temelli öğrenmelerle kazanılmaktadır (CASEL, 2013; 2015). Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek

için hazırlanan programların, öğrencilerin kendilerini tanımlarına, problem çözebilmelerine, bağımsız karar verebilmelerine, başkalarını anlayabilmelerine yönelik becerilerini desteklediği ve okul ile sınıf ortamını da ilgi çekici hale getirdiği görülmüştür (Cohen, 1999; Denham, 2006; Greenberg vd., 2003; Zins vd., 2004). Sosyal ve duygusal öğrenmenin okul temelli uygulanmasında öğrenciye yönelik öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için öğretmenlere sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarını öğretmek, sosyal ve duygusal öğrenmeyi akademik müfredatla bütünleştirmek, sosyal ve duygusal öğrenmeyi geliştiren faaliyetler düzenlemek ve sosyal ve duygusal öğrenmeye yönelik bağımsız dersler organize etme yaklaşımları çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Okul temelli sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı, programa ve öğrenciye yönelik çıktıları aşağıdaki şekilde sunulmuştur (CASEL, 2015).



Şekil 5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Çıktıları

Şekil 5'e göre sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için sosyal duygusal öğrenmeyle ilgili uygulamaları öğretmenlerin öğrenmesi, akademik sisteme entegre edilmesi, sosyal duygusal öğrenmeye özgü derslerin olması ve ders dışı faaliyetlerin yapılması temel faaliyetler olarak kullanılabilir (CASEL, 2015). Zins ve diğerlerine (2004) göre, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik programlar, dolaylı yoldan etki yapan programlara göre daha etkilidir. Bu yüzden okullarda sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik programlara tüm okulu kapsayacak şekilde daha çok yer verilmelidir. Okulda yer verilmesi gereken sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik programı belirlemek için sırasıyla; okulda ihtiyaç analizi yapılması, öğrencilere yönelik yakın ve uzak hedeflerin belirlenmesi, okulda var olan başka programların gözden geçirilmesi, ihtiyaçlara uygun deneysel temelli bir programın belirlenmesi basamaklarına yer verilmelidir. Bu planlama basamağında ihtiyaçların belirlenmesine, uygulanmasında doğrudan ve dolaylı yer alacak personelin sosyal ve duygusal öğrenme konusunda belli donanıma sahip olmasına ve öğrencilerin çevresindeki tüm kişilerin iş birliği içinde olmasına dikkat edilmelidir (Merrell ve Gueldner, 2010). O'Conner, De Feyter, Carr, Luo ve Romm'a (2017) göre etkili bir sosyal ve duygusal öğrenme programlarının üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlar; sıralı, (aktif, açık, odaklanmış) beceriye ve çevreye odaklı tekniklerin bir arada kullanılması ve öğretmenlere gerekli teknik desteğin sunulmasıdır.

Bu üç önemli özelliği açıklamak gerekirse:

1) Sıralı: Birbiriyle bağlantılı belli bir beceriyi geliştirmeye yönelik faaliyetler.

Aktif: Rol oynama gibi öğrencilerin aktif olduğu öğrenme biçimleri.

Açık: Programın çok açık bir şekilde belli sosyal ve duygusal öğrenmelere yönelik hedeflerinin olması.

Odaklanmış: Kişisel ve sosyal becerileri hedef alarak sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanmış olması.

2) Beceri odaklı teknikler: Doğrudan eğitimi, rol ve model yoluyla öğrenmeyi sağlayan sınıf temelli teknikler.

Çevre odaklı teknikler: Sınıf ortamını, öğretim uygulamalarını, sınıf yönetimini iyileştirmeye yönelik, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik teknikler.

3) Öğretmenlere yönelik eğitim ve teknik yardım: Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri programını uygulayabilmesi için eğitim alması ve onlara materyal, sınıf düzeyinde destek verilmesi (Durlak vd., 2011).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin sürekli olması için tüm eğitim basamaklarına entegre edilip uygulanması gerekmektedir. Ayrıca okul içi ve okul dışı ilişkilerde öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir (Zins vd., 2004; Zins ve Elias, 2007).

Öğrencilerin okul içi ilişkilerde en önemli destekçisi olarak bilinen öğretmenlerin öğrencilere olumlu yaklaşım göstermesi, öğrenciler için okulda daha iyi bir öğrenme ortamı sunar. Öğretmenleri tarafından desteklenen, bağımsız kararlar almalarına yardım edilen öğrenciler, diğerlerine göre öğrenmeye karşı daha yüksek motivasyona sahip olurlar (CASEL, 2015; 2018). Bunun yanında, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları etkin kullanan öğretmenler, öğrencilerinin yapıcı ilişkiler kurmasına ve yürütmesine, gerçekçi seçimler yapabilmesine, duygularını uygun şekilde ifade etmelerine ve toplumsal sorumlulukları öğrenmelerine olanak sağlarlar (Pasi, 2011; Melnick, Cook-Harvey ve Darling-Hammond, 2017).

Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenmeye ilişkin programları etkin şekilde öğrencilere aktarabilmesi için sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili kavramları, uygulamaya yönelik teknikleri bilmesi ve bunları sınıf içi uygulamalarla sentezlemesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte öğretmenin kendisinin de sosyal ve duygusal anlamda yeterliliğe sahip olması beklenir (Elias ve Arnold, 2016). Öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde yeterli olabilmesi ve olumlu tutum geliştirebilmesi için ayrıca öğretmen yetiştirmeye yönelik tüm programlarda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ilgili öğrenimlere yer verilmelidir (Zins vd., 2004).

Okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen dışında etkin olan bir diğer faktör de öğrenciler arasındaki ilişkilerdir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi, empati, öz saygı, farklılıkları kabullenme, diğerlerini anlama, öz denetimi sağlama, gerçekçi hedefler koyabilme, problem çözebilme gibi becerilerin de gelişmesine katkıda bulunur (Varela, Kelcey, Reyes, Gould ve Sklar, 2013). CASEL'in 2018'deki raporu da bunu doğrular şekilde, sosyal duygusal becerileri gelişmiş öğrencilerin olumlu akran ilişkilerini daha kolay kurduğunu ve sürdürdüğünü bildirmektedir.

Olumlu şekilde sınıf iklimindeki çocukların istenmeyen davranışları daha az sergiledikleri bilinmektedir (Lindsay, 2013). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, öğrenciler için daha olumlu bir sınıf iklimi imkânı sunmaktadır. Olumlu sınıf ikliminin oluşmasında etkili olan daha az saldırgan olma, diğerlerini kabul etme gibi beceriler de sosyal duygusal öğrenme yeterlilikleri ile öğrencilere kazandırıldığına göre, sosyal duygusal öğrenme programlarına dâhil olan öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirerek olumlu, öğrenmeye açık sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulundukları düşünülmektedir (Lindsay, 2013).

Raver (1997), sosyal ve duygusal becerilerini geliştiremeyen çocukların okullarda kişiler arası ilişkilerde sorun yaşadığını aynı zamanda öğrenme ortamını da olumsuz etkilediğini belirt-

miştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ise öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimine doğrudan etki ettiği için bu gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmakta ve öğrencinin kişiler arası ilişkilerine katkı sunmaktadır (Johnson ve Johnson, 2004; Brekelmans, Van Tartwijk ve Severiens, 2014).

Okullarda verilen her türlü eğitim programı ile ilgili ailenin desteği ve tutarlı yönelim içerisinde olmasının, programların etkililiğini daha da artırdığı bilinmektedir. Sosyal duygusal öğrenme programları, okulda yürütülmesinin yanı sıra, çocuğun en önemli çevresi olan aile tarafından desteklenirse daha da etkili ve kalıcı olacağı bilinmektedir.

AİLE VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME

Aile, bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde en önemli yere sahiptir. Birey, olaylara nasıl tepkiler vereceğini, duygulanımının nasıl olacağını, diğer insanlarla nasıl iletişim kuracağını, ilişki örüntüsünde nasıl davranacağını aile içindeki yaşantılarıyla, gözlemleriyle öğrenir. Ebeveynlerin güven verici ve destekleyici tutumları, çocuğun hem duygusal hem de sosyal gelişimi için iyi bir ortam hazırlar. Çocuğun ebeveyniyle yaşadığı olumsuz deneyimler, kabul edilmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olurken gelecekteki istenmeyen sosyal uyumsuzluk, olumsuz tepkiler verme, akademik başarısızlık gibi durumlara da kaynaklık eder (Amato, 2005; Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005).

Segrin ve Flora (2000), bu gibi uyumsuz ve olumsuz davranışların sosyal ve duygusal gelişim üzerinde çalışarak düzeltilebileceğine vurgu yapar. Çocukların ileride sosyal ve duygusal gelişim yetersizliğinden dolayı sorun yaşamaması ya da bu sorunları en aza indirmesi için sosyal ve duygusal öğrenme programları etkilidir (Öztürk, 2017). Bunun yanında; ebeveynlerin desteği, çocuklarını anlamaları, çocuklarının temel sosyal ve duygusal öğrenmenin temelleri olan empati kurmayı, hedef belirlemeyi, sorumlu karar alma gibi becerileri kazanmasını kolaylaştırır (Redding, 2014; Candan ve Yalçın, 2018).

Ebeveynlerin aile içindeki tutumlarıyla çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeleri dışında, sosyal ve duygusal öğrenmenin aktarıldığı okulla da iş birliği içerisinde olmaları beklenir. Aile katılımı, okul ile iş birliği kurmak, çocukların başarılarını artırmada, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini üst düzeye çıkarmada önemli etkenlerdir (CASEL, 2015; Patrikakou, Weissberg, Redding ve Walberg 2005; Weiss, Bouffard, Bridglall ve Gordon, 2009). Ailelerin okulda yürütülen eğitimlere katılımları, çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı yapmaktadır. Buna benzer bir şekilde ailelerin sosyal ve duygusal öğrenme konusunda bilgi sahibi olup sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini sınıf ortamına ek olarak sınıf dışında da desteklemesi, bu becerilerin sürdürülebilir olmasını ve kalıcılığını destekler (Patrikakou ve Weissberg, 2007). Bu nedenle ailelerin sosyal ve duy-

gusal öğrenme programlarının içerisinde olması beklenir. Okul aile iş birliği çerçevesinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında üç yol kullanılmaktadır (Albright ve Weissberg, 2010). Bunlar:

- Çocukların eğitim sürecine katılmaları konusunda ailelerini bilgilendirme,
- Aileleri okul ve sınıf temelli etkinliklere katılmaya teşvik etme,
- Okul temelli öğrenmeyi zenginleştirmek için ev ziyaretlerinde bulunmadır.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin etkin şekilde kullanımı ve yaygınlaştırılması için çocuğun çevresindeki kişilerin ve toplumun ortak amaç doğrultusunda toplanması gerekir. Bu nedenle, ailelerin hem okulda hem de evde sosyal duygusal öğrenme süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır. Bu katılımın sağlanması için okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ebeveynlerin okula olan ilgisinin artırılması gereklidir. Okulun iş birliğine açık olduğunun ve öğrenme imkânları sunduğunun etkinliklerle velilere ulaştırılması, katılımı artıracaktır. Bununla birlikte sosyal duygusal öğrenme programlarına hem ev hem okul olmak üzere katılan aileler, sadece çocuklarına değil, aynı zamanda ailenin dinamiklerine katkı sunabileceklerdir (Johnson ve Johnson, 2004). Buna ek olarak Albright, Weissberg ve Dusenbury'a (2011) göre sosyal duygusal öğrenme programı kapsamında aile ve okulun eş güdüm hâlinde olması çocukların empati, öz farkındalık gibi kavramları kazanmasına ve bu becerileri sergilemesinde tutarlılık ve süreklilik kazanmasına yardımcı olacaktır. Çocuklarının sosyal duygusal öğrenme düzeylerini desteklemek için ailelerin okul sürecine katılmalarında ise okul psikolojik danışmanlarına rol ve sorumluluklar düşmektedir.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMENLERİN ROL VE SORUMLULUKLARI

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan programlar bireyin yaşama dair risklerini en az düzeye indirmeye ve yaşam şartlarını kolaylaştırmaya yöneliktir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanarak okul ve okul dışı yaşam süresince kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede aktif rol alması beklenen psikolojik danışman/rehber öğretmenlere genel anlamda iki önemli sorumluluk düşmektedir. Bunlardan ilki, sosyal duygusal öğrenme programlarının birincil, ikincil ve üçüncül önleyici düzeydeki uygulamalarının yürütülmesiyle ilgili çalışmaları tüm yönüyle yapmak, ikincisi ise sosyal duygusal öğrenme programlarının hem uygulanması hem de etkili olabilmesi adına okul yöneticilerini, öğretmenleri ve çocuğun bakımından sorumlu olan aile bireylerini ortak bir anlayışta buluşturmadır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bu sorumluluklar her eğitim kademesi için geçerli ol-

makla birlikte öğrencinin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin sorumlu karar alabilme becerisinde okul öncesi dönem ile ortaöğretime ilişkin çalışma sürecinde aile ile kurulacak iş birliği ve müdahale açısından farklılık gösterebilir. Okul öncesine devam eden bir çocuğun geleceğe yönelik sorumlu karar alması öncelikle beklenen bir beceri değil iken ortaöğretime devam eden bir öğrenci için aynı beceri gelecekle ilişkilendirilerek okul öncesi döneme göre daha öncelikli olabilir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kapsamında çocuğun çevresiyle birden çok boyut üzerinde iş birliği yapılabilir. İlk olarak öğrenciye yönelik birincil, ikincil ve üçüncül önleyici çalışmalarda çocuğun çevresindeki bireylerin de öğrenciyi destekleyebilecek bir bilinç düzeyine ulaşmaları için sınıf öğretmenleri, veliler ve yöneticilere SDÖ programına yönelik eğitimler ve tanıtımlar düzenlenebilir. Bu eğitim ve tanıtımlarda SDÖ'nün önemi, öğrencilere ve topluma kısa ve uzun vade etkileri ele alınabilir. SDÖ kapsamında çocukla ilgili çalışmalara yönelik çocuğun etrafındakilerin de bilmesi gereken düzeyde bilgilendirilmesi, aile ve diğer insanlarla kurulacak iş birliği kapsamındaki diğer bir çalışma olarak ele alınabilir (Paolini, 2013). Özellikle müdahale kapsamındaki yapılacak bireysel çalışmalar süresince veli ile yapılacak olan görüşme, mutlaka çocukla çalışmaya başlamadan önce yapılmalıdır. Çocuklar, kendilerinden sonra aile ile görüşmeyi gizliliği ihlal gibi algılayabilir. Ayrıca çocuklarla yapılan her çalışmada olduğu gibi mutlaka velilerin bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini bireysel çalışmalarla kazandırdıktan sonra bu çalışmaların sonucunda çocukların bu becerileri sergileyebilecekleri sınıf ortamının oluşması da önemlidir. Psikolojik danışman/ rehber öğretmenler, etkili sınıf iklimini oluşturma konusunda öğretmenlere rehberlik etmesi, öğrencilerin SDÖ kapsamında kazandıkları becerileri kalıcı davranışa dönüştürmesine yardımcı olacaktır.

Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin SDÖ becerilerine yönelik her düzeydeki çalışmaları yürütebilmek için SDÖ ve sosyal duygusal gelişim hakkında teorik bilgilere sahip olmaları beklenmektedir. Sosyal duygusal öğrenme ve gelişim ile ilgili alan yazın bilgisine sahip olmanın dışında, çalışılacak çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemleriyle ilgili de bilgi sahibi olmak SDÖ programının etkililiğini artırabilmektedir. İçerik hakkında bilgi sahibi olmak, becerileri kazandırmaya yönelik sürece hâkim olmayı, gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak ise öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik esneklik kazandırabilmektedir. Özetle, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin birincil, ikincil ve üçüncül düzeyde önleyici çalışmaları etkili bir şekilde yürütebilmesi için SDÖ ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

SDÖ kapsamında psikolojik danışman/rehber öğretmen tarafından yürütülen bireysel müdahale çalışmalarının küçük veya büyük grup çalışmaları ile desteklenmesi önemlidir. Özellikle okul rehberlik planları içerisinde yer alan küçük ve büyük gruplarla yapılan grup rehberliğine yönelik çalışmaların içerisine SDÖ becerileri ile ilgili etkinliklerin doğaçlama olarak

nasıl entegre edilebileceği konusunda sınıf rehber öğretmenlerine bilgi verilebilir. Bu SDÖ çalışmalarına katılmayan öğrencilerin dikkatini çekmesine, hem de çalışmalara katılan öğrencilerin kazandığı becerileri sergilemelerine yardımcı olacaktır. Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin SDÖ programının uygulanması esnasında genel anlamda göz önüne alması gereken konular dışında, eğitim kademelerine göre ihtiyaçlar değiştiği için her kademenin gelişimsel ihtiyaçlarına göre dikkat edilmesi veya göz önüne alınması gereken sorumluluklar da bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için hem aileye daha bağımlı oldukları hem de düşüncelerini ve duygularını yetişkinler kadar açık şekilde ifade edemedikleri için konuşma ve dinlemeye dayalı terapötik süreçler okul öncesi dönemde tercih edilmemektedir. Bunun yerine özellikle oyun merkezli terapi yöntemleri ve ailelere yönelik hizmetler daha yoğun kullanılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesinde çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyebilmeleri için oyun terapisi ve aile danışmanlığı kuram ve tekniklerinde yetkin olmaları beklenen bir durumdur (Blos ve Finch, 2015). Sınıfta küçük ve büyük gruplarla yapılan çalışmalara SDÖ becerileri ile ilgili etkinlikleri entegre edebilmek için oyun terapisi ve aile danışmanlığı dışında çocukların zevk aldığı etkinlikler ve oyunlar kullanılabilir (Hamamcı ve Türk, 2020). Okul öncesi dönem çocuklarının SDÖ programlarına katılım sağlamasına yönelik belirleme çalışmalarında ise aile ve öğretmenler ile iş birliği, gözlem, aile görüşmesi gibi tekniklerin kullanılması etkili olabilmektedir.

İlkokula devam eden çocukların okul öncesi dönem çocuklarına göre duygularını ifade etme konusunda becerileri daha iyi olsa bile bir yetişkin düzeyinde değildir. Bu nedenle, ilkokul döneminde de oyun merkezli terapi ve aile danışması yöntemlerinin kullanılması etkili olacaktır. Bu dönem çocukları için öğretmen ve sınıf ortamı oldukça önemlidir (Swank ve Anthony, 2017). Bundan dolayı SDÖ sürecinde bireysel çalışma kapsamındaki becerilerin kazandırılabilmesine yönelik olumlu sınıf ikliminin oluşturulması ve sınıf içi etkinliklerine bazı SDÖ becerilerinin entegre edilmesi konusunda sınıf öğretmeniyle iş birliği yapılabilir. Bu dönem çocuklarını SDÖ çalışmalarına davet edebilmek için tanıma çalışmalarında -yine okul öncesinde olduğu gibi- gözlem, aile ve öğretmen ile görüşme tekniklerinden ayrıca sosyometri gibi akranlarının değerlendirmesine yönelik tekniklerden faydalanılabilir.

Ortaokul dönemi, okul öncesi ve ilkokul döneminden gelişim süreci açısından daha farklıdır. Özellikle SDÖ'nün çatısı olan bedenini tanıma, kabullenme, diğerleriyle ilişkilerini yönetebilme gibi sosyal ve duygusal gelişim özellikleri ergenlik dönemine özgü olarak bu dönemde daha ön plana çıkmaya başlamıştır. SDÖ kapsamında her eğitim basamağında kazandırılması gereken beceriler isim olarak ortak olsa da içerikleri, kazanım ve gelişim süreçleri açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu dönemde ise ergenlik döneminin bir özelliği olan soyut düşünce yapısından dolayı (Geldard, Geldard ve Foo, 2016) SDÖ becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalarda okul öncesi ve ilkokul dönemine göre daha soyut kavramlar ve

teknikler kullanılabilir. Oyun terapisi yerine, düşünce ve duygu ifadeleri daha çok geliştiği için ergenlerle kullanılabilecek danışma teknikleri tercih edilebilir. Ortaokula devam eden öğrenciler için etkileşim, daha önceki gelişim dönemlerine göre daha bilinçli ve amaca yönelik geliştirildiğinden SDÖ çalışmalarında sürece uygun kullanıldığında katkı sağlayıcı olabilmektedir. Etkileşimler bu dönemde daha yoğun olmaya başladığı için SDÖ becerilerine yönelik çalışmaların, sınıf içi grup çalışmaları şeklinde yapılması konusunda sınıf rehber öğretmenleriyle iş birliği yapılabilir. SDÖ çalışmalarına katılabilecek öğrencileri belirlemek için ortaokul öğrencileri için gözlem, aile, öğretmen ve öğrencinin kendisiyle görüşme, kâğıt ve kaleme dayalı bireyi tanıma teknikleri ve toplu dosya bilgilerine dayalı veriler kullanılabilir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin SDÖ kapsamında yapacağı çalışmaların süreci, teknikleri terapötik açıdan yetişkinlerle psikolojik danışma sürecine daha yakın ve benzer düzeydedir. Ergenlik dönemindeki bireylerin yetişkinler gibi analitik, neden sonuca dayalı soyut düşünce tarzına sahip olmaları SDÖ çalışmalarında karşılıklı etkileşimi ve bu etkileşimde dikkat edilecek noktaları daha da ön plana çıkarmaktadır. Görüldüğü üzere, ortaöğretime devam eden öğrencilere yönelik bireysel SDÖ çalışmalarında ergenlerle ve yetişkinlerle psikolojik danışma süreç ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta daha önceki eğitim basamaklarında olduğu gibi aileyi bilgilendirme sürecinde, ergenden önce aile ile görüşmektir. Aksi durumda ergenin SDÖ çalışmasını yapan psikolojik danışman/rehber öğretmene – kendisi ile ilgili sırların verildiği düşüncesiyle- güveni sarsılabilir. Lise dönemi olarak da bilinen bu dönemde SDÖ alt alanlarına ait becerilerle örtüşen; eğitsel, sosyal duygusal ve mesleki alanları içeren geleceğe hazırlık, mesleğe karar verebilme, başkalarının ve kendi özelliklerinin, duygularının farkında olma, yatay ve dikey ilişkilerini yönetebilme gibi gelişim özellikleri daha ön plandadır (Dixon, Rice ve Ramsey, 2017; Geldard vd., 2016).

SOSYAL DUYGUSAL BECERİLERİ GELİŞTİRMEK İÇİN OKULDA NELER YAPILABİLİR?

Birincil Önlemeye Yönelik Çalışmalar

- Öğrencilerin geneline yönelik sosyal duygusal becerilere ilişkin farkındalık geliştirme amaçlı sınıf temelli programlar uygulama.
- Öğretmenlere yönelik sosyal duygusal beceriler ve öğrencileri bu konuda nasıl destekleyebilecekleri hakkında farkındalık geliştirmeye yönelik programlar uygulama.
- Öğretmenlere sosyal duygusal beceriler ve nasıl desteklenebileceği konusunda bilgilendirici sunular yapma.
- Öğretmenlere sosyal duygusal beceriler ve nasıl desteklenebileceği konusunda bilgilendirici broşürler verme.
- Velilere yönelik sosyal duygusal beceriler ve çocuklarını bu konuda nasıl destekleyebilecekleri hakkında farkındalık geliştirmeye yönelik programlar uygulama.
- Velilere sosyal duygusal beceriler ve çocuklarını nasıl desteklenebileceği konusunda bilgilendirici sunular yapma.
- Velilere sosyal duygusal beceriler ve çocuklarını nasıl desteklenebileceği konusunda bilgilendirici broşürler verme.

İkincil Önlemeye Yönelik Çalışmalar

- Sosyal duygusal beceriler konusunda risk altında olan öğrencilere sosyal duygusal becerileri geliştirme amacıyla grup psikoeğitim programları uygulama.
- Sosyal duygusal beceriler konusunda risk altında olan öğrencilerin ailelerine çocuklarının sosyal duygusal becerilerini gelişimine destek olmaları amacıyla grup psikoeğitim programları uygulama.
- Grup çalışmalarının yapılamadığı durumlarda öğrenciye ve ailesine yönelik bireysel eğitim programları uygulama.

Üçüncül Önlemeye Yönelik Çalışmalar

- Sosyal duygusal beceriler konusunda yüksek risk altındaki öğrencilere sosyal duygusal becerileri geliştirme amacıyla bireysel müdahale programları uygulama.
- Sosyal duygusal beceriler konusunda yüksek risk altındaki öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal duygusal becerilerinin gelişimine destek olmaları amacıyla bireysel destek programları uygulama.

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME PROGRAMLARININ ÖLÇÜLMESİ

Sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulanmasında öğrencilerin gelişim ve ihtiyaç düzeylerini belirlemek ve değerlendirme yapabilmek programın etkililiği açısından önemlidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için test ve test dışı olmak üzere birçok ölçme aracından faydalanılabilir.

Teste Dayalı Ölçme Araçları

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Bu ölçeğin ilk geliştirme çalışmaları Kabakçı (2004) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından tekrar ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek, yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 40 madde ve 4 boyuttan (problem çözme becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri) oluşmaktadır. Sosyal Duygusal Becerileri Ölçeği, dörtlü Likert tipi ölçme aracıdır. Bu derecelendirme; 4=Bana Tamamen Uygun, 3=Bana Oldukça Uygun, 2=Bana Pek Uygun Değil, 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklindedir. Ölkekten en yüksek alınacak puan 40, en düşük alınacak puan ise 10'dur. Ölçek hem toplam puan hem de her alt boyutu için ayrı puan vermektedir. 40 puana yaklaştıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Totan (2018), tarafından ergenlik dönemindeki öğrencilere yönelik geliştirilmiştir. Ölçek ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanmaktadır. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçek, toplam 5 boyuttan (Öz farkındalık, Sosyal farkındalık, Öz yönetim, İlişki geliştirme becerileri, Sorumlu bir şekilde karar verme) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracına verilen cevaplar, "Hiç Doğru Değil" ile "Tamamen Doğru" seçenekleri arasında 5'li derecelendirmeye sahiptir. Ölkekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23'tür. En yüksek puana yaklaştıkça sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir. Ölçme aracı 5 boyutlu olsa da ölçeği geliştiren araştırmacı, ölkekten alınan puanların sosyal duygusal öğrenme ile ilgili bilgi verici olduğunu belirtmiştir. En önemli nokta ise 23 maddeden oluşan bu ölçme aracının 5 maddesi de (8, 11, 14, 18, 20) kullanılarak sosyal duygusal öğrenme düzeyi hakkında bilgi verecek şekilde geçerlilik ve güvenirlik katsayıları uygun olarak kısa forma sahip olmasıdır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

Ölçeğin özgün formu Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kültürümüze uyarlama çalışmalarını Totan ve Kabasakal (2012) yapmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, ortaokula devam eden öğrenciler dolayısıyla ergenler için hazırlanmış olup sosyal duygusal öğrenme kapsamındaki alt alanlara yönelik ihtiyaç belirleme ve kendini değerlendirme düzeylerini ölçmektedir. Kültürümüze uyarlama çalışmaları için ölçeğin hem özgün formu hem de Türkçe formu 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sorumlu karar almayla ilişkili olan *görev bilinci*, sosyal farkındalık ve ilişki becerileriyle ilgili olan *akran ilişkileri* ve öz yönetimle ilişkili olan *öz düzenleme* isimli üç oluşmaktadır. Verilen cevaplar 5'li Likert tipi, “Hiç Uygun Değil” ve “Tamamen Uygun” düzeyleri arasındaki seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Puan yükseldikçe sosyal duygusal öğrenme düzeyinin de yüksek olduğuna işarettir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Esen-Aygun ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerini CASEL programına göre sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplam 27 madde ve 7 boyuttan (öz yönetim, öz güven, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık algısı, başarı ve süreklilik, dürtü kontrolü) oluşmaktadır. Üçlü likert tipinden olan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 81'dir. Puan yükseldikçe öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de iyi düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Delaware Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeğinin (DSDY-Ö)

Ölçeğin özgün formu Mantz, Bear, Yang ve Harris (2016) tarafından geliştirilmiştir. Kültürümüze uyarlama çalışmalarını ise Filiz ve Durnalı (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması 15-18 yaş arası lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda ise her biri beşer maddeden oluşan iki boyut (Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık), toplam 10 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin, sosyal duygusal öğrenme programı hazırlanmasında ihtiyaç belirleme ve düzey belirleme için kullanılabileceği belirtilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler dörtlü Likert derecelendirmesinde puanlanmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 40'tır. En yüksek puana yaklaştıkça öğrencilerin öz farkındalık ve sosyal farkındalık beceri alanlarında iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçme Aracı

Ölçme aracını özgün formu West, Buckley, Krachman ve Bookman (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin kültürümüze uyarlaması Kılıç ve Alıcı (2022) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda 19 madde ve dört boyut (öz yönetim, öz yeterlilik, gelişim zihniyeti ve sosyal farkındalık) elde edilmiştir. Boyutlardan öz yönetim ve öz yeterlilik okul ortamındaki sosyal duygusal beceriler, gelişim zihniyeti ve sosyal farkındalık ise genel hayata ilişkin sosyal duygusal beceriler hakkında bilgi vermektedir. Beşli Likert tipinde olan ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 95 olup alınan puan 95'e yaklaştıkça sosyal duygusal becerilerin yüksek olduğu varsayılmaktadır.

Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği

Özgün formu, Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının kültürümüze uyarlaması ise Ekşi, Tuncer ve Avcu (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek, ortaokul öğrencileri (6, 7, 8. sınıf) için uygun olup, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmektedir. Uyarlama sonuçlarına göre ölçme aracı, "öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi, öz yönetim ve sorumlu karar alma" beş boyuttan oluşmakta ve toplam 25 maddeye sahiptir. Her alt boyut beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında her boyut için ayrı ayrı puan elde edilmektedir. Ölçek toplam puan vermemektedir. Genel toplam puanı elde edilmek istenirse her 5 boyuttan alınan puanlar toplanarak ortalaması kullanılmaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği

Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat (2018) tarafından 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini değerlendirmek ve risk altında olan çocukları belirlemek için uyarlanmış olan ölçek ebeveynler tarafından yanıtlanmaktadır. Ölçek 41 maddeden oluşmakta olup, "başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme (5 madde)", "çeşitli duygularını ifade etme (4 madde)", "sosyal-duygusal tepkilerini düzenleme (4 madde)", "başkalarına empati gösterme (2 madde)", "başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma (4 madde)", "bağımsızlık gösterme (4 madde)", "olumlu bir benlik imajı sergileme (3 madde)", "hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme (5 madde)", "kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma (3 madde)" ve "çeşitli uyum becerileri gösterme (7 madde)" isimli 10 boyuta sahiptir.

Aşağıdaki tabloda SDÖ kapsamında ihtiyaç ve düzey belirlemek için kullanılabilecek ölçeklerin özeti verilmiştir.

Ölçme aracı	Hedef yaş grubu kademe	Madde sayısı ve alt boyut
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (2010-Geliştirme) <i>(Ömer Faruk Kabakçı, Fidan Korkut-Owen)</i>	Ortaokul (6,7,8. sınıflar)	40 madde 4 boyut - Problem çözme becerileri - Kendilik değerini arttıran beceriler - Stresle başa çıkma becerileri - İletişim becerileri
Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği (2018, Geliştirme) <i>(Tarık Totan)</i>	Ortaöğretim (9,10,11,12. sınıflar)	23 madde 5 boyut - Öz farkındalık - Sosyal farkındalık - Öz yönetim - İlişki geliştirme becerileri - Sorumlu bir şekilde karar verme - Kısa Formu (8, 11, 14, 18, 20. maddeler)
Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (2012-Uyarlama) <i>(Tarık Totan, Zekavet Kabasakal)</i>	Ortaokul (6,7,8. sınıflar)	20 madde 3 boyut - Görev bilinci - Akran ilişkileri - Öz düzenleme
Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (2013-Uyarlama) <i>(Serhat Arslan, Ahmet AKIN)</i>	Ortaokul (6,7,8. sınıflar)	20 madde 3 boyut - Görev bilinci - Akran ilişkileri - Öz düzenleme
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği (2017-Geliştirme) <i>Hanife Esen-Aygun, Çiğdem Şahin-Taşkın</i>	İlkokul (3,4. sınıflar)	27 madde 7 boyut - Öz yönetim - Öz güven - Arkadaşlık ilişkileri - Arkadaşlık algısı - Başarı ve süreklilik - Dürtü kontrolü

Delaware Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeğinin (DSDY-Ö) (2019-Uyarlama) <i>Bijen Filiz, Mehmet Durnalı</i>	Ortaöğretim (9,10,11,12. sınıflar)	12 madde 2 boyut - Öz farkındalık - Sosyal farkındalık
Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçme Aracı (2022- Uyarlama) <i>Cihan KILIÇ, Bülent ALCI</i>	Ortaöğretim (9,10,11,12. sınıflar)	19 madde 4 boyut - Öz yönetim - Öz yeterlilik - Gelişim zihniyeti - Sosyal farkındalık
Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği (2019-Uyarlama) <i>Halil Ekşi, Elif Tuncer, Akif Avcu</i>	Ortaokul (5,6,7,8. sınıflar)	25 madde 5 alt ölçek - Öz farkındalık - Sosyal farkındalık - Öz yönetim - İlişki yönetimi - Sorumlu karar alma
Okul Öncesi Sosyal Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (2018-Uyarlama) <i>H. Arslan Çiftçi, G. Uyanık Balat</i>	Okul öncesi (4-6 yaş)	- Başkalarıyla sağlıklı etkileşimler sergileme - Çeşitli duyguları ifade etme - Sosyal-duygusal tepkilerini düzenleme - Başkalarına empati gösterme - Başkalarıyla paylaşma ve yakın ilişkiler kurma - Bağımsızlık gösterme - Olumlu bir benlik imajı sergileme - hareketlilik düzeyini ve dikkatini düzenleme - Kendisinden istenilenler ve günlük rutinlerde diğerleriyle iş birliği yapma - Çeşitli uyum becerileri gösterme

Test Dışı Ölçme Araçları

Sosyal duygusal öğrenme becerilerini test teknikleriyle ölçmenin dışında, anket, görüşme ve gözleme dayalı test dışı tekniklerle de ölçmek mümkündür. Bu ölçme araçları okuldaki psikolojik danışman/rehber öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğretmenler tarafından da geliştirilebilir, araştırılabilir ve uygulanabilir.

Gözleme Dayalı Teknikler

Sosyal duygusal öğrenmenin ölçülmesinde çocuğun davranışlarını amaca uygun gözlemlemek için davranışları ifade eden maddelerin önceden hazırlanmış olması gerekmektedir. Bunun için gözlem formunu hazırlayacak ve uygulayacak kişilerin gözlemledikleri konu hakkında kuramsal çerçeve ve gözlemlediği öğrencinin gelişim özellikleri hakkında da bilgi sahibi olması beklenir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçülmesinde ne hakkında bilgi toplanacağı belli olduğu için **kontrollü gözlem** yönteminin tercih edilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Kontrollü gözlemlerde gözlemlenecek davranışlar önceden belirlenmiştir. Gözlemlenen kişi ya doğal ya da önceden onun için hazırlanmış ortamda bulunur. Gözlenen kişinin hangi ortamda gözleneceği, gözlemin amacı ve içeriğine göre belirlenebilir.

Görüşme

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemenin bir diğer yolu da görüşme tekniğinin kullanılmasıdır. Görüşme; öğrenci, öğrencinin ebeveynleri ve öğretmenler başta olmak üzere öğrenci ile ilgili herkes ile yürütebilir. Sosyal duygusal öğrenme kapsamında, görüşmedeki sorular sosyal duygusal gelişim becerilerini kapsayacak şekilde önceden yapılandırılmış, soru sayısı fazla olmamak kaydıyla öğrenciyle ilgi bilgi almak amacıyla yapılabilir. Ayrıca görüşme yaparken ev ziyaretlerinden de faydalanılabilir.

Yaşam Penceresi

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul risk haritası ve ihtiyaç analizi için kullanılan ölçme aracında 4, 6, 8, 9, 12, 15, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41 ve 46. maddelerin sosyal duygusal öğrenme becerileri hakkında bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ve düzeylerini belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasından ulaşılarak kullanılacak bir ölçme aracıdır.

SONUÇ

Sosyal Duygusal Öğrenme, öğrencilerin yaşam boyu kullanabileceği akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklemeye yönelik becerileri içermektedir. Bu beceriler öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar alma, ilişki geliştirme becerileri alt alanlarıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yaşama uyum sağlayıcı ve kolaylaştırıcı düşünülebilecek bu becerilerin, öğrencilerin tüm yaşamları boyunca iyi oluş düzeylerine önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Bu süreçteki çalışmalar ise tüm öğrencilere yönelik temel önleyici, risk altındaki çocuklara ikincil önleyici ve uyum sorunu olan çocuklara ise müdahale düzeyinde, çocukların sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin becerileri kazanmasına yönelik yapılmaktadır. SDÖ kapsamında yapılan çalışmalarda aktif rol, psikolojik danışman/ rehber öğretmenlere ait olsa da öğrencilerin etrafındaki diğer kişilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin de üzerine düşen sorumluluk ve roller bulunmaktadır.

SDÖ becerilerine yönelik programda ikincil önleyici ve müdahale kapsamında hangi öğrencilerin yer alacağı veya bu programdan hangi öğrencilerin faydalanacağını belirlemek de önemlidir. Bunun için ise onların yaş, gelişim düzeyleri ve ihtiyaçlarına yönelik ölçme araçlarının kullanılması etkili olacaktır. Ayrıca, ailelerinden ve öğretmenlerinden görüşme yoluyla bilgi alınması ve çocukların doğal ortamında gözlemlenmesi sonucu elde edilecek bilgiler de programa katılacak öğrencileri belirlemek için kullanılabilir. Bu ölçme yöntemlerinden, programın ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla izleme çalışmaları için de faydalanılabilir.

Öğrencilerle her düzeyde önleme ve müdahale çalışmalarında, bu çalışmalar için belirleme (öğrenciyi tanıma) ve izleme süreçlerinde psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin uzmanlık düzeylerinde, çocukların etrafındaki kişilerle iş birliği hâlinde çalışmaları önemlidir. Öğrencilerin SDÖ hakkında farkındalık sağlamaları, beceri kazanmaları ve uyum sorunlarını aşabilmeleri için sistemli ve iş birliği hâlinde çalışmanın daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 7-36.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. *Handbook of School-Family Partnerships*, 246-265.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future of Children*, 15(2), 75-96.
- Arslan, S., & Akın, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM): Turkish Adaptation Study for Children 48-66 Months, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 74-87
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Bijen, F. & Durnalı, M. (2019). Delaware sosyal-duygusal yeterlik ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk diline uyarlanması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 962-977.
- Blos, P. & Finch S.M. (2015). Psychotherapy with children and adolescents. U.S.A: International Psychotherapy Institute.
- Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Severiens, S. (2014). Social-emotional classroom climate. *Pedagogische Studien*, 91(5), 284-287.

Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.

Cannizales-Engelmann, D., Feuerborn, L.L., Gueldner, B.A., Tran, O.K. & Merrell, K.W. (2016). Merrell's strong kids, grades 6-8: A social and emotional learning curriculum. Baltimore: Brookes Publishing.

CASEL (2005). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound-il-edition.pdf>

CASEL (2013). CASEL guide: effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition (9/12). Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

CASEL (2015). *Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL)?* Chicago. Retrieved from <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

CASEL (2018). *Perspectives of youth on high school & social and emotional learning*. Chicago. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf>

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., ve Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does The Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.

Cloninger, S. (2000) *Theories of Personality: Understanding Persons* (3rd edition). New Jersey, U.S.A: Prentice – Hall Inc.

Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence*. New York and London: Teachers College Press.

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). New York and London: Teachers College Press.

Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. In *Research and Policy Report*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.

Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.

Dixon, A., Rice, R.E., & Ramsey, A. (2017). Counseling with young adolescents. In Sondra S.A and Tucker C. (Ed). *Counseling children and adolescents connecting theory, development, and diversity*. (pp.271-291). U.S.A: Sage Publication.

Duffell, J.C., Elias, M.J., & Pickeral, T. (2017). Forging the Connection Between Social-Emotional Learning and Education Equity: How to Encourage, Support, and Reward School-Based SEL with Equity in Mind. *Committee for Children Blog*. Retrieved December 2017 from <http://www.cfchildren.org/blog/2017/12/forging-connection-social-emotional-learning-education-equity/>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Ekşi, H., Tuncer, E. ve Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 50: 109-124

Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. USA: ASCD Books.

Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Identifying Psychometric Properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.

Ferrell, A. D. (2017). *A meta-analysis of social emotional learning outcomes in challenge course programs* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Colorado, Denver.

Geldard, K., Geldard, D. & Foo, R.Y. (2016). *Counselling adolescents: The proactive approach for young people (Fourth ed.)*. London: SAGE Publications.

Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, 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.

Hamamcı, Z. ve Türk, F. (2020). Okul öncesi ve ilkokulda psikolojik danışma ve rehberlik. Hamamcı, Z ve Türk, F. (Edt). *Okul öncesi ve ilkokulda psikolojik danışma ve rehberlik* (2. Basım). (s. 79-99). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York and London: Teachers College Press.

Kabakçı, Ö.F. & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 152-166.

Karacan Özdemir, N. & Büyükçolpan, H. (2021). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği-Genç Yetişkin Formu Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(4). 205-218.

Kılıç, C. & Alcı, B. (2022) Validity and reliability study of Turkish form of social emotional learning questionnaire, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 38-50

Laible D. J. & Thompson R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*. 73, 1187–1203

Lewis, M.D & Granic, I. (2000). A New Approach to the Study of Emotional Development. In *Emotion, Development, and Self-Organization Dynamic Systems Approaches to Emotional Development* (Ed. Lewis, M.D. and Granic, I). NY, Cambridge University Press

Lindsay, M. (2013). *Integrating social emotional learning into secondary curriculum* (Master thesis), Dominican University, California.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). New York and London: Teachers College Press.

Lundin, R.W. (1989). Alfred Adler's basic and concepts implications. New York, U.S.A: Taylor and Francis.

Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The delaware social-emotional competency scale (DSECS-S): evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research*, 11(1), 137-157.

- Mc Adams, D.P. (2009). *The person an introduction to the science of personality psychology*. (4th edition). Phoenix, U.S.A: John Wiley and Sons.
- Mc Kenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90.
- Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability. Learning Policy Institute.
- Merrell, K. W., & Guelder, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (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). *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*, 245.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Paolini, A. (2019). Social Emotional Learning: Role of the School Counselor in Promoting College and Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, 4(1), 1-12.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. Teachers College Press.
- Patrikakou E. N. (2005). School-Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social and Emotional Learning of Children, Patrikakou EN, Weissberg R P , Redding S ve Walberg H J (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success*, Teachers College.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional, and academic learning. *Educating People to be Emotionally Intelligent*, 49-61.
- 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 behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Raver, C. (1997). Poor children gain social competence from sensitive interaction with parent. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 13 (7), 1-20.

Redding, S. (2014). *The "something other": personal competencies for learning and life*. Center on Innovations in Learning, Temple University.

Schaps, E. (2010). *How a changing society changes SEL*. In R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.

Segrin, C. & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.

Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology, SciRes*, 4 (11). 787-791

Swank, J. & Anthony, C. (2017). Counseling with older children and their families. In Sondra S.A and Tucker C. (Ed). *Counseling children and adolescents connecting theory, development, and diversity*. (pp.271-291). U.S.A: Sage Publication.

Totan, T. & Kabasakal, Z. (2012). Sosyal-duygusal Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 203-224.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).

Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J. Gould, M., & Sklar, J. (2013). Learning and resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Education notes. The World Bank in collaboration with the 152 International Rescue Committee. Retrieved from <http://documents.vseirnyjbank.org/curated/ru/849991468337162828/pdf/832590Revised00Box0382116B00PUBLIC0.pdf>

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *Equity Matters. Research Review No. 5. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University*.

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychological Association*, 58(6-7), 425-432
- West, M.R., Buckley, K., Krachman, S.B. & Bookman, N. (2018). Development and implementation of student social-emotional surveys in the CORE Districts. *Journal of Applied Developmental Psychology* 55 (2018): 119-129.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*. 4 (2). 27-42
- 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., & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In Rollback, R. J. & Cobb, C. T. (Ed.) *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice* (pp. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2004). The Scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191-210.
- Zins, J. E., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communique*, 33(3), 35.



This project is funded by the European Union.
Bu proje Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir.
هذا المشروع تم تمويله من قبل الاتحاد الأوروبي



**Bu Kitap Millî Eğitim Bakanlığınca
Ücretsiz Olarak Dağıtılmıştır.
Para İle Satılamaz.**



**ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ**

